



## **FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: EXPECTATIVAS DOCENTES PARA O PROCESSO FORMATIVO**

Claudia Maria Bezerra da Silva<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Esta pesquisa teve como finalidade coletar e analisar as expectativas dos professores do ensino médio integrado para o processo de formação continuada. Para os procedimentos de pesquisa, foram realizadas a revisão da literatura e a análise de documentos, buscando-se em Moura (2014), Ramos (2008), Nóvoa (2002), Imbernón (2011), entre outros, as bases teóricas para o estudo. A coleta de dados ocorreu por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com professores do ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco/*Campus Recife*. A análise e interpretação dos dados basearam-se nos princípios da análise de conteúdo de Bardin (2016). Os achados da pesquisa apontam as expectativas dos professores para o processo de formação continuada relacionadas aos conteúdos, local da formação, metodologia e perfil do formador. Conclui-se que, diante da integração curricular no ensino médio integrado, não cabe ao professor apenas os conhecimentos relativos à dimensão específica da área em que atua, sendo importante que a formação continuada aborde também os saberes didático-político-pedagógicos e as especificidades da modalidade que visa a formação humana integral do aluno.

**Palavras-chave:** Formação Continuada do Professor, Ensino Médio Integrado, Educação Profissional e Tecnológica.

### **INTRODUÇÃO**

As discussões envolvendo a formação de professores para o ensino médio integrado (EMI), que une a formação profissional e tecnológica (EPT) à educação básica, vêm ganhando espaço entre educadores e pesquisadores. Ocorre que as constantes mudanças no mundo do trabalho exigem cada vez mais dos alunos egressos dessa modalidade e, como consequência, aos professores fica a necessidade de refletir que já não cabe ter apenas os conhecimentos relativos à dimensão técnica que resultam no treinamento para desenvolver uma atividade laboral.

No entanto, conforme o pensamento de Moura (2014), nem os professores bacharéis, tecnólogos e licenciados têm formação para atuar na modalidade, algo que seria ideal para compreender os princípios da relação existente entre educação e trabalho.

---

<sup>1</sup>Pedagoga na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, [claudiambezerra@yahoo.com.br](mailto:claudiambezerra@yahoo.com.br)



Diante desse cenário, tomamos como objetivo geral deste estudo coletar e analisar as expectativas dos professores do ensino médio integrado para o processo de formação continuada. Para tanto, desenvolvemos o tema por meio da revisão da literatura e análise de documentos e, como instrumento de pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)/Campus Recife.

O referencial utilizado para fundamentar as discussões aqui apresentadas pauta-se em estudiosos que se dedicam à investigação e produção teórica relacionada à formação continuada do professor, EMI e EPT, como: Moura (2013, 2014), Ramos (2008, 2017), Machado (2008), Nóvoa (2002), Imbernón (2011), Candau (2001), entre outros. Já em relação aos documentos analisados, foram os editais de seleção do IFPE (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO, 2014; 2016; 2017), de forma a compreender as exigências quanto ao perfil de ingresso do professor na Instituição.

Para melhor localizar o leitor, o artigo está estruturado de forma a abordar os sentidos da integração entre educação e formação para trabalho, a importância da formação continuada para o trabalho docente e as concepções para a formação do professor. Em seguida, o espaço está destinado à apresentação do percurso metodológico da pesquisa e à análise dos dados. E, por fim, estão as considerações finais.

## **INTEGRAÇÃO DO ENSINO MÉDIO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

A formação ofertada no EMI é definida por alguns autores (Ciavatta, 2005; Frigotto, 2005; Ramos, 2008, 2017; Saviani, 2007) como formação integrada, *omnilateral*, politécnica ou tecnológica. É uma formação com entendimento que a finalidade da profissionalização não teria fim em si mesmo, muito menos se pautaria pelos interesses do mercado, mas se constitui numa possibilidade a mais para que o sujeito construa seu projeto de vida, tendo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade.

Ciavatta (2005) afirma que os termos formação integrada, formação politécnica e educação tecnológica buscam responder às necessidades do mundo do trabalho permeado pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtivas e geradoras de valores e fontes de riqueza. Para a autora, o que se busca é garantir “(...) o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.” (CIAVATTA, 2005, p. 2-3).



Ramos (2008) aponta como pilares da educação integrada uma escola não dual, mas sim que seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma formação politécnica, que possibilite o acesso à cultura, à ciência e ao trabalho por meio da educação básica e profissional.

Na formação no EMI, a escola enquanto instituição que constrói, sistematiza e socializa o conhecimento assume a tarefa de contextualizar as demandas da nova ordem econômica e social com as práticas exercidas em seu interior, impulsionando o desenvolvimento educacional e socioeconômico do país. Para isso, algumas mudanças no currículo e na prática dos professores são necessárias, na intenção de ter a unidade entre teoria e prática, proporcionar a compreensão global do conhecimento, considerar o trabalho como princípio educativo e adotar práticas interdisciplinares. Isso implica a necessidade de ações de formação continuada para os professores que contribuam para a construção de um EMI que ofereça, de fato, a formação básica integrada à profissional.

## **A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR**

A formação continuada dos professores configura-se como um processo com conotação de evolução e continuidade, valorizada em virtude dos múltiplos e novos desafios impostos à prática. Nóvoa (2002), Imbernón (2011) e Candau (2001) apresentam o entendimento de considerar a prática pedagógica como fundamento para a formação continuada dos professores, bem como a possibilidade de valorização dos seus saberes. Nesse sentido, cabe oportunizar reflexões mais próximas das questões concretas da escola, o que consiste na criação de um processo interativo e contextual.

A formação continuada a partir dos próprios desafios coloca o professor como sujeito do processo, o que permite a troca de experiências, dinâmicas reflexivas e a construção de conhecimentos, se caracterizando por uma lógica de ação na qual formação e prática se articulam por um problema real.

Para Imbernón (2011), é possível abandonar a ideia obsoleta de que a formação continuada é a atualização científica, didática e psicopedagógica, para adotar o conceito que consiste em recompor o equilíbrio entre teoria e prática, atribuindo ao professor um modelo formativo mais reflexivo e que contemple um trabalho em equipe desenvolvido no contexto.

Nessa premissa, a prática docente se associa à compreensão de que o ensino acontece num espaço no qual as pessoas, o tempo, o conhecimento e o lugar têm peculiaridades que a



formação continuada pode potencializar, sendo possível a valorização dos saberes do professor, que se apoiam no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio.

## **CONCEPÇÕES PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

A partir de um levantamento nos últimos editais das seleções para professor do IFPE - Edital nº 44, de 25 de março 2014; Edital nº 125, de 29 de agosto de 2016; e Edital nº 67, de 14 de junho de 2017 -, constata-se que a titulação exigida para o ingresso de docentes na Instituição é de graduações em licenciatura, bacharelado ou tecnológico, com os licenciados em formações como História, Geografia, Português, Inglês e Educação Física indicados para as disciplinas que fazem parte da formação geral; e os bacharéis e tecnólogos com formações como Engenharia, Contabilidade, Arquitetura, Eletrônica e Logística, para as disciplinas da formação profissional. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO, 2014; 2016; 2017).

Portanto, são dois perfis de professores atuando no IFPE: o primeiro, de profissionais bacharéis e tecnólogos que possivelmente não receberam na graduação a formação para a docência, mas sim voltada para as demandas do mercado, indo de encontro à proposta do EMI. E o segundo perfil, é o de professores licenciados, mas que possivelmente não tiveram em seus currículos de formação inicial estudos referentes ao trabalho e educação, necessários para atuar na modalidade.

Essas diferenças na estrutura organizacional dos cursos de formação inicial podem representar desafios para a prática docente numa área que requer não apenas conhecimento disciplinar, mas também o diálogo com o mundo do trabalho, práticas pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas, trabalho como princípio educativo e interação com a tecnologia, ciência e cultura.

Nesse sentido, Moura (2014) oferece subsídios importantes como três núcleos estruturantes relacionados aos conhecimentos que devem estar presentes em qualquer possibilidade formativa do professor, seja na formação inicial ou continuada. São eles:

- 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. (MOURA, 2014, p. 94).

Sobre primeiro núcleo, na área de conhecimentos específicos, se refere àqueles adquiridos na graduação e que têm aprofundamento ao longo da formação, pois aos



professores o que importa é “(...) compreender que só se pode ensinar o que se domina em profundidade. Portanto, o professor tem que ter competência técnica sobre sua disciplina/área.” (MOURA, 2014, p. 95). Mas ter apenas o conhecimento específico da disciplina que leciona, apesar de necessário e imprescindível, não é suficiente para a docência na perspectiva aqui discutida. Dessa forma, o segundo núcleo refere-se à formação didático-político-pedagógica que deve 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).

Esses dois primeiros núcleos são relevantes, pois abordam a necessidade de aprofundamento na área de atuação do professor e abrange as questões que circunscrevem a EPT. Disso decorre o terceiro núcleo, que é o diálogo constante entre os conhecimentos específicos e a formação didático-político-pedagógica com a sociedade e com o mundo do trabalho, sendo fundamental para a integração dos saberes, já que as disciplinas e os conhecimentos não estão isolados, a “(...) separação é feita por razões didáticas e, pelas mesmas razões, deve-se buscar a recomposição da totalidade.” (MOURA, 2014, p. 95).

Considerar esses elementos na formação do professor pode permitir uma prática pedagógica capaz de contextualizar os saberes com problemas complexos e reais, tendo em vista a íntima relação entre os conhecimentos escolares e a vida profissional, social e cultural, desenvolvendo no aluno a compreensão da realidade.

Moura (2014) também defende que a formação deve garantir o princípio de pesquisador como sendo fundamental quando o que se deseja é formar professores que não sejam meros aplicadores de conhecimentos, materiais didáticos e experimentos produzidos por especialistas. Essa perspectiva pode contribuir para que o professor planeje e execute sua prática a partir dos próprios conhecimentos e da realidade, trabalhando os conteúdos de forma



a atribuir significado e, inclusive, produzir os próprios materiais, promovendo uma atitude de autonomia intelectual diante dos desafios da prática educativa.

Esses são elementos para a formação de professores que considera a compreensão acerca das bases conceituais da EPT e as suas relações, cujo fundamento está na concepção da formação *omnilateral* do aluno. O que se busca é proporcionar, independente da formação - licenciado, bacharel ou tecnólogo -, uma maior aproximação, reconhecimento e pertencimento do docente com a modalidade em que atua.

## **METODOLOGIA**

O estudo teve a construção teórica realizada por meio de revisão da literatura e análise de documentos, o que propiciou novos conhecimentos e aprofundamento do objeto de estudo.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas. Para análise e interpretação, procuramos dar significado às respostas, vinculando aos objetivos propostos e ao tema. Para tanto, foram categorizados e submetidos à análise de conteúdo que é um conjunto de técnicas “(...) marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.” (BARDIN, 2016, p. 37). Nessa perspectiva, foi realizada a tabulação e sistematização das transcrições das entrevistas semiestruturadas e, em seguida, os dados foram categorizados através da utilização de uma frase em que foi possível fazer emergir do texto uma unidade de significação com base na referência da pesquisa, consistindo em um momento essencial e de reflexão crítica.

Participaram das entrevistas semiestruturadas 7 professores do EMI do IFPE/*Campus* Recife. A respeito da caracterização desses professores, 2 eram do sexo feminino e 5 do sexo masculino. Quanto à formação, 2 tinham licenciatura (Pedagogia; Letras Português/Inglês), 3 bacharelado (Engenharia Civil; Engenharia Elétrica; Farmácia) e 2 tinham duas graduações (Psicologia e Letras Português/Inglês; Engenharia Química e Matemática). A pesquisa contemplou professores que atuavam nas disciplinas da formação geral e profissional.

O *Campus* Recife é o maior e mais antigo do IFPE, com origens que remontam ao ano de 1910. Atualmente, a Instituição conta com 18 cursos distribuídos em: Técnico Integrado, Técnico Subsequente, Técnico Proeja, Superior Tecnológico, Bacharelado, Licenciatura e Pós-Graduação. O Técnico Integrado ou EMI, foco deste estudo, oferta os seguintes cursos: Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica, Química, Saneamento e Segurança no Trabalho.



Sobre o princípio ético, esta pesquisa foi encaminhada e autorizada para ser executada pela Plataforma Brasil, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade Frassinetti do Recife. Além disso, teve anuência da direção geral do IFPE/*Campus* Recife para que a coleta de dados fosse realizada na Instituição e seguiu 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.

## **EXPECTATIVAS DOCENTES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA**

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados sobre as expectativas dos professores do EMI para formação continuada. A reflexão caminhou no sentido de focalizar os aspectos referentes aos conteúdos, o local para ser desenvolvida, a metodologia e o formador. Os dados apontaram para formação que *aborde conteúdos didático-pedagógicos e conteúdos específicos, tanto aconteça na instituição quanto fora dela, permita a troca de experiência, associe teoria e prática e, finalmente, que seja desenvolvida com mediador experiente.*

Iniciamos com os dados nos quais os professores indicam a necessidade de obter um suporte dos saberes pertinentes à docência, como uma formação que *aborde conteúdos didático-pedagógicos*. Essa questão pode ter surgido pelo fato de ter engenheiros, contadores, administradores e outros bacharéis e tecnólogos que exercem a docência sem que tenham formação para tal, apontando para o reconhecimento de que no processo de ensino-aprendizagem não cabe apenas o domínio relativo à dimensão técnica, mas também é importante saber como didaticamente o conhecimento pode ser construído em sala de aula.

Coaduna com Moura (2014), que afirma que a formação didático-político-pedagógica é um dos núcleos estruturantes dos conhecimentos que devem estar presentes na formação do professor, pois além de trabalhar conhecimentos sobre currículo, avaliação, organização e planejamento da prática, também aborda as questões contextualizadas às especificidades que circunscrevem a EPT. Ou seja, considerando o trabalho e a educação, bem como as premissas que permeiam essa integração como ciência, cultura e relação com a sociedade.

Os dados também remetem a uma formação que *aborde os conteúdos específicos*, que são os conhecimentos adquiridos na formação inicial, proporcionando novos estudos e atualização dos saberes relacionados aos conteúdos ministrados em sala de aula. Para Moura (2014), a formação na área de conhecimentos específicos deve fazer parte do núcleo estruturante da formação do professor, tendo em vista a necessidade de ter competência técnica sobre a área de atuação.



Sobre o local para realizar a formação continuada, os dados indicam tanto para que aconteça na instituição quanto fora dela. Sobre a possibilidade de que *aconteça na instituição*, seria possível tanto porque o IFPE/*Campus* Recife oferece a estrutura adequada, quanto pela possibilidade de proporcionar a aproximação dos professores das diversas áreas. Para Imbernón (2011), a formação continuada no local de trabalho do professor tem como meta principal um trabalho colaborativo que considera a própria prática, sendo possível “(...) aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária.” (IMBERNÓN, 2011, p. 55).

Ter os professores indicando a escola como local da formação é algo positivo, porém, a instituição não deve ser vista apenas como o espaço físico. É importante que o processo formativo consiga relacionar o conhecimento profissional ao contexto educativo, fazendo com que seja caracterizado por reflexão e resolução de problemáticas da prática. Essa seria uma maneira de reagir aos modelos tradicionais de formação continuada docente que apresentam atividades e metodologias para serem reproduzidas em sala de aula e passar a valorizar a realidade, as ideias e as crenças que permeiam a instituição, permitindo redefinir os conteúdos, os objetivos e a metodologia, de forma colaborativa entre os professores e formadores.

Por outro lado, também houve a indicação da formação que *aconteça fora da instituição*, remetendo para que os professores têm a necessidade de atualizar os conhecimentos e ter acesso a novos estudos em ambientes e formatos diversos como cursos, congressos e seminários. Sobre esse aspecto, cabe frisar que a formação que aconteça fora da instituição é importante, mas não deve ser valorizada como única alternativa, pois o desenvolvimento de atividades elaboradas de forma fechada, sem considerar o contexto de trabalho, transforma o processo em mera atualização de informações científicas ou pedagógicas que podem não fazer sentido na prática. Como afirma Nóvoa (2002), como os problemas da prática não são meramente instrumentais, a racionalidade desvaloriza o saber docente ao impor novos conhecimentos.

Já em relação à metodologia, uma formação que *permita a troca de experiência* entre os professores surgiu nos dados, sendo justificada como espaço para ampliação do conhecimento por meio da socialização das práticas. Seria semelhante ao modelo “indagativo ou de pesquisa” citado por Imbernón (2011) como uma ferramenta de formação que tem como principal contribuição o fato de que, à medida que os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro, compartilhando evidências, informações e busca de soluções.



Candau (2001) afirma que o processo de formação continuada deve ter como referência fundamental o reconhecimento e a valorização do saber docente, de modo especial os saberes da experiência, a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. Esses saberes experienciais são resultado do exercício da atividade profissional docente e incorporam-se sob a forma de habilidades, de saber-fazer e de saber ser. (TARDIF, 2014). Oportunizar a troca de experiências na formação continuada pode propiciar a reflexão sobre a realidade e a partilha de saberes, consolidando espaços para a socialização de projetos e práticas como possibilidade de enaltecer o trabalho desenvolvido na instituição e a integração dos professores.

Uma formação que *permita associar teoria e prática* também foi apontada como importante, demonstrando necessidade de ser revisto o modelo que valoriza apenas a transmissão de conteúdos e sugerindo a adoção de estratégias de formação com base na ação. Coaduna com Imbernón (2011), quando traz que uma formação que beneficie os professores deve trabalhar os conteúdos e explorar as atitudes; ser feita de forma interativa, refletindo no contexto sobre as situações reais; e ser experimentada, proporcionando a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente. Nesse sentido, a formação continuada deve ser pensada como superação da fragmentação entre teoria e prática, de forma que a prática encontre fundamentação nos conteúdos vivenciados durante o processo de formação, fazendo sentido para o trabalho docente.

Como formador, os dados remetem para que aconteça *com mediador experiente*, seja ele professor da Instituição ou de fora dela, demonstrando o interesse dos professores por vivenciar momentos de aprendizagem que possam, de fato, contribuir para a formação profissional e para a prática em sala de aula. Imbernón (2011) se refere ao formador como o responsável por intervir a partir das demandas dos professores e das instituições, com o objetivo de contribuir na resolução das problemáticas pertinentes à docência, num processo de compromisso de reflexão na ação. Seria, portanto, aquele com o papel mediador, para oferecer aos professores um “(...) conhecimento para que se apropriem e o interiorizem em um contexto determinado com uma finalidade de solução de situações práticas.” (IMBERNÓN, 2011, p. 96).

Além de professores e pessoas de fora como mediadores, houve a indicação do pedagogo da Instituição, o que pode acontecer em decorrência da especificidade da função, que é planejar e acompanhar a execução do processo de ensino-aprendizagem. A contribuição do pedagogo:

(...) 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, p.62).

O pedagogo teria, assim, uma grande contribuição na formação dos conteúdos didático-pedagógicos que também foi solicitado pelos professores entrevistados. Portanto, independente de ser professor, pedagogo ou pessoa de fora da instituição, importa que os formadores possam ter a capacidade de ser mobilizadores de conhecimentos de modo a conduzir os professores à construção de saberes necessários à prática no EMI.

Considerando as expectativas dos sujeitos da pesquisa, pensar a formação continuada para os professores do EMI significa reestruturar o processo de forma a possibilitar o pertencimento a um espaço no qual seja possível trabalhar e adquirir conhecimento, aproximar as diferentes formações dos licenciados, bacharéis e tecnólogos, e ser instrumento para as práticas integradoras. O objetivo maior é que, por meio da formação continuada, os professores possam obter fundamentos para romper a fragmentação do ensino, ofertando uma formação que, de fato, seja integrada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O EMI é concebido como a articulação da educação básica com a educação profissional, constituindo-se como a vinculação de todas as esferas e dimensões da vida, sendo uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana. Diante desse cenário, a formação continuada do professor que atua na modalidade se apresenta como uma possibilidade para promover novos estudos e ressignificações, envolvendo de forma complementar as seguintes dimensões: 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.

Desse modo, colocamos a necessidade de instituir e implementar uma política de formação para os professores do EMI, elaborada a partir de fundamentos teóricos e metodológicos que contemplem a relação trabalho/educação, uma formação *omnilateral* e politécnica. O desafio continua sendo a proposta de uma escola de qualidade para todos, ligada ao mundo econômico, tecnológico e cultural. Uma sociedade justa e inclusiva passa



fundamentalmente pela escola, portanto, a formação do professor deve sempre ser considerada e valorizada.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica e a necessária atitude docente integradora. *In*: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 479-496.

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

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html). Acesso em: 13 set. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510\\_07\\_04\\_2016.html](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html). Acesso em: 13 set. 2018.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 51-68.

CIAVATTA, Maria. 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. 2019.

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

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

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

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Edital nº 44, de 25 de março 2014**. Concurso público para professor de ensino básico, técnico e tecnológico. Recife: Reitoria, 2014. Disponível em: [https://cvest.ifpe.edu.br/concurso2014\\_prof/arquivos/03-EDITAL\\_N.44-2014-GR\\_ATUALIZADO\\_11\\_ABRIL\\_DE\\_2014-PROFESSOR.pdf](https://cvest.ifpe.edu.br/concurso2014_prof/arquivos/03-EDITAL_N.44-2014-GR_ATUALIZADO_11_ABRIL_DE_2014-PROFESSOR.pdf). Acesso em: 12 out. 2019.



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Edital nº 67, de 14 de junho de 2017.** Processo seletivo simplificado para professor substituto. Recife: Reitoria, 2017. Disponível em: <https://cvest.ifpe.edu.br/selecao2017/arquivos/01%20-%20Edital%20n%C2%BA%2067-2017-GR.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Edital nº 125, de 29 de agosto de 2016.** Concurso público para professor de ensino básico, técnico e tecnológico. Recife: Reitoria, 2016. Disponível em: [https://cvest.ifpe.edu.br/concurso2016\\_doc/arquivos/08.%20Edital-125-2016-GR%20-%20Retificado%20em%2018.01.2017%20no%20DOU.pdf](https://cvest.ifpe.edu.br/concurso2016_doc/arquivos/08.%20Edital-125-2016-GR%20-%20Retificado%20em%2018.01.2017%20no%20DOU.pdf). Acesso em: 12 out. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

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

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

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

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado.** 2008. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf). Acesso em: 21 dez. 2019.

RAMOS, Marise N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios.** Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 20-43.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 32, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100012&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100012&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 21 dez. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.