

INSTITUTO FEDERAL
Minas Gerais
Campus Avançado Arcos

Legislação e Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

Cássia do Carmo Pires Fernandes

Pós-graduação em Docência



**Legislação e Políticas Públicas para a Educação Profissional e
Tecnológica no Brasil**

Cássia do Carmo Pires Fernandes

Departamento de Ciências Aplicadas
IFMG Arcos

cassia.pires@ifmg.edu.br

2019

© 2019 by Instituto Federal de Minas Gerais *Campus Arcos*

Todos os direitos autorais reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico. Incluindo fotocópia, gravação ou qualquer outro tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização por escrito do Instituto Federal de Minas Gerais *Campus Arcos*.

Presidente do CEAD Arcos Jefferson Rodrigues da Silva

Coordenador do curso Niltom Vieira Junior

Revisor Cláudia Maria Soares Rossi

Arte gráfica Eduardo dos Santos Oliveira

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

do Carmo Pires Fernandes, Cássia
Legislação e políticas públicas para a Educação
Profissional e Tecnológica no Brasil / Cássia do Carmo
Pires Fernandes, Instituto Federal de Gerais. --
Arcos, 2019.
58 f. : il

Apostila (Pós-graduação em Docência) -- Instituto
Federal de Minas Gerais, 2019.

1. Institutos Federais. 2. Legislação para EPT. 3.
Reforma Educacional. 4. Políticas Públicas. II.
Gerais, Instituto Federal de. I. , . II. Título.

2019

Direitos exclusivos cedidos à
Instituto Federal de Minas Gerais *Campus Arcos*,
Avenida Juscelino Kubitschek, 485,
CEP 35588-000- Bairro Brasília, Arcos - MG - Brasil,
Telefone: (37) 3351-5173
cead.arcos@ifmg.edu.br

Prezado (a) professor (a),

Estamos iniciando os estudos da disciplina Legislação e Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, que integra o eixo Profissional da estrutura curricular do Curso de Especialização em Docência.

Com o objetivo geral de apresentar as leis e os documentos regulamentares da educação brasileira, especialmente da educação profissional, e de modo específico, visando compreender as políticas públicas voltadas para a expansão da escolaridade no Brasil e o papel dos Institutos Federais no contexto da democratização do ensino.

Ao término da disciplina perceberemos que a legislação e as políticas educacionais não são estáticas, ao contrário, são resultado de disputas de interesses e jogos de poder, refletindo consensos por vezes forjados e não construídos democraticamente. Como atores decisivos no processo de implementação das políticas públicas e de garantia do direito a educação pública, gratuita e de qualidade, nós professores e professoras precisamos nos colocar como sujeitos críticos na interpretação, tradução e elaboração de planos, projetos e ações em direção a uma prática docente emancipatória, que é uma “ponte final” que chega aos alunos e à sociedade.

“A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos.” (Marilena Chauí).

Desejo a todos (as) um excelente (e transformador) momento de estudos!

Cássia C. Pires Fernandes

Apresentação da disciplina

Este curso está dividido em quatro semanas, cujos objetivos são apresentados sucintamente a seguir.

SEMANA 1	Apresentar aspectos gerais da reforma educacional dos anos 1990.
SEMANA 2	Descrever a legislação que regulamenta a educação brasileira, com foco na EPT, abrangendo a LDBEN nº 9.394/1996, as Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e as Diretrizes para a educação profissional técnica de nível médio.
SEMANA 3	Compreender o conceito, as fases e o ciclo das políticas públicas.
SEMANA 4	Conhecer princípios dos Institutos Federais como política social.

Carga horária: 40 h.

Estudo proposto: 2h por dia em 5 dias por semana (10h semanais).

Apresentação de ícones

Os ícones são elementos gráficos para facilitar os estudos, fique atento quando eles aparecem no texto e veja o seu significado.



Atenção: indica pontos de maior importância no texto.



Dica do professor: novas informações ou curiosidades relacionadas ao tema em estudo.



Atividades: sugestão de tarefas e atividades para o desenvolvimento da aprendizagem.



Mídias digitais: sugestão de recursos audiovisuais para enriquecer a aprendizagem.

Sumário

1.1 Panorama dos Anos Noventa	1
1.2 A Reforma educacional nos anos 1990	3
2.1 A LDBEN de 1996: Contexto e Aspectos da EPT	7
2.1.1 Níveis de ensino	10
2.1.2 Modalidades de ensino	11
2.1.3 Organização da Educação Nacional e seu financiamento	12
2.2 As Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e as Diretrizes para a EPT	14
2.2.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Médio	14
2.2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM)	18
2.3 É hora da revisão	23
3.1 Políticas: Conceito, Contextos e Fases.	25
3.2. Abordagem do Ciclo de Políticas: um Modelo de Análise da Trajetória das Políticas	27
3.3 É hora da revisão	30
4.1. Institutos Federais: uma Política Pública de Garantia do Direito à Educação.	31
4.2 Programas e Ações	35
4.3. Os IFs: Superação da Dualidade e Integração Curricular?.....	35
4.4. Os IFs como Modelo (em construção) de Política Educacional de Resultados com Justiça Social	37
4.5 Para finalizar, um pouco sobre o IFMG.....	39
Referências	43
Currículo do professor-autor	46

Objetivos

Nesta semana você conhecerá aspectos gerais da reforma da educação dos anos 1990.



Mídias digitais: Antes de iniciar os estudos, assista a apresentação da professora formadora ([português](#) ou [libras](#)).

1.1 Panorama dos Anos Noventa

Para contextualizar o período, vamos voltar aos anos 90? Quais os acontecimentos que marcaram essa década? Qual estilo musical predominava? O que acontecia nos esportes? Quais as descobertas científicas e tecnológicas? E na Economia e na política, quais eram as mudanças? Para quem não se lembra (ou era apenas uma criança), numa rápida pesquisa no Google (criado em 1998) encontramos as seguintes fatos:

- ✓ Em 20 de outubro de 1991, Ayrton Senna conquista o tricampeonato mundial de Fórmula 1 e vem a falecer em maio de 1994 num acidente durante uma prova na Itália. No mesmo ano a seleção masculina de futebol conquista o tetracampeonato mundial.
- ✓ Em 21 de abril de 1993, é realizado no Brasil o plebiscito sobre sistema de governo. Ganhou a República Presidencialista
- ✓ Em 1 de julho de 1994 tem início o Plano Real, criado para diminuir e controlar a inflação no Brasil no governo do Presidente Itamar Franco, liderado pela equipe econômica do então Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso.
- ✓ Em 1 de janeiro de 1995 assume o governo o Presidente Fernando Henrique Cardoso
- ✓ Em 24 de agosto de 1995 é lançado, pela Microsoft, o sistema operacional Windows 95.
- ✓ Em 5 de julho de 1995 é realizado o primeiro processo de clonagem de um mamífero (ovelha Dolly).
- ✓ Em 6 de maio de 1997 é leiloadada a maior empresa de minério do Brasil, a Vale do Rio Doce.
- ✓ Faziam sucesso bandas de *rock* como Legião Urbana, Raimundos, Titãs, Ira!, Capital Inicial, Paralamas do Sucesso, Kid Abelha, Sepultura, Skank, Engenheiros do Hawaii, Nação Zumbi e Pato Fu.

Após essa “viagem de ambientação temporal”, cabe a partir de agora focar nos aspectos conceituais que delinearão a década de 1990.

Com o fenômeno da globalização ocorreram mudanças importantes nas relações sociais, políticas, culturais e econômicas, impactando na esfera política com a redefinição do papel do Estado-nação, especificamente no que diz respeito à capacidade de manter um sistema de proteção social que reduzisse os efeitos do processo de acumulação capitalista. O que estava

em debate era um Estado com capacidade de implementação de políticas sociais *versus* um Estado eficaz a serviço do capital/mercado global.

Ainda no final dos anos 1980, com o processo de redemocratização do Brasil pós-ditadura militar, a educação pública como direito social *de todos* foi um dos destaques na agenda política, sendo a Constituição Federal de 1988 o marco deste novo momento histórico que culminou na reforma educacional da década seguinte. O dever do Estado se tornou explícito em uma seção no texto constitucional (Capítulo III, Seção I, artigos 205 a 214) dedicada a educação, com destaque para (BRASIL, 1998):

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ao firmar que esse dever será garantido mediante a obrigatoriedade e a gratuidade na oferta de vagas na Educação Básica (Art. 208, Inciso I), cabendo ao cidadão exigir juridicamente o seu cumprimento, tal compromisso representa um avanço, apesar do ensino médio ter sido incluído como obrigatório apenas em 2009 (Emenda Constitucional n. 59), permanecendo ainda a “progressiva universalização” (Art. 208, Inciso II). Ou seja, o termo “progressiva” indica que a universalização será aos poucos/paulatinamente/progressivamente essa flexibilização no texto legal incide negativamente na realidade do ensino médio do país, não sendo um dever do Estado garantir a universalização imediata.

De modo geral, os anos de 1990 tiveram como ênfase a reorganização do Estado brasileiro e a estruturação das políticas sociais, cabendo ao campo educacional o desafio da universalização do acesso de todos à escola.



Mídias digitais: assista ao Documentário Carta Mãe, produzido pela TV Câmara, para conhecer o papel da Constituição de 1988 no ordenamento jurídico do país e suas principais conquistas. ([português](#) ou [libras](#)).

A despeito da Constituição Cidadã ter inspirado uma possível trajetória participativa rumo à democratização da educação, o determinante das reformas do período foi o caráter neoliberal, iniciadas pelo então presidente Fernando Collor de Mello e aprofundadas nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Para cumprir exigências de instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional, a Unesco e o Banco Mundial, o receituário seguido implicava, entre outros aspectos, na adoção do paradigma gerencial no setor público como prerrogativa para alcançar eficiência, eficácia e qualidade (total) aos moldes da racionalidade empresarial e assim superar a crise dos anos 1980, considerada por economistas como a década perdida.

Idealizado pelo então ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira, o elemento norteador do gerencialismo foi o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE, 1995-

1998), podendo sua atuação ser resumida em três planos da reforma: no institucional, no cultural e no da gestão. Entre as mudanças legais, as agências reguladoras foram criadas e dotadas de autonomia (exemplos: Agência Nacional de Telecomunicações, Agência Nacional de Petróleo, Agência Nacional de Vigilância Sanitária); e foram “estabelecidas as primeiras organizações sociais destinadas a executar no setor público não-estatal atividades sociais e científicas que o Estado deseja financiar, mas não quer executar diretamente” (BRESSER-PEREIRA, 2015, p.1). No desenho da reforma era explícita a diminuição do tamanho do Estado na prestação dos serviços via financiamento de organizações sociais (terceiro setor), terceirizações e privatizações, com destaque para a polêmica privatização da mineradora Vale do Rio Doce a um baixo valor de mercado. A lógica era o Estado oferecer apenas atividades exclusivas relacionadas, por exemplo, a segurança, defesa, justiça, relações exteriores, legislação, polícia, e nas não exclusivas como educação, saúde, pesquisa, cultura, assistência, focar na regulação.

1.2 A Reforma educacional nos anos 1990

Especificamente em relação à reforma educacional, o marco dessa reconfiguração foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, com a participação de 155 governos, agências internacionais, organismos não governamentais, associações profissionais e personalidades do cenário educacional que juntos assinaram o documento *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. A conferência foi uma iniciativa da Unicef, que ganhou adesão e patrocínio tanto do Banco Mundial (BM) quanto da Unesco. De acordo com Brooke (2012) o mote principal da Declaração era universalizar o ensino fundamental até o final da década, privilegiando as questões da equidade, os resultados da aprendizagem, criando ambientes escolares propícios e transformando a educação numa ferramenta de desenvolvimento econômico e social.

Seguindo esse novo consenso, tais recomendações foram adotadas em diversos países em desenvolvimento, principalmente os latino-americanos, com bancos internacionais financiando as reformas. Entre os condicionantes dos empréstimos, o BM estabeleceu estratégias incluindo o fortalecimento da autonomia das escolas, a criação de sistemas de avaliação de aprendizagem, a modernização da gestão e a formação de professores em serviço (GAJARDO, 2000; BROOKE, 2012). Apesar de inspirar “boas ações” diante da nova ordem econômica mundial, a intenção do BM era utilizar a reforma educacional, via políticas e programas, como mecanismo para alavancar a competitividade e formar uma massa de trabalhadores qualificados e consumidores com maior poder de compra.

Com ressalvas aos interesses do BM, o cenário da educação no Brasil era preocupante e justificava uma reforma. Entre os problemas, a tardia universalização do Ensino Fundamental, os altos índices de repetência e defasagem idade-série, a falta de professores, seus baixos salários e formação inicial inadequada.

Para fazer face ao contexto da década de 1990, foram definidos quatro eixos de políticas para basilar as estratégias, programas e projetos de inovação e mudança (GAJARDO, 2000), conforme quadro a seguir.

Eixos de Política	Estratégias/Programas
Gestão	Descentralização administrativa e pedagógica Fortalecimento das capacidades de gestão Autonomia escolar e participação local Melhoria dos sistemas de informações e gestão Avaliação/aferição de resultados, prestação de contas à sociedade Participação dos pais, governos e comunidades locais
Equidade e Qualidade	Enfoque nas escolas mais pobres dos níveis básicos Discriminação positiva para grupos vulneráveis (pobres e indigentes urbanos e rurais, população indígena, mulheres pobres e indígenas) Reformas curriculares Fornecimento de textos e materiais de instrução Extensão da jornada escolar/aumento de horas de aula Programas de melhoria e inovação pedagógica Programas de fortalecimento institucional
Aperfeiçoamento dos Professores	Desenvolvimento profissional dos docentes Remuneração por desempenho Políticas de incentivos
Financiamento	Subsídio à demanda Financiamento compartilhado Mobilização de recursos do setor privado Redistribuição/impostos x educação Uso efetivo de recursos existentes (racionalização)

Quadro 1.1: Eixos e Estratégias nas Orientações de Política Educacional na Década de Noventa

Nota: os eixos de política estão organizados segundo as quatro grandes áreas de reforma e as orientações políticas predominantes na década dos noventa.

Fonte: Garjado (2000, p.11).

Quase a totalidade de países da América Latina e do Caribe fizeram mudanças envolvendo os eixos acima, caminhando rumo ao desenvolvimento educativo distinto do que imperava nos anos oitenta. Apesar de persistirem sérios problemas, alguns países conseguiram "modernizar seus sistemas de educação pública, profissionalizar o trabalho docente e oferecer uma educação de qualidade ao conjunto da população" (GAJARDO, 2000, p.11).

Objetivos de Política	Países com Reformas em Curso
Reorganização institucional e descentralização administrativa	Argentina, Colômbia, Chile, Brasil, México, República Dominicana, El Salvador
Fortalecimento da Autonomia das escolas (curricular, pedagógica, financeira)	Bolívia, Paraguai, Chile, Estados do Brasil, Guatemala, El Salvador, Nicarágua
Melhoria da qualidade e equidade: programas consistentes com enfoque no fornecimento de materiais, equipamentos e na melhoria da infraestrutura	Argentina, Colômbia, Chile, Brasil, Peru, Paraguai, Bolívia, Costa Rica, Guatemala, Nicarágua, República Dominicana
Reformas curriculares	Argentina, Chile, Uruguai, Costa Rica, Bolívia, República Dominicana, Brasil, México

Ampliação da jornada escolar	Colômbia, Chile, Uruguai
Maior dignidade à função docente e aperfeiçoamento dos professores	Argentina, Colômbia, Chile, Brasil, Uruguai, Costa Rica, Guatemala, Nicarágua, República Dominicana
Aumento do investimento em educação (Base: ano de 1996)	Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Guatemala, México, Panamá, Paraguai, Uruguai

Quadro 1.2: Casos Selecionados de Países com Reformas em Curso (anos 1990).

Fonte: Gajardo (2000, p.11).

Notam-se reformas múltiplas e simultâneas, padronizadas e de caráter homogeneizante, evidenciando uma orquestração liderada pelo BM que desconsiderava diferentes realidades e culturas políticas de cada nação.

Para compreender a reforma educacional no Brasil, apresenta-se um resumo de alguns marcos históricos no Quadro 1.3.

1990-1992	Governo Fernando Collor de Melo - políticas educacionais marcadas pelo clientelismo, privatização, enfoques fragmentados e conservadorismo com muito discurso (e pouca ação) expresso nos seguintes documentos: O Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (1990), O Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação (1991-1995) e Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional (1991). Criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)
1992-1994	Governo Itamar Franco - Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003, elaborado a partir da Conferência de Jomtien, praticamente não saiu do papel e serviu para atender as condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação junto ao BM.
1995-1998	Governo Fernando Henrique Cardoso – - 1995: Novo Sistema de Avaliação e Informação; - 1996: Sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB; Criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - o FUNDEF (EC 14). - 1997: Publicação do Decreto n. 2.208 – base da Reforma da Educação Profissional, cuja característica fundamental foi a desvinculação dos ensinos médio e técnico. Criado o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, financiado pelo ; - 1998: Instituído pelo INEP, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; editados os Parâmetros Curriculares Nacionais; Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.
1999	- O ministro Paulo Renato Soares é mantido no comando do Ministério da Educação durante o segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso. - A Resolução CNE/CEB n.º 04/99 institui as <i>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico</i> . - Publicação do Decreto n. 3.276 que dispõe sobre a formação em nível superior de professores.
2000	- ENCCEJA: Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos - Os dados do censo/2000 revelam que o total geral de matrícula no ensino superior, no Brasil, é de 2.694.245.

Quadro 1.3: Casos Selecionados de Países com Reformas em Curso (anos 1990)

Fonte: Elaboração própria a partir de Yanaguita (2011) e Brooke (2012).

Com as novas legislações brasileiras, aprovadas no governo FHC, se estabeleceram importantes bases para o gerenciamento da educação, alinhadas a proposta de

descentralização e desconcentração de responsabilidade. Destaca-se que o FUNDEF cumpriu satisfatoriamente o receituário do BM para racionalização dos recursos educacionais via municipalização. Tal política foi mantida até 2006, quando foi substituída pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb), com vigência até 2020.



Mídias digitais: Para entender os problemas da Globalização ouça a música “*Globalização, o delírio do dragão!* – Tribo de Jah” ([vídeo](#)) e assista ao Documentário *Encontro com Milton Santos: O mundo global visto do lado de cá* (Sílvia Tendler, 2006) ([português](#) e [libras](#)).



Atividade 1.1: Na sala virtual participe do Fórum Obrigatório relacionando o texto da primeira semana, o documentário e a música acima indicada.



Atividade 1.2: Leia o artigo publicado por Yanaguita (2011), “*As políticas educacionais no brasil nos anos 1990*” ([download](#)). Em seguida, preencha a Ficha de Análise de artigo científico ([download](#)) e envie na sala virtual.

Até a próxima semana!

Objetivos

Nesta semana você compreenderá alguns aspectos da legislação que regulamenta a educação brasileira, com foco na EPT, abrangendo a LDB (Lei nº 9.394, de 1996), as Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e as Diretrizes para a educação profissional técnica de nível médio.

2.1 A LDBEN de 1996: Contexto e Aspectos da EPT

Exigida pela Constituição de 1988, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a mais importante lei que rege a educação, surge num contexto de intenso debate e disputas em torno da sua elaboração. Essa Lei estabelece os fins da educação, sinalizando para todo o país os rumos a serem seguidos e, ao mesmo tempo, os meios para alcançá-los (SAVIANI, 1988). O embate político foi protagonizado de um lado pelos defensores do ensino público por meio Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP¹) na LDB, apoiados por partidos progressistas, e de outro lado pelos representantes do ensino privado via Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN) e Associação de Educação Católica (AEC), apoiados por partidos que se colocavam contra a interferência do Estado nos estabelecimentos particulares.

Como numa arena, as organizações com maior poder de influenciar o jogo político, pressionando parlamentares, sugerindo emendas, tecendo articulações, entre outras estratégias, foram delineando duas propostas, sendo uma considerada da sociedade brasileira *versus* a proposta do governo. Mesmo a primeira proposta tendo sido resultado de debates e mobilizações sociais, foi aprovado o projeto substitutivo proposto pelo senador Darcy Ribeiro (PDT). Assim, a nova LDB assumiu um caráter minimalista, “adequado às reformas estruturais orientadas pelas leis do Mercado” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006). O eixo orientador do projeto de Darcy Ribeiro era alinhado à lógica do Estado mínimo em relação à educação, visto que, entre outros aspectos, apenas o ensino fundamental era considerado obrigatório e gratuito.

¹ Integram o Fórum: Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Central Geral dos Trabalhadores (CGT), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e União Nacional dos Estudantes (UNE).



Dica do professor: Para saber mais sobre a LDB veja:

a) O artigo de Rafael Concli, no Jornal da USP ([download](#));

b) A entrevista da professora Sônia Kruppa da Faculdade de Educação à Rádio USP ([português](#) ou [libras](#)).

b) A análise de Luís Antônio Cunha e Libâneo Xavier sobre a LDBEN ([download](#));

c) O texto de Marcelo Soares e Nairim Bernardo sobre a LDB ([download](#)).

Apesar das críticas diante das mudanças no texto, a LDB 9.394 foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, revogando leis e decretos anteriores, sendo resultado de um longo processo de luta política e ideológica iniciado ainda na Constituinte de 1988, com avanços e recuos travados principalmente em torno da criação do Sistema Nacional de Educação (SNE), que previa uma articulação entre os entes federativos União, Estados e Municípios para assegurar a universalização da educação e de seu padrão de qualidade em todo o território nacional como políticas de Estado. A despeito dos embates, entre eles o que resultou na não criação do SNE numa perspectiva articulada, a nova LDB constitui-se como um aparato legal importante para a garantia de direitos e impulsionando políticas educacionais.

Dica do professor: Do latim, a origem etimológica de “legislação” é:



Lex/Legis - verbo *lego, legere (da lei)* e significa “ler”

+

Lação (latio) – verbo *fero, ferre, tuli, latum (levo, levar, levei, levado)* e significa “ação de apresentar”

=

Legislação

“Quer dizer algo que foi ‘dito’, que foi ‘escrito sob a forma de lei e que está sendo apresentado ou que está se dando a conhecer ao povo, inclusive para ser lido e inscrito em nosso convívio social”. (CURY, 2000, p.13).

Destaca-se que a dimensão da educação profissional aparece logo no artigo 1º da LDB reconhecendo que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, **no trabalho**, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, destinando-se a disciplinar a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias (§ 1º) e que a educação escolar deverá vincular-se ao **mundo do trabalho** e à prática social (§ 2º)”. Em seguida, no artigo 2º, é retomado o princípio constitucional (CF 1988, Art. 205) da “educação como dever da família e do Estado e são definidas as finalidades da educação nacional, articulando o pleno desenvolvimento do

educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua **qualificação para o trabalho**” (BRASIL, 1996).

Além de outros dispositivos da lei, atentando-se aos *grifos*, fica evidente a importância do trabalho representada na LDB numa perspectiva que articula uma formação geral para a vida e para o mercado, estreitando, a princípio, a relação entre educação e qualificação profissional.

Todavia, em linhas gerais, as análises de pesquisadores como Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto, Eneida Shiroma, Acácia Kuenzer, Pedro Demo, Jamil Cury, entre outros, precisam ser consideradas e, apesar de não ser possível aqui o aprofundamento de tais dimensões, destacam-se:

Capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor (SHIROMA et al, 2011, p. 52).

O campo educativo, da escola básica à pós-graduação, no quadro do ajuste global, é, então, direcionado para uma concepção produtivista, cujo papel é o de desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão da qualidade, definidas no mercado de trabalho, cujo objetivo é formar, em cada indivíduo, um banco ou reserva de competências que lhe assegurem empregabilidade (FRIGOTTO, 1998, p. 224).

De modo mais detalhado, a inclusão da Educação Profissional na LDB/96 ocorreu apenas em 2008 com alterações dadas pela Lei nº 11.741 para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, na qual constam além das mudanças na redação dos arts. 37, 39, 41 e 42, a criação da Seção IV-A, denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” com os seguintes artigos (BRASIL, 2008):

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o ensino médio;

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;

III -as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I -integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II -concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o estejam cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior.

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho.

Assim, a nova (e atualizada) LDB reforça as mudanças na organização e na oferta da educação profissional durante o governo do Presidente Lula, contemplado o projeto em favor da politécnia ao promover a integração da educação profissional com o ensino médio, alterando a oferta desse nível.

Para compreender a organização do sistema escolar brasileiro prevista na LDB, vamos estudar os seguintes aspectos: níveis de ensino, modalidade de ensino, organização do sistema de ensino.

2.1.1 Níveis de ensino

A) Educação Básica: obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade (pré-escola; ensino fundamental; ensino médio - Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013), sendo organizada nas seguintes etapas:

Educação infantil: oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade, e em pré-escolas (de quatro a cinco anos), tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (art. 30 LDBEN, Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Ensino fundamental: obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, tem por objetivo a formação básica do cidadão (art.32 LDBEN, Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006).

Ensino Médio: etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos (Art. 35), tem por finalidades, entre outras: a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Incisos II e IV). Em 2017, com a reforma instituída pela Lei nº 13.415, varias mudanças foram incorporadas a LDBEN, entre elas a Base Nacional Comum Curricular.

B) Educação Superior: abrangerá os seguintes cursos e programas (Art. 44):

I – cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; (Redação dada pela Lei nº 11.632, de 2007);

II – de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV – de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

2.1.2 Modalidades de ensino

a) Educação de Jovens e Adultos: A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018). Destaca-se que no § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) (artigos 37 e 38).

b) Educação Profissional: além da Seção IV-A da LDB, o Art. 39 dispõe que a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, *integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação* e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008). No caso do IFMG, a EPT é oferecida em articulação com o Ensino Médio.

A Figura 2.1 evidencia a EPT na organização da educação brasileira. Sua oferta ocorre nas redes federal, estadual, municipal e privada.

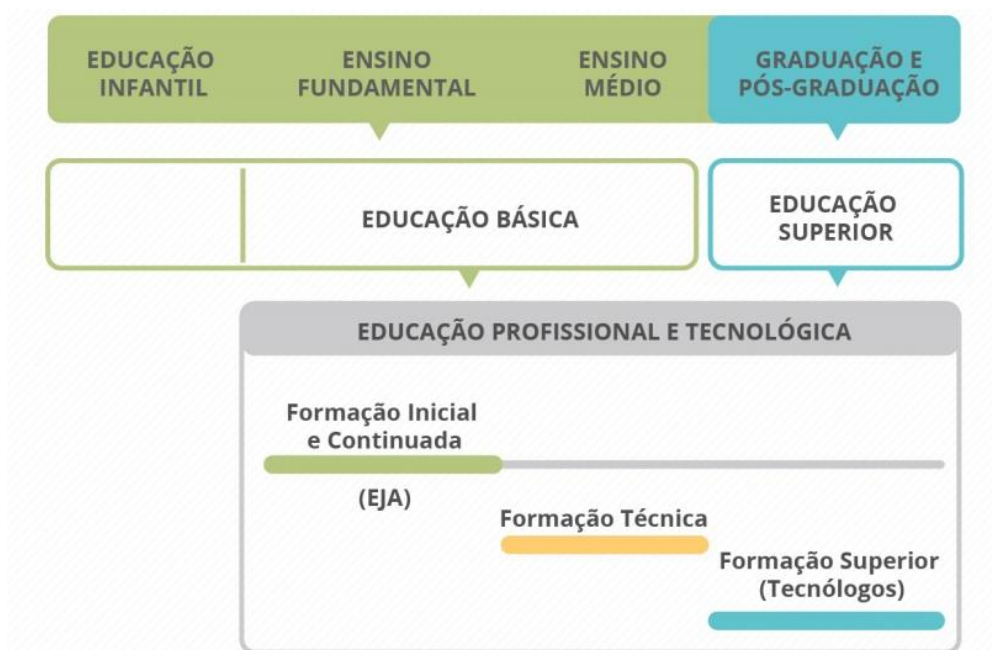


Figura 2.1: EPT na LDBEN

Fonte: <http://portal.conif.org.br/images/lei.jpg> (Acesso em: 31 jul. 2019).

c) Educação Especial: Entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (artigos 58, 59 e 60).

2.1.3 Organização da Educação Nacional e seu financiamento

Prevista nos artigos 211 e 212 da CF de 1988 e no Art. 8º da LDBEN, a organização dos sistemas de ensino deve ocorrer em regime de colaboração entre os entes federativos União, Estados, Distrito Federal e Municípios, cabendo à União *a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais* (§ 1º) (Figura 2.2).

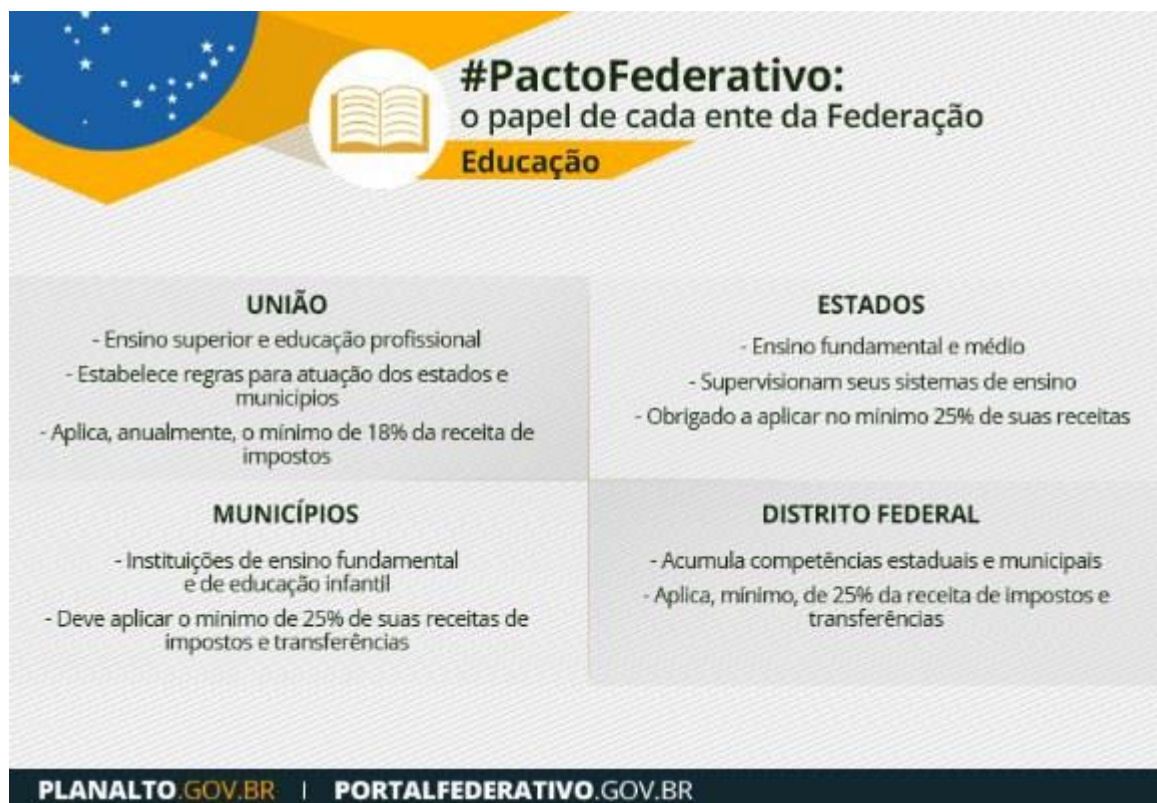


Figura 2.2: Competências Pacto Federativo Educação

Fonte: http://www.portalfederativo.gov.br/noticias/destaques/pacto-federativo-saiba-o-papel-de-cada-ente-da-federacao-na-gestao-da-educacao-publica/copy4_of_Pacto_Federativo_educacao_competencias.jpg/@_images/3fceb62a-5305-43b4-be00-e7a429795803.jpeg. (Acesso em: 31 jul. 2019).

Tal pacto federativo poderia ter se efetivado do ponto de vista de um Sistema Nacional de Educação articulado em três momentos da história, sendo a LDBEN de 1996 o terceiro momento, como explicita Saviani (2010). Partindo do conceito que “sistema é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante” (SAVIANI, 2008, p. 80), implicaria num vínculo entre sistema de educação e plano de educação; e entre o arcabouço teórico (leis) e a prática (trabalho nas escolas).

Um exemplo da fragilidade da relação entre os entes federativos pode ser observada na distorção entre a arrecadação tributária e o gasto em educação, em que mesmo sendo o ente federativo que mais arrecada imposto (70% do total), a União investe menos em educação. Segundo dados de 2012, presentes no Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2017 e avaliados por Campos Júnior (2018), o investimento direto da União na educação corresponde a 18,2% do total. Já os Estados ficam com 40% desse gasto e os Municípios, 41,8% (CAMPOS JR, 2018). Apesar de tal desequilíbrio, a LDBEN em seus artigos 68 a 77 normatiza a destinação de os recursos financeiros para a manutenção e desenvolvimento da educação.



Dica do professor: Analisar os 92 artigos da LDBEN demandaria uma disciplina com extensa carga horária, por isso, caso deseje se aprofundar acesse a íntegra da lei atualizada ([link](#)).

2.2 As Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e as Diretrizes para a EPT

2.2.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Médio

O ensino médio, como última etapa da educação básica tem sido objeto de discussão em diferentes espaços. Como parte desses debates, em 21 de novembro de 2018, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou com oito votos a favor, uma abstenção e um voto contra (do Professor Emérito da UFMG Chico Soares, ex-presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep), a Resolução nº3 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Médio, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular. O documento estava em discussão pelo CNE em paralelo ao debate sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da etapa, aprovado em 8 de dezembro de 2018 pelo mesmo órgão.



Atividades: Acesse a íntegra do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/2018 ([download](#)).

E para conhecer a BNCC para o ensino médio, acesse o seu portal ([link](#))

A expectativa dos conselheiros é de que seguindo o previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005/2014, o novo documento das DCN preencha as lacunas deixadas tanto pela Lei nº 13.415/2017 que estabeleceu a Reforma/Novo Ensino Médio, quanto pelo próprio texto da BNCC. Os três aparatos legais se alinham para a flexibilização do currículo e para a aproximação com o mercado de trabalho, todavia sob a égide da submissão aos modos de produção capitalista e ao retrocesso da atuação de profissionais com notório saber (DCN/2018, Art.29).

No Quadro 2.1, a seguir, são apresentados alguns conceitos fundamentais das DCNs.

O que são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)?

São normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Mesmo depois que o Brasil elaborou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes continuam valendo porque os documentos são complementares: as Diretrizes dão a estrutura; a Base o detalhamento de conteúdos e competências.

O que é o Novo Ensino Médio?

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800

horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade à todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

O que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

É um conjunto de orientações que deverá nortear a (re) elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências, habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica. A BNCC pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas. A carga horária da BNCC deve ter até 1800, a carga horária restante deverá ser destinada aos itinerários formativos, espaço de escolha dos estudantes.

E o que são os itinerários formativos?

Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar.

Quadro 2.1 – Conceitos Fundamentais das DCNs.

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361> e

<http://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares> (Acesso em: 31 jul. 2019).

Entre os principais - sendo alguns mais polêmicos - pontos abordados pelas Diretrizes, o Portal Nova Escola² destaca os seguintes:

- Até 20% da carga horária do Ensino Médio diurno pode ser na modalidade Educação a Distância (EaD), chegando a 30% no Ensino Médio noturno e até 80% para a Educação para Jovens e Adultos (EJA).;
- Profissionais com "notório saber" podem atuar como docentes do Ensino Médio apenas no itinerário de formação técnica e profissional para ministrar conteúdos relacionados com sua formação ou experiência profissional;
- A formação geral básica deve ter carga horária total máxima de 1800 horas, que podem ser divididas entre todos os anos do Ensino Médio ou somente em parte deles (com exceção dos estudos de Língua Portuguesa e Matemática);
- A interdisciplinaridade é reforçada em diferentes momentos. Estudos e práticas de diferentes disciplinas (Língua Portuguesa e língua materna para as comunidades indígenas, Matemática, Geografia, Arte, Educação Física, História, Sociologia,

² Disponível em: <<http://novaescola.org.br/conteudo/13227/cne-aprova-novas-diretrizes-curriculares-para-o-ensino-medio>>. Acesso em: 25 mai. 2019.

Filosofia e Língua Inglesa) devem ser contemplados, "sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento";

- Outras línguas estrangeiras podem ser oferecidas em caráter optativo, assim como a oferta de outras "competências eletivas complementares" também podem ser oferecidas pelas redes de ensino que quiserem, como forma de ampliar a carga horária dos itinerários;
- Os temas que devem ser abordados de maneira transversal são: respeito ao idoso, direitos das crianças e dos adolescentes, educação para o trânsito, educação ambiental, educação alimentar, educação em direitos humanos e educação digital;
- Há cinco possibilidades de itinerários formativos que podem ser organizados pelas instituições (quatro se aprofundando em cada uma das áreas de conhecimento e um quinto focado em formação técnica e profissional). Todos os municípios devem oferecer pelo menos dois itinerários de áreas diferentes, e diferentes instituições de ensino podem criar parcerias para garantir a oferta de diferentes itinerários. Os estudantes poderão optar por mudar de itinerário ao longo do Ensino Médio (desde que haja oferta em sua escola ou rede) ou cursar mais de um de maneira concomitante ou sequencial;
- Os itinerários formativos têm quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Entre esses quatro, pelo menos um deve ser indicado para estruturar o itinerário (mas mais de um podem ser escolhidos);
- O Ensino Médio noturno continua com, no mínimo, quatro horas de aula por dia letivo. A diferença é que, até 2022, a carga horária anual deve ser ampliada de 2.400 horas (800 por ano) para 3.000 (a mesma carga que o ensino diurno). Para isso, será possível aumentar os anos letivos para mais de 3;
- No Ensino Médio diurno, a carga horária deve ser ampliada gradativamente até chegar a 1.400 horas anuais (aproximadamente 7 horas de aula por dia letivo);
- Os sistemas de ensino podem aceitar atividades que os estudantes realizarem fora da escola como complementares à carga horária tanto da formação básica quanto dos itinerários. Aulas, cursos, estágios, oficinas, atividades de extensão, pesquisa de campo, participação em trabalhos voluntários e outras atividades, inclusive a distância, devem ser avaliadas e reconhecidas como parte da carga horária;
- O Exame Nacional do Ensino Médio será reformulado para acontecer em duas etapas: uma que terá como referência a BNCC e outra que utilizará os Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos (cuja elaboração está a cargo do Ministério da Educação).

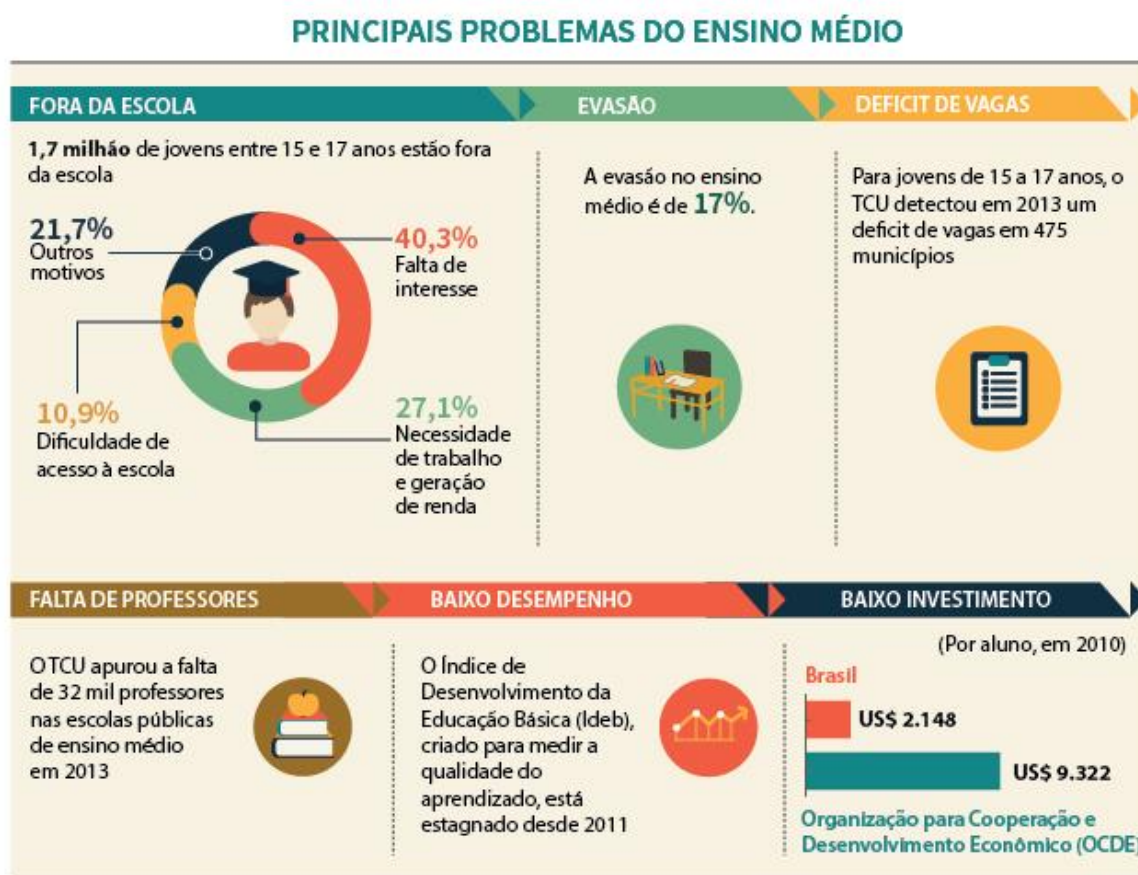
Esse aparato normativo envolvendo as DCNs, a Reforma do Ensino Médio e a BNCC foi e ainda é alvo de críticas de diversas organizações da sociedade civil e representações acadêmicas engajadas historicamente na defesa da educação pública, que publicaram uma Moção de Repúdio poucos dias após a aprovação das Diretrizes pelo CNE.



Dica do professor: Para conhecer o teor do Manifesto de Repúdio assinado por instituições como ANPEd, ANPAE, CNTE e Cedes acesse o ([download](#)).

Além dessas críticas, o portal *De Olho nos Planos* (composto por: Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME)³, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e ANPAE) destaca, em relação à BNCC, que o texto deveria ter contemplado os interesses de diversos grupos do campo educacional sem a concepção reducionista e verticalizada de direito à educação que configurou o processo.

Em linhas gerais, dialogar sobre um novo modelo de ensino médio e implementar políticas educacionais articuladas - para além do currículo - que atraiam os jovens para a escola, os inserindo como sujeitos reflexivos na sociedade, nunca se fez tão urgente. Os infográficos a seguir elucidam como o país está distante da universalização, Meta 3 do Plano Nacional de Educação, fracassando principalmente com jovens pobres, mulheres que abandonam a escola em função da gravidez precoce e homens que evadem em busca de trabalho. Tal cenário contribuiu para a perpetuação da desigualdade e da pobreza.

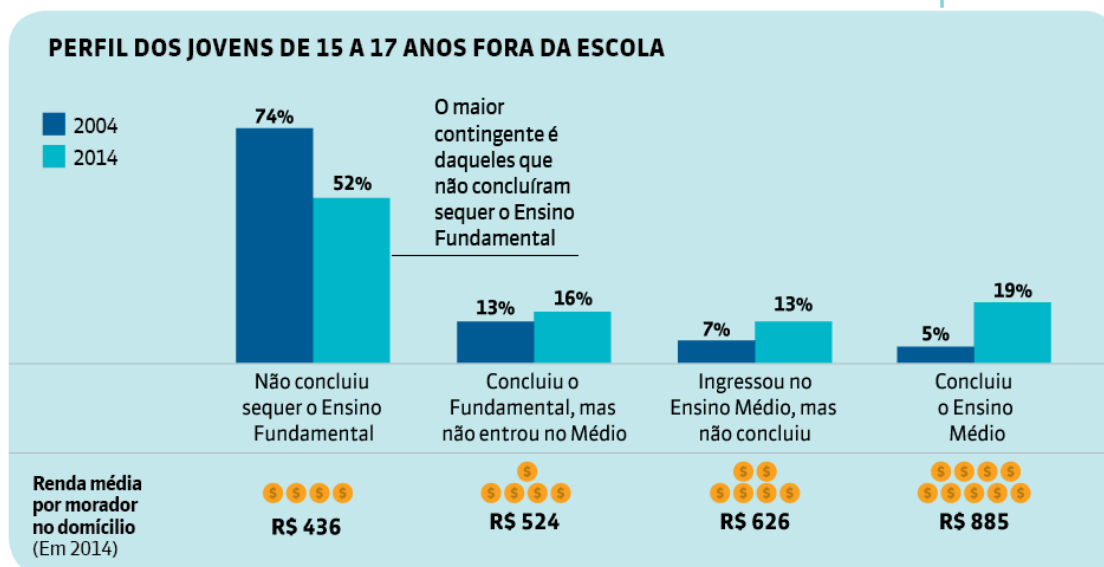


Fontes: Ministério da Educação, Tribunal de Contas da União e movimento Todos pela Educação

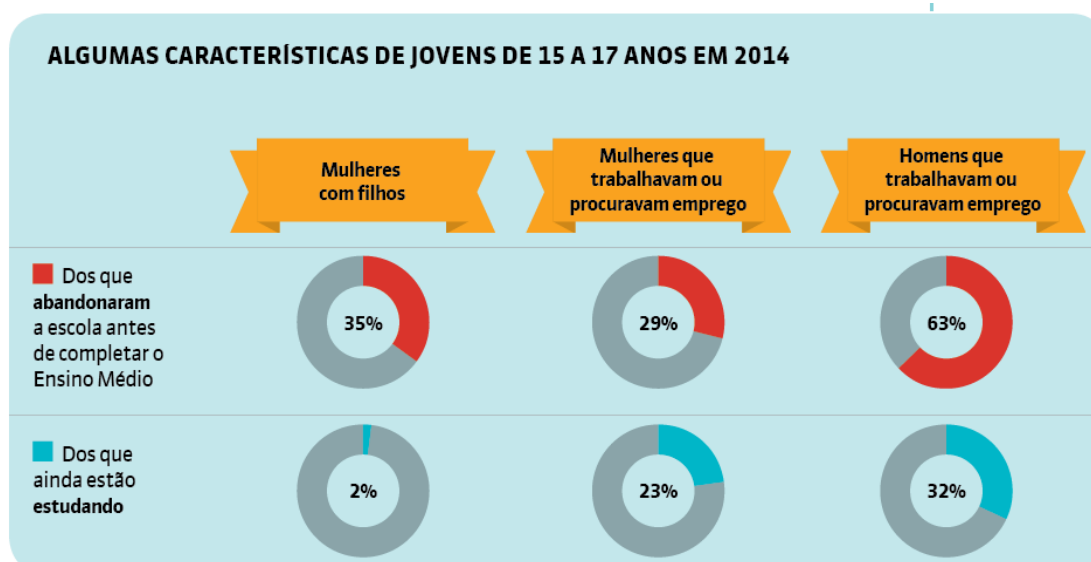
Figura 2.3 – Principais problemas do ensino médio.

Fonte: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/516918-PROBLEMAS-DO-ENSINO-MEDIO-INCLUEM-DESINTERESSE-DO-ALUNO,-BAIXA-QUALIDADE-E-FALTA-DE-PROFESSORES.html> (Acesso em: 11 ago. 2019).

³ Disponível em: <<http://www.deolhonosplanos.org.br>>. Acesso em: 31 jul. 2019.



Fonte: Pnad/IBGE



Fonte: Pnad/IBGE

Figura 2.4 – Perfil dos jovens fora da escola.

Fonte: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/5> (Acesso em: 11 ago. 2019).

2.2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM)



Atividades: Para conhecer melhor as DCNEPTNM leia a resolução de 2012 que a constituiu ([download](#)).

Diante das transformações no mundo do trabalho, a escola precisa se reinventar para fazer face à formação integrada politécnica⁴, conectando os educandos com as demandas da sociedade, rompendo a dualidade curricular que distingue a formação intelectual/básica (ensino propedêutico) da formação manual/profissional (ensino técnico). Tal perspectiva continua sendo o grande desafio da legislação e da implementação das políticas educacionais do Brasil.

A despeito dos jogos de poder e das disputas, é nesse cenário que ocorre a atualização do conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, entre elas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), Resolução nº 6/2012/CNE /CEB, que tem seus princípios norteadores (Art. 6º) destacados no Quadro 2.3.

- I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;
- II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;
- III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;
- IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;
- V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
- VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;
- VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas;
- IX - articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo;
- X - reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade;
- XI - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo;
- XII - reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas;
- XIII - autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão

⁴ Para Saviani (2003, p.140) “Politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna.”

do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino;

XIV - flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos;

XV - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;

XVI - fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados, incluindo, por exemplo, os arranjos de desenvolvimento da educação, visando à melhoria dos indicadores educacionais dos territórios em que os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio forem realizados;

XVII - respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Quadro 2.3 – Princípios norteadores das DCNEPTNM.

Fonte: Brasil (2012).

Conforme disposto no Art. 5º das diretrizes “Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais” (BRASIL, 2012). Com esse propósito, os cursos e programas são organizados por **eixos tecnológicos**, possibilitando **itinerários formativos flexíveis**, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais.

De modo específico, a estruturação curricular dos cursos da EPT, **orientada pela concepção de eixo tecnológico** está destacada no Quadro 2.4 (Art.13).

I - a matriz tecnológica, contemplando métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias relativas aos cursos;

II - o núcleo politécnico comum correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, que compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social;

III - os conhecimentos e as habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à Educação Básica deverão permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos, como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão;

IV - a pertinência, a coerência, a coesão e a consistência de conteúdos, articulados do ponto de vista do trabalho assumido como princípio educativo, contemplando as necessárias bases conceituais e metodológicas;

V - a atualização permanente dos cursos e currículos, estruturados em ampla base de dados, pesquisas e outras fontes de informação pertinentes.

Quadro 2.4 – Princípios norteadores das DCNEPTNM.

Fonte: Brasil (2012).

De acordo com o Portal do Ministério da Educação⁵, são ofertados os diferentes tipos de cursos na educação profissional técnica de nível médio:

- **Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio:** cursos que integram a organização curricular de uma Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio, compondo o respectivo itinerário formativo aprovado pelo Sistema de Ensino. Também chamados de Unidades ou Módulos correspondem a saídas intermediárias do plano curricular com carga horária mínima de 20% do previsto para a respectiva habilitação e destinados a propiciar o desenvolvimento de competências e valores necessários ao exercício de uma ou mais ocupações reconhecidas no mercado de trabalho.
- **Habilitação Profissional do Técnico de Nível Médio:** Cursos que habilitam para o exercício profissional em função reconhecida pelo mercado de trabalho (Classificação Brasileira de Ocupações –CBO), sendo destinados a pessoas que tenham concluído o Ensino Fundamental, estejam cursando ou tenham concluído o Ensino Médio. Com carga horária variando entre 800, 1.000e 1.200 horas dependendo da respectiva habilitação profissional. Podem ser estruturados com diferentes arranjos curriculares, possibilitando a organização de itinerários formativos com saídas intermediárias de qualificação profissional técnica e ser desenvolvidos de forma articulada com o Ensino Médio ou a ele subsequente.
- **Especialização Técnica de Nível Médio:** cursos voltados aos concluintes dos cursos técnicos, com carga horária mínima de 30% da respectiva habilitação profissional que compõe o correspondente itinerário formativo da Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio. Devem propiciar o domínio de novas competências àqueles que já são habilitados e que desejam especializar-se em um determinado segmento profissional. Para conhecer as áreas dos cursos da educação profissional técnica de nível médio, possibilidades de o respectivo perfil de formação acesse o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação.

Assim como a LDB/96 está alinhada ao receituário de organismos internacionais, em especial a Organização Internacional do Trabalho (OIT), as novas DCNEPNM seguem a mesma trilha. Numa perspectiva de análise a partir do pensamento marxista e gramsciano, autores como Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, Dermeval Saviani, Maria Ciavatta e Marise Ramos, sinalizam para uma organização curricular de um ensino médio técnico integrado que supere a concepção capitalista do ensino profissional para aqueles que devem executar e o ensino científico-intelectual para os que devem gerenciar o processo de trabalho. Ciavatta e Ramos (2012, p. 16) afirmam que “em nosso país, também a interdisciplinaridade e o currículo por competências são propostos para o ensino médio e as diretrizes da educação profissional se basearam em competências”. E isso é “[...] convergente com o mesmo movimento internacional, evidenciando a política curricular como estratégia ideológica de formação dos sujeitos para a sociabilidade contemporânea” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 19). Ou seja, “a prosperidade dos trabalhadores dependerá de sua habilidade para comercializar habilidades

⁵ <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/cursos-da-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio>. Acesso em: 31 jul. 2019.

e seu conhecimento, e de sua sagacidade empreendedora num mercado global incontrollável”. (BALL, 1998, p. 123).

Associando os itinerários formativos, a BNCC e as implicações para a Rede Federal de EPT, Costa e Coutinho (2018) apresentam indagações pertinentes e preocupantes, especialmente no atual cenário de contingenciamento/corte de recursos na educação por parte do governo Bolsonaro:

(...) questiona-se: serão liberadas verbas para manutenção e expansão de cursos que tem o currículo integrado com a formação geral que é composta de disciplinas da BNCC? Haverá concurso para professores da carreira de educação básica, técnica e tecnológica (EBTT) para as disciplinas da BNCC ou será restringido apenas para os docentes da EBTT que lecionarem disciplinas específicas da educação profissional – formação técnica? Qual ou quais os limites da autonomia institucional serão mantidos sem danos aos projetos institucionais que vão de encontro às políticas governamentais? (p.1.644).

Quanto à proposta da escolha de um itinerário formativo, Costa e Coutinho (2018) a consideram uma falácia, já que as escolas públicas não receberão “o investimento necessário para a oferta do cardápio com os cinco itinerários. Desse modo, a escolha do aluno ficará no limite da oferta do prato do dia. (...) o que restará às instituições públicas será verificar o que há na dispensa e servir o melhor *menu* com os ingredientes que possuem” (p.1.648).

Para concluir os estudos da semana, mais uma análise de Costa e Coutinho (2018):

Não se trata de defender uma educação emancipadora, que negue o mercado de trabalho. Trata-se de reconhecer que a educação, sobretudo a educação profissional, pela especificidade de formar para as profissões, tem a missão social de interagir com o contexto sociopolítico, cultural, científico, tecnológico, econômico e financeiro. Concebe-se que a EPT tem o compromisso de formar o trabalhador em sua integralidade para que ele, ao vender sua força de trabalho para o capital, não o faça de forma submissa e alienada (p.1.646).

Esse é apenas um resumo do caminho que percorremos até aqui.



Atividade 2.1: Participe do Fórum Obrigatório da Semana 2 relacionando os estudos desta semana, com o artigo *Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017* ([download](#)).
Se posicione e dialogue com os colegas!



Atividade 2.2: Com base nos dispositivos legais abordados nesta semana, vá até a sala virtual e responda as questões propostas.

2.3 É hora da revisão

Estamos na metade da disciplina e já viajamos até a década de 1990 para compreender o contexto das reformas empreendidas naquele período, destacando a importância da LDB vigente, sancionada em 1996.

Na literatura, o professor Carlos Roberto Jamil Cury aponta que “o contorno legal indica possibilidade e limites de atuação, os direitos os deveres, proibições, enfim regras. Tudo isso possui um enorme impacto no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as implicações e consequências” (2002, p.256). Portanto, você percebeu que “as leis são vivas” e é importante entender essa dinâmica.

Se atentem as principais regulamentações da Educação Profissional e Tecnológica previstas no ordenamento legal (Quadro 2.5).

- ✓ Constituição Federal de 1988;
- ✓ LDBEN nº 9.394/1996;
- ✓ Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação, em especial as Metas e Estratégias vinculadas à Educação Profissional e Tecnológica.
- ✓ Resolução CNE/CP nº 2/2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.
- ✓ Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
- ✓ Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, contendo informações sobre as habilitações técnicas, o perfil profissional de conclusão, possibilidades de trajetórias de estudo para profissionalização, carga horária, campo de atuação dentre outros.

Quadro 2.5 – Principais regulamentações da EPT.
Fonte: a própria autora.



Mídias digitais para uma revisão do conteúdo visto até aqui, assista ao vídeo preparado pela professora-formadora ([português](#) ou [libras](#)).

Nas próximas semanas nosso objeto de estudos será as políticas educacionais, partindo do campo conceitual para a concretização por meio dos Institutos Federais. E lembrem-se, como já dizia o grande Guimaraes Rosa, “O homem nasceu para aprender, aprender tanto quanto a vida lhe permita.” #Sigamos!

Objetivos

Nesta semana você conhecerá o conceito, as fases e o ciclo das políticas públicas.

3.1 Políticas: Conceito, Contextos e Fases.

Para fundamentar nosso olhar, vamos conhecer o conceito de políticas públicas? A definição do que sejam políticas públicas ainda é um campo em discussão. No artigo clássico publicado em 2006 intitulado “Políticas Públicas: uma revisão da literatura”, Celina Souza - atualmente professora associada da Universidade Federal da Bahia - ressalta as políticas públicas, como área de conhecimento e disciplina acadêmica, nasce nos Estados Unidos,

(...) na Europa, a área de política pública vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado - o governo -, produtor, por excelência, de políticas públicas. Nos EUA, ao contrário, a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos (SOUZA, 2006, p. 22).

E podemos defini-la como “o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)” (SOUZA, 2006, p.26). De modo complementar, Thomas Dye (2008) diz que “análise de políticas”, “[...] é descobrir o que os governos fazem, por que o fazem e que diferença isto faz”.

É justamente essa natureza prática que desperta atenção para o campo das políticas públicas, especificamente para a educação como uma política social. A possibilidade de analisar ações concretas do Estado e/ou governos e propor mudanças a partir de um referencial teórico e metodologias específicas imprime um sentido de “utilidade social”.

Além disso, o aumento do interesse pela área de políticas públicas está relacionado às mudanças recentes da sociedade e da configuração do Estado no Brasil. Descentralização, participação de diferentes segmentos na gestão e controle de programas e ações governamentais, busca por eficiência, eficácia e efetividade, ajuste fiscal, *accountability*, transparência, entre outros fatores, fazem parte do desenho das políticas e são objeto de pesquisas de diferentes disciplinas.

Uma diferenciação importante é destacada por Frey (2000) ao apresentar três dimensões da política, em que *polity* seria referente à estrutura institucional do sistema político-administrativo; *politics*, aos processos políticos (imposição de objetivos, conteúdos e decisões de distribuição); e *policy*, aos conteúdos da política (configuração dos programas políticos,

problemas técnicos e conteúdo material das decisões políticas). Na realidade política, essas dimensões são entrelaçadas e se influenciam mutuamente, especialmente *politics* e *policy*, pois “[...] as disputas políticas e as relações das forças de poder sempre deixarão suas marcas nos programas e projetos desenvolvidos e implementados” (FREY, 2000, p. 219), havendo grande interdependência entre os processos e resultados das políticas. Assim, os programas concretos elaborados por agentes planejadores seriam o resultado de um processo político, intermediado por estruturas institucionais que refletem interesses de diferentes atores. Considerar e analisar esse contexto é fundamental para compreender as políticas em prática nas escolas.

A avaliação de políticas públicas situa-se na condição de controle, integrada às outras funções do processo administrativo: planejamento, organização e direção. Vários autores (DYE, 2008; COTTA, 1998; RUA, 1998; FREY, 2000) referendam tal perspectiva ao afirmar que a avaliação pode ser conduzida aliada a outras fases do ciclo das políticas públicas, a saber: identificação do problema; construção de agenda; formulação e implementação, já que em todas elas há decisões importantes a serem tomadas. A Figura 3.1 ilustra essas etapas.

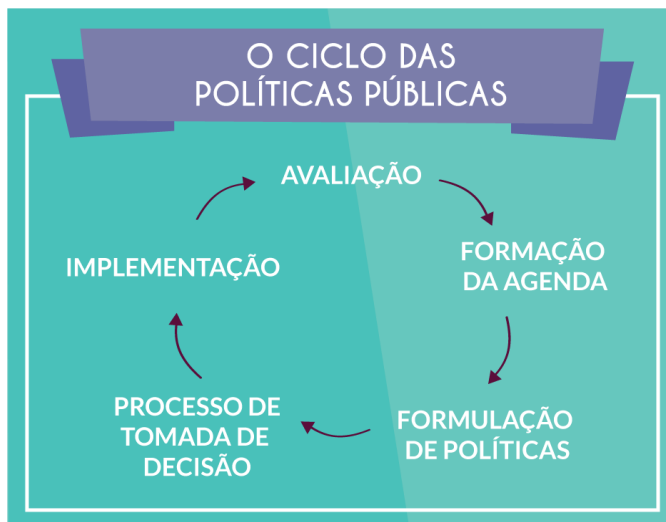


Figura 3.1: O ciclo das políticas públicas.
Fonte: <http://www.politize.com.br/ciclo-politicas-publicas/>



Mídias digitais: Assista ao vídeo *Ciclo de Políticas Públicas* com Leonardo Secchi ([vídeo](#)).

A identificação do problema é fundamental para a formulação da agenda, pois o reconhecimento das demandas pelos “fazedores de política” (*policy makers*) é que torna possível a criação de novas políticas. Destaca-se que os problemas ficam conhecidos pela iniciativa de atores como a mídia, os cidadãos, grupos de interesse e a opinião pública de modo geral. A análise dessa etapa é estratégica para a compreensão de como determinado tema se torna prioridade na arena política. Identificado o problema, é preciso que ele entre para a agenda, o que pode acontecer de cima para baixo (*top down*) ou de baixo para cima

(*bottom up*). Participam dessa fase as elites do governo, o congresso, os meios de comunicação, entre outros atores que, conforme o contexto, têm poder de influência. Decidido o problema a ser solucionado, passa-se à elaboração das propostas políticas para resolver ou minimizar os problemas. Nessa etapa, identifica-se a atuação das elites governamentais, comissões do congresso, grupos de interesse, especialistas no assunto, entre outros (DYE, 2008).

A fase seguinte é aquela na qual a política formulada é colocada em ação. Trata-se da implementação, que Arretche (2003) caracteriza como o lugar das incertezas. Aqui, a política está sujeita a interpretações, adaptações e distorções dos objetivos originais. Evidencia-se que, quando os agentes implementadores não participam do processo de formulação, eles precisam passar por um processo de formação e apropriação do conteúdo da iniciativa, já que, na prática, eles fazem a política. **Os participantes da implementação** são aqueles atores que executam a ação, como diretores de escola, coordenadores, professores, demais funcionários, e os beneficiários que também influenciam, como alunos, pais e a comunidade.

O monitoramento, também denominado de avaliação de processos, tem como objetivo acompanhar a execução das ações de determinado programa, identificando falhas e propondo os ajustes necessários de acordo com o desenho inicial. Avaliação e monitoramento se complementam, visto que avaliar permite verificar se os objetivos iniciais foram alcançados, e monitorar gera informações que possibilitam analisar as relações entre as ações desenvolvidas e o cumprimento (ou não) do planejado (MOKATE, 2002).

Destaca-se que a capacidade de avaliação pode desempenhar um papel decisivo nas diferentes fases da gestão pública: no diagnóstico inicial, em que se definem as diretrizes para a formulação do tipo de política pública necessária, apontando o melhor caminho (*ex ante*); durante a implementação, pelo monitoramento dos resultados obtidos ao longo do processo, o que permite o gerenciamento da política; e ao término da política, quando se avaliam os resultados obtidos em relação ao que se esperava inicialmente (*ex post*), e, de acordo com os resultados da avaliação, pode-se optar por manter ou mudar os rumos (COTTA, 1998).

3.2. Abordagem do Ciclo de Políticas: um Modelo de Análise da Trajetória das Políticas

Na perspectiva de pensar sistematicamente as políticas educacionais, no início dos anos 1990, o sociólogo inglês Stephen J. Ball e colaboradores organizaram um modelo metodológico (e teórico) com base em pesquisas sobre a política curricular nacional da Inglaterra: nascia a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) a partir de cinco contextos centrais: o contexto de influência, o contexto da produção do texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.



Figura 3.2 - Abordagem do Ciclo de Políticas: contextos de análise
Fonte: adaptado de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994).

A ideia de apresentar o *contexto dos resultados* no centro do diagrama – de modo diferente do desenho original dos autores – deve-se à sua relevância, pois toda política é elaborada para resolver determinado problema, ou seja, para ter resultados. E considerando que, em todos os contextos, há “produtos” que interferem nos resultados, esse desenho é apenas um recurso didático para ilustrar as interposições e os movimentos da política.

É no *contexto de influência* que se inicia a política pública e é nele que os discursos políticos são construídos. Aqui, os grupos interessados lutam para influenciar a definição e o propósito social da educação (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Dependendo do tema objeto de política, os grupos se manifestam. Geralmente, estão organizados por meio de partidos políticos, do governo, do legislativo, de sindicatos e outras entidades de representação civil, pela mídia e, ainda, por organismos internacionais. Estes últimos são responsáveis pelo trânsito das políticas entre os países, influenciando a formação de agendas nacionais. Acordos firmados com agências como o Banco Mundial e a Unesco exigem como contrapartida a adoção de medidas pelos governos nacionais que as recontextualizam com maior ou menor flexibilidade, condicionada às condições dos contratos e ao poder de negociação local. No âmbito mais formal de estruturação da política, identificam-se as comissões, grupos de trabalho, conselhos, que têm o papel de negociar os conflitos e buscar o consenso para a síntese da política em forma de texto.

Nota-se que o contexto de influência tem uma relação próxima ao *contexto de produção de texto*. Contudo os *textos* devem expressar uma linguagem de domínio mais geral, evitando explicitar determinadas ideologias dos grupos do contexto de influência. Como resulta de um processo de disputas e acordos, o texto da política é reflexo de relações de poder em determinado espaço e tempo; “[...] Textos de política, portanto, representam a política”. Essas representações podem ser, por meio de textos legais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos, vídeos, pronunciamentos, etc. (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 20). Os autores ressaltam que os textos também podem ser contraditórios e não suficientemente claros – aspectos complexos ao se pensar na reinterpretação no contexto da

prática. Se o documento/texto que representa a política for frágil, sua tradução será ainda mais frágil.

O *contexto da prática* é quando e onde a política se transforma em ação e está sujeita à interpretação e recriação pelos atores locais (gestores e professores, por exemplo). Os autores destacam que esses “leitores” não recebem os textos políticos de forma acrítica, sendo que as

[...] Políticas serão interpretadas diferentemente, uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. [...] Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, ainda que desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 22)

O processo de interpretação/tradução é fundamental na transformação do texto em ação. Consiste, segundo Ball (2009), em relacionar as fantasias das políticas e a realidade da sala de aula. A ação criativa de tornar real uma política é um processo coletivo e único, por isso é complexo padronizar os resultados de políticas educacionais.

A propósito, Ball (1994) acrescentou o *contexto dos resultados ou efeitos*, que tem como foco questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ênfase deve ser os *efeitos* esperados e não esperados. Sobre a diferença entre resultados e efeitos, Mainardes (2006, p. 54) afirma que “[...] A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. [...] as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e interações com desigualdades existentes”.

A respeito do *contexto de estratégia política* – último do ciclo de políticas –, este é fundamental para a pesquisa social crítica ao permitir identificar atividades sociais e políticas para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada (BALL, 1994). De modo complementar, seria o compromisso ético do pesquisador com o tema, sugerindo novos rumos para a política, todavia sem a intenção de ser prescritivo e “redentor”, e sim de contribuir para a compreensão da política (BALL, 1994; MAINARDES, 2006).

Analisar esses contextos das políticas a partir de uma perspectiva crítica e criativa, como sugere Ball, implica reconhecer que elas acontecem numa arena de disputas, de conflitos de interesses de diferentes atores, sendo, portanto, um processo vivo, em construção e contraditório. Reside aí a ideia de que as políticas se movimentam e a ACP torna-se um dos principais referenciais analíticos para o estudo da trajetória de políticas sociais e educacionais desde sua formulação, passando pela sua implementação e seus efeitos.

Buscando romper com uma perspectiva linear na qual as políticas são implementadas tal como foram elaboradas e descritas em textos, Ball defende que há uma tradução pelos atores ao colocá-las em prática e que esse processo é extremamente complexo. Por isso, a associação do autor à *atuação/encenação* teatral, em que “[...] a realidade da peça apenas toma vida

quando alguém a representa” (BALL in MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305), envolvendo interpretação e criatividade.

Destaca-se que o aspecto da pesquisa crítica proposta por Ball é na aceção de direcionar o trabalho dos pesquisadores para “[...] avaliar e analisar políticas em termos de suas contribuições – positivas e negativas – para a realização da justiça social” (BALL in MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 304). A preocupação com o conceito de justiça social como pilar da pesquisa social e, especificamente, em políticas educacionais, imprime relevância ao trabalho do pesquisador e possibilita integrar diferentes tendências como estudos de gênero, de sexualidade, de classe e raça, todas permeadas por relações de poder.

3.3 É hora da revisão

Nesta terceira semana de estudos você aprendeu um pouco sobre o campo conceitual e as fases do ciclo das políticas públicas. E em que medida os estudos desta semana se relacionam com as semanas anteriores? Relacionam-se a partir do momento em que consideramos as políticas como mecanismos da concretização de direitos previstos no ordenamento legal.

É senso comum que muitos problemas continuam “órfãos” de soluções por parte do Estado, ou as soluções não são articuladas e nem refletem justiça social, por isso encerro com a provocação para que conheçam melhor o universo dos problemas e *adotem um problema formulando uma política até o final da disciplina*.



Atividade 3.1: A Plataforma Nilo Peçanha apresenta um conjunto de informações da Rede Federal de EPT para embasar o monitoramento e a criação de políticas públicas ([link](#)).

Selecione um município, um IF, copie e cole num arquivo os resultados encontrados nas variáveis das abas de 1.2 (Tipo de curso) a 5.7. (Gasto Corrente por matrícula). Escreva uma breve análise do levantamento, identificando um problema de política pública.

Até a nossa última semana!

Objetivos

Nesta última semana serão apresentados os princípios dos Institutos Federais como política social, relacionando com a democratização do ensino.

4.1. Institutos Federais: uma Política Pública de Garantia do Direito à Educação.

Como instrumento direcionador dos objetivos do Ministério da Educação evidencia-se no segundo governo do Presidente Lula (2007 a 2010) o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), composto por programas e ações focados na melhoria da qualidade do ensino. No conjunto dessas políticas, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), foi criado o Plano de Expansão (Fases I, II e III) da Rede Federal de Educação Profissional para ampliar sua presença em todo o território nacional. Integrando a segunda fase dessa expansão, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008).

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica.

Esse novo modelo de instituição se caracteriza por uma estrutura *multicampi* e organização pedagógica verticalizada, vinculando-se a uma política mais ampla de geração e fortalecimento das condições estruturais para o desenvolvimento educacional e socioeconômico do país, articulada a outras políticas (como trabalho e renda, cultural, desenvolvimento setorial, ambiental, social) para provocar resultados/impactos/efeitos. (BRASIL, 2010). Além disso, os Institutos Federais podem atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional, tendo como premissa a formação integral do cidadão trabalhador, articulando, numa proposta inovadora, todos os princípios fundamentais do PDE (BRASIL, 2008).

Observadas as finalidades e características previstas na Lei nº 11.892/2008, os objetivos dos IFs expressos no Art. 7º consistem em:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008)

Para o cumprimento do incisos I e VI, *alínea b*, o desenvolvimento acadêmico deverá se orientar pela seguinte divisão em termos percentuais mínimos de oferta:

- 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para cursos técnicos de nível médio;

- 20% (vinte por cento) de suas vagas para cursos de licenciatura e formação de professores;

. 30% (trinta por cento) de suas vagas para outros cursos superiores e cursos FIC (Formação Inicial e Continuada).

Apesar de recentes cabe destacar que os IFs fazem parte da história centenária da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), iniciada em 1909. Isso porque, pela Lei nº 11.892/2008, os 38 Institutos Federais absorveram 129 instituições de ensino – 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino, sete Escolas Técnicas, 39 Escolas Agrotécnicas e oito Escolas Vinculadas às Universidades (BRASIL, 2016).

Em 2019, já são mais de 661 unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica presentes ao longo de todo o território nacional, como pode ser observado na Figura 4.3.

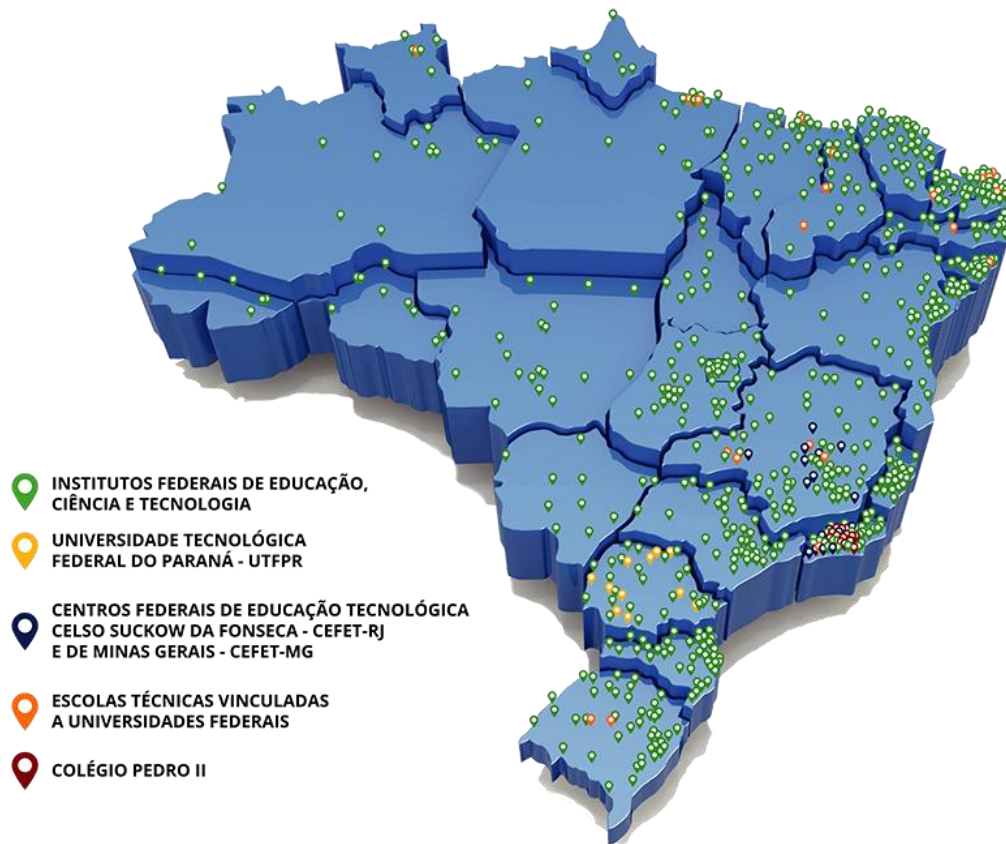


Figura 4.1: Mapa da expansão 2019

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes> (Acesso em: 11 ago. 2019).

Contudo, o cenário encontrado pelo governo Lula era de precariedade nas unidades da Rede Federal: obras paralisadas, falta de professores, inexistência de concursos públicos para técnicos e docentes, além de enorme carência de materiais de custeio (PACHECO, 2015). A partir de 2003 nota-se a saída da estagnação e a significativa expansão geográfica que visava a interiorização, marcando assim a presença da União ofertando diretamente a educação em diferentes cidades do país. Para que esse movimento ocorresse, além da organização da política enquanto *polity*, *policy* e *politics*, se impôs como condição a evolução do orçamento.

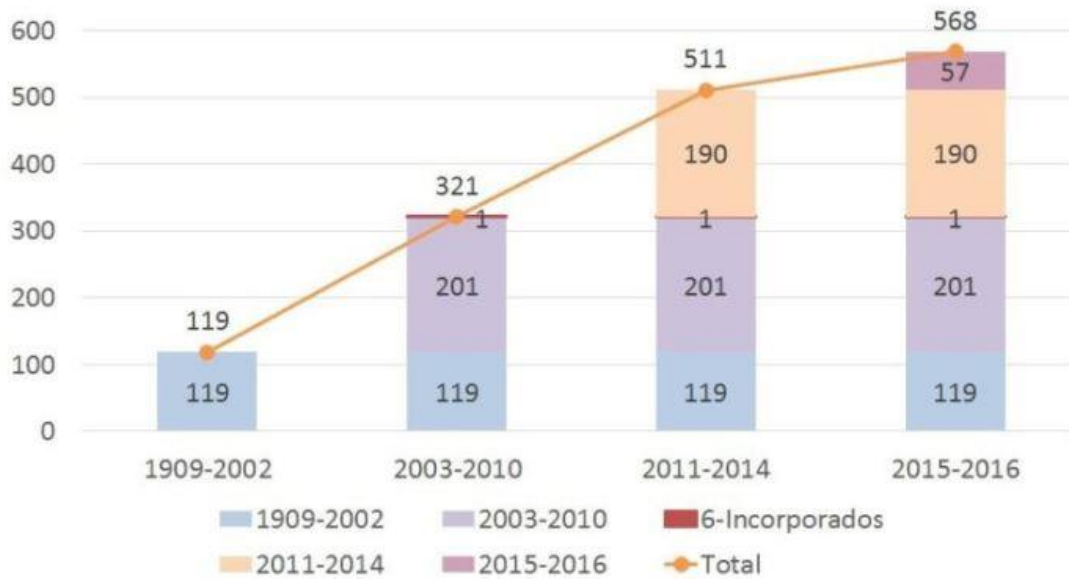


Figura 4.2. Expansão da Rede Federal até 2016

Fonte: http://saci.utfpr.edu.br/servico_clipping?id=4558 (Acesso em: 11 ago. 2019).

Todavia, apesar das garantias constitucionais de receitas vinculadas, o fato é que a Rede disputa espaço no orçamento do MEC, principalmente com as universidades. Por sua vez, o MEC disputa recursos com outros ministérios e compromissos financeiros do governo. Internamente, a divisão dos recursos entre os institutos é organizada adotando critérios técnicos pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), órgão representativo da Rede composto pelos reitores dos institutos, que solicita via Setec o valor necessário para custear o ano seguinte.

Com a crise política e econômica, a situação vem se agravando desde 2016, comprometendo o funcionamento nas unidades da Rede Federal, como pode ser observado na Figura 4.4.



Figura 4.3: Comparativo orçamento RFEPT

Fonte: <http://linkdigital.ifsc.edu.br/2016/08/19/serie-orcamento-entenda-a-distribuicao-orcamentaria-na-rede-de-institutos-federais> (Acesso em: 01 ago. 2019).

4.2 Programas e Ações

Mesmo conscientes das limitações de recursos financeiros precisamos conhecer elementos da gestão das políticas e os programas e ações que constam no site da Setec/MEC e da Rede Federal⁶:

- Polos de Inovação da Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (Embrapii IF)
- Núcleo Estruturante da Política de Inovação (NEPI)
- Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal (Plafor)
- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec), que cria a Bolsa Formação e reúne outras iniciativas como:
 - a) Programa Brasil Profissionalizado Rede e-Tec Brasil
 - b) Acordo de Gratuidade
 - c) Expansão da Rede Federal
 - d) Mediotec
 - e) Pronatec Oferta Voluntária
- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).
- Programa Mulheres Mil
- Rede Nacional de Certificação Profissional (Rede Certific)
- Programa de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação (Profucionário)
- Repositório de objetos educacionais de educação profissional e tecnológica (Proedu)
- Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec)
- **Plataforma Nilo Peçanha:** disponibiliza dados da Rede Federal.

4.3. Os IFs: Superação da Dualidade e Integração Curricular?

Sem desconsiderar a importância enquanto política educacional, a partir de um breve levantamento na literatura, localizam-se alguns estudos que apresentam análises críticas a respeito da expansão e da atuação dos institutos federais (FERREIRA, ANDRADE, SOUZA, 2018; FJN, 2016; SAMPAIO, 2013; ZATTI, 2016;).

Entre os aspectos de maior fragilidade e tema de debates, Ferreira, Andrade e Souza (2018) evidenciam uma das finalidades e características dos IFs de “promover a integração e a verticalização da educação básica a educação profissional e educação superior” (Lei nº

⁶ A lista apresentada consta no Portal do MEC, na aba Setec, disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es>> e na página da Rede Federal, disponível em <<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/rede-federal-programas-e-aco-es-2>> (Acesso em 10 de junho de 2019).

11.892/2008, art. 6º, inc. III), que impacta na atuação dos docentes em vários níveis e modalidades de ensino. O que provoca alguns questionamentos: Como atuar com uma multiplicidade de alunos e de demandas? Qual capacitação necessária a esse docente? Quais as condições de trabalho para que ocorra a integração?

Por outro lado, do ponto de vista do MEC (2010), “a verticalização do ensino trouxe ganhos a formação do professor, pela possibilidade de dialogar simultaneamente e de forma articulada desde a educação básica até a pós-graduação, construindo vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, em diferentes níveis da formação profissional e dessa forma estabelecendo o vínculo entre ensino, pesquisa e extensão”.

Partindo do princípio que a expansão aconteceu rapidamente, Ferreira, Andrade e Souza (2018) argumentam, em estudo a respeito do IFSP, que não houve tempo suficiente para pesquisas eficientes que fundamentassem a abertura de cursos vinculados às demandas do mercado de trabalho local. Relacionando a absorção local dos egressos de 2002 a 2012 do IFRN no mercado de trabalho, Sampaio (2013) aponta em sua dissertação de mestrado os seguintes resultados:

(...)i) em determinados municípios não há postos de trabalhos suficientes na área de formação obtida, pois não há correlação clara com a demanda por mão-de-obra qualificada por parte das empresas locais;

ii) não há postos de trabalhos suficientes, porque a economia destes territórios tende a ser pouco dinâmica, vários municípios apresentam baixo crescimento econômico ou do PIB;

e, iii) há carência de convergência de outras políticas públicas e programas que propiciem investimentos voltados na reestruturação produtiva, com base, por exemplo, nos Arranjos Produtivos Locais (p. 162).

A esse contexto devem ser acrescentadas as crises econômicas e políticas e as novas e dinâmicas configurações do mundo do trabalho.

Em relação à alta taxa de evasão nos cursos técnicos concomitantes ou subsequentes, Ferreira, Andrade e Souza (2018) apontam que alguns *campi* na tentativa de reduzir os índices e atrair alunos, têm optado pela modalidade integrada ao ensino médio. O que vem demonstrando ser uma estratégia eficaz, apesar de controversa.

Outro problema a ser equacionado é a integração ensino-pesquisa-extensão, prevista no artigo 6º da Lei nº 11.892/2008:

V. constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

Em pesquisa da Fundação Joaquim Nabuco (FJN, 2016), coordenada por Adriano Baptista Dias, conforme matéria do Portal Uol Educação ⁷, chegou-se a conclusão que a maioria dos IFs não realiza pesquisas que contribuam para o desenvolvimento da realidade local, o que pode ser explicado pela concentração da dedicação do tempo dos professores em atividades de ensino, em detrimento da pesquisa e da extensão.



Dica do professor: Caso deseje se aprofundar, conheça a íntegra da pesquisa da Fundação Joaquim Nabuco ([download](#)).

Além disso, em entrevista ao mesmo portal de notícias, o coordenador da pesquisa enfatiza que o modelo de avaliação dos IFs dificulta o desenvolvimento de pesquisas tecnológicas, refletindo o modelo de produção da universidade. Para equacionar os problemas evidenciados, entre outras recomendações, o estudo aponta que “seja estabelecida uma carga horária máxima em sala de aula e que haja uma regulamentação das atividades de pesquisa e extensão dentro da carga horária docente. Ainda de acordo com os pesquisadores, é importante que haja um estímulo à criatividade, dentro de estruturas curriculares flexíveis e interdisciplinares” (SOUZA, 2016).

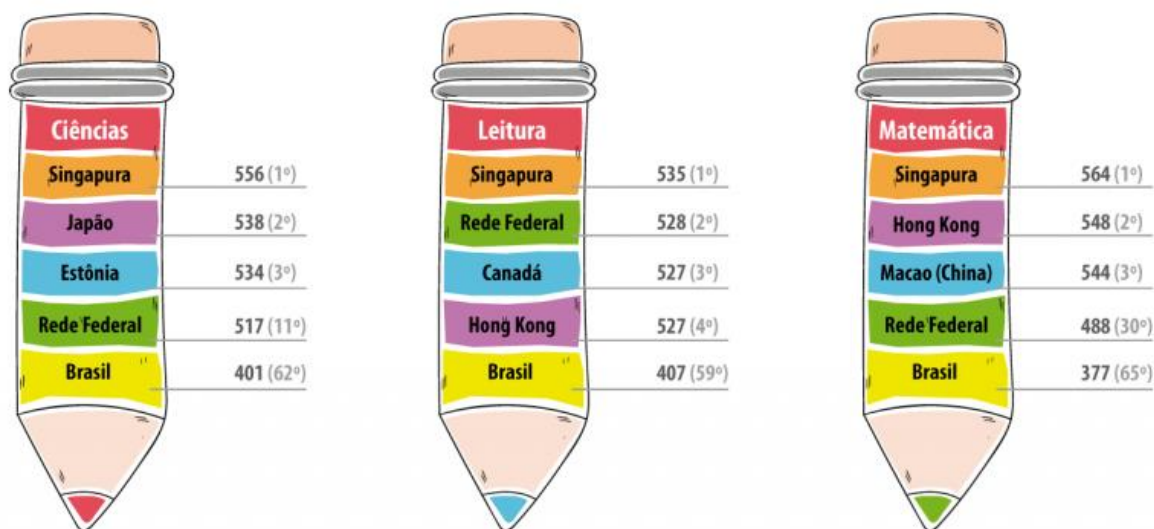
Por fim, considerando a pouca idade dos IFs, fortalecer – e talvez ainda construir - sua identidade institucional diante da sociedade brasileira é mais um importante desafio a ser enfrentado na sua consolidação como política educacional.

4.4. Os IFs como Modelo (em construção) de Política Educacional de Resultados com Justiça Social

Não há dúvidas, seja do ponto de vista teórico ou da realidade da educação pública brasileira, que os IFs “significam uma nova matriz institucional cujo potencial não encontra precedentes na história da educação brasileira. Sua capilaridade e interiorização criam a possibilidade de potencializar qualquer política pública educacional, pois, são mais de 400 unidades espalhadas pelo Brasil” (PACHECO, 2015, p. 48).

Assim, segue alguns infográficos e imagens de reportagens evidenciando os resultados desta que é uma política de alto impacto na construção de um modelo educacional inovador capaz de contribuir efetivamente para o desenvolvimento do país em diferentes dimensões.

⁷ Os dados foram extraídos de <https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/01/04/maioria-dos-institutos-federais-nao-faz-pesquisa-tecnologica-diz-estudo.htm>. Acesso em 20 de junho de 2019.



Fonte: Relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - 2015

Figura 4.4 – Desempenho da Rede Federal no PISA 2015

Fonte: <http://www.ifb.edu.br/reitori/12838-rede-federal-e-destaque-na-principal-avaliacao-da-educacao-basica-do-mundo> (Acesso em 10 de junho de 2019).

NEXO

🔍 📺 🐦 f 📷
ASSINE
CONTA

EXPRESSO

Por que alunos da rede federal têm desempenho parecido com estudantes de países desenvolvidos

André Cabette Fábio 07 Dez 2016 (atualizado 25/Out 19h24)

País se saiu mal na prova do Pisa, avaliação de educação básica mais importante do mundo. Mas alunos de instituições federais tiveram bons resultados

(...) Segundo as informações detalhadas divulgadas pela entidade, a pontuação média da rede federal supera a municipal e a estadual, assim como a privada. No caso de ciência e leitura, esses alunos estão além inclusive dos estudantes de países desenvolvidos. Em matemática, quem está numa instituição federal brasileira empata com a média das notas dos estudantes de países da OCDE. (...)

Em entrevista ao Nexo, Ricardo Falzetta, gerente de conteúdo do movimento Todos pela Educação, afirma que o ensino federal é privilegiado por diversos fatores que não se aplicam mesmo a outras redes, incluindo a privada. Mas seu bom desempenho mostra o potencial dos alunos do país. “A gente tem que olhar basicamente para nossa rede estadual, onde está a maioria dos jovens de 15 a 16 anos. Mas a rede federal mostra que o ensino poderia ser de qualidade no Brasil, ele não é um problema inerente do país”.

O Nexo conversou com três estudiosos da área de educação para entender o bom desempenho da rede federal e qual é o desafio de replicar seu modelo.

Investimento é especialmente alto Um dos pontos que chamam a atenção no relatório do Pisa é o investimento acumulado por aluno entre 6 e 15 anos praticado no Brasil. Ele é, em média, de US\$ 38.190, ou 42% da média de US\$ 90.294 praticada pelos países membros da OCDE. “Aumentos de gastos ainda são necessários para se traduzir em melhor aprendizagem”, afirma o trabalho. O investimento do Brasil é defasado, mas isso não se dá de forma uniforme. A rede federal tem um gasto médio maior por aluno do que a estadual ou municipal, afirmam os pesquisadores. De acordo com Falzetta, isso assegura, por exemplo, a contratação de professores melhores. Ele ressalta que o investimento brasileiro em educação em relação ao PIB é similar àquele dos países desenvolvidos, de cerca de 6,6%. “Mas eles já estão em outro patamar. Se quisermos mudar

de nível, precisamos ter um investimento maior, pelo menos por um período”, diz. Na opinião de Antonio Augusto Batista, coordenador de pesquisas do Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) mais verba também se reflete em bibliotecas e laboratórios, que são raros em escolas municipais e estaduais, e mesmo em grande parte das privadas.

Seleção de alunos turbinam desempenho Um outro fator que influencia no sucesso da rede federal é o fato de que a grande procura leva a maior parte das instituições de ensino a realizar algum tipo de pré-seleção de seus alunos, como vestibulinhos. “É parecido com o que acontece com as escolas de elite da rede particular, que faz uma seleção dos alunos a partir da mensalidade”, afirma Fazetta. Em ambos os casos, os alunos tendem a ter acesso privilegiado a informações desde cedo, o que melhora o seu desempenho na escola.

Boa remuneração e estabilidade atraem melhores professores. A concentração de recursos no ensino federal garante uma melhor remuneração dos professores. Segundo dados elaborados pela Todos pela Educação com base em informações do IBGE, o salário médio de um professor da rede federal de educação básica com carga horária de 40h semanais de trabalho em 2014 era de R\$ 5.173,92. O valor é 65% superior ao rendimento médio dos professores da educação básica pública. (...) Isso permite que professores tenham apenas um emprego. O que significa disposição para lidar com os alunos e tempo para continuar estudando e preparar aulas.

Aplicação prática do conteúdo - A maior parte dos alunos de 15 a 16 anos na rede federal estão em instituições de ensino técnicas. Noffis destaca que elas tendem a apresentar o ensino como uma porta de entrada para o mundo do trabalho. Por isso, o conteúdo é transmitido com enfoque na realidade prática e mesmo no ambiente em que os alunos vivem. Isso, afirma, confere um ensino mais estimulante e uma maior permanência estudantil.

Quadro 4.1 – Desempenho dos alunos da rede federal.

Fonte: <http://www.nexojournal.com.br/expresso/2016/12/07/Por-que-alunos-da-rede-federal-t%C3%A0-desempenho-parecido-com-estudantes-de-pa%C3%ADses-desenvolvidos> (Acesso em: 20 jun. de 2019).

4.5 Para finalizar, um pouco sobre o IFMG...

No sentido de materializar esse projeto educacional que visa uma ação conjunta e referenciada na ocupação e desenvolvimento do território, entendido como lugar de vida (BRASIL, 2010, p.3), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Minas Gerais (IFMG) - que nasce junto aos 38 institutos – está presente em 18 cidades, além da Reitoria (unidade administrativa) em Belo Horizonte, ofertando mais de 70 cursos divididos no ensino técnico (integrado, subsequente, concomitante e EJA), no ensino superior (tecnólogos, bacharelados e licenciaturas), na pós-graduação (especialização *lato sensu* como este curso e mestrado profissional) e em cursos rápidos de Formação Inicial e Continuada (FIC), em 12 *Campi* e 6 *Campi* Avançados. Atualmente, o IFMG possui cerca 10 mil alunos matriculados⁸.

⁸ <https://www2.ifmg.edu.br/portal/sobre-o-ifmg/historico-e-missao>



Figura 4.5: Mapa do IFMG

Fonte: <http://www.ifmg.edu.br/portal/sobre-o-ifmg/o-que-e-o-ifmg> (Acesso em: 01 ago. 2019).

Com a Coordenação do IFMG, destaca-se a criação do Observatório da Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais que se constitui como uma rede de pesquisadores que objetiva estudar o impacto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) nas regiões de influência das 64 unidades espalhadas pelo Estado de Minas Gerais e subsidiar o planejamento estratégico de atividades de Ensino, Pesquisa, Extensão e Desenvolvimento Institucional. A partir do Observatório, serão desenvolvidos estudos para analisar internamente a Rede, envolvendo aspectos como a verticalização (itinerários formativos), o perfil dos servidores, trajetória dos egressos, além de estudos de variáveis externas como os impactos nos arranjos produtivos, culturais e sociais⁹.

Como parte dos resultados das políticas implementadas no âmbito do IFMG, destaca-se o bom desempenho no ranking das escolas de todo o país no Exame Nacional do Ensino Médio em 2018. O IFMG obteve o primeiro lugar entre as escolas públicas em todas as cidades onde possui campus e teve três de seus campi - Governador Valadares, Santa Luzia e Ponte Nova - relacionados entre os 20 melhores colégios públicos de Minas Gerais.

⁹ <https://www.ifmg.edu.br/portal/extensao/observatorio-do-mundo-do-trabalho/noticias/observatorio-da-educacao-profissional-e-tecnologica-de-minas-gerais>

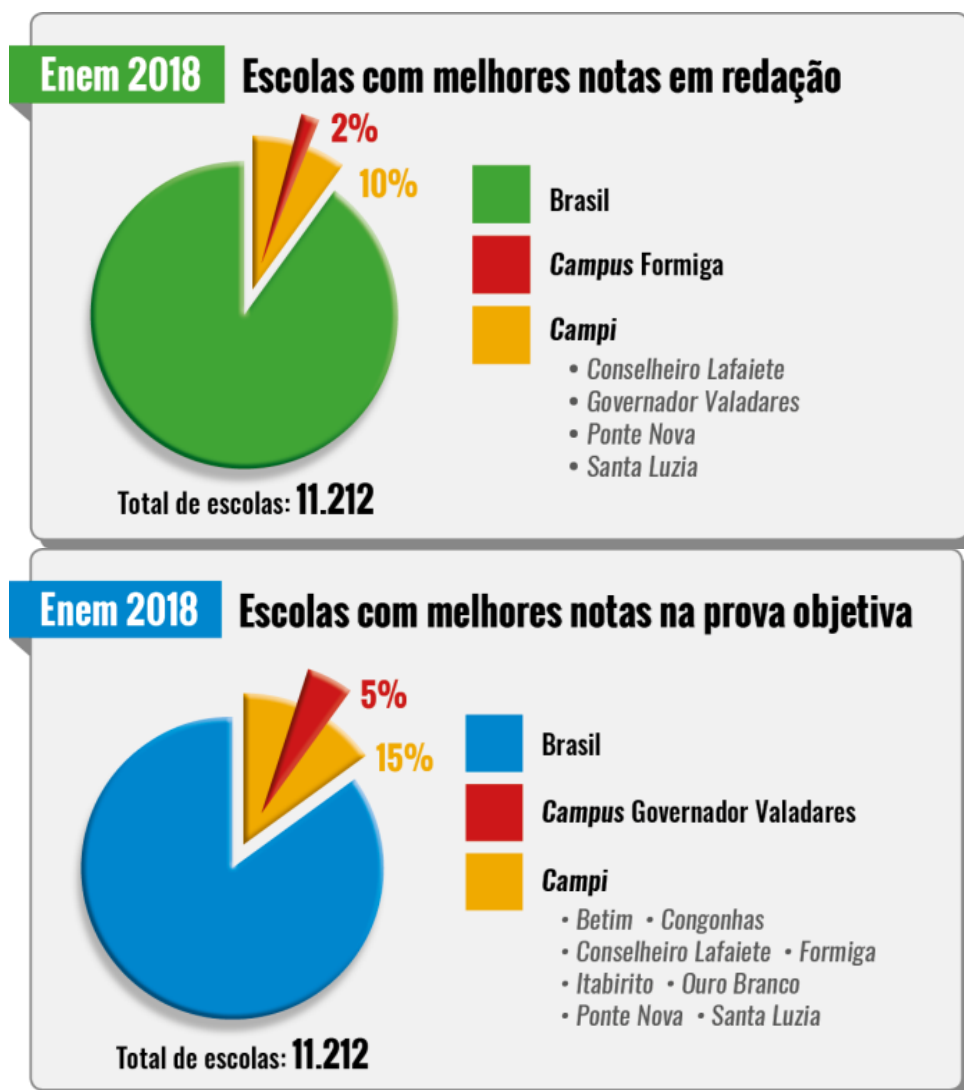


Figura 4.6 – Resultados do IFMG no ENEM.

Fonte: <http://www.ifmg.edu.br/portal/noticias/em-suas-cidades-campi-do-ifmg-se-destacam-em-resultados-do-enem-2018> (Acesso em 28/06/2019).

Somos uma instituição tão jovem... e vários desafios a enfrentar (para além do “atual contingenciamento”)... um exemplo é este do Curso de Pós-Graduação em Docência e outros cursos de formação.. Desafios de explorar nossas potencialidades e de identificar oportunidades, de compreender nossas limitações e superá-las para sermos cada vez mais o IF inclusivo e articulado com as demandas da sociedade. Que possamos formar não mão-de-obra a ser “absorvida” como uma engrenagem no mercado de trabalho, mas cidadãos capazes de se colocar criticamente diante do mundo e a construir uma sociedade socialmente justa, solidária e emancipada!

Como atores decisivos no processo de implementação das políticas públicas e de garantia do direito a educação pública, gratuita e de qualidade, nós, professores e professoras, precisamos nos colocar como sujeitos críticos na interpretação, tradução e elaboração de planos, projetos e ações em direção a uma prática docente emancipatória, que é uma “ponte final” que chega aos alunos e à sociedade.

Não tive pretensão alguma de esgotar nenhum tema, afinal como sujeitos inacabados estamos em constante movimento de busca. Espero que a disciplina tenha contribuído com a formação de cada um e de cada uma.



Mídias digitais para uma revisão do conteúdo visto até aqui, assista ao vídeo preparado pela professora-formadora ([português](#) ou [libras](#)).



Atividade 4.1: Participe do Fórum Obrigatório dialogando a respeito das políticas (planos, projetos e ações) do IFMG e seus resultados (impactos e efeitos) na comunidade.



Atividade 4.2: A partir dos estudos desta disciplina (e de outras deste curso) e do levantamento na Plataforma Nilo Peçanha realizado, considere o problema identificado na semana 3 e formule uma ação; ou identifique outro problema da realidade da sua escola e proponha uma **ação de política pública** seguindo as orientações ([download](#)). Entregue em .pdf na sala virtual.

Obrigada pela atenção!

ARRETCHE, M. Dossiê agenda de pesquisa em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 7-9, fev. 2003.

BALL, S. J. **Ciclo de políticas / Análise de políticas**. In: Palestra concedida ao Grupo de pesquisa Currículo, Sujeito e Cultura, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, nov. 2009.

_____. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BOWE, R; BALL, S. J; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

_____. A reforma gerencial do Estado de 1995. **Revista de Administração Pública**, v. 34, n. 4, Jul./Ago. 2000, p. 7-26.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 14 de maio de 2019.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

_____. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 17/02/2019.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, um novo modelo em educação profissional e tecnológica: Concepção e Diretrizes**. Brasília, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 3/2018. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, pp. 21-24. .

_____. Parecer CNE/CEB N. 11/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 04 de setembro de 2012, Seção 1, p. 98.

BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, 520 p. (Coleção EDVCERE, 19).

CAMPOS JR, Lázaro. Educação brasileira e seu investimento após teto de gastos. **AUN USP**, v. online, 2018. Disponível em: <<https://paineira.usp.br/aun/index.php/2018/02/19/educacao-brasileira-e-seu-investimento-apos-teto-de-gastos>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

ClAVATTA, M.; RAMOS, M.. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 17, núm. 49, jan-abril, 2012, pp. 11-37. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27522482002>>. Acesso em: 15 maio 2019.

COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L.. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, Out. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000401633&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 maio 2019.

COTTA, T. C. Metodologias de avaliação de programas e projetos sociais: análise de resultados e de impacto. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 49, n. 2, p. 103-123, abr/jun. 1998.

CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, July 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 maio 2019.

DYE, T. R. **Understanding public policy**. 13. ed. Pearson: Boston, 2008.

FREY, K. Políticas Públicas: um Debate Conceitual e Reflexões Referentes à Prática da Análise de Políticas Públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, IPEA, jun. 2000.

FRIGOTTO, G. A educação e a formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In SILVA, L. H. (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.26 n.92, Out. 2005.

FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M. (Org.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura do mercado no ensino médio técnico. Brasília, DF: INEP, 2006.

FERREIRA, S. L.; ANDRADE, A.; SOUZA, F. E. C. Reflexões sobre a expansão dos Institutos Federais no estado de São Paulo. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 2. Janeiro de 2018.

GAJARDO, M. **Reformas educativas na América Latina**: Balanço de uma década. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe – PREAL. Nº 15. 2000.

GOUVEIA, F. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional. **Revista Brasileira de Geografia Econômica**, [S. l.], 19 jan. 2017. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/espacoeconomia/2434>>. Acesso em: 12 maio 2019

KUENZER, A. Z. Da Dualidade Assumida à Dualidade Negada: O Discurso da Flexibilização Justifica a Inclusão Excludente. **Educação e Sociedade**, Vol. 28, n. 100, out. - Especial, p. 1153 – 1178. Campinas: 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf>. Acesso em: 08/03/2019.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n.94, p. 47-69, jan./abr.2006.

_____; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MOKATE, K. M. Convirtiendo el “monstruo” en aliado: la evaluación como herramienta de la gerencia social. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 53, n. 1, p. 89-131, jan./mar. 2002.

PACHECO, E. . **Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais**: Diretrizes para uma Educação Profissional e Tecnológica Transformadora. Natal: IFRN, 2015.

SAVIANI, D. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa. **ANDE**, n. 13, p. 5-14, 1988.

_____. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 15, n. 44, p. 380-392, Ago. 2010 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 maio 2019.

_____. O choque teórico da Politecnia. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro , v. 1, n. 1, p. 131-152, Mar. 2003 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 maio 019.

SILVA, I. G. A reforma do Estado Brasileiro nos anos 90: processos e contradições. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 7, p. 81-94, 2001.

SHIROMA, E. O.; MORAES, C. M; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA, M. Maioria dos institutos federais não faz pesquisa tecnológica, diz estudo. **Uol Educação**. Recife, jan. 2016. Disponível em <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/01/04/maioria-dos-institutos-federais-nao-faz-pesquisa-tecnologica-diz-estudo.htm>> Acesso em 30 de junho de 2019.

YANAGUITA, A. I. As políticas educacionais do Brasil nos anos 1990. In: XXV Congresso Ibero-Americano da ANPAE, 2011, Niterói. **Anais...** Niterói, RJ: ANPAE, 2011. V. 10. p. 1-13.2011. Disponível em:

<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0004.pdf>> .Acesso em: 2 abr. 2019.

ZATTI, V. Institutos federais de educação: um novo paradigma em educação profissional e tecnológica? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara/SP, v. 11, n. 3, p.1461-1480, 2016.



Atualmente é Professora efetiva no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFMG/Campus Ponte Nova. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, na linha de pesquisa "Gestão, políticas públicas e avaliação educacional", pesquisadora do Grupo de Pesquisa Política e Sociologia da Educação (UFJF) e do Grupo de Trabalho Espaços Deliberativos e Governança Pública - GEGOP (CLACSO). Possui graduação em Pedagogia (2004), Especialização em Educação (2006) e mestrado em Administração (2009) pela Universidade Federal de Viçosa. Tem experiência em coordenação pedagógica, em docência na educação infantil, no

ensino médio, no ensino superior e na pós-graduação em cursos de especialização lato sensu e mestrado profissional. Já ocupou cargos de chefia na gestão pública nos municípios de Uruçânia, onde acompanhou o mandato participativo, e em Ponte Nova, onde formulou e coordenou a execução de um Programa de Formação Continuada de professores, entre outras atribuições. Em 2019 ingressou como docente no curso de Pós-graduação em Docência do IFMG-Campus Arcos, além de lecionar cinco disciplinas nos cursos técnicos integrados e subsequente em Administração e Informática, coordena um Projeto de Pesquisa sobre a avaliação da Implementação do Campus Ponte Nova, um Projeto de Extensão sobre Políticas sociais pós-Constituição Federal de 1988 e um Projeto de Ensino sobre educação financeira, orientando oito estudantes do ensino médio. É mãe de Maria Cecília (15 anos), Letícia (6 anos) e Davi (2 anos).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8131523053494428>

Feito por (professor-autor)	Data	Revisado por	Data	Versão
Cássia do Carmo Pires Fernandes	02/07/2019	Cláudia Rossi	01/08	1