



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
Câmpus de Marília

**DANUSA FREIRE COSTA**

**AÇÕES EM REDES DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO INSTITUTO FEDERAL DO  
PARANÁ CAMPUS JACAREZINHO**

**MARÍLIA**  
**2025**

**DANUSA FREIRE COSTA**

**AÇÕES EM REDES DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO INSTITUTO FEDERAL DO  
PARANÁ CAMPUS JACAREZINHO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Cláudia da Mota Darós Parente

**MARÍLIA  
2025**

C837a Costa, Danusa Freire  
Ações em Redes de Políticas Públicas no Instituto Federal do Paraná Campus Jacarezinho / Danusa Freire Costa. -- Marília, 2025  
193 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília  
Orientadora: Cláudia da Mota Darós Parente

1. Redes de Políticas públicas. 2. Políticas públicas. 3. Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. 4. Instituto Federal do Paraná. 5. IFPR Campus Jacarezinho. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

**DANUSA FREIRE COSTA**

**AÇÕES EM REDES DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO INSTITUTO FEDERAL DO  
PARANÁ CAMPUS JACAREZINHO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação

Linha de pesquisa: 04 - Políticas Educacionais,  
Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e  
Movimentos Sociais

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dra. Cláudia da Mota Darós Parente  
UNESP – Câmpus de Marília  
Orientadora

Prof. Dr. Mário Luiz Neves De Azevedo  
UEM - Universidade Estadual de Maringá

Prof<sup>a</sup>. Dra. Marisa Noda  
UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná

Prof<sup>a</sup>. Dra. Angélica Pall Oriani  
UNESP – Câmpus de Marília

Prof<sup>a</sup>. Dra. Sueli Machado Pereira de Oliveira  
IFSULDEMINAS - Instituto Federal do Sul de Minas Gerais

Marília, 06 de janeiro de 2025.

Este trabalho é dedicado aos amores da minha vida, que me dão força e incentivo para lutar e acreditar sempre em um mundo melhor para todos nós!

Ao meu Bom Jesus e à Nossa Senhora Aparecida, por terem me dado a oportunidade de cursar o Doutorado, força, tranquilidade, ânimo e inspiração!

A Zhara 🐾, fiel companheira que esteve ao meu lado em cada palavra escrita!

## **AGRADECIMENTOS**

Para que esta tese se tornasse realidade, foi necessária a participação de pessoas muito especiais que dispensaram toda atenção, apoio e incentivo durante toda a caminhada...

À minha orientadora, Professora Cláudia da Mota Darós Parente, que me acolheu, me entendeu e, com toda paciência e maestria, conduziu a elaboração desta tese. Sem o seu carinho e dedicação, este trabalho não seria possível;

À minha família, Sirinéia, minha mãe, provedora por todas as orações e cuidados; Julia, minha filha e motivação para todas as horas; e Lucas, meu filho e crítico leitor desta tese. Gratidão por estarem sempre ao meu lado, torcendo por mim incondicionalmente;

Aos meus amigos do IFPR, do CRAS e do Grupo de Pesquisa, que, de perto ou de longe, rezaram e torceram muito por mim ao longo desses anos;

Ao Instituto Federal do Paraná, por colaborar assiduamente e me conceder estrutura para aplicação da pesquisa, bem como por me proporcionar o afastamento das atividades para que eu pudesse me dedicar integralmente ao Doutorado;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Marília, professores servidores, por me proporcionarem um crescimento profissional e pessoal muito valioso;

Santo Antônio, Santa Terezinha, Santa Rita de Cássia, ao meu anjo da guarda e a toda milícia celeste, que me ampararam nos momentos de alegria e de aflição.

[...] É Jesus este pão de igualdade, viemos pra comungar,  
com a luta sofrida do povo que quer, ter voz, ter vez,  
lugar!  
Comungar é tornar-se um perigo, viemos pra incomodar!  
Com a fé e a união nossos passos, um dia, vão chegar...

Cecília Vaz Catilho (1985)

## RESUMO

Um país como o Brasil, com toda a sua amplitude, diversidade e desigualdade, representa um grande desafio para qualquer gestor público. Tomar a Educação como prioridade e usar seu poder transformador para, a longo prazo, mudar a realidade dos jovens, formando cidadãos autônomos e conscientes de seu papel na sociedade, deveria ser o ponto de partida para a construção de novas políticas públicas. Este estudo direciona o olhar para a política pública responsável pela criação da Rede Federal, os princípios da Educação Integral e do Ensino Técnico Integrado, bem como a contribuição das redes de políticas públicas na formação integral dos estudantes. O Campus do Instituto Federal do Paraná (IFPR) no município de Jacarezinho propôs a construção de um novo currículo, estruturado dentro dos pressupostos da Educação Integral, o que permite e incentiva a formação de redes de políticas públicas e possibilita uma nova dinâmica no processo de formação integral dos estudantes do Ensino Técnico Integrado. Com essa ação de redes, novos atores das mais diversas áreas passam a contribuir para o projeto pedagógico do Instituto com conhecimento, recursos e experiências, proporcionando aos estudantes novas vivências. A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar o processo de formação da rede de políticas públicas no Ensino Técnico Integrado do IFPR Campus Jacarezinho, verificando suas contribuições na formação integral dos estudantes. Os objetivos específicos são: sistematizar o conceito e estudar as ações de redes de políticas públicas na Educação; contextualizar o processo de criação dos Institutos Federais, as políticas públicas que levaram à implementação do Ensino Técnico Integrado e o processo de abertura da instituição para as ações em redes de políticas públicas; mapear e caracterizar a rede de políticas públicas do IFPR Campus Jacarezinho para identificar as relações estabelecidas com os atores externos e as contribuições para a formação dos estudantes. Para isso, a presente tese foi organizada em três estudos, cada um utilizando técnicas e ferramentas metodológicas apropriadas, englobando: pesquisa bibliográfica, levantamento bibliométrico, análise documental, aplicação de formulário para levantamento de dados, mapeamento de rede, grupo focal e análise de políticas. Ao final do trabalho, foi realizada a junção e a triangulação dos dados, analisando as relações estabelecidas entre os estudos e permitindo contemplar os assuntos de forma sistêmica. Há um longo caminho a ser percorrido para que o Ensino Técnico Integrado cumpra sua função social de combate às desigualdades. Contudo, o estudo evidenciou que a rede formada no IFPR Campus Jacarezinho, que reúne atores externos como órgãos públicos, instituições do terceiro setor e empresas privadas, têm estabelecido relações de trocas produtivas, somando às atividades desenvolvidas pelos atores internos. Apesar disso, é imprescindível que a temática seja amplamente discutida. Por um lado, para que novos estudos tragam evidências das repercussões desse tipo de rede na área da educação; por outro, para que sejam estabelecidas formas de regulação por parte do Estado, de modo a orientar as instituições públicas e estabelecer limites claros entre o público e o privado na área da educação.

**Palavras-chave:** Rede de Políticas Públicas; Ensino Técnico Integrado; Rede Federal de Educação; Instituto Federal do Paraná; IFPR Campus Jacarezinho.

## ABSTRACT

A country like Brazil, with all its breadth, diversity and inequality, represents a major challenge for any public administrator. Making education a priority and using its transformative power to change the reality of young people in the long term, forming autonomous citizens who are aware of their role in society, should be the starting point for the construction of new public policies. This study focuses on the public policy responsible for the creation of the Federal Network, the principles of Comprehensive Education and Integrated Technical Education, as well as the contribution of public policy networks to the comprehensive education of students. The Campus of the Federal Institute of Paraná (IFPR) in the city of Jacarezinho proposed the construction of a new curriculum, structured within the premises of Comprehensive Education, which allows and encourages the formation of public policy networks and enables a new dynamic in the process of comprehensive education of students in Integrated Technical Education. With this network action, new actors from the most diverse areas begin to contribute to the pedagogical project of the Institute with knowledge, resources and experiences, providing students with new experiences. The general objective of this research is to analyze the process of formation of the public policy network in Integrated Technical Education at IFPR Campus Jacarezinho, verifying its contributions to the comprehensive education of students. The specific objectives are: to systematize the concept and study the actions of public policy networks in Education; to contextualize the process of creation of Federal Institute, the public policies that led to the implementation of Integrated Technical Education and the process of opening the institution to actions in public policy networks; to map and characterize the public policy network of IFPR Campus Jacarezinho to identify the relationships established with external actors and the contributions to the education of students. To this end, this thesis was organized into three studies, each using appropriate methodological techniques and tools, including: bibliographic research, bibliometric survey, document analysis, application of a data collection form, network mapping, focus group and policy analysis. At the end of the work, the data were combined and triangulated, analyzing the relationships established between the studies and allowing the issues to be addressed in a systemic way. There is a long way to go for Integrated Technical Education to fulfill its social function of combating inequalities. However, the study showed that the network formed at IFPR Campus Jacarezinho, which brings together external actors such as public agencies, third sector institutions and private companies, has established productive exchange relationships, adding to the activities developed by internal actors. Despite this, it is essential that the topic be widely discussed. On the one hand, so that new studies can provide evidence of the repercussions of this type of network in the area of education; on the other, so that forms of regulation by the State can be established, in order to guide public institutions and establish clear boundaries between the public and private sectors in the area of education.

**Keywords:** Public Policy Network; Integrated Technical Education; Federal Education Network; Federal Institute of Paraná; IFPR Campus Jacarezinho.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Equipe Docente da Escola Cel. Joaquim Pedro de Oliveira - Japira-PR - 1979	13
Figura 2: Professores e Estudantes da Escola Coronel Joaquim Pedro de Oliveira – Japira -PR - 1982	14
Figura 3: Dia da posse efetiva no cargo de professora EBTT no IFPR Campus Jacarezinho - 2012	17
Figura 4: Seminário de Pesquisa UNESP - 2022	17
Figura 5: Hipótese da Pesquisa	27
Figura 6: Ensino Médio no Brasil - Linha do Tempo	85
Figura 7: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	99
Figura 8: Distribuição dos <i>campi</i> do IFPR	120
Figura 9: Mapa da Mesorregião do Norte Pioneiro do Paraná	122
Gráfico 1: Número de matrículas no Ensino Médio em 2023	91
Gráfico 2: Estrutura Didática e Organizacional do IFPR Campus Jacarezinho	149
Gráfico 3: Rede estabelecida no IFPR Campus Jacarezinho	150

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1:	Estudos que compõem a Tese	23
Quadro 2:	Bibliografia base para sistematização do conceito de Redes	31
Quadro 3:	Principais mudanças com a sanção da Lei nº 14.945 de 31 de julho de 2024	86
Quadro 4:	“Rede” na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394	105
Quadro 5:	“Rede” nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica	109
Quadro 6:	“Rede” na Base Nacional Comum Curricular	111
Quadro 7:	“Rede” no Plano Nacional de Educação (PNE)	112
Quadro 8:	Cursos ofertados pelo IFPR Campus Jacarezinho	126
Quadro 9:	Matriz Curricular do IFPR Campus Jacarezinho	128
Quadro 10:	Exemplos de Unidades Curriculares	130
Quadro 11:	Atores das Ações em Rede estabelecidas no IFPR no ano de 2023, por eixo	151
Tabela 1:	Classificação dos Dados por Áreas	30

## LISTA DE SIGLAS

ATHENA/UNESP	Bancos de Dados Bibliográficos/ Universidade Estadual Paulista
BDTB	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

EMTI	Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEATI	Faculdade de Educação, Administração e Tecnologia de Ibaiti
FNE	Fórum Nacional de Educação
FONCEDE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distritais de Educação
GAPE	Avaliação de Políticas Educacionais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFPR	Instituto Federal do Paraná
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OASIS	Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPI	Plano Pedagógico Institucional
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNEDs	Unidades Descentralizadas de Ensino
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 - REDES DE POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO</b>	<b>28</b>
1.1 Considerações Iniciais	28
1.2 Estudo Bibliométrico	29
1.3 Conceituando Redes	33
1.4 Políticas Públicas e Redes	41
1.5 Redes de Políticas Públicas e Governança	50
1.6 Considerações Finais	61
<b>CAPÍTULO 2 - ENSINO TÉCNICO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS E AS REDES DE POLÍTICAS PÚBLICAS</b>	<b>63</b>
2.1 Considerações iniciais	63
2.2 Procedimentos Metodológicos	65
2.3 Aspectos históricos do Ensino Médio e da Educação Profissional	67
2.3.1 Ensino Médio e Educação Profissional após a Constituição de 1988	75
2.3.2 Ensino Médio Integrado	78
2.3.3 Plano Nacional de Educação e Metas para o Ensino Médio	88
2.4 A Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica: uma Rede de Políticas Públicas	96
2.5 Ensino Médio Integrado e concepção de Educação Integral nos Institutos Federais	100
2.6 As Redes na Legislação Educacional Brasileira	104
2.7 Considerações Finais	113
<b>CAPÍTULO 3 - O INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ CAMPUS JACAREZINHO E SUAS RELAÇÕES EM REDES DE POLÍTICAS PÚBLICAS</b>	<b>116</b>
3.1 Considerações Iniciais	116
3.2 Procedimentos Metodológicos	118
3.3 Instituto Federal do Paraná	119
3.4 O IFPR Campus Jacarezinho	122
3.5 Inovação Curricular no IFPR Campus Jacarezinho	126
3.6 Educação Integral e Redes de Políticas Públicas	135
3.7 Ações em Rede de Políticas Públicas para Formação Integral no Ensino Médio Integrado	145
3.7.1 Processo de Implementação de Redes no IFPR Campus Jacarezinho	142
3.7.2 Atores Internos	149
3.7.3 Atores Externos	150
3.7.4 Objetivos Comuns	157
3.7.5 As contribuições das Redes na Formação dos estudantes no IFPR Campus Jacarezinho	161

<b>3.8</b>	<b>Considerações finais</b>	164
	<b>CONCLUSÃO</b>	168
	<b>REFERÊNCIAS</b>	176
	<b>APÊNDICE A – FORMULÁRIO</b>	189
	<b>APÊNDICE B – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL</b>	192

## INTRODUÇÃO

### Trajétória acadêmica e profissional da pesquisadora

Para falar da minha trajetória acadêmica, não posso deixar de mencionar que venho de uma família de educadores. Minha mãe, todos os dias, seguia no lombo da égua Baia para alfabetizar crianças na zona rural do município de Pinhalão-PR. O percurso era de 12 quilômetros para ir, mais 12 quilômetros para voltar, com sol ou chuva, muita determinação e amor aos seus alunos.

Meu pai, professor desde os 17 anos de idade, para cursar o ensino superior, precisava percorrer 100 quilômetros em viagem de Japira para Jacarezinho, e nas semanas de provas levava-me com ele para ter mais chance de conseguir uma carona e poder chegar à faculdade. Aos 5 anos de idade, eu dividia a lousa com os mestres, sentindo-me incrível por saber escrever meu nome, os nomes dos meus pais e mais algumas palavrinhas que impressionavam os colegas de classe do meu pai.

Figura 1: Equipe Docente da Escola Cel. Joaquim Pedro de Oliveira - Japira-PR - 1979



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Cresci dentro do ambiente escolar, que representava a minha segunda casa e, mesmo sentindo-me tão à vontade, nunca tive a pretensão de seguir carreira como professora.

Figura 2: Professores e Estudantes da Escola Coronel Joaquim Pedro de Oliveira - Japira-PR - 1982



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Ao ingressar no ensino médio, na época denominado de ensino de segundo grau, diante da insistência de meu pai, cursei Magistério, ao mesmo tempo em que iniciei o curso técnico de Contabilidade, que era, de fato, o rumo profissional que eu pretendia seguir. Cursei o segundo grau no período vespertino; em meio aos livros de registro fiscal, eu era uma das estudantes mais empenhadas e dedicadas.

No período noturno, cursando Magistério, era uma aluna das mais rebeldes e arredias, muitas vezes chamada pela diretora, professora Regina, que me aconselhava, pedia dedicação e ressaltava que eu tinha potencial e seria uma ótima professora. Quanto mais ela me aconselhava, mais eu me rebelava. Eu dizia que estava lá por determinação do meu pai e que nunca seria uma professora: “Deus me livre seguir por este caminho”. Meu plano era terminar o curso somente para não contrariar meu pai.

A vida seguiu, trabalhei na área de Contabilidade em empresas públicas, privadas e bancos, ingressei na Faculdade de Administração de Empresas e gostava muito do curso, mas como o “mundo dá muitas voltas”, em uma delas

acabei por ingressar em um curso de Especialização em Docência do Ensino Superior.

Diante de um contato mais próximo com a Direção e Coordenação da Faculdade de Educação, Administração e Tecnologia de Ibaiti (FEATI) no Paraná, e do meu desempenho ao longo do curso, em agosto de 2003 fui convidada a ministrar aulas no curso de Administração.

Eu, que sempre gostei muito de um desafio, joguei-me de peito aberto e, ao pisar na sala de aula, agora na condição de professora, senti segurança, satisfação e um bem-estar incrível. Assim, iniciei minhas atividades como docente no ensino superior no mês de setembro de 2003. Ao final da aula, com a sala vazia, lembrei-me da professora Regina e do quanto ela insistiu comigo; e eu, adolescente inexperiente, neguei minha essência.

Além da maternidade, ser professora é, sem dúvida, a maior realização da minha vida, não me vejo e não quero fazer outra coisa. Apaixonei-me pela Educação e sigo esforçando-me para fazer a diferença na vida dos meus alunos, do mesmo modo que a diretora Regina e outros professores fizeram na minha! Gostaria muito de encontrá-la novamente para pedir perdão e agradecer, dizer o quanto ela estava certa o tempo todo.

A instituição em que iniciei a docência era privada e atendia estudantes da região de Ibaiti-PR. Lá, além do curso de Administração, atuei nos cursos de Ciências Contábeis e Sistemas de Informação. Em função da cobrança e da forte pressão da instituição, que precisava melhorar seus índices e a nota na avaliação do SINAES/MEC, no ano de 2007 ingressei no Mestrado em Administração na Universidade Federal do Paraná - UFPR, sob a orientação do Professor Sérgio Bulgacov. Lá, tive a oportunidade de estudar as ações em redes de colaboração formada por pequenos municípios para fomentar o desenvolvimento local no Norte Pioneiro do Paraná.

No período de 2007 a 2011, paralelamente ao mestrado e às atividades mencionadas, assessorei a articulação de grupos de trabalho no Território Integração Norte Pioneiro em uma ação do então Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). A missão era fomentar discussões e aos poucos construir uma grande rede de políticas públicas entre municípios, associações, cooperativas, movimentos sociais, diversas secretarias e órgãos do governo do estado do Paraná

e a sociedade civil para levantar as demandas locais e regionais e, a partir delas, mobilizar a criação de políticas públicas para o desenvolvimento da região.

A pesquisa foi realizada por meio de câmaras temáticas e a equipe que discutiu assuntos referentes à educação teve excelentes resultados, tendo em vista a conquista da implementação de várias políticas públicas, inclusive com a instalação do Campus<sup>1</sup> do Instituto Federal do Paraná (IFPR), na cidade de Jacarezinho.

Estudar e participar das ações em redes e de seus processos é uma tarefa que tem me acompanhado ao longo da minha carreira acadêmica e profissional. Na minha dissertação de mestrado foi possível apresentar a importância que tem um consórcio intermunicipal, que hoje compreendo que é também uma rede de políticas públicas, na construção de políticas públicas para que pequenos municípios do Norte Pioneiro do Paraná melhorando suas práticas, trabalhando juntos em prol de programas e projetos para a solução de problemas comuns.

Concluí o mestrado no ano de 2009, após a perda do meu pai, que faleceu nesse período. Foram muitos esforços para estudar, muitas lágrimas solitárias e muitos quilômetros de estrada, uma batalha muito grande para conciliar as aulas na Faculdade de Administração com o trabalho de Diretora Financeira na Prefeitura Municipal de Japira - PR, bem como a missão de ser mãe de duas crianças lindas, um menino de 5 anos e uma menina de 3 anos.

Era hora de desacelerar, então optei por deixar a Prefeitura de Japira para assumir a coordenação de ensino em uma nova Faculdade de Administração e Pedagogia no município de Wenceslau Braz - PR, uma experiência que me proporcionou uma aprendizagem incrível e uma visão da gestão escolar que, penso eu, todo professor e professora deveria vivenciar.

No ano de 2011, quando o IFPR - Jacarezinho ainda iniciava suas primeiras atividades, foi aberto concurso público para professores, para o qual havia uma vaga para professor de Administração. Inscrevi-me, fui aprovada, e no dia 22/2/2012 tive a alegria de ingressar no IFPR como professora.

---

<sup>1</sup> A grafia das palavras “Campus” e “Camp” segue o Manual de Aplicação da Marca IFPR, assim como a recomendação da Nota Informativa 155/2015/CGPG/DDR/SETEC/MEC.

Figura 3: Dia da posse efetiva no cargo de professora EBTT no IFPR Campus Jacarezinho - 2012



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

No meu percurso como docente, senti fortemente a necessidade de cursar doutorado, o que efetivamente ocorreu em 2021, em meio à pandemia de COVID-19. Após mudança de orientação e de grupo de pesquisa, iniciei um novo projeto de pesquisa sob a orientação da Professora Cláudia da Mota Darós Parente, líder do Grupo de Pesquisa e Análise de Políticas Educacionais (GAPE).

Figura 4: Seminário de Pesquisa UNESP - 2022



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Nesse período, participei e apresentei trabalhos em eventos nacionais e internacionais, como o II Seminário de Educação Integral em Salvador - BA e no II Congresso Brasileiro de Educação Integral na PUC-SP. Falar do projeto e discutir a proposta de estudo me auxiliou na definição do tema, no refinamento dos objetivos, na escolha dos procedimentos metodológicos, culminando nesta tese.

### **Apresentação do objeto de estudo e justificativa**

Pensar as políticas públicas em um país como o Brasil, com toda a sua extensão e diversidade, é um grande desafio para qualquer gestão. Alguns problemas públicos são tão gritantes que não há como ignorá-los, pois exigem uma pronta ação do Estado, com todos os seus recursos e amplitude, principalmente para implementar políticas públicas que possam dar luz às minorias e promover o desenvolvimento, ao mesmo tempo em que podem ignorar e desviar o olhar de outras áreas e problemas. Assim, as pautas dos governantes estão sempre se ajustando, seguindo suas agendas e desenvolvendo seus programas e projetos de acordo com o que for definido como prioridade, alinhado também aos interesses partidários.

São exemplos dessas pautas a precariedade do sistema de saúde para atender a uma população tão grande, a assistência social e o combate à fome, Cultura e a Educação, que tem o poder transformador de, em longo prazo estruturado com uma política pública séria e forte, mudar a realidade dos jovens, formando cidadãos autônomos e conscientes de seu papel na sociedade. Estas são demandas que, de uma forma ou de outra, sempre deverão estar contempladas na pauta dos governos.

Cabe, neste estudo, voltar o olhar para o problema público da formação de jovens no ensino médio no Brasil, que é uma etapa da formação básica extremamente importante e estratégica e tem passado por amplos debates. Neste aspecto, enfrentou e enfrenta altos índices de evasão, pois inúmeros jovens são levados a deixar de estudar para ingressar precoce e precariamente no mercado de trabalho, para ajudar as famílias que nem sempre têm a capacidade financeira sequer para se sustentar, quanto mais para manter este jovem na escola.

Além desta privação do direito à Educação, o ensino médio também vive uma dualidade com a formação profissional e o ensino propedêutico, sem falar nos problemas de falta de estrutura e recursos que afetam a ampla maioria das escolas.

Trabalhando no enfrentamento destes e de muitos outros problemas que assolam a Educação, a partir de 2003 teve início um novo governo federal com uma proposta de política pública que passou a repensar a Educação. Contudo, ainda seguia os pressupostos do Plano Nacional de Educação de 2001, formulado no governo anterior, definido com metas e objetivos distintos.

Somente a partir de 2004, os programas e projetos passaram, de fato, a ser implementados, promovendo uma nova dinâmica na Educação no Brasil. As mudanças referentes ao ensino médio tomaram mais força a partir de 2006, e a amplitude veio no ano de 2008, com a criação da Rede Federal de Educação Tecnológica e a implantação dos seus Institutos Federais.

Os *campi* dos Institutos Federais adotaram o ensino técnico, na modalidade integrada, como uma proposta de formação de ensino médio e ensino profissionalizante juntos, com autonomia pedagógica e administrativa. Assim, os Institutos se expandiram por todo o país, dando início a uma fase de mudanças na formação dos jovens e adolescentes.

Trabalhando pelo acesso, permanência e êxito, com uma estrutura de assistência estudantil forte e atuante dentro de uma proposta de formação integral, os Institutos mudaram a política pública de Educação para o ensino médio e vêm mantendo os jovens na escola, enfrentando o problema social da desigualdade, e abrindo uma janela de oportunidades para seu público, que é formado por 80% de estudantes provenientes de cotas sociais, raciais e de inclusão.

Jacarezinho, município do Norte Pioneiro do Paraná, que abriga cerca de 45 mil habitantes, em função de seus índices de desenvolvimento e pela mobilização política e popular, foi contemplado com um dos Campus do Instituto Federal do Paraná. Suas atividades tiveram início no ano de 2010, primeiramente com cursos técnicos subsequentes e, no ano seguinte, com o Ensino Técnico Integrado.

Com sua equipe completa, em 2014, houve um movimento de renovação em que a coordenação pedagógica propôs a construção de um novo currículo, estruturado dentro dos pressupostos da Educação Integral, que contou com a participação da comunidade acadêmica em longos debates e divergências, mas que

acabou sendo alinhado e passou a reger a oferta dos cursos aos estudantes a partir do ano letivo de 2015.

Acompanhado por um grupo de trabalho que constantemente discute, repensa e reavalia o andamento das atividades propondo ajustes e atualizações, o currículo do IFPR Campus Jacarezinho, dentre muitas características diferenciadas, permite e incentiva a formação de redes de políticas públicas para dar nova dinâmica ao processo de formação integral dos estudantes do Ensino Técnico Integrado.

Com essa ação de redes, torna-se possível trazer para o Instituto atores das mais diversas áreas do conhecimento para contribuir com conhecimento, recursos e com a sua vivência, proporcionando aos estudantes novas experiências.

A presente pesquisa se justifica à medida que estuda este processo, analisa suas potencialidades e fragilidades com o propósito de investigar como as ações em rede podem se tornar uma ferramenta estratégica para a efetivação da Educação Integral, bem como para levantar os riscos, as consequências e as contribuições para a formação dos estudantes.

Há, ainda, um longo caminho a ser percorrido para que o Ensino Técnico Integrado cumpra com a sua função social de combate às desigualdades. Contudo, as iniciativas de mudança, tais como as redes de políticas públicas na Educação, precisam ser consideradas.

É preciso constatar se estas redes de políticas públicas que reúnem atores externos ao IFPR Campus Jacarezinho, tais como: órgãos públicos, instituições do terceiro setor e empresas privadas, têm estabelecido relações de trocas produtivas, que venham, de fato, para complementar as atividades de sala de aula, trazendo os problemas locais que fazem parte do cotidiano, da vida real dos estudantes para um debate que fortaleça os trabalhos dos professores. Ter a sua efetividade comprovada faz com que outras instituições façam parte de um movimento de inovação, transformação e democratização da educação.

## **Objetivos**

Considerando a experiência do IFPR Campus Jacarezinho em realizar uma mudança curricular, com ênfase na Educação Integral, repensando as práticas no Ensino Técnico Integrado, e trazendo a implementação de redes de políticas

públicas como um apoio ao processo de formação dos estudantes, o presente estudo parte das seguintes “questões-problema”:

Como essas redes de políticas públicas têm sido implementadas na Educação? Quais são as políticas públicas voltadas para o Ensino Técnico Integrado e como foram implementadas? Como se deu o processo de formação de redes de políticas públicas no IFPR Campus Jacarezinho? Estas redes têm contribuído para a formação integral dos estudantes do Ensino Técnico Integrado no IFPR Campus Jacarezinho? Quais os riscos, cuidados e precauções devem ser tomadas neste processo?

Para responder às questões, a presente pesquisa tem por objetivo geral analisar o processo de formação da rede de políticas públicas no Ensino Técnico Integrado do IFPR Campus Jacarezinho, para verificar suas contribuições na formação integral dos estudantes. Quanto aos específicos, estão: sistematizar o conceito e estudar as ações de redes de políticas públicas na Educação; contextualizar o processo de criação dos Institutos Federais, as políticas públicas que levaram à implementação do Ensino Técnico Integrado e o processo de abertura da instituição para as ações em redes de políticas públicas; mapear e caracterizar a rede de políticas públicas do IFPR Campus Jacarezinho para identificar as relações estabelecidas com os atores externos e as contribuições para formação dos estudantes.

Qualquer processo de mudança precisa ser planejado tendo em mente a missão e os objetivos que motivam as ações. Logo, propor e executar mudanças relacionadas à Educação requer um cuidado ainda maior, exigindo uma leitura do contexto, a identificação dos problemas, as histórias de vida e do cotidiano que cercam os estudantes, além da cultura e dos costumes da própria comunidade onde a instituição de ensino está inserida.

Por mais urgente que seja a necessidade de estabelecer mudanças no ensino médio, não se trata de uma tarefa simples, ao contrário, torna-se ainda mais desafiadora ao se vislumbrar a missão de formar os estudantes nos pressupostos da Educação Integral, discutindo as políticas públicas e traçando caminhos, com a missão de transformar ou ajustar a sociedade em um ato social, a partir de suas reais necessidades.

## **Caminhos metodológicos**

Em uma pesquisa, é necessário buscar o aprofundamento, sanar a necessidade de conhecimentos e chegar a conclusões sobre os assuntos em estudo. Isso só se torna possível por meio de uma metodologia bem estruturada. Segundo Ludke e André (1986), é fundamental promover um confronto entre os dados, as informações coletadas e o conhecimento teórico acumulado sobre o assunto.

Além disso, é essencial trabalhar para construir uma maior integração de documentos, textos e atores, tanto dentro do próprio contexto como em toda pesquisa já realizada. Diante das aceleradas mudanças e da velocidade no processamento de informações, é necessário desenvolver um senso crítico, uma visão estratégica e uma flexibilidade para analisar as descobertas e consolidar o trabalho científico. Dessa forma, somada aos diversos estudos e pesquisas disponíveis, nossa pesquisa pode contribuir para ajudar na construção do conhecimento no que se refere às redes de políticas públicas.

Dada a expressiva diversidade de ferramentas metodológicas, elementos de pesquisa e instrumentos que podem ser utilizados, é importante definir com precisão quais são os caminhos metodológicos da pesquisa. A partir deles, será possível responder aos objetivos propostos e às questões de pesquisa.

O estudo está embasado no referencial teórico da área de políticas pública e tem como conceito básico o conceito de redes de políticas públicas sob a ótica dos autores: Klijn (1998), Zurbruggen (2011), Frey (2005), Fleury (2005), Delgado (2013), Börzel (1997), e Manuel Castells (2005).

A investigação configura-se como de natureza exploratória e de caráter qualitativo, em relação à temporalidade, optou-se por captar as ações em rede desde a criação do IFPR Campus Jacarezinho e sua abertura a esse tipo de ação. Já para definir o mapeamento das redes, considerando o fato destas serem dinâmicas e mudarem sua configuração constantemente, a pesquisa focou nas ações referentes ao ano de 2023.

Conforme apresentado no Quadro 1, optou-se por organizar esta tese em três estudos distintos, interligados e complementares, voltados para o mesmo objeto: as ações em redes de políticas públicas implementadas no Ensino Técnico Integrado do IFPR Campus Jacarezinho.

Quadro 1: Estudos que compõem a Tese

<b>OBJETIVO GERAL DO ESTUDO</b>		Analisar o processo de formação de redes de políticas públicas no Ensino Técnico Integrado do IFPR Campus Jacarezinho, para verificar suas contribuições na formação integral dos estudantes.	
ESTUDO 1	TEMA	<b>REDES DE POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO</b>	Levantamento Bibliométrico
	OBJETIVO	Sistematizar o conceito e estudar as ações em redes de políticas públicas na Educação.	Pesquisa Bibliográfica
ESTUDO 2	TEMA	<b>ENSINO TÉCNICO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS E AS REDES DE POLÍTICAS PÚBLICAS</b>	Pesquisa Bibliográfica
	OBJETIVO	Contextualizar o processo de criação dos Institutos Federais, as políticas públicas que levaram à implementação do Ensino Técnico Integrado e o processo de abertura da instituição para as ações em redes de políticas públicas.	Análise Documental Análise de Políticas
ESTUDO 3	TEMA	<b>O IFPR CAMPUS JACAREZINHO E SUAS RELAÇÕES EM REDES DE POLÍTICAS PÚBLICAS</b>	Pesquisa Bibliográfica
	OBJETIVO	Mapear e caracterizar as redes de políticas públicas do IFPR Campus Jacarezinho para identificar as relações estabelecidas com os atores externos e as contribuições para formação dos estudantes.	Análise Documental Formulário de Dados Mapeamento/Ghepi Grupo Focal

Fonte: Elaborado pela autora.

No primeiro estudo, foi necessário explorar o universo das redes de políticas públicas. Por meio da sistematização dos conceitos foram conhecidos os principais autores, suas pesquisas e a partir dos pontos de vista apresentados nestes estudos, publicados pela área acadêmica, tornou-se possível associar a abrangência dessas redes ao campo da Educação.

O objetivo geral aqui consiste em sistematizar o conceito e estudar as ações das redes de políticas públicas na Educação. Assim, além de conceituar as redes de políticas, o estudo levantou as principais características, as críticas e a relação com a governança, apresentando também os estudos sobre as iniciativas de redes de políticas públicas na área da Educação no Brasil. Para atender a esse objetivo, foram selecionadas as seguintes ferramentas metodológicas: levantamento bibliométrico e pesquisa bibliográfica.

No segundo estudo, o objetivo geral se volta para o contexto de criação do IFPR, abrangendo desde a formação da Rede Federal até as políticas públicas que conduziram à implementação do Ensino Técnico Integrado e a abertura da instituição para as ações em redes de políticas públicas. Assim foi possível conhecer o contexto que cercava as políticas públicas que levaram à criação da Rede Federal e foram identificados os fatos fundamentais que demonstram como o Estado vem se posicionando frente à formação de jovens no ensino médio no Brasil.

Todo esse processo foi importante para que pudéssemos entender a atuação do Estado com a criação dos IFs diante do problema público da formação de jovens no ensino médio e na Educação Profissional, como ocorreu o enfrentamento, as continuidades e rupturas, como os recursos foram destinados, quais os critérios foram estabelecidos e, principalmente, como foram estabelecidas as instituições de Ensino Técnico Integrado. Para tanto, foram analisados os documentos, buscando-se os termos redes, parceria e cooperação, também são utilizadas como ferramentas metodológicas a pesquisa bibliográfica, análise documental em leis e decretos e a análise de políticas.

No terceiro estudo, o foco é direcionado à implementação da rede de políticas públicas no IFPR Campus Jacarezinho, considerando seus métodos e modelos como ferramentas práticas para descreverem os relacionamentos em estruturas sociais. Neste momento, o objetivo geral se concentra em mapear e caracterizar as redes de políticas públicas do IFPR Campus Jacarezinho para identificar as relações estabelecidas com os atores externos e as contribuições para a formação dos estudantes.

Utilizando a pesquisa bibliográfica e um levantamento de dados, realizado com apoio de um formulário estruturado aplicado aos docentes, TAEs e as Coordenações, foi realizado o mapeamento desta rede para poder visualizar quais foram as relações estabelecidas entre o IFPR Campus Jacarezinho e os demais atores e instituições que participam diretamente dos trabalhos de docentes e técnicos durante o ano de 2023. Também foi aplicada a análise documental nos documentos internos para compreender como o Instituto trata o assunto das redes e instrui seus *campi* neste processo.

O que diferencia este estudo dos demais, está na estratégia de fazer uso do grupo focal como técnica de coleta de dados. Para Morgan (1997) estes grupos focais funcionam como uma complementação de dados a pesquisa qualitativa,

gerados pelas informações coletadas nas entrevistas e interações grupais. Essa técnica foi fundamental para compreender quais são as fragilidades, as potencialidades e os resultados deste processo em relação à formação integral dos estudantes.

O grupo focal auxiliou no levantamento de informações complementares aos dados já coletados, servindo para confrontar as informações da pesquisa e permitir uma visão sistêmica dessa rede de políticas públicas. Todos os procedimentos foram realizados com aprovação e de acordo com as recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa CEP/CONEP, atendendo às orientações dispostas na Resolução N°. 510 de 7 de abril de 2016, e na Resolução N°. 196, de 10 de outubro de 1996.

Esta pesquisa segue sempre orientada pelo objetivo geral e pelos objetivos específicos definidos, que exigiram a aplicação de técnicas e ferramentas metodológicas apropriadas e pensadas para cada estudo.

Desta forma, foi possível contemplar os assuntos de forma sistêmica, considerando, assim, a presente tese como um estudo das diretrizes que regem o IFPR e do novo currículo implementado no Campus Jacarezinho, o que induziu um processo de formação de redes de políticas públicas e desencadeou relações com diversos atores externos para oferecer uma formação integral aos estudantes.

Ao final do trabalho, na conclusão da pesquisa, foi realizada a junção e a análise pela triangulação dos dados que foram apresentados ao longo dos três estudos, apresentando as contribuições da presente tese.

## **Hipótese**

A partir da estruturação e organização do estudo, surgiu a necessidade de olhar para os fatos e analisar as relações estabelecidas entre eles para que houvesse uma melhor compreensão contextual de todo o processo.

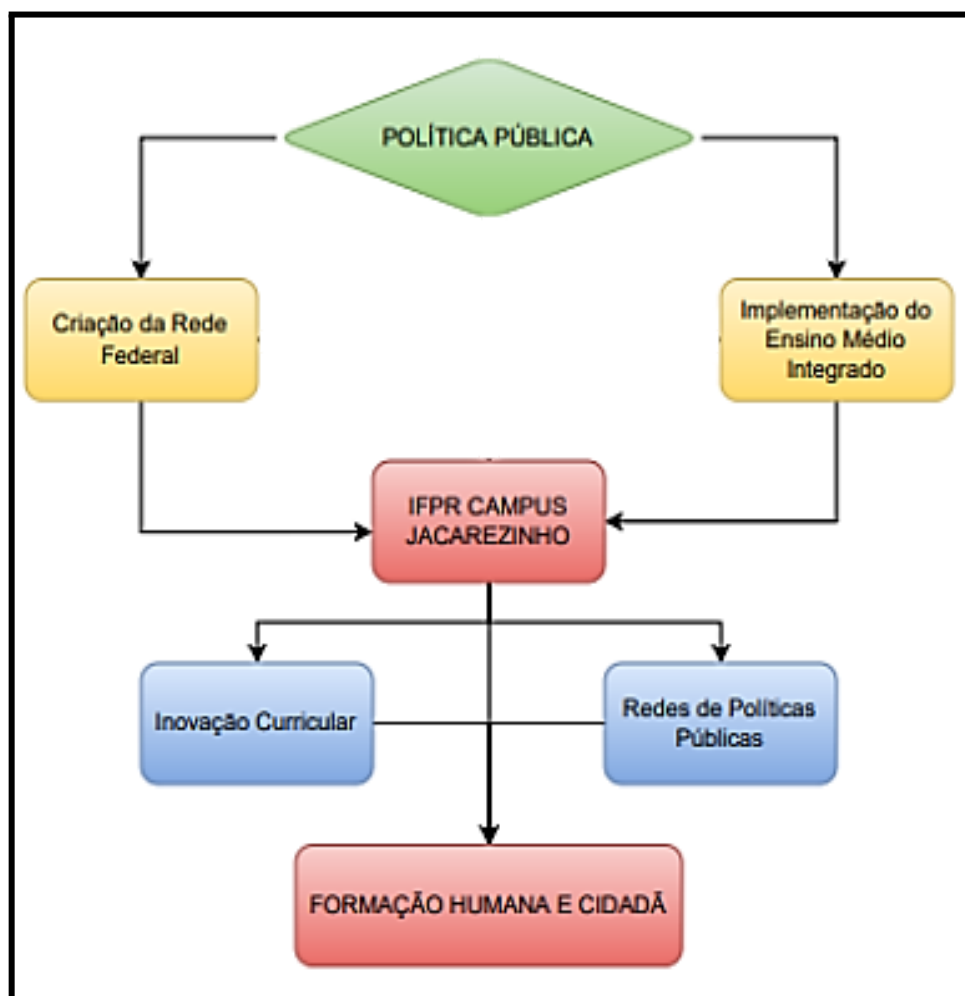
Espera-se que a partir desta tese seja possível conhecer a amplitude da política pública responsável pela criação da Rede Federal, os princípios da Educação Integral e do Ensino Técnico Integrado, bem como a contribuição das redes de políticas públicas na formação integral dos estudantes. Pretende-se somar informação, conhecimento e experiências, para que a partir deste estudo outras

instituições possam se orientar, criar e/ou rever normativas e instruções institucionais quanto à estratégia de implementação de redes de políticas públicas na Educação.

Cabe também a este estudo verificar como tais parcerias ocorreram, a fim de avaliar se a formação humana e cidadã está de fato sendo consolidada nos estudantes do Ensino Técnico Integrado, se o Instituto vem proporcionando aos seus estudantes a possibilidade de aprender ao vivenciar experiências, dando luz e propondo novas discussões fazendo com que, pela Educação Integral, o estudante se torne consciente da sua realidade, alertando a própria instituição sobre suas potencialidades e fragilidades na construção de jovens mais humanos, mais atentos à realidade e ao seu papel de cidadão, cumprindo, assim, a missão do IFPR de promover a transformação social.

A partir desse entendimento, foi construída a hipótese do presente estudo, representada na Figura 5 que contempla: A política pública responsável pela criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnologia rege os trabalhos e propõe o Ensino Técnico Integrado como modalidade de ensino. Os *campi* detêm autonomia pedagógica e administrativa e, no caso do Instituto Federal do Paraná, possibilitaram uma inovação curricular no Campus Jacarezinho, a partir da qual foram abertas as portas para implementação de redes de políticas públicas. As ações destas redes se somaram aos princípios da Educação Integral na formação dos estudantes do Ensino Técnico Integrado, ampliando os limites da sala de aula e promovendo uma formação humana e cidadã. O estudo segue partindo para a verificação desta hipótese.

Figura 5: Hipótese da Pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora.

## **CAPÍTULO 1**

### **REDES DE POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO**

#### **1.1 Considerações Iniciais**

As redes de políticas públicas procuram promover relações de colaboração entre diversas instituições, são ações que podem desencadear um processo de transformação importante para o crescimento dos indivíduos, pois, à medida que os interesses individuais vão sendo compartilhados e se tornando objetivos comuns, as trocas vão acontecendo e o processo se consolidando. As soluções e recursos também podem ser compartilhados e a forma com que estes parceiros passam a trabalhar e a enxergar a sua realidade se amplia, considerando aspectos muito importantes que, sem o trabalho em rede, poderiam ser ignorados.

Por estes e outros motivos as redes de políticas públicas têm se expandido e sido implementadas em diversas áreas, tais como: saúde, assistência social, gestão e desenvolvimento de cidades, comunicação e tecnologia. Essas redes têm atuado tanto como um meio de compartilhar recursos, objetivos, informação e conhecimentos, quanto para analisar e criar políticas públicas a partir das relações estabelecidas entre os atores e suas ações conjuntas.

À medida que essas redes passam a ser implementadas na área da Educação e, especificamente, nas instituições de ensino, se torna urgente e necessário fomentar a discussão e fazer apontamentos com um maior aprofundamento, lançando um olhar crítico para o assunto considerando suas possibilidades e fragilidades.

Assim, o objetivo do presente estudo é sistematizar o conceito e estudar as ações de redes de políticas públicas na Educação, exemplificando como podem auxiliar na compreensão da relação do Estado com diversos atores. Para tanto, é apresentado um estudo bibliométrico e uma pesquisa bibliográfica compreendendo estudos e pesquisas publicados relacionados às redes de políticas públicas e as redes de políticas públicas na Educação para que, com base nestes estudos e informações seja possível entender como ocorrem as relações do Estado com outros atores para consolidação das políticas públicas.

## 1.2 Estudo Bibliométrico

Neste primeiro estudo são abordados temas como o conceito de redes, as políticas públicas e as redes sociais, suas características, e as relações entre redes, governanças, redes de políticas públicas e sua abrangência na Educação, finalizando com uma visão geral sobre os estudos de redes em Educação no Brasil.

O primeiro passo foi organizar um levantamento bibliométrico, que ocorreu ao longo do mês de maio de 2023, considerando os trabalhos publicados nas bases de dados: ATHENA/UNESP; CAFE/CAPES; Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto – OASIS.

A revisão bibliométrica nesta tese é voltada para a análise quantitativa, que também permite ao pesquisador compreender aspectos qualitativos. Sua aplicação ocorre por meio de técnicas como sistematização de estudos, identificação de palavras-chave ou produção científica, e análise da sequência ou ocorrência de termos.

Frente a esses parâmetros, a revisão bibliométrica pode ser considerada uma metodologia que se soma ao processo de construção do conhecimento [...] sendo capaz de identificar gaps no conhecimento científico, permitindo a apreensão destes conhecimentos relativos a determinado tema dentro de uma revisão de literatura (Moscardi *et al.*, 2017, p. 1823).

Os descritores adotados nesta busca foram "redes de políticas públicas" e "redes de políticas públicas na Educação". Os trabalhos encontrados foram organizados por assunto, porém foi necessário restringir o termo a "redes de políticas públicas", considerando estar presente no título ou no resumo da obra. Os resultados obtidos foram: ATHENA 9 artigos; CAFE 11 artigos; OÁSIS 8 artigos.

Esse exercício foi importante para dar continuidade à pesquisa bibliográfica, pois envolveu a leitura dos trabalhos, que levaram aos principais autores e obras voltadas para a área, obtendo um panorama atual das redes de políticas públicas em Educação no Brasil, sistematizando seus conceitos, limites e perspectivas, ampliando as possibilidades. Com isso, se deu uma maior compreensão do contexto geral do assunto e das suas principais aplicações nas diversas áreas, o que permitiu uma visão abrangente do tema por meio das publicações sobre redes de políticas públicas em nível nacional e internacional.

Nestes estudos catalogados, foram analisados os títulos, os resumos e as referências bibliográficas e, esta leitura permitiu o entendimento de que os

pesquisadores procuraram relatar as ações das redes de políticas públicas, especificando como foi o processo para a sua implementação, como se deram as trocas e que tipo de relações foram estabelecidas entre o Estado e os atores externos.

No total, foram encontrados 28 artigos que abordam as redes de políticas públicas, mas em contextos diversificados. Ao excluirmos aqueles que apareceram em mais de uma base de dados, restaram 19, que podem ser classificados conforme a Tabela 1:

Tabela 1: Classificação dos trabalhos por áreas

ÁREA	Nº DE PUBLICAÇÕES
Assistência Social	04
Educação	04
Gestão/Política	06
Meio Ambiente/Saúde	03
Tecnologia	02
<b>TOTAL</b>	<b>19</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

Os quatro estudos encontrados nas bases que se referem à Educação são pontuais, tratam o assunto de forma muito específica e limitada. Estes estudos sugerem uma maior atenção aos atores que circundam as escolas, suas intenções e objetivos, e o tipo de participação que eles têm tomado quanto ao ambiente escolar. Nesses trabalhos, não é contemplada toda a complexidade do assunto, demandando mais estudos com uma abrangência maior e que explorem casos que tratam das redes de políticas públicas nas instituições escolares.

Já nas pesquisas que envolvem gestão e política, os autores lançam uma visão bastante crítica dos processos, evidenciando uma preocupação com a formação de parcerias, a gestão das redes, o neoliberalismo e a governança. Também foi possível ter outras visões de como as redes são encaradas nas demais áreas, que quando aplicadas à saúde, meio ambiente, desenvolvimento e tecnologia

são consideradas como um facilitador dos processos por ampliar a capacidade das instituições e apoiar as ações do Estado para concretização de programas e projetos importantes para a comunidade.

Ao realizar esta busca, foram encontrados os estudos dos autores relacionados no Quadro 2, um exercício significativo, direcionando esta tese.

Quadro 2: Bibliografia base para sistematização do conceito de Redes

AUTORES	OBRAS
Börzel (1997)	¿Qué tienen de especial los policy networks?: explorando el concepto y utilidad para el estudio de la gobernación europea.
Castells (2005)	A sociedade em rede.
Delgado; Triana; Sayago (2013)	A contribuição das redes sociais na elaboração de políticas públicas participativas. Encontro Internacional Participação, Democracia e Políticas Públicas: aproximando agendas e agentes.
Fialho (2014)	A análise de redes sociais aplicada ao estudo das comunidades educativas.
Fleury (2005)	Redes de políticas: novos desafios para a gestão pública.
Frey; Penna; Czajkowski Jr. (2005)	Redes de políticas públicas e sua análise.
Klijn (1998)	Redes de políticas públicas: uma visão geral. Gerenciando Redes Complexas.
Martinho (2003)	Redes: uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto-organização.
Miller (1994)	Post-progressive public administration: Lessons from policy networks.
Pfeifer (2009)	Notas acerca das redes de políticas sociais.
Santos (2005)	Perspectivas contemporâneas para a constituição de redes de políticas públicas.
Tomaél; Alcará; Di Chiara (2005)	Das redes sociais à inovação.
Zurbriggen (2011)	La utilidad del análisis de redes de políticas públicas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste exercício da pesquisa, poucos foram os achados e as informações relevantes quanto ao estudo das redes de políticas públicas na Educação, as informações que estão contempladas nestes trabalhos são muito amplas e diversas, mas permitiu conhecer apontamentos diferentes e a convergência quando aos

autores, mesmo explicando de maneiras diferentes, chegam a um consenso, uma mesma finalidade para a implementação das redes de políticas públicas.

Mas no que se refere à sistematização do conceito de redes que também buscamos neste momento, analisar as referências bibliográficas foi uma grande contribuição, pois os autores, obras e artigos citados nestes trabalhos puderam compor o referencial bibliográfico da presente tese.

Além destes estudos catalogados, muitos são os casos de formação de redes de políticas públicas, ainda que não registrados nas pesquisas e publicações, este movimento vem acontecendo em muitas instituições educativas. São situações e contextos muito distintos; contudo, essas redes vêm se tornando uma realidade e uma forma bastante concreta de democratizar a Educação. Vivenciar este processo passa a ser uma escolha e, muitas vezes, até mesmo uma forma da escola encontrar socorro considerando a precariedade e as dificuldades para promover um ensino de qualidade.

As experiências em andamento têm revelado êxitos e desafios vividos pelas redes na busca da qualidade da educação. Os desafios centram-se, predominantemente, nos obstáculos para a gestão participativa, a qualificação dos funcionários, a integração entre instituições escolares de diferentes sistemas educativos (estadual e municipal, por exemplo) e a inclusão de estudantes com deficiência. São ressaltados, como pontos positivos, o intercâmbio de informações; a agilidade dos fluxos; os recursos que alimentam relações e aprendizagens coletivas, orientadas por um propósito comum: a garantia do direito de aprender (Brasil, 2013, p, 31).

Mas, ainda que todas as instituições de ensino fossem providas dos recursos financeiros, estruturais e de pessoal, mesmo nas melhores condições de trabalho, mesmo assim as redes seriam necessárias para promover uma nova dinâmica no processo de ensino, trazendo para dentro das instituições o conhecimento, o compartilhamento, as necessidades da comunidade. Dessa forma, o trabalho dos professores em sala de aula pode se voltar ao debate da realidade e, conseqüentemente, modificar a forma como os jovens compreendem a política e os problemas públicos.

Despertar a curiosidade, o senso crítico e a autonomia transformam a formação em um processo instigante para todos os envolvidos. As redes podem agregar às ações educativas, contribuindo para a formação do cidadão autônomo,

crítico e conhecedor de seus direitos, compreendendo que ele faz parte do processo que move a sociedade.

### 1.3 Conceituando Redes

Quando um objetivo, projeto, proposta ou problema une esforços entre pessoas ou instituições, em uma troca mútua de trabalho, interesse ou conhecimento, uma rede está em processo de formação. Para Zurbriggen (2011), a ideia de rede sugere a maneira pela qual uma variedade de atores situados em um labirinto de organizações públicas e privadas se conectam.

[...] o termo «rede» representa uma estrutura de laços entre atores de um determinado sistema social. Estes atores podem ser papéis, indivíduos, organizações, sectores ou estados-nação. Os seus laços podem basear-se na conversação, afeto, amizade, parentesco, autoridade, troca económica, troca de informação ou qualquer outra coisa que constitua a base de uma relação (Nohria; Eccles, 1992, p. 283).

Ao analisar de forma mais ampla, é possível compreender que a própria sociedade é formada pelas relações que os seres humanos estabelecem ao longo de suas vidas, que têm início no âmbito familiar, onde são estabelecidos os primeiros contatos, seguido da escola e dos grupos sociais comunitários dos quais a pessoa participa, até chegar às relações de trabalho, convivência e amizade.

A configuração em rede é peculiar ao ser humano, ele se agrupa com seus semelhantes e vai estabelecendo relações de trabalho, de amizade, enfim relações de interesses que se desenvolvem e se modificam conforme a sua trajetória. Assim, o indivíduo vai delineando e expandindo sua rede conforme sua inserção na realidade social (Tomaél; Alcará; Di Chiara, 2005, p. 93).

Todo processo acaba acontecendo sutilmente, sem despertar a atenção, e as alianças vão se firmando mesmo que despercebidamente. Contudo, são estes laços que fortalecem uma sociedade construída em redes, que pressupõem agrupamentos, fenômenos coletivos que surgem como resposta às demandas que, historicamente, estiveram entrelaçadas ao desenvolvimento de diferentes sociedades, ligando as pessoas umas às outras. “Na prática social, cada uma das pessoas possui muitos círculos de relacionamento, mas não sabem quantos eles

são ou como identificá-los. Na verdade, as pessoas, de modo geral, só veem a rede quando precisam dela” (Martinho, 2003, p.69).

Nós estamos na sociedade em rede, apesar de nem todos, nem todas as coisas estarem incluídas nas redes. Assim, do ponto de vista político, a questão-chave é como proceder para maximizar as hipóteses de cumprir os projetos individuais e coletivos expressos pelas necessidades sociais e pelos valores, em novas condições estruturais (Castells, 2005, p. 26).

A colaboração estabelecida dentro desta rede pode levar a transformações importantes nas organizações participantes, pois a partir da abertura dessas organizações para o trabalho em rede, automaticamente faz com que um membro da rede passe a conhecer o trabalho do outro, suas experiências, suas estratégias de gestão, seus erros, acertos e, principalmente, a forma como enfrenta suas dificuldades e resolve seus problemas. Entendendo as limitações e os espaços uns dos outros, cada ator absorve aquilo que lhe aprouver, revendo suas rotinas e atitudes e melhorando suas práticas.

[...] o processo através do qual um indivíduo ou um grupo de indivíduos melhora a própria habilidade e habilitação, agindo individualmente e em cooperação com os outros, a fim de controlar os processos de trabalho, influenciar de modo positivo as estruturas, melhorar a performance de um sistema sociotécnico e a própria integridade da vida, graças às condições conjuntas de força e sanidade física, nível de compreensão e competência [...] (Buterra, 1997, p. 34).

Todas essas relações impulsionadas por um processo colaborativo ocorrem de forma extremamente aberta e flexível. Não há um momento definido para entrar ou sair, iniciar ou encerrar, uma vez que essas redes vão se consolidando e ao mesmo tempo se modificando em um processo dinâmico e contínuo, respeitando os interesses dos atores.

Estes têm a liberdade para ingressar, contribuir e permanecer ou se distanciar na medida em que seus propósitos são alcançados, enquanto a própria rede continua se movimentando. "As redes são estruturas abertas que evoluem acrescentando ou removendo nós de acordo com as mudanças necessárias dos programas que conseguem atingir os objetivos de performance para a rede" (Castells; Cardoso, 2005, p. 20).

Redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós, desde que consigam comunicar-se dentro da rede,

ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação, como valores ou objetivos de desempenho. Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto, altamente dinâmico e suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio (Castells, 1999, p.498).

Martinho (2003, p. 8-9), ao detalhar o que é e o que não é uma rede, atenta para o fato de que “a figura da rede é a imagem mais usada para designar ou qualificar sistemas, estruturas ou desenhos organizacionais caracterizados por uma grande quantidade de elementos”. Contudo, o autor alerta para o fato de que:

Há aqui um problema: quando tudo indiscriminadamente torna-se rede, essa vigorosa ideia-força perde brilho e poder explicativo e, o que é pior, deixa de ostentar algumas de suas características mais preciosas: seu poder criador de ordens novas e seu caráter libertador. Quando tudo é rede, estruturas velhas e novas, modos convencionais e modos inovadores de fazer, estratégias de opressão e estratégias de libertação confundem-se sob uma pretensa mesma aparência. Se não puder estabelecer algumas distinções, o conceito de rede deixa de ter sentido e passa a não servir para nada (Martinho, 2003, p. 8-9).

O que motiva essas relações, agregando novos atores, dando sentido e demandando ações, são os objetivos comuns, que se somam aos interesses de cada ator, que os traz consigo para dentro do processo.

A existência de redes também é fruto de outros fatores relacionados com a maior complexidade dos processos administrativos em um meio cuja dinâmica impossibilita qualquer ator isolado de controlar os processos e a velocidade das mudanças (Teixeira, 2002, p. 1).

Todo o processo de colaboração estabelecido a partir da abertura das instituições para a formação de redes tende a desencadear transformações muito importantes para os atores participantes.

Uma rede densa de relações colaborativas pode mudar muitas percepções à medida que os atores conhecem a realidade uns dos outros, muitas organizações podem sentir que não é mais necessário ter a propriedade privada e exclusiva de um ativo para extrair seu valor (Powell; Smith-Doerr, 1994, p. 383).

À medida que essas relações se consolidam, os atores da rede começam a ser considerados como parceiros, não havendo mais a necessidade de uma autoridade para controlar as ações. Não se promove a concorrência, mas sim um movimento direcionado à resolução de problemas comuns e à otimização de

recursos e força de trabalho.

Quanto à relação e à autonomia individual, nada muda, pois cada instituição é responsável por seu próprio gerenciamento, o qual pode ou não ser modificado conforme seu nível de relacionamento com os demais atores da rede. "Contrariamente, as redes não são baseadas em uma autoridade central nem podem ser dirigidas com um único objetivo organizacional. A coordenação se alcança através da atividade da própria rede" (Peci, 1999, p. 19).

Uma rede consiste num fenômeno organizacional que, além dos aspectos fundamentais como composição por atores autônomos, interdependência e padrões estáveis de relacionamento, desenvolve uma institucionalidade voltada especificamente para o aprofundamento da interdependência existente (Fleury, 2014, p. 9).

Fica claramente caracterizada uma rede quando são estabelecidas ações autônomas, sem nenhum tipo de hierarquia, com um objetivo em comum e a fixação de compromissos relativos a metas acordadas coletivamente, além das trocas constantes e duradouras de conhecimento, podendo até mesmo promover o compartilhamento de recursos.

Contudo, é importante ressaltar que a autonomia individual de cada membro sempre será preservada e, quanto a isso, nada muda, pois cada instituição é responsável por seu próprio gerenciamento, que pode ou não ser modificado em função de seu nível de relacionamento com os demais atores da rede.

Frey, Penna e Czajkowski Júnior (2005, p. 3) fazem uma revisão de autores para corroborar que as redes têm sido responsáveis por reunir e organizar diversas funções e processos, tanto na estrutura da sociedade quanto no plano técnico-operacional: "Percebe-se a importância cada vez mais acentuada do conceito de redes tanto no debate teórico quanto na vida contemporânea em suas diferentes dimensões".

A rede é estrutural porque prescreve as questões que são discutidas, como devem ser tratadas, possui um conjunto distinto de regras e contém imperativos organizacionais. Mas, ao mesmo tempo, os agentes fazem certas escolhas, negociam certas políticas e podem quebrar certas redes. Os agentes interpretam, constroem e reconstróem redes. Portanto, as redes não são permanentes, podem mudar em parte dependendo das decisões estratégicas dos agentes dentro da estrutura, e essas decisões estratégicas representam respostas tanto a fatores endógenos quanto exógenos (Zurbriggen, 2011, p. 187).

O que pode caracterizar e diferenciar as redes são os fatores relacionados às propriedades estruturais, como o número de membros, o estilo de interação dominante e a distribuição de recursos, que variam ao longo de um continuum, desde comunidades políticas altamente integradas até comunidades políticas altamente fragmentadas (Zurbriggen, 2011).

São diversos os fatores que levam as instituições a se organizarem em redes, e a realidade social nos remete ao entendimento de que esse movimento está diretamente relacionado à grande complexidade sistêmica do ambiente econômico, social e tecnológico em que estão inseridas. O trabalho que envolve a ação em rede pode levar à percepção das possibilidades e estratégias de gestão, para além da mediação dos interesses particulares frente a propósitos maiores a serem construídos coletivamente. Isso contribui para que as organizações passem a atuar de forma conjunta, devido à crescente dificuldade em alcançar seus objetivos de forma isolada (Diniz, 2009).

A formação da rede reflete tanto na dinâmica das relações, que constroem a estrutura e redimensionam as bases de interação iniciais, quanto na percepção de que existem espaços ou instâncias para a ação das estratégias específicas de gestão, cujo objetivo consiste fundamentalmente em mediar o conflito constante entre interesses particulares e os propósitos maiores construídos coletivamente (Van Bueren; Klijn; Koppenjan, 2003).

No entanto, Börzel (1997) adverte que alguns autores operam com as redes como uma forma de representar a multiplicidade de atores envolvidos nas políticas, enquanto outro grupo as utiliza como uma ferramenta analítica das relações entre os atores e o Poder Público.

Uma das principais questões que subjaz à lógica da ação coletiva respeita à necessidade de saber o que leva um conjunto de indivíduos ou organizações que têm interesses comuns a desencadear ações tendentes a alcançarem esses interesses comuns, que podem ser consubstanciados na noção de “bem” coletivo, ou seja de que cada grupo pretende obter pelo menos um “bem” coletivo para os seus membros, ou evitar um “mal” coletivo, considerando que existem sempre alguns incentivos para a não cooperação (Silva; Fialho; Saragoça, 2013, p. 91).

Osborn e Hagedoorn (1997) advertem que o problema das alianças reside na escolha dos parceiros cujas estratégias se assemelham aos objetivos da firma em particular. Também consideram que cada participante de uma rede pode ter uma

clara missão dentro dela, porém, as intenções dos participantes em cada tipo de aliança ou rede podem ser amplamente diferentes.

Tal institucionalidade se compõe em torno do planejamento deliberado da divisão do trabalho e da articulação estratégica voltada para a manipulação do ambiente em que opera a rede, ou seja, a rede se desenvolve pelo trabalho coletivo, especificamente planejado (Klijn, 2002).

A rede é mutável, assim como são as relações humanas. E é nesse fluxo que uma rede se constroi como um corpo ou organismo organizado, e quanto mais isso ocorre mais ela se situa sobre o território, tornando-se, além de um conceito, um meio para a ação que se dá na relação dos homens entre si, entre a natureza, entre as instituições, entre o Estado, podendo adquirir duas facetas: a do poder para controlar ou a da luta para emancipar (Benelli; Ferri; Junior, 2015, p.57).

O fato é que, na dinâmica organizacional atual, o conceito de redes vem se disseminando nos diversos setores e nas instituições das mais variadas áreas do saber.

Apesar da tradição filosófica de cerca de uma centena de anos, os estudos sobre redes passaram a beneficiar, na década de noventa, de uma multiplicidade de significados associados à globalização, sociedade da informação e cibercultura (Silva; Fialho; Saragoça, 2013, p. 158).

A formação das redes vem se disseminando da biologia às ciências sociais, passando pelas ciências exatas, humanas e da natureza, "seja como conceito específico, em cada um destes campos, seja como paradigma e imagem do mundo, ou ainda como redes sociotécnicas necessárias à produção do conhecimento" (Parente, 2000, p. 171). Conforme Musso (2010, p. 17), "hoje, a noção de rede é onipresente, e mesmo onipotente em todas as disciplinas".

Ao estudar o conceito de redes, é fundamental compreender quais são as características e os fundamentos que as regem, que atores as compõem, que objetivos as motivam, quais são os pontos de convergência entre seus atores. Também, é importante compreender que, do conceito de redes, surge uma nova especificação, as redes sociais, as quais, em um primeiro momento, têm seu conceito distorcido, pois surge um aparato de informações que nos remetem às plataformas digitais, que permitem conversar e compartilhar informações. São as redes sociais virtuais, tecnológicas, de comunicação, cujo principal objetivo é

compartilhar fotos ou vídeos, além de promover entretenimento e interação de seus usuários, que estão distribuídos por todo o mundo.

Porém, quando se trata de redes sociais, não é a este tipo de rede que nos referimos, mas, sim, redes sociais que se apresentam como estratégia para o compartilhamento de informações, conhecimento e experiências que ocorrem mediante as relações de seus atores.

Esses atores, sejam internos ou externos, devem estar voltados para objetivos comuns, buscando a sua expansão pelo aprendizado, promovendo um crescimento mútuo entre seus membros. A confusão de termos pode surgir porque "O vocábulo redes é polissêmico e apresenta uma dinâmica descritiva e explicativa nos diferentes fenômenos sociais, razão pela qual é fundamental diferenciar a concepção de rede da concepção de rede social" (Silva; Fialho; Saragoça, 2013, p. 158).

As redes são globais; as identidades, embora possam ser estimuladas pelo processo de globalização, são locais. Igualmente, a massificação das redes sociais virtuais, que estamos a presenciar, remete-nos para um quadro de complexidade em que importa compreender a arquitetura das interações sociais que daí resultam (Fialho, 2014, p. 61).

As articulações em redes sociais têm sido consideradas, nas últimas décadas, como um instrumento institucional inovador, um padrão organizacional capaz de estabelecer uma arquitetura de relações, propor interações sociais, políticas e econômicas, cuja missão contempla ajudar a solucionar velhos problemas de forma criativa, justamente por proporcionar uma grande mudança na visão da gestão e na concepção do trabalho.

As redes sociais surgiram nos últimos anos como um novo padrão organizacional capaz de expressar, através da sua arquitetura de relações, ideias políticas e econômicas de carácter inovador, com a missão de ajudar a resolver alguns problemas atuais. São a manifestação cultural, a tradução em padrão de mapeamento organizacional, uma nova forma de conhecer, pensar e fazer política e de definir estratégias (Silva; Fialho; Saragoça, 2013, p. 158).

Também são consideradas como estratégias de gestão de políticas públicas que abrem as portas das instituições para a participação efetiva de outras organizações, sejam outros entes públicos, organizações privadas ou mesmo do terceiro setor. Além destas, a própria sociedade civil e todos aqueles que tenham

objetivos comuns e o interesse em compartilhar conhecimento, experiências, ações e práticas que possam contribuir para o crescimento e evolução de todos que fazem parte do processo, formando uma rede de políticas.

As redes de políticas são constituídas de sujeitos e/ou organizações que se unem em torno de interesses, implícitos ou não, em comum, mediante iniciativa própria ou indução de governos ou agências multilaterais, construindo e disseminando informações com mecanismos adequados, que servem como canais de informação. Essas redes servem como arenas, no campo do contexto da influência, capazes de proliferar formas de pensar e de agir politicamente. Essa unificação tem o objetivo de fortalecer os discursos dos grupos envolvidos, ampliando sua capacidade de alcançar a constituição do discurso em torno de suas causas (Rodrigues; Honorato, 2020, p. 12).

Por se tratar de um conceito muito abrangente, decorrente do uso do termo redes, tais como redes sociais, redes de políticas, entre outros domínios, também por ser propôr uma dinâmica descritiva e explicativa nos diferentes fenômenos sociais, capaz de alcançar várias instituições e atores, o conceito de rede se torna exposto a algumas confusões de sentidos e contra sentidos. Mesmo com uma vasta e dispersa literatura internacional sobre o tema, ainda há uma série de enfoques e muitas mais aplicações sobre o estudo de redes que ainda podem ser exploradas (Silva; Fialho; Saragoça, 2013).

Um exemplo são as redes sociais que retratam o envolvimento dos atores em um processo contínuo de ligações e relações invisíveis. "Como característica das sociedades complexas, cada associação de seres humanos funciona de maneira muito específica, o que cria uma dependência funcional entre os indivíduos" (Marteleto, 2000, p. 78).

Torna-se muito importante especificar a concepção de redes deste estudo, delimitando e condicionando um referencial teórico que possa melhor compreender o assunto. Neste caso, as ideias se aproximam do conceito apresentado por Zurbriggen (2011).

Apesar da multiplicidade de abordagens, podemos definir redes como um conjunto de organizações públicas e privadas, com interações mais ou menos estáveis por meio das quais dirigem, coordenam ou controlam recursos materiais ou imateriais em um ambiente de políticas públicas de interesse comum (Zurbriggen, 2011, p. 185).

Sendo assim, é importante ressaltar que as redes de políticas públicas se configuram como um tipo de rede social que reúne diversos atores externos para alcançar um objetivo comum. Mesmo se tratando de um conceito bastante direto, dada a sua ampla aplicação e multiplicidade, acaba tornando complexa e difícil a missão de encontrar uma definição precisa para representar a sua aplicação. Entretanto, não é este o caso de entrar em um jogo cansativo, "não teria muito sentido, pois a noção engloba fenômenos sociais diferentes" (Saravia; Ferrarezi, 2006, p. 168).

Embora seja necessário percorrer um longo caminho para buscar o melhor das redes para o amadurecimento e crescimento das instituições, e que não haja total consenso nas especificidades do conceito, adotamos a definição de Klijn (1998). Para o autor, com base na revisão da literatura, em resumo: "As redes de políticas públicas são padrões mais ou menos estáveis de relações sociais entre atores interdependentes, que tomam forma em torno de problemas e/ou programas políticos" (Klijn, 1998, p. 32).

#### **1.4 Políticas Públicas e Redes**

Para compreender a atualidade da discussão relativa às redes de políticas públicas, é fundamental conceituar política pública, ainda que esteja permeada de imprecisões, polissemias e arbitrariedades (Rua, 2013; Secchi, 2014). Como referência, conceituamos política pública como:

[...] um conjunto de decisões inter-relacionadas, tomadas por um ator ou grupo de atores políticos, e que dizem respeito à seleção de objetivos e dos meios necessários para firmá-los, dentro de uma situação específica em que o alvo dessas decisões estaria, em princípio, ao alcance desses atores (Jenkins, 1978 citado por Howlett; Ramesh; Perl, 2013, p. 8).

A falta de consenso na definição de política pública pode ser ilustrada pelo questionamento: "Políticas públicas são elaboradas exclusivamente por atores estatais? Ou também por atores não estatais?" (Secchi, 2014, p. 2). A questão demarca disputas entre as abordagens estadocêntrica e multicêntrica, ou seja, no modo como se compreende a formulação das políticas públicas e o papel do Estado e suas relações com o mercado e a sociedade civil.

Parte-se do pressuposto de que “[...] quando falamos em políticas públicas, estamos sempre nos referindo às iniciativas sancionadas por governos. [...] Somente as medidas que um governo adote ou endosse [...]” (Howlett; Ramesh; Perl, 2013, p. 7), ainda que atores não estatais influenciem as decisões políticas do governo.

Muller e Surel (2002, p. 13-17), diante da complexidade material e conceitual da política pública, demarcam três elementos a partir dos quais será possível identificá-la: “uma política pública constitui um quadro normativo de ação; ela combina elementos de força pública e elementos de competência [expertise]; ela tende a constituir uma ordem local”.

Esses elementos podem atuar como suporte no processo de análise da política pública. Ainda segundo os autores, os analistas precisam manter-se vigilantes para não aderirem a ideias que concebem a política pública como “um todo coerente, o que não acontece jamais”. Por isso, o analista “deve esforçar-se para colocar à luz as lógicas de ação e em ação as lógicas de sentido no processo de elaboração e de implementação das políticas”.

Secchi (2014), ao sistematizar modelos de relação e de prevalência de atores nos processos de políticas públicas, apresenta as redes de políticas públicas como “uma estrutura de interações, predominantemente informais, entre atores públicos e privados envolvidos na formulação e implementação de políticas públicas”. É nesse cenário de revisão do modo como o Estado produz políticas públicas que surgem, entre outros elementos, as redes de políticas públicas: ora como perspectiva analítica, ora como modelo de produção e gestão de políticas públicas, ainda que não sejam perspectivas excludentes.

Segundo Muller e Surel (2002), a noção de rede surge como um esquema de interpretação em meio a uma realidade na qual, entre outros aspectos, há transformações nas relações entre Estado e sociedade, maior número de atores políticos envolvidos no processo de decisão política. O conceito de redes de políticas (*policy networks*) está associado a outros conceitos, entre os quais: subsistema de políticas (*policy subsystem*), redes temáticas (*issue networks*) e comunidades de políticas (*policy communities*). À medida que a comunidade acadêmica foi compreendendo o processo de produção das políticas públicas, foi também realizando um esforço conceitual. No subsistema de políticas está embutida a ideia de que

[...] as políticas são produzidas em um ambiente composto por diversas instituições e atores, geralmente reunidos em grupos mais ou menos coesos [...]. Nos subsistemas, esse grupo de atores – que podem ser servidores públicos, grupos de interesse, pesquisadores acadêmicos, membros do Legislativo, representantes de governos locais, entre outros – estabelece redes de relacionamento e utiliza estratégias de persuasão e barganha de forma a privilegiar seus interesses (Capella; Brasil, 2015, p. 453).

O conceito de redes temáticas surgiu como uma resposta à insuficiência da ideia de triângulo de ferro, na qual há destaque à força e à prevalência de certos atores, como o Congresso, a burocracia e os grupos de interesse. Assim,

[...] as redes temáticas envolveriam uma quantidade maior de participantes, que se relacionariam em diversos níveis de comprometimento e dependência. O elemento que une os atores dessas redes seria a compreensão compartilhada sobre uma política e seus problemas (Capella; Brasil, 2015, p. 455).

Capella e Brasil (2015) fazem referência, entre outros, às contribuições de Hecló e Rhodes na construção do conceito de rede de políticas. O conceito de Hecló tem sido fundamental para novas definições no campo de políticas públicas. Os autores destacam, inicialmente, a perspectiva de Rhodes para explicar a origem da ideia de rede de políticas públicas.

Tal perspectiva, calcada no pluralismo estadunidense, permitiu o desenvolvimento de explicações não apenas sobre o relacionamento entre o Estado e os diferentes grupos que buscam influenciar a produção de políticas públicas, mas também o interesse do próprio Estado em obter apoio desses grupos (Capella; Brasil, 2015, p. 455-456).

Por sua vez, o termo "comunidade de políticas" surgiu no Reino Unido; ora aparece como um tipo ideal de rede (na perspectiva de Rhodes), ora como sinônimo de redes de políticas e, por vezes, em contraposição às redes de políticas (a exemplo de autores como Howlett e Ramesh). Neste último caso,

[...] a diferença básica entre comunidades e redes de políticas públicas reside nas motivações que orientam os relacionamentos entre os atores: o compartilhamento de ideias, no caso das comunidades, e a defesa de interesses, no caso das redes (Capella; Brasil, 2015, p. 457).

Embora essa distinção conceitual não seja consensual, no campo de análise de políticas públicas o desafio está em “explicar como os relacionamentos que se estabelecem nas comunidades e redes são formados, e como são alterados ao

longo do tempo, gerando mudanças nas políticas públicas” (Capella; Brasil, 2015, p. 458).

Klijn (1998) explica que os estudos sobre implementação de políticas de enfoque *top-down* passaram a ser criticados por defensores do enfoque *bottom-up*, centrando-se nos intervenientes que interagem sobre um problema específico a nível operacional local. Eles analisaram as estratégias de solução de problemas e as interações de um grande número de atores públicos e privados, em um campo político específico (Klijn, 1998, p. 11).

A policy network se apresenta como uma abordagem útil para caracterizar a complexidade dos vínculos entre os atores num cenário de decisões políticas, provendo os elementos necessários para expor e aplicar estratégias de gestão que permitam melhorar o desempenho da rede e, com isso, a formulação de políticas (Delgado; Triana; Sayago, 2013, p. 17).

A implementação de redes não é recente; são muitas as ações de envolvimento de pessoas e grupos que foram registradas ao longo da história. "As redes de políticas públicas foram concebidas no início da década de 1990 como um modelo de intermediação de interesses que permitia uma descrição mais precisa de como se estrutura o processo decisório" (Zurbriggen, 2011, p.183).

A partir daí, as ações provenientes desses agrupamentos e coletivos proporcionaram uma significativa mudança na estrutura política da sociedade, ligando a natureza altamente interativa dos processos políticos ao contexto institucional no qual tais processos se desenvolvem.

As redes de políticas públicas consistem em um conjunto relativamente estável de relações de natureza interdependente e não-hierárquica entre diversos atores, os quais compartilham interesses comuns em relação a uma política e que trocam recursos entre si para atingir tais interesses, reconhecendo que a cooperação é o melhor meio para alcançá-los (Pfeifer, 2010, p.10).

Com a modernização dos processos de gerenciamento de forma geral, o Estado vem sendo impulsionado a rever suas ações e repensar seus modelos tradicionais ao construir e gerenciar políticas públicas, assim como suas demais incumbências em programas e projetos.

As sociedades modernas, caracterizadas pela diferenciação social, setorialização e crescimento de atores e demandas políticas, acarretariam

uma pressão sobre as estruturas políticas, requerendo novos modelos de governança e legitimação (Fleury, 2014, p. 6).

Estas mudanças, além de considerarem os aspectos técnicos, burocráticos e hierárquicos, precisam estar voltadas para a pluralidade, de modo a considerar todos os envolvidos e, por meio de uma reforma na gestão, torná-la um espaço de negociação aberto com forte cunho participativo e democrático. "Incluindo novos atores, representantes da iniciativa privada e da sociedade civil, bem como do próprio cidadão no processo de elaboração e implementação de políticas públicas" (Fischer *et al.*, 1996, p. 19).

Como vantagens advindas do processo de implementação das redes de políticas públicas, resumidamente, Delgado, Triana e Sayago (2013), com base em autores da área, apontam: a ampliação para captar recursos; um olhar diverso sobre as problemáticas tratadas na rede; a possibilidade de trazer para discussão aqueles mais atingidos próximos à origem dos problemas públicos; colocar diferentes temas dentro de uma política comum; criar a presença pública sem a necessidade de uma estrutura; uma gestão adaptativa; objetivos definidos a partir de consenso, gerando comprometimento dos atores; juntar diferentes níveis para diferentes temas dentro de uma mesma rede; a possibilidade de os atores poderem estar em diferentes redes, funções ou níveis.

São pontos a serem explorados, que diante deste quadro ressaltam a necessidade de se promover uma articulação mais atuante entre os entes públicos e a sua comunidade, o que permitiria uma ação pública integrada e benéfica a todos, promovendo que uma maior interatividade possa ser alcançada. Isso porque somente por meio da proliferação de vias democráticas de participação é que os membros da sociedade civil poderão realmente exercer seu papel de cogestores das políticas públicas.

Contudo, é importante garantir ao processo de formação de redes a instalação de "canais que assegurem os fluxos de mão-dupla, através dos quais a comunidade possa demandar" (Loiola; Moura, 1995, p. 76).

Tais medidas tendem a fazer com que o Estado passe a nortear a sua ação, em relação às políticas públicas, não mais a partir de uma noção puramente tecnocrática e autoritária, passando a ampliar os processos participativos para estimular uma prática de permanente interação com os cidadãos e suas representações organizacionais (Frey; Penna; Czajkowski Jr., 2005, p. 2).

Quanto à ação de redes de políticas públicas, Parente (2020, p. 16) afirma que “o Estado é um agente importante no processo de decisão política, no entanto sua ação sofre a influência de uma multiplicidade de atores, individuais e institucionais, que não se restringem à esfera estatal”. Tal interação amplia a perspectiva analítica e apresenta novas formas de organização social, reforçando o fato de que “políticas públicas são o resultado de uma complexa interação entre agências estatais e não-estatais. Rejeita-se, com isso, a abordagem que parte do Estado como único ator relevante neste processo” (Santos, 2005, p. 62).

Essas redes servem como arenas, no campo do contexto da influência, capazes de proliferar formas de pensar e de agir politicamente. Essa unificação tem o objetivo de fortalecer os discursos dos grupos envolvidos, ampliando sua capacidade de alcançar a constituição do discurso em torno de suas causas (Rodrigues; Honorato, 2020, p. 12).

Trata-se de uma forma estratégica de encarar os problemas públicos a partir de uma visão mais abrangente, aumentando as possibilidades, trabalhando a partir da realidade e do cenário no qual estão inseridas, para melhorar a eficiência das políticas. Conforme apresenta Secchi (2014, p.10):

O problema público é a diferença entre a situação atual e uma situação ideal possível para realidade pública. [...] Para um problema ser considerado ‘público’, este deve ter implicações para uma quantidade ou qualidade notável de pessoas. Em síntese, um problema só se torna público quando os atores públicos intersubjetivamente o consideram problema (situação inadequada) e público (relevante para a coletividade).

Neste sentido, as redes vêm para restabelecer os limites entre a sociedade e o Estado, unindo pela "descentralização política, pela revalorização das esferas e identidades locais ou regionais e pela multiplicação de demandas sociais heterogêneas que não são satisfeitas por respostas estatais" (Frey; Penna; Czajkowski Jr., 2005, p. 2).

Igualmente no âmbito da literatura da administração pública, é possível encontrar a definição de Redes vinculada à articulação entre diferentes atores, onde o atendimento a padrões de eficácia e eficiência das políticas públicas está sujeita a participação de múltiplos atores, pelo estabelecimento de uma agenda de trabalho conjunta que inclui desde a identificação de problemas até a implementação de programas (Pfeifer, 2009, p. 5).

São estabelecidas relações entre o público e as instituições em seu entorno, promovendo trocas de ideias, otimização de recursos e abertura de debates e discussões sobre os problemas públicos e as possíveis soluções que podem ser alcançadas por meio de ações e esforços compartilhados.

As redes nesse campo são fruto da incapacidade de qualquer dos atores, governamentais ou não-governamentais, em controlar o processo de formação e implementação das políticas públicas e da impossibilidade de qualquer um deles controlar os recursos necessários para atender às demandas sociais. [...] a crescente mobilização da sociedade civil cobrando atenção diferenciada que respeite as diferenças sociais, a organização de um setor não-governamental que atua cada vez mais no campo das políticas sociais e o aumento da ação social das empresas, são fatores que impulsionam e explicam o florescimento das redes de políticas (Fleury, 2005, p. 86).

Por conseguinte, são visíveis as limitações além das próprias correntes teóricas que apontam para um consenso de que, nas mais diversas áreas, o Estado mostra a sua dificuldade em solucionar ou, ao menos, responder a muitos problemas públicos. Isso porque trabalha com uma estrutura de tomada de decisões limitada e centralizada, gerando um excesso de burocracia para manter o controle e atender aos problemas sociais que envolvem diversos atores, gerando muitos conflitos quanto aos interesses, que acabam ampliando a dimensão e a complexidade das demandas.

Ou seja, as redes de políticas públicas usam a sua capacidade de flexibilizar a estrutura centralizadora do Estado para permitir uma articulação com outros atores, o que passa a ser uma alternativa muito importante no processo de democratização das políticas públicas.

É por meio da ação das redes que se torna possível fortalecer os pontos fortes e minimizar os pontos fracos, de maneira que seus atores estejam preparados para as dificuldades vindas do cenário em que estão inseridos, facilitando o processo de adaptação a novas condições e adversidades.

A democracia gera condições de adensamento do tecido social, com a emergência de múltiplas formas de organização de sujeitos políticos que cobram um papel de atores na cena política. A emergência de novos atores, organizados em torno de demandas sociais insatisfeitas, tem transformado o campo das políticas sociais em um dos mais dinâmicos (Fleury, 2005, p. 86).

Frente a todos os apontamentos trazidos por Delgado, Triana e Sayago (2013), é importante considerar os pontos negativos ou desvantagens que possam resultar da ação de redes de políticas públicas. Ao pensar em uma rede de políticas públicas, sua implementação e atuação, é muito importante ter consciência desses pontos e o quanto são fundamentais para o sucesso ou fracasso dessas ações.

- (1) deficiência de definição e clareza dos seus conceitos e preceitos;
- (2) fragilidade explicativa, já que é predominantemente descritiva das características das redes, mas não provê ideias sobre relações causa-efeito;
- (3) omissão de temas de poder, conflito e representação;
- (4) falta de estratégias claras de avaliação, relacionadas com métodos e critérios;
- (5) carência de uma dimensão normativa na medida em que não informa sobre a formação e a gestão das redes;
- (6) desafios na hora de garantir a rendição de contas em relação ao uso de recursos públicos pelo fato de envolver diferentes atores governamentais e privados;
- (7) lentidão do processo de geração de consensos e negociação;
- (8) responsabilidades diluídas que não garantem a eficácia no cumprimento dos objetivos;
- (9) a flexibilidade da dinâmica pode afastar participantes dos objetivos iniciais ou comprometer a ação da rede por deserções;
- (10) perigo de marginalização de certos atores por não estarem claros os critérios de participação na rede;
- (11) dificuldades de controle e coordenação das interdependências surgidas na rede (Delgado; Triana; Sayago, 2013, p. 9).

Além desses pontos, é necessário prestar especial atenção aos canais de comunicação utilizados nas redes de políticas públicas. A clareza e objetividade no tratamento dos assuntos podem ser fundamentais para agilizar os processos e garantir o interesse e a participação dos atores envolvidos. Como envolve pessoas, instituições e interesses diversos, a forma de comunicação pode prevenir muitos problemas e desvios nas atividades propostas.

Shiroma (2011, p. 18) alerta para o interesse dos reformadores internacionais, expresso em vários documentos que tratam das redes e discutem a descentralização aplicada à educação, afirmando que a “estratégia de descentralização eficaz requer um equilibrado acordo de poder compartilhado entre o centro que estabelece as políticas e a periferia que as aplica”.

É importante lembrar que as redes de políticas públicas surgem no cenário brasileiro como uma abertura das instituições gerenciadas pelo Estado para a participação da sociedade civil e de outros atores. No entanto, todas essas ações precisam ser motivadas e coordenadas pelo setor público, sendo responsabilidade deste alinhar os debates e a comunicação para evitar que ações que não contribuam

para o bom andamento das atividades e o enriquecimento do processo para o qual a rede foi criada se tornem foco do trabalho da rede.

Os novos papéis tanto do Estado quanto da sociedade têm sido assimilados pelos gestores públicos no Brasil. Isso permite afirmar que o contexto político e social atual no Brasil, tem apresentado as condições propícias para a constituição de redes de políticas públicas, não apenas pela incapacidade do governo de assumir sozinho as responsabilidades nesse empreendimento, como também pela maturidade institucional das organizações da sociedade civil gaúcha, além da capacidade – seja técnica, seja em capilaridade social – dessas instituições em contribuir satisfatoriamente para se alcançar metas não estatais, mas compartilhadas pelos mais diversos setores da sociedade (Santos, 2005, p. 67).

Embora uma rede não se baseie em um processo hierárquico, parte-se do princípio de que ela se forma a partir do ente público, que procura estabelecer alianças com atores que compartilham os mesmos interesses. O Poder Público é responsável por direcionar as ações, permitindo agregar todos aqueles que tenham o objetivo de contribuir e excluindo aqueles que não estejam atuando de acordo com o propósito de trabalho para o qual a rede foi proposta.

Mesmo que as redes de políticas venham substituindo as estruturas burocráticas tradicionais, isto não quer dizer que o governo não continue sendo o centro do processo decisório, ainda que envolvendo, cada vez mais, o conjunto de stakeholders, tanto na definição e desenho das políticas quanto na sua implementação. Só o governo tem a capacidade para distribuir poderes e responsabilidades e continua a ser o foco da identidade e das principais instituições da legitimidade democrática (Fleury, 2014, p.11)

O grande desafio ainda está no fato de que, no Brasil, a implementação de redes de políticas públicas se encontra em um estágio praticamente embrionário. Entender como tudo funciona, construir canais de comunicação entre os atores e sempre se atentar aos devidos cuidados na formação de consensos para conduzir os processos com uma visão estratégica agregadora, contemplando os interesses e oportunidades favoráveis a todos, tem sido um grande desafio para as instituições públicas. Ainda há muito a ser estudado e compreendido em relação a todo esse processo e à abrangência do trabalho em redes.

Agindo dessa forma, haverá o fortalecimento da rede, principalmente devido ao compartilhamento de conhecimentos, ideias e valores que cada um traz e que, quando não assistidos, podem direcionar os projetos para rumos diferentes dos propostos. Cabe, assim, um posicionamento por parte do ente público à frente da

rede para direcionar as ideias, não permitindo que a grande diversidade entre os parceiros acabe dispersando do objetivo comum que move a rede.

Esse cenário se torna mais preocupante, principalmente no que se refere à Educação, que, em sua literatura, registros e análises, ainda contempla muito pouco sobre este universo das redes. Para se ter qualquer base ou iniciar uma discussão, é preciso buscar referências nas áreas da saúde e de assistência social, nas quais há uma forte movimentação que tem encontrado, na formação de redes, uma alternativa para solucionar problemas em que o Estado deixa de prover todos os recursos necessários ao bom atendimento dos cidadãos.

### **1.5 Redes de Políticas Públicas e Governança**

Mesmo diante da crescente implementação das redes para gestão e desenvolvimento das instituições, ainda há a necessidade de desmistificar os pressupostos marcados pelo espectro neoliberal na sociedade contemporânea aos quais as redes de políticas públicas estão relacionadas.

Entende-se que, nos ideais neoliberais, o espaço da provisão de bem-estar social se caracteriza pela minimização das responsabilidades estatais, ao passo que são valorizados o mercado e as instituições privadas, com ou sem fins econômicos, numa lógica que acentua a mercantilização e o voluntariado na política social.

Os intelectuais neoliberais contrapunham a ineficiência da burocracia do Estado à eficaz, ágil, flexível e produtiva gestão das empresas privadas. A governança corporativa foi tomada como exemplo de gestão bem-sucedida a ser aprendido pelo setor público. As análises que interpretaram essas mudanças como “erosão da capacidade do Estado de gerir a coisa pública” inspiraram a primeira onda de estudos sobre governança, tomando como pressuposto a ocorrência de um ‘esvaziamento do Estado’ (Shiroma; Evangelista, 2014, p. 26).

Castells (1999), nas discussões sobre a sociedade em rede, aborda o tema do funcionamento das redes com base no informacionismo, “[...] novo modo de produção que não substitui o modo de produção capitalista, mas o altera”. Esta afirmação se dá considerando que toda a diversidade ocorre em função das ações em redes se vincularem à existência de várias expressões culturais dentro de um mesmo paradigma desenvolvimentista.

É importante ressaltar que, em relação às redes de políticas públicas, as responsabilidades do Estado quanto à provisão de bem-estar social não são diminuídas, mas que, muitas vezes pela sua ausência, acaba por desencadear ações em redes que vem para formar um terceiro tipo de estrutura social, “distinto tanto do mercado quanto das formas hierárquicas, porque a qualidade da interação no mercado é baseada no interesse racional e nas hierarquias da obediência, enquanto nas redes a interação é indeterminada” (Fleury, 2005, p. 79).

A discussão sobre as relações entre Estado e sociedade civil é bastante complexa. Em decorrência dos processos de globalização e da difusão do neoliberalismo, as discussões sobre o papel do Estado e as relações entre público e privado ganharam destaque. Paralelamente às correntes que defendiam o Estado Mínimo, a Terceira Via surgiu como alternativa, disseminando o fortalecimento da sociedade civil e de suas relações com o Estado (Parente, 2020, p.17).

A implementação das redes de políticas públicas não se trata de uma terceirização das ações ou das tomadas de decisão do Estado frente às políticas públicas, nem de uma fragilidade que resulte na descentralização da tomada de decisões ou na minimização das funções do Estado frente às suas atribuições e responsabilidades. Mesmo porque, um processo de terceirização é regido por vários instrumentos legais e obrigatórios que não são aplicados às redes de políticas.

O fato destas redes estarem sendo implementadas pode estar associada a uma estratégia de gestão, simplesmente fazer ou não parte da agenda de governo, ou mesmo se tratar da incapacidade ou o reconhecimento da impossibilidade de o Estado agir frente a um problema público.

Estudos dos projetos internacionais de educação para esta década fazem referências às redes sociais articuladas à noção de governança. A noção de governança em rede tem sido adotada em pesquisas mais recentes que consideram que as funções educativas públicas não se realizam em âmbito exclusivo de Estado e apontam a emergência de novas formas da regulação da educação (Shiroma, 2011, p. 19).

É uma gestão que adota uma nova postura e reconhece a importância da participação dos atores externos tanto no levantamento das demandas quanto na proposição de soluções, sem impedir que suas responsabilidades sejam compartilhadas com cada membro da rede durante este processo de implementação. "Trata-se de um Estado que perdeu suas pretensões de dirigismo,

mas que não abdicou de seu papel de formulador e implementador de políticas" (Santos, 2005, p. 63).

As redes sociais orientadas pela participação social e a coordenação horizontal, formadas por multiplicidade de atores para a discussão de questões que para eles são relevantes, podem ser mais propensas de representar uma boa governança, proporcionando oportunidades para formas mais democráticas de atuação e elaboração de políticas (Delgado; Triana; Sayago, 2013, p. 11).

A sociedade civil, neste contexto, deixa de ser vista como uma mera receptora de políticas públicas, passando a ocupar, cada vez mais, um papel de destaque no que se refere à sua aceção como uma importante fonte de informações, ao mesmo tempo em que passa a ser vista como um relevante ator em prol da consolidação de políticas públicas que visem o seu bem-estar. "É através da interação dos participantes na rede de políticas que as impressões e experiências ganham significado, para além dos interesses egoístas individuais" (Fleury, 2005, p. 78).

As redes de políticas públicas vão se formando e se consolidando à medida que os atores se apoiam mutuamente em projetos e parcerias institucionalizadas entre o Estado e a sociedade civil. O tamanho e a abrangência que essas redes assumem são totalmente variáveis, assim como a intensidade e a frequência em que as ações são realizadas.

Normalmente, a aproximação ocorre em virtude de um problema comum e da necessidade de compartilhar recursos, sejam eles de pessoal, financeiros, materiais ou estruturais, para que, unindo forças, possam chegar à solução deste problema, beneficiando assim todos os envolvidos no processo.

Deste modo, o trabalho em Rede(s) de Políticas Sociais precisa reforçar uma articulação politizada entre atores e instituições, de modo que a atuação em Rede fortaleça o espaço público enquanto garantidor do bem-estar como direito de cidadania (Pfeifer, 2009, p. 12).

Como este conceito se apresenta flexível e prático, as redes de políticas públicas têm se tornado uma alternativa para enfrentar problemas públicos, pois suas ações vão ao encontro das muitas necessidades, somando interesses e desburocratizando processos. Sendo assim, rapidamente essas redes têm se expandido pelas Ciências Humanas e Sociais, principalmente em áreas como

Saúde, Assistência Social, Psicologia Social, Sociologia, Administração e Informática. Desse modo, conectam pessoas, grupos e cidades; formando redes de atenção social contra violência infantil, violência contra a mulher e combate à fome.

Ainda assim, Pratchett (1994) atenta para os receios da administração pública em perder a coesão e sua independência, gerando incertezas e instabilidade no processo de governança. As discussões relativas ao papel do Estado e ao modo de fazer políticas públicas esbarram em outra temática, a qual também não está livre de embates: a governança. Segundo Santos (2005, p. 65),

[...] se por um lado a execução [em Rede] das políticas tem a capacidade de, potencialmente, ganhar em eficiência, por outro lado, tem o efeito de introduzir novos elementos a desafiar a legitimação democrática da autoridade pública.

Trabalhar para conciliar diferentes culturas e organizações em um mesmo projeto não é tarefa fácil, assim como discutir e compreender o papel do Estado frente às redes e seus atores requer tempo, informação e empenho. Cabe refletir sobre o conceito de governança e a grande variação de definições que o Estado assume dentro de um novo papel, bem como sua capacidade de coordenação, comando, direção e implementação diante das políticas públicas e interesses que envolvem estas relações.

Neste momento, o Estado assume a função e “faz com que haja uma transformação de ativo para ativador, valorizando os setores privado e o terceiro setor” (Laia, 2018, p. 53). Assim, estabelece uma nova relação com outros atores da sociedade.

Nesse sentido, governança requer, do Estado, a capacidade de coordenar atores sociais e políticos envolvidos, dotados de poder e legitimidade no processo decisório de políticas públicas, para que além de fortalecer contextos democráticos, se possa alcançar objetivos comuns a um menor custo, o que potencializa novas ações (Brasil, 2009, p. 43).

Secchi (2009, p. 358), ao revisar a literatura, definiu a governança como “modelo horizontal de relação entre atores públicos e privados no processo de elaboração de políticas públicas”, ou seja, há a compreensão de que “diferentes atores têm, ou deveriam ter, o direito de influenciar a construção das políticas públicas”.

No entanto, essa defesa não está dissociada de certas prescrições neoliberais, uma vez que a governança pública faz emergir questionamentos acerca do papel do Estado e a continuidade de manter o seu protagonismo na formulação de políticas públicas.

É um conceito essencialmente democrático. O aumento das parcerias com o setor privado e com o terceiro setor é impulsionado pela crescente pressão da sociedade. Tem foco Inter organizacional e estimula as redes como forma alternativa para o alcance do interesse público. O setor público é responsável pelo controle político e pelo desenvolvimento de estratégias que sustentam a capacidade de ação do governo. A governança é maleável em diferentes contextos ideológicos ou culturais. A governança é multifacetada e plural, busca eficiência adaptativa e exige flexibilidade, experimentação e aprendizagem via prova e erro. Ela deriva da cultura política onde se insere (Peci; Pierante; Rodrigues, 2008, p. 42).

Partimos do conceito genérico de que governança é a forma de governar ou administrar. Consiste em definir estratégias para organizar, dirigir e controlar as organizações para que sejam minimizados os riscos, tornando as decisões sempre mais assertivas, pautadas na ética, transparência e voltadas para o alcance dos objetivos propostos.

Sem ser um sistema de regras, governança é um processo relacionado à ordem e à intencionalidade. Compreendê-la requer entender Estado, leis e regulamentações, assim como processos políticos de regulação, cada vez mais fluídos, sutis e com atuação de novos sujeitos (Shiroma; Evangelista, 2014, p. 31).

A palavra governança deriva de um vocábulo grego que significa direção, conseqüentemente, para definir uma direção, um rumo a qualquer tipo de propósito requer um planejamento e a definição de metas e objetivos. “Num sentido amplo, a governança é entendida como gestão pública de complexas redes interorganizacionais que substituem as funções tradicionais do Estado na oferta de serviços públicos à população” (Shiroma, 2011, p.19).

Desta forma se associa o significado da governança ao direcionamento de ações e recursos para reger a economia e a sociedade visando objetivos coletivos.

O processo de governança envolve meios de identificar metas e, posteriormente, definir as estratégias e os caminhos para alcançar essas metas. Embora seja fácil identificar a lógica da governança, e os mecanismos para atingir essas metas sejam muito bem conhecidos pela ciência política e administração pública, praticar a boa governança ainda não é uma tarefa simples (Melo, 2014, p. 12).

O Tribunal de Contas da União (Brasil, 2014, p. 17), especificamente sobre Governança Pública, a descreve como um “sistema pelo qual as organizações são dirigidas, monitoradas e incentivadas [...]”. Ainda conforme o TCU:

Definimos GOVERNANÇA NO SETOR PÚBLICO como um conjunto de mecanismos de liderança, estratégia e controle postos em prática para AVALIAR, DIRECIONAR E MONITORAR a gestão, com vistas à condução de políticas públicas e à prestação de serviços de interesse da sociedade (Brasil, 2014, p. 5-6).

Mesmo diante da complexidade e especificações que envolvem o conceito de governança, esta discussão traz uma nova visão sobre a gestão de políticas públicas. Mais do que um instrumento de governo, a governança reúne as estratégias necessárias para definir uma forma de governar.

É comum, também, definir-se governança pelo que não é. Governança não é uma abordagem unificada, homogênea e hierarquizada para o estudo em política, economia e sociedade, nem é uma teoria, não sendo necessário explicar as estruturas, processos mecanismos e estratégias com novas teorias e, tampouco, governança é governo. Pode até ser considerada mais que governo ou uma alternativa ao governo, mas não como sinônimo (Laia, 2018, p. 48).

Essa variação no conceito de governança, abre muitos debates, é motivada pela natureza das organizações às quais será aplicada. Cada tipo de empresa, seja estatal, privada, do terceiro setor ou até mesmo uma organização informal, exige uma adaptação deste conceito, considerando normativas, legislação e outros aspectos específicos de cada tipo de organização.

Surgem, assim, a Governança Corporativa, a Governança Pública, a Governança de Tecnologia, a Governança Global, a Governança do Terceiro Setor e outros tipos, incluindo a Governança de Redes.

Embora haja variações na linguagem, a maioria das definições incluem três elementos comuns, que apontam para uma compreensão mínima de governança como o processo pelo qual o poder, ou a autoridade, é exercido para gerenciar as questões coletivas de uma comunidade, ou um país, sociedade ou nação. Também pode ser definida como o exercício da autoridade econômica, política e administrativa para gerenciar assuntos de um país em todos os níveis, de modo participativo, transparente e responsável (Laia, 2018, p. 53).

Aos poucos, pela sua importância e abrangência, o conceito de governança passou a ser pauta de muitos estudos que fomentaram, no universo acadêmico, os

debates sobre a gestão do setor público, discutindo como as instituições gerenciam a si mesmas e como as relações são estabelecidas com a sociedade de uma forma muito mais ampla. “A ênfase em governança reflete de muitas formas as preocupações públicas com relação à capacidade de seus sistemas políticos de agirem de forma efetiva e decisiva no sentido de resolver problemas públicos” (Peters, 2013, p. 127).

A governança surge, então, como alternativa ao considerar estruturas menos hierarquizadas e maior controle da sociedade, que, por sua vez, tem exigido mais prestação de contas, transparência nas ações políticas como um todo, atenção a problemas como redução da pobreza e da corrupção (Laia, 2018, p. 57).

Em uma sequência lógica de ações, a governança no setor público parte do estabelecimento de metas coletivas para as quais a sociedade está se direcionando, tomando os problemas públicos e os objetivos comuns como ponto de referência. Em seguida, passa-se para a organização e coordenação dos trabalhos, buscando tornar coerentes as metas adotadas pelas organizações públicas e seus parceiros e colaboradores, sempre mantendo como premissa a confiança da sociedade e o alinhamento dos objetivos com o bem comum.

Em essência, a boa governança pública tem como propósito conquistar e preservar a confiança da sociedade, por meio de um conjunto eficiente de mecanismos, a fim de assegurar que as ações executadas estejam sempre alinhadas ao interesse público (Brasil, 2014, p. 17).

Ao implementar as ações, momento mais delicado, pois envolve toda uma expectativa na participação e na força de trabalho, torna-se necessário também estabelecer uma forma de acompanhamento e avaliação dos processos para analisar se as metas foram alcançadas e quais pontos precisam ser revistos, ampliados ou melhorados.

A governança também torna mais transparentes as relações entre estado e sociedade e contribui para que o Estado seja capaz de responder adequadamente às demandas sociais, implementando intervenções ajustadas à resolução dos problemas diagnosticados (Brasil, 2009, p. 43).

Para Peters (2013, p.127), "em regimes democráticos, a responsabilização das ações do setor público tem se tornado um aspecto cada vez mais central para a

democracia [...]". Deste modo, a governança pública vem sendo implementada como um sistema de gestão que promove o equilíbrio de poder entre a população, os governantes, a sociedade, as empresas, seus gestores e colaboradores, visando permitir que os interesses e o bem comum prevaleçam sobre os interesses de pessoas ou grupos.

O Estado assume um novo papel, tornando-se “agente da governança” e transformando-se de um Estado de serviço para um Estado que serve de garantia à produção do bem público; de um Estado ativo, provedor solitário do bem público, em um Estado ativador e, de um Estado dirigente ou gestor em um Estado cooperativo, que produz o bem público em conjunto com outros atores (Laia, 2018, p. 53).

Neste momento, cabe salientar que as redes de políticas públicas vêm justamente propor uma gestão participativa, abrindo as instituições para uma nova forma de administração democrática. Isso pode trazer maior eficácia na elaboração, implementação e transparência na aplicação das políticas públicas.

Sendo um tipo de intermediação de relações entre atores, ou seja, uma ferramenta analítica utilizada para analisar as relações entre Estado e organizações da sociedade civil, a abordagem de rede de políticas foi comumente disseminada por pesquisadores americanos e ingleses. Como forma de governança, a abordagem de rede de políticas atuaria como ferramenta para mobilização de recursos e atores, públicos e privados. Essa ferramenta foi inicialmente utilizada por pesquisadores alemães com a finalidade de melhorar a eficácia das políticas públicas (Parente, 2020, p.17).

Há também o entendimento de que essas redes de políticas públicas podem ser concebidas tanto como uma intermediação nas relações entre o Estado e os atores que a compõem quanto como uma forma de governança. “Nesse sentido, as redes de políticas têm emergido como uma nova forma de governança descentralizada, baseada na interdependência, negociação e confiança entre interesses governamentais e não governamentais” (Delgado; Triana; Sayago, 2013, p. 13).

Redes de políticas públicas são um conjunto de relacionamentos entre atores heterogêneos e interdependentes, que atuam em um mesmo subsistema de políticas públicas a partir de uma determinada estrutura de governança, composta por regras formais, informais e maneiras e formas de interpretá-las e implementá-las (Calmon; Costa, 2013, p. 15).

São os pressupostos que regem as políticas públicas e a governança que ajudam a compreender e analisar os processos da gestão pública e chamam a atenção para esta tríade de relações entre o mercado, a sociedade e o Estado, justamente por darem vazão ao debate teórico e à prática política dessas relações.

Pela implementação das redes de políticas públicas, tanto como modelo estratégico de gestão de políticas quanto como um novo modelo de governança, tem sido tema constante. Essas redes estabelecem relações não hierárquicas entre o local e o global, sugerindo o entrelaçamento de um conjunto de pessoas e organizações por meio de relações sociais específicas, amplamente utilizadas para analisar fenômenos intra e interorganizacionais (Fleury, 2005).

À medida que mais atores estão em uma situação de interdependência em uma rede e se somam às suas ações, a visão quanto aos problemas públicos vai se modificando e com isso, trazendo muitas mudanças e adaptações ao processo de governança. Mesmo que cada ator específico tenha seus objetivos particulares, também há a necessidade de compartilhar conhecimento, recursos e experiências para juntos atingirem um objetivo comum.

Seria limitado imaginar que sua participação (atores) em uma rede seria consequência de suas carências e do mero comportamento maximizador para atingir seu objetivo pessoal ou organizacional. A construção de uma rede envolve mais do que isto, ou seja, requer a construção de um objetivo maior que passa a ser um valor compartilhado, para além dos objetivos particulares que permanecem (Fleury, 2005, p. 83).

Neste novo formato de governança, as redes se apresentam como um grande desafio, mas também como uma nova possibilidade para ser somada à gestão pública, permitindo às instituições formar parcerias e buscar soluções conjuntas para problemas comuns que afetam profissionais de diferentes áreas, “especialmente, para aqueles cujo compromisso político vincula-se à garantia e à afirmação dos direitos sociais enquanto elemento indispensável para a materialização da cidadania” (Pfeifer, 2009, p.1).

O atendimento das diferentes demandas sociais de famílias e comunidades é um grande desafio na sociedade atual, no sentido da garantia de direitos como fundamento para a consolidação da cidadania. Para o atendimento das necessidades inerentes à família, em sua amplitude e diversidade de demandas, como relativas aos cuidados com a saúde, educação, habitação, trabalho e renda, assim como necessidades específicas de crianças, portadores de deficiências, idosos entre outros segmentos, se torna de

fundamental importância a articulação da rede de políticas públicas (Pfeifer, 2009, p. 1).

Para um Estado em que a gestão e a tomada de decisões sempre foi *top-down*, de cima para baixo, de fato, a abertura à participação de novos atores pode trazer insegurança e instabilidade para a gestão.

A criação e a manutenção da estrutura de redes impõem desafios administrativos fundamentais, vinculados aos processos de negociação e geração de consensos, estabelecimento de regras de atuação, distribuição de recursos e interação, construção de mecanismos e processos coletivos de decisão, estabelecimento de prioridades e acompanhamento. Em outras palavras, os processos de decisão, planejamento e avaliação ganham novos contornos e requerem outra abordagem, quando se trata de estruturas gerenciais policêntricas (Fleury, 2014, p. 9).

A grande diversidade trazida pelas parcerias entre os atores externos, cada um originário de ambientes institucionais distintos, com orientações e objetivos variados, ressalta a necessidade de construir convergência a partir da pluralidade e autonomia que cada um possui.

Nesse sentido, cabe ao Estado buscar essa convergência da multiplicidade em torno de objetivos comuns, definindo novas metas para o trabalho conjunto. Isso ocorre à medida que a gestão encara a formação de redes com seriedade, estabelecendo objetivos bem definidos e clarificando os papéis dos atores, assim como as limitações que cada parceiro traz consigo.

Dessa forma, gradualmente, todos se adaptam a essa nova dinâmica, de modo que manter a autoridade não se torna um problema; cada ator legitima seu papel na rede e consolida seu espaço e trabalho sem prejudicar ou diminuir o papel de outros atores (Fleury, 2014).

Assim, a primeira contribuição da literatura sobre redes de políticas públicas foi o esforço para elaborar uma concepção que transcendesse a tradicional distinção entre agente e estrutura, sob um conceito flexível projetado para capturar a complexa interação entre ator e instituição no processo de desenvolvimento de políticas setoriais, além de ter desenvolvido uma concepção que transcendia as visões sociocêntricas e estatocêntricas (Zurbriggen, 2011, p. 187).

É importante ressaltar que, tanto o processo de governança quanto as redes de políticas públicas, são técnicas e ferramentas para se conduzir a gestão das instituições. Explicitar o conceito, analisar o objetivo que motiva suas ações e

compreender as relações que a governança e as redes estabelecem é fundamental para entender a que propósito elas servem.

Ao trazer o conceito de governança para a realidade da educação, deve-se ter o cuidado de observar o que fazem as empresas, que já utilizam esse conceito, ou mesmo desenvolvem seus próprios modelos. Um modelo de governança, para ser considerado como tal, precisa ser explicitado (Laia, 2018, p. 47).

Impulsionadas pelas mudanças societárias que têm alterado as relações e o estilo de vida das famílias e vêm ocorrendo desde o século XX, gerando novas demandas e necessidades sociais, a governança e as próprias redes de políticas públicas têm tomado espaços e se tornando uma realidade dentro do setor público.

Embora na Educação haja ressalvas, existe um processo de mudança em andamento que se direciona para a adoção de novas formas de organização, com forte participação de novos atores na política educacional.

A rede aparece de forma complementar, e não contraditória, mas insuficiente dentro de uma perspectiva crítica, surgindo como funcional ao sistema capitalista, não superando a sua aparência. Enfatiza que na educação essa tendência se confirmou e evidenciou a necessidade de aprofundar o debate (Prada; Garcia, 2016, p. 772).

Delgado, Triana e Sayago (2013) consideram que é possível diminuir as formas hierárquicas, e que as redes, ao agirem como forma de governança, possibilitam a realização de tarefas complexas, atribuindo mais agilidade aos processos, envolvendo cada um dos atores e fortalecendo as relações de confiança dentro da arquitetura global da rede.

Encarar essa questão como uma forma de tornar os processos mais transparentes são princípios fundamentais para o desenvolvimento, haja vista que, nas demais áreas, o uso destas ferramentas é crescente e tem apresentado resultados favoráveis quando aplicado a questões sociais e às áreas da saúde e tecnologia.

Esta visão radical que substituiu o papel do Estado por redes de políticas públicas nas quais o governo não tinha um papel diferenciado de outros atores privados, lucrativos e/ou voluntários, vai sendo progressivamente revista por autores que demonstram a existência de tipos diferenciados de redes constituídas por articulações intergovernamentais; formas de coordenação mediadas por hierarquias governamentais; estilos de

lideranças diferenciados de acordo com o tipo de rede; desafios da gestão de redes de políticas públicas (Fleury, 2014, p. 8).

Aprender a conviver com novas estratégias de gestão e buscar encontrar caminhos para melhorar a qualidade do ensino é o desafio da Educação, tanto para alcançar soluções para seus velhos problemas – limitações de estrutura e a falta de recursos – como para ampliar os horizontes da sala de aula.

O que não se pode admitir nessa busca é que os objetivos comuns sejam voltados puramente para o crescimento econômico, desconsiderando toda a realidade que envolve a comunidade onde a instituição educacional se encontra, perdendo completamente o foco da dimensão humana.

Portanto, é fundamental que haja dentro da rede de políticas públicas na Educação um consenso quanto às prioridades, aos objetivos que unem todos esses atores e os resultados que qualquer ação realizada em rede possa vir a interferir na formação e na vida dos estudantes.

## **1.6 Considerações Finais**

O processo de expansão das redes de políticas públicas tem ocorrido em diversas áreas, tornando-se uma realidade que está mudando a dinâmica organizacional e a forma de atuação das instituições. Impulsionado pela modernização dos processos, o Estado passa a repensar suas relações com os demais setores e com a sociedade, alterando a forma de elaborar, implementar e gerenciar as políticas públicas. Além disso, cada vez mais, o Estado vem se abrindo para tornar os processos mais transparentes e democráticos, voltando seu olhar para a pluralidade e considerando todos os envolvidos.

Estudar o conceito de redes, considerando seus pontos fortes, vantagens, desvantagens, limites e perspectivas, assim como a dinâmica que elas podem trazer nas relações interinstitucionais, é fundamental para compreender as características e fundamentos que regem essa rede. Ademais, é importante analisar quais atores a compõem, quais objetivos a motivam, que tipo de recursos são compartilhados e quais interesses os unem.

Por outro lado, é necessário discutir e esclarecer os pontos que relacionam as redes de políticas públicas com a governança e o neoliberalismo, reafirmando que,

caberá a gestão das instituições buscar formas para entender e trabalhar com as ações em redes de políticas públicas, sem permitir que haja descentralização nas tomadas de decisão, nem tampouco enfraquecimento do Estado em suas atribuições e responsabilidades de promover o bem-estar social e a educação de qualidade.

O que se torna possível pelas ações em redes é a busca por uma mudança na postura do Estado, que antes restringia as tomadas de decisões ao seu nível estratégico, e agora se abre para ouvir e trazer para participação os atores externos e seu potencial para contribuir, tanto no levantamento das demandas quanto nas proposições de soluções. Não há transferência de responsabilidades, mas sim um compartilhamento com cada membro da rede dentro do processo de implementação. Dessa forma, por meio das ações das redes, é possível discutir os problemas públicos e as limitações do Estado, tornando as instituições espaços livres de debate para ouvir novos atores, representantes da sociedade civil e o próprio cidadão.

Frente a todo esse processo de reconhecimento, chega-se ao entendimento de que essas redes podem ser utilizadas tanto como uma estratégia de gestão quanto como uma ferramenta de análise para favorecer a troca de conhecimento e experiências entre os atores que as compõem, construindo soluções para problemas públicos com uma visão coletiva.

Transpondo os conceitos analisados para a área da Educação, tem-se como pressuposto que as redes de políticas públicas podem contribuir formando espaços de trocas para o compartilhamento de informações, conhecimento e experiências, inclusive em relação às dificuldades e à falta de recursos, uma realidade muito comum nas escolas.

A revisão bibliográfica não foi capaz de captar estudos na área da Educação, o que, inclusive, justifica a realização desta tese. Sabe-se, entretanto, que há um grande receio quanto aos propósitos e intenções que possam cercar as instituições educativas, temendo-se constantemente servir a interesses escusos de grupos que buscam lucro e a mercantilização do conhecimento.

Diante dos desafios constantemente enfrentados pela área da Educação, supostamente, as redes de política pública podem somar a esse processo ao trazerem os atores externos para dentro das instituições escolares, visando à participação da sociedade civil.

## **CAPÍTULO 2**

### **ENSINO TÉCNICO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS E AS REDES DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

#### **2.1 Considerações iniciais**

As políticas públicas são estratégias voltadas para a solução de problemas públicos. Para pensar e elaborar essas políticas, é preciso considerar muitos fatores e, principalmente, voltar-se para a realidade, anseios e necessidades que afligem a sociedade civil como um todo, buscando diminuir a distância entre o que é essencial e o que é proposto. É preciso construir coletivamente um marco de referência que represente as utopias, os sonhos, as necessidades, as concepções e os princípios educacionais, por meio do qual as políticas públicas poderiam ser formuladas.

Por consequência de o Brasil ser um país com grande desigualdade social, território nacional amplo, com uma realidade muito diversa entre os seus estados e municípios, é justamente pelas políticas públicas que o Estado se faz presente para tentar realizar movimentos que promovam a melhoria das condições de vida da população e, assim, diminuir o cenário de desigualdades, uma tarefa bastante complexa.

O esforço é necessário, principalmente no que se refere às políticas públicas voltadas para a área da Educação, porque é justamente pela qualidade e pela democratização da Educação que o quadro de desigualdades pode começar a ser revertido e a realidade do país modificada.

O ensino médio, nível estratégico de ensino, ao longo de sua história contribuiu significativamente com o processo de aumento das desigualdades, separando a formação profissional da formação básica. Nos últimos anos, entrou na agenda e esteve na pauta das discussões, passando por reformas que foram mais desastrosas que exitosas. Novamente, uma mudança se desenha e a preocupação em superar essa dualidade tem levado ao fortalecimento da proposta do Ensino Médio Integrado, aliando o ensino médio à educação profissional.

Pensar em um ensino médio que contemple a formação técnica e profissional, caminhando harmoniosamente com a formação básica na construção do cidadão crítico, foi o panorama que direcionou, no ano de 2008, durante a segunda gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, unindo instituições de ensino de todo o país,

vinculadas ao Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

Com uma grande e ousada política pública, foram criados, dentro desta rede, os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, voltados à educação básica, profissional e superior, especializada e gratuita, com autonomia administrativa e pedagógica, acompanhados da missão de promover a Educação Profissional e Tecnológica, pública, de qualidade por meio do ensino, pesquisa e extensão, visando à formação de cidadãos críticos.

Esta Rede Federal de Educação e seus Institutos passaram a ser referência em Educação Profissional, Tecnológica e Científica, reconhecidos em âmbito nacional por seu compromisso com a transformação social. Para tanto, faz uso de recursos, moderniza seus currículos e define estratégias de ação que possam contribuir para promover a emancipação do estudante e garantir o acesso, a permanência e a conclusão de sua formação.

Uma dessas estratégias é a formação de redes de políticas públicas, que permite e incentiva a participação de outras instituições e atores nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação nos *campi*. Por meio das parcerias formadas nessas redes, torna-se possível ampliar a capacidade de recursos dos Institutos e as práticas dos docentes, favorecendo as trocas de conhecimento e informações que podem proporcionar uma nova dinâmica no processo de formação dos estudantes.

Sendo assim, o objetivo geral deste segundo estudo é contextualizar o processo de criação dos Institutos Federais, as políticas públicas que levaram à implementação do Ensino Técnico Integrado e o processo de abertura da instituição para as ações em redes de políticas públicas.

Neste momento, torna-se indispensável conhecer de que maneira a Rede Federal de Educação e seus Institutos Federais vem se estabelecendo, acompanhar as mudanças e como todo o processo tem sido regulamentado, preparando a instituição para ser referência em Educação.

## 2.2 Procedimentos Metodológicos

Neste segundo estudo, o foco se volta para o contexto de criação dos Institutos Federais, abrangendo desde a formação da Rede Federal até as políticas públicas que conduziram à implementação do Ensino Técnico Integrado e a iniciativa da instituição para trabalhar os pressupostos da Educação Integral, possibilitando, assim, as ações em redes de políticas públicas.

Como ferramentas metodológicas, foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e a análise documental. A pesquisa bibliográfica assume um papel primordial para fornecer o embasamento teórico, facilitar a compreensão dos fatos e sua profundidade, o que é fundamental para respaldar a pesquisa como um todo. Foram consultados livros, e-books, artigos impressos e digitais, que foram buscados nas seguintes bases de dados: Bancos de Dados Bibliográficos – ATHENA/UNESP; CAFE/CAPES; Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto – OASISBR; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTB; SciELO; Google Acadêmico; Domínio Público e nos acervos físicos e digitais da Biblioteca do IFPR Campus Jacarezinho.

Por meio da análise documental, foi possível visualizar a linha do tempo do ensino médio no Brasil pelas informações contidas nos documentos: “Que regem o Ensino Médio”; “Leis e Resoluções referentes ao Ensino Médio e Educação Profissional”; “Processo de implementação do Ensino Médio Integrado no Brasil”; “Lei de Criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica, Tecnológica”; “A história do Instituto Federal do Paraná”; “Documentos e Estudos relacionados ao IFPR Campus Jacarezinho”. Muitas destas informações foram essenciais para o estudo, especialmente sobre a formação da Rede Federal e a trajetória das mudanças no ensino médio que estão registradas nestes documentos.

Esses documentos proporcionaram uma compreensão temporal para a contextualização social e serviram como uma fonte de informação imparcial, imprescindível para a pesquisa em ciências sociais, conforme destacado por Cellard (2008, p. 295), “é, evidentemente, insubstituível [...] pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas”.

Foram analisados os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação; o Decreto n.º 5154, de 23 de julho de 2004; a Lei n.º 13415, de 16 de

fevereiro de 2017; as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio; as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica; a Base Nacional Comum Curricular; o Plano Nacional de Educação e a Lei de Criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Após a contextualização das políticas públicas para o ensino médio integrado, a análise documental focalizou a busca pelos termos “redes”, “parcerias”, “cooperação” e “relação público-privada”. Esse processo foi fundamental para identificar a existência de referências, as orientações ou recomendações legais acerca das redes de políticas públicas e suas ações na Educação.

Além disso, a análise de políticas públicas foi necessária para acompanhar a atuação do Estado diante do problema público da formação de jovens no ensino médio, em um cenário crítico com muitos estudantes fora da escola, especialmente nessa etapa crucial da formação básica.

É essencial compreender como ocorreu esse enfrentamento, as continuidades e rupturas, os recursos destinados, os critérios estabelecidos para funcionamento e, principalmente, como foram estabelecidas as instituições de Ensino Técnico Integrado.

Assim, por meio da análise de política pública pode-se, por exemplo, descrever o que governo faz na área da educação, buscar entender as causas e os determinantes de certa política educacional e avaliar as consequências dessa mesma política na população-alvo (Parente, 2017, p.417).

A partir deste segundo estudo, foi possível conhecer o contexto que cercava as políticas públicas que levaram à criação da Rede Federal. Além disso, foram identificados os fatos fundamentais que demonstram como o Estado vem se posicionando frente à formação de jovens no ensino médio no Brasil. É importante ressaltar a importância da Educação Integral e do Ensino Técnico Integrado para cumprir com a missão do IFPR, que visa promover novas oportunidades e transformação social para os jovens e suas comunidades.

### 2.3 Aspectos históricos do Ensino Médio e da Educação Profissional

No Brasil, o ensino médio teve sua origem no século XVI, inicialmente voltado para o ensino de princípios religiosos. Portugal, que não demonstrava interesse em investir em educação em suas colônias, viu os jesuítas assumirem a iniciativa de trabalhar na formação dos jovens.

Da aculturação do gentio faz parte, não só a catequização, mas também, é indispensável para a própria educação, em moldes europeus, principalmente no que tange ao aprendizado da língua. Logo, como que “naturalmente”, haverá uma educação elementar, para índios e brancos, com exceção das mulheres, e a educação média e superior voltada aos mais privilegiados detentores de terra e títulos ou seus descendentes (Romanelli, 2012, p. 36).

Já a formação dos trabalhadores no Brasil teve início no período colonial, praticamente no final do século XVIII, e inicialmente, foi destinada aos indígenas e escravizados, que foram os primeiros aprendizes de ofícios. Logo, as crianças e jovens também passaram a ser encaminhados para casas de ofício para aprender tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, além da formação primária.

"Foram várias as experiências registradas nos anos de 1800 com a adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros que se destinava ao 'amparo' da camada menos privilegiada da sociedade brasileira" (Brasil, 2009, p.1).

A partir do século XIX, a primeira relação entre educação e trabalho aconteceu por meio da promulgação de um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criando o Colégio das Fábricas, em seguida, oficialmente, "pode-se considerar que, no Brasil, a Educação Profissional e Tecnológica teve seu início oficial com o Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, sancionado pelo Presidente Nilo Peçanha, que havia assumido o cargo após o falecimento de Afonso Pena, em julho de 1909" (Vieira; Souza Junior, 2016, p.156).

No início, a educação profissional objetivou instrumentalizar a população, ensinando-a a ler e a escrever, numa concepção de educação como ferramenta destinada, num amplo processo civilizatório, aos desvalidos da sorte. Visava também prover as classes trabalhadoras de ocupações manuais e mecânicas como forma de sobrevivência, nos padrões de uma educação cívico-patriótica (Ferreira, 2012, p.106).

Desse período, "até o século XIX não há registros de iniciativas sistemáticas [...] pertencentes ao campo da educação profissional. O que existia até então era a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes" (Brasil, 2007, p. 10).

Proveniente dos anseios de tornar o Brasil um país progressista em um amplo projeto civilizatório, a Educação Profissional surge como propulsora desse processo, assumindo um caráter assistencialista, destinado às classes menos favorecidas, associado ao trabalho braçal, manual e físico. O objetivo era formar trabalhadores para a construção de um país ordeiro, buscando aproximar-se da realidade europeia.

Esses primeiros momentos foram marcados por um estigma de servidão, pois a estratégia de formação profissional assumiu um caráter dualista entre aqueles que detinham o saber - ensino secundário, normal e superior - e os que executavam tarefas manuais - ensino profissional (Brasil, 1999).

Esse quadro tendeu a perdurar por um longo período, que vai de 1909 a 1950, com uma grande limitação na Educação Profissional quanto ao direito à educação, uma vez que era voltada unicamente para a formação de mão de obra, acabando por reproduzir e enfatizar outro dualismo, entre as elites e a grande maioria da população, os trabalhadores.

A educação profissional no Brasil é historicamente marcada pela distinção social das forças de trabalho, entre as pessoas que detêm os meios de produção e as que possuem a mão de obra necessária para produzir. Nesse sentido, sempre se justificou a existência de duas redes de ensino, uma de educação geral, destinada para um grupo privilegiado da população, e outra profissional, voltada para os trabalhadores (Nascimento; Cavalcanti; Ostermann, 2020, p. 122).

Com o início da era Vargas, o Brasil ingressa num período de grandes mudanças econômicas, políticas e sociais que refletiram diretamente na educação, promovendo uma reestruturação significativa para que a formação profissional pudesse acompanhar o perfil do país, que adotava um novo modelo econômico.

[...] a supressão do ensino técnico das reformas educacionais num momento que o país dava os primeiros passos rumo à industrialização, acabou comprometendo a possibilidade de criar um sistema de educação condizente com o período de crescimento vivenciado naquele momento (Candido; Juca; Silva, 2019, p. 11).

Tornou-se incumbência da Educação Profissional capacitar os jovens para serem produtivos nos ambientes em que estavam inseridos por meio dos ofícios que lhes eram ensinados. A escola acabou por se transformar em um instrumento de controle social, privando os estudantes de uma formação crítica, visando "disciplinar as classes populares, pela internalização do amor ao trabalho e à civilização dos costumes" (Veiga, 2008, p. 206).

Muito tempo se passou até que a Educação fosse minimamente estruturada e tivesse seu próprio ministério. Somente em 1931 foi instituído o Conselho Nacional de Educação (CNE), com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministério da Educação, com o propósito de "elevar o nível da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da Nação" (Brasil, 1931, p. 1).

Também foi publicado o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário no Brasil, normatizando pontos como os cursos, currículo, corpo docente e regime escolar, avaliação e inspeção e o processo de fiscalização. Este Decreto era voltado para o Colégio Pedro II, considerado como estabelecimento oficial.

Por sua vez, o Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, organizou o ensino comercial, regulamentou a profissão de contador e deu outras providências; o Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1931, consolidou as disposições sobre a organização do Ensino Secundário, complementando o proposto no Decreto nº 19890, de 18 de abril de 1931. Esse período é retratado por Romanelli (2012, p. 59):

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determina conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado.

Continha fortes traços elitistas, tanto pelo seu currículo, voltado para a formação dos jovens das famílias mais nobres, expresso nas disciplinas e conteúdos, como pelo seu processo de seleção bastante criterioso, e por aplicar um sistema de avaliação de estudos extremamente rigoroso, o qual exigia total

dedicação do estudante. Todo este movimento na Educação brasileira levou à realização da Conferência Nacional de Educação,

[...] convocada no mês de dezembro de 1931 e instados por Vargas a apresentarem diretrizes para a elaboração de um projeto educacional para o país, os dois grupos não chegaram a um acordo. Diante da ocorrência, 26 participantes encarregaram Fernando de Azevedo de escrever o que ficou sendo conhecido como "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova". O Manifesto não é apenas um documento preocupado em estabelecer um diagnóstico do quadro educacional brasileiro. Há nele uma proposta de criação de um sistema nacional de educação, consubstanciado num esboço geral de um programa educacional (Filho, 2010, p. 6).

A partir daí, as discussões foram intensificadas, muito em razão da publicação do documento intitulado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, que foi redigido por Fernando de Azevedo, com apoio de Anísio Teixeira, M. B. Lourenço Filho, Heitor Lira, Carneiro Leão, Cecília Meireles e A. F. de Almeida Júnior, com o respaldo e a contribuição de vários educadores e intelectuais.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1934 e a política pública adotada pelo governo de Getúlio Vargas, as reformas implementadas reorganizaram e ampliaram o ensino profissional, ainda seguindo o mesmo panorama de dualidade. Isso permitiu até mesmo que as próprias indústrias e sindicatos estabelecessem escolas de aprendizes em suas áreas de atuação, refletindo a política governamental de promover a formação de mão de obra específica para as demandas do mercado de trabalho.

Os marcos legais importantes da Educação Profissional no Brasil neste período foram: a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, que transformou as escolas de aprendizes e artífices em liceus, ampliando o ensino profissional para todos os ramos e graus; e o Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que extinguiu os Liceus e estabeleceu as bases da rede federal e tratou dos estabelecimentos de ensino industrial. Esse decreto instituiu escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem, passando a oferecer formação profissional nos dois ciclos do ensino industrial (Brasil, 2023).

O manifesto propunha uma reconstrução do sistema educacional, reivindicando a gratuidade do ensino, uma desvinculação da religião, tornando a educação laica, e a "reconstrução do sistema educacional em bases que [pudessem] contribuir para a interpenetração das classes sociais e a formação de uma

sociedade humana mais justa desde o jardim-da-infância à universidade" (Azevedo, 2010, p. 125).

Por este manifesto, a intenção foi de declarar o descontentamento com o modelo de educação proposto que era excludente e tendencioso; o clamor era por uma escola sem discriminação de classe que respeitasse os princípios da educação pública, responsabilizando o Estado pela formação dos estudantes. Mesmo assim, na Era Vargas, o ensino médio passou a construir uma identidade somente por meio do Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, pelo qual teve apresentadas as suas características e direcionamentos:

O ensino de segundo grau, posterior ao primeiro, também chamado de ensino médio, era destinado a jovens de 12 anos ou mais. Compreendia cinco ramos, sendo que o primeiro se refere à preparação para o ensino superior; o segundo, referente ao ensino normal, direcionado para formação de professores para o ensino primário; já os demais têm foco na formação de força de trabalho para os principais setores de produção: o ensino industrial, o ensino comercial, o ensino agrícola (Brasil, 2023, p.1).

Também foram publicados neste período: Decreto-lei 4.048, em 22 de janeiro de 1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Decreto-lei 6.141, em 28 de dezembro de 1943 (Lei Orgânica do Ensino Comercial); Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário), descrevendo ponto a ponto as propostas e normatizações para o ensino médio e destacando no seu Artigo 1º, as seguintes finalidades:

Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.  
Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.  
Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial (Brasil, 1942b).

Após a saída de Vargas (1945), durante o Governo Provisório presidido pelo Presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), foram publicados mais quatro decretos-lei relacionados ao ensino médio: a) Decreto-lei 8.529, em 02 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Primário); b) Decreto-lei 8.530, em 02 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal); c) Decreto-lei 8.621 e 8.622, em 10 de janeiro de 1946, criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e d) Decreto-lei 9.613, em 20 de agosto de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Agrícola).

Já na Constituição Federal de 1946, não há menção à Educação Profissional, mantendo-se apenas o perfil assistencialista proposto na Constituição anterior de 1934.

Ainda em 1946, a adoção de uma nova constituição consolidou o retorno ao regime democrático no país. Vale ressaltar que o sistema educacional gerido pelo Estado Novo não foi desfeito, haja vista que muitos decretos e leis continuaram a ter validade. Caracterizada pelo espírito liberal e democrático, a carta de 1946 assegurava a liberdade de pensamento e estabelecia que cabia à União preceituar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, aproximando-se da Constituição de 1934, inspirada nos princípios proclamados pelos pioneiros da Educação Nova (Romanelli, 2012, p. 170).

Nos apontamentos de Ciavatta (2020), depois do fim do Estado Novo e da redemocratização do país, segue a discussão permanente entre a defesa de um ensino regular e humanístico no ensino secundário e a defesa da formação profissional no ensino industrial.

Esta discussão não se restringe apenas a estas duas vertentes da educação, mas segue conduzindo diferentes grupos da população para um caminho ou para outro, acompanhando o dualismo estrutural da sociedade brasileira, acelerando cada vez mais as desigualdades.

[...] a Lei nº 5.692/71 instituiu o ensino técnico profissionalizante de maneira obrigatória e compulsória para a educação brasileira, contudo os entes federativos não estavam preparados para implantar o ensino de 2º de grau, culminando, como se pode averiguar, num acumulado de problemas que uma década depois levou a retirada do caráter profissionalizante obrigatório do ensino de 2º grau (Neta; Fernandes; Carlos, 2020, p. 55).

Em 1961, foi instituída a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que definiu o sistema de ensino, o papel do Estado, a organização da Educação em graus primário e médio. Especificou para o ensino técnico três cursos - na área industrial, agrícola, comercial - e para o ensino normal, a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, que teve como objetivo o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Nesta lei, estava previsto que:

Art. 3º O direito à educação é assegurado:  
I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (Brasil, 1961).

Seguindo o contexto histórico, o Brasil enfrentou, em 1964, o processo de ditadura militar, que seguiu até o ano de 1985. Neta, Fernandes e Carlos (2020) afirmam que o período foi caracterizado por

[...] repressão, privatização, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através da abundante e confusa legislação educacional (Carlos, 2020, p.43).

O ensino médio teve sua importância reforçada com a criação da Lei da Reforma Universitária, nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, pois mesmo estando voltada para o ensino superior - que passou a demandar maior número de vagas para a formação da classe média e movida pela política econômica buscava o diploma de nível superior - também exigiu uma maior regulamentação para sua articulação junto ao ensino médio.

Adentrando à década de 1970 a 1980, a Educação tomou uma postura de acompanhar o mercado, e pela publicação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, tornou obrigatório o ensino profissional,

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (Brasil, 1971).

Para Fonseca (1993, p. 22), a partir daí passou a ser prioridade a formação profissional em detrimento da formação geral dos estudantes. “Essa medida torna compulsória a profissionalização técnica em nível médio, praticamente eliminando dos currículos de 2º Grau a parte de formação geral, especialmente a da área de Ciências Humanas”.

No período em tela, a educação estava alinhada às demandas do mercado, bem como às necessidades do capital demandando mão-de-obra minimamente qualificada para operar as indústrias nacionais, mas também das transnacionais que estavam, neste momento, em processo de expansão, na nova perspectiva da transnacionalização imposta pelo processo de globalização (Neta; Fernandes; Carlos, 2020, p. 42).

Esse posicionamento esteve vigente até 1982, sob forte pressão popular e estudantil. Se, de um lado, a classe média queria seus jovens na universidade, de outro, os trabalhadores buscavam na educação a oportunidade de ascensão. Somado a tudo isso, ainda faltava estrutura adequada para que as escolas pudessem, de fato, ofertar habilitação profissional.

Assim, pelos Pareceres nº 860/81 e o nº 177/82, a profissionalização voltou a ser opcional, culminando na Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982 que alterava os termos dispostos referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania (Brasil, 1982).

Sendo assim, as reformas educacionais que ocorrem entre 1964 e 1985 “sugerem a forma como a educação se moldou ao interesse do Estado para controlar a população brasileira por meio de um ideário conservador de ‘segurança nacional’”, com vistas a submeter, no campo educacional, os brasileiros e formá-los como mão de obra “para o crescimento da economia, mas sem políticas de diminuição da desigualdade” (Carniel, 2018, p. 42).

Após esse período, o Conselho Federal de Educação pública o Parecer do CFE nº 785, de 6 de novembro de 1986, seguido da Resolução 06, de 26 de novembro de 1986, sendo que os dois documentos dispõem sobre a reformulação do núcleo comum para os currículos de 1º e 2º graus, tomando por base as leis 5.692/71 e 7.044/82 e trazem contribuições significativas para o avanço no ensino médio.

Art. 5º - A preparação para o trabalho, que é obrigatória nos currículos de 1º e 2º graus, poderá assumir, a critério do estabelecimento: a) a função de elemento da formação integral do aluno; b) a função de ensinar uma habilitação profissional.

§ 1º - A preparação para o trabalho como elemento da formação integral do aluno, presente no 1º e 2º graus, que deve emergir dos próprios objetivos educacionais no núcleo comum, pelos quais serão postos em relevo a função social e a nobreza humana do trabalho, ao qual o homem está naturalmente ordenado, com acréscimo a partir das séries finais do 1º grau - ou mesmo antes na educação de adultos - de programas de orientação profissional e orientação vocacional poderá ter ou não menção expressa na grade curricular.

§ 2º - A habilitação profissional aplicável apenas ao 2º grau, será proporcionada pelos estabelecimentos que o desejarem e para o qual estiverem preparados (Brasil, 1986).

### 2.3.1 Ensino Médio e Educação Profissional após a Constituição de 1988

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Estado assumiu a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino médio, acompanhado por todo um arcabouço de legislação específica voltada para a Educação, assegurando esta como um direito social de todos e para todos, dever do Estado e da família.

A partir desta nova legislação, no início dos anos de 1990, houve uma reforma no sistema educacional brasileiro. A função do ensino médio, que já era discutida há tempos, foi retomada, justamente por seu papel fundamental na formação profissional dos jovens. O objetivo, nesse momento, era prover mão de obra para o mercado de trabalho (Brasil, 2008c).

A função estratégica do ensino médio justifica-se também pela função estratégica do setor médio da estrutura social da nação. Existe uma íntima relação político-cultural entre a escolarização média e a elevação social desse setor. A atenção dada a essa fase escolar por parte do Estado depende de sua concepção de hegemonia nacional e de sistema escolar (Nosella, 2015, p. 124).

Não é apenas o fato de o Ensino Médio ou a Educação Profissional ser para isso ou para aquilo, mas, sim, para quem e com qual objetivo se destina, mas compreender que as oportunidades não devem ser para todos, que a elite tende a perpetuar e que a classe trabalhadora não pode assegurar o direito à educação universal. A divisão social do trabalho e da educação são eventos “que caminham na sociedade brasileira e que assumem diferentes formas, diferentes aspectos, por meio de leis e organização da educação, dependendo dos poderes constituídos” (Ciavatta, 2020, p. 1).

Desse modo, mantinha-se o forte caráter dualista da educação brasileira, ao passo que ao ensino profissional foi delegada a função de formar trabalhadores oriundos das classes baixas para atuar na produção industrial, enquanto às elites eram destinados os cursos secundários e posteriormente os cursos superiores, reforçando as diferenças entre o trabalho manual e intelectual (Candido; Juca; Silva, 2019, p.10).

Contudo, essa situação injusta é extremamente incômoda, pois quando se trata de Educação, não deveria sequer ser cogitada, quanto mais perpetuada por um longo tempo, visto que ainda não se vislumbram mudanças significativas no processo. A instituição da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi um

ponto-chave de mudanças neste processo de estruturação do ensino médio, definindo uma identidade própria ao prever que

O ensino médio, além de atender a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” estas reformas curriculares empreendidas baseiam-se em uma suposta definição da finalidade do ensino médio em formar para a vida (Brasil, 1996, p. 15).

Mesmo com a sua promulgação em 1996, que destinou o Capítulo III do seu Título VI à Educação Profissional, surge o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que reintroduziu toda a condição de dualidade novamente.

Entre tantos impactos gerados pelo Decreto nº 2.208/1997 na formação profissional do técnico de nível médio, podemos destacar a evasão e a reprovação acentuadas, a fragilidade na formação dos profissionais que chegavam ao mercado de trabalho e o descrédito da sociedade com a educação profissional (Nascimento; Cavalcanti; Ostermann, 2020, p.122).

Silva (2008) elucida que o mesmo decreto propõe a articulação do sistema de Educação Profissional com os setores empresariais, transferindo-lhes a responsabilidade pela definição curricular, gestão e financiamento das instituições.

Esse movimento evidencia uma forte sintonia com as recomendações do Banco Mundial e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, alinhando as políticas de educação para o ensino médio com as diretrizes neoliberais.

Nascimento, Cavalcanti e Ostermann (2020, p.123) destacam:

Essa política acompanhou as reformas neoliberais dos anos 90, que modificaram sensivelmente os planos organizacionais, de financiamento e pedagógicos da educação, dando voz à ideologia das competências, da ‘empregabilidade’ e da ‘trabalhabilidade’.

Ações de reestruturação do ensino médio também se manifestaram por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e da criação do IDEB. Contudo, foi a partir do Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997 que o retrocesso se tornou evidente. Isso porque foi estabelecida a "separação obrigatória" entre a Educação Básica e a Educação Profissional.

Essa determinação implicou que a Educação Profissional de Nível Técnico teria uma organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo

ser oferecida de forma concomitante ou sequencial ao ensino médio, alterando inclusive a própria proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que recomendava exatamente o contrário, ou seja, a articulação da Educação Profissional com o ensino regular ou com diferentes estratégias de educação continuada (Nascimento; Cavalcanti; Ostermann, 2020).

Dentro da mesma política pública e dando continuidade a todo o processo estratégico na formação dos estudantes, foi criado, em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como instrumento de avaliação do desempenho dos alunos e das escolas.

Em um primeiro momento, segundo informações do próprio portal do MEC, em Brasil (2022), o ENEM teve por princípio avaliar anualmente o aprendizado dos alunos do ensino médio em todo o país, a fim de auxiliar o Ministério na elaboração de políticas pontuais e estruturais de melhoria do ensino.

Em 2001, passou por uma reformulação e ganhou força e credibilidade ao ser aceito como teste válido para o acesso ao ensino superior, de modo isolado ou combinado ao vestibular tradicional, além de permitir o acesso a bolsas e financiamento para instituições privadas de ensino superior.

A finalidade exclusiva do Ensino Secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamento que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e mais seguras (Romanelli, 2012, p.153).

Frente ao desafio de tornar o ensino médio dinâmico e democrático, combater a evasão escolar considerando as condições de vulnerabilidade social que afetam as famílias brasileiras, uma nova proposta de modalidade para este nível de ensino é apresentada pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que traz a intenção de integrar a formação humana com a formação profissional num esforço para promover a formação integral dos estudantes.

Como consequência dessa simultaneidade prevista pelo Decreto nº 5.154/2004, não se pode, portanto, organizar esse curso integrado com duas partes distintas, a primeira concentrando a formação do Ensino Médio e a segunda, de um ano ou mais, com a formação de técnico. Um curso assim seria, na realidade, a forma concomitante ou subsequente travestida de integrada. Esse procedimento, além de contrariar o novo Decreto, representaria um retrocesso, reforçando a indesejada dicotomia entre conhecimentos e sua aplicação, ou seja, entre “teoria” e “prática”. Tanto a

LDB quanto o novo Decreto regulamentador da Educação Profissional, o Decreto nº 5.154/2004, não admitem mais essa dicotomia maniqueísta que separa a teoria da prática (Brasil, 2004, p. 7-8).

No período de 2016 a 2022, o ensino médio voltou novamente para o centro dos debates e o “Novo Ensino Médio”, instituído pela Medida Provisória 746/2016, sendo recebida com inúmeras críticas, manifestações contrárias por parte de estudantes e professores, principalmente pela falta de debates na construção da proposta como pela falta de estrutura das escolas para operacionalizá-la.

Mesmo assim, frente a toda repercussão negativa, tanto no que se refere ao conteúdo quanto à proposta educacional, esta medida provisória foi convertida na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, e o “Novo Ensino Médio” foi implementado nas escolas de todo país.

Neste mesmo período, também foi implantado um congelamento orçamentário proposto para perdurar 20 anos, o que poderia certamente dizimar a educação brasileira. Em 2023, esse teto de gastos foi revogado e substituído por uma nova proposta de arcabouço fiscal, que também se trata de uma estratégia de controle dos gastos.

### 2.3.2 Ensino Médio Integrado

A formação de jovens no Brasil tem passado por vários processos na tentativa de equilibrar o Ensino Regular e a Educação Profissional no ensino médio, mas a separação entre elas sempre prevaleceu. Como destacam Silva e Invernizzi (2008, p. 15),

[...] as políticas de educação profissional tenderam a se instituir de forma separada, acentuando ao longo das décadas a dualidade entre os sistemas educacionais, não alcançando o status de educação integral, omnilateral, politécnica.

Essa separação caracteriza a distinção da formação nesta etapa da educação básica, historicamente marcada pela divisão social e pela função técnica do trabalho, além das ações operacionais e estratégicas que competem dirigir, planejar e tomar decisões, influenciando diretamente a vida daqueles que estão em cada lado dessa dualidade.

Enquanto aos filhos dos trabalhadores é concedido o direito de aprender o ofício, aos filhos das elites é garantido o direito de aprender a pensar e a controlar. Uma formação integral pressupõe uma nova dinâmica para o ensino médio, como salienta Ciavatta (2005), é a superação deste cenário de divisão social.

Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (Ciavatta, 2005, p. 2).

Mas uma mudança tão grande não cabe apenas a um nível de ensino; requer, também, uma mudança na política pública como um todo, em que a formação dos jovens seja encarada de outra maneira e com o objetivo de proporcionar mais oportunidades, diminuindo as desigualdades.

No ano de 2004, com a mudança de governo e o início da ação de novas políticas públicas para Educação, o novo ministro da Educação, Cristovam Buarque, em seu discurso de posse, alegou que o Brasil deveria pagar sua dívida social e que era através da Educação que isso seria possível.

A partir daí um novo decreto altera significativamente o ensino médio no Brasil revogando o Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997, que desvinculou o Ensino Regular à Educação Profissional. É adotada uma nova dinâmica de integração entre os núcleos básicos e de formação técnica, criando, assim, a regulamentação do Ensino Médio Integrado, oportunizando aos estudantes concluir a educação básica, juntamente com o aprendizado de uma profissão técnica.

O debate sobre a mudança na legislação, uma reivindicação dos educadores progressistas desde a origem do Decreto nº. 2.208/97, explicita novamente visões diferenciadas sobre a relação entre a educação básica e a profissional. A possibilidade mais imediata para o enfrentamento desse problema foi a proposição de uma nova regulamentação, o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, amplamente discutido com a sociedade (Brasil, 2007, p. 7).

O Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, promoveu a revisão e de alguns artigos da LDB referentes à Educação Profissional, com o objetivo de esclarecer as intenções do processo de integração entre o ensino fundamental e o técnico, levando em consideração a crise enfrentada pelo ensino médio.

No entanto, o Estado ainda se mostrou insuficiente ao oferecer apenas 50% das vagas necessárias para atender à demanda de estudantes, sem apresentar uma identidade clara para esse nível de ensino. Além disso, enfrentou a polissemia inerente a essa questão e as duras chagas históricas da desigualdade econômica, das injustiças sociais e da intolerância de classe e cultural (Araujo; Silva, 2017).

O Ensino Médio é, talvez, uma dessas oportunidades únicas de se intervir, diretamente, na formação de uma sociedade em constante processo de transformação, pois o seu papel é acolher a geração que, em poucos anos, pode ocupar espaços decisórios e fazer opções em relação aos rumos sociais a serem tomados (Araujo; Silva, 2017, p. 9).

Com a publicação deste novo decreto, a intenção era de que o Ensino Médio Integrado se tornasse um nível de ensino que promovesse a formação dos jovens de forma emancipatória e crítica, não se baseando apenas em conteúdos, mas sim no conhecimento e na realidade dos estudantes. O objetivo foi otimizar as ações de combate às desigualdades por meio da Educação.

Esses pontos se tornaram os pilares do Ensino Médio Integrado, com uma orientação pedagógica voltada para o pensamento analítico. Buscava-se uma formação profissional mais abrangente e flexível, baseada em conhecimentos científicos, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho, abrindo infinitas possibilidades e oportunidades (Escott; Moraes, 2012).

A concepção de Ensino Médio Integrado contempla três sentidos: o sentido da omnilateralidade, que considera a formação “com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo”; o sentido da integração, que considera a indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica; e, por fim, “a integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, como totalidade (Ramos, 2008, p. 3).

Enfatizando esta proposta, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, lançou no ano de 2007 o "Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio". Neste documento, baseado no Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, são apresentados os pressupostos, concepções, princípios e alguns fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado.

No entanto, é igualmente necessária uma ação política concreta de explicitação, para as instituições e sistemas de ensino, dos princípios e diretrizes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (Brasil, 2007).

A partir daí, em 2008, o ensino médio ganha uma nova perspectiva com a criação da Rede Federal de Educação, o Plano Nacional de Educação e o Projeto de Lei 7409/2006 posteriormente aprovado pela Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009 que assegura a universalização da educação para o ensino médio público, buscando incorporar tanto o papel propedêutico quanto a preparação para o trabalho. Todas essas ações procuraram dar identidade e estruturar este nível de ensino, que ainda busca cumprir com a sua função social.

Para apoiar e dinamizar ações inovadoras nas escolas, foi instituída a Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009, que regulamentava o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Este programa teve como objetivo promover uma formação integral, ampliando o tempo dos estudantes na escola. Integra-se ao Plano de Desenvolvimento da Educação, fortalecendo os sistemas de ensino com propostas inovadoras, apoio técnico e financeiro, e reestruturando os currículos de forma dinâmica e flexível, considerando as expectativas e necessidades dos estudantes, alinhando sempre a formação às demandas da sociedade.

Com essa iniciativa, promove-se a formação integral e começa-se a considerar o protagonismo dos estudantes pela educação científica e humanística, com o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras.

Mais recentemente, em 2016, foi criado também o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), através da Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. Esse programa visa apoiar a implementação da proposta pedagógica de escolas de ensino médio em tempo integral das redes públicas dos Estados e do Distrito Federal.

Além disso, foi instituído o MedioTec, uma ação do Programa Pronatec, que passa a ofertar vagas em cursos de Educação Profissional técnica de nível médio, de forma concomitante, para os estudantes matriculados no ensino médio regular em escolas públicas, possibilitando a obtenção de duas certificações.

No mesmo ano, o governo federal publicou a Medida Provisória 746/2016, em um processo de construção fechado e sem uma discussão efetiva com a comunidade acadêmica, para, posteriormente, sancionar a Lei nº 13.415, de 16 de

fevereiro de 2017, que regulamenta uma proposta curricular para o ensino médio. A principal motivação para esta ação foi expressa a partir dos altos índices de evasão.

A construção de um processo de mudança para o ensino médio sem a participação efetiva da comunidade acadêmica e sem considerar a falta de estrutura básica nas escolas leva à conclusão de que se trata de mais uma ação da política educacional brasileira que, de 2016 a 2022, passou por modificações estruturais sem a intenção de instituir um sistema educacional igualitário, voltado para a formação autônoma dos jovens e contribuição para o país.

A partir daí, foi construído o Novo Ensino Médio, implementado no ano de 2022, seguindo a proposta de Ensino Integrado com a nova característica de concentrar a formação em quatro áreas do conhecimento, e não mais por matérias. São elas: Matemática e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O Novo Ensino Médio possui 1.800 horas de carga horária para as áreas básicas e, no mínimo, 1.200 horas para a formação profissional.

Todas essas mudanças no ensino médio têm protagonizado as rodas de discussões nos últimos anos devido à Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que deu início à chamada Reforma do Ensino Médio. Essa reforma trouxe uma série de alterações na estrutura do ensino médio, como a ampliação do tempo mínimo de permanência do estudante na escola, e propôs uma organização curricular mais flexível, com a oferta de diferentes itinerários formativos, seguindo as políticas de fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

O novo ensino médio será estimulado. Dentro das 3000 horas da carga-horária destinada aos 3 anos da etapa, 1200 horas serão destinadas à oferta de diferentes itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e, também, na formação técnica e profissional. É um meio de inserir o aluno na Educação Profissional e Tecnológica, aproximando-o do mercado de trabalho. O ensino médio integral também será fortalecido com investimentos que somam aproximadamente R\$ 230 milhões até o fim de 2019. O aluno, portanto, terá um currículo que contempla até 1800 horas de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), obrigatória a todos, e poderá escolher o itinerário no qual tiver maior interesse: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais, formação técnica e profissional (Brasil, 2017, p. 2).

Posteriormente, a Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, foi lançada com o objetivo de apoiar Estados e Municípios no processo de revisão ou elaboração e implementação dos currículos alinhados à BNCC, estabelecendo os principais

conhecimentos, competências e habilidades esperados ao longo da escolaridade básica para todos os estudantes.

Assim, o Novo Ensino Médio foi instituído pela Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021, que definiu as medidas para orientar e auxiliar os entes federados quanto aos prazos e procedimentos conforme o cronograma de implementação.

Art. 1º Instituir o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, com o objetivo de apoiar as unidades da Federação no processo de implementação de seus currículos, alinhados à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, e efetivar a operacionalização do art. 24, § 1º, e do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2021).

O processo de implementação nas escolas brasileiras teve início em 2022, seguindo um cronograma progressivo. Inicialmente, apenas as turmas do primeiro ano foram afetadas pelas alterações.

No ano seguinte, em 2023, os primeiros e segundos anos do ensino médio também passaram a ter uma carga horária ampliada e a oportunidade de explorar diferentes possibilidades de formação por meio dos itinerários formativos. A expectativa era que até 2024 as três séries do ensino médio já estivessem operando neste novo formato.

Aprovada no governo de Michel Temer e implementada durante a gestão de Jair Bolsonaro, a proposta visava não apenas aumentar a carga horária de oitocentas para mil horas anuais, mas também promover a aprendizagem essencial e a inserção dos jovens no mercado de trabalho.

Entretanto, a obrigatoriedade estava apenas nas disciplinas de matemática e português, o que resultou na redução da carga horária de disciplinas fundamentais como Filosofia, Sociologia, História e Artes. Além disso, várias disciplinas passaram a ser oferecidas aos estudantes por meio de videoconferência, o que empobreceu a formação dos estudantes, especialmente no desenvolvimento do pensamento crítico.

Essa ação do governo reacendeu discussões sobre as mudanças no ensino médio, levantando problemas como a infraestrutura precária das escolas, a falta de informação, de formação de profissionais capacitados para lidar com as mudanças. No entanto, conforme Klebis (2010, p. 21) afirma, "seria ingênuo acreditar que a legitimidade de uma lei se consegue simplesmente com seu decreto. As diretrizes,

orientações e regras dificilmente se concretizarão sem a participação dos atores escolares".

Para Nóvoa (1995), a criação de uma nova proposta de ensino deve considerar as características das organizações escolares e o contexto cultural e social mais amplo, promovendo uma cultura interna que permita a construção de uma identidade única compartilhada pelos membros da organização.

No entanto, no processo de construção do Novo Ensino Médio, a comunidade escolar não foi consultada, não contribuiu com apontamentos e não houve uma construção democrática. Muitas manifestações contrárias à reforma foram feitas por sindicatos, associações e outros órgãos ligados à Educação, que questionaram principalmente a natureza antidemocrática da reforma, imposta por decreto.

Com o retorno de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência do Brasil em 2022, o movimento que reivindicava a revogação da lei e a construção de um projeto democrático de Educação para o ensino médio ganhou força. Formado por educadores, estudantes e diversas entidades ligadas à Educação, o movimento clamava por um ensino médio inclusivo que promovesse acesso, permanência e sucesso dos estudantes.

Diversas audiências públicas foram realizadas, inclusive no Senado e na Câmara Federal, para discutir o assunto. Diante da pressão popular, o governo decidiu acionar o Ministério da Educação e iniciar um processo de consulta pública para ouvir a população e promover um debate democrático. O diálogo foi promovido por meio de webinários, seminários, encontros e assembleias, permitindo que pesquisadores e especialistas expressassem suas opiniões e apontassem as fragilidades e riscos do Novo Ensino Médio.

Seguindo a política de governo da nova gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, as mudanças na Lei retomam a preocupação com os contextos de vulnerabilidade e risco social, pensando no ensino médio como um importante meio de quebra dos ciclos de pobreza, principalmente quando faz a ligação entre programas de assistência social e Educação, considerando a frequência escolar como critério de permanência e acesso a programas como o Bolsa Família.

Prova disso é a Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, que institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, destinado à permanência e à conclusão escolar de estudantes matriculados no ensino médio público. Em um primeiro momento, o programa vem direcionado aos beneficiários do Programa

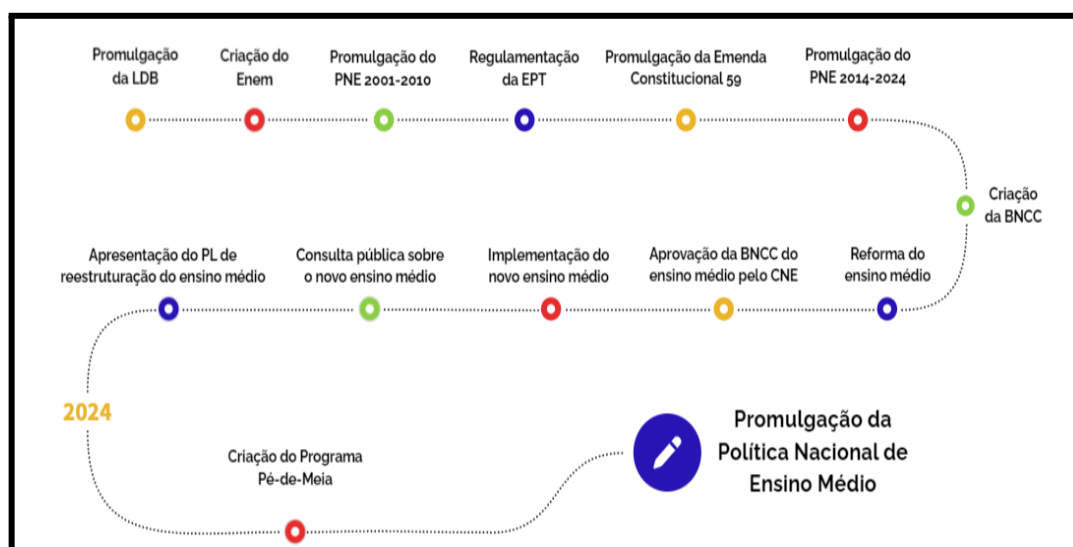
Bolsa Família, com orçamento de 7,1 bilhões. Rapidamente foi ampliado, já no mês de abril de 2024, totalizando 10,1 bilhões investidos anualmente para atender também estudantes inscritos no Cadastro Único para Programas Sociais.

Diante de fortes mobilizações, o Ministro da Educação, Camilo Santana, anunciou novas mudanças no Novo Ensino Médio, propondo um novo projeto de lei com diretrizes que incluíam a retomada de 2.400 horas de formação geral e 2.100 horas integradas ao curso técnico, a obrigatoriedade de todas as disciplinas, incluindo o espanhol, a definição de quatro itinerários formativos e a construção de parâmetros curriculares nacionais.

A proposta foi apresentada ao presidente da República e seguiu para os trâmites na Câmara e no Senado Federal, em junho de 2024 o Projeto de Lei 5230/2023 foi apreciado e seguiu para aprovação apoiado por representantes do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Fórum Nacional de Educação (FNE), do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distritais de Educação (FONCEDE), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes).

Em 31 de julho de 2024, foi sancionada a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024), que estabelece a Política Nacional de Ensino Médio, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revogando parcialmente a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que dispõe sobre a reforma do ensino médio. Sua vigência terá início em 2025.

Figura 6: Ensino Médio no Brasil - Linha do Tempo



Fonte: (Brasil, 2024, p. 1).

Ao longo de todo este período apresentado na Figura 6, muitas mudanças foram implementadas até se chegar ao resultado final, culminando na Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Houve um grande debate e muitas polêmicas cercaram as alterações propostas nesta Lei.

Resumidamente, no Quadro 3 são apresentadas as principais mudanças em relação à Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Quadro 3: Principais mudanças com a sanção da Lei nº 14.945 de 31 de julho de 2024

	COMO ERA	COMO FICOU
CARGA HORÁRIA OBRIGATÓRIA (ENSINO REGULAR)	<ul style="list-style-type: none"> <li>1.800 horas para componentes curriculares (Formação Geral Básica), previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</li> <li>1.200 horas para itinerários formativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2.400 horas para componentes curriculares (Formação Geral Básica), previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</li> <li>600 horas para itinerários formativos</li> </ul>
COMPONENTES CURRICULARES (DISCIPLINAS OBRIGATORIAS)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Somente português e matemática, em todos os anos do ensino médio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Português, inglês, artes, educação física, matemática, ciências da natureza (biologia, física, química) e ciências humanas (filosofia, geografia, história, sociologia), em todos os anos do ensino médio;</li> <li>Língua espanhola será opcional.</li> </ul>
ITINERÁRIOS FORMATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>As redes de ensino determinavam a variedade e a natureza dos itinerários formativos ofertados aos alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cada escola deve ofertar, pelo menos, dois itinerários formativos, com exceção das escolas que oferecem ensino técnico. No ensino regular, eles devem ser complementares à formação geral básica, em quatro áreas: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas.</li> </ul>
ENSINO TÉCNICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>1.800 horas de componentes curriculares (Formação Geral Básica)</li> <li>1.200 horas para o ensino técnico (itinerários formativos técnicos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2.100 horas de componentes curriculares, com 300 horas podendo ser destinadas a conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relacionados à formação técnica;</li> <li>Até 1.200 horas para o ensino técnico (itinerários formativos técnicos).</li> </ul>

Fonte: (Brasil, 2024, p. 1).

São grandes as expectativas quanto às mudanças trazidas com a Lei nº 14.945 de 31 de julho de 2024, para minimizar as desigualdades e um novo

panorama de oportunidades se abra para os jovens, mas o fato é que, até o momento, essa integração entre o ensino médio regular e a educação profissional ainda não se firmou como necessário; são poucas instituições públicas distribuídas pelo país com estruturas capazes de gerar bons resultados.

Conseqüentemente, também é pequeno e pouco expressivo o número de estudantes que tiveram acesso a essas instituições de ensino. Estudos da UNESCO que analisaram algumas iniciativas de implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Brasil neste período concluíram que “[...] há boas reflexões teóricas, argumentações ideológicas e normas sobre o tema, mas as propostas operacionais são frágeis, além de serem raras as experiências de sucesso na implantação efetiva de cursos integrados” (Regattieri; Castro, 2013, p. 8).

Outrossim, é importante ressaltar que existem tentativas audaciosas de implantação do Ensino Médio Integrado que vêm gerando muitos e bons frutos justamente por estarem articuladas a mudanças de caráter estrutural, trazendo avanços possíveis dentro dos espaços contraditórios do modo de produção capitalista.

Também é preciso considerar que a melhoria na qualidade deste nível de ensino tende a ser gradual, pois envolve um conjunto de muitos fatores, além do desafio primordial de superar a inadequação curricular, cuja formulação, em sua maioria, além de não levar em consideração a realidade e expectativa dos jovens, não os prepara para uma vida em sociedade, nem para o prosseguimento de estudos posteriores, tampouco para a inserção no mundo do trabalho.

O que ainda falta ao ensino médio é abranger, em seus currículos, dimensões de vida e cidadania para, assim, envolver os estudantes em um processo de aprendizagem que promova o desenvolvimento a partir dos interesses e das potencialidades dos alunos.

Os sistemas educacionais precisam atuar no sentido de facilitar a introdução de mudanças, inovações e melhoramentos, uma vez que, dessa forma, pretende-se adaptar a realidade escolar às novas diretrizes, acreditando que se torne possível buscar respostas melhores para os problemas de ensino-aprendizagem (Quaglio, 2000).

### 2.3.3 Plano Nacional de Educação e Metas para o Ensino Médio

O Estado segue as diretrizes definidas no Plano Nacional de Educação, que estabelece metas válidas por um período de 10 anos. Atualmente, encontra-se em vigor a edição correspondente ao período de 2014 a 2024, que prioriza o processo de universalização da educação.

No que se refere ao ensino médio, Ensino Médio Integrado e Educação Profissional), o plano prevê nas metas 03, 06, 07, 08, 10 e 11:

Meta 03: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Meta 06: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

Meta 07: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir a média de 5,2 no ensino médio.

Meta 8: elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos para, no mínimo, 12 anos de estudo até 2024.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público (Brasil, 2014).

Essas metas refletem a preocupação em aumentar a oferta de vagas e garantir o acesso dos estudantes ao ensino médio, ao Ensino Médio Integrado e à Educação Profissional. No entanto, retorna-se ao mesmo cenário em que a preocupação em aumentar a oferta de educação para os trabalhadores, garantir a qualidade do ensino e tornar a educação unitária e universal são ações urgentes e, por isso, estão expressas nas estratégias delineadas para alcançar as metas do PNE.

Tais estratégias sempre visam à superação da dualidade entre as culturas geral e técnica, garantindo ao estudante o domínio de conhecimentos científicos referentes às diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo na atualidade, e não apenas a formação profissional.

Além disso, cada instituição escolar forma a sua cultura interna, que é específica de cada uma e faz com que ela não seja apenas um receptáculo passivo de instruções exteriores, mas um elemento ativo na sua reinterpretação e operacionalização das suas ações.

Tomando como parâmetro as reflexões de Saviani (2008) e Dourado e Oliveira (2009), a escola emerge como o “espaço institucional de produção e de disseminação, de modo sistemático, do saber produzido pela humanidade”.

Dessa forma, sem secundarizar a relevância dos diferentes espaços e atores formativos, apontam que uma escola será de qualidade quando atingir sua função social, seu objetivo elementar de transmissão e construção de conhecimentos.

Na verdade, o melhor caminho, como já se disse “o melhor método é começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia e efetiva” (Marx, op. cit.). Assim, é preciso ir da prática à teoria e desta àquela tendo como norte a função social da educação e da escola (Vieira, 2007, p. 67).

O ensino médio é uma etapa da formação básica fundamental para o desenvolvimento não apenas do estudante, mas de toda a sociedade.

[...] cursar o ensino médio não significará mais apenas completar um ciclo, mas significará ter a oportunidade de adquirir conhecimentos que foram construídos pelos homens e possibilitaram os incríveis avanços na maneira de produção dos meios de vida. Conhecimentos estes que precisam ser socializados, a fim de que todos tenham acesso à riqueza cultural e possam alcançar o máximo desenvolvimento de suas potencialidades humanas, para, munidos de uma nova consciência e de uma nova visão acerca do mundo, serem capazes de promover mudanças na estrutura social (Melo; Leonardo, 2018, p. 8).

Em que pese Sanches (1997, p. 22) indicar uma posição inspirada na teoria crítica, ligada à reflexão sobre o processo de ensino, denominada de holística, que apresenta preocupações intelectuais, de desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia, mediante incentivo da participação dos alunos no processo de aprendizagem, atentos ao “bem-estar [do aluno] e com o seu desenvolvimento social como pessoas dotadas de cidadania”.

No contexto da chamada sociedade do conhecimento, Vieira (2007) aponta para as novas demandas e exigências que são colocadas para a escola, no sentido de não focar a atenção apenas às questões rotineiras do processo ensino e aprendizagem, mas também garantir um processo educacional mais amplo, voltado para as relações intra e extraescolares, em uma articulação que envolva

comunidade interna, formada por alunos, professores, funcionários, direção, pais e de toda a comunidade externa.

Isoladamente, a educação não deve ser considerada como a “salvadora da pátria”, mas pode, no âmbito do contexto vigente, trabalhar em prol da melhoria do sistema educacional, o que não se trata de um discurso utópico. Isto é, trata-se de acreditar na capacidade dos profissionais da Educação e no trabalho participativo, que atinge um caráter humano, consciente e construído coletivamente.

#### 2.3.3.1 Panorama do Ensino Médio e Ensino Médio Integrado conforme Monitoramento do PNE

Ao vivenciar tantas mudanças na política educacional do Brasil e modificações estruturais instituídas ao longo de sua história, nos últimos anos, o ensino médio vem se adaptando e se estruturando em função da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e de todas as suas alterações.

O objetivo é transformar a realidade escolar e evitar a evasão de estudantes, aplicando um método construído com a participação da comunidade acadêmica, considerando a realidade das comunidades e as necessidades básicas de ensino. Superar as dificuldades, instituir um sistema educacional igualitário, com o propósito real de formar jovens com autonomia para atuar na sua comunidade e contribuir na construção do país, segue como principal desafio.

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica, os números de matrículas para o ensino médio chegaram a 7,7 milhões em todo Brasil. Esses números seguiram um crescente ano a ano, contudo, no ano de 2023, sofreu uma queda de 2,4%, ainda em consequência da pandemia (INEP, 2023).

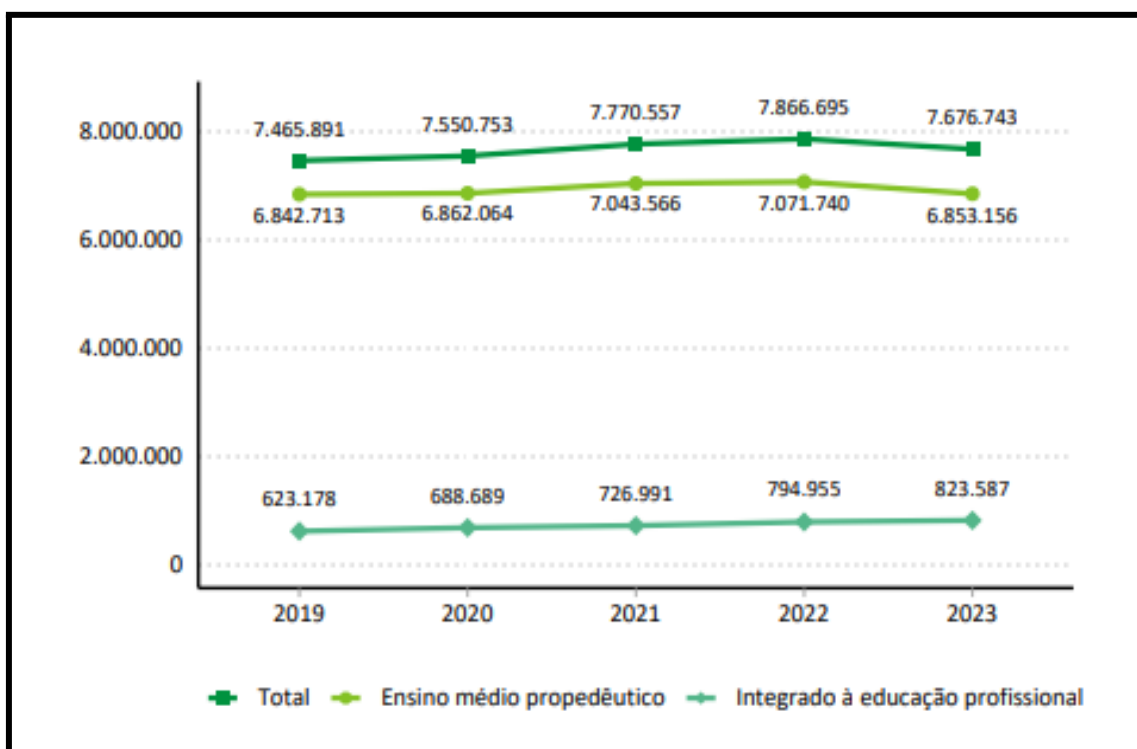
Contudo, considerando jovens com mais de 18 anos que, por vários motivos, não conseguiram concluir essa etapa da formação básica no Brasil, os números são alarmantes, chegando a cerca de 68 milhões de brasileiros em 2023.

Outro dado alarmante referente a essa população de 15 a 17 anos é que 94,3% que já concluíram esse nível de ensino não ingressou na educação superior, situação que não compromete apenas o futuro dos jovens e de suas famílias, mas também os exclui de receber uma formação que lhes proporcione novas oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Além disso, a exclusão

influencia negativamente o desenvolvimento social e econômico do país como um todo (INEP, 2023).

Quanto ao ensino médio integrado, houve um movimento contrário, pois o número de matrículas cresceu em torno de 9,9% comparado ao ano de 2022, conforme apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1: Número de matrículas no Ensino Médio em 2023



Fonte: INEP, (2023, p. 3)

Para acompanhar a evolução dos dados apresentados e traçando um panorama sobre a Educação em todo país, o INEP elabora relatórios parciais para o acompanhamento das metas definidas no Plano Nacional de Educação (PNE) e assim possibilita aos gestores tomar medidas corretivas para que ao final todas as metas que foram propostas sejam devidamente alcançadas.

No relatório parcial referente ao 3º Ciclo de Monitoramento do PNE, divulgado em 2020, o INEP apresenta dados significativos, porém negativos, em relação ao cumprimento das metas estabelecidas para o ensino médio.

Na Meta 03, a universalização do acesso escolar para jovens de 15 a 17 anos não foi alcançada até 2016. Quanto à Meta 06, observa-se uma trajetória declinante no percentual de alunos em tempo integral, que atingiu apenas 15% das matrículas

em 2019. A Meta 07 revela um avanço mínimo e uma tendência à estagnação nos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEBs) para os anos finais do ensino fundamental e médio.

Na Meta 08, o crescimento é lento e está longe de satisfazer as necessidades dessa população até o término da vigência do Plano Nacional de Educação (PNE). Na Meta 10, a integração entre a Educação Básica e a Educação Profissional não excedeu 1,6%, ficando muito aquém da meta ambiciosa de 25%, considerada modesta em comparação internacional.

Finalmente, a Meta 11 apresentou uma expansão considerável de 17%, alcançando quase 1,9 milhão de matrículas, impulsionada principalmente pelo crescimento da rede federal, embora ainda distante da meta de 4,8 milhões de matrículas previstas.

Os indicadores relacionados ao Ensino Médio, Ensino Médio Integrado e Educação Profissional evidenciam que o Brasil ainda está longe de cumprir com as suas metas definidas. Além da situação de atraso e ineficácia, é preciso considerar que o último relatório do 3º Ciclo de Monitoramento do PNE 2014-2024 apresenta dados coletados somente até o ano de 2019. Ou seja, a situação já desfavorável sofreu danos incalculáveis com a pandemia de Covid-19 em 2020, a intenção do INEP ao divulgar estes resultados é de alertar sobre esse cenário, apontando tendências progressivas e/ou retrocessos.

No ano de 2022 um novo relatório parcial do PNE foi publicado referente ao 4º Ciclo de monitoramento do PNE, este novo documento apresenta os índices alcançados no período referente a 2020-2021, cabe aqui apresentar e analisar os dados referentes às Metas 03, 07, 08, 10,11 que estão relacionadas ao ensino médio, Ensino Profissional e ao Ensino Médio Integrado.

Na Meta 03, o indicador 3A define o acesso escolar dos jovens de 15 a 17 números, o que já deveria ter sido alcançado até 2016, mas que, nos dados até 2021, ainda não se concretizou:

[...] em 2021, 95,3% dos jovens de 15 a 17 anos de idade frequentavam a escola ou possuíam a educação básica completa. Em 2016, o indicador estimado era 90,8%, ou seja, 9,2 p.p. abaixo da meta; entre 2012 e 2021, o avanço no indicador foi de 6.5 p.p. O Brasil está, portanto, ainda 4.7 p.p. distante da meta fixada para 2016 (INEP, 2023, p. 449).

No indicador 3B, que se refere ao percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequenta o ensino médio ou possui educação básica completa, a meta estabelecida foi de que, até 2021, 85% dos jovens de 15 a 17 anos de idade frequentem o ensino médio: “[...] a estimativa para o indicador 3B é de que 74,5% dos jovens de 15 a 17 anos de idade estavam frequentando ou já tinham concluído a educação básica, índice 10,5 p.p. abaixo da meta de 85%” (INEP, 2023, p. 98).

Quanto aos níveis de aprendizagem dos estudantes, o IDEB segue abaixo da meta estipulada e o relatório apresenta um quadro de desigualdades no aprendizado, “[...] revelando um número significativo de estudantes que apresentam desempenho situado nos níveis mais baixos das escalas de proficiência de Língua Portuguesa e de Matemática” (INEP, 2023, p. 187).

Na Meta 06, que trata do percentual de alunos em tempo integral, o ensino médio apresentou o maior crescimento, porém de 2020 para 2021 novamente houve queda no percentual de alunos e de escolas. A rede federal, mesmo com um número muito menor de instituições de ensino, comparado à rede estadual, ainda assim apresenta os melhores resultados tanto dos alunos quanto das escolas.

Na Meta 07, no campo da qualidade educacional, o Ideb do ensino médio apresentou, em 2019, o maior crescimento desde 2007, com índices que variaram de 3,8 em 2017, chegando a 4,2 em 2019, mas que ainda segue abaixo da meta, fato que ocorre desde o ano de 2013, quando a meta havia sido atingida.

De modo geral, esses resultados apontam que, em que pesem os progressos efetuados, segue desigual o aprendizado dos estudantes brasileiros do ensino fundamental e do ensino médio, em desfavor de um conjunto expressivo de alunos que apresentam baixo nível de aprendizado (INEP, 2023, p. 188).

É importante ressaltar que neste 4º Relatório de monitoramento do PNE frente a um perfil sociodemográfico de desigualdades quanto a formação dos estudantes no país, é preciso tomar estas informações como ponto de partida para a criação e implementação de políticas públicas de combate às desigualdades na educação que promovam a justiça social pela melhoria da qualidade de ensino, garantindo a aprendizagem dos estudantes.

A Meta 08, que tem como objetivo elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos para, no mínimo, 12 anos de estudo até 2024, traz um importante

alerta. Dos 40 milhões de jovens nessa faixa etária, em 2021, 29,5% (ou 11.880.456) ainda não possuíam o ensino médio completo, o equivalente a 12 anos de estudo.

Na Meta 10, que trata da integração da Educação Básica com a Educação Profissional, os números apontam uma redução nas matrículas: nas redes de ensino privadas, a redução foi de 82,9%; nas redes municipais, de 44,8%; e na rede federal, de 14,5%. Mesmo com essa queda, a rede federal ainda apresenta os melhores desempenhos do indicador, oferecendo 78,6% das matrículas da EJA integrada à educação profissional em 2021.

A Meta 11 tem como objetivo triplicar o número de matrículas na educação profissional técnica de nível médio, alcançando um total de 4.808.838 e uma expansão de 3.205.892 matrículas até 2024. Isso considera as ofertas de curso técnico integrado, curso técnico concomitante, curso técnico subsequente e curso normal/magistério de nível médio.

Neste 4º Relatório são apresentados os dados referentes ao período de 2013 a 2021, quando houve um aumento no número de matrículas na educação profissional técnica de nível médio no Brasil.

De 1.602.946 matrículas, em 2013, passou-se a 1.851.541, em 2021, totalizando um crescimento de aproximadamente 15,5% no período. Entretanto, para o atingimento da meta, seria necessário um crescimento de 200%. A diferença a ser alcançada para os próximos três anos sugere uma média de quase um milhão (985.766) de matrículas novas por ano. A expansão correspondeu a 248.595 matrículas, o que representa 7,7% da expansão necessária para o atingimento da meta estabelecida para o ano de 2024 (INEP, 2023, p. 242).

Há uma tendência de expansão nas matrículas nos cursos técnicos integrados, com um crescimento de cerca de 80,5%. Em contrapartida, as ofertas nas demais modalidades do ensino médio têm apresentado reduções constantes: normal/magistério (-56,1%), técnicos concomitantes (-20,0%), técnicos subsequentes (-18,3%) e técnicos integrados à EJA (-2,0%). A rede federal destaca-se com o melhor resultado, registrando um aumento de 36,9% nas matrículas, impulsionado pelo crescimento nas matrículas em cursos técnicos integrados (80,5%).

Esses números, quando divulgados, têm o intuito de chamar a atenção dos governantes para corrigir estratégias e evitar erros e retrocessos. Além disso, visam alertar a sociedade sobre os riscos e acertos que cercam a Educação no Brasil. O 4º

Relatório, em particular, aponta várias limitações na coleta de dados, prejudicada pela falta de dados do Censo, que não foi aplicado no período planejado, e pelas particularidades referentes à COVID-19, que impactaram as estatísticas educacionais e restringiram os dados para a conclusão do relatório.

De forma geral, os dados são alarmantes. As metas apresentadas a cada ciclo demonstram grandes dificuldades em alcançar os objetivos propostos no PNE, deixando a Educação cada vez mais distante do necessário para combater as desigualdades no Brasil.

O relatório da UNESCO, intitulado "Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração", que analisou dados, estudos e experiências de integração no ensino médio, já apontava a mesma situação em 2009. Desde então, houve pouca evolução, e o Brasil se encontra praticamente nas mesmas condições uma década depois.

Os resultados do estudo também mostram que em relação ao ensino médio regular, o currículo é fragmentado e é voltado essencialmente à preparação genérica dos jovens para processos seletivos do ensino superior. Em relação ao ensino médio integrado com a educação profissional, embora os cursos sejam apresentados formalmente como dispõe o Decreto nº 5.154/2004, a maioria apenas inclui numa só matrícula dois currículos justapostos e fragmentados em disciplinas isoladas (Regattieri; Castro, 2013, p.8).

Para Silva (2018), com todas essas questões elencadas, percebe-se um espectro rondando a educação pública brasileira, com indicativos de retrocessos significativos, o que levará a uma desestabilização social ainda mais acentuada. É urgente e necessária uma reestruturação total do PNE, justificada pelo cenário em que se encontra não só o Ensino Médio, mas a Educação no Brasil de forma generalizada.

Considerando todas as perdas atuais e o quadro crítico apresentado tanto no Relatório do 3º como do 4º ciclo de Monitoramento do PNE é o momento de repensar as políticas públicas em Educação e procurar contribuir para consolidar e incrementar políticas educacionais, visando dar novos rumos e evitar retrocessos além dos que já estão sendo vivenciados, reduzindo um pouco as enormes insuficiências que o Brasil apresenta na missão de formar jovens para o mundo do trabalho.

Reconhecer os limites de uma instituição educacional, não significa, no entanto, desconhecer suas possibilidades. A escola pública brasileira continua a ter uma função social fundamental: ela ainda é um espaço de transformação social, quando instrumentaliza e prepara os indivíduos para a luta por uma melhor qualidade de vida.

Para buscar resultados, é essencial considerar os diversos motivos, internos e externos, que contribuem para os altos índices de evasão escolar. Fica evidente que as metodologias e os sistemas adotados não têm atendido às expectativas dos estudantes, deixando-os frustrados. Mais importantes ainda, essas abordagens não estão suprindo suas necessidades com a flexibilidade e a humanidade necessárias.

Esse cenário transforma o que poderia ser o ingresso em um novo nível de ensino, capaz de desenvolver sua autonomia e abrir caminhos para o Ensino Superior, em uma fonte de frustração.

Em síntese, a instituição de ensino que deveria ser protagonista do processo de acesso ao conhecimento, tem se tornado cada vez menos significativa e refém da perversidade do sistema capitalista, e, deste modo, contribuir com a alienação, quando trabalha em prol da formação de mão de obra passiva, que não pensa, não critica, não sabe.

É urgente a necessidade de se encontrarem alternativas para lidar com estudantes do século XXI e desenvolver nas escolas o ensino integrado, com novos métodos, currículos, propostas e trabalhos que retomam a função social da escola que pensa, voltada para a vida formando cidadãos autônomos, críticos e que favoreçam uma formação que vá além da qualificação profissional, que prepare o jovem para a vida.

#### **2.4 A Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica: uma Rede de Políticas Públicas**

A história da Rede Federal não começou apenas com os Institutos Federais. A origem remonta à ação do governo de Nilo Peçanha, que, através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, fundou 19 escolas denominadas Escolas de Aprendizes e Artífices. Essas instituições já tinham a missão política de atender às

"classes desprovidas", permitindo que esses estudantes tivessem acesso às conquistas científicas e tecnológicas (Brasil, 2023).

Ao longo dos últimos 100 anos, diversas instituições de Educação Profissional voltadas à formação dos jovens foram se estruturando no Brasil: os Liceus de Artes e Ofícios, a Escola Industrial e Técnica, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e as Universidades Tecnológicas.

Com o tempo, essas instituições passaram por várias mudanças e alterações de status, até chegar à formação atual dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Toda essa trajetória foi traçada para que essas escolas não perdessem suas principais características e a função social para a qual foram criadas. O marco efetivo da educação tecnológica ocorreu com a aprovação da Lei nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008, que criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Esta rede é centrada em oferecer Educação Profissional e Tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, como um processo educativo e investigativo integrado e verticalizado, desde a educação básica até a profissional e superior.

Vislumbra-se que se constituam em marco nas políticas educacionais no Brasil, pois desvelam um projeto de nação que se pretende social e economicamente mais justa. Na esquina do tempo, essas instituições podem representar o desafio a um novo caminhar na produção e democratização do conhecimento (Pacheco, 2018, p. 26).

Os Institutos Federais representam não apenas uma reformulação ou reorganização das instituições federais de Educação, mas também a concretização de uma política pública concebida com uma clara visão de atuar como um instrumento de inclusão e transformação para os jovens e suas comunidades.

Ao desempenhar um papel crucial nas comunidades em que estão inseridos, os Institutos Federais buscam oferecer ensino de qualidade e promover a transformação das realidades por meio de uma formação que se preocupa com a integralidade do indivíduo, abrangendo tanto os aspectos materiais quanto os imateriais da vida humana, ou seja, tanto as necessidades básicas quanto a liberdade pessoal.

Comprometidos em oferecer Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, os Institutos Federais buscam superar a histórica dualidade que separava o ensino

técnico profissionalizante da formação básica. O processo de reestruturação dessas instituições adotou um novo modelo, representado pelos Institutos, o qual foi uma decisão centralizada do governo visando estabelecer uma identidade própria para a Educação Profissional.

Neste sentido, essa mudança de paradigma reflete o compromisso do Estado em fornecer uma educação que não apenas prepare os estudantes para o mercado de trabalho, mas também os capacite a contribuir de forma significativa para o desenvolvimento social, econômico e cultural de suas comunidades e do país como um todo.

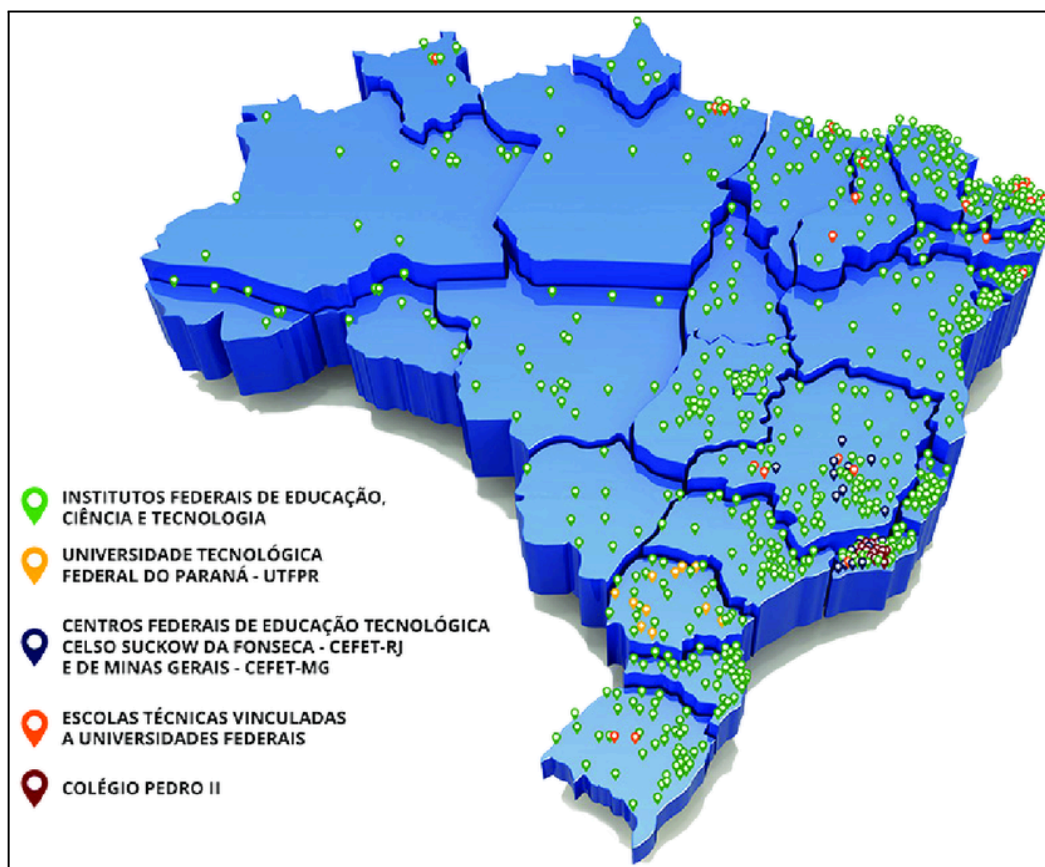
A criação dos Institutos Federais, instituições responsáveis pela formação técnica e tecnológica, traz além de expectativas, debates educacionais sobre o sentido da educação profissional para a vida dos estudantes e para o desenvolvimento local e o regional, já que isso é estabelecido nos objetivos e nas finalidades dessas escolas profissionalizantes (Pereira, 2015, p. 257).

Deste modo, a atuação dos Institutos Federais é singular, pois eles são projetados para se integrarem com as realidades regionais e locais, enquanto permanecem alinhados com as tendências globais. Eles funcionam como catalisadores de uma rede social que visa fortalecer os arranjos produtivos, sociais e culturais locais, impulsionando o desenvolvimento socioeconômico e cultural.

Esses Institutos também buscam se destacar como centros de excelência no ensino de ciências em geral, com ênfase nas ciências aplicadas, incentivando o desenvolvimento de habilidades críticas, a pesquisa aplicada, a extensão, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o avanço científico e tecnológico para promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais voltadas à preservação do meio ambiente.

A legislação que rege os Institutos Federais define suas finalidades, características, objetivos e delinea sua estrutura organizacional. Eles unem diversas unidades descentralizadas de ensino (UNEDs), escolas agrotécnicas, Escolas Técnicas Federais e escolas vinculadas às universidades, como a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), bem como Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs-MG e RJ) e o Colégio Pedro II, conforme disposto na Figura 7.

Figura 7: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: Cunha e Pimentel (2022, p. 2).

Além disso, a Lei estabelece a criação de novos Institutos Federais em todos os Estados do Brasil, incluindo o Instituto Federal do Paraná.

Ao seu caráter de política pública: os IFs respondem a necessidade da institucionalização definitiva da EPT como política pública. Assim assumem o papel de agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e as comunidades locais (Brasil, 2010, p. 18).

Pacheco (2018) ressalta que nos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o principal objetivo é promover o compartilhamento efetivo de conhecimento em uma rede multilateral, heterogênea e dinâmica, por meio de uma abordagem dialógica que visa reestruturar os laços humanos e promover interações.

No documento intitulado *Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais*, há um item específico que trata das relações em rede, “Dos Institutos Federais enquanto Rede Social”, que orienta no sentido que:

As instituições federais de formação profissional e tecnológica revelam um movimento até então inédito, ou seja, o de incluir em seus debates as necessidades e aspirações do território em que estavam inseridas e o delineamento de princípios que pudessem nortear iniciativas comuns, potencializando o surgimento de uma rede, qual seja, a rede federal de educação profissional e tecnológica (Brasil, 2008c, p. 15).

Este destaque no texto vem para chamar atenção das instituições para a importância e o desafio que os Institutos enfrentam ao direcionar suas ações para o coletivo, abrindo seu espaço institucional para que haja uma vivência democrática e nesse sentido faz uma orientação e um alerta.

Para tanto, devem esses atores mobilizar o que sabem do mundo, superar as antinomias dos conhecimentos especializados, identificar a falsa racionalidade e estabelecer a correlação entre a mobilização dos conhecimentos de conjunto e a ativação da inteligência geral dos indivíduos. Nesse sentido, é necessário que percebam não apenas os dados e concebam as ideias na sua troca com o mundo, mas os interpretem numa permanente troca com os demais membros da sociedade, o que exige que estejam situados no universo e não dele separados (Brasil, 2008c, p.27).

A orientação é que os Institutos sejam lugares abertos ao diálogo, ampliando constantemente a sua atuação para atender ao espaço do território geográfico no qual se insere; o alerta faz menção ao campo de negociação que deve ser promovido entre o local e o global, na construção de uma rede democrática, sempre com atenção à falsa racionalidade.

## **2.5 Ensino Médio Integrado e concepção de Educação Integral nos Institutos Federais**

É grande o compromisso que os Institutos Federais assumem ao encarar o desafio de mudar completamente os rumos da Educação Profissional, deixando de dar foco apenas às técnicas e metodologias práticas voltadas para o trabalho, para enfatizar o ser humano em suas fragilidades, necessidades e, sobretudo, encarando a realidade à sua volta.

Educar para a formação do ser humano é, antes de tudo, ver o humano em todas as suas dimensões e possibilitar o seu pleno desenvolvimento como Ser que pensa, Ser que sente, Ser que faz, Ser que busca, Ser que

conhece, Ser que convive, Ser que crer, Ser que ama e Ser que quer Ser mais (Pereira, 2015, p. 253).

Considerando o cenário de desigualdade e vulnerabilidade social pelo qual grande parte dos jovens e adolescentes brasileiros vivem, a oportunidade de ingressar, permanecer e concluir esta etapa da Educação pode romper com os ciclos de pobreza, à medida que prepara os estudantes para a vida sem distinção, abrindo a mente e as portas para compreender o mundo, enxergar o seu lugar e todas as oportunidades que lhes são oferecidas, preparando-os para as adversidades e aguçando o seu senso crítico.

Parte-se, então, do pressuposto de que o ensino médio tem uma responsabilidade muito grande na formação do cidadão, pois ele pode ser a alavanca para uma mudança estrutural.

A Educação necessita estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nesta sociedade desigual, mas também a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social. Esta sociedade em construção exige uma escola ligada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social (Pacheco, 2015, p. 4).

Cabe aos Institutos Federais propor um diálogo entre diferentes áreas e saberes para resultar na construção do conhecimento. Sendo assim, essa formação nunca poderá ser parcial, nem se restringir à dualidade como se constituiu e ainda se manifesta, favorecendo o aumento das desigualdades. A formação nos Institutos Federais, conforme apresentado em diversos documentos, segue a proposta da Educação Integral.

A Educação Integral tem sido um ideal presente na legislação educacional brasileira e nas formulações de nossos mais brilhantes educadores. Iniciativas diversas, em diferentes momentos da vida pública do país, levaram esse ideal para perto das escolas, implantando propostas e modelos de grande riqueza, mas ainda pontuais e esporádicos (Brasil, 2009, p. 5).

Para cumprir a missão de unir uma formação humana a uma formação profissional para o mundo do trabalho e, assim, proporcionar ao estudante uma formação integral, completa e de qualidade, foi preciso pensar sobre a função social que os Institutos Federais trazem.

Além disso, sobre as forças pelas quais essas instituições promovem transformações econômicas, sociais e culturais nas comunidades onde estão inseridas, pautadas na conscientização do porquê e para que foram criadas e quais objetivos e finalidades devem reger o trabalho e a educação ofertada nos Institutos Federais.

O ensino técnico-profissional, compreendido sob o prisma da Educação Integral e Integrada, é um pensar e um fazer pedagógico comprometido eticamente com a humanização das relações entre os homens, e não mais arrimada na opressão e na submissão das massas, ignorância e na falta de liberdade, mas sustentado por atitudes livres e conscientes em favor da vida e da coletividade (Pereira, 2015, p. 255).

Considerando essas especificidades, a modalidade definida para o ensino médio nos Institutos foi da Educação Integral e Integrada, regida pelo Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004, que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira.

O Ensino Médio Integrado (EMEI) é a expressão curricular da Educação Integral, possibilitando uma formação que contemple todas as dimensões do ser humano, não fragmentando a compreensão dos fenômenos naturais e sociais, articulando os currículos com as práticas sociais, superando a simples aquisição de habilidades instrumentais, sem a compreensão de seu papel no processo produtivo (Pacheco, 2020, p. 12)

Quando se aborda Educação Integrada e toda a sua abrangência, considera-se a necessidade de que a escola se abra para que outros atores sociais e outros espaços de aprendizagem possam fazer parte do processo de desenvolvimento das habilidades e para a formação do cidadão. É uma forma de aproveitar toda a vivência da comunidade para dinamizar o processo de aprendizagem, ligando a sala de aula à realidade do cotidiano do estudante. Essa experiência pode gerar uma visão diferenciada, que leva o estudante a se tornar um sujeito ativo, apropriando-se dentro do seu processo de aprendizagem.

Esses sujeitos da/em aprendizagem estão em processo permanente de constituição de uma educação criativa e participativa na garantia e afirmação de seus direitos e de sua cidadania, voltada para a reflexão crítica e autônoma do mundo vivido e percebido e que promova processos cognitivos vinculados às experiências particulares e universais como valorização da diferença e superação das desigualdades (Brasil, 2009, p. 46).

A formação proposta para os Institutos Federais visa desenvolver estudantes autônomos, cidadãos críticos e conscientes. Para isso, segue a abordagem da Educação Integral, que não faz distinção entre pessoas, classes ou diversidades, mas se compromete a promover a inclusão, estabelecendo uma conexão direta com as experiências vividas nas comunidades e os saberes que são sistematizados por elas.

Essa abordagem une o propósito da Rede Federal aos princípios da Educação Integral na modalidade do Ensino Técnico Integrado, garantindo que o estudante receba uma formação crítica e humana. Essa formação também estabelece um diálogo constante da instituição com seu entorno, promovendo a inclusão, a diversidade e fortalecendo os vínculos entre o mundo do trabalho, a cultura, a ciência e todas as áreas do conhecimento.

A Educação Integral é princípio educativo básico e identidade fundante dos IFs. Supera a Educação tradicional que propõe educação geral de qualidade para as classes dominantes e formação profissional para os trabalhadores, separando teoria e prática, ciência e tecnologia, pensar e fazer (Pacheco, 2020, p. 12).

O Ensino Técnico Integrado, pautado nos princípios da Educação Integral, exige toda uma estrutura de currículo, formação de docentes, participação da comunidade, adequação das escolas, empenho de recursos e muito esforço. Trata-se de uma construção que não pode ficar à mercê de políticas de governo, mas, sim, estabelecer-se como uma política pública prioritária para os jovens e adolescentes.

O trabalho nos Institutos Federais busca justamente fortalecer essa concepção de Ensino Médio Integrado, trabalhando com um currículo flexível, aberto, inovador, cuja complexidade é instigante e desafiante, fundamentada na racionalidade humana, gerando nos jovens um apreço pelo pensamento filosófico, pela criticidade, pela audácia e pela ação política (Araujo; Silva, 2017).

O que se espera é garantir que as novas gerações sejam formadas com a necessária capacidade de compreender o mundo e as contradições que lhe são intrínsecas: “[...] para alunos diferentes, práticas pedagógicas diferentes. Para trajetórias diferentes, projetos diferentes! A escola deve olhar com mais atenção as contribuições da etnografia à prática escolar” (Carneiro, 2012, p. 256).

A estrutura curricular dos IF's privilegia uma formação contextualizada, tratando, no mesmo patamar, os conhecimentos técnicos e científicos. Dessa forma, um dos objetivos basilares dos institutos é derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana (Nascimento; Cavalcanti; Ostermann, 2020, p. 123).

Há de se considerar o pensamento de Singer (1996, p. 15), quando afirma que o “ensino público gratuito de acesso universal pode ser salvo da crise em que se encontra, desde que seus defensores o submetam a uma autocrítica radical, a partir da qual sua reforma possa ser proposta”. Ou seja, a mudança é urgente e necessária, porém, o processo de construção pode fazer toda diferença. “Pensar e praticar a educação, como exercício da vida, implica reconhecer diferentes sujeitos de diálogo presentes no universo social [...]”.

Portanto, não se trata de uma missão fácil e de curto prazo, ao contrário, é a construção de um processo que, a longo prazo, busca pensar e planejar a Educação e proporcionar aos estudantes um exercício de vida e cidadania. Para tanto, é preciso fortalecer essas instituições, aumentar o número de vagas e considerando as comunidades às quais estão inseridas, estabelecendo um diálogo acolhedor que pode levar à superação de muitos problemas públicos. Isso implica afastar “[...] o autoritarismo pedagógico e a homogeneidade cultural, para a afirmação e constituição de sujeitos em aprendizagem; fundamento de uma educação democrática e republicana” (Brasil, 2009, p. 46).

## **2.6 As Redes na Legislação Educacional Brasileira**

De acordo com Cellard (2008, p. 295), os documentos são insubstituíveis em qualquer reconstituição, seja referente a um passado recente ou a um passado relativamente distante, pois muitas vezes representam a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Com base nessa concepção, optou-se por pesquisar e analisar documentos, a fim de identificar se, e como, a legislação educacional trata da temática das redes.

Na análise documental, foram considerados documentos nacionais previamente definidos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação; o Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004; a Lei nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017; as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio; as Diretrizes Curriculares Nacionais para

Educação Básica; a Base Nacional Comum Curricular; o Plano Nacional de Educação e a Lei 11892/08 de Criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Apesar do foco ser nas “redes”, conforme evidenciado na revisão da literatura, o termo relaciona-se com outras palavras ou expressões, com destaque para “parceria”, “cooperação” e “relação público-privada”. Por isso, em cada documento, foi utilizado como parâmetro de busca principal o termo “rede” e, adicionalmente, verificou-se a utilização dos termos “parceria”, “cooperação” e “relação público-privada”, a fim de compreender normativas, instruções e orientações quanto às redes de políticas públicas na legislação brasileira.

Conforme apresentado no Quadro 4, após a análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, identificou-se que o termo “rede” aparece ao longo do texto e faz referência às redes de ensino públicas, sejam municipais, estaduais ou federal, mas essas redes mencionadas estão relacionadas a um grupo de instituições escolares, não envolvendo, a priori, a participação de atores externos. Apesar disso, a possibilidade de o ensino ser livre à iniciativa privada indica a participação de atores externos na oferta da educação escolar.

Quadro 4: “Rede” na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394

Documento	Termos/Expressões
LDB 9.394/96	Rede Regular de Ensino
	Rede Estadual
	Rede Municipal
	Rede de Educação Profissional e Tecnológica
	Rede Pública
	Redes Escolares

Fonte: Brasil (1996). Elaborado pela autora.

Considerando que as redes de políticas públicas começaram a ser discutidas nos anos de 1990, é provável que, durante a elaboração dessa lei, o termo e o significado das redes de políticas públicas ainda não estivessem difundidos no país, e por isso não tenham sido considerados ao formular e promulgar a lei. Mesmo em sua versão mais atualizada, não há menção aos termos associados às redes de políticas públicas.

O Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que altera o § 2º do Artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, menciona a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, orientando que seja aplicada de forma integrada, porém não utiliza o termo "rede"; somente os termos "parceria" e "cooperação" são utilizados fazendo referência à contribuição de outras instituições na preparação do estudante para o trabalho.

Mais tarde, com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera novamente a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e implementa o ensino médio em tempo integral, foram adicionadas disposições ao mesmo Artigo 36, relacionadas ao currículo do ensino médio e à formação profissional, incluindo, também, a possibilidade de formação de parcerias com o propósito de fortalecer a aprendizagem profissional. No entanto, o termo "rede" é mencionado apenas em referência à rede pública de ensino. O termo "relação público-privada" não é mencionado no documento.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase com ênfase técnica e profissional considerará:

I – a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. [...]

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino (Brasil, 1996, p. 3).

Nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 3/98, o termo "rede" faz referência apenas às "redes de ensino". Fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 15/98, em seu Artigo 7º, na observância da Identidade, Diversidade e Autonomia, os sistemas de ensino e as escolas, na busca de uma melhor adequação possível às necessidades dos alunos e do meio social,

há um apontamento importante quanto à participação da comunidade na instituição escolar.

Este sugere a formação de parcerias, inclusive entre instituições públicas e privadas em atividades voltadas para a formação para o trabalho, abrindo a possibilidade para a implementação de redes:

I – desenvolverão, mediante a institucionalização de mecanismos de participação da comunidade, alternativas de organização institucional que possibilitem:

- a) identidade própria enquanto instituições de ensino de adolescentes, jovens e adultos, respeitadas as suas condições e necessidades de espaço e tempo de aprendizagem;
- b) uso das várias possibilidades pedagógicas de organização, inclusive espaciais e temporais;
- c) articulações e parcerias entre instituições públicas e privadas, contemplando a preparação geral para o trabalho, admitida a organização integrada dos anos finais do ensino fundamental com o ensino médio [...] (Brasil, 1998, p. 3).

A mesma Resolução CNE/CEB nº 3/98, ao fazer referência à interdisciplinaridade, cita que "todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos", e que

[...] o ensino deve ir além da descrição e constituir nos estudantes a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação (Brasil, 1998, p. 3).

Mesmo não fazendo referência ao termo “redes”, há aqui uma menção importante quanto ao processo de formação de redes, mas novamente voltado à preparação para o trabalho.

Corroborando este pensamento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB), ao fazerem referência à interdisciplinaridade, reforçam a importância da autonomia dos estudantes e a necessidade da organização em rede para auxiliar no processo de formação do estudante.

Desse ponto de vista, a interdisciplinaridade e o exercício da transversalidade ou do trabalho pedagógico centrado em eixos temáticos, organizados em redes de conhecimento, contribuem para que a escola dê conta de tornar os seus sujeitos conscientes de seus direitos e deveres e da possibilidade de se tornarem aptos a aprender a criar novos direitos, coletivamente (Brasil, 2012, p.29).

De uma forma mais ampla, as DCNEB consideram também a possibilidade de “revisão dos ritos escolares e o alargamento do papel da instituição escolar e dos educadores, adotando medidas proativas e ações preventivas”.

A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador. Cabe, nesse sentido, às escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica (Brasil, 2012, p.23).

Neste documento, destaca-se também a referência às redes de aprendizagem, que se relacionam com o processo de interação entre estudantes e professores em atividades práticas realizadas em ambientes virtuais.

Por rede de aprendizagem entende-se um conjunto de ações didático-pedagógicas, cujo foco incide sobre a aprendizagem, subsidiada pela consciência de que o processo de comunicação entre estudantes e professores é efetivado por meio de práticas e recursos tradicionais e por práticas de aprendizagem desenvolvidas em ambiente virtual. Pressupõe compreender que se trata de aprender em rede e não de ensinar na rede, exigindo que o ambiente de aprendizagem seja dinamizado e compartilhado por todos os sujeitos do processo educativo. Esses são procedimentos que não se confundem (Brasil, 2012, p.30)

As DCNEB, no entanto, utilizam amplamente o termo em diversas variações, todas elas relacionadas às redes e sistemas de ensino, conforme ilustrado no Quadro 5

Quadro 5: “Rede” nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

Documento	Termos/Expressões
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica	Rede Regular de Ensino
	Rede Estadual e Municipal
	Rede de Educação Profissional Científica e Tecnológica
	Rede Pública e Privada
	Redes Escolares
	Redes Educativas
	Redes de Conhecimento e Aprendizagem
	Rede de Ciência e Tecnologia
	Rede Nacional
	Rede de Educação Básica
	Redes Sociais
	Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
	Rede de Apoio à Atuação Profissional
	Rede Eurosocial
	Rede Latino-Americana de Educação nas Prisões
	Aprendizagem em Redes
	Rede Física
	Rede de Solidariedade
	Rede de Colaboração Solidária
Rede de Educação Ambiental	
Rede Universitária de Programas	

Fonte: Brasil (2012). Elaborado pela autora.

Fica evidente no documento que, quando a tratativa são as práticas envolvendo a ampliação do tempo escolar, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Quilombola e Indígena, Educação no Sistema Prisional destinada aos jovens privados de liberdade e àqueles que cumprem medidas socioeducativas, as DCNEB apontam a possibilidade e a necessidade da realização de parceria com órgãos.

A implementação da Rede, dentre outros objetivos, tem como proposta impulsionar políticas públicas integrais e integradas que favoreçam a atenção para a educação em espaços de privação de liberdade, concebida como um direito ao longo da vida; trocar experiências e informações, fomentando pesquisas e cooperação técnica entre os países; bem como atuar como um interlocutor regional para o diálogo e a reflexão política com outras redes em nível internacional (Brasil, 2012, p. 324).

Entre eles, estão os de assistência social, desenvolvimento e direitos humanos, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente, desde que ofereçam estrutura, espaço e condições para o bom desenvolvimento do estudante.

Essa ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares pressupõe profissionais da educação dispostos a reinventar e construir essa escola, numa responsabilidade compartilhada com as demais autoridades encarregadas da gestão dos órgãos do poder público, na busca de parcerias possíveis e necessárias, até porque educar é responsabilidade da família, do Estado e da sociedade (Brasil, 2012, p.23).

O termo “cooperação” aparece no texto fazendo referência a relações estabelecidas entre as esferas de governo e as relações público-privadas.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme apresentado no Quadro 6, o termo “redes” é amplamente utilizado referindo-se a redes de ensino. Já o termo “parceria” aparece na BNCC apenas para registrar o trabalho realizado entre o Conselho Nacional de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e as demais instituições que contribuíram para a elaboração do documento.

Em algumas referências específicas, como quando se trata das habilidades a serem desenvolvidas nos componentes curriculares, a utilização do termo "redes" se aproxima do conceito de redes de políticas públicas:

Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede [...] Seja qual for o caminho ou os caminhos escolhidos para tratar do tema, é importante destacar a relação sujeito/trabalho e toda a sua rede de relações sociais (Brasil, 2018, p. 497, 568).

Quadro 6: “Rede” na Base Nacional Comum Curricular

Documento	Termos/Expressões
BNCC	Rede de Educação
	Redes Escolares
	Rede de Ensino
	Redes de Aprendizagem Colaborativa
	Rede Digital
	Rede Social
	Rede de Interlocução
	Redes de Sociabilidade Informais
	Esporte de rede
	Rede Urbana
	Rede Mundial de Computadores
	Rede de Interdependência
	Redes Hidrográficas
	Redes de Distribuição
	Redes de Transporte
	Cultura de Redes
Redes de Relações Sociais	

Fonte: (Brasil, 2018) Elaborado pela autora.

Quando aponta o compromisso com a educação integral, a BNCC considera como questões centrais: “o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (Brasil, 2018, p.14).

Quanto ao Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, o artigo 7º trata da parceria entre União, Estados e Municípios para o alcance das metas e implementação das ações do plano. Muito se refere à colaboração e parcerias, contudo, sempre relacionadas a entes públicos, sem mencionar a participação de outras instituições, salvo quando se dirige à educação especial e à necessidade de firmar parcerias com instituições do terceiro setor para atendimento especializado a estudantes.

O termo redes também é bastante utilizado, conforme apresentado no Quadro 7, mas somente para fazer referência à rede pública de ensino, o termo redes alude à implementação de redes de políticas públicas (Brasil, 2014).

Quadro 7: “Rede” no Plano Nacional de Educação (PNE)

Documento	Termos/Expressões
Plano Nacional de Educação (PNE)	Redes Escolares
	Redes Públicas
	Rede de Ensino
	Rede de Educação Básica
	Rede Física das Escolas
	Rede de Proteção
	Rede Mundial de Computadores
	Rede de Apoio Integral às Famílias
	Rede Municipal
	Rede Estadual
	Redes Digitais
	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Fonte: Brasil (2014). Elaborado pela autora

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, utiliza o termo 'rede' apenas em seu próprio título e ao referir-se à rede pública de ensino. Ao analisar o conteúdo integral desta lei, observa-se que não há menções a uma rede de políticas públicas ou ao termo “parceria”.

Estudos tais como de Prada e Garcia (2016) também destacam o caráter espontâneo das redes com a participação dos sujeitos sociais e outras organizações do poder público.

Apresentam as redes como estruturas disponíveis no processo de inclusão escolar, tanto na educação especial quanto na inclusão de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, mas não conseguem superar o imediato para a compreensão de sua interlocução com a totalidade, para apreender as redes na educação com partes estruturais da realidade e não como um agregado de serviços e individuais com o fim último a inclusão, com fato em si, desconectado das múltiplas determinações (Prada; Garcia, 2016, p.772).

Parente (2023) reforça esta compreensão ao identificar nas Secretarias Municipais de Educação do Estado de São Paulo a abertura da Educação para a

formação de redes, justamente pela preocupação com um melhor acolhimento e uma melhor estruturação no processo de formação dos estudantes.

De fato, assuntos relacionados a parcerias e relações público-privadas são vistos com muito receio, devido às dificuldades e consequências que podem apresentar. Essas relações são notadas como antagônicas, uma vez que o privado tem interesses distintos daqueles que movem as instituições de ensino. Contudo, todas as mudanças, dificuldades, ausências de recursos de estrutura e fragilidades do Estado diante de muitas questões fundamentais no processo de formação dos estudantes vêm fazendo com que tais relações sejam revistas, repensadas de uma forma um pouco tímida, para que, aos poucos, sejam encaradas como mais uma ferramenta.

As leis e demais documentos oficiais e normativos fazem referência ou fornecem orientações sobre a maneira como a gestão ou as instituições devem agir diante das ações de redes. Por conseguinte, o que vai definir o sucesso ou o fracasso nesses processos é a forma como a ferramenta seja utilizada, a postura das instituições, o foco no objetivo principal, a segurança do que se faz e, sobretudo, o discernimento sobre quem soma ao processo e quem vem somente por interesses individuais.

## **2.7 Considerações Finais**

Os Institutos Federais foram criados em todo o Brasil com a missão de:

[...] promover a educação profissional, científica e tecnológica, pública, gratuita e de excelência, por meio do ensino, pesquisa e extensão, visando à formação integral de cidadãos críticos, empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade e com o desenvolvimento local e regional (IFPR, 2018, p. 9).

Para isso, contam com uma característica importante: a autonomia administrativa e pedagógica, que os torna referência em Educação Profissional, Tecnológica e Científica. Com foco nas necessidades dos estudantes dentro de uma proposta de Educação Integral e Integrada, abrem espaço para o protagonismo e autonomia na formação dos jovens.

Conhecer todo o contexto de criação da Rede Federal e o processo de expansão que se deu, é fundamental para compreender como o Estado vem se posicionando frente à formação de jovens no ensino médio no Brasil.

Trata-se de uma realidade de continuidades e rupturas instituídas pelas políticas públicas que estiveram em vigor ao longo dos anos. O ensino médio sempre foi visto como um divisor de águas, separando aqueles que deveriam ter uma formação completa, que leva ao ensino superior, daqueles que eram formados para o trabalho sem muito desenvolverem habilidades de pensamento crítico.

Este formato, mesmo sendo injusto, permeou a Educação por muito tempo, só considerando a possibilidade de um ensino médio que integrasse a formação técnica com a formação propedêutica após 2004, o Ensino Médio Integrado. Quase 20 anos depois e com a experiência dos Institutos Federais, este processo ainda vem se consolidando, e a dualidade nesta etapa da formação básica dá espaço à Educação Integral e Integrada, que ganha força e assume a responsabilidade de enfrentar a formação de jovens no ensino médio.

O cenário ainda é muito crítico, com muitos estudantes fora da escola em uma etapa da formação básica que, apesar de ser extremamente estratégica e importante, ainda não assumiu sua responsabilidade social e uma identidade, em grande parte por conta da herança deste seu processo histórico de dualidades.

Ao longo deste processo, foi possível compreender que não há orientações diretas sobre a formação de redes de políticas, talvez em função do próprio movimento de construção conceitual advindo das práticas no âmbito das políticas públicas.

Contudo, ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Básico, nos pontos que se referem a um processo de inclusão dentro de uma formação específica como a da educação especial, da educação de jovens e adultos, da formação profissional, da educação do campo, indígena ou quilombola, bem como da educação voltada para estudantes em reclusão ou mesmo da ampliação da jornada escolar, aí sim há uma demonstração de interesse e incentivo por parte do Estado para formação de parcerias. Isso possibilita a ação em redes de políticas públicas, caracterizando justamente a falta de estrutura, competência e recursos para que estes estudantes tenham suas necessidades de aprendizagem plenamente atendidas.

Neste momento, a implementação de redes passa a ser considerada como

uma alternativa para o acolhimento e desenvolvimento dos estudantes com o desafio de contribuir para promover a emancipação do estudante, ao mesmo tempo que a instituição busca garantir o acesso, a permanência e a conclusão, em um cenário pós-pandemia em que 2,7 milhões de estudantes estão fora das escolas.

### CAPÍTULO 3

## O INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ CAMPUS JACAREZINHO E SUAS RELAÇÕES EM REDES DE POLÍTICAS PÚBLICAS

### 3.1 Considerações Iniciais

A distribuição dos *campi* dos Institutos Federais em todo o Brasil atendeu a uma série de critérios definidos e norteados pelo propósito de uma política pública voltada a superar a dualidade entre a formação técnica e a formação básica pela formação integrada. Essa política trazia como principal objetivo melhorar as condições de vida da população em áreas com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Por isso, a distribuição espacial dos campi procurou contemplar o Estado como um todo, ao situar as unidades em municípios considerados pólos de desenvolvimento regional, e já está prevista a ampliação da rede por meio da implantação de núcleos avançados vinculados diretamente aos campi instalados; sendo que a expansão futura deverá contemplar as regiões com carência de Atendimento e com baixo IDH (IFPR, 2010, p.11).

Jacarezinho, por ser um dos municípios mais antigos do Norte Pioneiro do Paraná, acabou por assumir uma conotação macro e territorial em relação aos núcleos e instituições estaduais, tornando-se um polo estudantil e de atendimento à saúde. Foi contemplado com um campus do Instituto Federal do Paraná por se enquadrar em muitas das exigências legais e, também, para que pudesse contribuir para a melhoria dos índices de desenvolvimento e a diminuição das desigualdades, cabendo ao Campus Jacarezinho proporcionar acesso, permanência e êxito aos jovens em um cenário de grande evasão escolar. O propósito da vinda do IFPR para Jacarezinho foi de construir uma instituição escolar que se tornasse uma referência regional em Educação.

Já expresso em seu primeiro PDI, que corresponde aos anos de 2009 a 2013, os valores do IFPR estão pautados na ideia de que é pela educação que o sujeito se constitui e, principalmente, para contribuir com os novos rumos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, proporcionando ao estudante experimentar o exercício da cidadania e sua ascensão cultural. A instalação de um Campus em Jacarezinho teve a pretensão de dar início a uma jornada de inovação e de muitas

mudanças, dentre as quais foi desencadeada a rede de políticas públicas (Paixão; Corrêa; Fiorucci, 2018).

Em vista disso, o objetivo geral é mapear e caracterizar a rede de políticas públicas do IFPR Campus Jacarezinho para identificar as relações estabelecidas com os atores externos e as contribuições para a formação dos estudantes. Neste terceiro estudo, o IFPR Campus Jacarezinho é apresentado, bem como sua história, sua estrutura, o processo de construção que moveu a comunidade acadêmica para elaboração de seu novo currículo, suas particularidades, especialmente no que se refere à motivação para o trabalho em redes de políticas públicas, o que vai ao encontro dos pressupostos da Educação Integral e de sua relação com a formação dos estudantes no Ensino Técnico Integrado.

A presente tese parte do pressuposto de que as diretrizes que regem o IFPR, bem como o novo currículo implementado no Campus Jacarezinho, induziram um processo de formação de redes de políticas públicas, o qual desencadeou uma série de ações, projetos e parcerias com diversos atores externos, com a intenção de oferecer uma formação integral aos estudantes.

Optou-se por utilizar a expressão “ações em rede de políticas públicas” como uma forma de demarcar ações de um ator específico (IFPR) e/ou aquelas desencadeadas junto a outros atores para oferecer formação integral aos estudantes. Optou-se por utilizar o termo “parceria” para denominar as relações e os objetivos comuns que cercam os trabalhos e movimentam o processo dinâmico da rede.

### **3.2 Procedimentos Metodológicos**

Para mapear e caracterizar esta rede de políticas públicas implementada no IFPR Campus Jacarezinho e, assim, identificar as relações estabelecidas com os diversos atores externos e as contribuições para a formação dos estudantes, foi realizada uma pesquisa documental.

Essa análise incluiu documentos como os PDIs, Leis e Decretos, Planos de Ensino das Unidades Curriculares e seus respectivos Relatórios de Atividades de Aulas, além dos Relatórios de Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão. Consideraram-se os métodos e modelos desses documentos como ferramentas

práticas para descrever os relacionamentos em estruturas sociais e, dessa forma, visualizar o estímulo da instituição à formação em rede.

Para esse mapeamento, adicionalmente, foi realizada uma pesquisa no banco de dados SISCOPE-IFPR, sistema no qual estão cadastrados e periodicamente atualizados, obrigatoriamente, todos os projetos de ensino, pesquisa e extensão em vigor no campus e, respectivamente, seus relatórios parciais e finais. Devido à limitação ao acesso aos dados, não foi possível obter a íntegra das informações dos projetos para identificar a formação de parcerias. Assim, foi necessário utilizar outra ferramenta para aperfeiçoar e ampliar a coleta referente às relações entre o IFPR Campus Jacarezinho e demais atores externos.

Para a sistematização dos dados coletados e para criação de gráficos que permitissem uma melhor visualização das relações identificadas entre o IFPR Campus Jacarezinho e outras instituições ao longo de 2023, foi elaborado um formulário estruturado, utilizando-se o Google Forms, conforme descrito no Apêndice A. Este formulário foi aplicado aos docentes, TAEs e coordenadores do campus. Representantes de 8 coordenações, os 27 TAEs atuando em diversos setores e 48 dos 72 docentes ativos foram ouvidos, totalizando a participação de 83 colaboradores.

Os dados coletados foram posteriormente processados, utilizando o software Gephi, visando criar visualizações gráficas que facilitassem a análise das parcerias estabelecidas nas áreas de ensino, pesquisa e extensão ao longo do ano.

Finalmente, para complementar o mapeamento e detalhar como as redes de políticas do IFPR Campus Jacarezinho operam, suas características e especificidades, foi aplicado um grupo focal em novembro de 2023, utilizando a técnica de coleta de dados. Um roteiro previamente estruturado, apresentado no Apêndice B. O grupo contou com a participação de 15 pessoas da equipe de gestão pedagógica do campus, incluindo Diretores, Coordenadores e Chefias de Seção. Essa estratégia foi fundamental para compreender as fragilidades, potencialidades e resultados do processo de formação dos estudantes.

Todos os procedimentos foram conduzidos com aprovação e seguindo as recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP), conforme as diretrizes estabelecidas na Resolução N° 510 de 7 de abril de 2016 e na Resolução N° 196 de 10 de outubro de 1996.

### 3.3 Instituto Federal do Paraná

O Instituto Federal do Paraná (IFPR), que faz parte da Rede Federal de Educação, regido pela Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, por meio de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documentos que foram tomados como base para esta análise documental; está voltado à educação superior, básica, técnica e tecnológica, e oferece em torno de 29 mil vagas para estudantes, das quais 80% são destinadas a cotas de inclusão. Seu corpo técnico reúne 1.430 docentes e 975 técnico-administrativos em Educação (IFPR, 2024).

No ano de 2023, ofertou 310 cursos técnicos integrados e subsequentes, de graduação, especialização, qualificação profissional e pós-graduação. Vinculado ao Ministério da Educação e à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

A história do IFPR remonta à "Escola Alemã", criada em 1869 por Verien Deutsher, Gottlieb Mueller e Augusto Gaertner para acolher os filhos de imigrantes alemães em Curitiba. Em 1914, a escola passou por um processo de nacionalização e foi renomeada como "Colégio Progresso", liderada pelo professor Fernando Augusto Moreira. Posteriormente, em 1936, foi criado o "Curso Comercial".

Após se tornar a "Sociedade Colégio Progresso", a instituição não teve sucesso e, em 1938, foi desfeita, com seus bens distribuídos entre várias instituições. Em 1943, as atividades do Colégio Progresso foram encerradas, mas o Curso Comercial deu origem à Academia de Comércio Progresso, que foi incorporada pela Faculdade de Direito e renomeada como "Escola Técnica de Comércio" (IFPR, 2023).

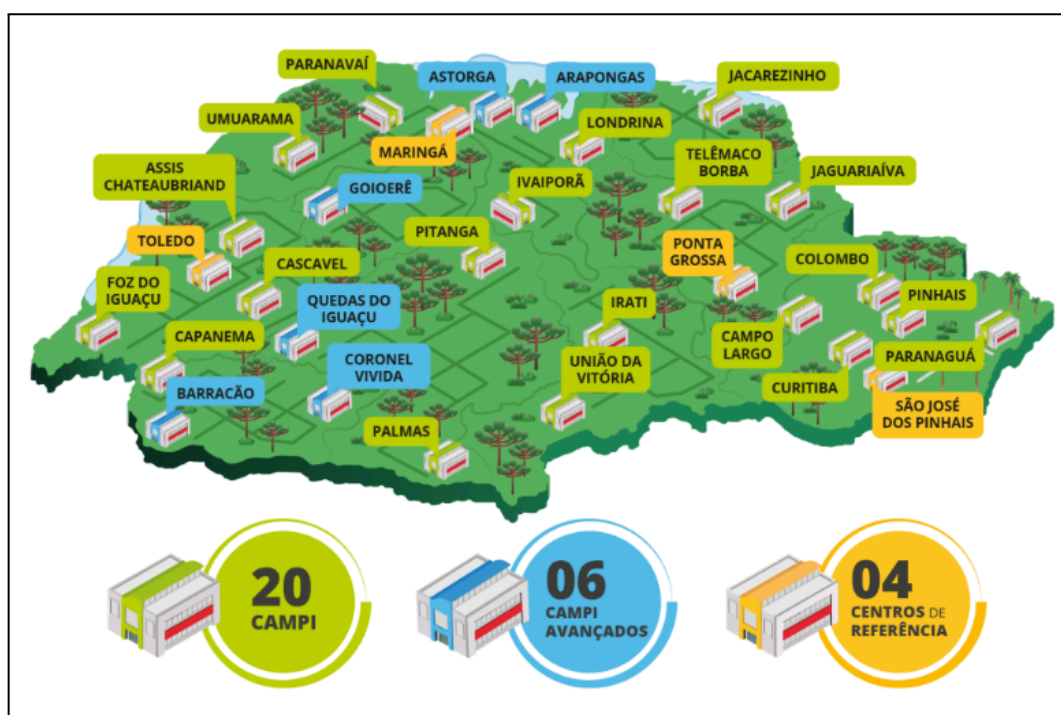
Com a federalização da Universidade do Paraná em 1950, a escola se tornou parte da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sendo reenquadrada ao Setor de Ciências Sociais Aplicadas em 1974. Em 1990, recebeu o nome de "Escola Técnica da UFPR" e, em 1994, expandiu-se significativamente devido à interrupção dos cursos técnicos pela rede pública de ensino, tornando-se necessário elevar sua categoria para Setor da UFPR (IFPR, 2023).

Finalmente, em 2008, o Instituto Federal do Paraná (IFPR) foi criado pela Lei 11.892, a partir da Escola Técnica da UFPR, como uma instituição pública, gratuita, de educação básica profissional e superior, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica, vinculada ao Ministério da Educação.

A institucionalidade do IFPR surge com o desafio de construir uma nova identidade escolar, que, enraizada na história, se projete para o futuro como protagonista de transformações, refletindo sobre as necessidades do sujeito a partir da análise das esferas social, econômica e cultural, marcando os olhares com o viés da inclusão, da sustentabilidade e da democratização (IFPR, 2018, p. 208).

Em 2023, conforme apresentado na Figura 8, o IFPR está estruturado com 20 *campi*, 6 *campi* avançados e 1 reitoria, oferecendo uma variedade de cursos técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados, especializações e pós-graduação em todas as regiões do estado, incluindo modalidades a distância, com aproximadamente 30 mil estudantes e 1.300 docentes e mil profissionais técnico-administrativos.

Figura 8: Distribuição dos *campi* do IFPR



Fonte: IFPR (2023, p. 3).

Em 12 de março de 2024, foi anunciado pelo órgão de comunicação social do governo federal, que até o ano de 2026 serão concluídos mais cinco *campi* do IFPR no Estado do Paraná nas cidades de Araucária, Cambé, Cianorte, Maringá e Toledo. Estas novas sedes do IFPR fazem parte da retomada do processo de expansão que prevê a instalação de cem novos *campi* do Instituto Federal em todo o Brasil (IFPR, 2023).

As políticas públicas que guiam as ações do IFPR estão delineadas em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), refletindo o compromisso com a sociedade, especialmente com aqueles que têm o direito, mas nem sempre o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade. Esse documento resulta de discussões que pressupõem o trabalho como parte fundamental da identidade social, estabelecendo uma interação entre o agir e o aprender, reconhecendo que estudar também é uma forma de trabalho.

O IFPR, fundamentado na ideia de que a educação é essencial para a formação do social, defende que a ciência e a tecnologia devem ser acessíveis a todos, promovendo a inclusão e desencadeando transformações nos âmbitos econômico e político. Com uma abordagem pedagógica que oferece uma base teórico-metodológica sólida para as práticas educativas, os docentes são apoiados na adaptação de suas metodologias de ensino ao contexto específico dos estudantes, visando promover mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais que contribuam para uma sociedade mais justa e igualitária.

O Estado entende os IFs na perspectiva de contribuição para o processo de modernização e desenvolvimento do país, qualificando (neste caso, com a educação profissional e tecnológica) os cidadãos e, conseqüentemente, incluindo-os no mercado de trabalho, levando em conta os arranjos produtivos e os aspectos sociais, culturais locais. O Estado atende, por um lado, demandas sociais da população, por formação e elevação dos níveis de escolaridade para adquirirem as devidas condições de empregabilidade e, por outro, as demandas do capital que exigem qualificação da mão de obra, objetivando o aumento da produtividade e a elevação das taxas de lucro (Turmena; Azevedo, 2017, p. 1073).

Além do ensino, a pesquisa, a extensão e a inovação são práticas fundamentais no IFPR, orientadas pela observação dos aspectos regionais, de forma a identificar as semelhanças e diferenças nos fatores de desenvolvimento. É nesse contexto que a formação de redes se torna uma realidade no IFPR, seja por meio de parcerias informais ou de convênios com outras instituições nacionais e internacionais. Essas redes visam envolver a comunidade acadêmica em ações que atendam às demandas locais, regionais e institucionais, mantendo-se fiel ao papel e à função social da instituição.

A construção de articulações em rede com a sociedade tem como objetivo enriquecer o processo educativo, promovendo a compreensão dos valores sociais do trabalho e da dignidade humana. Os Institutos Federais se estabelecem como

uma rede social ao buscar o compartilhamento de ideias, visando construir uma cultura de participação e renovação permanente.

Esse aspecto é essencial para despertar a consciência cidadã e para promover a participação no processo de transformação da realidade, rumo a uma sociedade mais livre, igualitária, justa, fraterna, solidária e soberana.

### 3.4 O IFPR Campus Jacarezinho

Situado na Mesorregião do Norte Pioneiro do Paraná, conforme apresentado na Figura 9, o município de Jacarezinho possui uma população de cerca de 42 mil habitantes. Sua economia é essencialmente agrícola e agroindustrial, com uma forte estrutura regional nas áreas da saúde e educação para atender não apenas sua população, mas também os demais municípios da região (IBGE, 2024).

Figura 9: Mapa da Mesorregião do Norte Pioneiro do Paraná



Fonte: IBGE, 2004, p. 1.

O Campus Jacarezinho, integrante do Instituto Federal do Paraná, iniciou suas atividades em 2010 após uma significativa disputa política local. Sua implantação ocorreu como parte da política pública para o desenvolvimento regional

proposta pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, dentro do programa Territórios da Cidadania, vigente de 2007 a 2010.

O enfoque territorial é uma visão essencialmente integradora de espaços, atores sociais, agentes, mercados e políticas públicas de intervenção. Busca a integração interna dos territórios rurais e, desses com o restante da economia nacional, sua revitalização e reestruturação progressiva, assim como a adoção de novas funções e demandas (Brasil, 2005, p. 21).

Esse programa foi concebido como uma estratégia de desenvolvimento regional sustentável para atender direitos sociais prioritários e promover o desenvolvimento econômico por meio da universalização dos programas básicos de cidadania (Brasil, 2008c).

No Brasil, a formação de redes através de consórcios intermunicipais passa a ser um novo formato de gestão de políticas públicas [...] através dos territórios da cidadania, que são redes intermunicipais de colaboração que atuam em âmbitos regionais e locais, com o objetivo de proporcionar vantagens competitivas às organizações integrantes, o que torna essa iniciativa fundamental em muitas localidades e regiões, por ser um ponto importante na construção do desenvolvimento e na estruturação da economia local e regional (Diniz, 2009, p.36).

A proposta visava formar uma rede unindo os municípios com características econômicas e ambientais semelhantes, buscando soluções conjuntas para problemas públicos, tanto sociais quanto econômicos. “A colaboração estabelecida dentro de uma rede pode levar a transformações importantes nas organizações parceiras, uma rede densa de relações colaborativas pode mudar as percepções (Diniz, 2009, p.35).

Foco de nossos estudos na UFPR no ano de 2009, a atuação do Território Integração Norte Pioneiro, do qual Jacarezinho fez parte, proporcionou um levantamento de dados sobre a realidade dos grupos sociais, atividades econômicas e instituições locais, que demonstrou a necessidade urgente quanto ao desenvolvimento de políticas públicas e o planejamento de ações governamentais conjuntas para esta região.

Também é importante ressaltar que, ainda que desde 2009 o Território Integração Norte Pioneiro participe do Programa Territórios da Cidadania, o Conselho Territorial – institucionalidade criada para mediar os conflitos, estabelecer consensos e definir prioridades – concluiu a sua composição e formalização apenas em outubro desse mesmo ano. Isso significa que as decisões, a elaboração de projetos visando à obtenção de recursos e outras

negociações territoriais têm se dado por intermédio de um grupo restrito, o que gera questionamentos sobre a efetivação de uma gestão social democrática (Lopes; Kerbauy, 2009, p. 99).

Devido aos baixos índices na área da Educação e ao precário Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) na região, o Território Integração Norte Pioneiro tornou-se um forte candidato a receber um dos campus do Instituto Federal. Após uma disputa política com o município vizinho de Santo Antônio da Platina, para definir quem sediaria o IFPR no Norte Pioneiro, em 2010, o IFPR Campus Jacarezinho tornou-se realidade, atendendo aos critérios técnicos estabelecidos no plano de expansão da Rede Federal.

Este campus é um dos resultados positivos do trabalho realizado pelo governo federal, em parceria com os municípios, a sociedade civil organizada e todas as instituições envolvidas nas ações em redes do Território Integração Norte Pioneiro.

Por ter a expansão objetivos bem definidos quanto à elevação da oferta de matrículas, interiorização da rede, criação de instituições em Estados e Municípios antes não beneficiados, a metodologia utilizada teve de se pautar, portanto, pelo respeito a análises, dados estatísticos e outros de instituições credenciadas, como o IBGE, Ipea, Inep, MDS, dentre outras, que pudessem contribuir para identificar as mesorregiões e cidades-polo necessárias à sua concretização (Pacheco; Pereira; Sobrinho, 2010, p.73).

Todo o processo de instalação do Campus se deu de uma forma muito rápida, porém precária e sem que a estrutura física e operacional estivesse plenamente pronta e estruturada. Aos poucos, a construção foi sendo finalizada, os equipamentos montados, profissionais de outros *campi* vieram para iniciar os trabalhos, e as primeiras turmas foram recrutadas para os cursos noturnos.

Na sequência, foi realizado um concurso público para contratação de docentes e TAEs, o que possibilitou o início das atividades também com o Ensino Técnico Integrado. Por sua vez, os cursos superiores foram implantados somente a partir de 2015.

O Campus Jacarezinho iniciou suas atividades em maio de 2010, com os cursos subsequentes de Alimentos, Informática e Eletromecânica. No ano seguinte, iniciou os Cursos Integrados e contava apenas com a infraestrutura do Bloco Didático 02. Atualmente, o Campus conta com um Bloco Administrativo, dois Blocos Didáticos e outro de Laboratórios. Através do Campus Jacarezinho, o IFPR reafirma a sua função social de oferta de vagas públicas, gratuitas e de qualidade (IFPR, 2024, p. 1).

Em um primeiro momento, o IFPR Campus Jacarezinho iniciou suas atividades oferecendo apenas alguns cursos visando a qualificação de trabalhadores nas áreas de arte dramática, alimentos, informática e eletromecânica. Gradualmente, a equipe pedagógica foi reformulando, um a um, os planos de curso, propondo alterações, novos cursos, fechando alguns e modificando outros, até que todos os cursos técnicos integrados ao ensino médio estivessem estruturados.

Após o período de implantação, adaptação, contratações e composição da estrutura organizacional, considerando a autonomia dos Institutos Federais, os docentes foram divididos entre o Núcleo Básico e o Núcleo Técnico de Ensino, além dos TAEs e das Coordenações que formaram a equipe pedagógica responsável por elaborar uma proposta de mudança curricular. Esta foi construída no ano de 2014 e implementada em 2015, período em que o campus assumiu a organização didática e administrativa em vigor.

Atualmente, o Campus dispõe de uma estrutura organizacional muito bem equipada, totalmente diferenciada das outras instituições de ensino. São laboratórios de biologia, química, física; laboratórios técnicos em informática, mecânica, elétrica e automação; laboratório maker de inovação; salas de aula com recursos de áudio e vídeo; biblioteca física e virtual; ginásio poliesportivo; sala de música; sala de teatro; estúdio de TV; assistência estudantil com equipe especializada; programas de bolsas e cotas de inclusão; docentes e técnicos altamente qualificados.

Os cursos seguem orientados pelos eixos tecnológicos Alimentos, Automação e Controle, Educação Sociedade e Tecnologia, os quais estão em andamento com os cursos técnicos integrados, subsequente a tecnólogos, superiores e uma especialização, conforme apresentado no Quadro 8.

Quadro 8: Cursos ofertados pelo IFPR Campus Jacarezinho

NÍVEL	CURSO
Ensino Técnico Integrado	Alimentos
	Eletromecânica
	Eletrotécnica
	Informática
	Mecânica
Técnico Subsequente	Teatro
Tecnólogo	Sistemas para Internet
Graduação	Engenharia de Controle e Automação
	Licenciatura em Química
Especialização	Educação, Tecnologia e Sociedade

Fonte: IFPR (2024).

São mais de mil vagas distribuídas entre os cursos para atender Jacarezinho e demais municípios do Norte Pioneiro do Paraná e do Sul do Estado de São Paulo.

### 3.5 Inovação Curricular no IFPR Campus Jacarezinho

Tendo em vista a autonomia dos Institutos Federais, em 2014 iniciou-se um trabalho que propôs uma transformação radical, considerando a realidade, os problemas e as demandas da comunidade acadêmica. Um novo método de ensino foi implantado a partir de 2015, com o objetivo de formar jovens críticos e reflexivos, engajados em tornar suas comunidades lugares livres e igualitários (Paixão; Corrêa; Fiorucci, 2018).

Diante de um cenário marcado por alta evasão escolar, com muitos estudantes fora da escola quando deveriam estar cursando o ensino médio no Brasil, estruturas precárias, professores desvalorizados, e jovens em situação de

vulnerabilidade social, os desafios se intensificam em períodos de cortes orçamentários e de direitos sociais. Nesse contexto, a concepção da Educação Integral pode otimizar o processo de aprendizagem, permitindo aos docentes explorar mais amplamente as possibilidades de ações integradas e de renovação curricular por meio de redes de políticas abertas.

No entanto, qualquer tipo de mudança representa um processo desafiador, especialmente na educação, onde frequentemente se encontra resistência e burocracias. É essencial considerar todas as características e particularidades dos sistemas de ensino. Especificamente, ao se tratar de uma instituição pública técnica e tecnológica como o IFPR Campus Jacarezinho, que oferece cursos desde o Ensino Técnico Integrado até especializações, o desafio se amplia. Conhecer e estudar essas iniciativas de mudança é crucial para abrir novos horizontes e perspectivas nas pesquisas educacionais.

Quando me refiro à mudança, não digo apenas no sentido da hierarquia maior, que no caso é o Estado, mas afirmo também a mudança necessária do educador, para que ele possa ver e rever seus conceitos de educação e principalmente a sua prática pedagógica. É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação política-pedagógica (Freire, 1997, p.89)

O IFPR Campus Jacarezinho se propôs a encontrar alternativas para se adequar às necessidades de um mundo em constante mudança, adotando o Ensino Técnico Integrado. O modelo combina a formação básica curricular com competências da Educação Profissional, dentro de uma estrutura flexível que considera a diversidade de docentes e discentes, respeitando suas histórias de vida e perspectivas futuras. O objetivo é promover um ensino de qualidade, visando a construção de uma sociedade mais justa e preparada para os desafios atuais (Paixão; Corrêa; Fiorucci, 2018).

Para alcançar essa meta, em 2014 foram formados grupos de trabalho compostos por docentes e técnicos administrativos, cujo objetivo era configurar uma estrutura curricular flexível, que concedesse autonomia aos estudantes para construir seu próprio itinerário formativo, rompendo com as abordagens tradicionais de ensino.

Reconheceu-se que cada discente tinha seu próprio tempo de maturação e que a mudança foi incentivada, mas não limitada, permitindo que os docentes se

sentissem à vontade quanto ao conteúdo e metodologia, e os estudantes pudessem compreender melhor os conteúdos trabalhados (Silva, 2015). Após discussões e reuniões de trabalho, a matriz curricular do IFPR Campus Jacarezinho foi organizada conforme o Quadro 9.

Quadro 9: Matriz Curricular do IFPR Campus Jacarezinho

ÁREA	CARGA HORÁRIA
Linguagens, Códigos e suas tecnologias	690 horas
Ciências Naturais, matemática e suas tecnologias	690 horas
Ciências Humanas e suas tecnologias	690 horas
Núcleo Técnico	1.200 horas
Carga horária a ser cursada em unidades curriculares	3.270 horas
Estágio Supervisionado	120 horas
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	<b>3.390 horas</b>

Fonte: Elaborado pela autora baseado nos Planos Pedagógicos de Curso (IFPR, 2023b).

Na elaboração da nova proposta, houve uma preocupação em atender à carga horária mínima exigida nas áreas do conhecimento e nas áreas técnicas. A proposta permitiu aos estudantes cursar unidades curriculares que abordam uma variedade de temas, incluindo diversidade, feminismo, direitos humanos, movimentos sociais, ciência política, entre outros.

Para cada área, foram elaborados objetivos de aprendizagem, que são descrições de comportamentos desejáveis observados em uma pessoa capaz de agir como resultado de uma atividade de instrução. Esses objetivos permitem aos estudantes organizar seus esforços para alcançá-los. Os objetivos das áreas de conhecimento foram definidos a partir da matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2009, a BNCC, as DCNB, bem como ajustados às outras finalidades do ensino médio e à proposta de currículo integrado para o ensino médio elaborada pela UNESCO em 2013.

Por sua vez, os objetivos referentes à habilitação profissional incluíram os conhecimentos, atitudes, valores e capacidades comuns a todo tipo de trabalho, tanto ao eixo tecnológico quanto às previstas para a habilitação específica. Foram definidos na perspectiva de uma formação polivalente e não regionalizada ou especializada pautada no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

Mesmo não estando dividido por componente curricular, o IFPR Campus Jacarezinho aborda os conteúdos referentes aos componentes das áreas, como Língua Portuguesa, Língua Materna (para populações indígenas), Língua Estrangeira Moderna, Arte (nas diferentes linguagens), Educação Física, Matemática, Biologia, Física, Química, História, Geografia, Filosofia e Sociologia, conforme previsto na Resolução 02/2012 do CNE/CEB (Brasil, 2012).

Tendo em vista a flexibilidade curricular proposta e o conceito de unidade curricular aqui estabelecido, existe facilidade para atender os temas obrigatórios e optativos apontados em legislação, tais como:

- A. As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que determinam que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de educação artística, de literatura e história brasileiras;
- B. Educação alimentar e nutricional, conforme Lei nº. 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica;
- C. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, conforme Lei nº. 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso;
- D. Educação ambiental (Lei nº. 9.795/99, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental);
- E. Educação para o trânsito, conforme Lei nº. 9.503/97, que institui o Código de Trânsito Brasileiro;
- F. Educação em Direitos Humanos, conforme Decreto nº. 7.037/2009, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos (Brasil, 2012).

Todos os temas transversais assegurados por lei estão incluídos no rol de conteúdos que serão contemplados pelas Unidades Curriculares. Também não há limites à criatividade na proposição de assuntos, metodologias e trabalhos com os estudantes. Escolher é o exercício da reflexão e da consciência, seguindo os pressupostos de Sacristán (2000, p.102), quando afirma que “cada subsistema pode atuar sobre os diferentes elementos do currículo com desigual força e de diferente forma: conteúdos, estratégias pedagógicas, pautas de avaliação”.

Os professores, dentro desta nova proposta curricular, passam a ter liberdade para criar suas Unidades Curriculares, compondo com outros colegas, outras unidades que tenham continuidade ou que planejem as atividades iniciando e finalizando os conteúdos dentro da própria Unidade Curricular, não necessariamente seguindo uma ordem fixa de aulas e conteúdos. Anualmente, são ofertadas, em

média, mais de 200 Unidades Curriculares. No Quadro 10, são apresentados alguns exemplos de Unidades Curriculares ofertadas aos estudantes no ano letivo de 2023.

Quadro 10: Exemplos de Unidades Curriculares

ÁREA		UNIDADES CURRICULARES
Núcleo Básico	Linguagens, Códigos e suas tecnologias	Oficina de Escrita Criativa
		Ritmos e expressão corporal
		Machado de Assis, um filósofo?
		Educação e saúde na adolescência
		Diversas faces da cultura: grupos, sujeitos e contextos
		Oficina prática para solucionar problema sociais
		Amor é fogo!
	Ciências Naturais, Matemática e suas tecnologias	A biologia me deixa 100 palavras!
		Química, sua linda!
		Somente equações
		Energia que emana: A visão da física sobre potência e energia
		Pega a visão: Estudos sobre a Óptica Geométrica
		Linguagem Algébrica: quando as letras valem números
		Onda, onda (olha a onda): introdução a ondulatória
	Ciências Humanas e suas tecnologias	Spinoza e a Potência dos Afetos
		Para que serve a participação na Política
		Aprender a Aprender
		As diversas faces da cultura: grupos, sujeitos e contextos
		História da Sexualidade
		Axé! A Filosofia e a Sociologia das religiões afro-brasileiras
		Psicologia e desenvolvimento interpessoal
Núcleo Técnico	Alimentos Informática Eletromecânica Mecânica Eletrotécnica	Análise Sensorial
		Banco de Dados
		Sistemas Automatizados
		Resistência dos materiais
		Técnicas de análise de circuitos elétricos
		Empreendedorismo

Fonte: Elaborado pela autora, baseado no Documento Bússola (IFPR, 2023a).

Em síntese, as unidades curriculares são construídas e embasadas em objetivos gerais das áreas, nos conteúdos previstos nas ementas e com certa estabilidade, para que possam ser ofertadas com frequência, mas com margem para serem alteradas, melhoradas ou substituídas, caso não tenham procura ou adesão.

Busca-se constantemente despertar o desejo do estudante de estar e pertencer àquele espaço, de forma convergente ou menos arbitrária, quando se compara com outros sistemas de organização escolar seriados por turmas.

A organização das unidades curriculares por áreas de conhecimento do núcleo básico (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Códigos) e do técnico-profissionalizante (Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação e Produção Alimentícia). O planejamento pedagógico se dá de forma coletiva entre os professores da mesma área ou entre as áreas diferentes, para a construção de unidades curriculares. Independentemente de como as unidades curriculares são construídas, elas são, metaforicamente, uma trilha (um assunto ou um tema específico) que representa um conjunto de caminhos (uma área), em uma relação recíproca que remete à concepção de holograma (Silva, 2018, p.412).

O resultado esperado desse processo é que cada estudante desenvolva uma jornada coletiva por pertencer a um grupo, mas construa um histórico escolar único. Ao mesmo tempo, esse processo leva o professor a refletir e escolher o que e como trabalhar com os estudantes, promovendo sua valorização e empoderamento. Da mesma forma, ocorre com o estudante quando se abre espaço para escolher o que estudar; embora muitos possam duvidar de sua capacidade, isso coloca o sujeito diante de um exercício reflexivo imenso sobre quem ele é e quem quer ser.

A continuidade e renovação curricular ocorrem à medida que o IFPR Campus Jacarezinho abre a discussão com a comunidade acadêmica, especialmente com os docentes. A partir dos objetivos gerais de cada área, os docentes constroem novas unidades curriculares com diferentes estratégias de ensino, contribuindo para o conjunto geral de interações. Portanto, os arranjos são dinâmicos e contínuos, acompanhando o percurso da instituição em sua consolidação, respondendo às transformações sociais e às questões emergentes, incorporando o que ocorre na sociedade.

As instituições educacionais precisam estar atentas à autoria e à liberdade de ensinar e aprender, com tanta vida pulsando. Ao inovar em sua proposta curricular, o IFPR Campus Jacarezinho permite aos estudantes fazerem suas escolhas ao longo de sua trajetória acadêmica e oferece aos professores a liberdade de criar, inovar e reinventar uma ampla diversidade de temas e conteúdos.

Considerar que “A aprendizagem é a nossa vida, desde a juventude até a velhice, de facto quase até a morte; ninguém vive durante dez horas sem aprender”, como afirmou o filósofo Paracelso (1951, p. 49), é assumir o desafio de conceber

uma escola que promova e assegure um sentimento de pertencimento à juventude brasileira. Apesar de ser uma afirmação aparentemente óbvia, ela requer uma luta pela educação integral e para a vida, desafiando as formas de internalização atualmente dominantes, que estão fortemente consolidadas em favor do capital, dentro do próprio sistema educacional (Mészáros, 2007).

Existem particularidades que caracterizam o trabalho no IFPR Campus Jacarezinho e diferenciam seu currículo as Unidades Curriculares

Com o início e o fim em si mesma e sem o comprometimento com uma estrutura de ensino seriada e engessada; [...] com agrupamento de estudantes em espaços multisseriados e multietários; [...] inexistência da figura da retenção do estudante em uma série. [...] não impedindo que haja outras óticas em outras unidades curriculares, mas também sendo planejada de tal forma que não exija outro conhecimento prévio vinculado a outra unidade curricular; [...]. (Campos, 2018, p. 41).

Para dar maior dinamismo ao processo, a organização curricular no IFPR Campus Jacarezinho é dividida em dois núcleos: Básico e Técnico. As Unidades Curriculares do Núcleo Técnico são agrupadas em Alimentos, Informática e Eletromecânica, sendo obrigatórias para todos os estudantes, seguindo o itinerário de cada curso, não permitindo que o estudante faça as escolhas.

Por outro lado, o Núcleo Básico abrange áreas de conhecimento Ciências Humanas e suas tecnologias, Ciências Naturais, Matemática e suas tecnologias, e Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Neste caso os estudantes podem fazer opção pelas Unidades Curriculares Básicas, pois os conteúdos desses diversos componentes são distribuídos ao longo do curso, conforme a ementa, o plano de ensino e a execução adotados pelos professores em cada semestre letivo.

Quanto à carga horária total mínima, na proposta ela é planejada para um período de quatro anos, integralmente matutino. Contudo, várias unidades curriculares também são oferecidas no período vespertino, o que permite ao estudante também definir seu tempo de formação, podendo adiantar sua carga horária obrigatória ou estender conforme seu tempo, necessidade e interesse.

É importante ressaltar que, por se tratar de Ensino Técnico Integrado, mesmo que o estudante conclua a carga horária mínima, ele deverá cursar quatro anos obrigatoriamente. Como há grande diversidade de assuntos e níveis, o estudante segue completando sua formação nas áreas que tenha interesse e/ou se preparando para um processo de vestibular.

O objetivo é possibilitar que as unidades curriculares sejam espaços de aprendizagem que permitam a participação de estudantes de diferentes níveis de maturidade, sendo movidos pelo interesse no assunto. O resultado desse processo é que cada estudante desenvolve uma caminhada coletiva, por pertencer a um grupo, mas constrói um histórico escolar único, com a sua 'cara' (Campos, 2018, p. 41).

Sendo assim, periodicamente os professores se reúnem em grupos conforme sua área de conhecimento para discutir a criação, o andamento e a avaliação a partir de um mapa de possibilidades, visando organizar a distribuição das Unidades Curriculares para o próximo período.

Após esse trabalho em grupo, cada um segue com seu planejamento, organizando os conteúdos, definindo as estratégias de ensino e os processos de avaliação. Considera-se a interdisciplinaridade para formar parcerias com outros professores e outras Unidades Curriculares do mesmo nível e área, ou não.

Com a estrutura devidamente preparada, o processo com os estudantes inicia-se da seguinte maneira: a cada semestre, um período de integração é organizado com o objetivo de apresentar o funcionamento e a proposta curricular do Campus. Nesta fase, os estudantes selecionam um tutor, figura crucial para esclarecer dúvidas, auxiliar na organização e orientar decisões no início e ao longo de todo o itinerário formativo.

Os tutores entregam aos estudantes um documento chamado Bússola, que detalha todas as unidades curriculares oferecidas, incluindo horários e os professores responsáveis pelas aulas. Planos de ensino também são disponibilizados, proporcionando acesso à ementa, conteúdo programático, métodos de avaliação, metodologia e nível de complexidade. Com todas essas informações em mãos, os estudantes estão aptos a iniciar sua trajetória educacional.

Silva (2015) explica que todo o processo consiste em três etapas norteadoras, não sequenciais, nem obrigatórias, sendo elas:

A primeira é o autoquestionamento, no qual o sujeito busca, analisa e avalia, em si mesmo, seus desejos, suas limitações e seus potenciais no sentido de traçar um objetivo para sua vida. A segunda é a confrontação, a qual implicará em diálogo com um servidor (majoritariamente docente) e um familiar para discutir suas escolhas e tentar enxergar, a curto, a médio e em longo prazo, as implicações de estar ou não matriculado nas unidades curriculares escolhidas. A terceira é a consolidação que consiste no resultado do processo intra e interdiológico, inserindo o/a discente em um

espaço com o qual deverá se comprometer pelo tempo previsto (Silva, 2015, p.409).

Ao conceder espaço ao estudante para que ele seja sujeito em seu processo de formação, o currículo do IFPR Campus Jacarezinho faz com que grande parte da responsabilidade da equipe pedagógica seja compartilhada com o estudante, sua família, o/a professor/a tutor/a e os docentes responsáveis por cada Unidade Curricular.

Trata-se de um envolvimento coletivo muito maior, que exige um grande compromisso e a participação de todos, pois não se trata apenas de cumprir uma formação predeterminada, mas de fazer parte da construção desse processo por meio de suas escolhas.

Assim, a escola é um espaço capaz de proporcionar processos de empoderamento em que estudantes se percebam como participantes ativos de sua comunidade, que reflitam sobre suas posturas e necessidade de revê-las, que se sintam responsáveis por suas decisões e conscientes de que elas influenciam outros, que avaliem seus preconceitos e desenvolvam valores morais (Braga Junior; Corrêa, 2018, p.174).

O desafio enfrentado pelo IFPR Campus Jacarezinho ao promover uma mudança curricular vai além dos aspectos burocráticos; está, também, em conseguir promover a emancipação do estudante, garantir o acesso, a permanência e a conclusão, contemplar o uso de novas tecnologias, superando de vez a questão propedêutica ou profissionalizante, promovendo uma formação integral e inclusiva.

A possibilidade de os estudantes construírem seus itinerários formativos, em meio à vasta gama de opções, é um movimento com potencial para desencadear uma incontável série de eventos que não se limitam à realização das atividades de ensino, mas permite dar vazão à integração com extensão e iniciação científica. Inclusive, permite a formação de redes de políticas, pois sua configuração holográfica comporta as muitas faces presentes nas áreas do conhecimento e encaminhamentos metodológicos.

### 3.6 Educação Integral e Redes de Políticas Públicas

Ao desmistificar o Ensino Técnico Integrado, explorar o contexto histórico da Rede Federal e seus Institutos, conhecer o IFPR Campus Jacarezinho, as redes de políticas públicas e as consequências que as parcerias podem proporcionar, cabe aqui revisitar o conceito e a aplicação das redes de políticas públicas para a Educação Integral, uma vez que elas podem contribuir para a consolidação da cidadania e para o atendimento das demandas dos estudantes, de suas famílias e da comunidade acadêmica.

Parente (2020), ao abordar a noção de território educativo, levanta a discussão sobre a articulação entre a escola e seu entorno, e a importância em fomentar uma cooperação política que promova um sistema educativo integrado, coordenado pela administração pública, capaz de potencializar os recursos disponíveis e adequá-los para que sejam utilizados por crianças e jovens.

No Brasil, por exemplo, a busca por outros espaços (não escolares) ocorre, geralmente, em razão da insuficiência de recursos físicos; em países desenvolvidos que não apresentam problemas com a materialidade, a busca por outros espaços coaduna-se à abrangência do conceito de educação, o que repercute nas intencionalidades educativas com relação aos sujeitos da educação (Parente, 2020, p. 10).

Com base em seu dinamismo, as redes no ambiente educacional podem servir como espaços para o compartilhamento de informações e conhecimento, apesar das dificuldades e responsabilidades da gestão de entidades públicas e privadas. Na área da Educação, a incidência de redes ainda é baixa, possivelmente devido ao receio das escolas em relação aos propósitos e intenções que as cercam. Elas temem constantemente servir a interesses escusos de grupos que buscam lucro e a mercantilização do conhecimento, compreendendo o quanto o controle da Educação pode ser uma arma de poder e influência.

Uma vez que a rede democratize o poder de decisão sobre sua atuação, outro desafio é organizar a atuação dos parceiros de modo a que cada um esteja cooperando com o outro num projeto comum e de forma que todos possam se reorganizar ao longo do caminho de sua realização. Um projeto de educação integral, portanto, implica uma reorganização das relações educacionais e a instituição de ações diferentes em busca de um objetivo comum decidido coletivamente a partir de uma situação inicial de dissenso (Castro, 2006, p. 29).

De acordo com o IFPR (2020, p. 17), quando a escola se aproxima de sua comunidade, seja por meio de grupos, movimentos sociais, empresas, instituições públicas ou privadas, ocorre uma mudança na formação, despertando a consciência cidadã e direcionando o processo educativo para a compreensão e transformação da realidade.

Essa articulação com a sociedade e com representantes do mercado de trabalho certamente trará, ao processo educativo e formativo, valiosa contribuição em relação à compreensão dos valores sociais do trabalho e da dignidade da pessoa humana. Isso é essencial ao processo educacional que se munirá de condições de despertar nas pessoas a consciência cidadã voltada para a compreensão da realidade social em que vivem e a importância da participação no processo de transformação desta realidade, para que se possa construir uma sociedade mais livre, igualitária, justa, fraterna, solidária e soberana (IFPR, 2020, p. 17).

A proposta da ação de redes de políticas públicas na educação pode ser uma ferramenta estratégica dentro da escola, seja pela ação nos projetos de ensino, pesquisa ou extensão, ou mesmo por todo o processo de mudanças que pode gerar, envolvendo a equipe pedagógica da gestão até a sala de aula.

A ideia é justamente fazer com que a função da escola e suas práticas sejam repensadas, criando bases e gerando informações relevantes, revendo e inovando seus processos e relações, abrindo espaço para novas possibilidades, atendendo às demandas locais, regionais e institucionais, expandindo a formação do estudante.

São movimentos que mostram tentativas de formar as chamadas redes de políticas, mobilizando recursos e atores, públicos e privados, para a oferta de melhores oportunidades educativas. Diante de demandas socioeducativas, muitos gestores vêm desenvolvendo diferentes arranjos político-institucionais e estabelecendo relações com diferentes tipos de instituições (Parente, 2023, p 164).

O processo de redes de políticas públicas tem se consolidado como um importante instrumento de gestão, que vem sendo usado com resultados interessantes em diversas áreas, como saúde, assistência social, gestão de cidades e desenvolvimento regional.

Na Educação, a ferramenta ainda não é vista como alternativa, principalmente no que se refere à inovação e agilidade dos processos, contudo, na Educação Integral, ações de redes de políticas públicas tornam-se um grande potencializador para contribuir no processo de formação dos estudantes.

Afinal, a Educação Integral tem como ponto principal o desenvolvimento global do estudante, deixando de dar ênfase apenas ao seu desenvolvimento intelectual e a uma formação direcionada pelos conteúdos, para trazer ao centro do processo de ensino do sujeito aspectos fundamentais, tais como a sua liberdade, seu corpo, sua mente, seus sentimentos e desejos, suas necessidades e os relacionamentos que o permeiam.

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente (Maurício, 2009, p. 54).

Guará (2006, p. 16) acrescenta que “A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação.” Trata-se de uma missão bastante complexa, que requer o envolvimento das famílias, da comunidade e um grande comprometimento da escola, a fim de fortalecer essas relações humanas e construir um ambiente de bem-estar afetivo e social em torno dos valores dos sujeitos. “Por sua vez, os precursores da corrente socialista compreendiam a educação integral como caminho para uma sociedade igualitária; buscavam, por meio dela, alcançar uma formação para todos” (Pestana, 2014, p. 30).

A proposta educacional da escola integral promoverá a ampliação de espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis (Brasil, 2010, p. 10).

A essência da rede de políticas públicas introduz novos atores no ambiente escolar, tornando a Educação Integral uma proposta mais inclusiva, democrática e sustentável. Isso ocorre através do respeito à singularidade do ser humano, do reconhecimento do direito de acesso, permanência e êxito dos estudantes, e da garantia de participação ativa da sociedade civil.

Além disso, são também elementos curriculares na Educação Integral, as formas de gestão e organização da instituição (escola, organização social ou projeto), sua relação com o território, a rede de agentes envolvidos, as

práticas pedagógicas, a formação de educadores e as estratégias de avaliação (CREI, 2024, p.5).

Ao compartilhar decisões, planejamento e progresso das atividades com a comunidade escolar, promovem-se debates e reflexões que contribuem para a melhoria das práticas educativas. “Tecer redes não é juntar esforços, pura e simplesmente. Uma rede é efetiva quando ela abre uma arena pública de debate sobre prioridades e formas de atuação, uma arena de dissenso na qual as decisões serão tomadas.” (Castro, 2006, p. 29)

Isso significa que na Educação Integral os conteúdos acadêmicos se articulam aos saberes dos alunos e comunidades, dialogam com diferentes linguagens e compõem experiências formativas que envolvem e integram o conhecimento do corpo, das emoções, das relações e códigos socioculturais (CREI, 2024, p.4).

Para atender às metas do Plano Nacional de Educação, o governo sancionou, em 31 de julho de 2023, o Programa Escola em Tempo Integral, com a intenção de aumentar as vagas em tempo integral nos níveis de ensino que vão da Educação Infantil ao Ensino Médio, com a meta de realizar 3,2 milhões de matrículas até 2026.

É importante destacar que a discussão sobre Educação Integral não se confunde necessariamente com Educação em Tempo Integral. Enquanto o último conceito está relacionado à extensão da jornada escolar para envolver os estudantes em mais atividades dentro de um currículo ampliado, a Educação Integral pode ser implementada sem a ampliação dessa jornada.

No contexto deste estudo, consideramos a viabilidade da Educação Integral em tempo parcial, que, mesmo sem estender as horas de aula, utiliza eficazmente os recursos, estruturas e engajamento disponíveis para oferecer uma formação de qualidade no ambiente escolar.

Por vezes, deparamo-nos com os conceitos de educação e tempo integral sendo tratados quase como sinônimos. Outras vezes, presenciamos o termo sendo associado à ideia de mais tempo/mais eficácia do ensino, o que nos induz a pensar sobre a melhoria da integração das atividades/conteúdos escolares para uma formação mais completa do homem. Compreendido no âmbito das políticas sociais, o termo ainda pode ser visto como proteção social, ao se levantar a bandeira do tempo integral. (Pestana, 2014, p.25)

Trabalhar sob esta perspectiva possibilita expandir a sala de aula para além de seus limites tradicionais, oferecendo novas perspectivas na formação dos

estudantes e ampliando o escopo das atividades dos professores. No Brasil, cabe ao Estado fomentar a educação integral nas escolas públicas, uma tarefa que tem ganhado destaque nas discussões em diversas esferas e que é apoiada pelos artigos 205 e 206 da Constituição Federal (Brasil, 1988).

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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar (Brasil, 1988).

Também contemplada no Estatuto da Criança e do Adolescente, uma formação integral precisa atender às necessidades de múltiplas linguagens e valer-se de uma diversidade de recursos e espaços educacionais. Isso garante oportunidades e facilidades para que o aprendizado e a prática caminhem juntos, aliados ao processo educativo no enfrentamento das desigualdades.

Art. 3. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando e lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990, p. 1).

Orientada também pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Integral tem o intuito de levar os estudantes a desenvolver sua autonomia com capacidade crítica e firmeza. A intenção é torná-los capazes de reconhecer necessidades e oportunidades para que façam suas escolhas de forma saudável e responsável.

Dessa forma, os estudantes vão tomando consciência quanto ao seu papel na sociedade e se tornando adultos bem-sucedidos tanto em seus relacionamentos pessoais quanto profissionais.

[...] a Educação Básica deve visar a formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (Brasil, 2018, p. 14).

Isso implica despertar nos estudantes a consciência corporal e o autoconhecimento, o interesse por questões sociais, o exercício da cidadania, bem como o respeito ao ser humano. Além disso, motiva a leitura crítica do seu cotidiano, desenvolvendo o pensamento analítico-crítico, o que resulta em ações com discernimento e responsabilidade em todos os contextos sociais e culturais aos quais esses estudantes venham a fazer parte.

A escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coerente de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2018, p. 14). A articulação da instituição com os familiares dos estudantes e a sociedade em geral deve ser fomentada, uma vez que as experiências de formação integral e integrada não se fazem no isolamento institucional. A escola deve levar em conta a visão que os alunos têm de si mesmos, as possibilidades de inserção social e profissional que o mundo externo lhes oferece e as modalidades formativas que são oferecidas para sua formação.

Deve-se também sempre levar em consideração as necessidades materiais dos estudantes e os meios para proporcionar condições didático-pedagógicas às escolas e aos professores. Por exemplo, as necessidades dos alunos para cumprir a jornada de estudos em termos de locomoção, de alimentação e de renda mínima para se manter e manter-se na escola; a existência de instalações que ofereçam laboratórios, biblioteca, espaços de lazer, e oficinas onde aprender a teoria e a prática das disciplinas e dos projetos em curso (Ciavatta, 2005).

Enquanto política pública, os Institutos Federais assumem o papel de agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais (Brasil, 2008, p.22).

Ainda segundo Ciavatta (2005), a transformação do projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de recriação permanente não ocorre sob o autoritarismo, pois deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, interdisciplinar. Requer que os

professores se abram à inovação, a temas e experiências mais adequadas à integração. Ideias em curso nas escolas incluem projetos que articulam arte e ciência, projetos de iniciação científica, e componentes curriculares voltados para a compreensão dos fundamentos sócio-políticos da área profissional, entre outros.

É essencial proporcionar aos estudantes horizontes de compreensão do mundo além das rotinas escolares, dos limites estabelecidos e normatizados da disciplina escolar, para que eles se apropriem da teoria e da prática que tornam o trabalho uma atividade criadora, fundamental ao ser humano.

O resgate da escola como um lugar de memória, com documentos dispersos, preservados na história particular de muitos, fotografias, livros, papéis e objetos guardados com zelo e nostalgia, pode alimentar a perspectiva de uma escola e de uma formação integrada e mais completa para os mais jovens, com reconhecimento e orgulho de si mesmos como protagonistas do próprio aprendizado.

Abrir as portas da escola à comunidade é maximizar potencialidades educativas à proporção que se descortina a realidade ao aprendente numa miscelânea de aromas, cores, sabores, sons e sensações em filtros amatórios ao que era excessivamente técnico e fabril. Abrir as portas da escola à comunidade é, enfim, preencher de sentidos o que era distante, gerando identificação, reconhecimento e pertencimento para que os educandos possam tomar posse daquilo que a escola lhes oferece, em diálogos epistemológicos, científicos e emocionais, criando redes de aprendizagem que lhes permita acessar novos e distintos conteúdos, porque aquilo, agora, lhes pertence (Pereira; Do Vale, 2013, p. 12).

Nesse contexto, “A promoção do projeto de Educação Integral, enraizado no projeto político-pedagógico da escola, pressupõe o diálogo com a comunidade, de modo a favorecer a complementaridade entre os diferentes agentes e espaços educativos” (Brasil, 2011, p. 2).

Seja para utilizar equipamentos esportivos ou culturais, como quadras, ginásios de esportes, museus, teatros, parques, universidades ou até mesmo outras escolas e instituições, a Educação Integral traz consigo a missão de ampliar os horizontes da sala de aula, criando e construindo, junto à comunidade, novas possibilidades em espaços educativos diversos, tornando-os novos espaços formais de aprendizagem.

Ao se entrelaçar a escola à comunidade nas suas múltiplas e complexas escalas territoriais de seu modo de existir, a educação torna-se instrumento de democracia e pode efetivar a construção de condições para cidadania. Educar para a cidadania é possibilitar à criança, ao jovem e ao adulto

entender a sociedade e participar das suas decisões, reconhecendo o lugar onde vive, sua escola, seu bairro e sua vizinhança como parceiros de seu desenvolvimento (Brasil, 2009, p.47).

Na prática, professores e estudantes passam a incluir nos conteúdos, projetos, aulas e atividades os aspectos referentes à sua comunidade. Neste gesto de olhar para si, são debatidos os problemas, necessidades e dificuldades, assim como são propostas alternativas e soluções que possam melhorar a qualidade de vida das famílias naquela localidade. O contexto de vida do estudante assume um papel pedagógico e político fundamental quando se implementa a Educação Integral e a sua proposta de formação integral.

As vivências integradoras colocam alunos e professores diante de situações que requerem deles uma postura mais criativa, dinâmica, responsável e solidária em relação ao contexto social pesquisado e vivenciado. Colocam os contextos social, cultural e econômico local como instrumento educativo, estimulando o protagonismo juvenil e desenvolvendo as potencialidades dos alunos, professores e da comunidade com vista ao desenvolvimento sustentável (Pereira, 2015, p. 256).

Ao considerar o Projeto de Desenvolvimento Institucional do IFPR Campus Jacarezinho, é fundamental que sua gestão, docentes e equipe pedagógica estejam cientes das implicações historicamente vinculadas a ele. Isso inclui o compromisso de oferecer uma formação completa aos estudantes em um espaço privilegiado e a elaboração de um planejamento que integre projetos entre si, alinhados ao projeto pedagógico da escola. Essa abordagem também favorece a autonomia docente e permite a realização de atividades que transcendem o ambiente escolar formal.

É essencial construir, com toda a comunidade escolar, uma visão diferenciada do estudante, considerando-o em suas múltiplas dimensões, sentidos e potencialidades. Isso envolve um processo formativo que vai além de conhecimentos, competências técnicas e habilidades, abarcando também valores éticos e preparando os estudantes não apenas para o mundo do trabalho, mas também para as relações humanas.

Como destaca Pereira (2015, p. 259), 'É muito importante que a formação integral do homem tenha a marca do amor e do bem. Esta é a grande e majestosa tarefa humanista da escola: tornar os sujeitos da educação escolar cada vez melhores para si e para a humanidade.

Pacheco (2015, p. 34) ressalta a importância da Educação Integral como geradora da autonomia dos estudantes, afirmando: "Para que os alunos se transformem em sujeitos da história, é necessário que eles recebam uma educação integral, que os tornem capacitados a produzirem conhecimentos."

São esses sujeitos que, ao se apropriarem de sua realidade, geram um sentimento de pertencimento e uma atitude de reconhecimento e valorização de seu cotidiano, transformando a dinâmica de ensino e possibilitando a exploração de novas possibilidades pedagógicas por parte dos professores e estudantes.

A organização e a estrutura dos Institutos Federais foram concebidas com o intuito de promover uma escola dinâmica, criativa e integradora. Não há espaço para o ensino conteudista; toda proposta pedagógica leva os docentes a criarem espaços de vivências cidadãs. Independentemente da unidade curricular, do assunto, do projeto ou da pesquisa, deve-se sempre estar conectado às atividades escolares com o contexto social dos estudantes, desenvolvendo o senso crítico e a autonomia dentro de sua própria realidade.

O ato de aprender e o ato de ensinar serão redimensionados para além dos planos curriculares tradicionais, nos quais alunos e professores constroem novas relações educativas com seus pares e com as situações cotidianas. Assim, situações antes pouco percebíveis vão sendo problematizadas e analisadas criticamente na busca por soluções mais assertivas (Pereira, 2015, p. 256).

Também nas diretrizes propostas para os Institutos Federais, a preocupação com esta formação integral dos estudantes e o envolvimento com a comunidade sempre foi amplamente discutida e formalizada.

É evidente a atuação do governo federal no sentido da expansão da oferta pública e da melhoria do padrão de qualidade da educação brasileira, em especial da educação profissional e tecnológica em todo o território nacional, articulando-a com ações de desenvolvimento territorial sustentável e orientando-a para a formação integral de cidadãos-trabalhadores emancipados (Brasil, 2010, p. 14).

Expresso nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2009-2013, 2014-2018 e 2019-2023, o IFPR reafirma consistentemente seu compromisso em estabelecer parcerias com atores externos, incluindo outras instituições públicas ou privadas, movimentos sociais, entidades representativas de classes e organizações

do terceiro setor.

A participação dessas instituições no Conselho Superior evidencia claramente o valor e a importância que o IFPR atribui a esses atores, incluindo-os na tomada de decisões nos *campi*. Nesse contexto, o IFPR se dedica a contribuir para a compreensão dos valores sociais e a estabelecer diálogos que fomentem trocas significativas, as quais são essenciais para a construção de uma comunidade de aprendizagem.

A relação escola e comunidade pode ser marcada pela experiência de diálogo, de trocas, de construção de saberes e pela possibilidade de juntas, constituírem-se em uma comunidade de aprendizagem, de modo que a interação entre as pessoas que atuam na escola e as que vivem na comunidade pode auxiliar a superação de preconceitos, muitos deles calcados em estereótipos de classe, raça/etnia, gênero, orientação sexual, geração, dentre outros (Brasil, 2009, p. 33).

A construção de uma proposta de oferta de Educação Integral é fruto de debates entre o poder público, a comunidade escolar e a sociedade civil, de forma a assegurar o compromisso coletivo com a construção de um projeto de educação que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia.

O IFPR Campus Jacarezinho propôs uma mudança curricular implementada sob os preceitos da Educação Integral no Ensino Técnico Integrado ao ensino médio para a formação dos estudantes, buscando aliar a formação básica curricular às competências da Educação Profissional, por meio de uma estrutura que contemplates a diversidade das pessoas, sempre respeitando as variadas histórias de vida e seus objetivos e metas.

Segundo Baptista (2023, p. 20), a organização curricular “direciona ações que apresentam dimensões que abordam o conteúdo específico que deve ser transmitido e assimilado, e desenvolve de modo intencional o processo para a transformação social, indispensável para a formação humana da sociedade”.

Assim, diante das barreiras, dificuldades e progressos, segue-se dentro desta proposta, ampliando a participação dos atores externos. Esses debates representam a valorização da pluralidade de saberes e a criação de momentos privilegiados em que se possa compreender a relevância das distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo. Aos poucos, as ações da Educação Integral vão sendo fortalecidas.

### **3.7 Ações em Rede de Políticas Públicas para Formação Integral no Ensino Médio Integrado**

Em função da organização curricular do IFPR Campus Jacarezinho, são propostos projetos e atividades que trazem novos atores externos para somar esforços e para contribuir com os trabalhos, enquanto outros projetos são finalizados e vários atores deixam a rede após alcançarem seus objetivos, em um processo que é dinâmico e mantém as redes em constante movimento.

Também são muitas as parcerias que se consolidaram para ambas as partes e, constantemente, as trocas ocorreram, seja por uma atividade, um projeto ou pela soma de esforços, visando à melhoria na qualidade do ensino. Exemplos disso foram constatados nos Planos de Ensino de três Unidades Curriculares, quando foram evidenciadas a existência de atores externos que participaram da efetivação da proposta pedagógica do IFPR Campus Jacarezinho (IFPR, 2020b, 2022a, 2022b).

APAE, CAPS, AJADAVI, ABRINJA e Asilo São Vicente de Paula de Jacarezinho, onde os estudantes puderam refletir sobre a inclusão das pessoas nas políticas públicas; UENP e seu Núcleo de Práticas Jurídicas; Escolas municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Escola Itinerante; Prefeitura Municipal e seus departamentos; Câmara Municipal de Jacarezinho; Fórum de Justiça e Tribunal Regional Eleitoral; MST, Promoção Humana, ONG Núbia Rafaela e ONG Bicharedo; Tribos indígenas (IFPR, 2020b).

Mesmo ciente dessa dinâmica e da ocorrência da participação de atores externos ao campus em períodos anteriores, optou-se por estudar as relações em andamento somente no ano de 2023, mapeando e identificando os atores que fizeram parte da rede, como se concentraram as suas atividades e quais ligações foram estabelecidas. Entende-se que, desta forma, torna-se possível apresentar uma situação atual. Assim, o objetivo foi de apresentar como a rede estava composta, os principais atores que movimentaram as ações nesse momento e compreender suas principais características.

A partir disso, pode-se analisar mais profundamente e compreender melhor como têm ocorrido as trocas e os fluxos com os atores externos, visualizar possibilidades para ampliação de projetos, as fragilidades nas relações e os maiores cuidados que devem ser tomados em relação aos parceiros. Neste viés, podem identificar as oportunidades para a expansão e criação de novas parcerias em

pontos que ainda carecem de melhorias, ou mesmo para definir novas estratégias para direcionar a tomada de decisões na gestão das organizações.

Com base nas tipologias propostas por Rhodes e Marsh (1992) e por Calmon (2014), foi realizada uma análise detalhada das ações em rede no IFPR Campus Jacarezinho por meio das seguintes categorias: processo de implementação de redes, atores internos e externos, e objetivos comuns, e as contribuições das redes na formação dos estudantes.

### 3.7.1 Processo de Implementação de Redes no IFPR Campus Jacarezinho

Ao aplicar o grupo focal, uma técnica na forma de entrevistas que propõem a comunicação e interação das pessoas em grupo, na qual,

Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados. Ele busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços (Trad, 2009, p. 780)

Elaborado com base em um roteiro estruturado, aprovado pelo CEP, foram discutidos temas relacionados ao processo de implementação das redes de políticas públicas, ao desenvolvimento das ações, aos objetivos comuns e à importância da rede na formação integral dos estudantes.

Durante a discussão, os participantes identificaram que a formação de redes nas atividades, aulas e projetos tem sido motivada por 'demandas'. Este termo foi utilizado pelo grupo para descrever a necessidade crescente de formar parcerias com atores externos, um movimento que ocorre desde a inauguração do Campus em Jacarezinho em maio de 2010.

Os primeiros atos da gestão naquela época focaram em buscar apoio da Prefeitura Municipal de Jacarezinho, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e das escolas estaduais, inclusive recrutando professores voluntários. Esse apoio foi crucial para que o Campus pudesse abrir suas portas e receber estudantes e a comunidade enquanto a construção do prédio estava sendo finalizada, os equipamentos estavam sendo instalados e o concurso público para a contratação de professores e TAEs estava em andamento.

A partir dessa iniciativa, o IFPR Campus Jacarezinho desenvolveu uma cultura de formação de redes, de modo que, à medida que esta rede se expande e estabelece relações com novos atores externos, surgem novas demandas que impulsionam o trabalho. Esse esforço tem respaldo na formação de parcerias já estabelecidas desde o primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2009-2013, que orientava:

O IFPR se propõe pautar e executar suas atividades em estreita parceria com a sociedade, com os movimentos sociais, as entidades e ou instituições públicas ou privadas representativas das classes patronal e dos trabalhadores, garantindo a representação e participação desses segmentos no seu Conselho Superior, bem como nos Conselhos Consultivos Comunitários e Empresariais (IFPR, 2010, p. 8).

Para que a rede de políticas públicas se expandisse no IFPR Campus Jacarezinho foi a mudança curricular implementada em 2015, que, por sua natureza de formação integral e suas características que favorecem a inovação e a criatividade, também foi um potencializador para trabalho em parcerias.

P8: Eu penso que o currículo, ele se torna material, algo que sempre esteve presente, que abre as portas para a gente poder fazer parcerias mesmo que elas sempre estivessem presentes no Campus, mas que talvez ainda não fosse visível, era preciso fazer uma mudança curricular.

As iniciativas para a formação das parcerias podem partir dos atores externos que procuram o campus, mas, na grande maioria dos casos, elas partem das pessoas que fazem parte da comunidade acadêmica, sejam docentes, TAEs, coordenadores e algumas vezes por sugestão dos estudantes.

P4: Os professores que procuram e fazem estas parcerias, esses professores que buscam esse contato com a comunidade, eu acredito que são esses professores que mais entendem a missão do Instituto. Faz parte da missão institucional.

P7: Mexer com todos, com várias estruturas administrativas, planejamento, organização pedagógica. A necessidade de formar parcerias vai se tornando mais visível. Todas essas coisas que já eram possíveis, mas talvez fiquem invisíveis em virtude de você não ter algo que botasse aquele foco lá como um exemplo do repensar o estágio curricular.

São diversos os motivos que levam à formação dessas parcerias. Elas ocorrem tanto devido à falta de estrutura ou à incapacidade do campus em atender

os estudantes em algumas práticas, como é o caso da realização de projetos de ensino, pesquisa, extensão e inovação que não poderiam ser realizados exclusivamente no campus.

Além disso, são necessárias para a realização de atividades relacionadas ao estágio curricular obrigatório, que devem ser realizados em empresas especializadas nas áreas dos cursos técnicos, conforme previsto na Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008. Alguns apontamentos do grupo exemplificam e justificam o trabalho em redes, são eles:

P2: A utilização do ginásio de esportes municipal e do Teatro CAT pois o campus não conta com estes equipamentos;  
Para acessar recursos que o Campus não se enquadraria para receber sozinho, como os recursos da Fundação Araucária destinados a realização da GeniusCom, feira de inovação e empreendedorismo criado pelo Campus e realizado com apoio e a participação de várias instituições locais e regionais;

P9: Também para possibilitar a realização de atividades de estágio e de extensão quando as instituições privadas abrirem as portas para receber os estudantes; para somar com outras Universidades ampliando e melhorando as pesquisas e projetos;

P13: Eu busquei o Projeto SACI para fazermos parcerias porque não temos na cidade quem possa atender nossos estudantes com necessidades especiais. Não temos uma cota de atendimento na rede de saúde estadual nem municipal. É uma clínica particular que vem psicólogo, psicopedagogo, assistente social;

P4: Para contribuir com as atividades das unidades curriculares ampliando os limites da sala de aula quando os estudantes foram visitar escolas, asilo, movimentos sociais, Câmara Municipal e outros espaços.

Ao longo dos relatos do grupo várias falas afirmaram que: “*à medida que as demandas surgem, as parcerias vão sendo formadas automaticamente*” (P2, P5, P6, P9). Na verdade, trata-se de um ciclo, o campus participa de várias ações em redes, pelo histórico de eventos e projetos já realizados. Dentro desta rede, vão surgindo novas demandas que, por suas particularidades, acabam promovendo mais e novas parcerias, as quais motivarão novos projetos e, assim, a rede vai se expandindo e se tornando dinâmica.

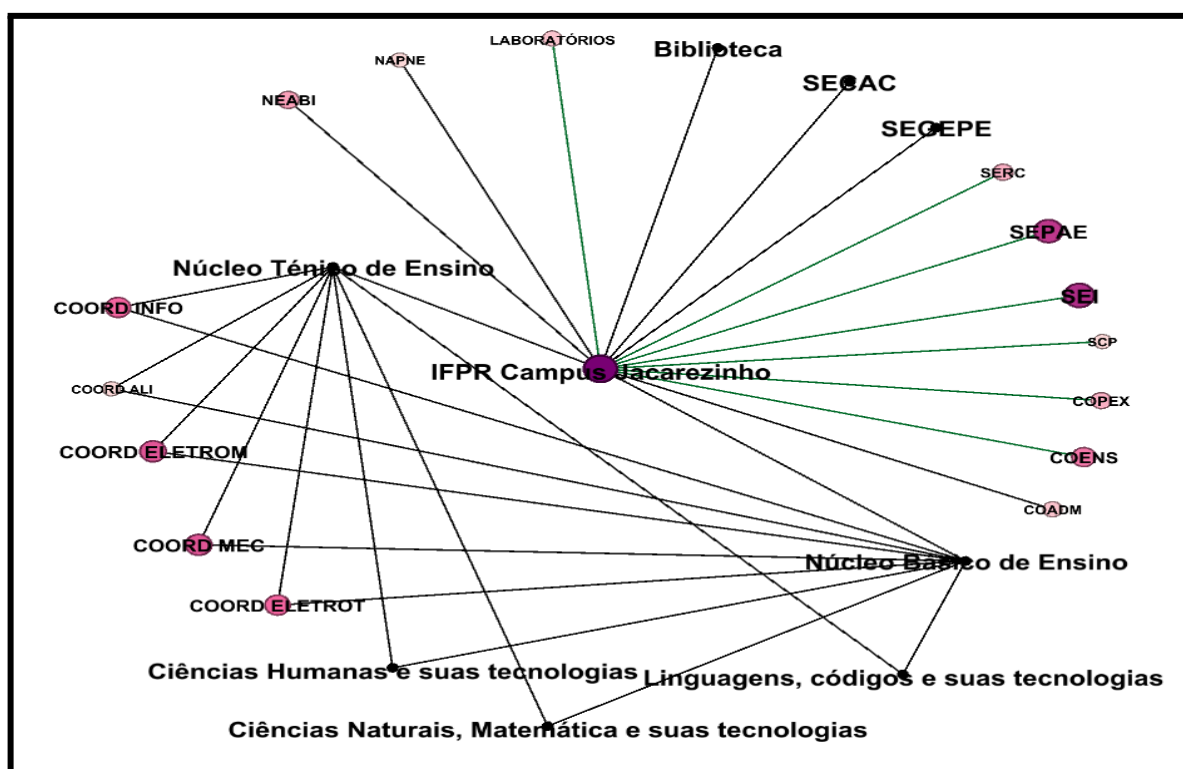
P1: Nós somos uma excelente instituição executora de projetos! Quando participamos de reuniões com outras instituições sobre a realização de parcerias, é possível entender que para eles esse processo de execução é muito difícil, elas dependem de quem é referência em boas execuções. Então em todos os nossos programas aqui dentro, nós nos destacamos por sermos bons executores de projetos, fazemos as coisas que as outras

instituições não têm *know how* pra fazer, nem a Prefeitura, nem o Sebrae, nem as escolas estaduais. Por isso, eles nos procuram para formar parcerias.

### 3.7.2 Atores Internos

O mapeamento teve início tomando como centro da rede os atores internos que fazem parte do IFPR Campus Jacarezinho, composto por seus núcleos, seções e coordenações, conforme demonstrado no Gráfico 2.

Gráfico 2: Estrutura Didática e Organizacional do IFPR Campus Jacarezinho



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados de pesquisa.

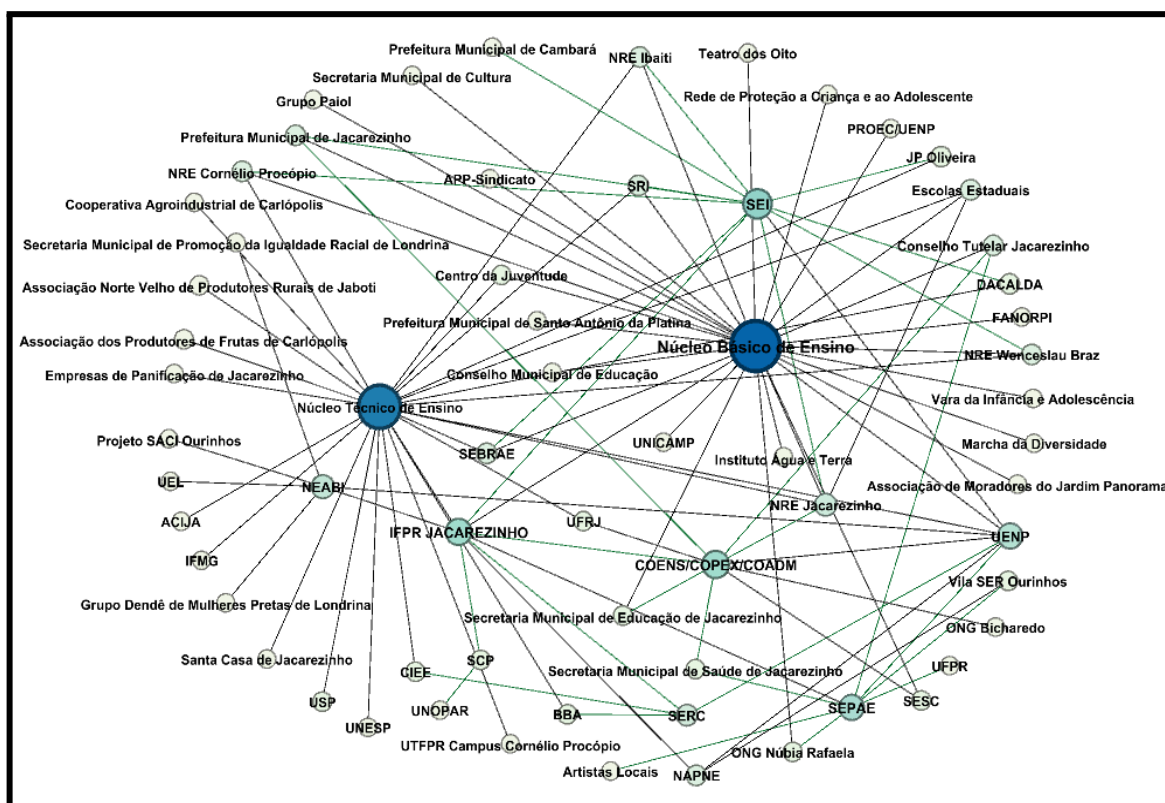
Em seguida, estão representadas as ligações com os atores externos, sempre considerando que estas parcerias foram formadas por iniciativa dos docentes e TAEs, ou seja, partindo do IFPR Campus Jacarezinho para com os atores externos.

### 3.7.3 Atores Externos

Neste primeiro momento, a intenção foi apenas catalogar cada ator externo, ligando-o a uma seção, coordenação ou núcleos de ensino, identificando onde ocorreram trocas ou compartilhamentos que caracterizam a formação da rede.

Com a junção e tabulação de todos os dados, chegou-se à representação gráfica apresentada no Gráfico 3

Gráfico 3: Rede estabelecida no IFPR Campus Jacarezinho



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa.

0

Ao todo, o levantamento de dados identificou 94 ações em rede com 55 atores diferentes em atividades no IFPR Campus Jacarezinho. Alguns formam parceria simples em um projeto, outros estão presentes em várias atividades, em setores diferentes e com mais de um docente, configurando uma grande diversidade de áreas e interesses. Para melhor análise desta rede, os atores foram classificados em quatro grupos, considerando as suas principais ações no campus, sendo elas: Formação e Conhecimento; Estágio e Inovação; Proteção e Saúde; Cultura e Diversidade. A classificação é apresentada no Quadro 11:

Quadro 11: Atores das Ações em Rede estabelecidas no IFPR no ano de 2023, por eixo:

<b>FORMAÇÃO E CONHECIMENTO</b>	<b>ESTÁGIO E INOVAÇÃO</b>	<b>PROTEÇÃO E SAÚDE</b>	<b>CULTURA E DIVERSIDADE</b>
UENP	SEBRAE	Ong Bicharedo	Grupo Paiol
UEL	SRI	Conselho Tutelar	PROEC-UENP
UNESP	ACIJA	Projeto SACI	Ong Núbia Rafaela
USP	CIEE	Santa Casa de Jacarezinho	Marcha da diversidade
UNICAMP	Empresas de Panificação	Vara da Infância e do Adolescente	Grupo Dendê de Mulheres Pretas Londrina
UFRJ	Cooperativa de agricultores de goiaba de Carlópolis	Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente	Núcleo de Estudo Afro- brasileiro – NEAB da UEL
UTFPR – Cornélio Procópio	Associação Norte Velho dos Produtores Rurais de Jaboti	APP- Sindicato	Teatro dos Oito (Santa Cruz do Rio Pardo),
UFPR	UNOPAR	Instituto Água e Terra	Artistas Locais
Núcleos Regionais de Educação – Cornélio Procópio, Ibaiti, Jacarezinho e Wenceslau Braz	Associação do Produtores de Frutas de Carlópolis	Associação de Moradores do Jardim Panorama	Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial de Londrina
Secretaria Municipal de Educação	Dacalda Açúcar e Alcool	Secretaria Municipal de Saúde	Secretaria Municipal de Cultura
Escola Estaduais	J.P. Oliveira	Vila SER	SESC
IFMG	FANORPI	Prefeitura Municipal de Jacarezinho	
Conselho Municipal de Educação	BBA	Prefeitura Municipal de Cambará	
Centro da Juventude no Aeroporto		Prefeitura Municipal de Santo Antônio da Platina	

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados de pesquisa

No grupo referente à Formação e Conhecimento, estão as universidades federais e estaduais, com as quais são compartilhados os projetos de pesquisas em andamento nas diversas áreas do conhecimento. Docentes e TAEs do IFPR Campus Jacarezinho levam as propostas de pesquisa e projetos para discussão nos grupos de pesquisa e nos programas de pós-graduação aos quais estão vinculados, ampliando e melhorando os trabalhos desenvolvidos no campus.

Também estão presentes neste grupo os órgãos estaduais e municipais de ensino, responsáveis pela educação em Jacarezinho e em toda a região do Norte Pioneiro do Paraná. Com estas instituições, o IFPR Campus Jacarezinho tem trabalhado em ações de formação, que constituem cursos que abrangem desde a utilização prática de kits de robótica nas escolas até cursos de formação direcionados aos professores da rede pública para ampliar o debate sobre a Educação Integral.

No segundo grupo, estão reunidas as instituições parceiras que se somaram ao IFPR Campus Jacarezinho, com o objetivo comum de promover atividades de Estágio Supervisionado e o desenvolvimento de projetos de inovação e criatividade. Neste grupo, estão as empresas privadas, todas ligadas às atividades agrícolas, cuja presença na rede de políticas públicas se justifica pela realização das atividades obrigatórias de estágio.

Os parceiros externos contribuem ao receber estudantes dos cursos técnicos integrados para o desenvolvimento das experiências de estágio, o que lhes permite complementar sua formação para o mundo do trabalho, de acordo com a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.

Também são promovidos com esses atores outros projetos, tais como: desenvolvimento de softwares; processamento de alimentos; implantação de programas de qualidade; melhoramento de processos e produtos; bem como a busca por soluções de problemas comuns.

Já no terceiro grupo, reunimos as instituições que atuam na área de proteção e saúde, são órgãos públicos ou do terceiro setor, de assistência social, saúde e atenção à criança e ao adolescente. Neste grupo as ações são mais diversas, vão do acompanhamento da frequência escolar e da discussão sobre acesso, permanência e êxito dos estudantes, até ações de cidadania, meio ambiente, proteção aos animais, saúde mental, direito dos trabalhadores e a realização de ações comunitárias.

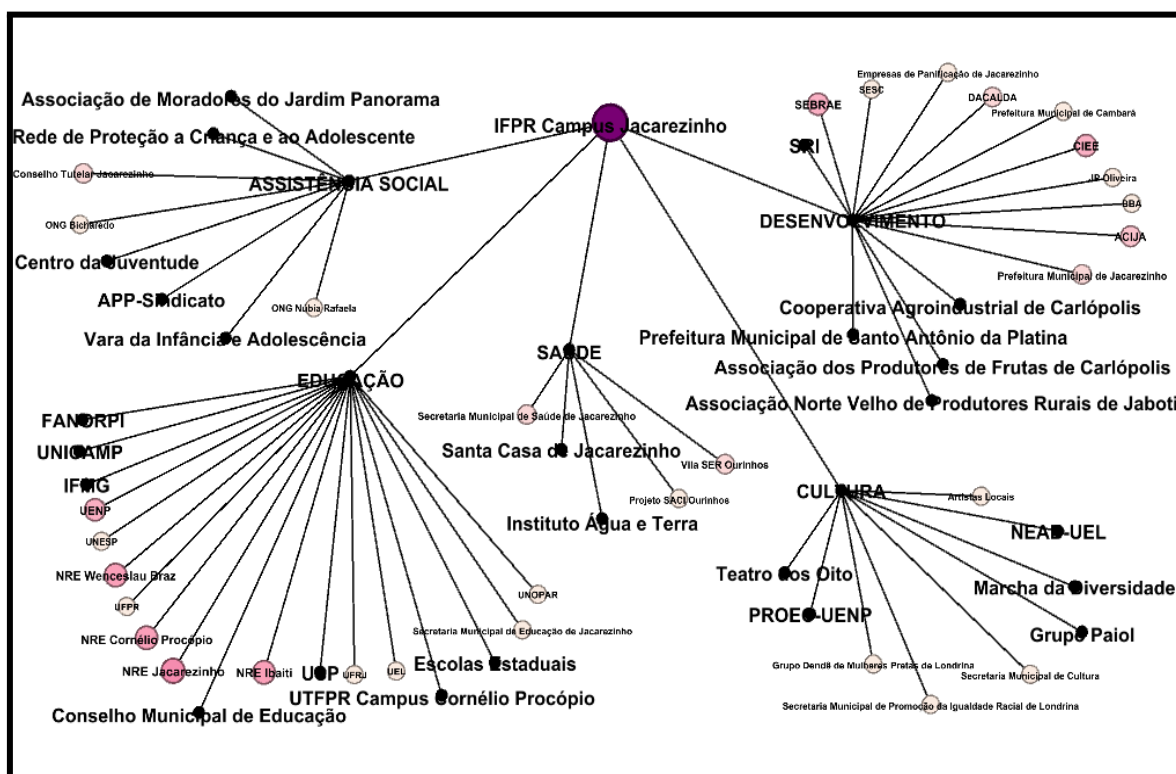




Observando a rede com esta configuração, mais uma vez é importante refletir sobre os objetivos que unem os atores em torno do IFPR Campus Jacarezinho. Das 19 organizações privadas, 10 são grupos, associações e cooperativas que reúnem produtores rurais e trabalhadores que buscam apoio para realização de suas atividades, seja para melhorar seus produtos e processos na agricultura familiar, ou para buscar estrutura e apoio para organização de eventos culturais.

As instituições de terceiro setor têm um papel importante de apoio na rede, justamente pelas causas humanitárias e pelos interesses sociais nos quais atua, são justamente estas instituições que oferecem apoio e estrutura para a realização das atividades e contribuem para a formação dos estudantes. Quanto às instituições públicas da rede, elas têm a forte característica ao promoverem trocas, tanto proporcionando apoio e estrutura para o IFPR Campus Jacarezinho como quando o próprio Campus acolhe esses atores externos para a construção e o compartilhamento de conhecimento. O objetivo comum aqui está no desenvolvimento de projetos de pesquisa, na formação de professores, na discussão de problemas comuns e no compartilhamento de recursos para projetos.

Gráfico 6: Redes estabelecidas no IFPR no ano de 2023, por setores



Fonte: Elaborado no Sistema Gephi, com dados da pesquisa.

Também consideramos importante classificar os atores por áreas de atuação, conforme apresenta o Gráfico 6, na área da Educação não são visíveis muitas mudanças, apenas duas instituições de ensino privadas passam a se juntar às demais públicas, porém nas demais áreas ficam evidentes algumas informações que merecem ser mais bem analisadas.

Em virtude de o IFPR Campus Jacarezinho ser uma instituição que atua na Educação, é comum que atraia e forme um maior número de parcerias com outras instituições do mesmo segmento, o que justifica o maior número de atores: 18 são secretarias, núcleos, escolas e universidades. Também se justifica pela própria missão do IFPR e por sua política de acolhimento aos estudantes, a união com atores externos que trabalham na área da assistência social, pois, aqui, o objetivo comum é justamente garantir que o estudante esteja protegido e seja acompanhado neste processo de formação.

Já a participação de instituições voltadas à saúde, à cultura e às que buscam o desenvolvimento regional, se justifica pela ação da Educação Integral no Ensino Médio Integrado do IFPR Campus Jacarezinho. Por meio desses parceiros, atividades extracurriculares se tornam possíveis, bem como os problemas da comunidade, os anseios e as expectativas chegam e são discutidos com os estudantes.

As visitas técnicas tornam-se possíveis com a estrutura e apoio desses atores; o contato com profissionais das mais diversas áreas e interesses, a troca de experiências e a vivência proporcionada aos estudantes dão uma nova dinâmica às aulas e impulsionam projetos de pesquisa, extensão e inovação. Essas experiências, ainda que diante de todos os esforços e recursos dos docentes e da equipe pedagógica, não teriam o mesmo resultado se permanecessem restritas às salas de aula.

Olhar para as relações estabelecidas e estudar a forma que se configura uma rede de políticas públicas é um processo fundamental para a gestão das organizações. Isso permite analisar a forma como a rede está composta e que movimentos vem fazendo, os rumos que são necessários para garantir que a dinâmica da rede e todos os atores conectados sejam conhecidos, caracterizados e tenham um melhor aproveitamento nas trocas e compartilhamento de recursos e de conhecimento.

É função da gestão proporcionar um espaço favorável ao bom funcionamento da rede, operando, administrando e protegendo seus membros, sempre lembrando dos objetivos comuns que os unem e da missão que rege os trabalhos. À medida que estes objetivos vão sendo alcançados novas propostas vão surgindo e o fortalecimento da rede gera o fortalecimento de seus atores que realizam atividades que sozinhos não seriam capazes, que unem recursos e viabilizam projetos que não seriam realizados. Fomentar a rede é muito importante, assim como compreender e alinhar os propósitos e objetivos dos seus membros.

### 3.7.4 Objetivos Comuns

Propor parceria com outros atores e/ou instituições automaticamente pressupõe que essa relação está se construindo com base em objetivos comuns, ou seja, trabalhar redes é compartilhar conhecimento, recursos, abrindo as portas das organizações para as trocas e para promover o fortalecimento daqueles que fazem parte do processo.

Ao implementar parcerias com atores externos, o IFPR Campus Jacarezinho estabelece um estreito contato com a comunidade jacarezinhense para compreender suas reais necessidades e direcionar as ações do campus para atender estas demandas, ao mesmo tempo que aprimora suas práticas de ensino e promove a formação integral dos estudantes.

P7: O que me instigou a formar parcerias foi porque quando eu vim para cá, para oferecer as unidades curriculares, o ensino médio não tinha nenhuma relação direta com a pedagogia, que é a cadeira que eu ocupo. Aí eu pensei na questão da formação integral, que era o que é proposto pela nova organização curricular e, ao pensar na educação em direitos humanos, eu entendi que poderia oferecer uma unidade curricular em que não só eu falasse, porque quando se fala em direitos humanos, a gente precisa ouvir a comunidade, as outras instituições, as outras pessoas, e aí então, no meu caso, o currículo, essa forma de organização curricular, foi o que fomentou essa minha necessidade de buscar parcerias.

A proposta da rede de políticas públicas do IFPR Campus Jacarezinho mostra-se muito inovadora, muito importante para o processo de desenvolvimento de políticas e para a melhoria da qualidade do ensino, contudo, há de se considerar

que são instituições e pessoas diferentes, com padrões de trabalho diferentes, tempo e prioridades diferentes.

Então, somar a estes parceiros exige muito esforço e dedicação, que vão além das atividades realizadas no campus, ou seja, trabalhar em rede requer dos professores e TAEs do Campus Jacarezinho mais esforços.

P3. Trabalhar em parceria envolve muita coisa, temos que pensar em todo o deslocamento dos estudantes, que são menores de idade e estão sob a nossa guarda. Tem a questão financeira, os gastos com transporte para levar estes estudantes até os parceiros. O tempo da atividade que no nosso caso é limitado e muitas vezes ultrapassa, pois os horários das instituições não são os mesmo que os nossos, isso tudo atrapalha. Eu acho que é muito difícil, é muito difícil pra gente.

As atividades estão contempladas no planejamento e fazem parte da carga horária de trabalho, mas sempre demandam mais empenho, justamente em prol das particularidades dos atores externos. Mas, de toda forma, foi possível perceber que há um pleno entendimento da importância de se relacionar com outras instituições e o quanto isso tem contribuído para o crescimento do campus, de forma geral.

À vista disso, mesmo frente ao desafio de tratar com atores diferentes, há um grande esforço por parte deles para trabalharem nessa rede.

P5: Então, acredito que o Instituto tenha essa peculiaridade, de ser uma instituição cuja nossa estrutura de trabalho, o nosso regime de trabalho, é muito diferente de qualquer outra instituição pública da região. Onde conseguimos idealizar bons projetos e estes projetos são muito bem executados. Isso porque a gente tem tempo para se dedicar, para se identificar com o projeto e se dedicar seriamente à ideia.

Não obstante esteja claramente expresso em todos os PDIs, não foi encontrado nenhum documento, portaria ou normativa que tenha sido elaborado no campus com alguma orientação formal, nem informalmente, que regulamente a participação de atores externos nas atividades do Campus. O que se pede apenas é que os projetos de ensino, pesquisa, extensão ou inovação, formando parcerias ou não, devam ser registrados no COPE. Consideramos que esta falta de regulamentação também foi um facilitador neste processo de formação de redes.

Sempre houve abertura e incentivo, por parte dos gestores, para a realização dessas atividades, de uma forma até livre demais, pois a responsabilidade de trazer um ator externo à instituição é grande. É preciso conhecer amplamente o parceiro,

seus objetivos e interesses, mesmo porque pode haver objetivos comuns, mas, também, divergências de interesses.

Os integrantes do grupo focal relataram algumas experiências em que o trabalho em rede não obteve o resultado esperado:

P 11: A gente se submeteu ao nosso projeto curricular, no edital do MEC e era mapeamento de instituições criativas e inovadoras. A gente entrou no radar de organizações não governamentais, entre elas Alana e Achoca que naquela época estava trabalhando no projeto das chamadas escolas 20/30. Eles acabaram incluindo a gente ao longo das atividades percebemos que os objetivos não eram claros e que não estavam de acordo com o que o campus procura, decidimos então deixar o programa em 2020.

P 7: Em uma parceria realizada com o Conselho Tutelar recebemos uma conselheira que veio alertar os estudantes para casos de estupros ocorridos no município, porém quando ela abordou o assunto ela mencionou que as meninas estupradas usavam shorts curtos, vestimentas consideradas inadequadas, quando na verdade já havia sido realizado um trabalho com meninos e meninas falando do respeito ao corpo do outro, e esta fala veio distorcer a fala do professor.

P 7: Em outra atividade fomos visitar o acampamento do MST e na ocasião incentivamos os estudantes a levamos doces e balas para distribuir para as crianças da Escola Itinerante. Quando estávamos conhecendo a escola os educandos e educadores nos falaram de como era a alimentação deles e aqueles doces não se enquadravam na proposta alimentar escola. Foi uma situação que nos fez refletir com os estudantes e se atentar para as particularidades de cada instituição.

P 6: Nas minhas atividades realizadas pelo NEABI em parceria com a UENP não tivemos uma boa experiência. A forma deles trabalharem é muito diferente da nossa, o compromisso, a forma de se organizar, a divisão de tarefas é totalmente diferente do jeito que trabalhamos aqui, é um excesso de informalidade.

Maior registro, controle e acompanhamento dessas atividades podem ser muito importantes para que haja uma troca justa, que traga benefícios a todas as partes e evite inconvenientes e retrabalhos, como os ocorridos em alguns. Da mesma forma que existem dificuldades e surgem casos como os relatados, foram muitos os resultados positivos alcançados em 14 anos do IFPR de Jacarezinho, tais como:

P12: A expansão física e estrutural do Campus; A colocação dos estudantes no mundo do trabalho; O grande número deles que ingressaram em universidades federais e estaduais.

P8: A participação inclusive com premiação em diversos eventos científicos em todo Brasil apresentando resultados de pesquisas que só foram possíveis de serem realizadas pela ação de redes; A humanização do ensino pela parceria com Ongs e Movimentos Sociais.

P7: A realização de viagens, visitas, feiras que apresentaram o mundo da tecnologia e da inovação aos estudantes;  
A gente quer formar alguém crítico que tenha autonomia para fazer suas escolhas.

P4: A ampliação da visão de mundo que não seria possível ao professor apenas na sala de aula dentre muitas outras são potencialidades que as redes vêm proporcionando ao processo de ensino.

Na presente pesquisa, não foi possível estabelecer contato com as instituições e atores externos que fazem parcerias com o IFPR Campus Jacarezinho, para registrar seu ponto de vista em relação à rede. Foi viável apenas compreender pela fala e pelas ações dos professores e TAEs que essas instituições procuram o campus para melhorar um processo e para realizar atividades que, sozinhas, seriam incapazes, mas que com o apoio do campus torna-se possível.

P10: Normalmente o parceiro recebe um bom retorno. Não existe uma parceria se não tiver essa troca. Os parceiros precisam da gente dos nossos estudantes, o próprio nome parceria significa que é uma troca. Eles fazem a parte deles, oferecem oportunidades e nós utilizamos isso para melhorar nossas aulas e projetos.

Ao fazer a leitura da ata da reunião de elaboração do PDI 2024-2028, quando há o relato de muitos atores externos que participaram ativamente das propostas e encaminhamentos, foi possível compreender que estas instituições veem o IFPR Campus Jacarezinho com respeito e admiração.

Além disso, que o campus se constitui como um forte parceiro, sobretudo por seu trabalho de formação de profissionais e sua agilidade na execução de projetos; pelos profissionais altamente qualificados; pela estrutura de laboratórios de alta tecnologia e também pelo simples fato de ser uma instituição federal.

P3: O pioneirismo em começar a desbravar alguns assuntos, eles nos colocam nessa condição de facilitar a nossa aproximação, seja com o governo do estado, com a rede estadual, com a rede privada, que nós procuramos também às vezes. Então eu acho que é bacana a gente não ter muito pudor ir lá, chegar e fazer, nós vamos e as coisas acontecem, você vira referência. Ainda bem que eu quero acreditar que somos referências positivas nas coisas que as pessoas fazem.

Somando a todos os pontos que motivam as instituições a procurarem o campus também está o histórico de realização de muitas parcerias e da repercussão destas ações na comunidade regional, estimulando novos atores a estarem cada vez mais próximos e participarem das atividades que lhes interessam.

P7: A gente sempre vai para uma ação fora do campus acreditando que vamos contribuir com o trabalho do nosso parceiro, mas na verdade nas nossas ações no asilo, nas escolas, sempre somos tão bem recebidos e aprendemos muito com as experiências que vivenciamos junto com nossos alunos.

### 3.7.5 As contribuições das Redes na Formação dos estudantes no IFPR Campus Jacarezinho

Quanto à participação dos estudantes e a maneira pela qual estas ações de redes de políticas públicas chegam até eles, foi possível compreender que o que move essas parcerias é a formação integral do estudante. Ainda que o campus esteja equipado com laboratórios, equipamentos, salas de aula com todos os recursos, as ações de redes vêm proporcionar novas experiências, tal como as citadas no grupo focal, quando os professores relataram uma parceria com os núcleos regionais de educação.

Os estudantes do curso técnico integrado em informática organizaram uma formação aos professores da rede pública, para que pudessem utilizar os novos equipamentos de robótica enviados pelo governo estadual para as escolas estaduais, mas que não preparou os professores para utilizar. Nessa ocasião, os jovens estudantes foram os professores daqueles que fizeram parte da sua formação no Ensino Fundamental II, experiência que jamais seria proporcionada dentro da sala de aula, ainda que o professor do IFPR esteja dotado de todos os recursos.

P 9: O projeto foi premiado, foi apresentado no conselho estadual de educação. Então os alunos começaram a se sentir parte de algo muito maior. Esse tipo de ganho, ele não é necessariamente mensurado. Não dá para você medir esse tipo de ganho, mas para nós foi assim, muito, muito importante. Por mais que a gente se preparasse para trabalhar dentro da sala de aula, jamais eles vivenciaríamos, foi uma coisa muito até mesmo de desconstruir e repensar a sala de aula. Estar perto da comunidade. Assim, eu acho simplesmente incrível, inédito ou sei lá, não tem nem palavras.

Tratar com pessoas e instituições externas ao campus apresenta uma realidade que os estudantes não conhecem. Visitar uma escola itinerante e ver as condições de moradia das pessoas sem terra, observar a dificuldade que pessoas LGBTQIA+ enfrentam diariamente, visitar uma horta agroecológica e um lixão,

conhecer a rotina de idosos no asilo, conversar de modo igualitário com vereadores e discutir os problemas da cidade - tudo isso traz aos estudantes um senso crítico e uma capacidade de enxergar a realidade muito maior.

Isso ocorre ao aliar os conteúdos e conceitos discutidos com os professores em sala de aula, estabelecendo conexões entre áreas e assuntos diferentes e promovendo a interdisciplinaridade. Essas experiências correspondem às expectativas de um processo de formação integral.

P 3: Trazer pessoas especializadas que conhecem os direitos humanos, e também a comunidade para ouvir essas vozes diferentes. Já quando eu ofereço a unidade curricular cidadania ativa, eu levo os estudantes até as instituições. Eu percebo que foi uma instituição que me impulsionou a levar os estudantes a esse contato com a comunidade.

A rede de políticas públicas tem uma presença tão forte no campus que se tornou parte da cultura do IFPR Campus Jacarezinho. Analisando todo o processo, é possível visualizar que, no início, quando se deu a implementação do campus, sua falta de recursos e sua incapacidade de realizar suas atividades básicas, a rede surgiu como um apoio e foi precariamente resolvendo os problemas e apagando os incêndios neste período inicial.

P 2: A gente foi ensinado para reproduzir, reproduzir coisas, conteúdos, então a gente precisa conseguir abrir a instituição e mostrar para as pessoas o que é uma formação integral. Quando eles vêm para cá, eles não sabem como as coisas funcionam, mas depois vão entendendo que não é da forma que falaram. Pensar ou ser crítico ou não tem nada de errado, nosso papel é só deixar que o indivíduo pense por ele mesmo.

À medida que o campus foi se estruturando e alianças já estavam consolidadas, trabalhar em parceria passou a ser uma estratégia que, aos poucos, deixou de ser uma necessidade para trabalhar propostas, iniciativas e projetos que contemplam tanto os interesses do IFPR Campus Jacarezinho para seus parceiros como destes parceiros com o campus. Assim, os resultados foram aparecendo, novos atores foram chegando, alguns sendo convidados, outros vindos por iniciativa própria ou mesmo trazidos por atores que já estão em uma parceria consolidada.

Estas parcerias acontecem tanto por uma atividade por um dia ou por um período indeterminado; quando se fortalecem, tornam-se constantes, fazendo-se presentes em várias iniciativas e atividades ao mesmo tempo, como é o caso da parceria com a UENP. Não há regras para começar ou para acabar, a cobrança

acontece em relação ao compromisso com a realização da atividade. Quando o objetivo é alcançado, cada ator se volta aos seus interesses ou tem início uma nova empreitada em parceria novamente. “As parcerias são muito frágeis!”

Sendo assim, entendemos que, mesmo diante de muitas diferenças e particularidades que cada um traz, existe uma conciliação de interesses entre o campus, os atores externos e a formação dos estudantes.

P 9: Existe uma expectativa muito alta em várias correntes educacionais de que haja uma coesão, uma coerência plena dentro de uma escola. Não tem, não tem. Não tem, porque cada um tem uma forma de pensar. Cada um tem uma caminhada, cada um tem uma história, cada um tem uma perspectiva, uma visão de mundo. E por incrível que pareça, por mais diversos que nós sejamos, a gente consegue.

Os parceiros vêm, vão, voltam e somam pelo tempo que lhes é apropriado, seguindo seus interesses. Não há regras, há apenas o compromisso assumido em função de uma atividade ou projeto. A ação de redes de políticas públicas amplia os recursos e proporciona ao processo educacional condições para uma grande aproximação da realidade social, trazendo consciência ao estudante dos problemas da comunidade.

Nesse sentido, desenvolver uma consciência cidadã pode contribuir com as soluções de muitos problemas, cada um trabalhando no seu papel, o Estado, a escola, os atores externos, os professores e os próprios estudantes, todos juntos trabalhando na construção de uma sociedade justa, solidária, livre, que começa pela Educação, dentro da sala de aula, e vai ocupando os espaços. Este movimento se dá em prol do fortalecimento das ações no campus, que segue a proposta da Educação Integral e, conseqüentemente, está agindo diretamente na formação integral dos estudantes do Ensino Médio Integrado.

À medida que o IFPR Campus Jacarezinho renova e expande suas parcerias anualmente, isso reflete seu objetivo principal de promover a formação integral dos estudantes. Se essas ações não estivessem contribuindo efetivamente, a rede de parcerias não continuaria a crescer; pelo contrário, provavelmente já teria se dissolvido.

Essa conclusão é ainda reforçada pelos depoimentos de docentes e TAEs que, ao responderem a uma questão no formulário sobre a avaliação dos resultados das parcerias, afirmaram unanimemente que essas colaborações têm um impacto

positivo na formação dos estudantes, nos objetivos dos projetos ou das Unidades Curriculares, nas atividades de estágio, bem como nas atividades realizadas no campus e nas atividades desenvolvidas com os parceiros.

### **3.8 Considerações finais**

Os Institutos Federais foram concebidos com a missão de serem instituições de referência em Educação. O IFPR Campus Jacarezinho segue esse pressuposto ao promover uma mudança curricular que enfrenta muitos desafios.

Além dos aspectos burocráticos, surgem dificuldades em implementar a Educação Integral, com o objetivo de promover uma formação humana, cidadã e inclusiva, garantindo acesso, permanência e êxito aos jovens que mais precisam de transformação social em suas comunidades.

Além de todos os recursos estruturais, humanos e técnicos, há uma estrutura curricular diferenciada, que oferece uma diversidade de Unidades Curriculares em várias áreas e temas. Isso permite aos estudantes fazer escolhas alinhadas com seus interesses e habilidades, personalizando sua formação no IFPR.

Mesmo sendo autossuficiente para realizar suas atividades, o IFPR Campus Jacarezinho abre suas portas e busca parceiros que possam contribuir de alguma forma no processo de formação dos estudantes. Essas parcerias trazem novas experiências e possibilidades que complementam o trabalho em sala de aula, ampliando a visão dos estudantes e desenvolvendo sua autonomia, senso crítico e consciência da realidade por meio de projetos e atividades realizadas em rede.

É essa inquietação que leva o IFPR Campus Jacarezinho a colaborar com atores externos, especialmente quando a Educação Integral está no centro da formação. Ao compartilhar estruturas, pessoas, conhecimento e outros recursos relacionados à formação dos estudantes, os professores conseguem trazer a realidade cotidiana, os problemas, as potencialidades, a identidade e a história para o ambiente educacional. Isso associa a teoria à vida real, dando sentido ao que se ensina e ao que se aprende.

Considerar a ação das Redes de Políticas Públicas para dar sustentabilidade às práticas da Educação Integral pode trazer uma nova dinâmica ao ambiente escolar, expandindo os limites da sala de aula e complementando a formação dos estudantes com experiências da vida real. No entanto, é essencial estar atento aos

objetivos e às forças que unem os parceiros em torno de projetos, para garantir que a experiência seja enriquecedora para todas as partes envolvidas.

Estudar este caso em um momento em que o Brasil enfrenta altos índices de evasão escolar e crescente desigualdade serve para fortalecer as instituições e destacar as contribuições que as ações de Redes de Políticas Públicas, a Educação Integral e o Ensino Médio Integrado podem oferecer por meio de uma formação humana e cidadã. Essa educação prepara para a vida, formando cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres, da importância de sua participação na comunidade, diminuindo as desigualdades e aproximando-se da função social dos Institutos Federais.

Contudo, trabalhar em redes não é uma tarefa fácil. Construir uma rede de políticas públicas exige muito esforço de todas as partes envolvidas, compreensão das diferenças e particularidades de cada um, e adaptação de locais e horários para garantir a participação de todos nas atividades. Conflitos podem surgir a qualquer momento, mas devem ser vistos como oportunidades de aprendizagem e crescimento para todos os envolvidos. Para que o esforço valha a pena, é essencial contar com atores externos dispostos a se comprometer com o processo, cujos objetivos estejam alinhados com os do IFPR Campus Jacarezinho, trazendo benefícios para todas as partes.

Ao analisar o mapeamento da rede do IFPR Campus Jacarezinho e os apontamentos feitos pelos participantes do grupo focal, foi possível caracterizar e compreender muitos aspectos da rede, dos atores e dos propósitos e interesses que unem todos em torno de projetos e atividades. Compreender como esta rede se movimenta e como cada ator contribui é fundamental para revisar suas políticas e traçar novos caminhos.

As análises de redes de políticas públicas estão relacionadas aos processos sociais que adotam a concepção de rede, partindo do pressuposto fundamental de que as relações existentes entre os atores influenciam o processo social. Como aponta Frey (2005, p. 10), "[...] parte do pressuposto fundamental que as relações existentes entre os atores influenciam o processo social, isto é, atrela-se relevância à estrutura das redes como elemento explicativo dos processos de organização social."

Ao analisar esta rede, foi possível perceber que a grande maioria de seus atores externos está diretamente envolvida na Educação; que os eixos definidos

para classificar as atividades são muito importantes para o processo de formação, garantindo segurança e suporte às iniciativas e projetos do campus; e que as instituições privadas, embora gerem preocupações quanto à implementação de redes na Educação, estão limitadas a ações pontuais de estágio e contribuem ao receberem os estudantes, melhorando sua qualificação profissional, função esta do Ensino Técnico Integrado.

Em nenhum momento da pesquisa foram citadas restrições quanto ao tempo de atuação, número de participantes ou quantidade de projetos em que um parceiro pode participar no campus. Normalmente, essas parcerias começam a partir de uma ação específica, e o período de trocas é determinado pelo tempo necessário para a realização do projeto ou atividade ou para o atendimento da demanda recebida.

À medida que o campus se relaciona com esses atores externos, surgem mais afinidades e interesses compartilhados, o que leva à continuidade da participação dos parceiros em outras iniciativas. Isso explica a recorrência de um mesmo ator ser citado tanto pelas Coordenações, TAEs quanto pelos docentes.

É importante destacar que a presente análise se refere ao ano de 2023 e às parcerias em andamento no campus. No entanto, essa limitação não diminui a relevância da pesquisa, pois a rede continuará em movimento, integrando e destituindo parceiros, iniciando novos projetos e continuando outros, conforme explicado na teoria do estudo das redes de políticas públicas.

Olhar para essa rede, estabelecer critérios claros e deixar sempre explícitas as intenções e interesses do IFPR Campus Jacarezinho em trabalhar em conjunto pode ser uma maneira eficaz de melhorar ainda mais esse processo de trocas.

Tanto pelo grupo focal quanto pelas respostas ao formulário, os participantes evidenciaram o quanto as ações em rede contribuem para consolidar a educação integral na formação dos estudantes. Isso explica por que – embora seja um processo difícil que exige dedicação de todos, adaptação às necessidades dos parceiros e um grande envolvimento do IFPR Campus Jacarezinho na execução das tarefas – todos trabalham e acreditam que as parcerias fazem parte da cultura do campus.

Apesar dos inúmeros desafios e dificuldades que não são necessariamente obrigatórios aos docentes ou aos TAEs, essas ações têm acontecido e, conforme os relatos dos envolvidos, contribuído significativamente para a formação técnica e integral dos estudantes. É importante ressaltar, neste momento, que o protagonismo

desses docentes e TAEs segue o movimento proposto pelo novo currículo, e vem como uma complementação aos trabalhos que internamente já são realizados na instituição.

Contudo, não se pode deixar de considerar que está ocorrendo uma maior responsabilização sobre os profissionais, que nem sempre contam com recursos, estrutura e acompanhamento para realizar as atividades. Cabe, então, à gestão analisar e avaliar essa atuação para dar suporte e cumprir com seu papel, não desresponsabilizando o Estado frente ao novo cenário construído no Campus.

Ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a Educação Integral seja plenamente aplicada ao Ensino Técnico Integrado do IFPR Campus Jacarezinho. O papel de cada um dentro do processo, suas responsabilidades e comprometimento muito ainda precisam ser discutidos e revisados para que se priorizem as potencialidades artísticas, culturais, emocionais e profissionais, além das próprias políticas, dentro de um currículo que seja, simultaneamente, único e diverso para cada estudante.

Contudo, esse movimento tem ocorrido por meio das ações da rede de políticas públicas, fortalecendo a Educação Integral e seu propósito de combater as desigualdades. Isso forma cidadãos conscientes de sua realidade e alerta a própria instituição sobre suas potencialidades e fragilidades na construção de jovens mais humanos, atentos à realidade e ao seu papel como cidadãos.

## CONCLUSÃO

Pensar em mudanças na Educação é um tema extremamente delicado, pois, ao mesmo tempo em que há a necessidade de repensar ações e práticas, existem barreiras burocráticas, culturais e até mesmo pedagógicas que dificultam e desmotivam as iniciativas. Isso faz com que sigamos sempre o mesmo padrão, trabalhando com os mesmos parâmetros e percorrendo o mesmo caminho que as instituições têm trilhado por muito tempo.

No bojo das reflexões sobre a escola, é essencial considerar não apenas a forma como estamos trabalhando, mas também as mudanças e inovações que ocorrem no trabalho, na vida e na saúde das pessoas. Repensar a missão e os objetivos que instituíram e movem nosso trabalho é fundamental, assim como analisar os tipos de pessoas e profissionais que estamos formando, o que nos motiva e como podemos melhorar.

Além disso, é importante considerar a realidade dos estudantes e as dificuldades que esses jovens enfrentam, buscando alternativas para reverter os índices de evasão e tornar a escola um lugar de acolhimento. Todas essas inquietações levaram à construção desta tese.

O ensino médio tem sido tratado como um nível de ensino de transição, um momento em que o estudante passa do ensino fundamental e segue para o mundo do trabalho ou para uma instituição de ensino superior. Apesar de ser um período de curta duração, muitos estudantes se perdem nesse caminho, resultando no que é chamado de “ensino médio do nem nem”: nem forma o cidadão, nem prepara para o vestibular, nem oferece uma boa formação técnica.

Entendemos que a ausência de uma política pública também é uma política! Reforçamos diversas vezes, neste trabalho, que o ensino médio é um nível estratégico na formação. Mudar a maneira como os estudantes passam por ele pode gerar consequências muito rapidamente, especialmente em comunidades de alta vulnerabilidade social, onde o ensino médio tem um papel crucial na transformação da realidade social dos jovens.

Inúmeras propostas e programas, como o 'Novo Ensino Médio' e o 'Revoga o Novo Ensino Médio', representaram transições que não aconteceram e estratégias que trouxeram retrocesso para esse nível de ensino. Em relação às políticas públicas, pouco foi construído efetivamente para que o ensino médio cumpra sua

missão de diminuir a desigualdade pelo acesso a uma educação de qualidade, acumulando perdas ano após ano. Escolas, docentes e equipes pedagógicas encontram-se completamente perdidos em meio a mudanças mal estruturadas, tentando se adequar sem recursos, fazer milagres sem qualificação adequada e compreender políticas que não se concretizam.

No segundo governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi criada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica como parte do programa de políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, com o objetivo de efetivar ações direcionadas para o benefício dos cidadãos brasileiros, proporcionando uma educação de qualidade e igualitária para todos, e formando cidadãos conscientes e críticos para promover o desenvolvimento social.

Ainda que muito distante de romper com a estrutura do Estado neoliberal, este governo fez algumas concessões voltadas aos interesses da classe trabalhadora, entre elas a criação da Rede Federal e dos Institutos Federais, que atuam vinculados a políticas de emprego, aumento do nível de escolaridade e transferência de renda. O governo de Dilma Rousseff deu continuidade ao processo de implementação e expansão dos *campi*, fortalecendo a Rede Federal.

No entanto, com a mudança de governo em 2016 e a instituição da política neoliberal de Michel Temer, teve início um período de retrocessos para os Institutos Federais, o ensino médio e a educação como um todo. Essa crise se agravou fortemente durante o governo Bolsonaro, com cortes, bloqueios e contingenciamentos que praticamente inviabilizaram o funcionamento dos institutos, paralisando quase todos os projetos e atividades de pesquisa e extensão em andamento.

Com o retorno de Lula à presidência, o movimento de fortalecimento e expansão dos Institutos Federais é retomado, assim como uma nova discussão sobre as políticas públicas para o ensino médio. A concessão de bolsas de estudo para jovens em situação de vulnerabilidade social e a importância da Educação Integral e do Ensino Técnico Integrado voltam a ser pontos fundamentais das políticas públicas para esse nível de ensino.

Desde 2010, enfrentando dificuldades e aproveitando momentos favoráveis e políticas positivas para a Educação, o IFPR Campus Jacarezinho tem trabalhado na construção de um Ensino Técnico Integrado. Seus pressupostos se baseiam na Educação Integral e na missão de oferecer uma formação técnica, cidadã e integral

para os estudantes. Para isso, utiliza sua autonomia pedagógica e administrativa para modificar o currículo e adequar suas ações políticas, didáticas e estruturais, levando em consideração as necessidades, limitações e recursos disponíveis, bem como o contexto de vida dos estudantes. O objetivo é criar uma dinâmica para o Ensino Técnico Integrado, por meio da formação de redes de políticas públicas.

Essas redes surgem nos Institutos Federais como um espaço de colaboração entre organizações e indivíduos, garantindo o acesso à informação e evitando seu monopólio. O entendimento é de que o conhecimento é fundamental para o pleno exercício da cidadania, estimulando uma cultura de participação, inovação e absorção de novos elementos, visando à renovação contínua. Esses espaços são caracterizados por serem abertos e dinâmicos, com base em referenciais que expressam uma missão regional, nacional e universal. Eles estabelecem um forte vínculo entre a totalidade e as partes, permitindo que estudantes e demais envolvidos compreendam e visualizem objetos em seu contexto, mesmo os mais complexos, com uma perspectiva voltada para a transformação.

Essas redes têm um conceito simples: unir pessoas ou instituições com um objetivo comum, somando esforços e recursos para viabilizar projetos e atividades. No entanto, sua função é extremamente complexa, pois envolve a junção de pessoas e/ou instituições com perfis, características, prioridades, pensamentos e ideais diferentes. Apesar dessas diferenças, elas se unem para trabalhar em conjunto, somando esforços, recursos e conhecimentos. Dessa forma, estabelecem trocas que viabilizam atividades e projetos, proporcionando crescimento e aprendizagem a todos os envolvidos.

As variações, aplicações e particularidades da rede são construídas de acordo com as características dos atores que a compõem, tornando cada rede única e específica. À medida que novas parcerias são agregadas ou desagregadas, a rede se movimenta e se torna dinâmica. Cada ator traz suas próprias intenções, fragilidades, potenciais, recursos e necessidades para a rede. Unir pessoas e instituições diferentes, com perfis diversos, mesmo que com objetivos comuns, demanda tempo, paciência e muito esforço; trabalhar em redes não é um processo simples.

Para promover relações mais leves e aprimoradas, é preciso adotar uma postura de constante avaliação das intenções dos parceiros; ter clareza quanto aos objetivos comuns que os unem; objetividade em relação às expectativas quanto à

contribuição de todos no processo; definir claramente os papéis que cada um exercerá na rede e os interesses por trás dessas trocas, especificando como cada um poderá ser beneficiado ao longo do trabalho. Gerenciar o trabalho em rede de políticas públicas dessa forma é crucial para sua consolidação e para o sucesso nos relacionamentos, contribuindo efetivamente para a evolução de seus membros.

Neste trabalho, ao mapear as redes de políticas públicas do IFPR Campus Jacarezinho, ficam claras descobertas que não são visíveis no cotidiano, mas são movimentos que deixam claro os rumos que esta rede vem tomando, os tipos de atores externos que têm chegado para contribuir com as atividades, seja por um período ou se consolidando dentro da rede.

A partir da análise dessas relações, é possível visualizar os pontos críticos, o esforço dos envolvidos em trabalhar em conjunto e a forte intenção de melhorar a qualidade do ensino e de proporcionar uma formação humana e integral aos estudantes.

Outro ponto interessante a ser destacado é que, na maioria dos estudos que exploram as redes de políticas públicas, fica explícita a ausência do Estado devido à falta de estrutura ou de recursos, o que muitas vezes motiva a implementação de uma rede. Contudo, no caso do IFPR Campus Jacarezinho, mesmo com o compartilhamento de recursos, não se trata de recursos básicos para a realização de atividades, mas sim de recursos ampliados.

O campus possui uma estrutura organizacional abrangente, com salas de aula, laboratórios, biblioteca e equipamentos esportivos, oferecendo aos estudantes condições favoráveis para a aprendizagem. Ou seja, não foi pela ausência do Estado que a rede de políticas públicas do IFPR Campus Jacarezinho se consolidou. Os participantes da pesquisa apontaram que essa rede representa uma complementação que permite aos estudantes visualizar e vivenciar novas experiências além da sala de aula.

Neste ponto, as informações passam a fazer sentido quando se considera a junção da rede de políticas públicas com a Educação Integral, cumprindo o pressuposto de desenvolver o sujeito em todas as suas dimensões: intelectual, física, afetiva, social e cultural. Apesar de contar com uma estrutura organizacional completa, uma estrutura curricular e pedagógica inovadora, e profissionais altamente qualificados, a escola ainda enfrenta limitações. Ela não consegue, por si só,

trabalhar plenamente a multidimensionalidade e contemplar todos os aspectos que envolvem o processo de formação integral no Ensino Técnico Integrado.

Essa formação só será possível a partir das interações com a comunidade, outras pessoas e instituições que fazem parte da realidade dos estudantes. Isso permitirá que eles se desenvolvam não apenas em suas habilidades intelectuais, mas também recebam suporte emocional, físico, artístico, cultural e, principalmente, social, conforme a missão do IFPR.

O presente estudo permitiu uma análise mais profunda do processo, das políticas e das intenções por trás da criação da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica e do Instituto Federal do Paraná. Esses aspectos estão expressos em vários documentos normativos aplicados a toda a rede, bem como nos que orientam as práticas pedagógicas específicas do IFPR Campus Jacarezinho. Em todos esses documentos, há elementos que orientam e priorizam o acesso, permanência e êxito para a formação integral dos estudantes, tendo a formação humana e o trabalho como princípios educativos, além da integração curricular, gestão democrática e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípios fundamentais.

Apesar dessas referências, não há uma fórmula exata de 'como fazer'; a orientação resume-se a 'vá e faça'. No IFPR Campus Jacarezinho, trabalhar em redes de políticas públicas foi uma das estratégias adotadas para melhorar a qualidade do ensino e potencializar a formação integral dos estudantes do Ensino Técnico Integrado. Essas redes de políticas públicas são um instrumento fundamental para a gestão das políticas sociais em contextos democráticos, permitindo gerar relações em sua estrutura por meio da coordenação e do trabalho em processos horizontais.

Ainda assim, as redes não devem ser vistas como solução para todos os problemas no campo das políticas públicas, tendo em vista muitas limitações, especialmente o risco da distribuição desigual de poder, da exclusão social e das dificuldades gerenciais inerentes a uma rede formada por atores autônomos com interesses múltiplos. Quando não são bem acompanhadas, essas limitações podem comprometer o funcionamento e os resultados da rede.

Divergências sempre vão existir, pois os atores são diferentes. No entanto, desde que o campus foi alocado em Jacarezinho, a rede tem representado um apoio importante que, ao longo do tempo, estabeleceu relações que resultaram em ações

exitosas e outras menos bem-sucedidas, enfrentando dificuldades e exigindo esforço. Mas, conforme apontado unanimemente pelos participantes da pesquisa, essas redes têm contribuído para a formação dos estudantes, que é o principal objetivo.

Voltando aos objetivos propostos para esta tese, a análise do processo de formação da rede de políticas públicas no Ensino Técnico Integrado do IFPR Campus Jacarezinho visa verificar suas contribuições na formação integral dos estudantes. As reflexões focaram em conhecer e compartilhar o processo, os cuidados e as contribuições que as redes de políticas públicas têm proporcionado nas ações do IFPR Campus Jacarezinho, seja pela sistematização desses conceitos e sua aplicação na educação, pela viabilização de projetos ou pela iniciativa de uma mudança que reflete diretamente no trabalho, passando, até mesmo, a fazer parte da cultura do campus.

As redes podem ser tanto uma estratégia de gestão quanto uma ferramenta para a análise das relações estabelecidas entre os diversos atores e o Estado para alcançar objetivos comuns. Muito tem sido pesquisado e aplicado em relação às redes nas áreas de saúde, assistência social e desenvolvimento, promovendo uma dinâmica organizacional que vem mudando a forma de atuação das instituições. O Estado, por sua vez, também tem repensado sua relação com a sociedade, promovendo uma maior abertura para democratizar e dar mais transparência às decisões e à aplicação de recursos.

Contudo, os estudos que discutem as redes de políticas públicas na educação ainda são poucos e pontuais, sendo altamente críticos quanto à relação público-privada, à governança e ao espectro neoliberal que circunda a educação. Esse fato pode ser explicado pelas poucas iniciativas existentes, uma vez que a maioria das instituições de ensino não tem autonomia para estabelecer parcerias com atores externos, ou por esse ser um processo que vem se expandindo recentemente na educação.

Ao analisar os principais documentos que regem a legislação da educação no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/1996, a Lei 13415/2017 que altera a Lei 9394/1996, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, a Resolução CNE/CEB nº 3/98, o Parecer CNE/CEB nº 15/98, a BNCC e o Plano Nacional de Educação, não foi encontrada nenhuma referência específica às redes de políticas públicas, tampouco ao termo redes de forma geral. Isso

provavelmente ocorre porque, no processo de elaboração desses documentos, o termo e o conceito de redes ainda não eram difundidos. Muito pouco foi encontrado sobre termos como parcerias e colaboração, sendo insuficiente para orientar ou normatizar o processo de implementação de redes nas instituições de ensino no país.

Frente às críticas tecidas nos artigos científicos e à expansão das redes com a abertura do Estado para a formação de parcerias, os estudos das redes de políticas públicas têm se tornado cada vez mais urgentes e necessários, conferindo ainda mais relevância a esta tese. O desafio de trabalhar o Ensino Técnico Integrado e os pressupostos da Educação Integral, superando dualidades e enfrentando retrocessos causados pela pandemia e pela ausência de uma política pública efetiva e assertiva neste nível de ensino no IFPR Campus Jacarezinho, impulsionou a implementação da rede de políticas públicas.

Inicialmente, era diante de cada dificuldade que se buscava a ajuda de um parceiro. Com a consolidação da rede e a estruturação do campus, a dinâmica mudou: agora são as demandas por projetos que impulsionam tanto o campus a buscar atores externos quanto estes a buscar suporte no campus.

Em nenhum momento da pesquisa foram identificados elementos que impeçam o trabalho em rede. O IFPR Campus Jacarezinho segue as diretrizes do seu PDI, que recomenda aos *campi* que trabalhem na formação de parcerias com a comunidade para contribuir no processo de formação dos estudantes, ao mesmo tempo em que se apresentem para acompanhar, junto com a comunidade, os problemas e propor soluções.

Mapear, analisar e acompanhar mais de perto as ações em redes é uma tarefa que precisa ser aprimorada. Instituir um programa de acompanhamento pode, além de prevenir possíveis incoerências na realização das tarefas, permitir o melhor aproveitamento dos parceiros, a ampliação e valorização dos projetos em andamento, dinamizando muitos pontos que precisam ser desenvolvidos no campus.

Realizar uma introspecção na instituição; visitar documentos e os motivos que a fundaram e têm sustentado sua trajetória; examinar com profundidade o progresso alcançado até o momento e identificar áreas que necessitam de consolidação; explorar outras iniciativas e considerar novas possibilidades, especialmente ao avaliar as críticas recebidas e definir metas futuras, permitiu-nos

compreender que a rede de políticas públicas do IFPR Campus Jacarezinho, como discutido no grupo focal, é uma estratégia que ainda carece de aperfeiçoamento.

É preciso amadurecer, abandonar a ingenuidade e priorizar sempre a missão de promover a transformação social dos estudantes. Além disso, é necessário analisar cuidadosamente os objetivos e as intenções dos atores externos ao campus, questionando se as parcerias estabelecidas têm trazido benefícios suficientes em relação ao esforço e energia investidos.

Por outro lado, ao considerar o processo de formação dos estudantes, é evidente que as contribuições das ações em redes de políticas públicas têm feito uma enorme diferença, proporcionando aos estudantes uma experiência ampliada da sala de aula e somando ao trabalho dos docentes. Isso reafirma que o que é ensinado se consolida pela vivência prática.

Da mesma forma, o discernimento para escolher os parceiros adequados para cada tipo de atividade e área, considerando o trabalho que esse ator tem desempenhado, sua postura ética, seus anseios e interesses, e seu histórico profissional, precavendo-se de muitos problemas ou experiências fracassadas, é fundamental no trabalho em rede.

A partir deste entendimento, novos estudos são necessários para conhecer melhor esses atores externos, já que nesta tese não foi possível ouvi-los. Por conseguinte, é preciso compreender melhor a visão que eles têm quanto à rede de políticas públicas e a função de conector que o IFPR Campus Jacarezinho exerce ao ligar, também, outras instituições entre si, com interesses e objetivos comuns, formando uma rede ainda maior e abrangente. Desta forma, será possível entender melhor a força que tem impulsionado parceiros a buscar o IFPR Campus Jacarezinho e compreender a construção das demandas por eles apresentadas.

Assim, é possível estabelecer uma relação mais sincera, com clareza de intenções e um comprometimento mútuo em torno da formação do estudante autônomo, crítico e humano. Isso envolve ampliar o acesso, favorecer a permanência e garantir que o êxito não seja apenas do jovem estudante, mas de todos os envolvidos que contribuem, se dedicam e trabalham para melhorar a educação neste contexto de redes.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. Ensino médio integrado: uma formação humana, para uma sociedade mais humana - Introdução. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (org.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017.

AZEVEDO, Fernando de *et al.* **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, Coleção Educadores. v. 122, 2010.

BAPTISTA, Daniele Leonarda dos Santos. **Processo Educacional no Contexto do Ensino Médio: Práticas Pedagógicas em Grupos Multietários do Instituto Federal do Paraná - Campus Jacarezinho**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Jacarezinho-PR, 2023.

BENELLI, Silvio José; FERRI, Gustavo Guimarães; JUNIOR, Nivaldo Ferreira. Problematizando a noção de rede, suas origens e algumas de suas aplicações atuais. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 14, n. 2, p. 54-73, 2015.

BRAGA JUNIOR, Paulo Roberto; CORRÊA, Hugo Emmanuel da Rosa. "Toda pessoa tem seu lugar, seus deveres e seus direitos" - A Educação em Direitos Humanos e a experiência do Instituto Federal do Paraná - Jacarezinho. **Publ. UEPG Appl. Soc. Sci.**, Ponta Grossa, v.26, n.2, p.163-176, maio/ago. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Revoga o Decreto nº 2.208 e Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 abr. 1997.

BRASIL. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931. **Cria o Conselho Nacional de Educação**. Rio de Janeiro, 11 de abril de 1931.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. **Diário Oficial da União**, Seção 1 - 9/2/1942-A, Brasília, DF, 1942.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. **Diário Oficial da União**, Seção 1 - 10/4/1942-B, Brasília, DF, 1942.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e

funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 1968.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971 e retificado em 18 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 set. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 23 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1 - Edição Extra, Brasília, DF, 23 set. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conheça a História da Educação brasileira**. Portal do MEC, Brasília, DF, MEC, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 39/2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 02 de 20 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Base. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parecer nº 16, de 5 de outubro de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília, DF, 5 out. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF: Mec, Secad, 2009-B. 52 p.il. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Federal - Concepções e Diretrizes**. Brasília, DF, MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: concepção e diretrizes. Brasília, DF, MEC/SETEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar**. Brasília, DF, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Panorama MEC Política Nacional do Ensino Médio - Infográficos**. Portal do MEC, Brasília, DF, MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 785/86, de 06 de novembro de 1986. Reformulação do núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 15/98 Resolução CNE/CEB nº 3/98 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental-Introdução dos Parâmetros Curriculares. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal: Histórico**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/ept/rede-federal/historico>. Acesso em: 8 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 ago. 2024. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº CNE/CEB 02/2012**. Dispõe as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 6, de 26 de novembro de 1986. Reformula o núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, 27 nov. 1986, p. 32.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 7/2010, Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 14 de dezembro de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2010, Seção 1, p. 34.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Série Mais Educação. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Termo de Referência**. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Territórios da Cidadania**. Brasília: MDA/EMBRAPA, 2008.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. **Referências para uma estratégia de desenvolvimento rural sustentável no Brasil**. Série Documentos SDT, n. 1. Brasília: SDT/MDA, 2005.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Referencial básico de governança aplicável a órgãos e entidades da administração pública**. Versão 2. Brasília: TCU, Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão, 2014. 80 p.

BÖRZEL, Tanja A. **Redes políticas**: um novo paradigma para a governação europeia. 1997. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rad/article/download/671/468/1596>. Acesso em: 8 set. 2024.

BUTERRA, Frederico. **Orizzonte rete. Sistema rete**: imprese e servizi. Indústria e Sindacato. dez. 1997. p.32-35. Disponível em: [https://www.academia.edu/17315858/O\\_modulo\\_de\\_governan%C3%A7a\\_como\\_fator](https://www.academia.edu/17315858/O_modulo_de_governan%C3%A7a_como_fator)

[\\_cr%C3%ADtico\\_de\\_sucesso\\_das\\_pol%C3%ADticas\\_p%C3%BAblicas\\_ao\\_n%C3%ADvel\\_local](#). Acesso em: 8 set. 2024.

CALMON, Paulo; COSTA, Arthur Trindade Maranhão. Redes e governança das políticas públicas. **RP3-Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**, n. 1, p. 1-19, 2013.

CAMPOS, Isabel Cristina de. **Os direitos humanos como mediadores para o desenvolvimento moral de alunos do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – UNESP, Bauru, 2018.

CAMPOS, Isabel Cristina de. Moralidade e Educação em Direitos Humanos: Relato de Intervenção Realizada no Ensino Médio. In: LEPRE, Rita Melissa; ARRUDA, Antônio Carlos Jesus Zanni de Arruda (org.). **Bases teóricas e relatos de experiências**. Bauru, SP: Gradus Editora, 2020. 83f.

CANDIDO, Francineuma Guedes; JUCÁ, Sandro César Silveira; SILVA, Solonildo Almeida da. A Era Vargas e o reordenamento do ensino técnico profissional: a implantação do Liceu Industrial no Ceará. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 6, p. e27861059, 2019.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt; BRASIL, Felipe Gonçalves. Subsistemas, comunidades e redes: articulando ideias e interesses na formulação de políticas públicas. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 66, n. 3, p. 449-474, jul./set. 2015.

CARNEIRO, Moacir Alves. **O nó do ensino médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARNIEL, Francislaíne Soledade. Educação, cidadania e participação político-cidadã no Regime Civil-Militar. **Epígrafe**, v. 5, n. 5, p. 27-43, 2018.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999 (V1. A sociedade em rede).

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo. A sociedade em rede: do conhecimento à ação política. **Conferência promovida pelo Presidente da República, 4 e 5 de março de 2005**. Belém: Centro Cultural de Belém: Conferência/Imprensa Nacional, 2005.

CASTILHO, Cecília Vaz. O pão da igualdade (1985). In: CARDOSO, Antônio (org.). **Diante de Ti. (Se calarem a voz dos profetas)**. CD-11840-0. Paulinas: COMEP, 2004

CASTRO, Maria Helena de. Tecendo redes para educação integral. In: SEMINÁRIO NACIONAL TECENDO REDES PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL. São Paulo: Cenpec/Ação Educativa, 2006.

CIAVATTA, Maria. Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS,

Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CIAVATTA, Maria. **O governo ditatorial nunca investiu efetivamente na educação da população**. In: Entrevista: Revista Poli. Cátia Guimarães. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 31/07/2020.

CREI. Centro de Referência em Educação Integral. **O que é Educação Integral?** Cidade Escola Aprendiz. 2024. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/conceito/>. Acesso em: 8 set. 2024.

CUNHA, Maria Soares; PIMENTEL, Álamo. Panorama histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil. **Vivências**, v. 18, n. 36, p. 25-45, 2022.

DELGADO, Andrés Burgos; TRIANA, Diana Rocío Rodríguez; SAYAGO, Doris Aleida Villamizar. A contribuição das redes sociais na elaboração de políticas públicas participativas. In: ENCONTRO INTERNACIONAL PARTICIPAÇÃO, DEMOCRACIA E POLÍTICAS PÚBLICAS: APROXIMANDO AGENDAS E AGENTES, 2013, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo, 2013.

DINIZ, Danusa Freire Costa. **Consórcio intermunicipal: estratégias colaborativas e competitivas do CIVARC no Norte Pioneiro do Paraná**. Curitiba: UFPR, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, v. 29, p. 201-215, 2009.

ESCOTT, Clarice Monteiro; MORAES, Márcia Amaral Correa de. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", .9, p. 1492-1508, 2012.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Educação secundária profissionalizante brasileira (1909-1953). **Revista História de la Educación Latinoamericana**, v. 14, n. 19, p. 91-110, 2012.

FIALHO, Joaquim. A análise de redes sociais aplicada ao estudo das comunidades educativas. **Sensos**, v. 4, n. 2, 2014.

FILHO, João Cardoso Palma. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a Era Vargas. Universidade Estadual Paulista. **Caderno de formação Formação de Professores Educação, Cultura e Desenvolvimento**, São Paulo, v. 1, p. 85-103, 2010.

FISCHER, Tânia *et al.* **Gestão Contemporânea, cidades estratégicas e organizações locais**. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1997.

FLEURY, Sonia. **As redes e a difusão de inovações**. Conhecimento, inovação e comunicação em serviços de saúde. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2014.

FLEURY, Sônia. Redes de políticas: novos desafios para a gestão pública. **Revista Administração em Diálogo**, v. 7, n. 1, p. 77-89, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREY, Klaus; PENNA, Manoel Camillo; CZAJKOWSKI JR, Sergio. **Redes de políticas públicas e sua análise**. Portal das Ciências Sociais Brasileiras - ANPOCS, 2005.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, Nova série, v. 1, n. 2, 2006.

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

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa, **Cidades e Estados**. Jacarezinho-PR, 2024.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **Bússola - 2023**. Jacarezinho, 2023a

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **Institucional/Os Instituto/História**. Curitiba, 2023b

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **Plano Pedagógico de Curso (PPC) 2023**. Jacarezinho, 2023c.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. Campus Jacarezinho. **Sobre o Campus**. Jacarezinho, 2024.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009- 2013**. Curitiba, 2010.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014- 2018**. Curitiba, 2015.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023**. Curitiba, 2020a.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **Plano de Ensino. Unidade Curricular. As vozes da diversidade em ensino e extensão**. Jacarezinho, 2020b.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **Plano de Ensino. Unidade Curricular. Educação e Direitos Humanos 2022**. Jacarezinho, 2022a.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **Plano de Ensino. Unidade Curricular. Cidadania Ativa 2022**. Jacarezinho, 2022b.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **Portal de Informações IFPR**. IFPR-INFO, Curitiba, 2024.

INEP. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

INEP. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022.

KLÉBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. **Concepção de gestão escolar**: a perspectiva dos documentos oficiais e dos programas de formação continuada de diretores de escola no Estado de São Paulo - 1990/2009. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2010.

KLIJN, Erik Hans. Redes de políticas públicas: una visión general. **Managing Complex Networks**, v. 18, 1998.

LAIA, Maria da Glória dos Santos. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia como modelo de governança em rede**: um estudo à luz do conceito de tipologias. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018.

LOIOLA, Elisabeth.; MOURA, Sandra. Economia Globalizada e o Desenvolvimento Revisitados. **Revista Gestão em Debate**, Salvador, p.1-20, 1995.

LOPES, Eliana Barretto de Menezes; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Desenvolvimento local e a construção de uma nova territorialidade: a implantação do Programa Territórios da Cidadania no Norte Pioneiro do Paraná. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v. 14, n. 55, 2009.

MARSH, David; RHODES, Raw: Policy communities and issue networks: beyond typology. In: MARSH, D.; RHODES, R.A.W. (org.). **Policy networks in British government**. Oxford: Clarendon Press, 1992. p.249-269.

MARTELETO, Regina Maria. Redes e configurações de comunicação e informação: construindo um modelo interpretativo de análise para o estudo da questão do conhecimento na sociedade. **Investigación Bibliotecológica**, v.14, n.29, jul./dez. 2000.

MARTINHO. Cassio. **Redes**: uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto-organização. Brasília, DF: WF Brasil, 2003.

MAURICIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, Lúcia Martha Coimbra (org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP *et ali*, 2009. p. 53-68.

MELO, Letícia C. B. de; LEONARDO, Nilza Sanches T. Sentido do ensino médio

- para estudantes de escolas públicas estaduais. **Psicol. Esc. Educ.**, n.23, 2018.
- MELO, Patrícia Martins de Alencar Nogueira de. **O papel do Tribunal de Contas da União como indutor do aperfeiçoamento da governança e gestão pública na Administração Pública Federal**. Brasília: FGV, 2014.
- MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. **Theomai**, n. 15, p. 107-130, 2007.
- MILLER, Hugh T. Administração pública pós-progressista: Lições de redes políticas. **Revista da Administração Pública**, v. 54, n. 4, p. 378-386, 1994.
- MORGAN, D. L. *The Focus Group Guidebook*. Thousand Oaks: Sage, 1998
- MOSCARDI, Eduardo et al. O uso das revisões bibliométrica, sistemática e integrativa de literatura para compreender o conceito de informação turística. **Revista Turismo & Desenvolvimento (RT&D)/Journal of Tourism & Development**, v. 1, n. 27/28, p. 1821-1830, 2017.
- MULLER, Pierre; SUREL, Ives. **Análise das políticas públicas**. Pelotas: EDUCAT, 2002.
- MUSSO, Pierre. A filosofia da rede. In: PARENTE, André (org.). **Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p.17-38.
- NASCIMENTO, Matheus Monteiro; CAVALCANTI, Cláudio; OSTERMANN, Fernanda. Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, p. 120-145, 2020.
- NETA, Olivia Morais Medeiros; FERNANDES, Aleksandra Nogueira Oliveira; CARLOS, Nara Lidiana Silva Dias. A Profissionalização do Ensino de 2º Grau com Base no Corpo Normativo Editado no Período do Regime Militar. **Revista Temas em Educação**, v. 29, n. 1, 2020.
- NOHRIA, Nitin. Is a network perspective a useful way of organizations? In: NHORIA, Nitin; ECCLES, R.G (org.). **Networks and organizations: structure, form and action**. Boston: Harvard Business School Press, 1992, p. 262-287.
- NOSELLA, Paolo. Ensino médio: unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, p. 121-142, 2015.
- NÓVOA, António. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- OSBORN, Richard N.; HAGEDOORN, John. A institucionalização e a dinâmica evolutiva das alianças e redes interorganizacionais. **Academy of Management Journal**, v. 2, p. 261-278, 1997.
- PACHECO, Eliezer Moreira. Desvendando os Institutos Federais: identidade e

objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2015.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2018.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; SOBRINHO, Moisés Domingos. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 23, **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010.

PAIXÃO, Sergio Vale da; CORRÊA, Hugo Emmanuel da Rosa; FIORUCCI, Rodolfo **Currículo inovador: experiências didáticas no IFPR Jacarezinho**. Curitiba: Editora IFPR, 2018.

PARACELSO. **Selected Writings**. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1951. p. 181.

PARENTE, André. Pensar em rede. Do livro às redes de comunicação. **Revista brasileira de ciências da comunicação**, Rio de Janeiro, v. XXIII, n.1, 2000.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de ampliação da jornada escolar: fundamentos e proposições. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, 2020.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de educação integral em tempo integral à luz da análise do ciclo da política pública. **Educação & Realidade**, v. 43, p. 415-434, 2017.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Relações Público-Privadas nas Políticas de Educação em Tempo Integral No Estado De São Paulo: Public-private partnerships in full-time education policies in the state of São Paulo. **Interfaces da Educação**, v. 13, n. 39, 2023.

PECI, Alketa. Emergência e supervisão de redes organizacionais: marcando mudanças no mundo dos negócios. **Revista de Administração Pública**, v. 6, p. 7-24, 1999.

PECI, Alketa; PIERANTI, Octavio Penna; RODRIGUES, Silvia. Governança e New Public Management: convergências e contradições no contexto brasileiro. **Organizações & Sociedade**, v. 15, p. 39-55, 2008.

PEREIRA, Marcos Paulo Torres; DO VALE, Fábio Freire. Educação integral e integrada. **Novos tempos, espaços e oportunidades educativas**, v. 87, p. C3, 2013.

PEREIRA, Wilma Maria. Os Institutos Federais sob o prisma da Educação Integral e Integrada. **Revista Teias**, v. 16, n. 41, p. 250-262, 2015.

PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal, o que é educação integral. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 9, n. 17, p. 24-34, 2014.

PETERS, Brainard Guy. O que é Governança? **Revista do TCU**, n.127, p. 28-33, 2013.

PFEIFER, Mariana. Notas acerca das redes de políticas sociais. In: SIMPÓSIO SOBRE FAMÍLIAS: POLÍTICAS DE ATENDIMENTO, 1., 2009.

POWELL, Walter Wood; SMITH-DOERR, Laurer. Networks and economic life. In: SMELSER, Neil; SWEDBERG, Richard (org.). **The handbook of economic sociology**. Princeton: Princeton University Press, 1994. p. 368-402.

PRADA, Talita; GARCIA, Maria Lúcia Teixeira. As Redes de Políticas Sociais e a Política de Educação. **Revista de Políticas Públicas**, v. 20, n. 2, p. 759-780, 2016.

PRATCHETT, Lawrence. Open Systems and Closed Networks: Policy Networks and the Emergence of Open Systems. **Local Government in Public Administration**, v. 72, p. 73-93, Spring 1994.

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado. Texto apresentado em **Seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará**, 8 maio 2008. v. 8.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth. **Currículo integrado para o Ensino Médio**: das normas à prática transformadora. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Representação no Brasil, 2013.

RHODES, Rod A. W. Waves of governance. In: LEVI-FAUR, D. (org.). **The Oxford Handbook of governance**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2012. p. 33-48.

RODRIGUES, Ana Cláudia Silva; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. Redes de política de educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-32, 2020.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 37.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

RUA, Maria das Graças. **Para aprender políticas públicas**. Brasília, DF: IGEPP, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANCHES, Maria Fátima Chorão. Para um ensino de qualidade: perspectiva organizacional. **Inovação**, v. 10, n. 2, p. 165-194, 1997.

SANTOS, Hermílio. Perspectivas contemporâneas para constituição de redes de

políticas públicas. **Cívitas**, Porto Alegre, v.5, n.1, p. 59-68, jan.-jun. 2005.

SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. **Coletânea de políticas públicas**. Brasília: Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), 2006. v. 1.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista de Administração Pública**, v. 43, p. 347-369, 2009.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Educação e Fronteiras**, v. 4, n. 11, p. 21-38, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. **Políticas para a educação: análises e apontamentos**. Maringá, EDUEM, v. 1, p. 15-38, 2011.

SILVA, Carlos Alberto da; FIALHO, Joaquim; SARAGOÇA, José. Análise de redes sociais e sociologia da acção. Pressupostos teórico-metodológicos. **Revista Angolana de Sociologia**, n. 11, p. 91-106, 2013.

SILVA, Elton Rodolfo Assunção da. **Continuidades, inovações e retrocessos na evolução do governo digital em Pernambuco**. 2018. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA, Marcia; INVERNIZZI, Noela. Qual Educação para os Trabalhadores no Governo do Partido dos Trabalhadores? A Educação Profissional Após O Decreto 5154/2004/. **Trabalho & Educação**, v. 17, n. 3, p. 99-114, 2008.

SILVA, David José. de. A organização curricular do campus Jacarezinho: pressupostos teóricos e princípios. In: ARAÚJO, Adilson César; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (org.). **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2015. p. 403-417.

SILVA, Marcia; INVERNIZZI, Noela. Qual Educação para os Trabalhadores no Governo do Partido dos Trabalhadores? A Educação Profissional após o Decreto 5154/2004/. **Trabalho & Educação**, v. 17, n. 3, p. 99-114, 2008.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 1, p. 5-15, 1996.

TEIXEIRA, Sonia Maria Fleury. O desafio da gestão das redes de políticas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 7., 2002, Lisboa. **Anais [...]** Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2002. p. 1-24

TOMAÉL, Maria Inês; ALCARÁ, Adriana Rosecler; DI CHIARA, Ivone Guerreiro. Das redes sociais à inovação. **Ciência da Informação**, v. 34, p. 93-104, 2005.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis: revista de saúde coletiva**, v. 19, p. 777-796, 2009.

TURMENA, Leandro; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os institutos federais em questão. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 54, p. 1067-1084, 2017.

VAN BUEREN, Ellen.; KLIJN, Erik-Hans; KOPPENJAN, Joop FM. Dealing with wicked problems in networks: Analyzing an environmental debate from a network perspective. **Journal of public administration research and theory**, v. 13, n. 2, p. 193-212, 2003.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2008.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; DE SOUZA JÚNIOR, Antônio. A educação profissional no Brasil. **Revista Interações**, v. 12, n. 40, 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 1, 2007.

ZURBRIGGEN, Cristina. A utilidade da análise de redes de políticas públicas. **Argumentos**, México, DF, v. 24, n. 66, p. 181-209, 2011.

## APÊNDICE A – FORMULÁRIO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AÇÕES EM REDES DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO INSTITUTO FEDERAL DO  
PARANÁ CAMPUS JACAREZINHO**

**FORMULÁRIO**

Nome:\*

Núcleo

- Docente Núcleo Básico
- Docente Núcleo Técnico
- TAE - Seção: \_\_\_\_\_
- Coordenação: \_\_\_\_\_

Núcleo Básico:

- Linguagens, Códigos e suas tecnologias
- Ciências Naturais, Matemática e suas tecnologias
- Ciências Humanas e suas tecnologias

Núcleo Técnico

- Alimentos
- Eletromecânica/Eletrotécnica/Mecânica
- Informática/TSI
- Teatro
- Química
- Engenharia de Controle e Automação

Em suas atividades no IFPR Campus Jacarezinho **NO ANO DE 2023**, você trabalhou ou está trabalhando com algum parceiro externos ao Campus, tais como: Empresas, ONGs, Universidades, Escolas, Associações, Cooperativas, Indústrias, Movimentos Sociais ou outros?

Sim

Não

Caso sua resposta à pergunta anterior seja **NÃO**, **PODE POR FAVOR ENCERRAR A PESQUISA.**

Caso a sua resposta à pergunta anterior seja **SIM**, **cite as instituições com as quais tem parcerias estabelecidas formal ou informalmente.**

Sua resposta

Qual foi o objetivo principal que motivou esta/estas parcerias?

Sua resposta

As parcerias se deram em prol de:

Unidades Curriculares

Projetos de Pesquisa

Projetos de Extensão

Projetos de Inovação

Estágio Supervisionado

Outro:

O tempo médio de duração destas parcerias foi de:

Uma atividade

Um mês

Um semestre

Um ano

Trata-se de uma parceria constante que continua em andamento.

Por uma unidade Curricular ou Projeto

Outro:

Como você avalia o resultado desta/destas parcerias?

- Contribuiu com a formação dos estudantes
- Contribuiu com o objetivo da Unidade Curricular/Projeto
- Contribuiu com o desenvolvimento das atividades do Campus
- Contribuiu com as atividades dos parceiros
- Não contribuiu com a formação dos estudantes
- Não contribuiu com o objetivo da Unidade Curricular/Projeto
- Não contribuiu com o desenvolvimento as atividades do Campus
- Não contribuiu com as atividades dos parceiros
- Outro:

Enviar

Limpar formulário

**APÊNDICE B – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AÇÕES EM REDES DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO INSTITUTO FEDERAL DO  
PARANÁ CAMPUS JACAREZINHO****ROTEIRO DE GRUPO FOCAL****EQUIPE DE GESTÃO PEDAGÓGICA DO IFPR CAMPUS JACAREZINHO****ROTEIRO PARA O TRABALHO NO GRUPO FOCAL:**

- ✓ Serão apresentadas as regras de funcionamento do grupo ressaltando a importância da participação de todos e a não existência de respostas "certas" ou "erradas";
- ✓ Preenchimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- ✓ Apresentação do conceito de redes de políticas públicas;
- ✓ Exposição dos mapas das redes elaborados a partir dos projetos cadastrados no SISCOPE;
- ✓ Abertura do debate com apresentação dos relatos pessoais de experiências em ações de redes;
- ✓ Discussão sobre os resultados obtidos a partir das trocas com os atores;
- ✓ Considerações do grupo acerca das ações em redes de políticas públicas no Campus e a formação integral dos estudantes;
- ✓ Abertura da palavra para esclarecimento de dúvidas, sugestões, apontamentos e críticas;
- ✓ Esclarecimentos quanto à tabulação e análise dos dados da pesquisa, agradecimento pela presença e participação de todos.

**QUESTÕES NORTEADORAS PARA O TRABALHO NO GRUPO FOCAL:**

**ETAPA 01 - PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO:**

1. A partir de que momento o IFPR Campus Jacarezinho identificou a necessidade de buscar agentes externos para fazer parte das ações pedagógicas?
2. Quais foram os principais motivos que levaram a equipe pedagógica a buscar/permitir/incentivar a formação de parcerias ou cooperação, para realização de ações de ensino, pesquisa e extensão complementares à formação dos estudantes?
3. Você poderia citar alguma experiência, projeto ou parceria que foi viabilizada somente com a implementação destas iniciativas?
4. Qual o nome, ramo de atuação e principais atividades deste parceiro?

**ETAPA 02 - DESENVOLVIMENTO E OBJETIVOS COMUNS:**

5. Qual é o objetivo do Campus Jacarezinho ao implementar parcerias com agentes externos?
6. Quais as maiores dificuldades enfrentadas para trabalhar com atores e instituições externas com finalidades diferentes as praticadas no Campus?
7. Quais as maiores potencialidades ao trabalhar com atores e instituições diferentes do Campus?
8. Os atores e instituições externas também buscam o Campus para propor parcerias? O que leva estas instituições a procurarem promover estas ações conjuntas?

**ETAPA 03 - AS REDES DE POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES:**

9. De que maneira estas ações conjuntas chegam ao estudante do ensino técnico integrado do IFPR Campus Jacarezinho?
10. É possível afirmar que o resultado destas interações com os atores externos é capaz de modificar o processo de formação integral do estudante? (De que forma?).
11. É possível conciliar interesses do IFPR, da formação integral dos estudantes com demais interesses destes atores externos?