

## “REFORMAS” DO ENSINO MÉDIO: A INFLEXÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

## “REFORMS” OF HIGH SCHOOL EDUCATION: THE INFLECTION OF CURRICULAR POLICIES FOR INTEGRATED TECHNICAL COURSES OF FEDERAL INSTITUTES OF EDUCATION

Vinicius Batista da Silva

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Goiás – UFG.

Pedagogo do Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso - IFMT.

E-mail: [vinicius.silva@roo.ifmt.edu.br](mailto:vinicius.silva@roo.ifmt.edu.br)

### Resumo:

Este trabalho procurou identificar e problematizar os efeitos da Reforma do Ensino Médio sobre os cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio ofertados pelos Institutos Federais de Educação (IF), decorrentes da implementação da Lei 13.415/2017 no Brasil. A partir da perspectiva teórica do Ciclo de políticas públicas, problematiza as dimensões da formulação e implementação de políticas públicas no Estado capitalista. O caso empírico é constituído por meio de pesquisa bibliográfica qualitativa com foco no processo de implementação da reforma do Ensino Médio e da Resolução CNE/CP 01/2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Conclui que a Reforma do Ensino Médio no contexto dos IF, com a reformulação dos currículos, a adoção da carga horária máxima de 1.800 horas para a formação geral e o possível alinhamento a BNCC, reforçado pela Resolução CNE/CP 01/2021, tem potencial de impulsionar a instrumentalização da EPT aos interesses neoliberais e mercadológicos, a retomada e/ou reforço a dualidade histórica da educação e estímulo à formação acrítica com foco nos processos precários de qualificação de mão de obra para atender aos interesses macroeconômicos. Por fim, indica que o movimento mais adequado dos Institutos Federais seria a adesão, de forma contundente, ao movimento nacional pela revogação da reforma do Ensino Médio.

**Palavras Chave:** Reformas, inflexão de políticas públicas, Institutos Federais de Educação

### Abstract:

This work sought to identify and problematize the effects of the High School Reform on the Technical Courses Integrated to High School Level offered by the Federal Institutes of Education (IF), resulting from the implementation of Law 13.415/2017 in Brazil. Drawing from the theoretical perspective of the Public Policy Cycle, it problematizes the dimensions of policy formulation and implementation in the capitalist state. The empirical case is constituted through qualitative bibliographic research focused on the process of implementing the High School Reform and Resolution CNE/CP 01/2021, which defines the General National Curricular Guidelines for Professional and Technological Education. It concludes that the High School Reform in the context of the IF, with curriculum reformulation, the adoption of a maximum workload of 1,800 hours for general education, and the possible alignment with the BNCC, reinforced by Resolution CNE/CP 01/2021, has the potential to drive the instrumentalization of Professional and Technological Education (PTE) toward neoliberal and market interests, reinforcing historical duality in education and promoting uncritical formation focused on precarious labor qualification processes to meet macroeconomic interests. Finally, it indicates that the most appropriate move for the Federal Institutes would be to strongly join the national movement for the repeal of the High School Reform.

**Keywords:** Reforms, inflection of public policies, Federal Institutes of Education

## 1. INTRODUÇÃO

A década de 1990 marcou um período de intensos debates sobre o ensino médio no Brasil. As principais inflexões das políticas resultaram em decretos e diretrizes fundamentados em perspectivas neotecnicistas e instrumentalistas ancoradas na lógica do mercado. Nesse sentido, “O Brasil, sobretudo a partir da década de 1990, experimentou as contradições desse processo, sendo aos poucos dominado pelo capitalismo financeiro-rentista e sua ideologia neoliberal” (OLIVEIRA e AMARAL, 2020, p. 14).

A partir de 2004, no início do primeiro mandato do Presidente Lula, houve uma mudança do cenário político nacional e marcou o início de um movimento reverso para as políticas educacionais. Inaugurou-se, então, debates para definição da agenda, formulação e implementação de políticas educacionais, sinalizando uma aproximação entre ensino médio e educação profissional visando “a integração da educação profissional com o processo produtivo, com a produção de conhecimentos e com o desenvolvimento científico-tecnológico é, antes de tudo, um princípio a ser seguido” (BRASIL, 2007, p. 7).

A esse respeito, Oliveira e Amaral (2020, p.14), contribuem com essa discussão ao afirmarem que

A posse de Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), em 2003, representou a tentativa de retomar a construção de um projeto de nação em bases mais desenvolvimentistas ou keynesianas, a partir de um pacto nacional-popular, e mantendo, entretanto, compromissos que garantiam a reprodução do capital financeiro-rentista. Buscou-se retomar as bases de um Estado com um papel ativo, planejado, investido, de modo a favorecer o processo de industrialização, o aumento do gasto público, a distribuição de renda e, conseqüentemente, a redução da desigualdade social.

As contradições e disputas políticas travadas no final da década de 1990 e início dos anos 2000, nos governos FHC e Lula, respectivamente, a partir da revogação do Decreto no 2.208/1997 pelo Decreto no 5.154/2004, resultaram no ensino médio integrado tal como é hoje ofertado nos Institutos Federais e reabriu a possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional.

Após o golpe político-jurídico praticado contra a Presidente Dilma Rousseff em 2016, foram criadas as condições políticas necessárias para colocar em prática uma série de mudanças nas políticas educacionais do país, alinhadas a ideias de estado mínimo.

Acerca do contexto golpista que culminou no afastamento de Dilma Rousseff, Oliveira e Amaral (2020, p.15) pontuam que

Para entender esse processo do golpe, materializado no impeachment de Dilma Rousseff, é preciso retomar também o ano de 2015, quando o MDB apresentou o documento A travessia social: uma ponte para o futuro, em que defendia a adoção de políticas de ajuste fiscal, redução dos gastos públicos, cortes orçamentários, privatizações e ampliação das parcerias público-privadas, de modo a incrementar a participação da iniciativa privada, a flexibilizar o mercado de trabalho, e a ampliar a concorrência internacional. Um ponto central também seria a “regeneração do Estado”, ou seja, a adoção de um Estado mínimo, enxuto e supostamente mais eficiente.

Em se tratando da inflexão atual no padrão de políticas públicas, o economista brasileiro, Marcio Pochmann (2017), apresenta uma importante reflexão acerca das políticas brasileiras após o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, vejamos:

Desde o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, emergem sinais importantes de inflexão no conjunto de políticas públicas instaurado pelo ciclo político da Nova República. A sucessão de reformas impostas desde então, em meio à mais grave recessão econômica dos últimos 100 anos, altera tanto o papel do Estado no capitalismo brasileiro, contemplando o reposicionamento do país junto ao centro dinâmico capitalista mundial, quanto a atuação de uma nova maioria política interna mais favorável aos interesses dominantes (POCHMANN, 2017, p. 318).

Sob a égide do governo de Michel Temer, o discurso alarmista sobre a situação precária do Ensino Médio no Brasil justificou a urgência de um projeto de reformulação por meio de uma Medida Provisória (MP) n. 746, de 2016 e o consequente sancionamento da lei 13.415/2017 que tratou da “reforma” do Ensino Médio alinhada a um projeto neoliberal para a educação nacional.

Neste cenário, toda a rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (IF), vem sendo pressionada a mudar a matriz curricular de seus cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio para adequar-se a Reforma do Ensino Médio, a Resolução CNE/CP n. 01/2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

A fim de alcançar os objetivos anunciados, este trabalho está subdividido em três partes.

A primeira parte busca discorrer sobre as dimensões da formulação e implementação de políticas públicas a partir da perspectiva teórica do Ciclo de políticas públicas de Michael Howlett, M. Ramesh e Anthony Perl, em articulação com a abordagem do ciclo de políticas públicas proposta por Stephen Ball, Bowe e Gold.

O primeiro grupo de autores destacam a dinâmica da formulação das políticas públicas numa perspectiva mais ampla, dividida em fases, que embora não lineares, são centradas no protagonismo

do Estado no processo de formulação das políticas. O segundo grupo de autores, sugere uma análise crítica acerca de programas e políticas educacionais desde sua formulação até a sua implementação com ênfase na complexidade e ação dos atores sociais que a todo tempo interpretam os textos das políticas em todas as fases, arenas e contextos da sua formulação.

O segundo movimento deste texto, concentra-se em apresentar uma análise crítica acerca do processo de implementação da Lei 13.415/2017 (reforma do Ensino Médio) e da Resolução CNE/CP 01/2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, apontando as principais inflexões dessa política e seus efeitos sobre a estrutura curricular para os cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio ofertado pelos Institutos Federais.

Por fim, ancorado em perspectivas pós-estruturais para análise de políticas educacionais, defendendo a impossibilidade de controle perfeito no processo de elaboração e implementação das políticas educacionais, uma vez que em todos os contextos de sua produção (arenas de disputas dinamizadas por atores políticos com interesses e expectativas distintas), ocorrem múltiplas traduções e subjetivações. Nessa lógica de pensamento, as políticas deixam de ser concebidas como acordos pré-determinados que devem ser executados passivamente pelos atores sociais no contexto de sua implementação.

## **2. O CICLO DE POLÍTICAS COMO MODELO ANALÍTICO DA FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

A ideia de formulação de políticas a partir de um ciclo processual e inter-relacionado não é uma ideia recente. Pelo caráter complexo que envolve a formulação, não é possível afirmar que exista uma ideia ou modelo teórico único que explique, inexoravelmente, os elementos que compõem os processos de formulação de políticas públicas. Todavia, alguns modelos teóricos desenvolvidos por autores como Michael Howlett, M. Ramesh e Anthony Perl (2009) e a Abordagem do ciclo de políticas proposta por Ball Bowe & GOLD, (1992), nos auxiliam a compreender a complexidade e as condicionantes que atravessam o processo de formulação das políticas públicas.

A teorização de Michael Howlett, M. Ramesh e Anthony Perl (2009) enfatizam a dinâmica dos processos de formulação de políticas numa escala macro, centrada na ação do poder estatal e nas formas como o processo político influencia a produção de políticas públicas, isto é, há destaque para a análise dos padrões sistemáticos sobre como os interesses políticos são mobilizados e convertidos

em políticas públicas a partir de um ciclo interdependente formado basicamente por 5 fases: montagem de agenda, formulação de políticas; tomada de decisão política; implementação e avaliação das políticas.

Stephen Ball, sociólogo Inglês, concentra seus esforços para análises mais específicas das políticas educacionais e propõe um modelo analítico baseado em um ciclo contínuo constituído por três contextos principais produtores de políticas, contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Para além da compreensão acerca dos modelos de produção das políticas, Ball defende a necessidade de análises críticas acerca da centralidade da ação política pautada na ação do Estado ou no mercado ou ainda ao seu entrelaçamento e defende ideia de que a política curricular seja entendida como conjunto de textos e discursos (OLIVEIRA & LOPES, 2011).

O ciclo de políticas públicas “é um esquema de visualização e interpretação que organiza a vida de uma política pública em fases sequenciais e interdependentes” (SECCHI, 2012, p. 33).

Michael Howlett, M. Ramesh e Anthony Perl (2009) compreendem o ciclo de políticas públicas a partir de cinco etapas: a montagem da agenda, o período de formulação, a tomada de decisão, a fase de implementação e o processo de avaliação.

É fundamental destacar, que na compreensão de outros autores, como por exemplo Leonardo Secchi (2012, p. 33,34)) o ciclo de política pública raramente reflete a dinâmica real da vida de uma política pública, isto é, embora o modelo representativo seja caracterizado por um ciclo sequencial, na realidade, as fases geralmente se apresentam misturadas e alternadas, sinalizando, portanto, que não há um ponto de início e de finalização de uma política pública.

A figura abaixo apresenta algumas características principais do modelo idealizado pelos autores supramencionados.

**Figura 1** – Ciclo processual de formação das políticas públicas



De acordo com Howlett, Ramesh e Perl (2013), a montagem da agenda “refere-se à maneira como os problemas surgem ou não enquanto alvo de atenção por parte do governo” (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013, p.103). Esta fase, na visão dos autores, se refere à identificação e definição de problemas e necessidades por parte da sociedade. É o campo onde diferentes grupos e atores políticos podem articular suas demandas e apresentá-las ao sistema político.

A fase de formação de políticas possibilita as coalizões e alianças entre diferentes atores políticos para alcançar objetivos comuns e marca a capacidade de cada um deles para viabilizar suas influências e capacidades de negociação na arena política. Essa fase acentua, também, o quão complexo e desafiador pode ser o processo de formulação das políticas, uma vez que são manifestados diferentes interesses e objetivos dos mais diversos atores sociais que atuam na formulação das políticas.

A fase de tomada de decisão política se refere ao processo de diálogo e disputas políticas entre diferentes atores políticos para chegar a um acordo sobre uma política específica. Há um intenso processo de negociação para que os mais diversos interesses e objetivos, que também são atravessados por fatores políticos, econômicos e socioculturais, sejam articulados, culminando no compromisso ou na formulação oficial da política.

O estágio de decisão política é aquele em que uma ou mais, ou nenhuma, das opções que foram debatidas e examinadas durante os dois estágios anteriores do ciclo político é aprovada como curso oficial de ação. As decisões políticas (policy decisions) em geral produzem algum tipo de declaração formal ou informal de intenção por parte dos atores públicos autorizados, no sentido de se empreender ou não alguma ação, como uma lei ou regulamentação (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013, p.157).

Acerca da fase da implementação das políticas, os autores acima citados, pontuam que essa fase refere-se ao processo de colocar em prática as ações concretas para implementar a política. Destacam que depois que um problema público consegue espaço na agenda política, depois que são formuladas as opções para resolver os problemas políticos e depois da decisão do governo acerca dos objetivos políticos públicos que motivaram a ação do Estado, resta, portanto, colocar a decisão em prática, isto é, “O esforço, os conhecimentos, e os recursos empregados para traduzir as decisões políticas em ação, compreendem o estágio de implementação do ciclo político” (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013, p.179).

Na compreensão de (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013, p.199), “o conceito de avaliação de políticas se refere, em termos amplos, ao estágio do processo em que determina como uma política

de fato está funcionando na prática”.

Como podemos observar, o modelo de formulação de políticas apresentado por Michael Howlett, M. Ramesh e Anthony Perl (2009), é baseada em uma estrutura macropolítica linear de formulação de políticas, centralizada, majoritariamente, na ação e poder estatal e suas relações com o capital.

Embora que apresentem conceitos de análises de políticas mais amplos, os autores trazem uma importante contribuição à análise de políticas, principalmente por dar ênfase às três dimensões principais do processo de formulação de políticas públicas: os atores envolvidos, as instituições e as ideias, isto é, os autores destacam que em cada fase do processo de formulação das políticas públicas, ocorrem embates, articulações de demandas e conflitos para que seus interesses e visões de mundo sejam representados nas políticas.

Com foco na atuação e centralidade dos sujeitos no processo de formulação e interpretação das políticas educacionais, a abordagem do Ciclo de Políticas defendido pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball, propõe um método para análise de políticas educacionais, com proposições críticas da trajetória das políticas, com destaque para a importância de se considerar a disputa, a subjetivação e a resistência durante a trajetória das políticas educacionais. Em seus estudos sobre as políticas educacionais, Ball defende um modelo analítico heurístico, isto é, que considera a atuação, a subjetividade, a experiência e a descoberta dos sujeitos em sua interface com a formulação e leitura das políticas públicas educacionais.

Para Ball, as políticas educacionais constituem-se em um conjunto de textos (representações) e de discursos (práticas) imbricadas numa rede de discursos, poderes e interesses que se modificam ao passo que os textos e discursos migram entre os três contextos principais do processo de formulação das políticas educacionais (Contexto da influência, contexto da produção do texto e contexto da prática).

Ao analisarem as contribuições das teorizações de Ball para a análise de políticas Curriculares, Lopes e Oliveira (2011) destacam que

Os estudos de Ball (1989; com Bowe & GOLD, 1992; 1994a) colocam no centro do debate os processos micropolíticos e a necessidade de se articular as instâncias macro e micro nas pesquisas do campo curricular, tensionando, sobretudo, as análises de viés marxista que concedem primazia ao papel do Estado na compreensão das relações entre elaboração e os efeitos da política (OLIVEIRA & LOPES, 2011, p. 20).

Se por um lado, Howlett; Ramesh; Perl (2013) nos ajudam a compreender o processo macropolítico de formulação das políticas públicas como poder discricionário do Estado e que resulta em ações de governo como respostas a diversas carências e problemas que assolam o meio social, Ball apresenta uma proposta (analítica crítica da micropolítica educacional) flexível, aberta centrada na atuação dos sujeitos, numa tentativa de transpor os modelos lineares (definição da agenda, formulação, implementação, avaliação e revisão) de análise de políticas centradas no Estado.

Ball & Bowe (1998) apresentam elementos que contribuem para tornar a interpretação do ciclo contínuo menos hierarquizada, pois passam a chamar a atenção para a inter-relação dos contextos, definindo cada um deles como arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolvendo disputas e embates (OLIVEIRA & LOPES, 2011, p. 21).

Embora a formulação de políticas públicas seja uma prerrogativa do Estado, por meio da ação de um determinado governo, essas ações não se materializam a partir da necessidade do Estado, ao contrário, a ação do estado na direção de formular uma determinada política, surge das demandas sociais em diversas arenas de disputas, isto é, jogos de poder disputados por distintos grupos sociais cujos interesses podem ser de naturezas distintas, como por exemplo, instrumentalistas inserida em um cenário de hegemonia neoliberal ou a um discurso de inclusão e justiça social.

O contexto da Influência é a arena onde geralmente as políticas são iniciadas e onde ocorrem as disputas entre os grupos de interesse (locais, nacionais e globais) na tentativa de influenciar a definição e as finalidades da educação. É o contexto onde os discursos políticos são construídos

O contexto da produção do texto é a arena em que os resultados das disputas e acordos ganham forma. Os textos, representação formal da política, são articulados com a linguagem do interesse público. É importante destacar que na visão de Ball e colaboradores, os textos das políticas não são representações coerentes e claras dos interesses políticos que as motivaram, ou seja, os textos políticos podem ser contraditórios e precários, uma vez que precisam representar, em muitos casos, interesses e demandas diversas.

A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe et al., 1992).

O contexto da prática é a arena política onde a política está sujeita a interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Ball, ao longo de sua teorização acerca do campo político educacional, vem destacando que as políticas não são simplesmente "implementadas" como sugerem as abordagens lineares de análise de políticas públicas, ao contrário, para Ball, os textos das políticas, no momento em que os sujeitos entram em contato com elas, as sujeitam a interpretação e recriação, sugerindo assim a compreensão de que as políticas não são implementadas passivamente como se fossem processos inexoráveis que expressam, em termos práticos, a vontade absoluta de seus idealizadores.

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). 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. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. 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, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (Bowe et al., 1992, p. 22 Apud MAINARDES, P. 53).

Retomo aqui a ideia de Ball (1992), quando defende em seu modelo analítico a concepção de que as políticas curriculares constituem-se em um conjunto de textos (representações) e de discursos (práticas) imersos numa rede discursiva, isto é, a ideia de um ciclo contínuo não hierárquico que envolve todos os contextos, é de fato, uma defesa da circulação e de movimento entre arenas e contextos, sempre vulneráveis a interpretação dos sujeitos que participam da política, seja na influência inicial, na produção do texto das políticas e no contexto da prática quando as políticas são colocadas em circulação.

### **3. A INFLEXÃO DAS POLÍTICAS PARA OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO**

O preâmbulo teórico apresentado nas seções anteriores deste texto, sobretudo a apresentação do arcabouço teórico que apresenta a complexidade dos processos de formulação de políticas públicas concebidas em diversas fases e contextos interdependentes da vida útil de determinadas políticas

públicas, nos permite, de hora em diante, analisar os processos de inflexão das políticas curriculares para os cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio ofertados pelos Institutos Federais de Educação no Brasil.

Embora que as “reformas” da Educação Profissional Técnica Integrada ao de Nível Médio tenham sido afetadas com maior intensidade nos governos de FHC e Lula, neste último com perspectivas políticas de resgate das possibilidades de retorno as noções de integração entre a formação geral e a educação profissionalizante, daremos centralidade as reformas mais recentes que ganharam força após o golpe político-jurídico-midiático contra a presidente Dilma Rousseff (PT) culminando na ascensão ao poder do então vice-presidente da república Michel Temer (MDB).

No governo de Michel Temer, o discurso alarmista sobre a situação precária do Ensino Médio no Brasil foi usado como justificativa para a urgência de um projeto de reformulação do Ensino Médio por meio de uma Medida Provisória (MP) n. 746, de 2016 e o consequente sancionamento da lei 13.415/2017 que tratou da “reforma” do Ensino Médio alinhada a um projeto neoliberal para a educação nacional.

É válido destacar, também, que após a promulgação da Lei 13.415/2017, a comunidade acadêmica, principalmente as vinculadas às universidades públicas, pesquisadores e intelectuais da educação, têm desenvolvido pesquisas com foco nos processos de implementação da reforma do Ensino Médio nas redes estaduais de ensino do país e contestado, quase que unanimemente, os efeitos devastadores da reforma do ensino médio para a educação dos jovens brasileiros.

Como parte de um amplo movimento público pela revogação da reforma do Ensino Médio, sindicatos, entidades representativas, grupos de pesquisa, associações científicas e movimentos sociais, assinaram uma Carta Aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13415/2017) e destacam o seguinte:

Até aqui, todas as evidências apontam para um mesmo fato: o compromisso da atual reforma do ensino médio não é com a consolidação do Estado Democrático de Direito e nem com o combate às desigualdades sociais e educacionais no país. A reforma está a serviço de um projeto autoritário de desmonte do Direito à Educação como preconizado na Constituição de 1988. De fato, os primeiros impactos concretos da implementação da reforma nos estados vão mostrando que a Lei 13.415/2017 vincula-se a um projeto de educação avesso à democracia, à equidade e ao combate das desigualdades educacionais. (Carta Aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13415/2017).

Os processos de formulação das políticas públicas dentro das regras democráticas, segue um fluxo complexo e bastante disputado nas arenas de produção das políticas públicas. Entretanto,

embora a reforma do ensino médio tenha sido formalizada por um mecanismo legal (lei), não é possível afirmar que o ciclo de formulação de políticas foi observado. A opção pela aprovação de uma reforma de tamanha importância por meio de uma medida provisória, evidencia o caráter antidemocrático e antipopular da “reforma” do Ensino Médio.

Durante o governo de Michel Temer e, na sequência, o governo de Jair Bolsonaro, houve uma grande investida da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), pressionando os Institutos Federais para entrar no novo Ensino Médio e assumir a responsabilidade pela oferta do 5º itinerário formativo (formação técnica e profissional) previsto na reforma.

O resultado dessas influências pode ser observado na Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que alinha a Educação Profissional Técnica Integrada ao Nível Médio ao Novo Ensino Médio e no Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021, que Regulamentou a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, que possibilitou a dupla matrícula nos Institutos Federais, pouco discutido no âmbito da Rede EPT. Esse decreto torna possível o financiamento da matrícula dupla nos Institutos Federais, por meio de convênios com as redes estaduais de educação para a oferta de cursos concomitantes de educação profissional técnica. Em outras palavras, o Decreto 10.656/2022 coopta os Institutos Federais ao projeto neoliberal para a Educação Básica, ao passo que os IF passam, via financiamento, a viabilizar o Novo Ensino Médio, tanto na oferta de Educação Profissional na forma concomitante, já prevista, quanto na oferta de itinerários formativos, via convênio com outras redes de ensino.

Neste cenário, toda a rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (IF), vem sendo pressionada a mudar a política curricular dos cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio para adequar-se, também, aos preceitos defendidos na Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular-BNCC.

Embora os Institutos Federais de Educação possuam uma dinâmica diferente para o Ensino Médio, isto é, ofertam majoritariamente cursos Técnicos Integrados a esse nível de ensino e que há também uma prerrogativa de autonomia didático pedagógica desta rede de educação no que tange aos arranjos curriculares, não é possível afirmar que essa rede de educação passará incólume aos efeitos do Novo Ensino Médio.

O quadro abaixo apresenta alguns dos efeitos negativos da reforma do ensino médio sobre os cursos Técnicos Integrados ao Nível médio dos Institutos Federais:

**Quadro 1** - Esquema analítico dos principais impactos da Lei 13.415/2017 sobre os Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio dos Institutos Federais

<b>Mudanças</b>	<b>Impactos</b>
limitação da Carga horária máxima da BNCC ao total de 1.800 horas	A redução da carga horária das disciplinas do núcleo comum enfraquece a formação pautada em valores éticos, sociais e políticos.
Ampliação da carga horária anual para 1.400 horas (Política de educação em tempo integral)	Ausência de previsão orçamentária e investimento em infraestrutura dos Campi.
Definição e centralização de princípios, conteúdos e práticas em cada disciplina pela BNCC.	Enfraquecimento da perspectiva de politecnicidade e currículo integrado.
Os Institutos Federais ofertarão apenas o itinerário V (Formação Técnica e Profissional)	Desarticulação com o ENEM, menor atratividade do IFMT e possibilidade de redução de matrículas no EMI.
Previsão de contratação de professores das áreas técnicas por notório saber.	Enfraquecimento do ingresso por concursos públicos e precarização do trabalho docente.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Lei 13.415/2017.

O quadro analítico acima possibilita a reflexão de que um dos principais efeitos da reforma do ensino médio para a EPTNM é, de fato, o enfraquecimento das perspectivas de Currículo Integrado. A centralidade em torno de um currículo mínimo como definido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afeta frontalmente as perspectivas de integração de conhecimentos, saberes e habilidades numa perspectiva politécnica defendida pelos Institutos Federais.

Sob o discurso de flexibilização dos projetos e das práticas pedagógicas, as mudanças que impactam o Ensino Médio integrado ofertado pelos Institutos Federais, aprovadas pela Lei nº 13.415/2017 e recomendadas na Resolução CNE/CP n. 01/2021, podem ser analisadas em duas dimensões principais: carga horária e organização curricular.

A referida lei determina a ampliação progressiva para 1.400 horas (tempo integral) mantidos os 200 dias letivos. No primeiro momento, no prazo de 5 anos, os sistemas de ensino devem atingir 1.000 horas anuais. Com essa ampliação, no primeiro quinquênio de vigência da lei, mantidos os 200 dias letivos, a carga horária diária deveria ser de 5 horas, até atingir progressivamente 7 horas diárias, ou seja, período integral.

A recomendação de integralidade curricular (ensino de tempo integral), sem o devido investimento financeiro e em infraestrutura, promoverá o aumento da evasão e comprometimento das políticas de permanência e êxito dos Campi, uma vez que a ausência de espaços adequados para convivência e as atividades de ensino, pesquisa e extensão, afastará os jovens da escola e poderá descaracterizar a educação inteira, defendida por essa rede de educação profissional.

Em linhas gerais, considerando a carga horária global já praticada nos cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio dos Institutos Federais, para além da mudança na estrutura e arranjos curriculares, o maior impacto recai sobre a carga horária destinada à Formação Geral alterada pela Lei 13.415/2017, com redução de 2400 horas para o máximo de 1800 horas.

Essa determinação legal foi reforçada na Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

Art. 26. ...

§ 1º Os cursos de qualificação profissional técnica e os cursos técnicos, na forma articulada, integrada com o Ensino Médio ou com este concomitante em instituições e redes de ensino distintas, com projeto pedagógico unificado, terão carga horária que, em conjunto com a da formação geral, totalizará, no mínimo, 3.000 (três mil) horas, a partir do ano de 2021, garantindo-se carga horária máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas para a BNCC, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em atenção ao disposto no §5º do Art. 35-A da LDB (Resolução CNE/CP Nº 1/2021).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao instituir os Itinerários Formativos, indica o rompimento com a centralidade disciplinar, isto é, orienta que alguns componentes curriculares podem ser diluídos na área do conhecimento a que pertencem.

[...] para que a organização curricular a ser adotada responda aos diferentes contextos e condições dos sistemas, das redes e das escolas de todo o País, é fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório. Independentemente da opção feita, é preciso destacar a necessidade de romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real. (BRASIL, 2018, p.479).

No entanto, essa orientação não se ancora nos princípios da interdisciplinaridade e na integração curricular, ao contrário, alinha-se a perspectivas neoliberais que fragmentam a educação e viabilizam lógicas instrumentais para essa etapa da educação básica.

Os Institutos Federais foram criados a partir da perspectiva do rompimento com o alinhamento quase que absoluto da educação profissional aos interesses mercadológicos. No entanto, o olhar superficial para os efeitos da reforma do Ensino Médio, com análises apenas para os impactos sobre a Educação Profissional, é o mesmo que sucumbir a formação básica e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio aos interesses neoliberais.

A Lei de criação dos Institutos Federais (Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008), determina que a oferta de formação profissional técnica de nível médio, seja ofertada de modo a garantir o percentual mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender prioritariamente cursos integrados.

Sobre o conceito de ensino integrado, Ciavatta (2005) pontua que, se tratando da formação integrada ao ensino técnico, “queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho” (CIAVATTA, 2005, p. 2).

Ciavatta (2005), nos estimula a pensar o conceito de “integração” como algo inteiro, que projeta a educação profissional integrada ao nível médio capaz de superar a histórica dicotomia entre formação crítica intelectual e formação instrumental.

O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - CONIF, emitiu um documento de Análise da Resolução CNE 01/2021. Nesse documento, o CONIF denuncia que

as DCNGEPT apresentam grave divergência com a concepção de educação profissional e função social da RFEPCT enquanto política pública, e que, embora apresentem outras ideias e possibilidades, não obriga que os IFs tenham que readequar seus projetos pedagógicos institucionais e seus respectivos planos de cursos para se submeterem às propostas da nova Resolução. Ao contrário, combinada com as demais legislações vigentes, a organização atual dos Projetos Pedagógicos de Cursos, e organização didático pedagógica institucionais, em consonância com as Diretrizes Indutoras para Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na RFEPCT, aprovadas pelo CONIF em 2018, podem ser mantidas, com a devida e constante avaliação e melhoramento, mas não precisam e não deveriam ser negadas para se adequar a concepções que só trarão prejuízos para a RFEPCT e principalmente para a formação integral dos educandos, para os profissionais envolvidos e para a própria institucionalidade dos IFs, CEFETs e CPII (FDE/CONIF, 2021, p. 17).

É imperativo destacar, nesse contexto de repúdio manifestado pelo CONIF, que embora haja um posicionamento em torno da manutenção de uma suposta autonomia didático pedagógica dos Institutos Federais, no sentido de não adesão aos preceitos defendidos na Lei n. 13.415/2017; Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 e a BNCC para o Ensino Médio (versão aprovada

em 2018), há um mal estar nessa rede relacionado a diversidade de interesses que atravessam as políticas para a EPTNM, ou seja, existem vários movimentos paralelos, alguns aderindo e reformulando os currículos, outros negociando e fazendo escolhas do que cabe ou não nos cursos integrados, outros negando a existência de efeitos da reforma para os Institutos Federais e outros refutando integralmente os fundamentos da reforma.

O mal estar destacado ocorre no sentido de que apesar das indicações nos textos das políticas para que os cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio sejam de fato “integrados”, os Projetos Políticos Pedagógicos para esses cursos (PPC’s), no momento em que são produzidos e interpretados pelos sujeitos no contexto da prática, viabilizam a manifestação de diversas visões de mundo, de interpretações do currículo, ora relacionados a formação politécnica, ora alinhados a visão epistemológica das disciplinas escolares e a perspectivas de formação instrumental comprometida estritamente aos interesses e estruturas econômicas.

Dito de outra forma, esse fenômeno impacta diretamente o processo de significação do que objetivamente significa integração curricular a partir das perspectivas de formação geral preconizadas na BNCC e as perspectivas de formação profissional preconizadas no catálogo nacional para os cursos Técnicos Profissionalizantes.

As narrativas de autonomia didático pedagógica, a expectativa de melhoria do volume de investimento e os interesses particulares dos atores sociais que atuam na produção das diretrizes institucionais locais e nas ações de reformulação dos currículos, compõem o campo de disputas em torno da adesão às prescrições da Reforma do Ensino Médio e da BNCC no interior dessa rede.

Como efeito da implementação do Novo Ensino Médio nos Institutos Federais, existe o risco de ser privilegiada a formação técnica em detrimento da formação geral, uma vez que há uma determinação de limite de 1800 horas para a BNCC (formação geral), o que compromete, sobremaneira, as perspectivas de formação crítica e humanista, uma vez que de forma compulsória, o itinerário formativo ofertados pelos Institutos Federais só pode ser o itinerário de Formação Técnica e Profissional com cargas horárias (fixas) pré-determinadas pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT).

A meu ver, o movimento adequado que deveria ser defendido pelos Institutos Federais é o de reafirmar exaustivamente, as ideias de integração curricular defendidos nos documentos que justificaram a criação da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, ou seja, perspectivas de integração curricular que rompem com as barreiras e limites disciplinares, que tenha como base,

perspectivas de um projeto de educação profissional e tecnológica “que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia” (BRASIL, 2007, p.06).

Embora que numa primeira análise, o efeito mais devastador da reforma do Ensino Médio sobre a Educação Profissional e Tecnológica esteja relacionada à redução da carga horária destinada à BNCC (formação geral), outros impactos de mesma grandeza também são observados. Dentre eles, merece destaque o fato de que o Programa Nacional do Livro Didático-PNLD está alinhado a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, que por imposição legal, estão organizados por área do Conhecimento e distantes da dinâmica prevista nas políticas curriculares para o ensino integrado dos Institutos Federais, que em quase toda a Rede, estão organizados na lógica disciplinar.

Cabe destacar, também, que o PARECER CNE/CP Nº: 5/2022, faz recomendações de novas diretrizes nacionais para a realização do Novo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e recomenda o alinhamento da prova à Reforma do Ensino Médio e a BNCC.

Embora que o cronograma de “implementação” do Novo Ensino Médio tenha sido suspenso temporariamente por determinação do atual Ministro da Educação para que seja realizada nova consulta pública, se confirmada a manutenção da estrutura prevista na Lei nº 13.415/2017, as mudanças preconizadas neste parecer poderá trazer sérios prejuízos aos estudantes dos Institutos Federais por colocam em xeque a identidade curricular do cursos integrados ofertados pelos IF, uma vez que haverá uma pressão social pelo alinhamento total as reformas, sob o risco de perder sua relevância histórica de possibilitar aos estudantes, não apenas a possibilidade de exercício de um ofício profissional, mas também a possibilidade real de continuidade dos estudos no ensino superior, que a partir da BNCC e Reforma do Ensino Médio, em termos de perspectivas formativas, estará distante da nova dinâmica prevista neste exame nacional.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No que concerne aos impactos da reforma do Ensino Médio sobre a EPTNM, há, por parte do CONIF, o entendimento de que os maiores efeitos da reforma estão relacionados à ampliação gradual da carga horária global e a redução da carga horária destinada à formação geral dos estudantes, ou seja, aspectos já atendidos pelos Institutos Federais, no que concerne aos percentuais mínimos de

carga global prevista na lei 13.415/2017. Há, também, o entendimento de que os demais arranjos preconizados na BNCC não impactam os IF em decorrência da autonomia didática e pedagógica concedida a EPT pela sua lei de criação (Lei n. 11.892/2008).

Entretanto, julgo que essa análise, quando ancorada apenas na perspectiva da autonomia didático-pedagógica dos Institutos Federais, é na verdade muito frágil e ingênua, uma vez que há, sobremaneira, vários outros aspectos que direta e indiretamente podem inviabilizar a demanda e oferta de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

Como outros exemplos negativos da reforma podemos destacar: a instrumentalização da EPT aos interesses neoliberais e mercadológicos com o atendimento a outras redes com a oferta do itinerário da formação técnica e profissional; a retomada e/ou reforço a dualidade histórica da educação (formação rica para ricos e formação pobre para pobres); formação aligeirada e acrítica com foco nos processos precários de qualificação de mão de obra para atender a interesses macroeconômicos e o aumento das desigualdades sociais por não fortalecer perspectivas de formação crítica e cidadã dos estudantes.

Defendo que o movimento mais adequado para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica deveria ser a defesa veemente dos ideais de integração curricular defendidos nos documentos institucionais dos Institutos Federais que ainda estão no campo das utopias, abstrações e contradições.

Ao invés da negação ingênua da existência de efeitos da BNCC e do Novo Ensino Médio sobre os cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio, os Institutos Federais deveriam estar unidos ao amplo movimento nacional pela revogação da Reforma da Lei 13.415/2017 e da BNCC.

A possibilidade de reforçar o orçamento dos Institutos Federais com recursos do Fundeb através dos convênios com outras redes de ensino para viabilizar o Novo Ensino Médio, na verdade pode ser interpretada como uma espécie de compensação pela subserviência dos Institutos Federais aos projetos neoliberais, mercadológicos e instrumentalistas implícitos na reforma do Ensino Médio.

As diversas pesquisas, denúncias, manifestações e lutas protagonizada pelo amplo movimento nacional pela revogação do Novo Ensino Médio, demonstram que essas inflexões na política educacional indicam perspectivas de formação “barata”, aligeirada, alinhada primordialmente às demandas de mercado e que reduz os sentidos de educação a mero ensino e/ou capacitação para o trabalho dissociado das dimensões de formação inteira, crítica e humanizada.

No primeiro semestre de 2023, após intensa pressão popular pela revogação do Novo Ensino Médio, o Ministério da Educação-MEC, publicou a Portaria n. 399, de 08 de março de 2023, determinando o estabelecimento de uma consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. No entanto, embora que esse seja um mecanismo importantíssimo para o debate público acerca das finalidades das políticas públicas, dado o caráter devastador da reforma do Ensino Médio, julgo que mais do que nunca, é fundamental a vigilância e mobilização nacional, uma vez que embora estejamos sob um governo progressista, a ideia de revogação sequer foi ventilada na Portaria 399/2023.

Recentemente o MEC divulgou os dados da consulta pública objeto da Portaria 399/2023. Entre os resultados dessa consulta, o MEC destaca que os principais aspectos de reclamação foram: posição majoritária de Críticas à redução da carga horária destinada à formação geral limitada a 1800 horas; necessidade de maior clareza e orientações acerca dos itinerários formativos; críticas a mudanças no formato do ENEM e indicação de priorização da formação geral no exame; preocupação com o impacto das mudanças do novo Ensino Médio para as modalidades de educação do campo, quilombolas, indígenas, ribeirinhas, pessoas com deficiências e pessoas de baixa renda, com indicação de orientações específicas para esse público; resistência da maioria contra a oferta da modalidade a distância; reivindicações para a correção das desigualdades em relação a estrutura física das escolas, com reivindicações de investimentos adequados; reivindicações pela ampliação da modalidade de Educação Profissional Técnica Integrada ao Nível Médio; reivindicação de revogação de algumas portarias relacionadas à formação de professores que atuam no Ensino Médio; maiores investimentos nas políticas de permanência; reivindicação pela expansão das matrículas de tempo integral com orientações curriculares e condições de oferta adequadas; mudanças nas políticas de avaliação e destaques relacionado a importância do MEC na coordenação e normatização das políticas de Ensino Médio.

Em um documento intitulado “Sumário Executivo” em que divulga os resultados da consulta pública, o MEC se compromete a apresentar um projeto de Lei ao Congresso Nacional contendo as seguintes proposições: recompor a carga-horária destinada à formação geral (FGB) para 2400 horas, permitindo-se exceção na oferta de cursos técnicos de 800 e 1000 horas, nesse caso, a carga horária mínima destinada à formação geral seria de 2200 horas. Para os cursos técnicos de 1200 horas, o MEC sinalizou a intenção de firmar parceria com os estados para ampliação e viabilização do programa escola de tempo integral e o fortalecimento das políticas de permanência dos estudantes.

O MEC propõe rever as limitações de componentes curriculares cujos saberes precisam ser obrigatórios para a formação geral e que foram limitados pela reforma. A indicação do MEC é que as disciplinas como arte, educação física, literatura, história, sociologia, filosofia, geografia, química, física, biologia e educação digital. Propõe, também, reduzir o número de itinerários formativos, com a mudança de nome para “percurso de aprofundamento e integração de estudos, divididos em três grupos, a saber: linguagem, matemática e ciências da natureza; linguagem, matemática e ciências humanas e sociais e formação Técnica e Profissional.

O MEC indicou ainda, que irá propor a vedação ao uso de Educação a Distância na formação geral básica, limitando o uso de 20% da carga horária para a Educação Profissional Técnica.

Quanto ao ENEM, o MEC sinalizou que irá manter o formato atual em 2024 e irá viabilizar debate aprofundado sobre o exame na ocasião do debate público de elaboração do novo PNE.

Finalizo este texto reforçando que em perspectivas democráticas, as políticas públicas são construções discursivas abertas sempre sujeitas a interpretações e, nessa lógica, o Ensino Médio não deve ser lido como conjunto de saberes primordiais que se não forem absorvidos e apropriados pelos estudantes, estes serão excluídos da comunidade e da vida social.

Defendo que os textos políticos não são inexoráveis e portanto, no contexto da prática, são reinterpretados pelos sujeitos que os leem com base em suas próprias histórias de vida e as suas concepções, não são desprezadas no processo de reinterpretação e ressignificação das políticas.

Pela argumentação que construímos, o Novo Ensino Médio, pelo seu caráter antidemocrático, impopular e instrumentalista, não é passível de reformulação, uma vez que se configura em propostas muito piores do que a configuração anteriores. A única possibilidade viável, embora seja uma proposição utópica (inérito viável), será a revogação da Lei n. 13,415/2017 bem como seus efeitos sobre a definição da versão final, também antipopular da BNCC para o Ensino Médio.

Pensar as políticas públicas, sempre afetadas pela subjetivação dos sujeitos, nos permite compreendê-las como projetos inconclusos, precários e sempre sujeitos a significações provisórias e, portanto, submissas ao clamor popular.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo**

**Integral.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. Portaria 339/2023. **Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio.** Publicado no Diário Oficial da União em: 09/03/2023 | Edição: 47 | Seção: 1 | Página: 16 Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro.

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

CIAVATTA, Maria. **A FORMAÇÃO INTEGRADA: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** Revista Trabalho Necessário, ISSN: 1808-799X - ano 3, número 03, 20 p. 2005. disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 5 nov. 2022.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M; PERL, Anthony. **Política Pública: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

HÖFLING, ELOISA DE MATTOS. **Estado e políticas (públicas) sociais.** Cadernos CEDES [online]. 2001, v. 21, n. 55. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2022.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias pós-críticas, política e currículo.** Dossier Temático: configurações da investigação educacional no Brasil. Educação, Sociedade & Culturas, nº 39, 2013, 7-23. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311/291>. Acesso em: 25 nov. 2022.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHCFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2022

MOUFFE, Chantal. **Sobre o Político.** 1. ed. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015. 135 p.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES Alice Casimiro. **A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso.** Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [38]: 19 - 41, janeiro/abril

2011. Disponível em: [file:///C:/Users/vinis/Downloads/1541-2013-1-PB%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/vinis/Downloads/1541-2013-1-PB%20(4).pdf). Acesso em: 12 nov.2022.

OLIVEIRA, João Ferreira de; AMARAL, Nelson Cardoso (2020). **La transición política en Brasil y su efecto en la educación brasileña.** *Universidades*, 71(85), 11-32. Disponível em: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.85.274>. Acesso em: 20 nov.2022.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Estado, aparelho do Estado e sociedade civil/ Luiz Carlos Bresser Pereira.** Brasília: ENAP, 1995. 28 f. (Texto para discussão, 4). 1. Estado. 2. Teoria do Estado. 3. Evolução do Estado.I. Título II. Série.

POCHMANN, Marcio. **Estado e capitalismo no brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da nova república.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, no. 139, p.309-330, abr.-jun., 2017.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos.** São Paulo: Cengage Learning, 2012.