



Promulgação de políticas na escola: considerações a partir da Teoria de Atuação e do Ciclo de Políticas

Jean Mac Cole Tavares Santos

Departamento de Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Rua Almino Afonso, 478, 59610-210, Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: maccolle@hotmail.com

RESUMO. Analisamos a promulgação da política Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) em duas escolas públicas de ensino médio. Promulgação, com Ball, se refere ao entendimento de que políticas são interpretadas e traduzidas por diversos atores políticos dentro do ambiente escolar, ao invés de simplesmente implementadas. Buscamos operar com a perspectiva de *enactment*, dando novas possibilidades de entendimento ao ciclo de políticas como apresentados por Ball e colaboradores, liberando o contexto da prática de lidar simplesmente com a política em ação e o contexto de influência como instância sacralizada das ideias. Objetivamos perceber como as políticas são colocadas em ação pelos docentes, em cada contexto específico, a partir dos recursos disponibilizados à escola e dos sentidos (sentimentos) e dos interesses imediatos da comunidade escolar. Buscamos ainda entender os motivos das possíveis diferenças na realização da política em cada um dos contextos analisados. Consideramos que a política é resultado das disputas de várias demandas contextuais, envolvendo os diversos atores escolares em estreita relação com a política em questão.

Palavras-chave: política educacional, contextos escolares, ensino médio.

Policy enactment in school: considerations from Acting Theory and Policy Cycle

ABSTRACT. The enactment of the policy Innovatory High School Program (ProEMI) in two government-run high schools is analyzed. According to Ball et al., enactment means that policies are interpreted and translated by several political agents within the school environment rather than merely implemented. Working with the prospect of 'enactment' provides new possibilities to understand the policy cycle as presented by Ball et al. disconnecting the context of practice in dealing simply with politics in action from the context of influence as the enshrined status of ideas. Current paper tries to show how policies are put into practice by teachers in each specific context, from the resources available in the school and from the feelings and immediate interests of the school community. The reasons for possible differences in the implementation of policy in each of the analyzed contexts are also discussed. In fact, policy results from discussions of various and contextualized demands involving several school agents closely linked to the policy in question.

Keywords: educational policy, school contexts, high school.

Promulgación de políticas en la escuela: Consideraciones a partir de la Teoría de Actuación y del Ciclo de Políticas

RESUMEN. Analizamos la promulgación de la política Programa Enseñanza Secundaria Innovadora (Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI) en dos escuelas públicas de enseñanza secundaria. Promulgación, con Ball, se refiere al entendimiento de que políticas son interpretadas y traducidas por diversos actores políticos dentro del ambiente escolar, al revés de simplemente implementadas. Buscamos trabajar con la perspectiva de *enactment*, dando nuevas posibilidades de entendimiento al ciclo de políticas como presentados por Ball y colaboradores, liberando el contexto de la práctica de lidiar simplemente con la política en acción y el contexto de influencia como instancia sacralizada de las ideas. El objetivo fue el de percibir cómo las políticas son llevadas a cabo por los docentes, en cada contexto específico, a partir de los recursos disponibles a la escuela, de los sentidos (sentimientos) y de los intereses inmediatos de la comunidad escolar. Buscamos aun entender los motivos de las posibles diferencias en la realización de la política en cada uno de los contextos analizados. Consideramos que la política es resultado de las disputas de varias demandas contextuales, involucrando los diversos actores escolares en estrecha relación con la política en cuestión.

Palabras clave: política educacional, contextos escolares, enseñanza secundaria.

Introdução

Neste artigo, analisamos a promulgação da política Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) em duas escolas públicas de ensino médio¹. Promulgação se refere ao entendimento de que políticas são interpretadas e traduzidas por diversos atores políticos dentro do ambiente escolar, ao invés de simplesmente implementadas (Ball, Maguire, & Braun, 2012). De forma geral, buscamos operar com a perspectiva de enactment, em diálogo com Ball (1994, 1998) e Lopes (2005, 2006), dando novas possibilidades de entendimento ao ciclo de políticas conforme apresentado por Ball e colaboradores (Ball, & Bowe, 1992, 1998), principalmente libertando o contexto da prática de lidar simplesmente com a política em ação (minimizando sua condição/possibilidade na produção de texto e na influência nas políticas – macro e micro) e o contexto de influência como instância sacralizada das ideias (sempre pairando prepotente sobre os demais contextos).

A pesquisa objetivou, primeiramente, analisar como as políticas são colocadas em ação pelos docentes, em cada contexto específico, a partir dos recursos disponibilizados à escola e dos sentidos (sentimentos) e interesses imediatos da comunidade escolar (melhorar o desempenho no ENEM, manter-se em atividade, atrair mais alunos, alcançar mais reconhecimento pela comunidade e pelos órgãos diretivos, desenvolver uma ‘educação de qualidade’, propiciar igualdade de oportunidades, contribuir com a ‘justiça social’ etc.) e, segundo, buscar entender os motivos das possíveis diferenças na realização (puesta em practica) da política em cada um dos contextos analisados.

Para dar conta desses objetivos, buscamos reunir três técnicas usualmente utilizadas em estudos com paradigmas interpretativos: a observação, a entrevista e a análise documental (Ludke, 2006).

A observação intentou perceber apenas o contexto escolar, mas serviu também para acompanhar algumas atividades atribuídas ao ProEMI em execução, permitindo a descrição das atividades, como também o nível de envolvimento da comunidade escolar com a proposta.

As entrevistas semiestruturadas foram o principal instrumento para estabelecer nossa análise, já que buscou a opinião de gestores e de professores sobre as motivações para a realização de cada uma das atividades, bem como apreender as invenções, as adaptações/readaptações, as recontextualizações do

que seria colocar a política do ProEMI em ação. De cada escola, entrevistamos de forma mais sistemática três docentes e um membro do núcleo gestor, totalizando 08 (oito) depoimentos, apesar de termos colhido informações em conversas informais com vários outros docentes e funcionários que podem ter influenciado nossa análise. Escolhemos para depoentes professores atuantes como coordenadores de, pelo menos, uma atividade relacionada ao Programa Ensino Médio Inovador, sinalizando envolvimento com a política, tendo, assim, informações interessantes à nossa pesquisa².

A análise documental centrou no documento oficial do ProEMI e nos documentos produzidos pelas escolas pesquisadas a que conseguimos ter acesso. Os ‘documentos’ serviram de subsídios tão importantes quanto a observação e a entrevista, pois nos deram uma leitura, parcial diga-se de passagem, sobre as possibilidades das políticas, seja a partir de supostos interesses oficiais, seja sobre alguns sentidos construídos/ressignificados pelas escolas. Nesse ponto, no entanto, é importante notar que não houve diferença no acesso aos documentos das escolas. Em duas escolas, pudemos contar com o projeto escolar para o ProEMI, com vários projetos das atividades realizadas, com relatos de experiências, avaliação, fotos e vídeos das ações e com chamadas anunciativas direcionadas ao público interno e externo à escola (disponibilizados no blog das duas escolas). Nas outras duas escolas, só conseguimos parte da proposta da escola e alguns relatos/avaliações das atividades cedidos por professores que estavam envolvidos nas ações.

Stephen Ball e os estudos das políticas curriculares

O pesquisador inglês Stephen Ball, sociólogo da educação, professor do Instituto de Educação na Universidade de Londres, ocupando a cátedra Karl Mannheim desde 2001, tem contribuído significativamente para os estudos sobre políticas educacionais curriculares em vários países da Europa e da América, incluindo EUA, México, Argentina, Chile e Brasil. Seus estudos abordam, principalmente, questões relacionadas à performatividade, à privatização do ensino, ao novo gerencialismo, à escolha das escolas pelos pais, às mudanças discursivas em relação à educação, aos aspectos das linguagens e interpretações contextuais das políticas, às recontextualizações por hibridismos e às promulgações das políticas nos espaços

¹ A pesquisa foi parcialmente financiada pelo CNPq (bolsa PDJ e edital Universal, 2012).

² Nota do autor: Esta pesquisa não possui protocolo do comitê de ética, pois o mesmo está em processo de formação nesta Universidade. O artigo é resultado de pesquisa de pós-doc e não foi exigido aprovação do Comitê pois entendeu-se que a discussão seria feita indiretamente, sem mencionar nomes e instituições diretamente.

escolares, entre outros temas, enfocando as possibilidades de construção crítica do conhecimento, objetivando algum sentido, nem sempre claro em seus trabalhos, de justiça social e igualdade de oportunidades.

No Brasil, especificamente, tem sido forte a operação com a Teoria do Ciclo Contínuo de Políticas, como apresentado por Ball e colaboradores (Ball, 1994; Ball, & Bowe, 1992, 1998; Bowe, Ball, & Gold, 1992; Ball, Maguire, & Braun, 2012), gerando interessante debate entre pesquisadores das políticas educacionais. Lopes (2005, 2006), Lopes e Macedo (2006, 2011), Oliveira e Lopes (2011), Mainardes (2006), Tura (2009), Santos (2013), Santos e Oliveira (2013), por exemplo, mostram as amplas possibilidades e articulações teóricas da abordagem do ciclo de políticas para o entendimento dos sentidos das políticas no contexto escolar, corroborando a ideia de que as políticas não são construídas somente fora da arena escolar e simplesmente implementadas nas instituições escolares. As políticas são construídas, significadas em diferentes ciclos, e ressignificadas a partir da ação dos agentes que atuam na escola e das condições histórico-culturais presentes ali. Nesse sentido, a prática é também política, “[...] abrindo as portas à teorização que compreende como pouco produtiva a separação entre currículo em ação e currículo formal” (Lopes, 2014, p. 2).

A teoria de Ball, portanto, vem contribuindo com a crítica à dicotomização entre política e prática, que vislumbrava a produção de políticas de um lado, versus a implementação de outro. Traz, então, a possibilidade de romper com o binarismo produção/implementação, tão presente nos estudos e nas pesquisas no campo educacional e, particularmente, no campo do currículo, afastando-se de uma concepção de prática como espaço de implementação, reduzido à simplicidade dual da resistência frontal ou aceitação submissa. Segundo Lopes (2014, p. 2), o ciclo de políticas se mostrou

[...] um modelo heurístico potente não apenas para questionar a centralidade do Estado na política de currículo, como para questionar uma concepção verticalizada de poder que subsidia tal centralidade.

Desse modo, ao colocar o campo da prática como uma arena importante na constituição de políticas, Ball abre caminho para perceber a atuação de todos os agentes que circundam o espaço escolar na produção das políticas. Tal ideia foi aprofundada por Ball, Maguire e Braun (2012) no livro *How schools do policy*, a partir de pesquisas realizadas em quatro escolas secundárias inglesas, desenvolvendo o conceito da teoria da política em

ação/atuação/encenação (em tradução livre para a expressão em inglês *theory of policy enactment*). Consideramos a noção de enactment como atuação/encenação, no sentido teatral do termo, potencializadora para pensarmos a constituição das políticas nas escolas que pesquisamos.

O ciclo de políticas e a teoria da atuação

Nossa pesquisa dialoga com as teorias de Ball (1994, 1998)³, Mainardes (2006), Lopes e Macedo (2006, 2011) e Lopes (2005, 2006, 2014), contribuindo para o entendimento de que investigar as ressignificações das políticas nas escolas é examinar conexões, relações, apropriações, traduções e interdependências, vislumbrando que políticas são processos construídos, contextualmente, em estreita relação com as vontades e os interesses dos agentes que atuam naquele espaço. Sendo assim, as práticas políticas são específicas e contextualizadas e sua efetivação ocorre de maneira diversificada, a partir da dinâmica de cada escola. Pensando a partir dessa lógica, atores envolvidos na (re)elaboração das políticas, entre eles, professores, gestores, dirigentes e técnicos das secretarias e do MEC, influenciam os rumos e a dinâmica de cada ação. Além disso, a situação da escola, seu reconhecimento e sua posição na comunidade, seu poder de enfrentamento e de mediação na relação com os órgãos - que pode ser resultado de vários processos históricos e sociais, algo que Ball resumiu como sendo a cultura escolar - são também fatores a serem considerados no entendimento de como as políticas são mediadas.

Com o ‘ciclo contínuo de políticas’, entendemos que as políticas educacionais não são, de forma estanque, oriundas dos governos e da estrutura estatal; pelo contrário, partem de vários contextos. Assim, ficamos distantes das análises estadocêntricas que veem a política educacional como direcionada pelo Estado e implementada na escola, deixando quase nenhuma perspectiva de reelaboração pelos sujeitos, a não ser resistir ou implementar o projeto imposto.

Na abordagem do ‘ciclo contínuo de políticas’, Ball (1998), Ball e Mainardes (2011) e Ball e Bowe (1998) realçam a complexidade inerente à análise da política educacional,

[...] enfatizando os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (Mainardes, 2006, p. 48).

³ Usamos somente o nome de Stephen Ball, mas não desconhecemos o mérito dos colaboradores e parceiros dele, citados durante todo o texto, no seguinte trabalho: Ball e Bowe (1992).

O ciclo de políticas é constituído, inicialmente, por três contextos, a saber: o de influência, o da produção de textos e o da prática. Posteriormente, outros dois são apresentados: o contexto dos resultados (efeitos) e o da estratégia política. Vale ressaltar que todos os contextos estão inter-relacionados, não havendo nenhuma dimensão linear ou sequencial obrigatória entre eles. Explicando, brevemente, cada um desses contextos, podemos dizer que é no contexto de influência que as políticas públicas são, também, significadas e os discursos políticos construídos de forma mais sistemática (Mainardes, 2006). O contexto de influência, então, é caracterizado por disputas na construção dos discursos que irão definir os princípios gerais da política educacional. Vários grupos de interesse pleiteiam significações do mundo para influenciar os sentidos das finalidades sociais das políticas de educação. Aqui, por conseguinte, os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. Dizer isso, enfatizamos, é diferente de afirmar que as ideias nascem nesse contexto para, a partir dele, serem irradiadas aos outros contextos, pois não é possível precisar com segurança onde surge determinada ideia. O que Ball apresenta, e concordamos com ele, é manifestar a existência de um contexto de ideias inter-relacionado com os demais contextos, sem limites precisos entre eles, sendo impossível detectar o 'dentro-fora' de cada um dos contextos. A separação é mais uma ação para facilitar a argumentação do ciclo do que a visualização de esferas separadas entre si.

O mesmo entendimento vale para o contexto da produção de textos, pois é a partir dele que os textos das políticas educacionais, em sua maioria, são produzidos, envolvendo, de forma geral, técnicos dos governos, parlamentares, especialistas em diversas áreas, assessores parlamentares, consultores de organizações não governamentais, docentes e pesquisadores de várias instituições. Na produção de textos, os antagonismos e conflitos apresentados no contexto de influência circulam em disputas por hegemonias para representarem e representarem-se na escrita. Destarte, os textos são o resultado de disputas, acordos, encontros, alianças entre grupos que atuam em diferentes lugares, com diferentes concepções, almejando controlar as representações da política. Nesse contexto, os textos políticos tomam forma escrita com a pretensão de atender ao interesse público geral.

O contexto da prática, por sua vez, pode ser caracterizado pelas ações ocorridas nas escolas. Nele são realizadas (re)leituras dos textos das políticas, com reinterpretação e produção de novos discursos

que perpassam os demais contextos, em uma circularidade contínua. Nesse sentido, a prática deve ser pensada como parte da política, concordando que os sentidos da prática estão representados nas políticas de forma bastante imbricada, evidenciando a constante produção de políticas no contexto da prática, ocorrendo trocas constantes entre propostas e práticas: “[...] os sentidos das propostas perpassam a prática, assim como os sentidos da prática perpassam as propostas” (Busnardo, 2011, p. 35).

Entendemos que a escola não pode ser vista apenas como receptáculo de políticas pensadas longe de sua realidade, tendo a função somente de implementar, como vítima indefesa, tudo o que fora elaborado alhures. No contexto da prática, a política está sujeita à interpretação e recriação, pois ela produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na proposta política oficial. Como proposta, ao chegar às escolas, essa política é ressignificada, recontextualizada por hibridismo pelos profissionais da educação que ali atuam. O professor, em sua função docente, tem, por exemplo, a liberdade de recriá-la e reinventá-la. Como se pode ver, a referida política é “[...] interpretada de diferentes formas, uma vez que experiências, valores e interesses são diversos” (Mainardes, 2006, p. 53). Sendo parte do ciclo, os agentes mantêm intensa relação com sua construção, seja na ressignificação das propostas apresentadas e nas releituras e reinterpretações dos textos das políticas, seja nas trocas constantes entre os vários contextos.

Com a perspectiva acima, buscamos nos afastar de concepções que pensam a política como factível de simples implementação na escola, após ser formulada em alguma instância estatal. Contudo, não desconsideramos o papel do Estado na elaboração de políticas, reconhecendo, inclusive, sua força de indução de práticas nas escolas. Ponderamos, pois, sobre a existência de várias circunstâncias que corroboram as políticas educacionais, crendo que as propostas estatais são construídas e (re)elaboradas em vários contextos, os quais, na prática docente, são ressignificados pelos sujeitos que atuam na escola, a partir de seus saberes/poderes, concepções, interesses e apropriação do mundo. Por ressignificação entendemos não os novos sentidos que professores e gestores poderiam dar a partir de um sentido original da política, mas os próprios sentidos construídos e reconstruídos na/pela escola numa relação de compreensão e tradução das propostas, configurada em projetos híbridos (Ball, 1994). Quanto a esse hibridismo, é concebido como “[...] a mistura de

lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas [...]” na prática docente, influenciados pelo contexto escolar (Lopes, 2005, p. 56).

A ressignificação, é preciso esclarecer, não acontece simplesmente pela ação de seus intérpretes (professores e gestores) na escola. Como mostra Ball (1998), não se trata de colocar políticas em prática, pois este é um processo criativo, sofisticado e complexo que também se localiza sempre em um determinado contexto e lugar. Aqui, definimos contexto como os movimentos realizados pela escola, (re)construindo sentidos globais e locais, em várias direções e, principalmente, em relação aos órgãos governamentais, à comunidade escolar e à própria escola.

Sob esse ponto de vista, o foco da análise de políticas deve incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Como defendeu Mainardes (2006), cada um dos contextos apresentados por Ball e Bowe (1998) são constituídos de arenas, de lugares de discussão, de ambientes de disputas e de grupos de interesses que desejam influenciar as políticas. São, pois, ambientes que envolvem embates pela significação das políticas, certamente relacionando-as com sua compreensão de mundo e seus interesses nele⁴.

A teoria da política em ação, política da atuação, como apresentado por Stephen Ball, em parceria com Meg Maguire e Annette Braun, no livro *How schools do policy: policy enactments in secondary schools* (2012), tem estreita relação com o ciclo de políticas, principalmente focando nas dinâmicas da interpretação/tradução possíveis no contexto da prática (Lopes, 2014). O termo enactment pode ser entendido como encenação, não em algum sentido negativo, de enganação ou de dissimulação (apesar de o enganar e o dissimular não serem completamente descartados na ideia de enactment), mas no sentido teatral, referindo-se à noção de que um ator possui um texto que pode ser apresentado/reapresentado/representado de diferentes formas. O texto, aberto à interpretação e complementação, além de possibilitar diversas formas de encenação, de intensidade, de ênfase, de leitura e de improviso, é apenas uma pequena parte (porém, uma parte importante) da produção, estando sempre negociando sentidos e possibilidades

de efetivação com as diversas relações, estruturas e interesses que circundam o palco da escola. Desse modo, o uso do termo enactment indica que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Os atores envolvidos (no caso, os sujeitos da escola) têm o controle do processo e não são ‘meros implementadores’ das políticas. De modo geral, com a teoria da atuação, os autores reforçam o questionamento da implementação de políticas, indicando que elas são interpretadas e traduzidas para contextos específicos, a partir de dimensões contextuais. Dessa forma, as políticas são colocadas em ação diante de compromissos existentes, valores e experiências com outras atividades já realizadas. Assim, a teoria do policy enactment deve considerar as condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas interpretativas subjetivas.

O ProEMI como tentativa de direcionar o currículo

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) é hoje a principal aposta do governo federal para o ensino médio no Brasil. Com a iniciativa do Ministério da Educação, em ações conjuntas com Estados e Distrito Federal, o ProEMI pretende induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio em todas as escolas brasileiras, objetivando que as ações possam ser “[...] incorporadas ao currículo, ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio” (Documento Orientador do ProEMI, 2013, p. 9). Como parte da ‘avalanche’ de políticas educacionais das últimas décadas orientadas pelo estado, direcionadas a intervir no cotidiano escolar (Santos, 2007), o ProEMI apresenta a determinação de elevar os padrões de qualidade da escola, quase sempre relacionando tal demanda com a exigência da sociedade contemporânea e com o cumprimento da função social da escola, intencionando oportunizar melhores condições de vida e de trabalho aos egressos dessa modalidade de ensino. A escola, assim, precisa entender e atender seu papel na competitividade da economia nacional (vista como hegemonicamente globalizada) e na coesão social, atenta às exigências da nova, volátil e imprevisível sociedade contemporânea, formando sujeitos capazes de atuarem com os códigos da sociedade liberal e pós-moderna (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio [PCNEM], 2009).

A avaliação que justifica a tomada de posição pelo Programa Ensino Médio Inovador, conforme o Documento Orientador do ProEMI (2013), mostra que o atual cenário do ensino médio brasileiro, no

⁴ O ciclo de políticas foi acrescentado de outros dois contextos: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. O contexto dos resultados ou efeitos preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual, defendendo, com mais propriedade, a ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados (Ball & Mainardes, 2011; Oliveira & Lopes, 2011).

que pese os dados positivos da ampliação da oferta (ultrapassando oito milhões e quatrocentos mil alunos matriculados), acenando para a maior democratização no acesso ao sistema escolar, se apresenta como objeto de preocupação devido, principalmente, ao alto percentual de jovens de 15 a 17 anos que não frequentam a escola (apenas 51% estão no ensino médio), ao aumento da distorção idade/série educacional entre jovens da mesma idade, ao número de reprovação no primeiro ano do ensino médio (em torno de 18%) e à alta taxa de abandono em todo o ensino médio (cerca de 11% no primeiro ano, 9% no segundo e 7% no terceiro). Todo esse quadro inviabiliza a escola de cumprir sua função social, ficando distante das expectativas e das necessidades dos jovens brasileiros (Documento Orientador do ProEMI, 2013).

Diante deste cenário, o MEC advoga a necessidade de ampliação e fortalecimento de políticas efetivas que garantam o direito ao ensino médio de

[...] qualidade para todos e as condições necessárias, por meio da ampliação da universalização de atendimento à população, consoante a consolidação da função social desta etapa da Educação Básica (Documento Orientador do ProEMI, 2013, p. 29).

Neste contexto, segundo ainda o documento do MEC, o ProEMI, instituído pela Portaria n.º 971, de 9/10/2009, foi criado para proporcionar o debate sobre o Ensino Médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital, fomentando propostas curriculares inovadoras nas escolas, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante a disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e que atenda às demandas da sociedade contemporânea.

Para atingir os objetivos pensados, o documento orientador apresenta uma série de ações para os sistemas de ensino e para as escolas formularem o Projeto de Redesenho Curricular (PRC) em consonância com as Diretrizes Gerais para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, considerando ainda as bases legais constituídas pelos respectivos Sistemas de Ensino. O PRC, assim, é o documento geral das escolas (construídos com apoio/orientação dos sistemas de ensino) que, em tese, poderão contribuir com as atividades em cada unidade de ensino.

A adesão ao Programa, tanto das secretarias estaduais quanto das escolas, inicia um movimento de cooperação entre os entes federados, cabendo ao Ministério da Educação o apoio técnico e financeiro às Secretarias de Educação e às respectivas escolas. Dessa forma, as Secretarias de Educação Estaduais e

Distrital aceitam a tarefa de desenvolver e ampliar as ações voltadas para a organização e a implementação de política voltada para o ensino médio, prestando assessoria e contribuindo com os Projeto de Redesenho Curricular (PRC) de cada escola, para que estes venham a atender as necessidades das unidades escolares, com

[...] foco na promoção de melhorias significativas que busquem garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes, reconhecendo as especificidades regionais e as concepções curriculares implementadas pelas redes de ensino (Documento Orientador do ProEMI, 2013, p. 32).

No entanto, só poderão apresentar Projeto de Redesenho Curricular (PRC) as escolas indicadas pelas Secretarias de Educação. O apoio técnico-financeiro será destinado, anualmente, às escolas que elaborarem e cumprirem o redesenho curricular proposto.

A proposta do ProEMI estabelece um referencial de tratamento curricular, indicando as condições básicas para a implantação do Projeto de Redesenho Curricular (PRC).

a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), compreendendo 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa;

b) Foco em ações elaboradas a partir das áreas de conhecimento, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e que são orientadoras das avaliações do ENEM;

c) Ações que articulem os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades, a fim de atender suas necessidades e expectativas, considerando as especificidades daqueles que são trabalhadores, tanto urbanos como do campo, de comunidades quilombolas, indígenas, dentre outras;

d) Foco na leitura e no letramento como elementos de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento;

e) Atividades teórico-práticas que fundamentem os processos de iniciação científica e de pesquisa, utilizando laboratórios das ciências da natureza, das ciências humanas, das linguagens, de matemática e outros espaços que potencializem aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento;

f) Atividades em Línguas Estrangeiras/Adicionais, desenvolvidas em ambientes que utilizem recursos e tecnologias que contribuam para a aprendizagem dos estudantes;

g) Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural dos estudantes;

h) Fomento às atividades esportivas e corporais que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes;

i) Fomento às atividades que envolvam comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias, em todas as áreas do conhecimento;

j) Oferta de ações que poderão estar estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento;

k) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas;

l) Consonância com as ações do Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar;

m) Participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);

n) Todas as mudanças curriculares deverão atender às normas e aos prazos definidos pelos Conselhos Estaduais para que as alterações sejam realizadas.

Além do mais, o Projeto de Redesenho Curricular deverá apresentar ações que comporão o currículo e estas poderão ser estruturadas em diferentes formatos, tais como: disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares. Para sua concretização, poderão definir aquisição de materiais e tecnologias educativas e incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades. A escola deverá, ainda, organizar o conjunto de ações que compõem o PRC a partir dos macrocampos e das áreas de conhecimento, conforme necessidades e interesses da equipe pedagógica, dos professores, da comunidade escolar, mas, sobretudo, dos adolescentes, jovens e adultos, alunos dessa etapa da educação básica. A escola deverá contemplar os três macrocampos obrigatórios e, pelo menos, mais dois macrocampos a sua escolha, totalizando ações em, no mínimo, cinco macrocampos. Os macrocampos são: Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento; Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; Participação Estudantil.

Escolas e contextos

Apresentamos agora as escolas foco de nossas pesquisas, revelando um pouco o contexto de cada

uma delas. Para preservar as escolas, atendendo solicitação de representantes das instituições pesquisadas, optamos pelo anonimato das falas e do nome delas. Dessa forma, trataremos a primeira escola pelo codinome de Duna e a segunda de Central.

Duna: a escola democrática da comunidade

A escola Duna está situada em um populoso bairro periférico de Fortaleza com um histórico de violências, sendo sempre citado como exemplo de exclusão, marginalização e pobreza. Por isso, são desenvolvidos projetos governamentais e não governamentais que visam a minimizar a precária situação do bairro. A escola, a única exclusivamente de ensino médio nas proximidades do bairro, serve como polo para diversas dessas atividades. Possui uma estrutura física razoável com 12 salas de aula, pátio, biblioteca, quadra de esportes e lazer, salas de professores multimídia e laboratórios de informática e de ciências. Para atender ao público de 900 (novecentos) alunos, nas três séries do ensino médio, nos turnos da manhã, tarde e noite, a escola conta com 28 (vinte e oito) profissionais em função docente (incluindo os gestores e coordenadores), sendo 21 (vinte e um) efetivos e 07 (sete) temporários. Segundo dados da secretaria escolar, Duna recebe alunos de vários bairros vizinhos (mas não foi possível precisar quais os bairros, devido à mobilidade de alunos), não havendo necessidade de pré-matrícula, pois há vagas suficientes para todos os interessados (a escola faz campanha com faixas e anúncios em locais públicos para atrair a atenção dos pais, das famílias e dos próprios discentes).

Duna tem assumido, nas falas e nos materiais disponibilizados, o orgulho de ser do bairro, de ser da comunidade, propagando a ideia de uma gestão democrática e descentralizada, na qual todos são chamados a participar das atividades e das decisões da escola. Como forma de manter-se, de aglutinar pessoas, desenvolve um intensivo programa de participação da comunidade nas atividades escolares, envolvendo diversos segmentos como a rádio comunitária, as igrejas (católica e evangélicas), os times de futebol amadores, as academias de lutas marciais, os comerciantes, os movimentos sociais e a polícia militar. Tem, assim, ganhado reconhecimento de uma escola comunitária, com espaço aberto para as demandas de qualquer segmento (seja político, cultural, social ou religioso) e até para atividade familiar particular (festas de aniversários e cerimônias de casamentos já aconteceram no salão da escola).

Sobre as atividades desenvolvidas nas escolas, concordando com a concepção de Ball e colaboradores (Braun, Maguire, & Ball, 2010), que as entendem como políticas das escolas, enumeramos aquelas que foram relacionadas como possibilitadas pelo Ensino Médio Inovador. A listagem que fizemos abaixo, apesar de representar nossa interpretação, buscou atender a ordem das mais citadas e divulgadas (seja no blog da escola, seja nos materiais do PROEMI), não significando, diretamente, serem elas as mais importantes e efetivas no espaço escolar. São as seguintes as principais políticas incluídas como do ProEMI na escola Duna:

1. Violência na escola	7. Preparatório ao ENEM	13. Fora homofobia!
2. Combate às drogas	8. Educação sexual	14. Informática para todos
3. Família na escola	9. Redação/vestibular	15. Olimpíadas de ciências
4. Não ao bullying	10. Esporte vencedor	16. Meio ambiente inteiro
5. Teatro na escola	11. Grupo de oração	17. Xadrez na escola
6. Literatura para a vida	12. Rádio escolar	18. Matemática zero

As políticas tentam englobar várias demandas da comunidade escolar, buscando atender também aos referenciais para a construção do PRC indicado pelo documento do ProEMI. No entanto, a escola incorpora com mais intensidade as suas demandas, representadas pelo ‘combate ao quadro de violência que a escola está inserida’. Para o coordenador pedagógico da escola (entrevistado 1), as atividades realizadas pela escola “[...] reflete a realidade social e econômica do bairro na qual a escola está inserida [...]”, caracterizada pelo alto nível de violência. Desse modo, as atividades a serem realizadas pelo “Inovador, e eles sabem disso⁵, não podem estar separadas da dinâmica da escola, dos problemas diários que temos de conviver como drogas, prostituição, gravidez na adolescência, violência doméstica” (entrevistado 2). Tudo isso, segundo o coordenador pedagógico (entrevistado 1), sem descuidar dos aspectos de aprendizagem do aluno, pois,

[...] afinal de contas, ele vem à escola para aprender alguma coisa, para buscar um futuro melhor, [para] conseguir passar no vestibular, cursar uma universidade, e quem sabe voltar um dia, bem sucedido e contribuir com a comunidade dele, servindo de exemplo para outros garotos que podem até não acreditar que é possível sobreviver à violência do bairro, à miséria, a essa situação do mundo de hoje [...]. A escola não pode desistir de cumprir sua

função de ensinar, de agregar conhecimento (pausa). Disso o pessoal da SEDUC tem razão [...], por isso juntamos atividades voltadas para o crescimento pessoal, para a convivência e para a superação da pobreza.

Foi ficando claro com as falas dos entrevistados (ver o ‘eles sabem disso’ do entrevistado 2 e, agora, o ‘disso o pessoal da SEDUC tem razão’ do entrevistado 1) um certo conflito na execução do redesenho curricular da escola: demandas da escola, da sociedade, dos próprios docentes, dos indutores das políticas (seja do documento do ProEMI, seja de seus intérpretes, da direção da escola e de técnicos da SEDUC) disputam espaço em um documento chamado Projeto de Redesenho Curricular (PRC).

Houve conflitos, sim, mas conflitos normais, dentro do que se espera da convivência de profissionais responsáveis, bem intencionados que divergem em alguns pontos. Mas, veja, o próprio documento não diz que os [o entrevistado manda eu abrir aspas e começa a ler um rascunho seu] ‘Projetos de Redesenho Curricular deverão atender às reais necessidades das unidades escolares’⁶. Então, somos nós que sabemos quais são as reais necessidades e não outros, os técnicos da SEDUC que vão nos dizer o que devemos fazer ou não. Isso não quer dizer que vamos esquecer o vestibular, o ENEM, o IDEB... mas só não deve ser uma obsessão da escola para agradar a diretora, a secretaria, o governo [...].

Por meio do PRC, os autores foram dando configurações diferenciadas em cada uma das atividades, tentando fazer prevalecer seus interesses, sua visão de mundo:

Sempre tenho defendido que trabalhar em equipe é a única forma certa. Pode não ser a mais fácil, mas é a única que possibilita envolver todos, responsabilizar todos pelo desenvolvimento das atividades. Na construção do nosso PRC, como de todo o processo de adesão [ao ProEMI], sempre fizemos no coletivo. Fazer no coletivo para que o coletivo se sinta comprometido. [...] claro que tivemos que ceder, de colocar atividades que interessava não diretamente à escola, que não há grande problemas nem na escola, nem na comunidade a respeito. Mas em nome da democracia, como é importante para alguém⁷, ficou lá, faz parte do PRC, mesmo ficando só no papel (Entrevistado 3).

⁶ O entrevistado estava buscando a passagem do documento do ProEMI que diz: “Os Projetos de Redesenho Curricular (PRC) deverão atender às reais necessidades das unidades escolares com foco na promoção de melhorias significativas que busquem garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes, reconhecendo as especificidades regionais e as concepções curriculares implementadas pelas redes de ensino” (Documento Orientador do ProEMI, 2013, p. 17).

⁷ A entrevistada se refere à política ‘Fora homofobia’. Sem entrar muito em detalhes, mostrando um certo desconforto em tratar da questão, ela afirma que a política só atinge uma pessoa (um alguém), mas está anunciada como política de toda a escola.

⁵ O entrevistado estava se referindo aos representantes da SEDUC que acompanham o desenvolvimento das atividades do ProEMI.

Como quem entende que todos pagam o preço pelo viés democrático que a gestão escolar assume, o entrevistado 3 defende que todas as demandas, mesmo as minoritárias, devem fazer parte de qualquer política educacional, admitindo que muitas delas não sairão do papel, pois, se “[...] para ser parte, para sentir-se contemplado, fulano exige que seu ‘problema’ esteja escrito no PRC, pagamos o preço, coletivamente”. Tal disposição democrática, no entanto, fez com que o redesenho curricular ficasse muito fora das diretrizes recomendadas pelo documento norteador, necessitando várias reuniões e debates entre a escola e a SEDUC, ocasionando atritos e “[...] possibilidades reais” (entrevistado 1) de a escola ficar fora do ProEMI.

Não sei nem se a ameaça de nos deixar fora do ProEMI seria cumprida [...], mas sei que o bom senso prevaleceu. Ficou entendido que as propostas poderiam ser executadas mesmo se não estivessem no PRC, que o PRC era flexível, que poderia sofrer alterações durante os anos. Resolvemos fechar um acordo, deixar as divergências de lado, cada um cedendo um pouco, contemplando os interesses de um e de outro, entrando em consenso que evitasse o pior. É melhor se unir aqui do que perder tudo.

Central: escola referência de qualidade e militante

A escola Central, reconhecida como uma das melhores escolas públicas do Estado do Ceará, está situada em um bairro considerado de classe média da cidade, recebendo alunos de bairros centrais, da periferia e da região metropolitana de Fortaleza. Com aproximadamente 1400 (mil e quatrocentos) alunos e 43 (quarenta e três) profissionais, entre professores, coordenadores e gestores, possui uma estrutura física muito boa, com auditório (que funciona também como teatro), quadra de esportes coberto, pátio amplo e coberto, laboratórios equipados de informática e de ciências (ambos com professores específicos), internet banda larga, biblioteca de médio porte com funcionários e bibliotecário, 20 (vinte) salas de aula com boa ventilação, sendo 04 (quatro) climatizadas e sala de multiespecialidade para atendimento educacional especializado. O reconhecimento da importância da escola pode ser percebido na intensiva divulgação de suas atividades em vários meios de comunicação, principalmente nos jornais impressos de grande circulação e nas redes sociais, além de sítio próprio na rede mundial de computadores. Segundo membro do núcleo gestor (Entrevistado 2), a escola se esforça para manter o reconhecimento de seu desempenho e, por conseguinte, atrai a atenção das autoridades do Estado e dos meios de comunicação. Central é manchete, de acordo com o depoente,

devido às filas que se formam durante as matrículas, já que a procura é bem maior do que a disponibilidade de vagas. É destaque também nas matérias sobre o desempenho dos alunos das escolas públicas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e na aprovação em outros processos de acesso ao ensino superior.

Outra característica importante da escola é o reconhecimento de um espírito militante de seus funcionários e professores. Historicamente, as mobilizações mais importantes da categoria docente contam com o apoio de funcionários, gestores e professores da escola. Tal engajamento, reconhecido por outras escolas, mas também pela comunidade fortalezense, de forma geral, se dá pela estreita relação entre a escola e os movimentos sociais, mas também com as universidades públicas do estado, como a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade Estadual do Ceará (UECE). Não por coincidência, vários professores da escola, inclusive do núcleo gestor, possuem o título de mestre, principalmente, em educação.

As atividades desenvolvidas pela escola, listadas abaixo, representam um pouco como a produção das políticas no ambiente escolar podem ser compreendidas de acordo com o contexto da instituição.

1. Ser universitário	7. Reforço escolar	13. Fora homofobia!
2. Acesso ao ENEM	8. Visita à universidade	14. Informática
3. Olimpíada de matemática	9. Redação para todos	15. Feira de ciências
4. Facilitadores do conhecimento	10. Africanidades	16. Meio ambiente
5. Complemento educacional	11. Interdisciplinaridades	17. Xadrez na escola
6. Agente jovem	12. Juventudes e drogas	18. Rádio

Como assevera o entrevistado 6, as políticas desenvolvidas na escola em nome do ProEMI estão voltadas para o reforço das atividades de sala de aula e para a ‘formação de consciências’.

Nossa escola tem uma reconhecida trajetória na elaboração bem sucedida de projetos pedagógicos, voltados tanto para melhorar o aprendizado dos alunos, quanto para desenvolver outros aspectos relacionados à formação humana e à consciência social. Assim, não aceitamos a ideia de começar tudo do zero, como se a escola não tivesse nada construído antes. Já foi o tempo que aceitávamos passíveis as reformas, as mudanças [...]. O que fizemos com o ProEMI foi articular as várias atividades que já desenvolvíamos antes e direcionamos para os interesses e diretrizes do inovador. Quer dizer, não precisamos inventar nada de novo para participarmos da política, a não ser incorporar as atividades desenvolvidas aos seus

respectivos macrocampos, buscando atingir a carga horária de 3000 horas do ProEMI.

Podemos perceber que há certa altivez da escola na negociação das políticas, podendo optar com mais força pelas atividades que considera importante para serem desenvolvidas. No entanto, seguindo as entrevistas, é preciso considerar os interesses e as expectativas do público “[...] discente que está na escola visando aproveitar o máximo possível do aprendizado, pois foram por isso que escolheram estudar nessa escola” (entrevistado 4). Podemos, assim, perceber que a característica acadêmica, voltada para a preparação para exames e provas, é muito forte na escola, possível pelo nível acadêmico dos docentes, pela estrutura pedagógica e por um público discente interessado em disputar as vagas nas universidades.

Não dá para fugir do fato que temos, enquanto escola, que assumir alguns compromissos com a comunidade que servimos, que vem aqui na escola em busca de uma educação de qualidade, atraídos pelo conceito de excelência que a escola ganhou, representado pelo desempenho dos nossos alunos no ENEM, nos vestibulares, no IDEB [...]. Muitos alunos nossos já foram de escolas particulares, tem condição de voltar às escolas privadas... mas preferem estudar aqui, porque sabem, acreditam na escola. [...]. Agora, uma escola pública que disputa a aprovação, que aprova mais do que muitos cursinhos, deve incomodar muita gente.

É uma boa fama que a escola, com muito esforço, conquistou junto à comunidade, junto ao estado, e somos responsáveis por essa fama. Por mais que não reforcemos somente este tipo de qualidade, pois nos interessa pensar em outros tipos de qualidade também, sabemos que devemos atender bem ao nosso público, é obrigação nossa [...], é direito dos alunos também essa formação ‘técnica’⁸.

Apesar de considerar que a escola pública não deva “[...] ser avaliada como boa ou ruim pelos números do IDEB, ou pelo número de alunos aprovados no vestibular”, e que não faz sentido a “[...] avaliação quantitativa, que despreza a contribuição de cada escola para a formação humana”, os entrevistados da escola Central defendem a ênfase que a escola dá aos exames, atendendo as características e os interesses de seu corpo discente, pois “[...] não há contradição entre formação geral e formação técnica”. O que há, “[...] na verdade, é a tentativa de desqualificar a escola pública, buscando fortalecer a iniciativa privada [...]”, colocando nela a pecha de violenta, desestruturada e incompetente (entrevistado 6).

Ao que parece, a escola convive com certa tranquilidade com o paradoxo.

Esse outro tipo de qualidade que falo se refere à formação crítica, contribuindo para formar cidadãos que vão interferir no seu meio, lutando contra as injustiças, pensando na coletividade, transformando a sociedade. A educação direcionada para o vestibular, para as provas, para os concursos é muito individualista, prega o individualismo, constrói no dia a dia, na competição entre os alunos, pessoas egoístas que só visam seus próprios benefícios. Precisamos formar para além desse paradigma capitalista, encontrando formas de manter a qualidade do conteúdo sem perder a oportunidade de construir um sujeito, humano, responsável, solidário. É um grande dilema que toda escola com característica crítica deve enfrentar. Não é fácil fugir [disso].

Considerações finais: realização da política como atuação/encenação

Dialogando com as teorias de Ball e colaboradores, centrando na teoria do ciclo contínuo de políticas e na teoria da atuação, buscou-se neste artigo entender como as escolas realizam a política denominada Ensino Médio Inovador. Assim, conforme os dados coletados e a análise produzida neste artigo, percebe-se que as políticas do ProEMI foram aquelas que a escola, contextualmente, conseguiu produzir deles. Desse modo, vários fatores conduziram a elaboração das propostas em cada espaço escolar, sendo impossível detectar, de maneira categórica, quais elementos possibilitaram a consecução final de cada proposta. É possível, entretanto, ver que as diferenças entre as propostas estão relacionadas com a formação dos docentes, com os interesses do público-alvo, com a determinação de um ou de outro professor para determinada causa, com as expectativas da comunidade escolar etc. Várias demandas, muitas delas contraditórias, disputam espaço, negociam sua existência, formam alianças conjecturais, buscam significação geral, hegemônicas, na vida curricular da escola. Com isso, o ProEMI não é, *stricto sensu*, uma política, mas é, sim, possibilitador de muitas e muitas políticas.

Inicialmente, parece não haver dúvidas de que as políticas são elaboradas com o objetivo de influenciar no cotidiano da escola, buscando dar um certo direcionamento nas ações da escola. No momento em estudo, no âmbito do ProEMI, a influência é indireta, induzindo que a escola elabore seus projetos educacionais de acordo com seu conjunto de normas (no caso do ProEMI, a indução responde pelo nome de Projeto de Reformulação

⁸ As aspas foram sinalizadas pelo entrevistado.

Curricular). Ball (1998) e Ball, Maguire e Braun (2012) já descreveu que não há contradição entre uma teoria que pensa o papel dos sujeitos na construção das políticas com a constatação de que o Estado continua como um forte (e necessário) indutor no campo das políticas educacionais. O que deve ser questionada é a máxima segundo a qual a escola apenas reproduz uma política vinda e produzida alhures.

Desse modo, pode-se considerar que a pesquisa possibilitou perceber a tentativa de indução das políticas pelo ProEMI, incluindo as diretrizes dos documentos oficiais que intentavam esclarecer dúvidas, as assessorias dos órgãos diretivos diretamente na escola, as formações de multiplicadores do Programa etc., mas também por meio de convencimento da comunidade escolar, atraindo para a gerência da política diretores, coordenadores e professores engajados com alguns dos princípios da educação de qualidade. Muitas vezes, tal atração era facilitada por incentivos financeiros para a escola (mais dinheiro para reformas e equipamentos), por diminuição da carga horária (dedicação de um percentual da carga horária para o desenvolvimento do projeto) e por abonos no salário (caso da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte, que possibilitou um aditivo no salário para os professores da rede que atuavam no ProEMI).

No entanto, a tentativa de indução, de constranger a prática (o discurso), como revelou Lopes (2014), precisa ser negociada com vários interesses, com questões contextuais, com motivações e demandas dos vários sujeitos que atuam e interferem no cotidiano da escola. Assim, quando a escola adapta um projeto, uma ação já realizada pela instituição, como parte do PRC, ela está dando uma significação à política em consonância com as expectativas/condições/interesses da escola. Não significa dizer, porém, que tenha havido deformação da proposta inicial. Não se trata aqui de considerar a existência do ProEMI (original) e que a escola, fraudulentamente, tenha construído outra coisa dele (uma versão). Originalidade e versão são percepções discursivas de uma mesma proposta, sendo impossível detectar qual é uma, qual é a outra. Com a teoria da atuação, revelada também na encenação dos docentes na elaboração do PRC, o ProEMI são todas as possibilidades construídas contextualmente pela escola e, por definição, de forma alguma, poderia uma se sobrepor (como original) à outra.

Ademais, vale considerar a respeito de uma questão que envolve a pesquisa de forma geral, mesmo sem ser foco central da análise, mas que

obteve razoável representação nas falas dos entrevistados: o papel do estado na formulação das políticas. A escola, tomando como referência os dados coletados, espera mesmo uma intervenção forte das instituições públicas (MEC, secretarias estaduais e municipais) na indução das políticas. Há, de modo bem claro, o entendimento de que as políticas públicas são pensadas e implementadas visando a atender algumas demandas reais da sociedade. Quer dizer: Não há, a priori, um sentimento de intervenção dos órgãos diretivos no cotidiano da escola, como foi sendo repetido em muitos discursos em pesquisas sobre as políticas educacionais. O que pode ser considerado, de fato, é que os sujeitos que atuam na escola não só acham legítimas as intervenções estatais, como sentem imprescindíveis a ação dos órgãos diretivos na reorganização/readaptação de políticas curriculares para, a partir dali, construir as próprias políticas.

As intervenções estatais denotam preocupações reais com a escola, com o ideário educacional, mostra o interesse na constituição de uma educação de significativa qualidade, deixando claro a importância de cada indivíduo da escola na realização social da educação, principalmente quando tal ideal é elevado à condição de escopo civilizatório. Civilizatório, com efeito, pois é por meio das intervenções estatais que a escola se sente fortalecida para apresentar suas demandas, muitas vezes travestidas de demandas de toda a sociedade: valorização profissional, merenda escolar, melhorias do espaço físico, mais equipamentos, mais materiais didáticos, melhores salários, entre tantas outras questões, tomam assento no embate pelo fortalecimento da educação e do projeto de civilização.

Assim, mais do que recursos que determinada política pode trazer para a escola (ou tanto quantos os recursos), as intervenções estatais são bem-vindas na escola por representarem incisivas demonstrações de apoio e de importância para com todos que fazem a escola. Claro que isso não significa afirmar que os sujeitos estão satisfeitos com seu papel e sua representação na sociedade. Talvez a satisfação com as intervenções pontuais dos órgãos diretivos, de acordo com as considerações feitas aqui, indique justamente o oposto: é necessário sempre uma nova reforma, uma nova política, uma nova intervenção, para manter vivo o sonho de uma sociedade educadora. Substitui-se, assim, um projeto de nação (uma nação educadora) por ações pontuais, muitas vezes contraditórias, mas que cumprem sua função para manter a escola (e seus sujeitos) em evidência, no centro das aspirações mais legítimas do estado democrático liberal.

Referências

- Ball, S. J. (1994). *Education reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, S. J. (1998). Cidadania global, consumo e política educacional. In L. H. Silva (Ed.), *A escola cidadã no contexto da globalização* (p. 121-137). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ball, S. J., & Bowe, R. (1992). Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24(2), 97-115.
- Ball, S. J., & Bowe, R. (1998). El currículum nacional y su 'puesta en práctica': el papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios del Currículum*, 1(2), 105-131.
- Ball, S. J., & Mainardes, J. (2011). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo, SP: Cortez.
- Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. Londres: Routledge.
- Bowe, R., Ball, S. J., & Gold, A. (1992). *Reforming education, & changing schools: case studies in Policy Sociology*. London, UK: Routledge.
- Braun, Maguire, & Ball, (2010). Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning. *Journal of Education Policy*, 25(4), 547-560.
- Busnardo, F. (2011). Políticas curriculares para o ensino médio: a atuação da comunidade disciplinar de ensino de biologia. In *32ª Reunião Anual da ANPED* (p. 324-354). Caxambú, SC.
- Documento Orientador do ProEMI (2013). Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Lopes, A. (2005). Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, 5(2), 50-64.
- Lopes, A. (2006). Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 33-52.
- Lopes, A. (2014). Analisando a teoria da atuação de Stephen Ball. *Conferência*. São Paulo, SP: Unicamp.
- Lopes, A., & Macedo, E. (2006). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo, SP: Cortez.
- Lopes, A., & Macedo, E. (2011). *Teorias de currículo*. São Paulo, SP: Cortez.
- Ludke, M. (2006). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU.
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, 27(94), 47-69.
- Oliveira, A., & Lopes, A. (2011) A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. *Cadernos de Educação*, 38(1), 19-41.
- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). (2009). Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Santos, J. (2007). *De Novo Ensino Médio aos Problemas de Sempre- Entre marasmos, apropriações e resistências escolares*. Fortaleza: Edições UFC.
- Santos, J. (2013). Políticas para o ensino médio: recontextualizações no contexto da prática. In *Anais 34ª Reunião Anual da ANPED* (546-567). Goiânia, GO.
- Santos, J., & Oliveira, M. (2013). Políticas curriculares no ensino médio: Ressignificações no contexto escolar. *Currículo sem Fronteiras*, 13(3), 497-513.
- Tura, M. (2009). A recontextualização por hibridismo na prática pedagógica da disciplina Ciências. *Currículo sem Fronteiras*, 9(3), 133-148.

Received on February 21, 2015.

Accepted on November 27, 2015.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.