

QUANDO MUDAR SIGNIFICA PERPETUAR: OS EFEITOS DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

WHEN CHANGE MEANS PERPETUING: THE EFFECTS OF AN EDUCATIONAL POLICY FOR BRAZILIAN HIGH SCHOOL

Shirlei de Souza Corrêa

Centro Universitário Uniavan/Balneário Camboriú/Santa Catarina

E-mail:shirleiscorrea@hotmail.com

RESUMO

Com base em Stephen Ball e colaboradores que defendem que as políticas têm efeitos em vez de resultados, temos como objetivo analisar os efeitos da implantação do ProEMI que, apesar de não ser propriamente uma política pública, é considerado como um importante movimento e parte constituinte da política educacional para o EM brasileiro. Para a construção dos dados utilizamos a pesquisa documental que se concentrou em documentos oficiais que tem relação com o programa e na observação não participante, que aconteceu em cerca de 30 horas, numa escola de EM do litoral catarinense, vinculada à rede pública estadual. A análise realizada com base na análise de conteúdo, nos leva a crer que os documentos do ProEMI centram-se nas inovações propiciadas à comunidade escolar, principalmente as curriculares. No entanto, percebemos que no contexto da prática a implantação desse programa contribuiu para a perpetuação de uma prática já celebrada. O que contribui para a defesa da tese de que a proposta de inovação curricular do ProEMI não se configurou integralmente no contexto da prática. Podemos dizer, então, que o que vimos foi uma política constituída pela escola, diferente da inicial, constituída para a escola.

Palavras-chave: Ensino médio. Organização curricular. Programa ensino médio inovador.

ABSTRACT

Based on Stephen Ball and collaborators who argue that policies have effects instead of results, we aim to analyze the effects of the implementation of ProEMI, which, despite not being a public policy, is considered an important movement and a constituent part of educational policy for Brazilian MS. For the construction of the data, we used documentary research that focused on official documents that are related to the program and on non-participant observation, which took place in about 30 hours, in an EM school on the coast of Santa Catarina, linked to the state public network. The analysis carried out based on the content analysis, leads us to believe that the ProEMI documents focus on innovations provided to the school community, especially the curricular ones. However, we realized that in the context of practice, the implementation of this program contributed to the perpetuation of a practice already celebrated. This contributes to the defense of the thesis that ProEMI's curricular innovation proposal was not fully configured in the context of practice. We can say, then, that what we saw was a policy constituted by the school, different from the initial one, constituted for the school.

Keywords: High school. Curricular organization. Innovative high school program.

1. INTRODUÇÃO

Reconhecendo as possibilidades de interpretação às quais está sujeita toda e qualquer política pública, nestes escritos, temos como objetivo analisar os efeitos das mudanças ocorridas a partir da implantação e implementação do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI que, apesar de não ser propriamente uma política pública, é considerado como um importante movimento e parte constituinte da política educacional para o Ensino Médio – EM brasileiro [1]. Esse programa centra-se nas inovações propiciadas à comunidade escolar,

principalmente as curriculares, seguidas da ampliação dos tempos e espaços e da garantia da participação dos alunos como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem. [2].

Para alcançar o objetivo proposto utilizamos para a construção dos dados a pesquisa documental – que se concentrou em documentos oficiais que tem relação com o programa e na observação não participante, que aconteceu por 30 horas, numa escola de EM do litoral catarinense, vinculada à rede pública estadual, que teve o programa implantado e implementado no ano de 2009 e tem continuidade até os dias atuais. Depois do material coletado e analisado e da organização de categorias iniciais chegamos às categorias [3] que depois de condensadas resultaram em duas: a) a política proposta para a escola e b) a política proposta pela escola.

Para dar suporte às discussões conceituais escolhemos o termo “efeitos” com base na teoria de Stephen Ball e colaboradores que, depois de reformulações no ciclo de análise das políticas públicas, chegaram à constatação de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados. Isso porque a palavra “resultado” propõem algo executável, que pode ser controlado por etapas como início, meio e fim. Diferentemente do sentido de “efeito”, que pode sugerir resultado de uma causa; reconhecimento da consequência; o que reflete; o que determina. Sendo assim, a ideia de efeitos, quando atribuída à análise das políticas, possibilita um olhar ampliado a respeito da sua própria aplicabilidade, capaz de analisar os impactos no contexto em que está inserida [4].

Com base nessa proposta, o presente texto apresenta, além destes elementos introdutórios, uma discussão teórica acerca da concepção do ciclo de análise das políticas. A seguir, uma discussão dos elementos centrais – teóricos e práticos que constituem o ProEMI, para, finalmente, apresentar os elementos conclusivos.

2. A CONCEPÇÃO DO CICLO DE ANÁLISE DAS POLÍTICAS

A abordagem do ciclo de análise das políticas públicas, *the policy cycle approach*, elaborado por Ball e colaboradores [5], aponta em sua trajetória adaptações e mudanças, tanto conceituais como estruturais. Anteriormente à ideia que constitui esse ciclo que conhecemos na atualidade, os pesquisadores ingleses formularam uma proposta para a análise das políticas públicas baseadas num tripé conceitual. Essa organização metodológica, utilizada inicialmente pelos autores para realizar pesquisas relacionadas às mudanças curriculares

inglesas, era composta por três questões, a saber: a primeira condição refletia a *intended policy*, que dizia respeito à política proposta, a política oficial, que continha as intenções dos grupos que disputavam espaço e poder. A segunda, dizia respeito à *actual policy*, a política de fato, concretizada nos textos escritos que davam suporte legal às políticas. E, por fim, para equilibrar o tripé, uma análise voltada à *policy-in-use*, a política em uso, que representava os discursos e práticas decorrentes da implementação da política.

Pouco tempo depois, essas questões foram interpretadas por diferentes pesquisadores, que teceram críticas a respeito da organização do ciclo, o que proporcionou uma problematização por parte dos próprios autores. Estes, por sua vez, ao reconhecê-las, chegaram à conclusão de que esse tripé representava uma estrutura rígida, que não acompanhava a dinamicidade característica de uma política pública, sobretudo, “no emprego de conceitos restritos” [6]. Para tanto, na visão dos autores, uma nova concepção para a análise das políticas se fazia necessária. Com base nessas reflexões, um ciclo contínuo de análise de política foi constituído por Ball e Bowee e as questões, antes apresentadas, foram reformuladas e se constituíram a partir de três propostas: *context of influence*, o contexto de influência, *context of policy text production*, contexto da produção de textos e, o *context of practice*, o contexto da prática.

Esse processo linear, antes marcado pela rigidez e pela sequencialidade, foi substituído pela complexidade e pela maleabilidade que um ciclo pode proporcionar, permitindo a continuidade de um processo multifacetado e dialético. Essa nova versão, ao apresentar novas e diferentes possibilidades, passou a reconhecer as diferenças e especificidades de cada contexto, proporcionando maiores condições de diálogos entre eles, de modo que um servisse de base para o outro. Portanto, a partir dessa nova concepção, esses contextos ganharam possibilidades de se inter-relacionarem [7]. O que se percebe é que “não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Embora com suas características e diferenciais esses contextos dialogam, pois cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates” [8]. O que resulta num ciclo dinâmico.

Acreditando nessas características, dois anos mais tarde, em 1994, Ball lançou a obra *Education reform: a critical and post-structural approach*, que ficou marcada pela expansão do ciclo de políticas. Nesta obra, o autor apontou seu foco de discussões não somente para a organização do ciclo, mas, também, para as discussões conceituais a respeito das políticas: “policy is both text and action, words and deeds, it is what is enacted as well as what is intended” [4]. Considerando essa amplitude dos conceitos sobre política e reconhecendo a

dinamicidade de uma política, o autor acrescentou outros dois contextos ao ciclo já estruturado: o primeiro diz respeito à inserção do contexto dos resultados ou efeitos, *context of out comes* e, a segunda, a inserção do contexto da estratégia política, *context of political strategy*.

Considerando sua principal característica, que se constitui por um caráter não-linear, percebemos que o ciclo de análise de políticas permite, a partir de sua elaboração, uma conexão e uma inter-relação entre seus elementos. Corroborando essa ideia, o autor afirma:

Tal abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza 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. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível. [8].

Partindo dessa dinamicidade proposta pelo ciclo estabelecido pelos autores eleitos para essa etapa do trabalho, partimos da ideia de que toda política pública educacional é constituída por propostas e práticas curriculares e estas estão diretamente ligadas às propostas do projeto político-social mais amplo [9]. Entretanto, embora ligadas a interesses "maiores", sofrem interferência das instâncias locais e são sujeitas, como já dito, às interpretações.

Partindo dessas proposições, temos a intenção de discutir a proposta do ProEMI por dois caminhos: o primeiro, por meio da política curricular constituída para a escola e, o segundo, por meio da política constituída pela escola.

2.1 A POLÍTICA CURRICULAR CONSTITUÍDA PARA A ESCOLA

“O currículo é o coração de um empreendimento educacional e nenhuma política ou reforma educacional pode ter sucesso se não colocar o currículo no seu centro” [10]. Essa afirmação é derivada de um dos documentos produzidos pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID – e, com base nela, podemos entender que o currículo assume a centralidade nesse projeto societário, pois seu papel é fundamental tanto para a manutenção quanto para as mudanças propostas pelas políticas educacionais. É importante dizer, também, que, por conta desse fato, inúmeros estudos foram e continuam sendo realizados no campo da Educação, especialmente aqueles preocupados em realizar análises das/nas/sobre políticas curriculares propostas para a educação pública.

No caso apresentado, percebemos que a centralidade do ProEMI está na reestruturação do currículo, sobretudo das inovações propostas por este exercício coletivo. A análise dos documentos específicos do programa, os Documentos Orientadores – DOs (que tinham grande representatividade para/da/na política curricular e foram reconhecidos como textos oficiais), nos permite perceber que a proposta central sempre esteve focada no currículo como ponto de partida para o trabalho desenvolvido nas escolas que aderissem ao projeto. Como condição essencial para a adesão, estava expresso nestes textos oficiais a necessidade de organização de um novo projeto, protagonizado pela comunidade escolar, garantindo a participação democrática de todos os envolvidos.

Esses documentos, em conjunto com uma série de legislações (portarias, decretos etc), postulavam uma preocupação com essa nova organização curricular, sobretudo acerca da representatividade dos interesses e necessidades dos jovens – os maiores interessados:

A escola deverá 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 [11].

Além destas questões, os DOs (2009, 2010, 2011, 2013, 2014) atribuíam, ainda, o incentivo e estímulo à diversificação das práticas pedagógicas como atividades artísticas, culturais, sociais, esportivas, experimentais; atividades que articulem teoria e prática, como a utilização de laboratórios, de mídias, de tecnologias e recursos pedagógicos; e, ainda, o uso de metodologias diferenciadas que contribuíssem para diversificar o processo de ensino-aprendizagem.

Intrinsecamente a essas questões, esses textos tinham como proposta uma nova formulação do espaço escolar – tanto física quanto pedagogicamente. A autonomia do professor para organizar seu currículo estava articulada às propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM que fomentavam a formação integral do sujeito do EM, por meio da pesquisa e do trabalho como princípio pedagógico, bem como a busca pela superação da fragmentação do ensino e da dupla finalidade do EM – instituída historicamente do país. Segundo esse documento, a expectativa da formação integral “[...] vai além da formação profissional, atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes” [12].

Ao analisarmos esse contexto com base na produção do texto da política, entendemos, que esse apresenta uma relação simbiótica com o contexto da influência e tem como função

representar as ações propostas no primeiro contexto, assumindo uma função que permite gerar respostas às questões anteriormente pensadas, elaboradas e justificadas a partir de uma problemática ou uma necessidade ou interesse— existentes no contexto da influência [6]. É fato, portanto, que esses textos oficiais deram forma à concretização da política curricular pensada para o EM brasileiro, especialmente por meio do ProEMI, apontando os embates e disputas entre os diferentes grupos.

Tal fato contribui para o entendimento de que o ProEMI surgiu num contexto marcado por baixos e persistentes índices característicos do EM brasileiro [13]. Aliado ao interesse e necessidade de reverter esses índices, a política de formação integral retomada pelo governo populista, no início dos anos 2000, influenciou a criação do programa, sobretudo com a intenção de universalizar o acesso e a permanência dos jovens nessa etapa de ensino [14]. Para isso, utilizou ações e reações para modificar essa realidade, apontando uma série de propostas que constituíram e instituíram a formação integral no EM brasileiro.

É importante ressaltar, contudo, que além dessas influências, o surgimento do ProEMI reflete outros interesses. Há de se considerar, por exemplo, importantes transformações no mundo globalizado, entre elas a reformulação do papel do Estado frente ao processo de formulação, implantação, implementação e avaliação das políticas públicas. Já que é um fato que os diferentes grupos, representando desde o governo local ou estatal até redes internacionais e globais, defendem interesses diversos, disputam espaço e medem forças para influenciar esses discursos políticos, fazendo com que os conceitos adquiram legitimidade, gerando assim, significância para a instituição destas novas políticas [4].

Podemos perceber em alguns estudos [15], significância no contexto do ProEMI que, por meio de convênio entre o Instituto Unibanco e algumas¹ secretarias de estado da educação, resultou na adesão ao programa “O Jovem de Futuro”, que se apresentava como uma proposta para o desenvolvimento da gestão escolar voltada para resultados com vistas ao aumento do desempenho dos alunos e à diminuição dos índices de abandono escolar. Na visão da autora, essa nova concepção do programa, baseada na terceirização e privatização, [já] estava prevista nos discursos dos próprios documentos, uma vez que, no contexto do capitalismo atual, as reformas na gestão pública, bem como as reformas educacionais, têm a finalidade de “alterar as estruturas da escola, promovendo mudanças administrativas e pedagógicas com a implantação de uma gestão educacional apoiada no modelo empresarial, orientadas pelos princípios gerenciais” [15].

¹ Na adesão ao programa os estados poderiam escolher entre a adesão ao ProEMI ou ProEMI\Jovem do Futuro.

Outros pesquisadores também defendem essa tese. Por conta das influências externas ao contexto educacional, a política curricular pode ser modificada para atender outros interesses, como os de cunho econômico, por exemplo. Por conta dessa importante característica, na concepção do autor, o “Programa Ensino Médio Inovador em consonância com as políticas do Banco Mundial pretende formar o trabalhador de novo tipo” [16] com base na singularidade da organização curricular baseada nas particularidades vivenciadas pelos alunos, estando em total consonância com o desenvolvimento vinculado às forças produtivas.

Há também a influência desses grupos e suas ações estão divididas entre pública formal e informal e grupos internacionais – representados por comissões, e/ou por organizações financeiras [17]. Para o autor, estes influenciam diretamente no processo de formulação das (novas) políticas e até mesmo na importação de modelos internacionalizados. Outra contribuição nos leva a crer que, nesse contexto, esses grupos não só criam significado para a direção de novas políticas, como também gerenciam as relações que dela derivam (políticas, sociais, econômicas, culturais), sobretudo, a partir da regulação dos discursos utilizados. [7]

Diante desses dados e embasados em outros estudos [18], não se pode negar a influência desses grupos no processo de criação do ProEMI, como no caso da necessidade de elevação dos índices do EM, em resposta às avaliações internacionais, por exemplo. Isso porque essas relações reguladoras² estão presentes no contexto educacional, uma vez que não há como negar a sua mercantilização diante do projeto Neoliberal instaurado na sociedade capitalista.

Contudo, acreditamos que o caso do ProEMI, que desde sua implantação como programa educacional proporcionou a possibilidade de construção curricular, promovendo a autonomia da comunidade escolar nesse processo, embora suscetível às influências neoliberais, não foi totalmente submisso à lógica capitalista de formação de mão de obra. Dizemos isso baseado, sobretudo, na concepção de trabalho como princípio educativo, defendida nos documentos oficiais do programa e referendada também pelo documento:

[...] o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos [12].

² Recomendamos a leitura de Educação Global S.A. (BALL, 2014).

Aliada à pesquisa como princípio pedagógico, essa concepção defende que o trabalho – pautado numa concepção de currículo flexível e adaptável – deve estar preocupado com questões ligadas ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil [19].

Se fizermos um contraponto da concepção defendida pelos documentos oficiais do ProEMI com a nova proposta de EM, amplamente discutida nestes dois últimos anos, sobretudo a partir da Medida Provisória – MP nº 746/2016 –, perceberemos diferenças pontuais. Essa segunda proposta está articulada às políticas vigentes de acordo com interesses e necessidades da sociedade capitalista, preocupada, sobretudo, com a formação de mão de obra, com a precarização da qualidade em detrimento à elevação dos índices [20]. A presença dos itinerários formativos nesse projeto é o exemplo mais claro. Em contrapartida, os documentos do ProEMI reiteram a questão da formação integral do sujeito, tanto na organização do currículo – preocupado com a integração curricular –, quanto na prática pautada na construção do conhecimento por meio do trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

2.2 A POLÍTICA CURRICULAR CONSTITUÍDA PELA ESCOLA

Conforme discutimos na análise das políticas, os textos têm papel importante na constituição das políticas, bem como o contexto de influência. Entretanto, há de se considerar que “as respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática” [8].

Sobre essa questão, os idealizadores da abordagem do ciclo de políticas, [4], atribuem às possibilidades de mudanças da política original na transição desses dois contextos: do texto à prática. É nesse processo que, segundo os autores, está uma questão que merece destaque: os leitores e interpretadores não são neutros, eles estão encharcados de histórias, crenças, vontades, desejos e necessidades.

Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente

mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. [6]

Essas questões, postuladas pelo autor, vão ao encontro dos achados de uma pesquisa realizada numa escola da rede estadual catarinense. Por meio da pesquisa documental e da observação não participante – utilizadas como metodologias para produção de dados, acompanhamos o cotidiano dessa escola que está localizada num município do litoral catarinense. A referida escola aderiu ao ProEMI no ano de 2009 e, no presente ano possui 5 turmas que pertencem à esse programa. Acompanhando esse cotidiano pudemos perceber que, no contexto da prática, existem movimentos ou ações que contradizem as questões propostas pelos documentos que representam oficialmente as proposições do programa e a proposta de EM integral.

Em meio a essa constatação, há de se considerar, contudo, que o projeto de reestruturação do currículo – considerado como um dos diferenciais do programa –, por exemplo, foi organizado pela escola, considerando os contextos diversos, respeitando a realidade vivenciada pela comunidade escolar. Conforme previsto no Projeto de Reestruturação Curricular – PRC, o incentivo financeiro, por meio de uma verba federal, foi aplicado na compra de materiais didáticos considerados necessários para que o projeto fosse colocado em prática. Do mesmo modo, houve mudanças nos espaços físicos da escola, já que reformas e construções contribuíram para aperfeiçoar o ambiente e receber os alunos em tempo estendido.

Entretanto, embora essas ações fizessem parte de um conjunto de propostas que foram realmente efetivadas, na prática, o ProEMI não alcançou alguns dos principais objetivos defendidos pelos documentos. O uso do livro didático como principal instrumento durante as aulas, por exemplo, denuncia que o PRC e a reestruturação do currículo perdeu espaço nesse contexto. Vimos que os professores, embora tivessem participado de sua organização, inclusive na formulação dos macrocampos, continuavam com a prática solitária em detrimento da prática interdisciplinar. O que nos leva a acreditar que as questões impressas nos DOs, que traziam a proposta do trabalho e da pesquisa como princípios educativos e pedagógicos – tanto para a reorganização do currículo quanto para a prática do professor –, foram desconsideradas no cotidiano escolar, sofrendo interferências e múltiplas interpretações, gerando, portanto, resultados diferentes das propostas iniciais.

Ainda no que tange a organização do currículo – tema central do ProEMI, percebemos que no contexto da prática, houve dificuldade para esses exercícios, uma vez que os docentes

insistiam em continuar com a mesma prática. Entendemos que a lógica do currículo de coleção [21] se manteve presente, haja vista haver uma relação limitada entre os conteúdos, uma prática permeada por barreiras, com ações que respeitavam classificações e hierarquias. As ações estabelecidas dentro do limite de cada disciplina propiciavam maior ou total autonomia aos docentes, já que, nessa lógica, é deles o exercício de selecionar o conteúdo e a forma didática de sua transmissão, era o docente que dominava a lógica curricular, indo de encontro com as ações propostas pelo ProEMI, por meio dos DOs, que apontavam a necessidade de uma relação interdisciplinar e inovadora para o organização do currículo para o EM.

Esses achados são corroborados com estudos que apontam na mesma direção: os os entraves encontrados pelas escolas ao colocar o programa em prática, bem como as dificuldades de inovar na organização do currículo escolar. [22]. Do mesmo modo que a relação entre os atores envolvidos e o discurso oficial tem sido um tanto problemática. [23] Em seus achados, a autora destaca que “as escolas demonstram não ter a clara compreensão dos objetivos do programa”, questão que reflete negativamente na operacionalização do programa. Isso se deve ao fato de as escolas fazerem diferentes interpretações do discurso oficial, aquele que orienta a formulação do PRC. Na mesma linha, destacam as diferentes interpretações como previsíveis e reveladoras de diferentes práticas e defendem a necessidade de articulação do ProEMI às outras políticas públicas que envolvam desde a formação continuada de professores e gestores à organização/discussão das propostas para esse novo modelo de EM afim de garantir maior proximidade com as questões estabelecidas para o programa por meio dos documentos e textos legais. [24]

Conforme discutido nestes escritos e corroborado por outros autores, apesar de ser constante a presença de uma proposta inovadora no contexto do texto escrito, na prática, o que se configurou foi uma [mera] representação desses princípios. Uma vez que a política curricular estabelecida para as escolas de EM, por meio do ProEMI, que visava à formação integral em tempo integral e tinha como fundamentos o trabalho como princípio pedagógico e a pesquisa como princípio educativo, ao ser recontextualizada no contexto da prática, teve seus fundamentos afastados dos iniciais, resultando na perpetuação de práticas já celebradas pela fragmentação e pela tradição pouco inovadora.

CONSIDERAÇÕES

O ProEMI fez parte de um conjunto de ações com formações continuadas, programas educacionais entre outros que foi pensado, planejado e organizado a partir da união de educadores e pesquisadores que buscavam uma nova proposta para o EM brasileiro, sobretudo quando o acesso a essa etapa havia sido democratizado e persistiam ainda os baixos índices de permanência e de sucesso ao término do EM.

Com a intenção de proporcionar a inovação na organização curricular das escolas por meio da promoção da autonomia e gestão de recursos financeiros, de promover uma organização própria da escola com relação aos tempos e espaços e proporcionar a prática do protagonismo juvenil, o ProEMI foi organizado e implantado em muitas escolas do Brasil com orientações publicadas em documentos orientadores oficiais. No entanto, diferente do que os textos promulgavam, em alguns casos a implementação do ProEMI não garantiu a inovação prometida e almejada para última etapa da educação de base.

A essa questão podemos fazer referência ao processo de tradução do texto escrito que se dá em meio a conflitos que defendem (ou não) diferentes interesses. Esses conflitos refletem as dificuldades enfrentadas pelas escolas para implementar processos de mudança, sobretudo aquelas vinculados ao currículo, pois uma alteração curricular não restringe-se apenas à prática pedagógica, já que tem impregnadas as características da formação do sujeito, questões ideológicas, suas crenças [docentes] tanto individual quanto coletiva a respeito da educação na qual acredita e que exercita no seu cotidiano. A organização curricular faz parte de um universo muito mais amplo de conhecimentos, desejos e necessidades. Ela reflete as relações sociais de poder na sociedade, pois as instituições escolares estão envoltas em contradições e suas práticas repletas de significações, relações e contestações, o que faz do campo educacional e do currículo um território contestado (PACHECO, 2010).

Essa condição auxilia no entendimento de que o ProEMI não foi produzido e, posteriormente, implementado. Esse programa foi produzido, implementado e recriado ou recontextualizado nas escolas – cada uma a seu modo, com características diferenciadas, atendendo a interesses e necessidades diversos. Por reconhecer esse processo dinâmico, afirmamos que as questões propostas pelos documentos e textos oficiais referentes ao ProEMI, “que tem como finalidade desencadear ações curriculares inovadoras na educação” (BRASIL, 2011, p. 21), propiciaram poucas inovações na realidade observada, pois observamos que a interpretação dada às propostas do programa se afastaram dos ideais postulados ao EM de educação integral em tempo integral.

Sobre essa questão, nossa análise nos leva a crer que a implantação desse programa contribuiu para a perpetuação de uma prática já celebrada. O reconhecimento desse fato corroborou a defesa da tese de que a proposta de inovação curricular do Programa Ensino Médio Inovador não se configurou integralmente no contexto da prática. Podemos dizer, então, que o que vimos foi uma política constituída pela escola, oposta à inicial, constituída para a escola.

REFERÊNCIAS

- [1] VIEIRA, L.; RICCI, M.; CORRÊA, S. de S.; FAGIONATO, Y. F. C. DE O. Inovação curricular no ensino médio: das experiências exitosas às duvidosas propostas de mudança. *Revista Ibero-americana de estudos em Educação*, v. 15, p. 1422-1442, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12720> Acesso em: 12 jun. 2020.
- [2] CORRÊA, S. S. Reorganização Curricular no Ensino Médio: uma proposta de inovação com o Programa Ensino Médio Inovador. *Tese* (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2018.
- [3] BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- [4] BALL, S. J. *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- [5] BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*. v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- [6] MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.27, n.94, p.47-69, jan. /abr.2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302006000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 abr. 2020, p. 53.
- [7] LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08>. Acesso em: 27 fev. 2019.
- [8] MAINARDES, J. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 51; p.53.
- [9] PACHECO, J. A. Ciências da Educação e Investigação: o pesadelo que é o presente. *Revista de Ciências da Educação*, V. 12, p. 15-18, 2010. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 26 abr. 2020.
- [10] JALLADE, J. P. Secondary education in Europe: main trends. Paris: BID, *Meeting of the Regional Policy Dialogue, Education and Training of Human Resources Network*. 2000, p. 56.
- [11] BRASIL. MEC/SEB. *Programa: Ensino Médio Inovador*. Documento Orientador 2013. Disponível http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf Acesso em: 18 jan. 2019, p. 13.
- [12] BRASIL. *Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio*, 2014, p. 21; p. 145.
- [13] BRANDÃO, C. F. O Ensino Médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 195-208, maio-ago. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 28 nov. 2020.

- [14] KUENZER, A. Z. O Ensino médio no Plano Nacional de Educação – 2011-2020: Superando a década perdida? *Revista Educação & Sociedade, Campinas*, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 22 maio 2019.
- [15] CAETANO, M. R. O Ensino Médio no Brasil e o Instituto UNIBANCO: um caso de privatização da educação pública e as implicações para o trabalho docente. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 9, n. 1, jan./jun. 2017, p. 129.
- [16] NOGARA, J. G. O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) no contexto das políticas do Banco Mundial (BM): rumo a formação de trabalhadores de novo tipo? **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/158911> Acesso em: 25 fev. 2020, p. 126.
- [17] Ciclo de Políticas/Análise Política. . Rio de Janeiro: Palestra realizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2009. Disponível em: <http://www.ustream.tv/recorded/2522493> Acesso em: 30 de set. de 2020.
- [18] FERREIRA, S. R. Financiamento da educação como indutor de política curricular: Análise a partir da implantação do Programa Ensino Médio Inovador no Paraná. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em <http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-desgoverno-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra> Acesso em: 30 mar. 2020.
- [19] SILVA, M. R. Políticas educacionais para o Ensino Médio e sua gestão no Brasil contemporâneo. Entrevista. *Dialogia*, São Paulo, n. 23, p. 17-29, jan./jun. 2016. Disponível em <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia/article/viewFile/6504/3198> Acesso em: 30 mar. 2020.
- [20] SILVA, M. R. da e SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. *Revista Retratos da Escola* v.11, n. 20, janeiro a junho de 2017. Disponível em file:///C:/Users/HP/Desktop/Dossie%20retratos_da_escola_20_2017%20Reforma%20Ensino%20Médio.pdf Acesso em: 28 dez. 2019.
- [21] BERNSTEIN, B. *A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 120, p. 75-110, 2003.
- [22] JAKIMIU, V. C. Considerações acerca do campo disciplinar das políticas educacionais. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*. 2016. V. 1, n. 2, pp. 211-229. Disponível em file:///C:/Users/HP/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/10459-37157-1-PB.pdf . Acesso em: 12 set. 2019.
- [23] ALCÂNTARA, H.da S. A implementação e a operacionalização do programa inovador em três escolas da rede estadual de ensino de Manaus. 148 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Universidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2015, p. 123.
- [24] SILVA, M. R. e JAKIMIU, V. L. Políticas Curriculares para o Ensino Médio: o Programa Ensino Médio Inovador. In: *Juventudes em Diálogo: formação e práticas no Ensino Médio*. Orgs: Ramos, N. V. São Leopoldo: Oikos, 2017.