

## POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO: traduções e ressignificações no contexto escolar

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares\*

SILVA, Francisca Natália\*\*

### RESUMO

Este trabalho discute a tradução do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) em uma escola estadual localizada na cidade de Mossoró, no Estado do Rio Grande do Norte. Buscamos analisar a política do ProEMI, apontando os processos de tradução da política na escola, partindo dos discursos de docentes que atuam no Programa. Utilizamos como referência o ciclo de política de Stephen Ball (1992) e colaboradores, além de alguns interlocutores brasileiros, como Mainardes (2006) e Lopes (2005, 2006 e 2012), que ajudam a entender a construção da política a partir dos contextos de influência, de produção de texto e da prática. Para discutir o conceito de tradução nos baseamos em Lendvai e Stubbs (2012). Utilizamos como metodologia a análise das falas de 5 (cinco) docentes, obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas, além de análise dos documentos norteadores do ProEMI. O estudo ponderou que o processo de significação da proposta pela instituição envolveu influências e negociações de sentidos, traduzindo as ações conforme os embates e lutas do contexto da prática.

**Palavras-chave:** Contexto da prática; Ensino Médio Inovador, Tradução de políticas.

---

\* Licenciado em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialização em teoria e metodologia da História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), mestrado em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com estágio doutoral na Universidade de Valência (UV - Valência, Espanha). É professor adjunto 4 do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Acadêmico em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e coordenador do Grupo de Estudo Contexto e Educação. Email: [macolle@hotmail.com](mailto:macolle@hotmail.com)

\*\* Graduada em pedagogia (UERN). Ex-bolsista do PET Pedagogia (UERN). Mestrado em Educação (IFRN). Email: [natalia.silva.fr@hotmail.com](mailto:natalia.silva.fr@hotmail.com)

***EDUCATIONAL POLICIES AND CURRICULUM:  
translation and reinterpretation in the school context***

**SANTOS, Jean Mac Cole Tavares\***

**SILVA, Francisca Natália\*\***

**ABSTRACT**

*This paper discusses the translation of the Program Ensino Médio Inovador (ProEMI) in a state school in the city of Natal, in the state of Rio Grande do Norte. We analyze the ProEMI policy, pointing out the policy of translation processes in school, starting from the speeches of teachers who work in the program. We use as reference the policy cycle Stephen Ball (1992) and colleagues, as well as some Brazilian partners, as Mainardes (2006) and Lopes (2005, 2006 and 2012), which help to understand the construction of the policy from the contexts of influence, text production and practice. To discuss the concept of translation we rely on Lendvai and Stubbs (2012). We used as a methodology to analyze the speeches of five (5) teachers, obtained through semi-structured interviews, and analysis of the guiding documents ProEMI. The study argued that the process of signification of the proposal by the institution involved influences and negotiations of senses, reflecting the actions as the conflicts and practical context of struggles.*

**Keywords:** *Practice context; high school innovative, translation policies.*

---

\*Degree in History from the State University of Ceará ( UECE ), specialization in theory and methodology of history at the State University of Vale do Acaraú ( UVA ), MA in Social History from the Federal University of Rio de Janeiro ( UFRJ ) and a doctorate in Education from the Federal University Paraíba ( UFPB ) with doctoral training at the University of Valencia ( UV - Valencia, Spain ) . Is associate professor 4 Education Course and the Graduate Program , Academic Master of Education , Faculty of Education, University of Rio Grande do Norte ( UERN ) and coordinator of the Study Group Background and Education . Email: [maccolle@hotmail.com](mailto:maccolle@hotmail.com)

\*\* Degree in pedagogy ( UERN ) . Alumnus of PET Pedagogy ( UERN ) . Master of Education ( IFRN ) . Email: [natalia.silva.fr@hotmail.com](mailto:natalia.silva.fr@hotmail.com)

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho busca entender o processo de tradução do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) em uma escola localizada na periferia da cidade de Mossoró, no Estado do Rio Grande do Norte. Tem como objetivo analisar a ressignificação/tradução local dos textos políticos propostos pelo Ministério da Educação (MEC), apontando as características institucionais que influenciaram no processo de tradução da proposta.

A pesquisa aqui apresentada faz parte dos esforços para pensar as construções políticas curriculares no ensino médio, especificamente, no Ensino Médio Inovador. Estudos anteriores<sup>i</sup> permitiram conhecer projetos e programas que foram desenvolvidos nas instituições nos últimos dez anos. Os seguintes programas são os mais significativos: Brasil Profissionalizado, Ensino Médio Noturno, Ensino Médio Integrado e Ensino Médio Inovador. A opção pelo Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), no entanto, se deve a mobilização de recursos e formação, sendo hoje a principal proposta oficial para essa modalidade. No Rio Grande do Norte 19 (dezenove) escolas aderiram à proposta, sendo 06 (seis) escolas da rede pública de ensino da cidade de Mossoró.

A abordagem aqui apresentada está preocupada com a questão de como a política foi sendo traduzida pela escola. Entendemos a tradução como uma construção dinâmica, inventiva, reinterpretada, contextualizada, capaz de apreender a fluidez dos processos políticos, enfatizando sempre a elaboração de problemas, de discursos e de uma rede de atores atuantes na reconstrução dos sentidos da política (LENDVAI; STUBBS, 2012). Para Maguire e Ball (2007) a tradução está articulada ao processo de promulgação das ações políticas, considerando que “promulgação se refere a um entendimento de que políticas são interpretadas e traduzidas por diversos atores políticos dentro do ambiente escolar, ao invés de simplesmente implementadas” (p. 10). Ao propor políticas como perceptível de traduções e, conseqüentemente, recriação, é possível superar a ideia de hierarquização das políticas, criadas em uma instância estatal cabendo a escola apenas o papel de implementação ou de resistência (LOPES, 2006).

Para fortalecer a ideia de política como um processo de tradução, que possibilita criar e recriar outras políticas, utilizamos à teoria do ciclo de políticas desenvolvida por Ball & Bowe (1992) e colaboradores<sup>ii</sup>. De acordo com esses autores, o ciclo é formado por cinco contextos fundamentais: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da

=====

prática, contexto dos resultados (efeitos) e contexto da estratégia política, sendo estes contextos interligados, possibilitando perceber a construção das políticas com uma dimensão atemporal e não linear. Quer dizer: não é simples e de fácil detecção o processo de nascimento, desenvolvimento e conclusão das políticas educacionais. Para análise da política em questão, porém, serão utilizados apenas os três primeiros contextos (influência, produção de texto e da prática), pois possibilitam compreender como elas são formuladas e como são traduzidas em diferentes contextos.

Realizamos a pesquisa empírica em uma das principais escolas de ensino médio, na cidade de Mossoró/RN, atentando, a partir das construções dos discursos da gestora e de professores, para a tradução do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), considerando as influências e negociações para construção da política. Optamos pelo Programa Ensino Médio Inovador pela amplitude de sua proposta, já que busca reconfigurar o ensino médio brasileiro, na tentativa de atingir padrões internacionais satisfatórios de avaliação.

Para compreender as ações de ressignificação e tradução da proposta a pesquisa contou com uma combinação de abordagens, métodos e técnicas necessárias para alcançar o objetivo estabelecido no trabalho. Para isso, o desenvolvimento da pesquisa ocorreu por meio de revisão bibliográfica da literatura sobre a temática, pesquisa documental e pesquisa de campo.

A revisão bibliográfica dialogou, entre outros, com referencial teórico do ciclo de política de Stephen Ball (1992) e colaboradores, além de alguns interlocutores brasileiros, como Mainardes (2006) e Lopes (2005, 2006 e 2012), que ajudam a entender a construção da política a partir dos contextos de influência, de produção de texto e da prática. Para discutir o conceito de tradução nos baseamos em Lendvai e Stubbs (2012).

Concomitante a revisão bibliográfica, foi realizada a pesquisa documental do documento Orientador (BRASIL, 2013), compreendendo, segundo Ball, que esses documentos devem ser entendidos como resultados de múltiplos contextos sociais que agem na política e como tentativas de representação das políticas. Tal perspectiva, respalda-se na compreensão que “o fato de selecionarmos para a pesquisa documentos produzidos no âmbito do Ministério da Educação (MEC) não faz com que consideremos tais textos como uma produção exclusiva dessa instância ou que apenas mobilize sentidos associados a instâncias governamentais” (LOPES, 2010, p. 32).

Além da realização da revisão bibliográfica e da pesquisa documental aconteceu, paralelamente, a construção e aplicação dos instrumentos de pesquisa de campo. Utilizamos como critério de escolha, a escola apresentada com melhor desenvolvimento das atividades, a partir do reconhecimento dos órgãos de acompanhamento da proposta. Desse modo, a escola pesquisada é referência para a consolidação da proposta, de acordo com os técnicos da 12ª Diretoria Regional de Educação Cultura e Esportes (DIREDE). A definição de critérios para escolher os sujeitos contribuintes da pesquisa levou em consideração o período de atuação dos gestores e professores na construção do ProEMI na escola. Entrevistamos, assim, a gestora da escola e 04 (quatro) professores diretamente envolvidos com a proposta.

Dessa maneira, a realização de entrevistas e questionários semiestruturados, tendo como finalidade perceber o processo de construção da política, considerando a dinâmica de todos os contextos: influência, prática e produção de texto. As entrevistas foram construídas baseadas nas seguintes categorias: apresentação da proposta a comunidade escolar, processo de adesão, formação continuada ofertada, realização da proposta curricular do Programa e desafios e possibilidade na construção da proposta. Tais categorias permitem analisamos a inter-relação entre os discursos na definição da política nas dimensões contextuais que influenciaram o processo de tradução, devendo ser considerados: contextos situados (cenário local, histórias da escola e fluxo de alunos), contextos materiais (equipe pedagógica, orçamento, tecnologia e infraestrutura) e contextos externos (nível, secretaria de educação local, expectativas, índices e taxas a serem atingidas e responsabilidades legais). (LOPES, 2010).

Essas discussões foram estruturadas em duas partes, além desta introdução. Na primeira parte, **Ciclo de Políticas: processos de tradução da proposta**, apresenta o ciclo de política as contribuições e possibilidades de uso da abordagem em estudos sobre políticas educacionais, bem como discute as possibilidades de tradução da política no contexto da prática. A segunda parte, **Contexto da Prática: construindo o ProEMI na escola**, discute os processos de tradução a partir do discurso dos docentes que atuam na escola. Consideramos, ao final do texto, que o processo de tradução pode ser compreendido como elemento significativo na construção da política analisada, sendo formada por leituras, interpretações e recontextualizações da política em cada contexto, possibilitando criar novas políticas.

## 2 CICLO DE POLÍTICAS: PROCESSOS DE TRADUÇÃO DA PROPOSTA

As tentativas de mudanças curriculares presentes em reformas educacionais (Leis, Decretos, Projetos e Programas), nas últimas décadas, estão quase sempre vinculadas a propostas de inovações curriculares, querendo forjar novas concepções de currículo. São propostas políticas que buscam caracterizar o ensino médio de acordo com determinadas compreensões de sociedade, de influências das novas tecnologias, de relação entre a localização e a globalização, de necessidades do mundo do trabalho, enfim, traz toda uma compreensão filosófica de mundo. Desta forma, percebemos as reformas como ações políticas de intervenção na sociedade. Entendemos tais políticas, entretanto, a partir do diálogo com Ball, Maguire e Braun (2012), como um processo em constante contestação/disputa, sujeita a interpretações/recontextualizações/traduições em cada instituição de ensino e em diferentes contextos.

Desta maneira, para entender o processo de construção das políticas, adotaremos a abordagem do ciclo de política formulado por Stephen Ball e colaboradores (BALL, 1998; BALL e BOWE, 1992; BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2012). Com esta abordagem podemos analisar o percurso de construção das políticas, bem como as influências na elaboração das propostas e projetos, as interpretações/traduições, o desenvolvimento da política, os resultados e as estratégias de ação em diferentes contextos. Rompe, então, com o modelo linear de análise das políticas educacionais que aponta fase de formulação, implementação e avaliação. O estado, sem perder sua importância na indução das propostas, deixa de ser visto como único e absoluto precursor das políticas educacionais (MAINARDES, 2006).

De acordo com alguns autores, como Oliveira e Lopes (2011) e Mainardes (2006), o ciclo foi pensado, inicialmente, a partir de três arenas como um ciclo contínuo: política proposta, política de fato e a política em uso. A primeira faceta, a política proposta, referia-se à política oficial, relacionada com as intenções do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de implementar políticas, mas também com intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. A segunda referia-se a política de fato, constituída pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a política em uso referia-se aos discursos e às práticas institucionais que

emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática.

O ponto de partida de Ball, política proposta, política de fato e a política em uso, sem desconsiderar as contribuições para o campo e para o amadurecimento do que viria a ser a teoria do ciclo, estava muito ligado ao ‘pretendido, o dito e o feito’, como apresentado em artigo construído por Kuenzer (2000), em um estudo com densidade estruturalista que influenciou os estudos das políticas do ensino médio nos anos 90. Fortemente influenciado pela teoria crítica, tal divisão e concepção teórica não possibilitavam romper com o determinismo entre produção e implementação, deixando a escola e os sujeitos que ali atuam ainda a mercê, vítimas, das políticas gerais.

Conforme Mainardes (2006), Ball e Bowe (1992), dialogando com alguns teóricos de matriz pós-estruturalista, como Hall (1997), romperam com essa formulação inicial, tentando fugir de uma certa rigidez da linguagem que eles não desejavam empregar para delinear o ciclo de políticas. Assim, em 1992, com o livro *Reforming education and changing schools* os autores trazem a formulação atual do ciclo contínuo de política, propondo a construção de um modelo analítico a partir de três contextos: contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática<sup>iii</sup>.

Os contextos estabelecem uma relação de interligação, evitando dimensão temporal ou sequencial e pressupondo uma não linearidade entre as etapas de construção das políticas.

O primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse 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 (MAINARDES, 2006, p. 51).

De acordo com o autor é no contexto de influências que tem início a formação de conceitos, ganhando legitimidade através de discursos políticos. Ball (1998) propõe um conjunto de arenas formais, elencando as comissões, grupos representativos, influências nacionais e internacionais, estabelecendo, assim, duas influências principais. A primeira influência está relacionada ao fluxo de ideias (redes políticas e sociais). Algumas ideias são fortalecidas em redes acadêmicas como periódicos, livros e conferências. A segunda influência emerge das relações e parcerias estabelecidas entre as agências de financiamento, ganhando destaque em âmbito internacional o Fundo Monetário Internacional (FMI) e World

=====



Bank, partindo para o contexto brasileiro podendo citar órgãos nacionais como UNESCO, MEC e representações federais. No Rio Grande do Norte, podemos citar, como exemplo, a Secretaria de Educação (SEEC) e a 12ª Dired<sup>iv</sup>.

O segundo contexto, da produção de texto, está inter-relacionado com o contexto de influência, vinculado à construção de linguagens de interesses. Lopes e Macedo (2011) destacam que a política deve ser entendida, concomitantemente, como discursos e como textos. A política está, assim, sujeita a diferentes influências que podem ser legitimadas pela via do discurso (disputas, compromissos, interpretações e reinterpretações) estabelecendo negociações pelas influências dos sentidos e significados nas leituras a serem realizadas. Os textos podem ser suscetíveis a leituras, variando em função da história, compromissos, recursos e contexto de leitura.

A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. [...] Na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros. Política como texto e política como discurso são conceituações complementares. Ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores (MAINARDES, 2006, p. 54).

Ambos são complexos, pois estão suscetíveis de disputas e influências, variando de acordo com o contexto histórico e condições materiais. Vale enfatizar que tanto a política como texto, quanto como discursos sofrem influências no processo de tradução da proposta. Os limites da política como discurso emergem da própria condição de produção do discurso, estando suscetível de discursos que tem legitimidade perante outros discursos. Em quanto à política como texto irá variar o processo de leitura e tradução de acordo com o contexto.

O terceiro contexto emerge em relação ao contexto de influência e contexto de produção de texto. No contexto da prática a política, continuamente disputada, elaborada, reelaborada no contexto de influência e no contexto de produção de texto, está sujeita a traduções e (re)criações a partir das condições contextuais locais. Para Mainardes (2006) no contexto da prática os professores, alunos, comunidades e outros profissionais desempenham um papel ativo no processo de tradução e reinterpretação das políticas educacionais. O “ponto-chave é que as políticas não são simplesmente implementadas dentro desta arena, mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem recriadas” (MAINARDES, 2006, p. 53).



Dessa forma, no ciclo contínuo de políticas, encontramos uma perspectiva que supera a linearidade de outros modelos de análise de políticas. Mainardes (2006, p. 55) aposta que “a abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro”. Partindo da complexidade proposta na abordagem do ciclo de política, superando a ideia de que as políticas são pensadas, produzidas e implementadas, adotamos a perspectiva que em cada um dos contextos as políticas são traduzidas.

No entanto, para seguir com nossa intenção de operar com essas categorias, precisamos enfrentar a conceituação, até agora, por conveniência de entendimento, consideradas como sinônimas. Trata-se dos conceitos de interpretação e de tradução. Stephen Ball trabalha com as duas perspectivas de leitura da proposta: justamente interpretação e tradução. Para Ball (1992) o processo de interpretação é formado por uma leitura inicial, tendo como objetivo construir uma aproximação do ‘sentido da política’. Durante esse processo os professores levantam questionamentos quanto à significação do texto para sua prática, significados para formação docente e ações desenvolvidas a partir da política. A tradução, por sua vez, seria um terceiro elemento um tipo de espaço terceiro entre política e prática. Essa tradução viabiliza criar/recriar textos institucionais. O processo de tradução seria possível através de estratégias de divulgação em conversas, reuniões, planos e eventos (MAINARDES, 2006).

Contudo, discordamos da ideia de um terceiro elemento entre texto e prática, pois não é possível aceitar esse espaço terceiro, uma vez que defendemos a ideia de que não é possível separar texto e prática. Lendvai e Stubbs (2012) apontam as possibilidades de trabalhar o estudo de políticas através da abordagem da tradução:

A alegoria da tradução busca enfatizar as alternativas e processos de re-transcrição, que produz histórias, vozes muito diversas e, como resultado, significados e práticas nos processos políticos. A tradução também é uma estrutura dinâmica para capturar a fluidez dos processos políticos, com ênfase na constante (re) construção de questões, discursos, e redes de atores, como parte de uma agência humana real (LENDVAI; STUBBS, 2012, p. 27).

Nessa perspectiva, para entender as práticas de tradução complexas é necessário apreender a intrínseca influência mútua entre discursos e práticas. Para Lendvai e Stubbs (2012) é necessário reorganizar os entendimentos sobre o processo político, transformando

nostros próprios léxicos em torno dele e produzir novas formas de conhecimento que tenham resultados teóricos e práticos.

Entendemos a partir do exposto que não é possível continuar acreditando que as políticas são produzidas e, posteriormente, implementadas. Cada leitura feita possibilita outros entendimentos, variando de acordo com o contexto que é produzido. Na escola o processo de tradução ocorre em reuniões, conversas e eventos, estes podem, ou não, desencadear mudanças. Segundo Ball, Maguire e Braun (2012), os fatos decorrentes dentro da instituição em termos de como as políticas são traduzidas e colocadas em prática serão mediadas por elementos institucionais. 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 (SANTOS; OLIVEIRA, 2013).

Desse modo a escola, em diferentes contextos, criará possibilidades e limites diferenciados para o processo de tradução e construção da proposta. Várias dimensões contextuais influenciam no processo de tradução, devendo ser considerados: contextos situados (cenário local, histórias da escola e fluxo de alunos), contextos materiais (equipe pedagógica, orçamento, tecnologia e infraestrutura) e contextos externos (nível, secretaria de educação local, expectativas, índices e taxas a serem atingidas e responsabilidades legais).

São com essas ideias que buscamos perceber a realização do Programa Ensino Médio Inovador, atentando para os processos que permeiam a elaboração da proposta, considerando as negociações feitas pela escola e o papel dos sujeitos na aceitação, recontextualização, tradução da política. Apontamos as condições, no contexto da prática, para que esta tradução aconteça, entendendo que os docentes exercem papel ativo em todo o processo.

### **3 CONTEXTO DA PRÁTICA: CONSTRUINDO O PROEMI NA ESCOLA**

Entendemos, em suma, que as políticas estão sujeitas a interpretações, traduções e recriações no contexto da prática pela ação dos diversos atores políticos que disputam a construção de sentidos no ambiente escolar; as políticas não são, então, simplesmente implementadas (BRAUN, MAGUIRE, BALL, 2012). Diante disso, para compreendermos as ações presente na construção da política de currículo faz necessário apresentar e caracterizar a escola e os sujeitos que fizeram parte do estudo.

A escola investigada, localizada na área urbana periférica da cidade, faz parte de uma região considerada pelo acadêmico da cidade<sup>v</sup>, oferece o ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como público alvo filhos de trabalhadores (zona urbana, urbana periférica e rural do município) na faixa etária entre 13 (treze) a 25 (vinte e cinco) anos de idade. Os dados informados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição indicam que 32% dos alunos trabalham ou já trabalharam.

Em relação a consolidação da proposta, a escola possui uma boa avaliação pela 12ª DIRED, sendo considerada uma escola de referência no ranking das instituições que desenvolvem o Programa, principalmente, devido a gestão proativa, as parcerias com as universidades da região e a boa relação que mantém com órgãos oficiais do estado. Os sujeitos da pesquisa são quatro professores, atuantes no ProEMI, que lecionam as disciplinas de matemática, de história, de geografia e de química, além da diretora da escola. Os entrevistados já atuam na escola há mais de 05 (cinco) anos.

O ProEMI, de forma geral, tem como finalidade desencadear ações curriculares inovadoras na educação de nível médio, visando sua reestruturação a partir da inserção de macrocampos no currículo. O primeiro ano do programa (2009) foi marcado por uma série de movimentos em prol da elaboração e divulgação da proposta, através de parcerias estabelecidas entre MEC, SEEC e 12ª DIRED.

O processo de adesão da proposta envolve duas vertentes relevantes no contexto institucional: primeira, os alunos estão vinculados automaticamente à proposta do ProEMI, ou seja, terão que estar envolvidos com as atividades complementares desenvolvidas por meio de projetos; segunda, os professores têm a opção de aderir ou não ao programa. Nesse caso, o professor tem autonomia para decidir se aceita trabalhar com as atividades complementares (ou não).

Na escola, as ações iniciais centraram no processo de reestruturação curricular para atender aos pressupostos do programa. As atividades complementares devem possibilitar uma reestruturação curricular, visando desenvolver um projeto de currículo interdisciplinar, articulando o desenvolvimento de conhecimentos, saberes, competências, valores e práticas.

Os docentes das escolas envolvidas passaram a se reuniam semanalmente para construir propostas de atividades que atendessem as diretrizes do Documento Orientador. A 12ª DIRED organizou 07 (sete) encontros para socialização dos pressupostos da política e

ouvir as contribuições dos professores. A reestruturação curricular teve início com a elaboração pelas escolas dos Planos de Ação Pedagógicas (PAP).

O PAP deveria ser elaborado por todas as instituições que apresentassem interesse em participar do programa.

Os entes federados, os Colégios de Aplicação das Universidades Federais e Estaduais e o Colégio Pedro II que aderirem ao Programa Ensino Médio Inovador, deverão elaborar e enviar ao MEC/Secretaria de Educação Básica o Plano de Ação Pedagógica (PAP) contendo os Projetos das Escolas de Ensino Médio participantes da experiência de inovação curricular conforme as diretrizes gerais do programa (BRASIL, 2013, p. 20).

O Documento Orientador apresentava algumas estratégias e determinava as escolas duas etapas pré-determinadas para construção do documento: análise situacional e avaliação estratégica. O documento deve conter as demandas (infraestrutura, cronograma, número de alunos, proposta curricular) referentes à construção da proposta na escola, devendo ser considerado as especificidades do estabelecimento de ensino.

Ao apontarmos a intenção dos documentos, nossa interpretação deles, não significa priorizar a norma, em detrimento das relações (re)construídas, traduzidas, a partir deles, no contexto da prática. Entendemos a partir de Lopes (2004) políticas de currículo como um processo complexo, não dicotômico, articulando propostas e práticas, envolvendo múltiplos elementos como produção de saberes, visões de mundo, habilidades, valores, símbolos e significados alcançados somente discursivamente, já que o discurso é o terreno primário no qual a realidade se constitui. Podem, assim, ser representadas em documentos escritos (Documento Orientador, PCNEM, DCNEM), mas, de forma alguma, ficam reduzidos a eles, pois não é possível distinguir proposta de prática, teoria de ação, texto e discurso<sup>vi</sup> (LACLAU, 2006).

Desta maneira, não buscamos nos discursos a realização dos objetivos presentes nos documentos oficiais pelo contexto da prática, mas conhecer as traduções da proposta que possibilitaram criar uma nova política recontextualizada. As falas dos docentes são analisadas como possibilidades de discursos, arraigados pelas condições do lugar de fala. É com tal perspectiva que analisamos os depoimentos dos docentes da escola.

No discurso, sobre a construção da proposta na escola, a diretora da escola mostra-se entusiasmada com o ProEMI. Mesmo assim, apresenta várias discussões considerando as dificuldades de realização da política, afirmando que a política foi ‘implementada’ na

instituição sem muita possibilidade de intervenção da comunidade escolar, pelo menos no que diz respeito às decisões sobre quais ações deveriam integrar o PAP. Segundo a gestora, uma mesma proposta de PAP foi ‘implantada’ para as sete escolas de Mossoró. A opção por um mesmo PAP, um mesmo documento, objetivava garantir a execução do Programa em todas as escolas, atendendo aos prazos estipulados pelos órgãos oficiais (DIRED, SEEC e MEC), evitando que erros ‘técnicos’ inviabilizasse a oportunidade de adesão das escolas. Entretanto, segundo a gestora, logo percebeu-se que não dava certo um só projeto para as diversas realidades.

Inicialmente, entendemos, a partir de nossos pressupostos teóricos em Ball (1998), que a adaptação do Documento Orientador, que exige um PAP para cada escola, a partir de suas especificidades, não inviabiliza a reestruturação curricular do ProEMI, já que defendemos que o processo de recontextualização e tradução no contexto da prática, como mostra Ball e Bowe (1992), faz parte da elaboração das políticas educacionais. No entanto, o sentimento de não pertencimento, de não autoria, de imposição, pode gerar vários movimentos que influenciam de alguma forma a tradução da política. Por isso, a preocupação da gestora, revelando certo desconforto com o que ela considera uma tentativa de verticalização da proposta, de imposição de determinadas ações nas escolas, criam o clima de rivalidade entre os órgãos diretivos e a escola para a produção das políticas.

A gestão escolar estabelece, geralmente, uma relação de parceria com os órgãos diretivos, particularmente com a DIRED, com forte influência nas negociações e decisões de projetos desenvolvidos localmente. No entanto, no caso específico da produção do PAP, a escola entende que sua participação foi minimizada, seu direito de intervenção foi ‘desconsiderado’, em prol de um projeto coletivo que, na visão dela, uniformiza as diferenças entre as escolas.

Podemos, de algum modo, entender o desconforto da fala da gestora por diversos matizes. Um deles é o desenvolvimento de um sentimento de autonomia da escola (conquista advinda com a LDB), ferido pelo desrespeito às especificidades de cada instituição, estando a diretora defendendo a continuação de seu legado. Outro, também importante, é o ‘nivelamento’ das sete escolas, desconsiderando um certo “grau de hierarquia entre elas”. A “melhor escola da região”, expressão tantas vezes reafirmada pela gestora, é uma bandeira legítima de disputa alimentada pelos órgãos que cuidam da educação no Brasil, quando estabelecem *rankings* nacionais e estaduais<sup>vii</sup>. A ideia de “melhor escola” passa pelo

reconhecimento da escola na comunidade e, um pouco mais incorporada em nossa tradição avaliativa, na noção de qualidade resultante dos níveis de aprovação e resultados obtidos nas avaliações de larga escala e nos sistemas de acesso ao ensino superior (como o ENEM e o vestibular). Assim, pensando as políticas no contexto da prática, analisando as formas de tradução e reinterpretação feitas pelos profissionais que ali atuam, aceitando que elas são criadas a partir de disputas, envolvendo relações de poder e negociações que possibilitaram não apenas recriar uma proposta, mas dar origem a uma nova política, podemos entender que a forma como o processo de sensibilização da proposta aconteceu já foi gerando movimentos de ressignificação e tradução do ProEMI. De certa forma, a desconfiança da escola com relação aos interesses ‘diretivos’ de ‘implementação da proposta’ vai contribuir para o clima de rivalidade entre a escola e a DIRED, como podemos perceber também nas falas de outros entrevistados.

Tais condições foram se tornando centrais nos rumos da realização da proposta à medida que algumas dificuldades exigiram a cooperação entre a escola e os representantes do MEC. Segundo um docente (Professor 2), a proposta foi apresentada mostrando as diretrizes gerais, finalidades e benefícios que acompanhariam o Programa, sendo negociada a adesão da escola a partir dos interesses dos professores. As reuniões pedagógicas com representantes da 12ª DIRED foram espaços usados para reforçar as intenções e possibilidades benéficas para escola. Um dos elementos apresentados, segundo o entrevistado, foi a redução da carga horária. A ideia de ter sua carga horária reduzida, então, foi fundamental para despertar o interesse dos docentes pelo ProEMI, decidindo a favor da adesão à proposta.

Porém, “aquilo que foi oferecido e anunciado não foi realizado. Uma das vantagens oferecidas, a redução da carga horária dos docentes envolvidos na proposta, não foi concretizada” (Professor 2). Os professores, parcela significativa da escola na tomada de decisão, foram favoráveis ao ProEMI. A adesão, ao que parece, fruto da negociação na escola, contou com um interesse comum do corpo docente: redução da carga horária. A decepção docente vai causar alguns desconfortos e embates entre a escola e a DIRED, influenciando o ânimo docente para com as ações do PAP.

Baseado no Documento do ProEMI, a ideia da redução da carga horária é permitir que o docente do programa tenha sua atividade em sala de aula reduzida, deixando mais tempo livre para planejar e desenvolver ações complementares do PAP. Desse modo, o MEC exige a ampliação gradativa da carga horária docente, com tempo fora de sala de aula para as



atividades do ProEMI, sem redução salarial, e garantia de lotação dos professores em uma única escola (BRASIL, 2013). De maneira geral, o docente seria recompensado, tanto pela manutenção salarial (ou aumento em caso de necessitar de ampliação da carga horária para o desenvolvimento dos projetos complementares), quanto pela redução de trabalho em sala de aula. No entanto, a negociação na escola, traz outros elementos para o debate. Em alguns casos, o professor aproveitava a participação no Programa como forma de ter um ganho extra, complementando o salário. Nesse caso, o professor recebia 10 (dez) horas complementares como hora extra. Em outros casos, as horas complementares seriam reduzidas das atividades normais do docente. Aqui o professor poderia desfrutar de mais tempo livre para exercer as atividades do ProEMI, porém, sem incentivo do aumento salarial.

Na situação na qual o professor conta com 60 (sessenta) horas de trabalho, 30 (trinta horas) em cada escola, não seria possível receber um acréscimo em horas extras. No caso do Professor 04, a possibilidade para organização da carga horária seria levar as horas de trabalho da outra escola para a escola (escola pesquisada) que desenvolve o ProEMI. Contudo, optou-se por permanecer com 30 (trinta) em ambas as escolas, dificultando sua atuação nas ações do PAP.

Uma das propostas previstas pelo ProEMI, que visa superar esta situação, refere-se ao estímulo à dedicação exclusiva (lotar o professor somente em uma mesma escola), facilitando o desenvolvimento do PAP, otimizando as ações, o planejamento pedagógico, a formação continuada, a realização das atividades e, em tese, exigindo menos esforço do docente. Segundo ainda o Professor 4, ele teve a oportunidade (que ele chamou de ‘autonomia’) para decidir sobre a realização da mudança da carga horária, centralizando seu trabalho em uma mesma instituição. Contudo, achou conveniente não alterar a carga horária das disciplinas ministradas, pois poderiam trazer outros problemas para a escola e para alunos como, por exemplo, readequação do calendário de diversas turmas e mudanças nos horários também de outros colegas. Entendemos, com isso, que há limites razoáveis na noção de ‘autonomia’ docente para adequar seu horário aos interesses do ProEMI, já que ele faz parte de uma imensa engrenagem: qualquer horário alterado, exige mexer com todo o quadro das escolas onde ele atua, comprometendo horários e atividades de todos os demais docentes e discentes da escola. Ao optar para continuar com a quantidade de horas, mesmo com direito de trazer parte delas para a escola do ProEMI, reduzindo seu esforço no trabalho, vemos como a negociação das políticas envolvem mais elementos do que a simples ‘implementação’,



trazendo outros interesses, disputas e compreensões de docência para a construção das ações (SANTOS; OLIVEIRA, 2013).

Segundo Ball, Maguire e Braun (2012), os fatos decorrentes dentro da instituição em termos de como as políticas são traduzidas e colocadas em prática serão mediadas por elementos institucionais. 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 (SANTOS; OLIVEIRA, 2013).

Mais revelador ainda desta intensa negociação na construção das políticas, gerando novas políticas, se dá na questão levantada por outro professor em defesa de sua disciplina. A professora leciona uma disciplina tida como, segundo sua fala, de “segunda categoria”, quer dizer, “não faz parte daquelas disciplinas consideradas essenciais, como matemática e português e, por isso, possuem uma carga horária reduzida, normalmente usadas para preencher os horários vagos entre as disciplinas que são tratadas como mais importantes” (PROFESSOR 3). A partir daí, a proposta do ProEMI foi vista como possibilidade de dar “mais poder à sua disciplina” nas especificidades das comunidades disciplinares (ABREU; LOPES, 2008). Com o Programa foi possível vislumbrar os usos das ações do PAP para fortalecer e até dobrar o número de aulas de determinadas disciplinas, assim como aumentar o contato da professora com o conjunto de alunos da escola.

A demanda da professora, em defesa de sua disciplina, buscando melhor distribuição da carga horária, com mais tempo para a sua disciplina, encontra amparo no Documento Orientador (BRASIL, 2013), O Documento aponta a possibilidade das disciplinas que têm carga horária menor (geografia, história, inglês, artes), aglutinarem as aulas e formularem projetos exclusivos para lidar com os conteúdos.

*Fiquei com muitas expectativas porque a primeira mudança que teve foi em relação às horas que você fica com uma turma. Isso era maravilhoso, afinal quem trabalha com disciplinas como Geografia e História ficam com a turma somente 03 (três) horas por semana, dificultando a construção do conhecimento, levando ao desinteresse do aluno pela nossa disciplina. A partir da adesão o tempo para permanência com a turma foi ampliado para 05 (cinco) horas possibilitando a valorização de nossos conteúdos (PROFESSORA 3).*

A carga horária destinada à disciplina ministrada pela professora assume função primordial na negociação, viabilizando o interesse dos docentes, reforçando que as políticas são constituídas contextualmente (Ball, 1998) e significadas a partir dos embates, dos

interesses, das demandas dos diversos agentes que participam do ambiente escolar, não sendo possível determinar com precisão as diversas forças que concorrem para o fechamento, mesmo provisório, dos sentidos da política (LOPES, 2006).

Entendemos, com Lopes e Macedo (2011), que essa dinâmica, presente no contexto da prática, resulta em processos de tradução da política. A tradução pode ser posta como um processo social. Existe um contexto ‘recontextualizador’, impreciso e dinâmico, que reposiciona e ‘refocaliza’ os diferentes textos sociais produzidos, os quais, na tradução, são simplificados, condensados e reelaborados. Partes são aproveitadas, outras são desconsideradas, releituras são feitas e ideias inicialmente propostas são inseridas em contextos outros que permitem sua ‘ressignificação’.

Os professores constroem, contextualmente, ressignificações e traduções dos textos (escrito/falado) de acordo com demandas provisoriamente hegemônicas. Assim, mesmo que o Documento Orientador (2013) aponte as condições básicas para construção do projeto, atendendo aos preceitos de qualidades presente na proposta, os professores optam mediante diferentes elementos que influenciam e são negociados no contexto da prática (horas complementares, projetos, dedicação exclusiva, disputas disciplinares, perfil discente, entre outras).

Na escola investigada podemos perceber que o processo de tradução da política resultou em outros textos (escritos/falados). Podemos citar como exemplo do processo de tradução os textos oficiais que são lidos e traduzidos no processo de construção dos projetos que trabalham os macrocampos presentes na proposta, pois são feitas adaptações adequando-os para o contexto local e resultando em um novo texto. Os textos falados que emergem de discussões em reuniões pedagógicas, conversas em sala dos professores e na sala de aula apresentam as traduções do entendimento da proposta. Ao redimensionar a carga horária dos projetos e redimensionar a participação dos alunos mediante suas necessidades a política passa por um processo de tradução.

Para Ball (2010) existe uma ligação complexa entre atores políticos e políticas, sendo as políticas influenciadas, como é apresentada na ideia de tradução pelos sujeitos que dela participam (direta ou indiretamente), estes também são influenciados pela política. Durante a conversa com os professores foram levantadas indagações quanto aos aspectos da proposta que influenciaram para/na construção da política pela escola.

Dizer que há negociação para a efetivação das políticas no contexto da prática, especificamente na escola, entretanto, não significa dizer que a política só ‘nasça’ ali. Na verdade, segundo Ball (1998), não é possível determinar o locus exato de nascimento de políticas. O que teorizamos é que no Ciclo há diversos agentes em diversos ambientes complementares que atuam para, na disputa, lutas e embates políticos, construir as políticas. Então, de acordo com o Ciclo Contínuo de Políticas, mesmo havendo o ciclo de influência como ambiente propício para o ‘nascimento’ das ideias que gerarão as políticas, este não acontece de forma isolada, estanque dos demais ciclos. Caso fosse assim, todo o processo cíclico de construção das políticas estava comprometido (SANTOS, OLIVEIRA, 2013).

Da mesma forma, é preciso atentar para o fato de que os agentes docentes que atuam no contexto escolar, não necessariamente têm consciência dos processos ressignificados, traduzidos da política. As reflexões docentes, pelo menos durante nossas entrevistas, variam com afirmações em vários sentidos. Podemos encontrar depoimentos que dizem que a escola é “vítima de algo pensado nos gabinetes, em salas isoladas de Brasília por burocratas incompetentes” e a escola serve somente como espaço de “implementação, sem nenhum espaço de intervenção e reflexão sobre sua prática”. Mas, em contrapartida, há reflexões de que a “escola é que sabe até onde pode cuidar de uma política, pois só ela conhece o perfil de seus alunos” e, assim, a “política precisa ser transformada para uma prática possível na escola” visando atender bem o seu público.

Ambos os discursos, contraditórios, entre si, são igualmente insuficientes para entender a complexidade da produção das políticas. O primeiro por supervalorizar a norma e, o segundo, por acreditar que há um sentido real, possível de ser detectado, no contexto da prática que justificaria, a priori, a ação da política reestruturada, ou mesmo traduzida ou ressignificada, como advogamos. Diferentemente, defendemos que a tradução se dá no embate, na luta, as vezes silenciosas e ditas como desinteressadas, no qual o contexto escolar é fluido, impreciso, provisório, mas violentamente definidor dessa ‘nova’ política que será a tradução da proposta oficial. Com efeito, a política é a soma dos resultados do que é considerado ‘implementação’ pela gestora entrevistada, visando atender as demandas do “aluno trabalhador, aceitando flexibilizar seus horários para viabilizar o sucesso do ProEMP”, ou, mesmo, do que é considerado “intervenção burocrática de uma elite isolada que não conhece os reais problemas dos alunos da periferia pobre do Nordeste” e “por isso precisa

“aumentar o tempo das disciplina de história e sociologia para conscientizar os estudantes”, como discursa o professor militante (entrevistado 1). Ora, com isso, constrói-se (não nasce, pois não é possível detectar os diversos elementos de constituição de tal política) uma ‘outra’ política, uma política fruto dos encontros possíveis entre as interpretações da norma e a ativa decisão, a política decisão, de fazer alguma coisa na escola tomando o Documento Norteador enquanto texto, enquanto referência.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou entender o processo de tradução do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) em uma escola estadual localizada na cidade de Mossoró/RN. Para realização do estudo tomamos como base os discursos dos docentes e gestão, bem como o Documento Orientador (2013). Estudamos a construção do ProEMI a partir do Ciclo Contínuo de Política proposto por Ball e colaboradores, entendendo que políticas são construídas a partir de diferentes contextos (contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática).

O ProEMI, como política oficial, visa a reestruturação curricular do ensino médio, propondo ações que resultem em inovações curriculares. As inovações, propostas no Documento Orientador, podem ser desenvolvidas a partir da construção de projetos e acompanhamentos pedagógicos, voltados para os macrocampos: iniciação científica, cultura/artes, uso das mídias, leitura e letramento.

Em suma, durante o estudo percebemos alguns processos de tradução e recontextualização da proposta que perpassam em diferentes instâncias a construção da política. A dedicação exclusiva, proposta no documento como condição básica para qualidade do programa, foi adequada segundo as condições apresentadas pelos professores. Os docentes traduziram a dedicação exclusiva como uma possibilidade que estará mediada pelas influências e negociações dos seus interesses, de sua docência e de sua profissionalidade. Assim a busca por melhores condições de trabalho, reivindicação por formação continuada e redução de carga horária ganhou destaque na tradução do ProEMI.

É possível perceber também no discurso a busca por uma ‘prática’ que viabilize os objetivos e ações que são propostas no Documento Orientador. Contudo, no contexto da prática esse documento ganha outras leituras que apontam para as possibilidades de criar o



---

programa a partir do contexto local, construindo o processo de tradução como uma ‘nova’ política, outra política, só possível como resultado das lutas e embates contextuais (entendido como processual, impreciso e provisório).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador**. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação do Ensino Médio. Brasília, 2013.

ABREU, Rosana Gomes de; LOPES, Alice Casimiro. A Comunidade Disciplinar de Ensino de Química na Produção de Políticas de Currículo. In: ROSA, Maria Inês Petrucci; ROSSI, Adriana Vitorino. (Orgs). **Educação Química no Brasil – Memórias, Políticas e Tendências**. Campinas, SP: Editora Átomo, 2008.

BALL, Stephen; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.

BALL, Stephen. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37 – 55, maio/ago. 2010.

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

BOWE, Richard.; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRAUN, Annete; MAGUIRE, Meg; BALL, Stephen **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. London: Routledge, 2012.

HALL, Stuart. **Identidades Culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: P&A, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, UNICAMP, VOL. 21, no. 70, abril/2000.

LACLAU, Ernesto. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: BURITY, Joanildo; AMARAL, Aécio. **Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social**. São Paulo: Annablume, 2006.

LENDVAI, Naomi; STUBBS, Paul. Políticas como tradução: situando as políticas sociais transnacionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, vº 01, p. 11-31, jan/jun. 2012.

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

LOPES, Alice Casimiro. **Discurso e Representação na Política de Currículo**: o caso do ensino médio (2003-2010). Projeto: Rio de Janeiro, 2010.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, Jul/Dez, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. **Revista Brasileira de Educação**. n. 26, p. 109-183, maio/ago. 2004.

MAGUIRE, Meg; BALL, Stephen. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 97-104, jul./dez. 2007.

MAINARDES, Jefferson. 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.

OLIVEIRA, Ana; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 19-41, jan./abr. 2011.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Marcia Betania. **Políticas Curriculares no Ensino Médio**: Ressignificações no contexto escolar. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 3, n. 13, p. 497-513, set/dez. 2013.

**Artigo recebido em 01/07/2014.**

**Aceito para publicação em 19/03/2016.**

---

<sup>i</sup> Os estudos em questão surgem em meados de 2009, no projeto de iniciação científica “Do Novo ao Integrado Ensino Médio: a situação das escolas públicas de ensino médio entrecortadas por reformas - uma leitura a partir do Oeste Potiguar”, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Estado e Sociedade (GEPEES/UERN)

<sup>ii</sup> Stephen Ball tem assinado vários trabalhos em parceria com colegas que tem influenciado o debate acadêmico dos campos de currículo e políticas educacionais em vários países mundo. Os principais textos com colaboradores são: Ball e Bowe (1992); Bowe, Ball, Gold (1992); Ball, Maguire e Braun (2012); No Brasil, Ball e Mainardes (2011) e Lopes e Macedo (2012), tem contribuído para ampliar a influência do Ciclo de Políticas entre os estudos acadêmicos das áreas citadas.

<sup>iii</sup> Mais tarde o ciclo é expandido com outros dois novos contextos: contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política. Entretanto não operaremos com eles neste artigo pois consideramos suficiente para o escopo de nosso trabalho os três contextos iniciais. Ademais, concordamos com a crítica, de Lopes e Macedo (2011), sobre os riscos dos dois novos contextos resultarem num retorno ao determinismo dos resultados que tentamos nos afastar.





<sup>iv</sup> A 12ª DIREED foi criada em 1999, através do Decreto nº 9.607. O órgão que apresenta O Programa Ensino Médio Inovador as escolas, representando um papel importante na indução das políticas locais. Articula as escolas que abrangem os municípios de Areia Branca, Baraúna, Grossos, Governador Dix-sept Rosado, Tibau, Serra do Mel e Upanema. Atende 63 (sessenta e três) escolas.

<sup>v</sup> Sendo o polo acadêmico formado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal do Semiárido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN).

<sup>vi</sup> Para Laclau (2006) a linguagem é constituidora da realidade. A realidade existe fora do discurso, mas ela só pode ser alcançada por meio da linguagem, numa ação discursiva. O discurso torna a realidade possível, inteligível.

<sup>vii</sup> No Rio Grande do norte, frequentemente, é liberado um *ranking* com a melhores escolas da região. A escola pesquisada ocupa um lugar confortável no município. Ver: <http://diariodospais.com.br/ranking-melhores-escolas-do-rio-grande-do-norte>.