

## REFORMA DO ENSINO MÉDIO: TRADUÇÕES DOCENTES DIANTE DA POLÍTICA

### HIGH SCHOOL EDUCATION REFORM: TEACHER TRANSLATIONS IN FRONT OF THE POLICY

Ana Cristina Quintanilha Schreiber <sup>1</sup>  
<https://orcid.org/0000-0002-6048-6757>

Cássia Ferri <sup>2</sup>  
<https://orcid.org/0000-0003-2774-9655>

#### Resumo:

Nesta pesquisa, busca-se analisar como uma política sofre influências de diversos aspectos no contexto da prática durante seu processo de implementação e, principalmente, como os professores/as e gestores de três escolas-piloto do programa do governo federal criado com propósito da implementação da Lei 13.415/17 atuam sobre ela, identificando os diferentes tipos de papéis, de ações e de compromissos nos processos de interpretação e de tradução. Tivemos como questão de pesquisa: Como a política prescrita é traduzida e interpretada pelos professores/as e gestores no cotidiano escolar? Para responder a tal pergunta de pesquisa, foi utilizada a perspectiva do Ciclo de Políticas e a Teoria de Atuação das Políticas com base no referencial teórico de Ball, Maguire e Braun (2016). Trata-se de pesquisa qualitativa, baseada na realização e análise de conversas individuais, entrevistas e rodas de conversa com dezenove professores/as e quatro gestoras, considerando três escolas situadas no estado de Santa Catarina. Como resultado identificaram-se três papéis de atores de política e respectivos trabalhos com a política, a partir da teoria desenvolvida por Ball, Maguire e Braun (2016), quais sejam: os Envolvidos, os Céticos e os Imparciais. Concluiu-se que as políticas não são “implementadas”, mas, sim, que há a criação de ajustes secundários, traduções, interpretações e reinterpretações sobre o seu texto no contexto da prática, o qual é compreendido como um espaço de “produção” de soluções e de alternativas para tentar fazer algo com a política proposta pelos setores governamentais.

**Palavras-chave:** ensino médio; políticas curriculares; ciclo de políticas; contexto da prática; teoria de atuação das políticas.

#### Abstract:

This research aims to analyze how a policy is influenced by different aspects in the context of practice during its implementation process and, mainly, how the teachers and managers of three pilot schools from a federal government program, created with the purpose of implementing the

<sup>1</sup> Docente do Instituto Federal Catarinense, Araquari/Santa Catarina, Brasil.

<sup>2</sup> Docente da Universidade Regional de Blumenau, Blumenau/Santa Catarina, Brasil.

Law 13.415/17, act on it, identifying the different roles, actions and commitments in the interpretation and translation processes. Considering the research question: How is the prescribed policy translated and interpreted by teachers and managers in the school routine? In this regard, the perspective of the Policy Cycle and the Theory of Policy Action were used based on the reference Ball, Maguire and Braun (2016). This is a qualitative research, based on conducting and analyzing individual conversations, interviews and conversation circles with nineteen teachers and four education managers, considering three schools located in Santa Catarina State. As a result, three roles of political actors and their respective work with public policies were identified, based on the theory developed by Ball, Maguire and Braun (2016), such as: the Involved, the Skeptical and the Impartial. It was concluded that the educational policies are not “implemented”, but rather that there is the creation of secondary adjustments, translations, interpretations and reinterpretations of their text in the context of practice, which is understood as a space of “production” of solutions and alternatives to try to do something with the policies proposed by government sectors.

**Keywords:** high school; curriculum policies; policy cycle; context of practice; policy enactment theory.

## INTRODUÇÃO

O Ensino Médio pode ser considerado como um espaço de formação que vai além do período de conclusão da Educação Básica. É um espaço de práticas pedagógicas contextualizadas, de experiências docentes, de socialização e de produção de sentidos para os estudantes e para os professores. Estes assumem o papel de mediadores dos processos de ensino e de aprendizagem e de produção de saberes. Além disso, esse espaço vem passando por modificações em sua estrutura, sua organização e seu currículo.

Considerando o momento em que vivemos no País em relação à educação, no qual temos mais uma proposta de reforma educacional que atinge, diretamente, a configuração do Ensino Médio e, conseqüentemente, a formação dos estudantes no Brasil, não podemos deixar de citar as contestações da comunidade educativa, de intelectuais, de especialistas e as ocupações de escolas da Educação Básica como reação à Medida Provisória que foi aprovada na Câmara dos Deputados e no Senado Federal.

A Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016), teve seu trâmite e foi convertida na Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), com a justificativa de que seria urgente adequar o Ensino Médio à qualidade do ensino de outros 20 países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A Lei Nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) –, reformulou a oferta do Ensino Médio, modificou componentes curriculares, ampliou a carga horária total do período do Ensino Médio e inseriu o ensino em tempo integral como perspectiva de implementação. A Lei Nº 13.415/2017 estabeleceu, como inovação, uma nova composição para o currículo, que parte deve ser destinada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A comunidade educativa tem discutido e alegado que não houve um maior debate sobre as alterações propostas para o Ensino Médio e que não se pode realizar estudos e diagnósticos sobre as alterações propostas e sobre a realização efetiva e concreta nas escolas, tanto públicas quanto privadas. Em vista disso, as diversas emendas apresentadas durante o processo de transformação da Medida Provisória Nº 746/2016 na Lei Nº 13.415/2017 demonstram que se trata de uma

proposta polêmica, atravessada por conflitos de interesses. O setor privado está presente desde a iniciativa da Medida Provisória Nº 746/2016, com constantes moções de apoio, e parece aproximar-se, ao mexer com toda a estrutura de organização do Ensino Médio, com os interesses próprios.

Esses interesses vêm se delineando há vários anos. As questões educacionais relativas ao Ensino Médio vêm sendo discutidas e, em alguns momentos, mostram-se preocupadas com a preparação para o nível superior, atingindo e favorecendo apenas uma camada da população, tendo, dessa maneira, um caráter elitista e, em outros momentos, demonstram a preocupação com o mercado de trabalho e o capital.

Apesar de acontecer várias manifestações contrárias às ações propostas para o Ensino Médio, em que se manifestaram a comunidade acadêmica, os profissionais da educação, os pais e os alunos do Ensino Médio, o projeto e a legitimação da Medida Provisória Nº 746/2016 se concretizaram e, em seguida, se deu a aprovação, no dia 17 de fevereiro de 2017, do texto final da Reforma do Ensino Médio, resultando na Lei Nº 13.415/2017. A partir de então, com as alterações na LDB, as mudanças no Ensino Médio tiveram início. Como disciplinas obrigatórias, ficaram eleitas para os três anos: Matemática, Língua Portuguesa e Inglês (obrigatória apenas em um ano).

O Art. 35-A, da Lei Nº 13.415/2017, em seu parágrafo 7º, diz: “Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017, p. 1). No que tange à questão da organização curricular, ela ficou dividida em duas partes: a primeira, comum para todos os estudantes, e a segunda, marcada pela redação do Art. 4º, que alterou o Art. 36 da LDB:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de 57 diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, p. 1).

Nessa segunda parte, os Itinerários Formativos poderão ser escolhidos pelo estudante, com o tempo dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou em cursos técnicos. Entretanto, não há obrigatoriedade da oferta de todos os Itinerários Formativos pelas escolas, e a possibilidade para cursar mais de um itinerário está vinculada à disponibilidade de vagas nas redes. Os Itinerários Formativos levarão os estudantes a decidirem, durante o Ensino Médio, quais trajetórias seguirão. Para além de uma suposta possibilidade de “escolha”, há um desrespeito à liberdade de escolha da trajetória acadêmica e de vida dos sujeitos pela sua precocidade. Nesse ponto, a Reforma do Ensino Médio

[...] retroage à Reforma Capanema no contexto da ditadura Vargas, onde o ensino secundário industrial, comercial e agrícola não tinha equivalência para o ingresso no Ensino Superior. A superação definitiva deu-se mediante a Lei nº 4.024/1961, que instaurou a equivalência dos diferentes ramos do então ensino industrial, agrícola e comercial. Agora com o engodo de que o aluno tem alternativa de escolha, a lei cria cinco itinerários estanques que supostamente seriam oferecidos pelas escolas. Amplia-se, agora, o leque da não equivalência (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 367).

É importante destacarmos que o discurso construído por setores da sociedade foi de que o Ensino Médio não atendia aos interesses dos jovens; assim, a solução defendida foi a flexibilização do currículo e as mudanças em relação à carga horária, conforme prevê a Lei Nº 13.415/2017, em seu Art. 1º:

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017, p. 1).

Com isso, estarmos nas escolas e acompanharmos, em tempo real, como essas decisões políticas se darão na prática em cada uma das três comunidades escolares que fazem parte desta pesquisa e como seus professores e gestores atuaram no processo de implementação da política do Novo Ensino Médio (NEM) se torna relevante para o entendimento de como uma política é verdadeiramente colocada em prática pelos sujeitos no cotidiano da escola, com todos os desafios e as tensões que envolvem esse processo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Durante várias décadas, a escola vem sendo o lócus de pesquisa no campo da política educacional, mostrando a preocupação com sua implementação após serem produzidas pelos setores governamentais. No entanto, tais preocupações se voltam, especialmente, para orientações e mudança de direção, determinando trilhas que as escolas e seus funcionários devem seguir, não considerando os aspectos empíricos, as dinâmicas históricas e psicossociais de cada escola, as experiências e os valores dos atores que irão colocar tal política em prática e atuar sobre ela.

Nesse sentido, os estudos desenvolvidos por Stephen Ball e colaboradores criam modelos analíticos que podem ser utilizados para investigar as políticas e sua implementação de forma abrangente. A abordagem do Ciclo de Políticas, por exemplo, tem como ideia central a compreensão de que as políticas educacionais não são produzidas isoladamente, mas de forma articulada em diferentes contextos (contexto de influência, contexto da produção do texto e contexto da prática) e por vários atores que fazem parte da sua implementação (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13): “A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política”.

Em relação às políticas públicas, Secchi, Coelho e Pires (2019) afirmam que uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público, possuindo dois elementos fundamentais, a intencionalidade pública e a resposta a um problema público que afeta uma coletividade de maneira relevante. E política educacional é uma área da política pública. Com base nesse conceito, é que abordamos a política do NEM como uma política educacional.

A abordagem do Ciclo de Políticas, desenvolvida por Bowe, Ball e Gold (1992), desenvolve-se em um ciclo contínuo em três contextos principais: contexto de influência, contexto da produção do texto e contexto da prática.

No início de suas pesquisas, no ano de 1992, o sociólogo inglês Stephen J. Ball, com a colaboração de Richard Bowe e Anne Gold, pesquisadores da área de políticas educacionais, caracterizaram o processo político por três facetas, sendo elas a política proposta, a política de fato

e a política de uso (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Mais tarde, a formulação inicial, para os autores, apresentava uma rigidez em sua linguagem, divergindo, assim, de como eles queriam retratar o processo de uma política educacional. Nesse momento, consideraram as várias intenções e as disputas que estavam envolvidas no processo político e reconheceram que os profissionais que trabalhavam na escola ficaram fora do processo, tanto de formulação quanto da implementação da política que iria reger e influenciar sua prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992). A abordagem do Ciclo de Políticas, desenvolvida por Stephen Ball e colaboradores (BALL, 1994; BOWE; BALL; GOLD, 1992) foi formulada, inicialmente, no final da década de 1980 e no início da década de 1990, no contexto de uma pesquisa sobre a “implementação” do currículo nacional inglês, a qual se desenvolveu em um ciclo contínuo em três contextos principais: contexto de influência, contexto da produção do texto e contexto da prática.

Cada um desses contextos pode ser caracterizado, de forma resumida, da seguinte forma: o contexto de influência é aquele em que uma política pública é iniciada, discutida e disputada por diversos grupos de interesse; o contexto da produção do texto diz respeito ao discurso dominante sobre a política que é representado por meio de texto político, que pode assumir diversas formas, como textos legais, comentários e pronunciamentos sobre a política; e o contexto da prática é onde a política é colocada em ação, a qual está sujeita à interpretação e à recriação, à produção de efeitos e suas consequências (MAINARDES, 2006). Para o autor, existe a necessidade de articularem-se os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006).

Como mostra a Figura 1 a seguir, esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Eles apresentam arenas, lugares e grupos de interesse, e cada um deles envolve disputas e embates (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

**Figura 1** – Contextos do Ciclo de Políticas



Fonte: A autora (2022).

Em 1994, Ball acrescentou, ao Ciclo de Políticas, mais dois contextos, devido a críticas feitas a essa abordagem, sendo eles o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política. O contexto dos resultados ou efeitos se preocupa com questões de justiça, de igualdade e de liberdade individual (MAINARDES; MARCONDES, 2009). A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada devendo ser analisadas em relação ao seu impacto. O contexto de estratégia política, por sua vez, envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. O contexto dos resultados/efeitos está relacionado ao contexto da prática, e o contexto das estratégias políticas pode ser explorado no contexto de influência (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

A atuação da política, segundo Ball (2006), apresenta-se em duas concepções que se contrastam. Em uma primeira concepção, considera-se que as políticas são “[...] claras, abstratas e fixas [...]”, e “[...] são ou devem ser realizadas da mesma maneira em todos os lugares” (BALL, 2006, p. 20). Em uma segunda concepção, as políticas são vistas como “[...] desatualizadas, incompletas, incoerentes e instáveis [...]” e que diante das “[...] condições, 27 recursos, histórias e compromissos locais serão diferentes e que a realização da política vai, por isso, diferir” (BALL, 2006, p. 20).

Nesta pesquisa, consideramos a segunda concepção, na qual a política se distingue de acordo com fatores que impactam sua realização. Para Ball (2006), Ball, Maguire e Braun (2016) e Mainardes e Marcondes (2009), a atuação da política depende de fatores que se dão de formas diferentes, de acordo com o contexto em que ela está inserida e dos atores que estão envolvidos com a política. Conforme Stephen Ball, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p. 305), a atuação da política

[...] é um processo social e pessoal, mas é também um processo material, na medida em que as políticas têm de ser “representadas” em contextos materiais. Se você tem uma escola com muitos recursos e muito dinheiro, professores muito experientes, alunos muito cooperativos, a “atuação” torna-se um pouco mais fácil do que na situação em que temos alunos com enormes dificuldades de aprendizagem, poucos recursos, instalações precárias, professores muito inexperientes [...].

Diante de uma política, é preciso que se apresentem respostas. Pensando em como essas respostas se apresentam, os autores afirmam que um processo de interpretação e de tradução pelos sujeitos que colocam a política em ação acontece. “A interpretação é um compromisso com as linguagens da política, ao passo que a tradução está mais próxima da linguagem da prática. A tradução é uma espécie de terceiro espaço entre teoria e prática” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69). “A interpretação é sobre a estratégia, e a atuação é sobre a tática, mas elas também são, por vezes, intimamente entrelaçadas e sobrepostas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 72).

Nesse processo de interpretação e de tradução, as políticas são encenadas pelos atores, atuando sobre a política. A atuação da política ocorre de diversas maneiras, dependendo de diversos fatores que impactam a interpretação e a tradução da política. As “[...] políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto” (BALL, 2006, p. 26), elas não trazem a solução para tais problemas; elas esperam que os atores envolvidos a

interpretem e a traduzam, considerando as dimensões contextuais que podem influenciar, pressionar, restringir e/ou facilitar na atuação da política.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa, que trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO, 2010). Teve a preocupação em observar os contextos que envolvem a realidade fazendo uma análise crítica, tendo o cuidado de não perdermos o olhar humanizador. Durante o processo de realização deste estudo, a nossa postura foi dialógica, e estivemos empenhadas em ouvir os participantes e perceber suas visões de mundo. Os atores da pesquisa não são apenas um objeto. Dessa maneira, nossa busca estava direcionada não somente para entendermos como os docentes traduziam e interpretavam a política, mas para o olhar humano desses participantes da pesquisa, a respeito da sua implementação, considerando suas experiências profissionais e de vida.

A construção dos conhecimentos envoltos na pesquisa é fruto da compreensão das situações em que as pessoas se encontram, com seus valores, suas crenças, suas histórias e suas experiências. É, por conseguinte, um processo dialógico e contextualizado de construção do conhecimento. Assim como o ser humano é inacabado, o processo de conhecer seus saberes de experiência que são produzidos em suas práticas sociais também o é, e requer valorização.

Nesse viés, utilizamos os seguintes procedimentos de produção de dados: revisão bibliográfica para aprofundamento teórico; inserção no contexto da prática (escolas-piloto); rodas de conversa; conversas e entrevistas com sujeitos envolvidos na política (professores e gestores das escolas-piloto); e análise de observações do contexto da prática.

Em um primeiro momento, foi feito contato com as coordenações e as direções das escolas, que aconteceu presencialmente no início do ano letivo de 2020, que, depois de um mês, precisou ser interrompido devido às medidas sanitárias impostas pela pandemia da covid-19.

A construção desse processo de pesquisa foi realizada a partir da inserção da pesquisadora nos encontros que aconteceram durante as reuniões de planejamento, que, com a pandemia, aconteceram de forma virtual, e, também, em momentos na sala de professores e nas rodas de conversa, as quais foram organizadas a partir de contato por WhatsApp.

Nesses encontros com gestores das três escolas-piloto, percebemos a necessidade real do diálogo, da criatividade, da audição e da flexibilidade para adequar as etapas do processo às necessidades e às realidades do funcionamento das três escolas. Ademais, seria preciso uma adequação dos dias e dos horários para nos inserirmos nas reuniões e na sala de professores. Seria preciso, também, a disponibilidade dos professores para a participação nas rodas de conversa e nas conversas individuais.

Consideramos a participação em reuniões de planejamento dos professores como a primeira etapa da produção de dados; a segunda etapa envolveu as conversas individuais; e a terceira etapa, as rodas de conversa. A primeira etapa de produção de dados aconteceu de forma remota pela plataforma Google Meet durante o período da pandemia de Covid-19. A segunda etapa também aconteceu pela plataforma Google Meet, e a terceira aconteceu com encontros presenciais em duas das escolas participantes da pesquisa.

A partir do retorno do contato feito por WhatsApp, foram agendadas as conversas individuais com os professores e gestores participantes. Obtivemos o retorno de 19 professores e quatro gestores das três escolas, com os quais foram realizadas conversas individuais, como mostra o Quadro 1.

**Quadro 1** – Conversas individuais realizadas a partir do contato pelo WhatsApp – 2ª etapa

Escolas	Quantidade de professores e gestores que retornaram o contato
Escola-piloto 1	8 professores e 2 gestores
Escola-piloto 2	5 professores e 1 gestor
Escola-piloto 3	6 professores e 1 gestor
Total	23

Fonte: A autora, 2022.

No total, conversamos com 19 professores que atuam no Novo Ensino Médio. Dessas conversas, 13 aconteceram virtualmente. Sugerimos, então, nessas conversas, uma terceira etapa da pesquisa, que seria uma roda de conversa, que poderia acontecer de forma virtual, por meio das plataformas digitais, como o Google Meet, ou presencialmente, na escola, nos dias de reunião de planejamento por área de conhecimento. Com o retorno das aulas presenciais, duas das rodas de conversa aconteceram de forma presencial em duas das escolas em dias de planejamento por área de conhecimento. Em uma das rodas de conversa, os professores participantes eram da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e, na outra, professores da área de Linguagens e suas Tecnologias. Uma das rodas de conversa aconteceu de forma remota pela plataforma Google Meet. Na terceira escola, não foi possível a realização da roda de conversa, mesmo depois de várias tentativas de agendamento, por motivos de calendário acadêmico e de atividades dos professores.

As rodas de conversa aconteceram durante o segundo semestre do ano de 2021, quando as aulas presenciais foram retomadas, e os professores retornaram ao espaço da escola. Seguindo os protocolos sanitários determinados pelos órgãos de saúde, foram realizadas três rodas de conversa, sendo uma delas na Escola-piloto 1, com a participação de três professores; uma outra aconteceu na Escola-piloto 3, com a participação de quatro professores; e uma terceira ocorreu de forma remota pela plataforma Google Meet, com a participação de três professores também da Escola-piloto 3.

As conversas aconteceram com 19 professores e quatro gestores das três Escolas-Piloto participantes da pesquisa por meio de videochamadas pela plataforma Google Meet e foram gravadas para posterior transcrição. No decorrer das conversas, os 23 professores e gestores participantes colocaram suas percepções sobre a política do Novo Ensino Médio e sua implementação e destacaram as dificuldades enfrentadas por esse processo acontecer simultaneamente a uma crise sanitária devido à pandemia da covid-19.

Além das conversas com os professores, as rodas de conversa e a observação do cotidiano e das práticas, foram realizadas entrevistas com os gestores (supervisoras) das três escolas-piloto que participaram do processo de implementação da política do Novo Ensino Médio seguindo um roteiro organizado pela pesquisadora. As entrevistas aconteceram no segundo semestre do ano de 2021 em encontros presenciais nas escolas. A partir desses encontros, surgiu a necessidade de



realizarmos as entrevistas com os gestores que demonstraram interesse em participar da pesquisa, com o objetivo de que eles colocassem suas impressões e suas experiências com o processo de implementação da política do Novo Ensino Médio em suas escolas.

Durante a produção dos dados, a análise já teve início. Nessa etapa, com suas metodologias específicas, foram consideradas a análise e a interpretação. Como afirma Gomes (2002, p. 68), “[...] a análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa”.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante as conversas individuais, as entrevistas com os gestores e as rodas de conversa como produção dos dados, constatamos que um número considerável de professores de uma das escolas-piloto que fazem parte da pesquisa são professores Admitidos em Caráter Temporário (ACT). No caso dessa escola, dos seis professores participantes, cinco são ACT. Tal situação traz grandes dúvidas e incertezas no entendimento da política e na continuação do trabalho no contexto da prática, dado que, quando ingressaram na escola, o período de formação desenvolvido pela SED já havia sido realizado e que, a cada ano, os professores ACT terão de participar de um novo processo seletivo sem garantia de permanência na escola em que estão atualmente. A partir dessa etapa da pesquisa, conseguimos organizar algumas categorias de “atores” e identificar os diferentes tipos de papéis incorporados nos processos de interpretação e de tradução (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Segundo os autores, os papéis podem ser mais proeminentes ou significativos em algumas escolas. Os professores e os gestores podem assumir diversas posições em relação à política, incluindo posições de indiferença ou de ativação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Os autores sugerem um esquema de atores de políticas e de “trabalho com política”, apresentado no Quadro 2.

**Quadro 2** – Atores de políticas e “trabalho com política”

Atores de políticas	Trabalho com políticas
Narradores	Interpretação, seleção e execução dos significados
Empreendedores	Defesa, criatividade e integração
Pessoas internas	Empreendedorismo, parceria e monitoramento
Negociantes	Contabilidade, relatórios, acompanhamento/apoio e facilitação
Entusiastas	Investimento, criatividade, satisfação e carreira
Tradutores	Produção de textos, artefatos e eventos
Críticos	Representantes do Sindicato: acompanhamento da gestão, manutenção e contradiscursos
Receptores	Sobrevivência, defesa e dependência

Fonte: Ball, Maguire e Braun (2016, p. 75).

Com o objetivo de analisarmos como esses professores e gestores traduzem a política do Novo Ensino Médio no contexto da prática, em nossas conversas individuais, nas entrevistas e nas rodas de conversa, a pesquisadora procurou deixá-los livres para falarem sobre suas experiências e seus pensamentos sobre o Novo Ensino Médio, a implementação da política do Novo Ensino

Médio, as relações que aconteciam a partir de suas experiências e de sua prática pedagógica, os contextos e a realidade da escola em que atuavam, o conhecimento e a expectativa em relação à lei do Novo Ensino Médio, suas práticas e de como a implementação da Lei Nº. 13.415/2017 impactaria o cotidiano da escola.

A partir da análise dos dados, emergiram sete categorias que destacam elementos que foram percebidos nas falas de vários professores e gestores durante as observações, conversas individuais e as rodas de conversa, e de acordo com o conteúdo que apresentavam. Para organizar as informações utilizamos as seguintes categorias: 1. Conhecimento da lei e formação. 2. Mudança, adaptação e criatividade dos professores. 3. Planejamento integrado, interdisciplinaridade, transversalidade e realidade do aluno. 4. Benefícios e ônus para a qualidade do ensino. 5. Participação dos professores no processo de implementação. 6. Incertezas e desânimo. 7. Credibilidade e encantamento. Essas categorias conduziram as análises. As falas e os pensamentos de sujeitos que atuam no Ensino Médio, no momento da implementação de uma política e em meio a uma pandemia, têm uma carga de fortes sensações e impressões.

A partir das falas dos professores e dos gestores das três escolas que fizeram parte da pesquisa, durante as conversas individuais e as rodas de conversa e com os dados produzidos considerando a realidade e suas particularidades, surgiu uma nova configuração com base no esquema sugerido por Ball, Maguire e Braun (2016). Um novo quadro de atores de política e de trabalho com a política se faz necessário, surgindo, assim, três novos atores de política e, conseqüentemente, três novos trabalhos com a política, considerando as dimensões contextuais da atuação da política (contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos), os quais compõem a realidade de cada uma das escolas-piloto e de seus profissionais. As dimensões contextuais foram consideradas desde os primeiros encontros com os sujeitos da pesquisa, pois, de acordo com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 37), “[...] um quadro de atuações das políticas precisará considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas ‘interpretativas’ subjetivas”, as quais foram ponderadas nas análises das categorias conforme as colocações dos sujeitos. Ao ouvir as falas dos professores, pudemos identificar novos papéis, além dos sugeridos por Ball, Maguire e Braun (2016) em seu esquema de atores de políticas e do “trabalho com política”.

Partindo do esquema de Ball, Maguire e Braun (2016) e acrescentando mais três atores de política e seus trabalhos com política, um novo quadro se configurou. Com base nos dados da pesquisa, ponderamos uma nova configuração, mais apropriada e pertinente em relação aos atores e ao trabalho com a política, que se caracterizaram como: Envolvidos, Céticos e Imparciais. Consideramos tal identificação por entendermos que a postura e o posicionamento desses atores diante da política envolvem muitas questões, e a identificação anterior pode fazer parecer que o trabalho com a política é individual, sem relação com toda uma trajetória desses atores.

Chegamos a essa classificação de atores de política e de trabalhos com a política ao identificarmos e categorizarmos as falas dos professores, sujeitos da pesquisa, de acordo com o conteúdo que apresentavam. Muitas falas estavam imbricadas e seus conteúdos relacionados, mas algumas características ficaram mais evidentes em determinados grupos de professores. Assim, a partir de suas percepções, configuramos os novos atores de política e seus trabalhos com a política. Algumas das características que se destacaram foram o entusiasmo, o otimismo, a ingenuidade e

o encantamento para os Envolvidos; a desconfiança, o descrédito e a insegurança para os Céticos; o desconhecimento, a frustração e a falta de envolvimento para os Imparciais. Destacamos que tal configuração se deu em uma situação e em um momento e com um grupo específicos. Tendo em consideração o que dizem Ball, Maguire e Braun (2016, p. 37), “[...] o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor atuações das políticas no âmbito institucional”.

Mesmo considerando a nova configuração com a identificação de três novos atores de política e o trabalho com política (Quadro 4), não descartamos os outros papéis, já que os atores podem atuar sobre a política em mais de um “papel” em situações e circunstâncias distintas.

**Quadro 4** – Atores de políticas e “trabalho com política”

<b>Atores de políticas</b>	<b>Trabalho com políticas</b>
Narradores	Interpretação, seleção e execução dos significados
Empreendedores	Defesa, criatividade e integração
Pessoas internas	Empreendedorismo, parceria e monitoramento
Negociantes	Contabilidade, relatórios, acompanhamento/apoio e facilitação
Entusiastas	Investimento, criatividade, satisfação e carreira
Tradutores	Produção de textos, artefatos e eventos
Críticos	Representantes do Sindicato: acompanhamento da gestão, manutenção e contradiscursos
Receptores	Sobrevivência, defesa e dependência
Envolvidos	Envolvimento no discurso, animados com o processo.
Céticos	Continuidade do processo, condições materiais e estruturais.
Imparciais	Cumprir tarefas, falta de perspectiva.

Fonte: Adaptado pela autora de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 75).

Durante a implementação do NEM, foi possível identificarmos as dificuldades encontradas para colocar a política em prática. A tradução e a interpretação geram um determinado tipo de ação entre os diferentes atores envolvidos, compreensão distorcida, muitas vezes contraditórias sobre o que fazer, de maneira tal que a política não é conduzida como prevista no plano estabelecido pelos seus formuladores. Sem dúvida, essa imprecisão na compreensão da política produz efeitos que se distanciam da proposta original da política, pois, dependendo de como ela é interpretada, ela passa a ser operacionalizada em uma ou outra direção.

Conforme sua atuação diante da política, os professores e os gestores atuaram de acordo com suas traduções e suas interpretações, além de outros fatores. Assim, foram identificados posicionamentos que geraram três atores e trabalhos com a política específicos no caso das três escolas-piloto participantes desta pesquisa: os Envolvidos, os Céticos e os Imparciais – cada um dos atores de política com seu trabalho com política. Isso não quer dizer que, em alguns momentos da implementação, esses trabalhos com a política não se alterem, pois estão imbricados e relacionados com o processo, com o momento, com as condições apresentadas. Como afirmam

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 75): “Algumas pessoas podem se mover entre esses papéis em diferentes aspectos do trabalho com a política em suas interações com os colegas”.

Os Envolvidos acreditam no discurso e mostram-se animados com o processo da implementação da política, algumas vezes até de forma ingênua, não percebendo toda disputa e jogo de interesses que permeiam uma política educacional. Contudo, podemos interpretar esse papel e trabalho com a política como uma forma de acreditar na educação, na qualidade do ensino e nas melhorias para o estudante; acreditar que as mudanças são para melhor, não desistir e insistir na educação com entusiasmo. Os Céticos, que duvidam da continuidade do processo, que acham que tudo pode mudar a qualquer momento sem aviso, que se preocupam com as condições estruturais da escola e com a falta de materiais, assumem tal papel e trabalho com a política considerando experiências anteriores que não se concretizaram a contento, como foram divulgadas e planejadas, experiências que criaram expectativas e que foram frustradas. Os Imparciais não se envolvem com entusiasmo, não acreditam na continuidade do processo, porém cumprem suas tarefas com responsabilidade, mas sem perspectiva, talvez com receio de se frustrarem ou se decepcionarem.

O que podemos considerar nos três papéis e no trabalho com a política que se configuram com esta pesquisa a partir das categorias identificadas nas falas dos professores e dos gestores das três Escolas- Piloto envolvidas no processo de implementação da política do Novo Ensino Médio é que tais posicionamentos – envolvimento, ceticismo e imparcialidade – podem sinalizar uma postura de resistência, uma maneira de se colocar diante da política resistindo, de certa forma, ao seu enfrentamento, ao seu não entendimento e a sua não aceitação.

## CONCLUSÕES

Este estudo teve como objetivo geral analisar como os professores e os gestores de três Escolas-piloto traduzem a política do Novo Ensino Médio (NEM) no contexto da prática. Para isso, alguns questionamentos se constituíram: Como será que os professores, que estão no momento e no processo de implementação da política do Novo Ensino Médio a estão colocando em prática? Será que os professores estão seguros desse processo? Como será que os professores percebem as interações com os outros professores e com a gestão em relação ao processo de implementação da política? Como as experiências individuais, a formação, a trajetória profissional e a realidade da escola interferem nesse processo? Quais papéis que esses professores e esses gestores assumem diante da política? A partir disso, pudemos analisar um fenômeno bastante conhecido na literatura que trata de políticas públicas: a verificação de que raramente uma política é implementada tal como formulada, pois pode haver uma grande distância entre o que se formula e o que realmente acontece.

Neste estudo, os conceitos de tradução e de interpretação foram fundamentais, pois orientaram as análises dos trabalhos com a política, das atuações que os professores participantes tiveram diante do processo de implementação da política do Novo Ensino Médio. No caso das escolas participantes da pesquisa, os professores e os gestores traduziram e interpretaram o texto da Lei Nº 13.415/2017. Diante dos dados da análise, concluímos que as políticas são atuadas, não meramente implementadas, e tais atuações originam “papéis”, quer dizer, trabalhos com política de forma complexa e não linear. Como esses sujeitos “atuam” tem relação com o contexto em que

a escola está inserida, com fatores sociais, econômicos, políticos e com a experiência desses sujeitos. Essa atuação orienta as práticas pedagógicas, definindo caminhos para as questões pedagógicas e curriculares que podem ser de continuação do que já se tem, ou de mudanças de comportamento e de ações no âmbito da escola. A Teoria de Atuação das Políticas auxilia na análise da dinâmica da política na prática, em ação.

Nas discussões sobre políticas públicas, temos a sensação de que se está em contato com uma determinada realidade, com preocupações com o futuro da sociedade, com os estudantes, com o currículo, mas o que parece é que instituições, políticas, programas, planos são considerados e referenciados sem que se leve em conta que requerem tradução e interpretação e que nada dizem por si. São os indivíduos que planejam, formulam e executam as políticas em um processo contínuo de tradução e de interação que se caracteriza por distintas racionalidades que são traduzidas em termos de incertezas e de ambiguidades na interpretação do mesmo fenômeno. Isso quer dizer que, durante a implementação, os atores podem adotar comportamentos não previstos pelos formuladores, comprometendo, significativamente, os propósitos da política. O tratamento analítico dado às políticas públicas não pode, portanto, prescindir da caracterização e da identificação dos atores relevantes em seus diferentes níveis e graus de participação, captando as traduções e as interpretações que eles fazem da política e como transformam o que está no plano das abstrações em ações concretas.

Existe uma falta de tradição da análise política em focalizá-la na perspectiva dos implementadores, que são os atores que darão concretude à política. Muita ênfase é dada aos aspectos políticos da política; desse modo, negligenciam-se os atributos organizacionais, institucionais e comportamentais que, sem dúvida, são os fatores condicionantes decisivos da sua efetividade. Assim, as falas dos professores e dos gestores se constituíram como elementos propulsores das reflexões que visavam à elaboração e/ou ao reconhecimento da existência de diferentes interpretações e do entendimento da política no seu processo de implementação, que pode ser vivida no âmbito da escola e das práticas pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

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

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2023.

BALL, Stephen. J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

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

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 7 jul. 2020.

BRASIL. Medida Provisória No 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: edição extra, seção 1, Brasília, DF, n. 184-A, p. 1-2, 23 set. 2016.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis Nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 67- 80.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100015>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?lang=pt&format=pdf#:~:text=Sintetizando%2C%20as%20quest%C3%B5es%2Dchave%20da,os%20resultados%20do%20desempenho%20escolar>. Acesso em: 25 jan. 2023.

SECCHI, Leonardo; COELHO, Fernando de Souza; PIRES, Valdemir. **Políticas públicas**: conceitos, casos práticos, questões de concurso. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

Recebido em: 26 de maio de 2023

Aprovado em: 17 de agosto de 2023