ISSN: 2358-8829

ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE TRABALHO

Claudia Maria Bezerra da Silva [1]

INTRODUÇÃO

As ações de formação continuada são necessárias, tendo em vista que o saber docente se caracteriza por ser inconcluso, demandando um constante aprendizado que tem como ponto de partida a graduação e permanece durante o percurso profissional. Nesse processo, o pedagogo pode contribuir, por ser o responsável para acompanhar o ensino e a aprendizagem, o que proporciona um conhecimento sobre as necessidades da instituição.

Nesta pesquisa, tomo como foco a prática do pedagogo institucional nas ações de formação continuada dos professores. Mais especificamente, a análise ocorreu em um *Campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Ou seja, entra a especificidade da formação continuada desenvolvida no contexto de trabalho docente.

Quando a formação continuada acontece no contexto de trabalho, conforme sustentam Nóvoa (2002, 2009) e Imbernón (2011), significa compreendê-lo como um local que se constitui como elemento de construção de conhecimentos a partir das suas necessidades. É um modelo que Nóvoa (2002) denomina como construtivista, que tem os dispositivos de formação organizados a partir de uma reflexão contextualizada e em permanente regulação das práticas.

Ainda, no IFPE, a formação continuada ganha contornos especiais diante das especificidades do Ensino Médio Integrado (EMI) que une a formação profissional e o Ensino Médio. Cabe, então, o desafio de estabelecer conexões entre os conteúdos das disciplinas profissionais e gerais, democratizando a escola como espaço de construção de conhecimentos ao mesmo tempo em que prepara para o mundo do trabalho. Com isso, o processo formativo construído com a participação do pedagogo da instituição permite a singularidade de poder acontecer de forma contínua e contextual, refletindo com os professores sobre a relação entre o ensino e a aprendizagem a partir dos princípios do EMI.

[1] Doutora em Educação Matemática e Tecnológica pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, claudiambezerra@yahoo.com.br

ISSN: 2358-8829

PEDAGOGO: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO

Historicamente, o processo de aprendizagem inicia pautado na observação e no hábito aperfeiçoado com a prática. Ao longo do tempo e aliado ao desenvolvimento da sociedade, a sistematização daquilo que era realizado empiricamente passa a ser aprimorado pelo processo de ensino. Nesse movimento, a Pedagogia surge para fundamentar o ensino de forma construtiva, a partir da prática com utilização de estratégias e de metodologias para trabalhar os conteúdos curriculares.

A Pedagogia é definida como o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sobre a educação, ou seja, a prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana (LIBÂNEO, 2007). De modo a complementar essa ideia, Saviani (2007) identifica a Pedagogia como teoria da educação, estruturada a partir e em função da prática educativa como modo intencional.

A Pedagogia se constitui com identidade e problemática próprias, configurada pela relação entre os elementos da ação educativa para refletir e orientar o ensino e a aprendizagem. Tem como campo de estudo: o estudante, sujeito do processo de aprendizagem e socialização; os agentes que fazem parte dessa formação, que são o professor e a escola; as situações em que ocorrem os processos formativos; o saber como objeto de transmissão/assimilação; e o contexto sócio institucional em que ocorre (LIBÂNEO, 2007).

Para tanto, a Pedagogia utiliza teorias de diferentes áreas do conhecimento como os pedagógicos e didáticos pertinentes à educação e, também, vindos da Sociologia, Psicologia, Neurociência e Filosofia. Como exemplo, posso citar os vindos da Sociologia, em que a partir de Marx e Engels (2011), é possível refletir sobre a educação como possibilidade para a formação do sujeito plenamente desenvolvido em suas potencialidades para as variáveis da vida produtiva e não subjugado ao domínio do capital.

Já no campo da Filosofia, John Dewey trouxe escritos que incentivam a discussão sobre a participação ativa do estudante no processo de aprendizagem. É uma crítica à utilização de métodos verticalizados que impõem a autoridade e o conhecimento do professor, em uma configuração da educação tradicional, que ensina algo como essencialmente estático (DEWEY, 1979). E, ainda, um referencial trazido do campo da Psicologia que ganhou espaço no panorama educacional, dada a sua projeção. A partir do psicólogo Piaget (1985), foi possível compreender o desenvolvimento da inteligência para responder como os mecanismos para a transformação do conhecimento vão ampliando, passando do mais simples para o mais abstrato, como em uma construção.

ISSN: 2358-8829

Piaget influenciou outros pesquisadores que aplicaram seus conhecimentos em aspectos mais específicos da educação, como Emilia Ferreiro e Ana Teberosky[2] que concentraram o foco nos mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita. E Gérard Vergnaud[3] que desenvolveu a Teoria dos Campos Conceituais, que ajuda a entender como as crianças constroem os conhecimentos matemáticos. Assim, a Pedagogia constrói conhecimentos na educação por meio de outras áreas. E, por outro lado, essas áreas, ao estudar os processos de ensino e de aprendizagem, foram adquirindo saberes pedagógicos que originaram a Sociologia da Educação, a Psicologia da Educação, a Neuroeducação e a Filosofia da Educação.

Na Pedagogia, o profissional devidamente habilitado pela conclusão do curso de graduação é nomeado como pedagogo. Conforme Libâneo (2012), o pedagogo pode exercer sua função em várias instâncias da prática educativa ligadas aos processos de apropriação de saberes e modos de ação, tendo como objetivo a formação humana. Nesse sentido, posso depreender que caberiam atribuições como: planejamento e acompanhamento do desenvolvimento das atividades da proposta curricular; orientação didático e metodológica da prática docente; realização de reuniões com os professores, os estudantes e os seus responsáveis; acompanhamento das necessidades de aprendizagem dos estudantes; e atuação na formação continuada dos professores.

Especificamente sobre a formação docente, o pedagogo tem uma função relevante, sobretudo a que ocorre no contexto de trabalho. Sendo o ambiente legítimo em que se desenvolve o processo educativo, essa tem a singularidade de poder acontecer de forma contínua e contextual, não se restringindo a modelos externos. Assim, o pedagogo pode planejar e executá-la, com o pertencimento de abordar com o grupo a relação entre o ensino e a aprendizagem, identificando os aspectos que necessitam de reflexão, aprofundamento ou alteração.

Conforme Libâneo (2012), o pedagogo precisa assumir o compromisso com a profissionalização dos professores, se reconhecendo como formador e parceiro. Isso implica em um diálogo contínuo pedagogo-professor, possibilitando que o processo formativo possa adquirir uma maior efetividade se comparado a modelos aplicados por pessoas de fora. Consiste, então, em um movimento com atenção às suas necessidades do contexto e que, no EMI, pode contribuir para a formação integral dos estudantes.

[2] Mais informações: FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
[3] Mais informações: VERGNAUD, G. **La théorie des champs conceptuels**. Recherches en Didactique des Mathématiques, Grenoble, v. 10, n. 23, p. 133–170, 1990.

ISSN: 2358-8829

FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

A formação continuada pode ser considerada como componente essencial da profissionalização docente, com possibilidade de refletir diretamente na qualidade do ensino. Inspirado nos diferentes saberes e na experiência, a contínua aprendizagem significa considerar a premissa de que ter apenas a formação inicial não basta para a prática em sala de aula, sendo necessário constantemente novos estudos. É uma aprendizagem justificada como direito do professor e necessidade da profissão (NÓVOA, 2009) que, mediada pela prática em sala de aula, tem uma conotação de evolução e continuidade (GARCÍA, 1999).

A formação continuada está amparada em dispositivos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, quando aponta que "Garantir-se-á formação continuada para os profissionais [...] no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior" (BRASIL, 1996). E no Plano Nacional de Educação 2014-2024, que prevê diretrizes como "[…] garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino" (BRASIL, 2014).

A formação continuada pode ser desenvolvida no contexto de trabalho ou fora dele. Nesse movimento, Nóvoa (2002) nomeia como modelo construtivista o que tem dispositivos de formação organizados a partir de uma reflexão contextualizada e em permanente regulação das práticas, contribuindo para a mudança educacional e a redefinição da profissão docente. Já o modelo estruturante segue um padrão organizado previamente a partir de uma racionalidade científica e técnica para serem aplicados a diversos grupos de professores (NÓVOA, 2002).

Os distintos modelos, em suas características, podem possibilitar aprendizagem aos professores, contribuindo para a prática. No entanto, considero que o construtivista traz em sua essência a proposta de superar a individualidade e valorizar as especificidades da instituição em que ocorre. Isso porque, como bem aponta Nóvoa (2002), o estruturante é o mais eficiente em curto prazo, mas tende a reproduzir realidades educacionais existentes, dificultando a invenção de uma nova escola e professor. É uma rigidez que ocorre em virtude das atividades padronizadas e desenvolvidas como se fossem a solução para todas as questões.

Imbernón (2011) também critica a formação na qual as situações problemáticas são apenas instrucionais, com o professor se convertendo em ferramenta mecânica e isolada de reprodução. Esse modelo é encontrado quando se analisa a docência como profissão a partir de uma perspectiva unicamente técnica e funcionalista do conhecimento provocando, conforme

ISSN: 2358-8829

Imbérnon (2011), uma alienação profissional que tem como consequência a espera de que as soluções venham dos especialistas.

O entendimento indica que a prática pedagógica fornece fundamentos para serem trabalhados na formação dos professores, assim como a possibilidade de valorização dos seus saberes. O contexto de trabalho pode possibilitar que o processo formativo adquira maior efetividade por considerar as questões internas e a prática docente, em uma lógica de ação na qual teoria e prática se articulam por meio de um problema real. Assim, quando "se relaciona o conhecimento profissional ao elemento contexto educativo, as características daquele se enriquecem com infinidades de matizes que não era possível antecipar em um contexto ideal ou simulado" (IMBERNÓN, 2011, p. 70).

Com isso, a realidade, as ideias e as crenças que permeiam a instituição são valorizadas, permitindo redefinir os conteúdos, os objetivos e a metodologia de forma colaborativa entre os professores e os formadores. O espaço da formação contínua já não é o professor isolado, mas inserido em um corpo profissional e na instituição. É um movimento de consolidação de espaços de formação mútua que permite a troca de experiências e saberes, considerando a prática do professor como objeto de reflexão apoiado no conhecimento teórico e experiencial.

FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO EMI

A formação dos estudantes ofertada no EMI é definida por alguns autores (CIAVATTA, 2005; FRIGOTTO, 2005; RAMOS, 2017) como integrada, *omnilateral*, politécnica ou tecnológica. É um entendimento de tirar o foco da profissionalização pautada pelos interesses do mercado, possibilitando que construa seu projeto de vida com as conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Assim, é uma formação completa para a leitura do mundo e atuação como cidadão (CIAVATTA, 2005) com acesso à educação, cultura, ciência, tecnologia e trabalho.

Sob o ponto de vista do trabalho docente, essa integração demanda conhecimentos que devem ser buscados ao longo da formação continuada que, conforme Moura (2014, p. 94) são relacionados à: "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". Juntos, esses três núcleos de conhecimentos podem deixar o processo formativo dos professores mais construtivo pela proposta de aproximação às especificidades do EMI que vivenciam.

ISSN: 2358-8829

Os conhecimentos específicos são os construídos pelo professor na graduação e continuamente trabalhados ao longo da formação, proporcionando a competência técnica sobre a disciplina que leciona. O que importa é compreender que só se pode ensinar aquilo que é dominado em profundidade (MOURA, 2014), sendo imprescindível, mas não o suficiente para a docência na perspectiva aqui discutida. Então, também cabem os conhecimentos referentes à formação didático-político-pedagógica, que devem contemplar

> [...] 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 (MOURA, 2014, p. 98).

O diálogo constante entre esses dois núcleos de conhecimentos com a sociedade e o mundo do trabalho dá origem ao terceiro, que representa a necessidade de considerar o contexto em que a instituição está inserida. Porém, essa maior interação não poderá significar submissão ao mercado de trabalho, mas resultar em contribuições voltadas para “a ampliação de oportunidades educativas de boa qualidade e na consequente melhoria das condições de participação social, política e cultural e de acesso a atividades laborais” (MOURA, 2008).

Sob essas premissas, a formação pode proporcionar elementos para uma prática pedagógica capaz de contextualizar os saberes com os problemas complexos e reais, relacionando os conhecimentos científicos com a vida profissional, social e cultural. Aos estudantes, é a possibilidade de desenvolver a compreensão sobre a realidade e as bases conceituais da educação profissional, em uma integração dos conhecimentos específicos com os profissionais.

Nesse sentido, um estudo desenvolvido por Silva e Santos (2020), corrobora com a discussão, pois valida a importância dos processos formativos. Nos achados, os professores apontaram que a formação continuada tem reflexos para a atualização docente, a melhoria da prática e a socialização de experiências (SILVA; SANTOS, 2020). Ou seja, os conhecimentos trabalhados foram relacionados ao possível aperfeiçoamento das competências para ensinar, se refletindo na prática, sobretudo quando oportunizada pela troca de experiências com os colegas. Isso em virtude de que a interação com os pares possibilita a reflexão sobre a realidade,

enriquecendo o ato de educar e promovendo espaços para troca de experiências e saberes apoiado no conhecimento teórico e experiencial.

A formação continuada desenvolvida no local de trabalho valoriza, então, o conhecimento docente, permitindo maior efetividade por considerar as questões contextuais e a prática, sobretudo quando tem o pedagogo como profissional envolvido no processo. O que se busca é proporcionar, independente da formação inicial do professor - seja um licenciado, bacharel ou tecnólogo -, uma maior aproximação, reconhecimento e pertencimento com os pressupostos do EMI em que atua.

METODOLOGIA

Para a construção teórica desta pesquisa, tive como referências autores que se dedicam à investigação sobre a atuação profissional do pedagogo (LIBÂNEO, 2007, 2012; SAVIANI, 2007), a formação continuada docente (IMBERNÓN, 2011; NÓVOA, 2002, 2009) e o EMI (CIAVATTA, 2005; MOURA, 2014). Mesmo com enfoques e abordagens distintas, essas contribuíram para fundamentar o diálogo reflexivo sobre a prática do pedagogo na formação continuada docente no contexto do EMI e a análise dos dados coletados.

Como campo de pesquisa, tive um *Campus* do IFPE, selecionado por ser antigo e consolidado, o que proporcionou uma riqueza de dados possível para a discussão proposta. O *Campus* contava com 18 cursos distribuídos em: EMI, Técnico Subsequente, Técnico Proeja, Superior Tecnológico, Bacharelado, Licenciatura e Pós-Graduação. Especificamente sobre os cursos do EMI, eram os ofertados na área de: Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica, Química, Saneamento e Segurança no Trabalho.

Os sujeitos participantes foram cinco pedagogas, que atuavam acompanhando os processos de ensino e de aprendizagem nos cursos do EMI do *Campus*. Todas eram do sexo feminino, sendo uma na faixa etária de 31 a 35 anos e as outras quatro estavam com 41 ou mais anos. Os dados também trouxeram que as pedagogas tinham um bom tempo de experiência na função, pois duas atuavam há oito anos e as outras três tinham mais de 10 anos, sendo que uma delas já estava há 23 anos. No que concerne à titulação máxima, duas eram especialistas e três tinham curso de mestrado.

Para a coleta de dados, tive como meio de aplicação o questionário que entreguei impresso e pessoalmente às pedagogas. Justifico a escolha desse instrumento de pesquisa pela possibilidade de obter informações em um espaço de tempo curto, além da uniformidade quanto ao vocabulário e ordem das perguntas. De acordo com Gil (2008), o questionário é uma técnica

de investigação que tem como propósito obter a opinião sobre os conhecimentos, as crenças, os sentimentos, os valores, os interesses, as expectativas, as aspirações e os temores.

O instrumento teve questões que buscaram coletar das pedagogas informações relacionadas ao: (i) perfil (idade, tempo de atuação e formação); (ii) à percepção sobre a importância da formação continuada para o trabalho do professor no EMI; (iii) à atuação nas ações de formação continuada desenvolvidas na Instituição; (iv) e como ocorre os processos de formação continuada.

A análise e a interpretação dos dados foi norteada para dar significado às respostas, vinculando ao objetivo e à fundamentação teórica, à luz da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2016). A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que visam obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo, os indicadores para a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens (BARDIN, 2016). O desafio consiste em compreender o sentido da comunicação para, a partir de então, buscar o significado vinculando à fundamentação teórica e aos objetivos aqui propostos.

Nessa análise de conteúdo, por meio da utilização de uma frase, foi possível fazer emergir dos dados uma unidade de significação que encontrava como base a fundamentação teórica da pesquisa. Esse consistiu em um momento essencial e de reflexão crítica, para atribuir pertinência teórica às mensagens e compreender as diferentes circunstâncias que influenciaram os discursos.

Por fim, observando os princípios de ética, encaminhei esta pesquisa à Plataforma Brasil para análise de Comitê de Ética e Pesquisa, que a aprovou com parecer consubstanciado de nº 2.982.805. Além disso, teve anuência da direção geral do *Campus* do IFPE para que a coleta de dados fosse realizada na Instituição, seguindo as Resoluções do Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012 e nº 510/2016 no que trata da ética em pesquisa com seres humanos.

O PEDAGOGO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO EMI

Caminho com a reflexão para apresentar a percepção do pedagogo sobre a importância da formação continuada para o professor do EMI e como ocorre a sua contribuição para o processo. Os dados foram classificados em duas grandes categorias que estão divididas da seguinte forma: (i) ***compreensão sobre a formação continuada:*** *atualização docente* e

ISSN: 2358-8829

melhoria da prática; (ii) ***contribuição do pedagogo para a formação continuada*****:** *planejamento* e *execução de atividades*.

A primeira categoria, ***compreensão sobre a formação continuada,*** trouxe a percepção dos sujeitos de que os processos formativos são importantes para a *atualização docente,* pois possibilita ressignificar e adquirir novos conhecimentos. Assim, vai ao encontro da importância do estudo permanente, fundamental no desenvolvimento profissional do professor, indicando que a formação não se encerra na inicial, mas permanece durante toda a prática.

Esse aprendizado é o que ocorre tanto na área específica de atuação quanto relacionado aos processos de ensino e de aprendizagem, o que coaduna com o pensamento de Moura (2014), sobre a formação dos professores do EMI. Ou seja, os conhecimentos adquiridos na formação continuada ganham sentido, sobretudo, quando alinhados aos interesses da realidade da qual fazem parte, atendendo às suas demandas. Como afirma Nóvoa (2002), a formação contínua deve estimular no professor a apropriação dos saberes dos quais são portadores no quadro de uma autonomia contextualizada e interativa, que permita reconstruir os sentidos da sua ação profissional.

A formação continuada também foi associada à *melhoria da prática* em sala de aula, visando promover o ensino e a aprendizagem cada vez mais construtivos. Assim, a formação docente é relacionada ao aperfeiçoamento das competências para ensinar, com possíveis reflexos na aprendizagem do estudante, indo ao encontro de Nóvoa (2002), quando traz que a formação contínua é uma possibilidade para uma mudança educativa coerente e inovadora.

Apresentadas as percepções sobre a importância da formação continuada para o professor, avanço para a próxima categoria que surgiu nos dados, que foi a ***contribuição do pedagogo para a formação continuada.*** Existe, no contexto em que desenvolvi a pesquisa, uma atuação no *planejamento* que compreende toda a organização das atividades de formação, desde os temas que serão abordados ao formato como irá ocorrer. Essa atribuição é facilitada, pois o pedagogo ocupa o espaço privilegiado de quem acompanha os processos de ensino e de aprendizagem na Instituição, o que permite conhecer a realidade e as necessidades, de modo a planejar com base no que é relevante para os docentes.

Quando se trata de EMI, que tem professores bacharéis, tecnólogos e licenciados sem uma formação prévia no campo (MOURA, 2014), compreender suas necessidades formativas se torna ainda mais importante. Com isso, o pedagogo pode contribuir para a formação desenvolvida no contexto, de modo que mobilize a reflexão e a troca de saberes entre os pares, possibilitando práticas pedagógicas mais consistentes.

ISSN: 2358-8829

Da mesma forma que planeja, os dados apontaram que o pedagogo também contribui para a *execução de atividades* de formação continuada desenvolvidas no contexto de trabalho, ministrando palestras, cursos, oficinas e minicursos. O pedagogo, por sua formação e atuação, seria aquele que, conforme Imbernón (2011), pode intervir a partir das demandas das instituições, subordinando eventuais contribuições formativas a problemáticas específicas e envolvendo os professores em um processo de compromisso de reflexão na ação.

O pedagogo como profissional responsável por planejar e executar o processo formativo adquire o papel de ser um mobilizador de conhecimentos para a construção de saberes necessários à prática. Para tanto, não está se supondo que ele deva ter domínio dos conteúdos-métodos de todas as matérias. Sua contribuição vem dos campos do conhecimento implicados no processo educativo-docente, operando uma intersecção entre a teoria pedagógica e os conteúdos-métodos específicos de cada matéria de ensino, entre o conhecimento pedagógico e a sala de aula (LIBÂNEO, 2007).

Assim, a escola se consolida como um lugar para a formação, sendo algo positivo, pois não é apenas o espaço físico onde ocorre, mas que relaciona o conhecimento ao contexto educativo, fazendo com que seja caracterizado pela resolução e reflexão de problemáticas da prática. Ganha, então, uma carga ideológica de valores, atitudes e crenças que redefine os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação, desenvolvendo um paradigma colaborativo entre os professores (IMBERNÓN, 2011).

Reagir aos modelos tradicionais que apresentam atividades e metodologias para serem reproduzidas em sala de aula (NÓVOA, 2002, 2009; IMBERNÓN, 2011) é o caminho quando a formação é desenvolvida na Instituição. Significa pensar um processo que supera a fragmentação, de modo que a prática encontre fundamentação nos conteúdos vivenciados durante a formação. Ao mesmo tempo em que a formação se apoia na prática para trabalhar temas e conteúdos. É um processo de retroalimentação que contribui para que o trabalho docente ganhe sentido e seja, cada vez mais, construtivo.

A formação continuada no contexto do EMI que tem o pedagogo atuando no planejamento e execução das atividades significa a possibilidade de despertar nos professores o pertencimento a um espaço no qual seja possível trabalhar e adquirir conhecimento e aproximar as diferentes formações - licenciados, bacharéis e tecnólogos - como um instrumento para práticas integradoras. O objetivo maior é que, por meio do processo formativo, os professores possam obter fundamentos para romper a fragmentação do ensino, ofertando uma formação para os alunos que, de fato, seja integrada.

ISSN: 2358-8829

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada surge como uma possibilidade para promover novos estudos e ressignificações, se configurando como um processo que se efetiva mediada pela prática em sala de aula, fazendo parte do desenvolvimento profissional do professor. E, no contexto específico do EMI, é importante que possa valorizar as particularidades da prática, envolvendo as demandas específicas da instituição, abrangendo: os princípios do EMI e a relação com o mundo do trabalho; a formação na área dos conhecimentos específicos para o domínio do conteúdo a ser ministrado; e a formação didático-político-pedagógica necessária para a prática docente em sala de aula.

Nesse processo, o pedagogo tem um papel importante na articulação da formação, tendo em vista que é um profissional que atua diretamente acompanhando os processos de ensino e de aprendizagem. Com isso, pode estabelecer conexões entre os professores e os conteúdos das disciplinas profissionais e as do Ensino Médio, articulando redes de aprendizagem e democratizando a instituição como espaço de construção de conhecimento.

Concluo que o pedagogo da instituição pode e deve contribuir para que a formação continuada no contexto do trabalho ocorra de modo a fornecer elementos para a prática docente na perspectiva da formação integrada do EMI, sendo um parceiro no processo. Cabe às instituições incentivar e apoiar o trabalho do pedagogo, de modo que os processos de ensino e de aprendizagem serão os maiores beneficiados com iniciativas como a que apresentei nesta pesquisa.

Palavras-chave: Pedagogo, Formação Continuada, Ensino Médio Integrado.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 3, n. 3, p. 01-20, 2005. Disponível em: http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/issue/view/266. Acesso em: 21 dez. 2025.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores –** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C. Identidade da pedagogia e identidade do pedagogo. *In*: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (Orgs.). **Formação da pedagoga e do pedagogo:** pressupostos e perspectivas. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

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

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional.** 1. ed. Curitiba: IFPR – EAD, 2014.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. **Professores** - imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. *In*: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. da (Orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil:** fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 20-43.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v.37, n.130, jan./abr. 2007. p. 99-134.

SILVA, C. M. B; SANTOS, E. O. Formação continuada do professor do Ensino Médio Integrado: concepções e importância. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 18, p. 1-15, 2020. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9281. Acesso em: 12 set. 2025.