

FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONCEPÇÕES E IMPORTÂNCIA DO PROCESSO FORMATIVO À LUZ DOS DOCENTES

Claudia Maria Bezerra da Silva ¹

RESUMO

Esta pesquisa teve como finalidade analisar as concepções e a importância da formação continuada para o trabalho do professor do Ensino Médio Integrado. Para os procedimentos de pesquisa, foram realizadas a revisão da literatura e a análise de documentos. A coleta de dados ocorreu por meio da realização de questionários com professores e pedagogos 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. Os achados da pesquisa sugerem que os professores reconhecem a formação continuada como importante para o trabalho docente, tendo em vista que permite a atualização dos conhecimentos, a melhoria da prática e um espaço para socialização de experiências. Conclui-se que a formação continuada dos professores é necessária para que o Ensino Médio Integrado seja para o aluno uma formação que atenda, de fato, aos princípios da formação humana integral. Para isso, o processo formativo demanda a necessidade de promover novos estudos e ressignificações, ser mediado pela prática em sala de aula e envolver de forma complementar as seguintes dimensões: os princípios do Ensino Médio Integrado 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.

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

1 INTRODUÇÃO

As discussões envolvendo a formação de professores para o Ensino Médio Integrado (EMI), que une a formação profissional 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 uma atividade laboral.

¹ Pedagoga com especialização em Psicopedagogia e mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. Doutoranda em Educação Matemática e Tecnológica. Pedagoga na Universidade Federal de Pernambuco, claudiambezerra@yahoo.com.br

No entanto, conforme o pensamento de Moura (2014), nem os professores bacharéis, tecnólogos e licenciados têm formação na área da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que seria ideal para atuar na modalidade. É um cenário preocupante, tendo em vista a necessidade de compreender os princípios da relação existente entre educação e trabalho, pertinente ao EMI.

Diante disso, tomamos como objetivo geral deste estudo analisar as concepções e a importância da formação continuada para o trabalho do professor do EMI. Para tanto, desenvolvemos o tema por meio da revisão da literatura e análise de documentos e, como instrumento de pesquisa, aplicamos questionários com professores e pedagogos 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 (2014), Ramos (2008), Nóvoa (2002), Imbernón (2011), entre outros. Já em relação aos documentos analisados, foram os editais de seleção do IFPE (IFPE, 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 modo 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.

2 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 de 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. 3).

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. Tem, então, como pilares 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 (RAMOS, 2008).

Algumas mudanças no currículo e na prática dos professores tornam-se, assim, necessárias, na intenção de ter a unidade entre teoria e prática, proporcionar a compreensão global do conhecimento, considerar o trabalho como princípio educativo e promover a interdisciplinaridade. 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.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

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, bem como a possibilidade de valorização dos saberes docentes, oportunizando 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 mera atualização científica, didática e psicopedagógica, para adotar o conceito de recompor o equilíbrio entre teoria e prática, em um modelo formativo mais reflexivo e em equipe desenvolvido no contexto. Existe, assim, a 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.

4 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 é de graduações em licenciatura, bacharelado ou tecnológico. São 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 (IFPE, 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 podem não ter vivenciado em seus currículos de formação inicial estudos referentes ao trabalho e educação, fundamentais 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, concordamos com Moura (2014) quando aponta três núcleos estruturantes relacionados aos conhecimentos que devem estar presentes em qualquer possibilidade formativa do professor, seja na formação inicial ou continuada, que são:

- 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).

O primeiro núcleo, na área de conhecimentos específicos, se refere àqueles adquiridos na graduação com 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, sendo importante também a 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, o diálogo entre os conhecimentos específicos e a formação didático-político-pedagógica com a sociedade e o mundo do trabalho, promovendo a integração dos saberes. As disciplinas não estão isoladas, 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, numa atitude de autonomia intelectual.

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.

5 METODOLOGIA

Essa pesquisa teve sua 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 da aplicação de questionários. A escolha do questionário como instrumento para coleta de informações se justifica pela possibilidade de obter informações de grande número de pessoas em um espaço de tempo curto, além da uniformidade quanto ao vocabulário e ordem das perguntas.

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121).

Participaram da pesquisa 56 professores do EMI e 5 pedagogos. Para escolha dos sujeitos da pesquisa, o critério estabelecido com relação aos professores, foi o de lecionar nos cursos do EMI do IFPE/*Campus* Recife, englobando assim, os professores das disciplinas da formação geral e profissional. Já com os pedagogos, o critério estabelecido foi o de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem nos cursos do EMI na Instituição.

Para os professores o questionário elaborado no *Google Forms* foi enviado por *e-mail* e abordou a formação acadêmica, as dificuldades da prática, a concepção sobre EMI e a formação continuada. Com os pedagogos, o questionário foi entregue impresso e pessoalmente, e coletou dados relacionados à experiência e prática profissional, além da formação continuada na Instituição. A intenção de ouvir esse segmento se deu em virtude da possibilidade do próprio pedagogo do *Campus* atuar como mediador no processo de formação continuada dos professores.

Para análise e interpretação, realizamos a 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). Assim, fizemos a tabulação, sistematização do material e categorização dos dados, procurando dar significado às respostas. Para tanto, foram utilizadas frases 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.

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 autorizada 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, seguindo às 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.

6 COMPREENSÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Apresentamos a análise dos dados coletados, numa reflexão sobre as concepções e importância da formação continuada para o trabalho do professor. Os dados, então, remetem a: *atualização docente, melhoria da prática e socialização de experiências.*

A formação continuada foi apontada como importante para a *atualização docente*, sendo uma possibilidade para promover novos estudos, ressignificar e atualizar os conhecimentos. Isso significa considerar que apenas a formação inicial não basta para a prática em sala de aula, mas é necessária a contínua formação. Essa atualização foi ressaltada também como uma possibilidade de obter conhecimentos relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem. É uma discussão que Tardif (2014) colabora, quando aponta os conhecimentos pedagógicos como os que se apresentam como:

(...) doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2014, p. 37).

Assim, esses conhecimentos estão relacionados à atividade em sala de aula, necessários à prática docente, e ganham sentido na formação continuada por se alinhar aos interesses da realidade da qual faz 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 lhes permita reconstruir os sentidos da sua ação profissional.

A formação continuada também aparece associada à *melhoria da prática* docente, visando promover o processo de ensino cada vez mais efetivo. Assim, a ideia de desenvolvimento profissional constante leva ao entendimento de que a formação continuada deve ser instrumento de reflexão teórica sobre a prática, de modo que possa promover a aquisição de novos saberes e competências profissionais, se traduzindo em aprimoramento do trabalho pedagógico do professor. Ou seja, o processo de formação contribui para o aperfeiçoamento das competências para ensinar, tendo em vista que facilita no professor a reflexão “(...) sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência” (GARCÍA, 1999, p. 144).

A formação contínua não é apenas o aperfeiçoamento, a qualificação ou a progressão na carreira docente, mas “(...) joga-se também aqui a possibilidade de uma mudança educativa coerente e inovadora” (NÓVOA, 2002 p. 62). Assim, os conhecimentos adquiridos nas ações de formação continuada podem ser refletidos na qualidade do ensino ministrado nas escolas, produzindo alterações positivas no trabalho do professor.

Um momento para a *socialização de experiências* também é associado à formação continuada, oportunizando a interação entre os pares, troca de conhecimentos e aprendizado. O processo formativo que propicia a socialização pode conduzir a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes, pois:

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (NÓVOA, 2002, p. 39).

Imbernón (2011) afirma que a formação permanente deve desenvolver processos de aprendizagem colaborativa, com troca de experiências entre iguais para que possa tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores. Coaduna com Moura (2014, p. 103), quando afirma:

(...) a formação continuada do docente tem grande importância no sentido de contribuir para a aproximação das diferentes trajetórias prévias (acadêmica, profissional, de compreensão de mundo, de educação etc.) dos licenciados e dos bacharéis/tecnólogos: base para possibilitar o trabalho coletivo e práticas efetivamente integradoras no sentido de romper com a dualidade entre professor da educação geral e professor da formação profissional, disciplinas da educação geral e disciplinas da educação profissional.

Portanto, a formação continuada que possa propiciar a interação com os pares oportuniza a reflexão sobre a realidade, enriquecendo o ato de educar e valorizando práticas integradoras. Pensar no processo de formação, significa reestruturar a forma de 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.

7 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

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. 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. 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.

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

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. 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. Acesso em: 12 out. 2019.

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. 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. Acesso em: 21 dez. 2019.

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