



NOVO ENSINO MÉDIO: pensando os contextos das políticas

Jean Mac Cole Tavares Santos; Maria Kélia da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) maccolle@hotmail.com

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) marykellya@hotmail.com

Resumo do artigo: Discutimos, neste artigo, a produção de políticas em diversos contextos a partir da concepção de Ball e Bowe (1998). Entendemos que as políticas educacionais são produções sociais, envolvendo diversas demandas, sempre com resultados imprevisíveis. Acreditamos assim que propostas de reformas educacionais não nascem simplesmente da vontade do governo. Os diversos atores da escola têm suas próprias ideias que tendem a propiciar a política que se encontra circulando, disputando espaço, buscando legitimação para tornar-se hegemônica. Dessa forma, buscamos mostrar as políticas educacionais enquanto movimento complexo, envolvendo interesses, embates, disputas em muitos contextos, sem, necessariamente, serem emanadas das normas estatais, dos manuais, dos livros ou diretrizes oficiais citando como exemplo a atual reforma do ensino médio advinda por medida provisória.

Palavras-chave: Reforma do ensino médio, Políticas híbridas, Ciclo de políticas.



Novo Ensino Médio e a produção de políticas em diferentes contextos

As pesquisas sobre a produção de políticas educacionais e curriculares a partir de centros de poder institucionais, muitas vezes reduzidos as diversas esferas de governo, ainda tem forte influência no campo da pesquisa na área de educação. Tal perspectiva estruturalista percebe as políticas educacionais como sendo produzidas e fortemente relacionadas com as normas legais, direcionadas pelo Estado, para serem implementadas na/pela escola.

Nessa ótica, para os atores escolares restam apenas duas opções: resistir ou implementar o projeto proposto/imposto. Por esse prisma, as políticas seriam pensadas e elaboradas em instancias educacionais maiores, normalmente instâncias governamentais, e encaminhadas para as escolas, deixando limitadas as perspectivas de reelaboração pelos sujeitos no processo de implementação. Pensar políticas dessa maneira, entendemos, diminui o potencial da participação dos sujeitos escolares em sua construção e sedimenta o crivo ‘de cima pra baixo’ percebidos em vários discursos docentes, já mostrados em pesquisas realizadas anteriormente (LOPES, 2012; SANTOS e OLIVEIRA, 2013; SANTOS, 2016).

Já numa perspectiva diferente, mas não totalmente antagônica, inúmeras pesquisas tem saído do foco norma/implementação, deslocando-se da exclusividade produtiva do estado e da reprodução limitada da escola, para perceber diversas outras interferências, inclusive escolares, que constroem políticas educacionais de diferentes matizes. Trata-se de compreender as políticas educacionais enquanto movimento complexo, envolvendo interesses, embates, disputas em muitos contextos, sem, necessariamente, serem emanadas das normas estatais, dos manuais, dos livros ou diretrizes oficiais.

Tal maneira diversa de perceber a produção de políticas, muitas vezes conceituada como pós-estruturalista, quando não, provocativamente, taxada de pós-moderna, tem ganhado destaque no Brasil com a releitura colaborativa de teóricos fortemente ligados as teorias críticas (Stephen Ball, por exemplo) com teóricos considerados pós-fundacionistas (Hall, Laclau, Mouffe, Bhabha, Foucault e Derrida, por exemplos, mesmos que estes pouco (ou nada) tenham se dedicado ao estudo de políticas educacionais). De fato, são vários os pesquisadores nacionais, de grupos de pesquisas de universidades de distintas partes do país, mobilizando esforços para aproximar leituras, trazendo interessante contribuição para o campo de estudos das políticas educacionais e curriculares¹.

¹Citamos como exemplo: O Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Diferença vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - ProPEd/ UERJ. contato@coprecis.com.br



Compreendemos que tais entendimentos potencializa a escola, e seus sujeitos, colocando-a em condições históricas de contribuir com o desenvolvimento da educação e, por conseguinte, com desenvolvimento humano e com a transformação social, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e igualitária. Desse modo, temos nos aproximado dessas possibilidades não centradas (seja no estado, seja na norma – apesar de não desconsiderar nenhum deles) de entendimento da feitura e da promulgação de políticas, optando por entendê-las enquanto resultados de embates e disputas, contextualmente ressignificadas na escola. Com isso, buscamos perceber as políticas educacionais construídas, elaboradas, reelaboradas em diferentes contextos, gerando outras e diversas políticas híbridas e, por focarem nas escolas, dão condições de intervenção privilegiadas a estas. Pensando dessa forma, nenhuma política passa a ser simplesmente implementada em determinado ‘chão da escola’. Os professores (e outros sujeitos escolares) exercem papel ativo no processo de construção, interpretação, reinvenção e ressignificação das políticas, criando/recriando sempre novas possibilidades para elas acontecerem. Acreditamos, assim, no potencial desestabilizador de algumas certezas, evitando ver a escola somente como reprodutora ou negadora da ordem vigente e a política oriunda de um poder externo ao âmbito escolar (Ball; Bowe 1992).

Tomaremos como objeto de estudo exemplificativo a proposta de reformulação atual do Ensino Médio brasileiro, iniciada por Medida Provisória (MP) assinada pelo presidente Michel Temer criando a Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, trazendo profundas alterações nessa modalidade de ensino. O Novo Ensino Médio, pois, servirá como parâmetro normativo para o debate a respeito da construção de políticas híbridas em diferentes contextos.

Com o intuito apresentado acima, vemos o ciclo contínuo de políticas, como apresentado por Ball e Bowe (1992), possível de pensar a constituição das políticas do ensino médio em vários contextos e, mais especificamente, na percepção do movimento estabelecido

Atua na linha de pesquisa Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura se caracterizando por articular pesquisas no campo do currículo, com destaque para as discussões sobre políticas e práticas curriculares. Inclui questões sobre o conhecimento, a cultura, os sujeitos da escola, as tecnologias e a sociedade. Integra estudos críticos e pós-estruturais, com ênfase em abordagens discursivas. Pela sua importância para o campo, a educação básica e a formação de professores têm sido objetos de estudo privilegiados. Acesso no link: <http://www.curriculo-uerj.pro.br/>.

E o Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Práticas Educativas – GPPEPE, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Estadual de Ponta Grossa - PPGE/UEPG. O GPPEPE atua nas linhas de pesquisa: Epistemologias da política educacional e Análise de políticas e programas. Seu principal objetivo é contribuir para o debate das políticas educacionais. Acesso no link: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/gp/15_MAINARDES.pdf

(83) 3322.3222

contato@coprecis.com.br

www.coprecis.com.br



entre o ambiente de produção normativa² e as interações epistêmicas e disciplinares que, desde cedo, tentam dar sentido e disputam novos contornos aos textos da lei.

Stephen Ball e Richard Bowe (1992) apresentam o ciclo contínuo de políticas como, inicialmente³, instituído por três contextos: contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática. Todos os contextos estão interligados em uma relação que dispensa dimensões de linearidade ou sequencialidade entre eles.

O contexto de influência é apresentado como aquele propício à circulação de ideias, no qual diversos projetos, muitas vezes antagônicos entre si, circulam em uma situação de busca por legitimidade. No confuso campo de produção e disseminação de ideias, determinados grupos disputam para tornar seus projetos hegemônicos, quase sempre assimilando outras ideias e construindo discursos híbridos. A construção de discursos híbridos acontecem no embate social, nas disputas políticas, nos confrontos dos projetos que podem envolver incontáveis escopos: tipo de formação humana desejada; tipo de sociedade a ser perseguida; modo de produção querida, entre tantos outros elementos possíveis de disputa política. Desse modo, o contexto de influência acaba sendo considerado como o ambiente que alimenta a construção das ideias originárias e seus respectivos discursos políticos de validação das políticas. Para Mainardes:

É nesse contexto que grupos de interesses disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência (MAINARDES, 2006, p.52).

Assim, com Mainardes (2006), entendemos que é no contexto de influência que os desígnios da política começam a ser pensados, elaborados por meio de disputas e debates em variadas arenas de poder, propiciando o amalgamento de conceitos que vão disputando legitimidade a fim de contribuir para a formação do discurso de base para a política. Dizer isso não significa afirmar que as ideias nascem nesse contexto e são, a partir dele, irradiadas

² Como foi iniciado por Medida Provisória, o ambiente de produção normativa em questão envolve o poder executivo e o poder legislativo.

³ Em trabalho posterior Ball (1994) expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.



para os outros contextos, mesmo que passando pelos crivos e disputas em cada um dos outros contextos. Significa mais ressaltar o campo privilegiado de circulação, fusão e apropriação de ideias, sendo impossível o estancamento dos sentidos e a localização exata da produção dos conceitos (SANTOS; OLIVEIRA, 2013).

Para efeito de exemplificação, consideramos que os grupos de interesses que atuam nesse contexto podem ser representados pelas agências multilaterais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), mas também partidos políticos, organismo governamentais, comunidades disciplinares e epistemológicas, associações de docentes, sindicatos classistas (dos trabalhadores e dos empresários), organizações não-governamentais e demais entidades com diversos interesses públicos, privados, religiosos e classistas envolvidos na propagação de ideias oriundas de intercâmbios diversos.

Diante da caracterização do contexto de influência, a proposta de reforma do ensino médio não nasce simplesmente da vontade do governo Michel Temer. O conjunto de ideias propiciadora da política em questão sempre esteve circulando, disputando espaço, buscando legitimação para tornar-se hegemônica. Assim, muitos grupos, de diferentes matizes políticas e ideológicas, sentem-se representados pela perspectiva apresentada pelo governo, tendo contribuído para a sua emersão no momento histórico e decisivo da convulsão pós-impeachment. Com efeito, a proposta atende interesses de diversos grupos, principalmente ligados à necessidade de formação de mão de obra de baixa qualificação para atender ao mercado de trabalho de forma mais rápida e barata. Ao mesmo tempo, pode atender também aos interesses de setores organizados da sociedade que percebem a contínua expansão pelo acesso ao ensino superior como um peso desproporcional, demandando sempre novas vagas e, cumulativamente, aumentando a necessidade de investimento público nas universidades federais e estaduais e institutos federais de educação.

Com isso, podemos clarear alguns pontos de partida de nosso entendimento sobre o campo da reforma do novo ensino médio.

O primeiro diz respeito a necessidade de reforçar o quadro excepcional dos movimentos políticos em torno do impeachment⁴ da presidenta Dilma Roussef como capaz de

⁴Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), foi reeleito vice-presidente da República do Brasil na chapa encabeçada pela Presidenta Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT). No desenrolar das operações jurídicas-políticas conhecidas como “Lava Jato” denúncias afetaram o núcleo de comando do PT e do PMDB, entre tantos outros partidos da base aliada do governo e da oposição, gerando, além de prisões de expoentes petistas, um processo de impeachment contra a presidenta legalmente eleita. O fato de a presidenta Dilma não ter sido mencionada em nenhum crime específico, levou que boa parte dos movimentos organizados, artistas e intelectuais vissem a operação do impeachment como golpe parlamentar-jurídico-
contato@coprecis.com.br



acelerar a possibilidade de hegemonização das ideias que compõem majoritariamente a reforma. Como fato inusitado, o impeachment propiciou, em parte, uma virada no jogo político, redimensionando as peças e suas forças no tabuleiro da luta política. Mesmo considerando como movimento episódico, o impeachment contribuiu para o fortalecimento de determinadas concepções, possibilitando a ascensão, mesmo que provisória, de demandas antes refutadas pela dinâmica das disputas políticas.

O segundo ponto passa por insistir que tal hegemonia de ideias, como todo processo político, sempre continua em sucessivas hibridizações, não cessando as possibilidades de surgimento de novos sentidos, movidos por interesses de grupos, mas também pelo sentimento de oportunidade trazidos pelo aparente caos. Dessa maneira, não há a última palavra sobre os elementos constituidores da própria reforma. O jogo de sentidos, de hibridizações e de disputas por hegemonização de demandas não pode ser estancado.

E, terceiro, os sujeitos envolvidos no contexto de influência que, direta ou indiretamente, forçam determinados sentidos para a reforma não são tão claros quanto alguns pretendem imaginar. Estando certo nosso ponto de partida com Ball e Bowe (1992), diferentes grupos entram no jogo de estabilizar e desestabilizar as concepções que envolvem a reforma com a intenção de fazê-la mais próxima de seu campo de interesse. Portanto, não há possibilidade de a proposta reformista ser afetada por uma suposta unicidade do pensamento do ministério da educação, ou do empresariado nacional, nem mesmo de setores conservadores que ascenderam juntamente com o governo Temer. Por diversos motivos, o mais elementar deles é que inexiste a unicidade entre os exemplos citados (não há um pensamento do MEC, não há um pensamento do empresariado nacional ...), na incessante luta política, outros grupos também se fazem representar na reforma. Mesmo que muitas demandas conservadoras e empresariais, e outros, pareçam estar representados na reforma, não estão de forma absoluta, não estão da maneira conveniente e ‘pura’ que poderiam desejar.

Um fator que pode ser indício de algumas das afirmações acima, além de nossa base teórica, vem do fato de que algumas propostas incorporadas pela reforma já eram discutidas, e elementos de outras reformas, nos governos anteriores de FHC, de Lula e da própria Dilma. O fato de não conseguirem aparecer com a ênfase que ora é tratada pode revelar a intensidade de hegemonias e hibridizações do momento atual.



O segundo contexto, contexto da produção de texto, tem relação próxima com o contexto de influência, ligado à constituição de linguagens de interesses de um público mais geral. Nesse contexto os textos das políticas também são caracterizados por disputas e acordos de diferentes grupos (agora) em torno do processo fechamento da política (no caso da reforma do ensino médio, podemos considerar, fortemente, o processo legislativo, envolvendo o ministério da educação, a própria presidência da República e as duas casas do Congresso Nacional), já que se trata da busca pela consolidação das ideias hegemônicas enquanto norma política (mas também em constantes disputas para manter-se hegemônicas)⁵.

Segundo Mainardes, as representações da política acontecem de distintas formas:

Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. [...] A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades (MAINARDES, 2006, p.52).

Desse modo, nesse contexto, a política ganha forma, interpretada, na maioria das vezes, de maneira escrita ou de fala. O processo de escrita (ou de fala) da norma não é uma atividade neutra, envolvendo diversos especialistas, lançando mão de um vocábulo capaz de ser inteligível a seu público alvo e continuando o processo de significação da política. O documento escrito, em parte, representa a hegemonia construída nos diversos movimentos da constituição da política, agora, enquanto norma legal, diretriz, orientação ou mesmo indicação dos caminhos da política educacional. Entendemos que a consolidação do texto (escrito, falado) interrompe, provisoriamente, um tipo de disputa pela significação da política. Cessa a disputa, na verdade, para tentar centrar a norma, dando à política a ilusória noção de objetividade. Contudo, os textos continuam resultando em disputas acordos, encontros, alianças entre grupos que atuam em diferentes lugares, com diferentes concepções, na disputa para controlar as representações da política (SANTOS; OLIVEIRA, 2013).

Consideramos que o contexto de produção de texto, ainda que para efeito exemplificativo, é composto por inúmeros sujeitos (técnicos, parlamentares, especialistas, assessores, consultores, docentes e pesquisadores) que atuam em instituições governamentais

⁵ A hegemonização nunca será completa, por isso faz-se necessário alertar ao leitor o constante processo de disputas, reconhecendo que a luta política pela significação das ideias não cessa em nenhum dos contextos.



e não-governamentais, agências executivas, casas legislativas, organismos multilaterais, universidades, organizações científicas, comunidades acadêmicas e escolas. Enfim, todos aqueles que assinam regulamentações, documentos, projetos, orientações, entre outros, na busca de explicar e/ou apresentar a política às comunidades escolares e à sociedade em geral.

Para exemplificar a reforma do ensino médio, nesse contexto de produção de texto, citamos o processo de constituição da medida provisória (elaborada pelos técnicos/especialistas do MEC), a transformação em projeto de lei na Câmara dos Deputados) e a posterior consolidação em lei (após tramitar na Câmara e no Senado Federal). Sabemos que a proposta original do MEC recebeu inúmeras emendas modificativas, supressivas e aditivas dos membros das casas. As emendas propostas trazem muitas vozes externas às duas casas como instituições educacionais, especialistas vinculados às comunidades epistêmicas e disciplinares, professores etc.

Desta forma, acompanhar o complexo processo legislativo (da MP à lei) contribuirá para percebermos outras disputas e outros processos hegemônicos no fechamento (provisório) do texto/lei. O fechamento, como tentativa de limitar a norma, estancando seus sentidos possíveis, certamente poderá revelar disputas que transcendem a pauta da política legislativa.

O contexto da prática, por sua vez, está intimamente relacionado com a escola. Nele, professores, alunos e outros profissionais ganham força para interpretar e recriar a política dando uma nova roupagem para sentidos e significados. Assim, seus interesses, experiências, crenças e valores influenciam na determinação das políticas:

o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. [...] o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” (MAINARDES, 2006, p.53).

Dessa forma é no contexto da prática que os discursos do contexto de influência e os textos do contexto de produção do texto político são possíveis de recriação, interpretação e reconstrução sendo modificados sentidos e acepções. Assim, o contexto da prática pode ser caracterizado por ações ocorridas na escola, momento em que cada professor poderá manifestar leitura de diferentes maneiras de acordo com seus interesses e, principalmente, considerando o contexto no qual está inserida a escola em que atua.

Desta forma, quando enfatizamos o espaço escolar como ambiente de ressignificação e recontextualização das políticas educacionais,



recriando políticas, estamos dizendo três coisas: 1. Que a escola é sim o ambiente privilegiado para a política acontecer como ‘promulgação’, ganhando certa efetividade, tentando cumprir funções de mudança nos perfis educacionais; 2. Que os sujeitos escolares, com primazia para os docentes, são atores principais dessa promulgação, pois agem sistematicamente como indutores da efetivação da política no processo de ensino; 3. Que o contexto da prática tem a escola como referência, pressupondo um espaço para as políticas acontecerem.

Contudo, com a mesma intensidade, precisamos desfazer algumas imprecisões que a apresentação sequencial do ciclo pode induzir: 1. O contexto da prática não se resume ao espaço geográfico da escola, pois nem mesmo a escola é passível de limitação geográfica. Assim, a política acontece em torno do ambiente escolar, indo muito mais longe do que o alcance espacial da instituição; 2. A escola não está limitada, como pode parecer, ao contexto da prática. Como podemos intuir, ela também pode ser contexto de produção de texto, quando constrói/reconstrói elementos da política em forma de manuais, orientações, projetos, entre outros. E também pode participar do contexto de influência, já que as ideias não cessam e não são controladas entre os diferentes contextos. 3. Além do mais, é razoável pensar a circulação dos atores que atuam sobre as políticas, pois, por exemplo, um docente ativo em determinada escola, pode fazer parte de uma instância governamental de produção de texto e, ao mesmo tempo, fazer parte de uma entidade ou associação com atuação no contexto de influência.

Portanto, para sintetizar, o contexto da prática envolve o espaço escolar, sendo ao entorno desse ambiente que a política busca efetivação. A forma de efetivação da política vai depender de diversos interesses, embates e lutas políticas dos autores com atuação no contexto escolar. Os sentidos da política também serão disputados, contextualmente, num jogo de trocas, adaptações e assimilações, surgindo novas políticas hibridizadas por todas as condições e especificações de cada escola.

Agora, especificamente sobre a reforma do ensino médio, ainda é importante considerar seus efeitos no contexto da prática, bem antes de finalizada, considerando as possíveis reações causadas na escola pela forma como foi apresentada, por meio de medida provisória. Mesmo que não seja possível detectar aqui neste texto tais questões, até porque também não é seu escopo, consideramos importante enfatizar a condição de polarização da sociedade e, por conseguinte, da escola. Assim, o fato de a política ter sido iniciada por MP, em um momento de intensa polarização na sociedade, contribui para influenciar os elementos de sua promulgação na escola, intensificando vários movimentos de reações, aguçando a hibridização da política.



Entendemos, portanto, que o processo de polarização na sociedade e na escola “expressa uma recontextualização por hibridismos que visa a legitimar certas vozes em detrimento de outras, formular consensos e orientar as mudanças para determinadas finalidades” (LOPES, 2005, p. 60). Dessa maneira, algumas vozes se destacam reconfigurando seus significados em função da articulação e do antagonismo presentes no processo da feitura da política.

Aproximando alguns pressupostos de Ball (1992), com relação ao ciclo de políticas, com reflexões de Lopes (2005) sobre a constituição das políticas, possibilita perceber com mais clareza a ideia de hibridismo. A recontextualização das políticas dificilmente possuem traços originais de um único campo de força, pois são mais constituições híbridas que se engendram em múltiplos contextos. Portanto, o hibridismo, como “uma mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas”, produz sentidos diversos, nem sempre controláveis, do imaginado pelos sujeitos que disputam os significados das políticas (LOPES, 2005, p. 56).

Na construção da política, “os agentes, mantêm intensa relação com sua construção, seja na ressignificação das propostas apresentadas e nas releituras e reinterpretções dos textos das políticas, seja nas trocas constantes entre os vários contextos” (SANTOS; OLIVEIRA, 2013, p. 503).

Então, vemos que a reforma do ensino médio recebeu influências dos mais diversos segmentos sociais em sua construção, porém, tais contribuições não foram inteiramente conscientes e controláveis, pois estão imbricadas no complexo quadro de disputas das ideias sociais que inviabiliza sentidos puros, únicos. Assim, a política se faz pela mistura de diferentes concepções, ou seja, por processo de hibridismo.

Nas reformas curriculares, a negociação de sentidos, nos diferentes momentos da produção de textos e discursos referentes as reformas é, primordialmente, o que caracteriza o hibridismo (Lopes, 2005).

Nessa negociação entram em jogo, particularmente, concepções de currículo e acordos a serem feitos entre os diferentes segmentos sociais [...]. O híbrido não resolve as tensões e contradições entre os múltiplos textos e discursos, mas produz ambiguidades, zonas de escape dos sentidos. Na constituição do conhecimento escolar, entram em jogo as concepções relativas ao que se entende como conhecimento legítimo, às relações de poder e aos interesses envolvidos na produção desse conhecimento, como discute a perspectiva crítica de currículo (LOPES, 2006, p. 40).



Destarte, os diferentes discursos, marcados pelo hibridismo, terminam por produzir um texto com a finalidade de garantir a legitimidade das políticas, mas também articular demandas dos grupos com elas envolvidas. Assim distintos discursos, num complexo processo de legitimação das políticas, afluem na constituição da política curricular deixando ainda mais claro o seu caráter híbrido.

Ademais, sujeitos e grupos sociais com variáveis interesses nas políticas, entram num abstruso processo de negociação pela inclusão de suas representações discursivas no texto. No campo de disputas, com demandas norteadas por diferentes concepções, há a busca, sempre de forma precária, de representar os consensos conflituosos da política. Dessa forma, a política curricular é constituída por lutas políticas e culturais (DIAS; LOPES, 2009).

Não obstante, convém observar que a influência de grupos sociais na determinação de políticas não acontece de forma coesa, equitativa ou em igualdade de condições. Dizer que todos participam do jogo, é diferente de dizer que todos participam nas mesmas condições de influenciar o resultado dele. Em qualquer sociedade, mas com mais discricionariedade nas sociedades capitalistas de classe, há grupos e demandas que hegemonomizam suas demandas com mais força, utilizando os meios de força disponíveis. Portanto, é no jogo social, em embates e disputas, que vão se estabelecendo as condições de possibilidades de atuação. É, sim, parte de jogo pelo poder na sociedade produzindo grupos, aproximando interesses, fortalecendo comunidades, buscando atender interesses dos atores/grupos sociais.

Existir, desse modo, é fazer política. A forma de fazer política, entretanto, não se dá hegemonicamente, não acontece por decisão de boa-vontade. Com isso, aparece fortalecido o nosso interesse em compreender as ações e reações dos diversos atores da escola nas disputas em torno da invenção de políticas, já que suas demandas são movimentos oriundos das disputas, na relação saber-poder, pelo fortalecimento de outras demandas que possibilitam constituir políticas que envolvem a forma como cada sujeito/grupo se comportará/existirá na sociedade.

Referências

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In L. H. Silva (Ed.), **A escola cidadã no**

(83) 3322.3222

contato@coprecis.com.br

www.coprecis.com.br



contexto da globalização (p. 121-137). Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

BALL, S. J., & Bowe, R. 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, 1998.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.79-99, Jul/Dez 2009.

JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. **Por que gritamos golpe?:** para entender o impeachment e a crise política no Brasil, São Paulo, Boitempo, 2016.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n. 2, p. 50-64, jul/dez. 2005.

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

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Promulgação de políticas na escola: considerações a partir da Teoria de Atuação e do Ciclo de Políticas. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 38, n. 3, p. 271-282, July-Sept. 2016.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Márcia Betânia de. Políticas curriculares no Ensino Médio: ressignificações no contexto escolar. **Currículo sem Fronteiras**. v. 13, n. 3, p. 497-513, set./dez. 2013.