



# **Formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio: proposições para reflexão**

*Education for Teacher in Vocational Education:  
propositions to think about*

*La formación del profesorado para la Educación  
Técnica Profesional de Educación Secundaria:  
propuestas de reflexión*

MARIA RITA NETO SALES OLIVEIRA <sup>a</sup>

AILTON VITOR GUIMARÃES <sup>b</sup>

## **Resumo**

Este texto trata do tema da Formação de Professores para a Educação Profissional (Forprofep) a partir de algumas proposições direcionadas para um tratamento crítico e ampliado sobre o tema. Tem-se como objetivo apresentar pontos para discussão sobre a Forprofep no Brasil, e contribuir para o debate relativo aos planos de cursos da educação profissional técnica de nível médio, após a denominada contrarreforma do ensino médio. As proposições abordam, desde aspectos gerais de natureza teleológico-conceitual e contextual até aspectos mais específicos de ordem didático-pedagógica. Em relação a cada uma das proposições são levantadas questões que podem orientar o trabalho teórico-prático sobre a Forprofep. Ao final, apresenta-se uma grande meta e a condição do diálogo entre os sujeitos escolares, na elaboração de projetos de formação de professores que materializem uma formação de excelência socialmente referenciada.

---

<sup>a</sup> Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Doutora em Educação, e-mail: mariarita2@cefetmg.br

<sup>b</sup> CEFET-MG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Doutor em Educação, e-mail: vitor.guimaraes@cefetmg.br

**Palavras-chave:** Formação de professores para a educação profissional. Reforma do ensino médio. Educação profissional técnica de nível médio.

### *Abstract*

*This text deals with the subject of education for teacher in the area of vocational education (Forprofep) taking as a starting point some propositions aimed at a critical and expanded treatment of that subject. The objective is to present points for discussion about Forprofep in Brazil, and to contribute for debating regarding high school programs in that area, after the so-called counter-reform at that level of education. The propositions range from teleological-conceptual and contextual aspects to more specific ones related to pedagogical-didactics area. In relation to each one of the propositions, questions are raised that can guide the theoretical-practical work on Forprofep. At the end, it is presented a great goal and the dialogue condition between school people in designing projects of education for teacher that materialize an education with excellence and socially referenced.*

**Keywords:** Education for teacher in vocational education. High school reform. Vocational education.

### *Resumen*

*Este texto aborda la temática de la Formación Docente para la Educación Profesional (Forprofep) a partir de algunas propuestas encaminadas a un tratamiento crítico y ampliado de la misma. El objetivo es presentar puntos de discusión sobre Forprofep en Brasil y contribuir al debate sobre los planes de cursos para la educación técnica profesional, luego de la llamada contrarreforma de la educación secundaria. Las proposiciones van desde aspectos generales de carácter teleológico-conceptual y contextual hasta aspectos más específicos de orden didáctico-pedagógico. En relación a cada una de las proposiciones, se plantean cuestiones que pueden orientar el trabajo teórico-práctico sobre Forprofep. Al final, se presenta el gran objetivo y la condición del diálogo entre los sujetos escolares, en la elaboración de proyectos para la formación de docentes que materialicen una formación de excelencia socialmente referenciada.*

**Palabras clave:** Formación docente para la formación profesional. Reforma de la educación secundaria. Educación técnica profesional.

## **Introdução**

Este texto tem por objetivo apresentar pontos para discussão acerca da formação de professores para a modalidade de educação profissional técnica de nível médio (Forprofep), no Brasil. Tem ainda a intenção de contribuir para o debate em torno dos planos de cursos

no nível médio de ensino, particularmente na formação técnica de nível médio, mormente após a denominada contrarreforma do ensino médio (BRASIL, 2017).

Dentro disso, abordam-se algumas afirmações na forma de proposições que sintetizam ideias consideradas importantes para o tratamento teórico-prático crítico da temática, tendo como fontes a produção intelectual sobre ela. Acrescenta-se, como fonte, também fundamental, o que aprendemos com a nossa prática construída no exercício profissional como professores e pesquisadores na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) do país. Importa deixar claro que essas proposições têm por fundamento posições que se defendem sobre a matéria, fundadas em uma concepção histórico-dialética da realidade. Ao final da exposição de cada uma, explicitam-se questões para o debate.

À luz dos objetivos deste texto, as proposições mencionadas são ideias na forma heurístico-sintética que podem contribuir na elaboração de projetos para a Forprofep e para a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) no país. Com a apresentação dessas proposições, tem-se a intenção de não se limitar à descrição de aspectos particulares da Forprofep e da EPTNM. Com elas pretende-se, sobretudo, chamar a atenção para um conjunto de aspectos importantes na elaboração de projetos de formação dos professores, cujo campo de trabalho é a EPTNM. Com isso, entende-se que no tratamento da Forprofep há que se considerar um conjunto de fatores estreitamente relacionados, ou seja: finalidades e concepções que se defendem, o contexto social mais amplo em que ela ocorre, o campo de trabalho dos professores da educação profissional (EP) e questões didático-pedagógicas propriamente ditas.

Nessas condições, as proposições mencionadas referem-se a: finalidades da educação escolar e características gerais da Forprofep, da reforma do ensino médio e do ensino denominado integrado (âmbito teleológico-conceitual); natureza das políticas educacionais em geral (âmbito contextual); aspectos didático-pedagógicos da reforma (âmbito do campo de trabalho dos professores da EP) e aspectos da estrutura curricular daquela formação que se encontra estreitamente ligada à mencionada reforma (âmbito didático-pedagógico). Todos esses âmbitos são permeados por intenções, valores e interesses, envolvendo portanto um caráter político, porquanto não são neutros.

Nessa direção, no tratamento das diretrizes didático-pedagógicas da Forprofep, parte-se do geral para o particular, na compreensão de que este, na sua singularidade, encontra fundamento em aspectos da totalidade da realidade social mais ampla em que se situa, com concepções e características da contemporaneidade, e na realidade do campo de trabalho dos professores da EPTNM.

## **I. Proposição de ordem teleológico-conceitual:**

*O debate crítico sobre a formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio envolve a análise: das finalidades e natureza que se defendem para a educação escolar e para a estrutura curricular geral dessa formação; e de características da reforma do ensino médio, incluindo aspectos da concepção do denominado ensino integrado.*

Inicialmente, defende-se a posição de que há que se discutir a Forprofep tendo-se em vista questões teleológicas. Isso demanda o esclarecimento da questão das finalidades que se defendem para a educação escolar e as suas implicações para aquela formação, que não é destituída de contradições. Estas se referem a aspectos do real que afirmam e negam, ao mesmo tempo, as finalidades desejadas, as quais precisam ser consideradas no contexto mais amplo em que isso ocorre.

Isso posto, sintetizam-se a seguir posições a respeito dessa questão, presentes em produções intelectuais da área da educação e que são orgânicas entre si, tal como as debatidas e divulgadas no XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Neste caso, principalmente quando do debate sobre temas envolvendo o papel da educação escolar, a formação de professores em geral, definida pela Resolução CNE/CP n.2/2019 (BRASIL, 2019) e o campo científico de estudos correspondente a essa formação — por exemplo, em Libâneo (2020), Pimenta e Severo (2020), Santos (2020), Oliveira (2020). Acrescente-se a esses estudos, os relativos à discussão específica sobre a Forprofep, como em Oliveira (2017).

Assim, entende-se que a educação escolar — direito inegociável — refere-se à socialização e à aprendizagem crítica e criativa, por parte dos sujeitos escolares, de conhecimentos científico-tecnológicos e culturais que fazem parte do patrimônio da humanidade. Esses são construídos em contextos de formações sociais de relações entre diferentes classes, culturas e grupos. A educação em pauta, que é considerada

de qualidade social, tem como finalidade maior a formação omnilateral de pessoas autônomas, críticas e propositivas, individual e coletivamente, num nível de excelência.

Tem-se como perspectiva um projeto de sociedade humanizadora, ou seja, ética, porquanto inclusiva e facilitadora de condições de preservação e promoção da dignidade humana e da solidariedade. Isso implica justiça, democracia e também o comprometimento com a sustentabilidade socioeconômica, cultural e ambiental.

Ao lado disso, os projetos de formação de professores em geral devem contemplar as especificidades dos processos de ensino e aprendizagem, fundados em referenciais teórico-metodológicos das áreas da educação e dos conteúdos específicos de ensino. Essa formação alia-se à importância do reforço à autonomia, à valorização e à profissionalização dos professores. E na condição da Forprofep, sempre se faz procedente a posição de Kuenzer (1999), para quem o professor dessa área não pode ser tratado como um “professor sobrando para alunos sobrantes”.

No entanto, o Capítulo XVII da Resolução CNE/CP n. 1/2021 (BRASIL, 2021), que instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica* (DCNGEPT), não aponta para a garantia de efetiva formação pedagógica para os professores da EP, ao contemporizar que: (i) “professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício docente em unidades da parte profissional” terão “assegurado o direito” de formação pedagógica complementar, especialização relacionada à sua prática docente e/ou “reconhecimento total ou parcial” de seus “saberes profissionais de docentes”, mediante certificação; e que (ii) “para atender ao disposto no inciso V do art. 36 da Lei no 9.394/1996, podem também ser admitidos para docência profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino [...]” (BRASIL, 2021). Mas tanto em um quanto em outro caso, explicita-se que fica a cargo das instituições a “formação em serviço”, o “reconhecimento de saberes e/ou notório saber” sem a explicitação de orientações para essas situações.

Quanto às características do ensino médio no país — campo de trabalho dos professores da EPTNM —, importa registrar algumas considerações.

A discussão a respeito voltou a pautas de trabalho na EP, de forma contundente, desde o início de 2018, na condição da reforma do ensino médio. De fato, conforme se sabe, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio foi instituída ao final daquele ano, com a atualização das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, por meio da Resolução CNE/CEB n. 3/2018 (BRASIL, 2018a) e a *Instituição da Base Nacional Comum*

*Curricular na Etapa do Ensino Médio* pela Resolução CNE/CP n. 4/2018 (BRASIL, 2018b). Com as DCNGEPT (BRASIL, 2021), constata-se que, tal como expresso em Piolli e Sala (2021), a reforma do ensino médio e a reforma da EPTNM são partes a considerar de um único processo. Este envolve também, de forma orgânica, as definições político-legais acerca da Forprofep que é tratada no citado Capítulo XVII das DCNGEPT.

Para os objetivos deste texto, não há como desconhecer a importância de os projetos de Forprofep dialogarem de forma crítica e criativa com a reforma em pauta. Antecipando, ela caminha na contramão da concepção das práticas e experiências de integração curricular na EP, tão caras sobretudo para as instituições da RFEPCT, tradicionalmente e até por força de dispositivos legais anteriores. Nessa condição, na medida em que tende a contrariar a integração curricular, presente inclusive no conjunto de políticas para o ensino médio e em escolas da RFEPCT, desde décadas passadas, pode-se denominá-la de *contrarreforma*.

Finalmente, cabe lembrar algumas características dessa integração, que se defende e que passa a ser entendida pela concepção do denominado ensino integrado. Este tem como marco histórico importante as reações contrárias ao Decreto n. 2208/1997 (BRASIL, 1997) motivadas, principalmente, pelo fato de ele inviabilizar a tradicional oferta do ensino técnico não separado do ensino médio regular, nas escolas da RFEPCT. Como se sabe, o Decreto em pauta foi revogado pelo Decreto n. 5154/2004 (BRASIL, 2004) pelo qual se voltou a viabilizar aquela forma de oferta.

Considerando que nosso trabalho na área da EP sinaliza dúvidas sobre o significado de ensino integrado, por parte de muitos dos professores da EPTNM, registram-se, a seguir, alguns aspectos essenciais da concepção a respeito.

Uma das características do ensino integrado é o seu objetivo de formação humana integral, em prol da finalidade de transformação societária, tendo-se em vista aquele projeto de sociedade mencionado anteriormente. Com isso, uma formação portanto omnilateral dos estudantes, considerados sujeitos históricos, futuros trabalhadores críticos, criativos e éticos e não como empreendedores fiéis aos ditames do mercado de trabalho e cujo sucesso ou fracasso profissional seria uma questão de responsabilidade estritamente individual.

Outra característica refere-se ao currículo pela defesa do trabalho como princípio educativo. Isso com base no entendimento ontológico do trabalho que é assumido como algo próprio do ser humano, em suas relações com a natureza e os outros seres humanos. Essa concepção envolve o reconhecimento da importância da não exploração dos seres humanos por eles mesmos e, dessa forma, de uma postura histórica e ética de preservação da espécie humana. Nessas condições, exatamente pelo seu objetivo de formação humana

integral, o ensino integrado implica, necessariamente, a concepção do trabalho como princípio educativo. Mas, sem desconhecer as condições históricas não raro degradantes da atividade do trabalhador, particularmente dos professores da educação básica, no contexto dominante e predominante do sistema capitalista de produção, no país.

Além disso, importa salientar mais uma característica do ensino integrado. Novamente, pelo seu objetivo, os projetos político-pedagógicos desse ensino devem contemplar as conquistas da humanidade, em termos de ciência, cultura e tecnologia e como elas se expressam, de forma integrada, no trabalho humano. Nesse contexto, devem ser enfatizadas propostas curriculares que favoreçam a integração entre objetivos, conteúdos e métodos das áreas e disciplinas curriculares.

Por todo o exposto, cabe levantar as questões: na direção sugerida pela proposição apresentada, em que medida um dado projeto de Forprofep atende ou não às concepções explicitadas? O que se afirma e o que se nega com ele? E, de forma mais próxima da realidade concreta existente: os dispositivos legais relativos à EPTNM e à Forprofep, ou seja, à formação de formadores para aquela modalidade de ensino são orgânicos ou não à contrarreforma do ensino médio?

Obviamente, a discussão e a tomada de posição sobre essas questões não envolve apenas aspectos de ordem teleológico-conceitual, apresentados como também aspectos presentes nas proposições que se seguem e que se relacionam às anteriores.

## **II. Proposição de ordem contextual:**

*As políticas e os projetos educacionais no Brasil expressam contradições relacionadas a disputas societárias, na luta por hegemonia de posições, referidas a diferentes finalidades, em distintos projetos de sociedade.*

Em primeiro lugar, cumpre registrar que a política educacional é uma das políticas sociais e implica um jogo de forças e interesses diversos e distintos. Expressa disputas políticas, no interior de contradições históricas, orgânicas às características da formação social brasileira de relações entre classes, culturas e grupos condizentes com as características da contemporaneidade.

Essas contradições negam e afirmam, ao mesmo tempo, aquela educação de *qualidade social*, ou seja, uma educação comprometida com a luta por um projeto de sociedade que, na direção já exposta neste texto, vá ao encontro da superação das desigualdades, da exploração,

da dominação e da exclusão de diferentes ordens. E que também rejeite a judicialização de posições educacionais que incitem relações não fraternas e até de violência, ainda que simbólica, nessa área.

Nesse contexto, afirma-se, inicialmente, que as características da Forprofep e da reforma do ensino médio são orgânicas a características contraditórias da contemporaneidade e do cenário brasileiro que lhe corresponde, mas, reforçam, no entanto, os aspectos que negam aquelas concepções apresentadas.

Entre as características da contemporaneidade, tal como tratadas também em Oliveira (2017), têm-se:

- a defesa do respeito às diferenças, à diversidade e aos direitos humanos, inclusive o da educação escolar, e da não transformação das diferenças em desigualdade. No entanto, simultaneamente, o discurso e as práticas de defesa da hierarquia de conhecimentos e culturas;
- o reconhecimento da capacidade racional e crítica dos seres humanos, e a construção histórica de uma sociedade humanizadora. De outro lado, a diluição dos limites entre aparência e realidade, juntamente com a defesa da crise das metanarrativas e da própria razão;
- as transformações tecnológicas, envolvendo as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC's), favorecendo a democratização do conhecimento e a interação social, num novo modo de sociabilidade que ultrapassa os limites espaço-temporais. De outro lado: o enfraquecimento das relações humanas presenciais e a privatização das mídias e das redes ditas sociais; o fracasso dessas transformações quanto às promessas de melhoria de vida, para a maioria da população mundial e a monetização de todo e qualquer conteúdo veiculado; e a intensificação e precarização do trabalho humano que se globaliza, sem a correspondente globalização da riqueza produzida, incluída a cultural, incluído aí o sofrimento com gastos e mais sobrecarga na busca pelo domínio de novas técnicas de comunicação;
- a reafirmação de velhas e a construção de novas identidades culturais que resistem à sua discriminação, envolvendo questões de gênero e etnia, movimentos sociais de defesa dos direitos humanos, movimentos ambientalistas, entre outros, no centro de resistências à ordem dominante. Simultaneamente, entretanto, a exclusão ou integração às redes sociais digitais,

por parte de muitos grupos, por vezes perversamente, por meio de atividades marginais, em relação a valores de um sistema social humanitário;

- o processo escolar de educação de qualidade social, defendido em muitas escolas, ao lado do processo global de padronização das políticas educacionais, orientado por organismos internacionais. Isso passando pelas orientações da qualidade do ensino por resultados, das inovações restritas a questões didáticas, do currículo resumido em termos de base global de conhecimentos e da educação como mercado emergente;
- a importância legítima da prestação de contas à sociedade, por parte das instituições de educação escolar, ao lado do mantra da eficiência desta para o desenvolvimento econômico, com avaliações feitas por mecanismos de controle e exames gerais; e a concretização dessa orientação passando pelas parcerias público-privadas.

E no interior dessas contradições, na área educacional, a defesa do acolhimento escolar das diferenças, desde que voltado para a integração social, e a ênfase no domínio de conhecimentos, por parte de todos, mas apenas nos limites de conhecimentos básicos e da monopolização do conhecimento científico-tecnológico, de ponta, por um número cada vez menor de sujeitos e grupos econômicos.

Não se pode deixar de lembrar, ainda, a conjuntura brasileira atual de atentado aos direitos constitucionais, num contexto de crise econômica, política e ética. Nessas condições, a existência de um conjunto de políticas, que tem como uma das suas categorias a limitação de direitos e condições de vida da população, como a reforma trabalhista e a da previdência ou a EC n. 95/2016 que reduziu o investimento público na saúde, na educação e na assistência social, por 20 anos (BRASIL, 2016a, 2017b, 2019).

É com esse conjunto de características que, no campo da formação de professores, ocorre a luta contra a posição, a rigor hegemônica, de aspectos que negam a educação e uma Forprofep de qualidade social. No entanto, no interior das contradições, até pelo fato de serem parte do conjunto daquelas políticas, podem-se reforçar posições e ações coletivas contra-hegemônicas. Estas podem se realizar por diferentes sujeitos históricos, como estudantes e trabalhadores da educação — professores e gestores escolares.

Aqui há que se mencionarem as mobilizações e os manifestos de entidades acadêmicas-administrativas, como o Conselho Nacional das Instituições da RFEPCT

(CONIF, 2018) e outras instituições e grupos que fazem parte do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (OBSERVATÓRIO, 2016).

Assim, na análise da Resolução CNE/CP n. 1/2021 (BRASIL, 2021) que instituiu as DCNGEPT que, tal como mencionado, inclui a questão da Forprofep, evidencia-se a compreensão do CONIF de que essas diretrizes completam

[...] o conjunto de instrumentos legais e normativos que instituem a contrarreforma do Ensino Médio, desencadeada a partir da MP n. 746/2016, convertida na Lei n. 13.415/2017. Ainda integram essa contrarreforma as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM - Resolução CNE/CEB n. 3/2018), a Base Nacional Curricular Comum (BNCC - Resolução CNE/CEB n. 4/2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica (BNCC-Formação - Resolução CNE/CP n. 2/2019) e a quarta versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT - Resolução CNE/CEB n. 02/2020).

Esse posicionamento expressa uma compreensão mais integrada da realidade das políticas na área da EP, demonstrando as várias frentes nas quais a contrarreforma do ensino médio avança e evidenciando que nunca se desistiu (ou se desiste) dos interesses educacionais essencialmente articulados com o “mercado”.

Permitindo-se aqui uma digressão, concorda-se com Kuenzer (2017, p. 335): a contrarreforma, no que diz respeito à EP, trouxe no seu bojo “[...] uma manifesta retomada do Decreto n. 2208/97”, implantando novamente o trato com a educação técnica e profissional, de modo que a mesma

[...] poderá ser organizada em módulos com sistema de créditos e terminalidade específica; essa flexibilização abre a possibilidade, reincorporada pela Lei, de que sejam firmados convênios com instituições de ensino que ofertem formação técnica e profissional de modo presencial e a distância reconhecidas, de modo que as competências e os cursos desenvolvidos em outros espaços sejam validados.

Em direção semelhante, Ferretti e Silva (2017, p. 392) discutem a questão das equipes de sujeitos históricos presentes na elaboração dos novos dispositivos legais relativos a políticas que vieram (e já vinham) se desenhando, desde 2016. São as

[...] mesmas pessoas que lá estavam quando da elaboração das primeiras DCNEM, em 1998 [no governo FHC]. Isso nos levou a indagar em que medida a MP n.746 já não seria ela mesma resultado da produção de intelectuais orgânicos a uma ordem que se busca (re)estabelecer e, por isso, retoma as mesmas propostas, quais sejam, de que as finalidades do ensino médio se encerram em sua adequação ao mercado e atendimento às prescrições de organismos internacionais.

Feita a digressão, necessária a nosso ver, importa afirmar que, além de análises como essas, podem-se registrar várias manifestações em eventos científico-tecnológicos que expressam a disposição e a atuação de estudantes e trabalhadores na construção de um projeto educacional condizente com as concepções apresentadas neste texto. Um projeto que reforce a Forprofep de qualidade social e o ensino integrado,<sup>3</sup> para ficar apenas no âmbito que envolve a EP, objeto de estudo neste texto.

Obviamente, a defesa dessa Forprofep presente, com frequência, nas pautas de nossos discursos e reuniões, não é suficiente para a materialização de uma posição contra-hegemônica em relação a políticas educacionais e sociais não democráticas e conservadoras, em curso no país. Também, não há como desconsiderar o fato de o próprio professor se identificar com a cultura das classes e dos grupos aos quais pertence e que nem sempre defendem a transformação das características societárias, vigentes no país.

No entanto, até pela própria natureza do *regime de verdades*, próprio de uma instituição educacional, que forma pessoas e que se relaciona de forma contraditória com a manutenção do sistema social mais amplo, a educação escolar pode, sim, ser um espaço com o objetivo de transformar a situação apresentada. Neste caso, vale afirmar, entre outras medidas, a realização de diálogos e parcerias entre as instituições formadoras de professores, no tratamento crítico da Forprofep; atividades de integração entre os cursos e programas de formadores e os cursos de EPTNM; e pesquisas sobre os saberes e as práticas pedagógicas dos professores da EP, que contribuam para a elaboração de projetos de Forprofep condizentes com a formação omnilateral de estudantes do ensino médio.

Para finalizar, cabem duas outras questões: na direção sugerida pela nova proposição apresentada, em que medida um dado projeto de Forprofep atende ou não à uma posição contra-hegemônica de reforço à formação de formadores comprometidos com uma EP condizente com as características do ensino integrado? Como construir uma Forprofep que vá ao encontro da afirmação das características da contemporaneidade que sejam orgânicas a uma educação de qualidade social?

---

<sup>3</sup> Entre outros, os seminários promovidos pelos Institutos Federais de Sergipe (IFS, 2018, 2020) e de Alagoas (IFAL, 2018, 2019), pelos Institutos Federais e Grupos de Pesquisa da Região Sul (SEMINÁRIO REGIONAL SUL, 2021), pelo Sindicato dos Servidores Públicos Federais da Educação Básica e Profissional no Estado de Alagoas (SINTIETFAL, 2018).

### **III. Proposição de ordem didático-pedagógica quanto à contrarreforma do ensino médio:**

*A contrarreforma do ensino médio acirra a separação entre o ensino médio acadêmico e a EP, caminhando na contramão do ensino integrado e servindo de base a uma Forprofet que lbe é orgânica.*

Conforme explicitado, no tratamento da Forprofep há que se considerar o campo de trabalho dos professores da EP. Isso implica, necessariamente, o conhecimento de aspectos da contrarreforma do ensino médio. Nesse sentido, serão tratados a seguir alguns pontos apenas gerais dessa contrarreforma, mas que são considerados importantes para uma reflexão crítica sobre a Forprofep.

Assim, sobre a contrarreforma, convém ressaltar:

- a redução do tempo vigente de três anos de itinerário relativo à formação básica comum. Esse tempo, não superior a 1800 horas, será seguido de outro relativo a um itinerário formativo fatiado em cinco alternativas: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional, a critério do sistema de ensino;
- a possibilidade de certificações parciais ao longo do ensino médio;
- a retirada da obrigatoriedade do tratamento disciplinar da Educação Física, da Filosofia e da Sociologia, relacionada ao argumento de supressão da suposta diversidade curricular;
- a possibilidade de ampliação da jornada escolar, com a previsão de um programa provisório de apoio financeiro aos Estados e Distrito Federal, com recursos transferidos pelo MEC ao FNDE;
- a oferta da formação técnica e profissional numa mesma instituição ou em parcerias com outras instituições;
- o notório saber ou experiência profissional como possibilidade de formação para a docência, no caso do itinerário da formação técnica e profissional do ensino médio.

Essas mudanças são apresentadas com argumentos de flexibilização, eficiência e ampliação de oportunidades no ensino médio. Supostamente, elas atenderiam, entre outros aspectos: ao respeito às vocações e interesses diferenciados, por parte dos alunos; a uma suposta ampliação da oferta, esta por meio de parcerias, particularmente na modalidade da EP. Sobre os professores dessa modalidade, aponta-se o notório saber e/ou a experiência profissional para o exercício da docência, sem atrelar esses aspectos a uma formação específica e/ou a uma avaliação mais criteriosa da formação já adquirida, específica ou não, por parte deles.

Quanto à flexibilização, o que fica evidente é que, pela crítica à diversidade curricular, ocorre a redução de conhecimentos importantes na formação integral dos jovens e adultos, alunos do ensino médio. Ela envolve, nas expressões de Moura e Lima Filho (2017) e Lino (2017), respectivamente: *regressão de direitos sociais*; e *desqualificação e reforço à exclusão*. Envolve, ainda, a *retirada* do nível médio da estrutura da educação básica, além da volta à separação entre *ramos* do ensino médio.

Em relação estreita com o exposto, a propalada elevação da eficiência, caminha na direção de uma visão essencialmente pragmática e mercadológica da educação. Esta vai de encontro à elevação da formação de estudantes a um patamar de futuros trabalhadores, com competência técnica e política, capazes de inovar os conhecimentos científico-tecnológicos e sócio-históricos, necessários para o desenvolvimento do país, em prol da melhoria das condições de vida da população.

Ao empobrecimento na formação dos alunos, acrescenta-se a precarização da formação para a docência, no nível médio de ensino. Convém registrar que a defesa pelo notório saber ou pela experiência profissional para a docência na EP pode implicar: a defesa de que a docência não envolve um saber especializado na área da educação, que poderia ser descartado no exercício profissional dos professores; e a redução do sentido da docência ao ensino em sala de aula. Por essa redução, o professor passa a ser aquele que apenas ensina, sem necessariamente ter envolvimento com a pesquisa e o consequente desenvolvimento do conhecimento científico na área pedagógica. E isso, no mínimo, deixa de contribuir para o avanço daquele conhecimento que tem um papel histórico inegável, na condução de uma educação escolar de excelência.

Quanto ao argumento de ampliação das oportunidades e fomento à implementação de Escolas em Tempo Integral, ele nos leva a questões de financiamento. A rigor, o que se pode prever é a falácia da transferência de recursos do FNDE para escolas que implantarem essa mudança. Cabe perguntar com Amaral (2017), se o MEC terá disponibilidade financeira

para tal, considerando, inclusive, o congelamento dos recursos pela mencionada EC n. 95/2016 (BRASIL, 2016a).

Nesse contexto, importa registrar a possibilidade da utilização da educação a distância no ensino médio. O risco de esta ser a alternativa enfatizada pelas políticas públicas educacionais não é pequeno, fundamentada pela possível redução de custo e pela suposta elevação da eficiência do sistema educacional.

Sobre a educação a distância, no Parecer CNE/CP n. 17/2020, numa reanálise das Diretrizes Curriculares Nacionais para EPT, baseada em legislação de 2008, pode-se ler que “as possibilidades são muitas [educação presencial, à distância, híbrida...], cabendo aos sistemas e instituições de ensino públicas e privadas incentivar e promover essas composições, devidamente amparadas em seus projetos pedagógicos, no âmbito de cada sistema de ensino” (BRASIL, 2020).

Acompanhando o referido Parecer, as DCGNEPT (BRASIL, 2021), estabelecem que “[...] o plano de curso técnico, ofertado na modalidade presencial, pode prever carga horária na modalidade à distância, até o limite indicado no CNCT [Catálogo Nacional de Cursos Técnicos]” e “[...] os cursos oferecidos na modalidade Educação a Distância (EaD), com exceção dos cursos na área da Saúde [...] devem observar as indicações de carga horária presencial indicada no CNCT ou em outro instrumento que venha a substituí-lo”. Ou seja: exceção feita à Área da Saúde, não se estabelece um limite para que se utilize EaD na oferta de quaisquer outros cursos de quaisquer áreas de formação técnica e profissional.

Aqui convém abordar pelo menos dois aspectos. O primeiro refere-se à extensa produção teórico-prática acerca da educação a distância que aponta, inclusive, os limites da democratização do ensino, via essa modalidade, sobretudo no interior das discussões acerca da denomina *sociedade em rede*, como, por exemplo, em Tavares e Gomes (2014) e Gomes, Tavares e Melo (2019).

Já no contexto da pandemia da Covid-19, a questão da histórica educação a distância é subsumida pela educação on-line, que passa a estar plenamente presente no âmbito teórico-prático da educação. Nessas condições, também multiplicam-se os estudos a respeito, entre os quais cumpre lembrar, pelas suas amplitudes quanto ao envolvimento de vários sujeitos escolares de diferentes partes do país, o conteúdo de todo o n. 1 da Revista Educação Básica em Foco (2020) e a pesquisa da Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (ANDIPE, 2020). Não cabe aqui apresentar uma síntese das discussões a respeito. No entanto, há que se registrar que a educação on-line, nas suas formas de ensino remoto, síncrono e assíncrono, envolve aspectos contraditórios, favorecendo ou não a educação de

qualidade social. Assim, numa direção favorável a uma reflexão crítica na área, o ensino remoto tem propiciado visibilidade: das desigualdades sociais, da intencionalidade das plataformas digitais no contexto mercadológico do capitalismo neoliberal; e da importância e do compromisso dos sujeitos escolares com a aprendizagem dos alunos. Por outro lado, ocorre o visível aumento da precarização e intensificação do trabalho docente.

Voltando à análise da contrarreforma, para finalizar, ela expressa, nos dizeres de Cunha (2017), *um atalho para o passado*, envolvendo a intenção não declarada de conter a demanda para o ensino superior. Isso no contexto das alternativas que os diferentes itinerários sugerem, ofertados nos limites dos recursos de cada sistema, cada rede, cada escola, no nível médio de ensino.

Com todas essas condições, as características da contrarreforma mencionadas implicam a separação entre ensino médio regular e a EP. Isso no âmbito da formação dos alunos e no âmbito das exigências de formação por parte dos seus professores e, assim, vai de encontro ao ensino integrado.

Entretanto, corroborando as contradições societárias que se expressam nos projetos e nas políticas educacionais, encontra-se nos textos da BNCC (BRASIL, 2017, 2018b): compromisso com a educação integral; com a defesa do desenvolvimento pleno dos estudantes; e com o reconhecimento da escola como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva.

Para terminar, têm-se outras questões: na direção da proposição apresentada e do seu caráter didático-pedagógico, como elaborar planos de cursos da EPTNM que explorem as possibilidades contra-hegemônicas presentes nas próprias orientações oficiais, e que se situem na contramão da contrarreforma?

#### **IV. Proposição de ordem didático-pedagógica quanto à formação de professores para a EP:**

*Os dispositivos legais para a formação de professores para a EP no país, caminham na contramão do ensino integrado, e são orgânicos à contrarreforma do ensino médio.*

Em primeiro lugar, é, no mínimo interessante constatar que a política atual sobre a formação em pauta expressa mais continuidade do que ruptura com características históricas dessa formação. Assim, persistem nas definições legais para a Forprofep: as supostas flexibilidade e a não necessidade da formação acadêmica, ou, no máximo, propostas de formação complementar sem integração entre os conteúdos específicos da docência e os

conteúdos pedagógicos, tal como presente no Capítulo XVII das DCGNEPT (BRASIL, 2021).

Registre-se que, a partir da década passada, incluindo o previsto na LDB de 1996 (BRASIL, 1996), a Forprofep passou a ser regulamentada por vários dispositivos legais. Analisando esses dispositivos, no que se refere à formação inicial, têm-se, pela própria LDB e pelas recentes DCNFPFROF (BRASIL, 2015, 2019),<sup>4</sup> a exigência da licenciatura para a formação geral dos docentes e, conseqüentemente, para os docentes da EP. No entanto, há ainda a alternativa de programas de formação pedagógica, isto para a docência de todo o ensino básico, para graduados que queiram se dedicar a esse ensino.

Isso posto, pelas DCGNEPT (BRASIL, 2021), registra-se, claramente, a possibilidade de outras maneiras de formação, que não a licenciatura, para os professores da EP, como previsto no já citado Capítulo XVII dessas diretrizes.

Essa situação pode ser considerada, de um lado, no caso de todo o ensino básico, uma estratégia positiva de incentivo à docência, dadas as condições de falta de professores. Entretanto, deve-se considerar, fortemente, não só a não implementação, de fato, das DCNFPFROF de 2019, quanto o que nos apontam Gonçalves, Costa e Anadon (2020), no que diz respeito aos interesses mercantilistas e privados embutidos nela e o que isso provoca em termos de formação docente. De outro, na EP, um princípio de realidade. Isso porque, entre outros aspectos, nem todas as áreas técnicas contam sequer com diretrizes curriculares nacionais, para orientação de projetos político-pedagógicos correspondentes.

No que diz respeito ao Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), em coerência com o exposto, afirma-se a formação, na licenciatura, para os professores da educação básica, em geral. Ao mesmo tempo, nega-se essa exigência para os professores da EP. Para estes, propõem-se modelos de formação diferenciados.

Com isso, fica de certa forma estabelecido que tais modelos são a alternativa para a Forprofep. Isso reforça uma formação de caráter precariamente complementar e que desintegra os conteúdos específicos dos pedagógicos ou até mesmo a falta de qualquer formação para a docência na EP. Neste caso, pela substituição, por exemplo, da formação escolar pela prática profissional. Isso sem se considerar que as condições de precarização e

---

<sup>4</sup> Uma pesquisa em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica (PPGET) do CEFET-MG, e que trata do lugar da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na formação inicial de pedagogos no país (SOUSA, 2021), dá conta de que a maioria dos Cursos de Pedagogia pesquisados em instituições públicas não chegou a implementar o previsto nas DCNFPFROF de 2019. Parte significativa deles ainda opera com as DCNFPFROF de 2006 em transição para as de 2015.

intensificação do trabalho, no mercado de trabalho, mais deformam do que formam os trabalhadores.

As definições apresentadas implicam reducionismos.

Registre-se o fato do caráter diferenciado da docência na EP, pela própria natureza diferenciada dessa modalidade de ensino. E a diferença em questão tem a ver com a importância, sim, de experiência prática, na área em que se leciona. No entanto, essa experiência deveria ser submetida, no mínimo, à análise crítica do seu exercício, no mercado de trabalho. Dentro disso, não se justifica para a formação do trabalho docente na EP: (a) a supressão sumária da formação acadêmica, pelo menos na prática generalizada, das nossas escolas, ou a mera substituição dessa formação pela experiência; (b) nem mesmo, uma complementação aligeirada sobre a experiência prática, que não integre os conteúdos específicos com os pedagógicos.

Em síntese, os dispositivos legais para a Forprofep implicam uma condição que pode ser traduzida de forma danosa para a formação dos professores. No entanto, ela é defendida por aquela suposta flexibilidade, que implica, a rigor, o não reconhecimento da necessidade dessa formação.

O definido pelos dispositivos legais é tão menos desejado quanto mais existem sérias dificuldades das instituições formadoras quanto à oferta da Forprofep. Neste caso, até pela falta de demanda, ao lado da própria cultura dos sujeitos institucionais que não valorizam a licenciatura para a docência na EP. Há, ainda, a carência de estudos sobre a epistemologia do trabalho com as áreas técnicas, de forma a orientar o seu processo de ensino e aprendizagem.

Todas essas condições são fatores que contribuem para a extensão da dualidade educacional, presente no nível médio de ensino, para o nível superior de formação docente. Por ela, discriminam-se os professores das áreas técnicas, o que termina por reforçar, nesse quadro, a não solidariedade entre os que trabalham com as disciplinas técnicas e os que trabalham no campo das *acadêmicas*, correspondentes à formação geral no ensino médio. Obviamente, isso dificulta a integração curricular e vai de encontro ao ensino integrado, em que os professores da EP são chamados a atuar.

Para a superação desse estado de desintegração, necessita-se de muita luta política e muito trabalho coletivo.

Entende-se que duas estratégias seriam fundamentais nesse sentido: o esforço da ampliação das licenciaturas nas instituições públicas, sobretudo nas instituições da RFEPCT, cuja identidade está vinculada à EP; e a realização de pesquisas que ajudem a superar o

desconhecimento do saber laboral do profissional das áreas técnicas, para orientação de projetos político-pedagógicos de licenciaturas nessas áreas.

A propósito, vale retomar, de forma resumida, alguns resultados de duas pesquisas sobre cursos de licenciaturas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais e a sua relação com o ensino integrado e a EP (OLIVEIRA, 2016 e NOGUEIRA, 2017). As pesquisas foram conduzidas no âmbito do Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). A primeira foi realizada em quatro Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, situados no Estado de Minas Gerais que ofertam o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. A segunda envolveu três *campi* de um único Instituto, também em Minas Gerais, o IFMG, que ofertam a Licenciatura em Física.

Em ambos os casos, foram analisados, além dos projetos político-pedagógicos e das suas matrizes curriculares, o discurso de professores e coordenadores dos cursos. A segunda pesquisa contou também com questionários aplicados a 25 alunos.

Nas licenciaturas em Ciências Biológicas, constatou-se:

- defende-se um duplo perfil para o egresso — biólogo ou professor — com o privilégio da formação do biólogo;
- os currículos não parecem contemplar a formação docente para o ensino médio integrado, ou, até mesmo para a EP, embora os egressos possam lecionar nessa modalidade de educação;
- há falta de ênfase na vinculação entre os conteúdos específicos e científicos, das diferentes áreas e disciplinas, e a sua expressão escolar pela transposição didática;
- no entanto, há iniciativas de integração das licenciaturas com o ensino médio integrado que se fazem por meio do estágio supervisionado e de atividades relacionadas à pesquisa;
- há, ainda, certa compreensão do ensino integrado, embora de forma limitada, porquanto entendido, predominantemente, nos limites de aspectos pedagógicos, ou seja, pela oferta simultânea de disciplinas acadêmicas e disciplinas técnicas, além da interdisciplinaridade curricular (OLIVEIRA, 2016).

Esta última concepção é defendida pelos entrevistados das licenciaturas em Física (NOGUEIRA, 2017). Em relação a essas, convém pontuar ainda:

- os entrevistados entendem que ensino integrado refere-se, também, à permanência do aluno na escola, em dois turnos;

- a articulação entre as disciplinas do curso fica a cargo das disciplinas de prática como componente curricular e do estágio supervisionado. Neste último caso, de forma similar ao das licenciaturas em Ciências Biológicas.

Em síntese, constatou-se que, na prática nos cursos de licenciatura em instituições da própria RFEPCCT que ofertam a EP/TNM, tal como evidenciado, predomina a sua distância ou até mesmo o desconhecimento da concepção de ensino integrado. Isso é tão mais surpreendente quanto mais se sabe que nessas instituições, que são verticalizadas, por ofertarem cursos da educação básica à superior, os professores podem trabalhar em ambos níveis de ensino, e, no nível médio, ele tem historicamente a característica de integrado.

Assim, a rigor, os aspectos da formação de professores abordados e da contrarreforma do ensino médio reforçam-se, mutuamente. Pode-se alegar que a formação em áreas consideradas acadêmicas e não técnicas, como nos casos estudados, não teria mesmo o compromisso com a EP e com o ensino integrado. No entanto, no mínimo, é mesmo para se surpreender o fato de essa formação ocorrer em instituições de EP.

Pelo exposto, aquele reforço mútuo, implicando a não organicidade da Forprofep com o ensino integrado, no âmbito dos dispositivos legais, expande-se para a situação da formação de professores em geral, mesmo em escolas pertencentes à RFEPCCT.

Assim, da mesma forma que na condição das outras proposições, cabe perguntar: quem forma os professores que trabalham em instituições de EP e que lecionam nos cursos de formação de professores? As Instituições da RFEPCCT comprometem-se ou não com a oferta da Forprofep? Essas questões sugerem novas pesquisas na área da Forprofep.

## **Considerações finais**

Defende-se aqui que a formação do professor em geral, e daqueles que trabalham na área da EP, lecionando ou não as disciplinas das áreas técnicas, na condição de uma formação de excelência socialmente referenciada, tem como meta a formação crítica dos trabalhadores da educação. Estes precisam do domínio teórico-prático dos fundamentos científicos e sócio-históricos do trabalho docente o que envolve os conhecimentos teórico-práticos das áreas específicas, mas, também, da área pedagógica.

A elaboração de projetos de Forprofep nessa direção depende de um trabalho coletivo por parte dos sujeitos escolares, sobretudo daqueles que têm o exercício do trabalho docente em instituições de EP. Conforme Moreira (2013, p. 90), a qualidade mencionada depende do diálogo cotidiano entre os sujeitos escolares, e com isso, ela se caracterizaria

também como uma “qualidade negociada”. De fato, ela é construída num contexto de contradições.

Para terminar, afirma-se aqui a importância desse trabalho coletivo na luta contra, entre outros aspectos, o recrudescimento do conservadorismo e dos retrocessos em curso no país, nas políticas públicas em geral e na área da educação, em especial.

## Referências

AMARAL, N. C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 71, e227145, p. 1-25, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017227145>. Acesso em: 28 out. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ANDIPE). *Ensino de didática na modalidade online: desafios e prospecções no contexto da pandemia pela COVID-19*. Rio de Janeiro: ANDIPE/POPOFF, 2020. Disponível em: <https://www.andipe.com.br/pesquisa-1>. Acesso em: 28 out. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). *Nota pública de repúdio à revogação, pelo governo interino, das nomeações para o Conselho Nacional de Educação*. Ofício conjunto ANPEd-043/2016. Rio de Janeiro: ANPEd, 2016a. Disponível em: <https://goo.gl/4GLEqs>. Acesso em: 28 out. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). *Ao Presidente do Conselho Nacional de Educação*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2016b. Disponível em: <https://goo.gl/bMaESP>. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Decreto n. 2208/1997, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil/Subchefia de Assuntos Jurídicos, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Decreto n. 5154/2004, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil/Subchefia de Assuntos Jurídicos, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm). Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil/Subchefia de Assuntos Jurídicos, 2016a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm). Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 103, de 12 de novembro de 2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Brasília: Casa Civil/Subchefia, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/EC-103-2019>. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil/Subchefia de Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Lei 13005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://tinyurl.com/pne-movimento>. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Casa Civil/Subchefia de Assuntos Jurídicos, 2017a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Lei n.º 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)... Brasília: Casa Civil/Subchefia de assuntos Jurídicos, 2017b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm). Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Medida Provisória n. 746/2016, de 22 setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral [...]. Brasília: Casa Civil/Subchefia de Assuntos Jurídicos, 2016b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm). Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP n.17/2020, de 10 de novembro de 2020. Reanálise do Parecer CNE/CP no 7, de 19 de maio de 2020, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica [...]. Brasília: MEC/CNE/CP, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/parecer-cnecp-172020>. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1/2021, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://tinyurl.com/cne-cp-1-2021>. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior [...] e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE/CP, 2015. Disponível em: <https://tinyurl.com/resolucao-cnecp-22015>. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2/2017, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular [...]. Brasília: Casa Civil/Subchefia de assuntos Jurídicos, 2017c. Disponível em: <https://tinyurl.com/cnecp-2-2017>. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2019, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/CNE/CP, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/cnecp-2-2019>. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 3/2018, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2018a. Disponível em: <https://tinyurl.com/cneceb-22018>. Acesso em 28 out. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 4/2018, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica [...]. Brasília: MEC/CNE/CP, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=59331>. Acesso em: 28 out. 2021.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). *Análise da Resolução 01/2021/CNE e diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica* — Fórum dos Dirigentes de Ensino – FDE/CONIF. Brasília: CONIF, 2021. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/br/institucional/publicacoes>. Acesso em: 9 set. 2021.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). *Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica* — Fórum dos Dirigentes de Ensino – FDE/CONIF. Brasília: CONIF, 2018. Disponível em: [https://portal.conif.org.br/images/Diretrizes\\_EMI\\_-\\_Reditec2018.pdf](https://portal.conif.org.br/images/Diretrizes_EMI_-_Reditec2018.pdf). Acesso em: 28 out. 2021.

CUNHA, L. A. Ensino Médio: um atalho para o passado. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sRgNLFXFPBvWCYggFhcBmYm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

EDUCAÇÃO BÁSICA EM FOCO. Brasília: ANPAE, 2020. Disponível em: <https://www.educacaobasicaemfoco.net.br/01/Capa.html>. Acesso em: 28 out. 2021.

GOMES, S. S.; TAVARES, R. H.; MELO, S. D. G. (Orgs.). *Sociedade, educação e redes: luta pela formação crítica na universidade*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/soc-edu-redes>. Acesso em: 28 out. 2021.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/sbLuvv>. Acesso em: 28 out. 2021.

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na Formação de Professores. *Formação em Movimento*, v. 2, i. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/download/610/896/>. Acesso em: 28 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS (IFAL). *Proen realiza 2º Seminários de Educação Profissional*. Maceió: IFAL, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/IFAL-18>. Acesso em: 28 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS (IFAL). *Seminário de Educação Profissional discute o ensino médio integrado no Ifal*. Maceió: IFAL, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/IFAL-2019>. Acesso em: 28 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE (IFS). *IFS promove seminário online de Educação Profissional e Tecnológica*. Aracaju: IFS, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/IFS-20>. Acesso em: 28 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE (IFS). *Seminário de Educação Profissional debate o ensino médio integrado*. Aracaju: IFS, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/IFS-18>. Acesso em: 28 out. 2021.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do *professor sobrando*. *Educação & Sociedade*, ano 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yXkX6Nmc398FDDQcsJwm38P/>. Acesso em: 28 out. 2021.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-334, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/sHHxrx>. Acesso em: 28 out. 2021.

LIBÂNIO, J. C. Implicações epistemológicas no campo investigativo e profissional da didática e desafios políticos e pedagógicos em face do desmonte da educação pública. In: CANDAU, V. M.; CRUZ, G. B.; FERNANDES, C. (Orgs.). *Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas*. Petrópolis, Vozes, 2020. p. 48-64.

LINO, L. A. As ameaças da reforma. Desqualificação e exclusão. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/L-A-LINO2017>. Acesso em: 28 out. 2021.

MOREIRA, A. F. B. Currículo e formação de professores: notas para discussão. In: LIBÂNIO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: CEPED, 2013, p. 107-130.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/MOURA-LIMAFILHO-2017>. Acesso em: 10 set. 2021.

NOGUEIRA, C. G. *As Licenciaturas em Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais*. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Tecnológica) — Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO. Pesquisa, juventude, escola e trabalho — OBEDUC/CAPES. *Movimento Nacional em defesa do Ensino Médio & comentários*. Mudar para a pior é o que propões a MP do Ensino Médio. Curitiba: Observatório do Ensino Médio/UFPR, 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/observa-ensino-medio>. Acesso em: 28 out. 2021.

OLIVEIRA, B. M. *Licenciaturas em Ciências Biológicas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais e o Ensino Médio Integrado*. 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) — Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Didática, currículo e formação de professores: relações históricas e emancipadoras. In: CANDAU, V. M.; CRUZ, G. B.; FERNANDES, C. (Orgs.). *Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas*. Petrópolis, Vozes, 2020. p. 213-229.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação de professores para a Educação Profissional: concepções, contexto e categorias. *Trabalho & Educação*, v. 26, n. 2, p. 47-64, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/MRNS-OLIVEIRA-2017>. Acesso em: 28 out. 2021.

PIOLLI, E.; SALA, M. A reforma do Ensino Médio e a Educação Profissional: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. *Revista Exitus*, Santarém/PA, v. 11, p. 1-25, e020138, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1543>. Acesso em: 28 out. 2021.

PIMENTA, S. G.; SEVERO, J. L. R. L. A didática na Base Nacional Comum da Formação Docente no Brasil: guinada ao neotecnicismo no contexto da mercadorização da educação pública. In: CANDAU, V. M.; CRUZ, G. B.; FERNANDES, C. (Orgs.). *Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas*. Petrópolis, Vozes, 2020. p. 104-120.

SANTOS, L. L. Por uma relação entre didática, currículo, avaliação e qualidade da educação básica. In: CANDAU, V. M.; CRUZ, G. B.; FERNANDES, C. (Orgs.). *Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas*. Petrópolis, Vozes, 2020. p. 246-257.

SEMINÁRIO REGIONAL SUL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 1, 2021, online. Santa Maria: IFFar, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/sept2021/>. Acesso em: 28 out. 2021.

SINDICATO DOS SERVIDORES PÚBLICOS FEDERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL NO ESTADO DE ALAGOAS (SINTIETFAL). *Seminário de Educação do IFAL: servidores rejeitam reforma do Ensino Médio*. Maceió: Sintietfal, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/sintietfal-2018>. Acesso em: 28 out. 2021.

SOUSA, D. A. *O lugar da Educação Profissional e Tecnológica nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia de Instituições públicas federais brasileiras*. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) — Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte (no prelo).

TAVARES, R.; GOMES, S. S. (Orgs.). *Sociedade, educação e redes: desafios à formação crítica*. Araraquara, Junqueira & Marin, 2014.

RECEBIDO: 31/07/2021  
APROVADO: 14/10/2021

RECEIVED: 07/31/2021  
APPROVED: 10/14/2021

RECIBIDO: 31/07/2021  
APROBADO: 10/14/2021