

## **Ensino médio inovador: tradução da proposta no contexto da prática**

Innovative high school teaching: proposal's translation in practice context

Falconiere Leone Bezerra de Oliveira<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo discute o processo de “tradução” do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), em uma escola pública estadual do Rio Grande do Norte. Buscamos demonstrar, a partir do referencial analítico do ciclo de política de Stephen Ball (2011), elementos que possibilitam a política curricular ser “traduzida” em seus contextos. Tomamos o termo “tradução”, em uma perspectiva pós-estruturalista, como um processo que se dá a partir da suplementação de uma política oficial, modificando-a, criando “escamas” que ocupam um vazio momentâneo de significação que, preenchido, potencializará outra “tradução” no caminhar da política (DERRIDA, 2005). Assim, no processo de tradução, os textos são reinventados, nunca como cópia, mas como um novo texto. Iniciamos este trabalho por uma revisão do conceito de “tradução” e pela discussão dos elementos do ciclo de política assim como serão apresentados como proposta oficial o ProEMI (2009/2010). Na sequência, através de entrevistas semiestruturadas com o corpo técnico-pedagógico da escola, analisamos algumas possibilidades da política no contexto da prática. Desse modo, percebemos o processo de suplementação da proposta a partir dos sentidos e demandas contextuais das diversas forças que interferem no cotidiano da escola.

**Palavras-chave:** Política de Currículo; ProEMI; Tradução de Políticas.

**Abstract:** This article discusses the process of 'translation' of High School Program Innovator (ProEMI) in a state public school of Rio Grande do Norte. We demonstrate, from the analytical framework of Stephen Ball policy cycle (2011), elements that enable curricular policy to be 'translated' in their contexts. We take the term 'translation' in a post-structuralist perspective, as a process that starts from the supplementation of an official policy, modifying it, creating 'scales' that occupy a momentary void of meaning that filled empower other 'translation' in walking policy (Derrida, 2005). Thus, in the process of translation, the texts are reinvented, not as a copy but as a new text. We started this work for a review of the concept of 'translation' and the discussion of the elements of the policy cycle as well as present in the official proposal ProEMI (2009/2010). Following through semi-structured interviews with the technical-pedagogical staff from school, we analyze some possibilities of the policy in the practical context. Thus, we see the proposal of supplementation process from the senses and contextual demands of the various forces that interfere in the school routine.

**Keywords:** Curriculum Policy; ProEMI ; Translation Policies.

---

<sup>1</sup> Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

## 1. Introdução

No Brasil, as publicações no campo das políticas educacionais de base pós-estruturalista vêm crescendo e ganham destaques nas produções acadêmicas como periódicos, livros, teses e dissertações. Apesar da expansão do número de estudos e de publicações no campo, é comum identificarmos fragilidades relacionadas a questões metodológicas, referenciais analíticos e fundamentos epistemológicos da pesquisa, conforme apontado por Ball e Mainardes (2011) em seu livro ‘Políticas Educacionais: questões e dilema’, no qual vincula o Estado como único aparelho produtor de políticas, sendo exploradas questões tanto no campo das políticas públicas quanto nas políticas educacionais.

Lopes e Macedo (2011), em seu livro *Teoria de Currículo: fundamentos e Métodos*, apontam que as políticas não são apenas criadas, necessariamente, pelo Estado; elas são também criadas e recriadas em diversos ambientes, não tendo essência, pois são sedimentos de vários níveis de interpretações. Essas autoras apontam que Ball (2006) discorda das políticas conectadas unicamente com teorias centradas no Estado que interligam prática das escolas e seu contexto político-econômico. Dessa forma, concordamos com a afirmação de Ball e Mainardes (2011, p. 45-46) quando apontam que as “políticas normalmente não lhe dizem o que fazer, apenas criam circunstâncias nas quais o alcance das opções disponíveis para decidir o que fazer se encontra restrito ou modificado [...]”. Nesse caso, a política é fundamental para a compreensão da complexidade que envolve esse processo; ela é compreendida em condição de disputa entre diferentes arenas e a ênfase analítica é sobre a formulação de uma política quando surge um determinado discurso (BALL; MAINARDES, 2011).

Colocamos no centro do debate o contexto de uma escola pública e as suas necessidades de articular os sujeitos na formulação de políticas de currículo. Viabilizando a necessidade de articulação das políticas, discutiremos o processo de tradução do Programa Ensino Médio Inovador/ProEMI (BRASIL, 2010) a partir do referencial analítico do Ciclo Contínuo de Política proposto por Ball e colaboradores e a ação de suplementação visualizada por Derrida.

## 2. O contexto da reforma

Temos aqui certo problema, o tempo, que ora pode nos parecer coerente, ora incoerente. Essa questão pode ser uma problemática na interpretação das reformas educacionais/Ensino Médio. Podemos aqui na perspectiva adotada para esse trabalho (pós-estruturalista) definir o indefinido como sujeitos atemporais. Ball e Mainardes (2011) demonstram que essa dialética está ligada aos estudos em período limitado, eles não oferecem sentido aos processos de reforma e mudanças, ou seja, todas as alterações estruturais são apenas partes de um momento no processo de reforma. Assim, na tentativa, mesmo que momentânea, buscamos nessa dialética de (in) coerências retratar alguns aspectos, por mais que não sejam os mesmos, de um momento no processo de reforma do Ensino Médio e de suas contradições existentes.

Também precisamos entender que as reformas são discutidas contextualmente, pois não querendo dar ênfase há alguma década, muito menos a uma doutrina filosófica econômica e política, podemos operar com uma ideia de sistema de reforma na educação, na qual encontramos elementos tomados como “chaves” para operacionalizá-la.

Em certo “fechamento”, encontramos durante as últimas décadas várias políticas educacionais oficiais para a educação básica, que clamavam por uma reforma do ensino no Brasil, decorrente do Governo Federal de 1995 e 2001, que valorizava os mecanismos mercadológicos, com o apelo às iniciativas privadas e às organizações não governamentais.

Entre as políticas oficiais mais influentes, podemos citar aqui a Lei de Diretrizes e Base da Educação 9.394/96 (LDB), o decreto de número 2.208/97, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), como políticas indutoras para as mudanças nos vários níveis e modalidade da educação, entre elas o Ensino Médio (KULESZA; MEDEIROS, 2000).

Nas duas últimas décadas - o que inclui os dois governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e os dois governos de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) - muitos documentos foram apresentados à comunidade escolar com o intuito de direcionar as mudanças tidas como necessárias nesse nível de ensino. Nesses documentos, no período dos governos de FHC, o ensino médio foi propagandeado como “para a vida”, com o currículo centrado na formação geral (SANTOS; OLIVEIRA, 2013, p. 498).

O discurso girava em torno do *slogan* ‘Um novo Ensino Médio’. A principal ideia era adaptar o ensino às novas demandas da sociedade, que girava em torno das transformações técnicas e científicas, da revolução tecnológica e da sociedade da informação (SANTOS; OLIVEIRA, 2013).

Essas reformas tinham a intenção de expandir a matrícula no Ensino Médio “colocando o currículo em consonância com o mundo atual” (SANTOS; OLIVEIRA, 2013, p. 498) em decorrência do fenômeno da globalização, que aspirava um elevado grau de desenvolvimento tecnológico. Por sua vez, esse currículo apontava a necessidade de formação de sujeitos com habilidades e competências para viverem nessa nova realidade (SANTOS; OLIVEIRA, 2013).

Santos e Oliveira (2013) concordam com Lopes (2006) quando expressam que ao submeter a educação às normas econômicas e ao mercado produtivo, passa-se a reduzi-la a um sistema de produção de recursos humanos que colabore com o bom desempenho da economia.

É no contexto de expansão e melhoria do ensino médio que encontramos o ProEMI. Esse programa integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de induzir a reestruturação do currículo no Ensino Médio. Desse modo, tanto fortalece como apoia o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas (BRASIL, 2010; 2009).

O ProEMI, que intenciona superar uma educação pragmática e utilitária, conflui com o Plano de Ação Pedagógica (PAP)<sup>2</sup> que é proposto por essa política. Tal plano funciona como orientador do próprio programa, para que suas ações sejam aprovadas pelo Ministério da Educação (MEC) em cada unidade de ensino. Ele também incide diretamente no currículo e na conjuntura estrutural da instituição de ensino, possibilitando a aquisição de materiais pedagógicos, a criação e/ou manutenção de laboratórios, formação docente, visita de estudos dos estudantes, etc.

Pode-se entender que esse plano funciona como um procedimento de ações/políticas e estratégias que pleiteia garantir a execução do programa na íntegra, viabilizando as metas propostas e compatíveis com os interesses do sistema.

---

<sup>2</sup> Esse por sua vez está presente apenas no documento base do ano de 2009.

### 3. A pesquisa

No atual cenário das políticas curriculares existentes no Brasil, 62 (sessenta e duas) escolas do Rio Grande do Norte aderiram ao ProEMI. Para efeito desta pesquisa optamos por uma escola de destaque no desenvolvimento de “políticas” de reestruturação curricular.

A escola pesquisada está localizada no interior do estado do Rio Grande do Norte, na mesorregião do Oeste Potiguar, localizando-se a uma distância de 278 km da capital do estado, Natal.

A cidade em que a escola está situada possui uma população de aproximadamente 280.314 habitantes, de acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/2013. O município está localizado entre duas capitais, Natal e Fortaleza. Esta última, por sua vez, é uma das principais cidades do interior do Rio Grande do Norte.

Esta pesquisa tem como foco analisar os depoimentos de alguns sujeitos envolvidos na ressignificação do ProEMI na escola, com a atenção para a formulação de políticas de cunho contextual.

O ProEMI é considerado, atualmente, pela Secretaria de Educação pelas Diretorias Regional de Educação Cultura e Esporte (DIRED)<sup>3</sup>, como uma das principais políticas curriculares de maior influência na reestruturação do currículo das escolas de Ensino Médio.

No Rio Grande do Norte, as DIRED's, por sua vez são responsáveis pelo acompanhamento das ações desenvolvidas nas escolas junto à coordenação específica do Programa.

Então, para dar conta das reflexões sobre a dinâmica das ações/políticas encontradas na escola pesquisada, há necessidade de se compreender que as políticas são construídas, elaboradas, reelaboradas em cada contexto (BALL; BOWE, 1998; SANTOS; OLIVEIRA, 2013).

---

<sup>3</sup> No Rio Grande do Norte, a Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEEC) é dividida em 16 (dezesesseis) diretorias regionais. Cada DIRED é responsável pelas escolas de uma determinada região administrativa. Em Mossoró, região do Alto Oeste Potiguar, a responsável é a 12ª. DIRED.

Entendemos que toda e qualquer política é ressignificada contextualmente pelos sujeitos. Para isso, é necessário estarmos cientes de que as políticas estão mergulhadas dentro de um ciclo contínuo de ações, aqui nesse trabalho compreendido como o “Ciclo de Políticas”.

Para visualizar de forma coerente a política, ProEMI, com o referencial teórico adotado, buscamos entender a ressignificação proferida pelos sujeitos da pesquisa, ou seja, pelos profissionais que atuam na escola a partir do “Ciclo de Política”.

Com esse olhar imbricado dentro do “Ciclo de Políticas” construímos sentidos nas relações existentes nos discursos dos sujeitos com o desenvolvimento da proposta em pauta, no universo das micropolíticas. Assim, o contexto é definido para esse trabalho como os movimentos realizados pela escola que constroem e reconstroem sentidos em escala global e local (SANTOS; OLIVEIRA, 2013).

#### **4. O termo tradução e suas possibilidades**

Nesse universo que é a política, compreendemos que a construção de políticas envolve a tradução, aqui entendida como um processo de suplementação de textos. Essa tradução se dá através de uma política educacional oficial em ação através de sua leitura, escrita e discussão e as abstrações de ideias políticas acerca de práticas de suplementação.

É a partir desse entendimento que utilizamos o termo “tradução” não só como um conjunto coerente de proposições gerais usadas como princípios para explicar uma classe de fenômenos, mas sim como um processo de criação de novos textos.

Assim, utilizamos o termo “tradução” como pensado por Derrida (2005) como algo que problematiza as políticas e enfatiza a natureza fluida e dinâmica da política. Nesse sentido, os significados são constantemente transformados.

A tradução também é fruto de um desdobramento de leituras que se desloca de forma ambígua causando um processo contínuo de deslocamento, perturbação, transformação e negociação. Para percebermos o processo de “Tradução” utilizamos a teoria do “Ciclo de Política” desenvolvida por Ball e Mainardes (2011), como apontado anteriormente.

De acordo com o autor, 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 e possibilitando uma dimensão atemporal e alienar.

Para nossa análise de política, utilizaremos apenas os três primeiros contextos (influência, produção de texto e o da prática), pois eles respaldam bem os interesses do “Ciclo de Política” como um referencial analítico de políticas que têm como objetivo compreender como elas são formuladas, criadas e recriadas em diferentes contextos.

Cada contexto traz, de forma peculiar, sua função no processo de circularidade das políticas no universo de sua criação, assim como sua contribuição na suplementação das ideias. Vale ressaltar que esse ciclo se refere a um referencial teórico analítico exposto de forma flexível e dinâmica.

O Contexto de Influência permite compreender a disseminação das políticas, sua relação com grupos de interesses que disputam entre si objetivando influenciar e definir as políticas educacionais. Esse contexto possibilita a criação de textos políticos (contexto da produção de texto) a partir de influências (escritas ou não). Nele acontecem as disputas de poderes, seja o contexto micro ou macro. Para influenciar o contexto do texto, essas disputas acontecem em diversas arenas de embates políticos, pois esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesses e cada um deles envolve disputas e embates (MAINARDES, 2006).

O Contexto de Influência é tomado para Mainardes (2006) como um espaço no qual as políticas ganham significados e as ações discursivas das políticas são elaboradas e sistematizadas nos embates epistêmicos (SANTOS; OLIVEIRA, 2013).

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. 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).

Esse contexto está imbricado por disputas na elaboração dos discursos que irão influenciar as normas e princípios gerais das políticas educacionais, pois “vários grupos de interesse disputam significações do mundo para influenciar os sentidos das finalidades sociais das políticas de educação. Aqui, os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política” (SANTOS; OLIVEIRA, 2013, p. 502).

O segundo contexto, Produção de Texto, caracteriza-se pela caracterização dos textos políticos incitados pelo contexto anterior. Santos e Oliveira (2013) apontam que, na produção de textos, os antagonismos e os conflitos apresentados no contexto da influência se expressam.

Os textos políticos, portanto, representam a política. 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 (MAINARDES, 2006, p. 52).

De acordo com a citação acima, o contexto de Produção de Texto delinea-se a partir de ações que representam, de alguma forma, textos legais ou não. Isso pois esse contexto é carregado de disputas e tensões que corroboram para o entendimento da política.

O terceiro contexto, o Contexto da Prática, é caracterizado por ações ocorridas nas escolas, ou em qualquer outro ambiente, onde as políticas são postas em ação. Esse contexto produz como ação a leitura de textos políticos, a interpretação e reinterpretação.

Com esse processo de leitura, interpretação e reinterpretação acontece a suplementação, pois a partir da leitura e da interpretação de cada texto ficam implícitos os caminhos a serem seguidos pelos executores das políticas, nesse contexto, os textos de ações políticas:

são reinterpretados e, assim, são produzidos novos discursos que perpassam os demais contextos, em uma circularidade contínua. Nesse sentido, devemos pensar a prática como parte da política, visto que sentidos da prática estão representados nas políticas de forma bastante imbricada, evidenciando a constante produção de políticas no contexto da prática, na medida em que ocorre uma troca constante entre propostas e práticas: os sentidos das propostas perpassam a prática, assim como os sentidos da prática perpassam as propostas (BUSNARDO, 2011, p. 35).

Todos os contextos possuem essas arenas de embates e disputas, assim como o da prática o de produção de textos, para que as políticas e as políticas educacionais se redimensionem. Considerando que a principal proposta do ProEMI é desencadear e propor ações curriculares inovadoras na educação de nível médio, tendo o professor como parte desse processo, buscamos apresentar as possibilidades de criação e reelaboração de políticas no âmbito das escolas, por meio da fala desses sujeitos.

A análise em questão nos remete, inicialmente, ao que compreendemos por política de currículo. Nesse trabalho, nos detemos aos discursos de professores da escola pesquisada, delimitando eixos norteadores para a realização da entrevista, tais como: conhecimento da proposta e carga horária para o desenvolvimento, tomando como objetivo evidenciar o processo de “tradução” da proposta oficial na escola pública pesquisada.

## 5. Contexto da prática e a tradução das políticas

Não é de nosso interesse destacar narrativas de como o Programa se articula com as DIRED's, mas sim entender o processo de chegada dela à escola e, principalmente, como os professores conheceram a proposta num primeiro momento. Para isso, perguntamos aos entrevistados **como a política foi recebida na/pela escola?** Ao tratarmos a situação de como a política foi recebida tínhamos a intenção de evidenciar situações do contexto da prática exercida por eles. E, posteriormente, traduziram-na para que seja viabilizada na realidade da instituição. Para a pergunta, obtivemos a seguinte resposta:

A princípio houve um comunicado prévio da Diretoria Regional de Educação e Desporto – DIRED, a coordenação e a gestão da “Escola”, que o MEC estava com uma proposta curricular que traria algumas vantagens às escolas contempladas; rapidamente a coordenação [da escola] fez uma reunião com os docentes para explicar introdutoriamente a proposta do governo. Então, nós ficamos conhecendo um pouco o que seria. [...] **A princípio aquilo que foi oferecido na proposta não foi concretizado** (PROFESSOR, 01; grifo nosso).

No discurso do professor podemos perceber que o docente compreende/entende a questão da comunicação da proposta como algo verticalizado. Posteriormente, as políticas escolares e os sujeitos, forças políticas atuantes na ‘Escola’, se congregaram entre si para viabilizar o processo de aceitação dessa proposta.

Nesse discurso, é possível perceber que, por mais que a pergunta seja direcionada à ação prática, o professor se remete à ação da DIREDE e a situação verticalizada. No entanto, o que deve ser também evidenciado é a suplementação do que foi ofertado pela Proposta, pois a tradução da aceitação é, sem dúvida, o que foi ofertado pelo ProEMI ressignificado na escola.

O que podemos evidenciar como algo positivo, segundo Santos e Oliveira (2013, p. 505) é “a participação de professores e demais membros da comunidade escolar na tomada de decisões sobre a adesão às propostas de reforma. Sem dúvida, essa atuação foi marca indelével nas narrativas dos entrevistados”. Ressaltamos, assim, a intencionalidade da gestão em partilhar a informação da adesão da política educacional, apesar de já estar estabelecida, porém não concretizada. Segundo o PAP, deve existir a aceitação de parte do corpo docente para que essa política se consolide de fato.

Mainardes (2006) aponta que, nesse caso, a política é recriada, recontextualizada na ação da prática de forma sedimentada. Desse forma, também é percebido que “como o sujeito atua na produção de políticas em diferentes contextos de produção, como os textos e discursos que são produzidos por esses sujeitos adquirem significado, como determinados sentidos se hegemonomizam e que processos de articulação permitem tal hegemonomização” (OLIVEIRA; LOPES, p. 29, 2011). Dessa maneira, as forças políticas atuantes na escola resolveram assumir o ProEMI a partir do que foi apresentado sobre o programa, sua promoção na escola.

Durante o relato do professor, ainda, é possível perceber a articulação de alguns discursos hegemônicos em que: “A princípio, aquilo que foi oferecido não foi concretizado” (PROFESSOR, 01). Olhando pela óptica da tradução o professor rearticula, transforma e concretiza a proposta como uma possibilidade de verdade. Nesse momento, não só há contradição inerente à sua constituição, como também uma contradição no fazer e no poder, já que Lopes e Macedo (2011) apontam que não há uma distinção entre a proposta e a prática.

Perguntamos, ainda, aos professores **como aconteceu o processo de acréscimo da carga horária?** Segundo o PAP os professores que se dispuserem a participar das ações inovadoras na escola terão acrescido em sua carga horária 10 horas semanais, sendo remunerados devidamente por esse acréscimo; porém, diante da realidade

contextual dos professores da rede básica de ensino do Brasil e no RN, essa ação se dificultaria, pois “Para que possamos viver de formar mínima e digna, como professor neste país precisou aumentar consideravelmente nossa jornada de trabalho, é lamentável, um vínculo de matrícula não dá conta de suprir nossas necessidades básicas de sobrevivência” (PROFESSOR, 03).

Na tradução proposta para esse arranjo, quanto aos professores que já obtiveram as 60 horas semanais de trabalho, para poder se inserir na dinâmica atual da reestruturação curricular proposta pelo MEC/DIREED e dedicar parte do seu tempo para contribuir para ações inovadoras, obtivemos as seguintes respostas:

[...] as 10 (dez) horas complementares são reduzidas da carga horária, [...] o professor pode pegar em aulas extra. No meu caso não posso pegar. Eu tinha a opção de escolher em ficar com dedicação exclusiva na escola e reduzir posteriormente, mas optei ficar com 30 (trinta) horas em uma outra escola (no Supletivo) e mais 30 (trinta) aqui; dessa forma, consegui reduzir 05 (cinco) horas nessa escola. (PROFESSOR, 02).

No discurso do professor, encontramos elementos que viabilizam a tradução na redução da carga horária dos docentes, uma vez que a própria proposta (ProEMI) se apresenta como uma alternativa de redução de número de alunos e um maior tempo para o planejamento dos docentes para que o rendimento tanto docente com discente sejam satisfatórios.

O Documento Orientador (2010) aponta elementos traduzidos no contexto da prática com redução de carga horária do corpo docente: “estruturar planejamento para a implementação do Programa Ensino Médio Inovador, especialmente o atendimento referente à contrapartida dos Estados: ampliação gradativa da carga horária e garantia de lotação dos professores em uma única escola” (BRASIL, 2010).

Dessa forma, há um processo central de tradução e recriação, o que torna os sujeitos atores, ativos das políticas. Portanto, uma análise séria de políticas educacionais precisa estar atenta às diversas interfaces que elas apresentam e, do ponto de vista crítico, deve-se colocar a serviço da luta por justiça social (BALL; MAINARDES, 2011).

Desse modo, fica perceptível que a reorganização da carga horária dos docentes funcionou diante da incorporação da proposta, tomando reajustes para se adequar à política curricular adotada pela escola. Dessa forma, a ideia apresentada pelas autoras

(OLIVEIRA; LOPES, 2011) é de que a reorganização apresenta uma rede de conceitos que configuram as concepções de poder. Dessa maneira, as políticas são construídas, reelaboradas e reinterpretadas de diferentes formas dentro da Escola.

## **6. Conclusão**

Apresentamos neste artigo um conceito de tradução com vistas à análise da proposta da reforma curricular, desencadeada a partir do sufrágio do ProEMI por uma escola. O intuito era conhecer o processo pelo qual passam as formulações das políticas em seu contexto. Esse processo, de certa forma, se refuta em apropriação, construção e ressignificação curricular do Ensino Médio Inovador.

Para os professores pesquisados, a referida proposta desencadeou mudanças significativas no desenvolvimento da instituição de ensino, assim como no currículo escolar, apontando elementos que consideram como mudança no que chamamos de qualidade do ensino. O resultado da análise mostrou que o processo de criação das políticas é influenciado por diferentes agentes da esfera social. Estas, ao chegarem às instituições, passaram por processos de leitura, releitura, interpretação, recontextualização e realocamento de ideias, possibilitando verdades que criam novas políticas, ou seja, forma pelas quais as políticas educacionais possam ser executadas.

Argumentamos que, para o desenvolvimento e a percepção da criação de novas políticas, há a necessidade de se analisar parcialmente o discurso, teorizando o conceito de poder desenvolvido por sujeitos produtores de discursos. Desse modo, pudemos constatar que os professores recebem a proposta e vão adequando-a ao contexto vivenciado por eles. Assim, apontam a execução da mesma dentro do ambiente escolar de forma adaptada ao seu jeito diante das dificuldades. Dessa forma, a adesão do Ensino Médio Inovador proporcionou aos docentes a tradução dessa proposta para poderem executá-la.

## **REFERÊNCIAS**

BALL, Stephen; MAINARDES, Jeferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jeferson. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21- 53.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, jul/dez 2006. p. 10-32

BALL, Stephen; BOWE, Richard. El currículum nacional y su “puesta en práctica”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudios del Currículum**, v. 1, n. 2, 1998. p. 105-131

BUSNARDO, Flávia de Mattos Giovannini. Políticas curriculares para o ensino médio: a atuação da comunidade disciplinar de ensino de biologia. **32ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambú, 2011.

BRASIL, MEC. **Proposta Ensino Médio Inovador**. SEEC, Brasília: 2010.

BRASIL, MEC. **Proposta Ensino Médio Inovador**. SEEC. Brasília, 2009.

BRASIL. **Decreto N° 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei Federal N° 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1997.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais: ensino médio**. SEEC. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. SEEC. Brasília: Ministério da Educação. 1999.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC, 1996.

IBGE censo 2010, Brasília BF, 2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>

DERRIDA, Jacques (2005). **A farmácia de Platão**. Trad. Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras.

KULESZA, Wojciech. MEDEIROS, Maria Deusa (orgs). **Educação Básica: da teoria à metodologia**. João Pessoa, Editora Universitária, 2000.

LOPES, Alice. Casimiro; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, Julho/Dezembro 2006. p. 33-52.

MAINARDES, Jeferson. **Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas educacionais.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, jan./abr. 2006. p. 47-69.

OLIVEIRA, Ana; LOPES, Alice. Casimiro. Abordagem do ciclo de política: uma leitura pela teoria do discurso. **Caderno de educação.** Pelotas. Jan/Abr. 2011.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Marcia Betania. CURRICULARES NO ENSINO MÉDIO: Resignificações no contexto escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, 2013. p. 497-513.