

ATUAÇÃO DE PROFESSORES NÃO ALINHADOS ÀS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO: POLÍTICA DO DESGOSTO

J. M. C. T. SANTOS, M. K. DA SILVA

Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FE-UERN)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7800-8350>

maccolle@hotmail.com

Submetido 26/10/2025 - Aceito 02/11/2025

DOI: 10.15628/holos.2025.19164

RESUMO

Objetivamos, neste artigo, entender as implicações da atuação dos docentes não alinhados para o desenvolvimento das reformas educacionais, bem como para o que poderia ser considerado sucesso das políticas educacionais. A entrevista foi o principal instrumento para estabelecer nossa análise, buscando as motivações (ou não motivação) dos docentes diante das atividades. De cada escola, entrevistamos de forma mais sistemática dois docentes, totalizando 04 (quatro) depoimentos. Tivemos,

ainda, informações em conversas informais com docentes, gestores e funcionários que contribuíram com nossa análise. As entrevistas mostraram que, apesar das críticas, os docentes não alinhados atuam para colocar a política em prática, seja fazendo 'concessões', seja denunciando os interesses das instituições privadas e da falta de estrutura da escola como parte da conscientização e da formação crítica do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas educacionais, Ressignificação, Ciclo de políticas, Atuação docente.

PERFORMANCE OF TEACHERS NOT ALIGNED WITH SECONDARY EDUCATION POLICIES: DISGUSTING POLICY

ABSTRACT

With that, we aim, in this article, to understand the implications of the performance of non-aligned teachers for the development of reforms, as well as for what could be considered success of educational policies. The interview was the main instrument to establish our analysis, seeking the motivations (or not motivations) of the teachers in the face of the activities, which were carried out in two schools, in the city of Mossoró, in the state of Rio Grande do Norte. From each school we

interviewed in a more systematic way two teachers, totaling 04 testimonies. We also had information in informal conversations with professors, managers and employees who contributed to our analysis. The interviews showed that, despite criticism, non-aligned teachers act to put the policy into practice, either by making 'concessions', or by denouncing the interests of private institutions and the lack of school structure as part of awareness and critical training of the student.

KEYWORDS: Educational policies, Resignification, Policy cycle, Teaching performance.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos dez anos, temos desenvolvido pesquisas sobre as políticas educacionais para o ensino médio, basicamente, focando nas ressignificações (Santos & Silva, 2016) e recontextualizações (Santos, 2013) na escola, entendendo professores e gestores como agentes principais das ações curriculares no espaço escolar. Em grande medida apoiada pela teoria do ciclo contínuo de políticas de Ball e Bowe (1998), principalmente em seus diálogos e interlocuções com Lopes (2006), Lopes e Macedo (2011) e Mainardes (2006), temos compreendido que a teoria de Ball vem contribuindo com a crítica à dicotomia entre política e prática, já que não concebe a produção de políticas longe de sua implementação. Possibilita, pois, romper com o binarismo produção/implementação, tão presente nos estudos e pesquisas no campo educacional e, particularmente, no campo do currículo, afastando-se de uma concepção de prática como espaço de implementação, reduzido à simplicidade dual da resistência ou aceitação simples.

Sendo assim, o espaço escolar, de forma geral, e a sala de aula, especificamente, passam a ser considerados ambientes positivos na produção de políticas, em contraposição às ideias defendidas por estudos estruturalistas que viam aquele espaço como a ‘caixa preta da educação’¹. Com mais ênfase, os docentes tomam a posição de atores privilegiados na construção das políticas. Os docentes, saindo da posição de meros ‘implementadores’, vão sendo percebidos como importantes agentes na realização das reformas. Daí a importância de entender os contextos que possibilitam/ressignificam a agência, bem como as diversas motivações/interesses/disputas que acompanham os sentidos atribuídos às políticas reformistas no contexto escolar.

De certa forma, várias pesquisas deram/dão conta de entender a agência docente na formulação das políticas/reformas educacionais. Algumas pesquisas surgem de grupos de interesses na qual o docente faz parte (seja aproximação com partidos políticos, com sindicatos, com entidades acadêmicas e profissionais, seja com grupos de opinião, igrejas, congregações etc.) como, por exemplo, Santos e Silva (2016) e Santos e Oliveira (2013). Outras pesquisas buscam os interesses acadêmicos, profissionais ou particulares (manutenção do emprego/função, ascensão funcional, valorização da escola junto à comunidade etc.), como Almeida (2004) e Santos, Oliveira e Silva (2017). Em comum, podemos perceber que os estudos buscaram entender a lógica de ação dos docentes que assumem a reforma como necessária, que acreditam nas políticas, que apostam nas políticas como maneira de trazer benefícios (para si, para o aluno, para a escola ou para a comunidade) ou, pelo menos, assumem as pautas como parte de sua atividade docente, sentindo-se, no mínimo, incitado a comprometer-se com o sucesso das propostas apresentadas.

¹ A sala de aula como ‘caixa preta da educação’ foi defendida nas políticas educacionais no Ceará, nos anos 90, pelo secretário de educação Antenor Napolini. A premissa passava pela ideia de que todas as demais estruturas reformistas funcionavam, pensando as políticas, cuidando do financiamento, trazendo as melhores ideias para melhorar a qualidade do ensino, enquanto boa parte do processo era perdido no espaço da sala de aula. Por isso seria necessário desvendar o que acontecia em sala de aula, seguindo como os docentes tratavam as políticas e como poderiam controlar a atuação docente para reforçar a implementação das reformas, evitando desvios e erros (Santos, 2007).

Desse modo, de alguma forma, as pesquisas buscam dar conta da atuação de docentes (professores e gestores, principalmente) alinhados com as políticas educacionais. Alinhados, no sentido de encontrarem elementos que justifiquem sua adesão às propostas pautadas, sendo considerados aqueles que ‘vestiram a camisa’ da política, da escola, da educação.

Entretanto, considerando que as políticas na escola também são construídas por professores que definimos, a priori, visando facilitar a análise da questão, como não alinhados às diretrizes políticas dominantes oficiais, aqueles mais resistentes a assumir a defesa da reforma/da política educacional, buscamos analisar a lógica de ação de professores considerados alheios aos movimentos e articulações em prol da execução das políticas. Com isso, objetivamos entender as implicações da atuação dos docentes não alinhados para o desenvolvimento das reformas, bem como para o que poderia ser considerado sucesso das políticas educacionais.

De início, vale ressaltar, as políticas na escola referenciadas neste artigo são aquelas construídas no contexto escolar, muitas vezes na perspectiva de implementação de uma reforma/política educacional oficial, como defendidas por Ball (1998). Tal perspectiva foi aprofundada por Ball, Maguire e Braun (2012), no livro *How schools do policy*, a partir de pesquisas realizadas em quatro escolas secundárias inglesas, desenvolvendo o conceito da teoria da política em ação/atuação/encenação (em tradução livre para a expressão em inglês *theory of policy enactment*). Consideramos, pois, a noção de *enactment* como atuação/encenação, no sentido teatral do termo, potencializadora para pensarmos a constituição das políticas nas escolas que pesquisamos. Portanto, entendemos o contexto da prática como uma arena importante na constituição de políticas e, conseqüentemente, a atuação dos agentes que circundam o espaço escolar como primordial para decifrar alguns aspectos das políticas na escola.

Dessa maneira, dialogamos com sujeitos que participam de várias políticas atuadas na escola que não necessariamente possuem a caracterização de oficial, apesar de estarem relacionadas com o Programa Ensino Médio Integrado (ProEMI)², com o Novo Ensino Médio (NEM)³ e, principalmente, reduzidas nas falas dos entrevistados, com o ensino médio em tempo

² O programa Ensino Médio Inovador – ProEMI foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. A edição atual do Programa está alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 e é regulamentada pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016. O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual. Deste modo, busca promover a formação integral dos estudantes e fortalecer o protagonismo juvenil com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (MEC).

³ A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade à todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. (MEC).

integral⁴.

A entrevista foi o principal instrumento para estabelecer nossa análise, já que buscou as motivações (ou não motivações) dos docentes diante das atividades, bem como apreender as invenções, as adaptações/readaptações, resistências, as recontextualizações do que seria colocar as políticas em ação. As entrevistas foram realizadas em duas escolas, na cidade de Mossoró, no estado do Rio Grande do Norte, entre julho de 2018 e março de 2020. Para atender aspectos da ética em pesquisa, e também por solicitação dos gestores escolares, mantivemos os nomes das instituições resguardadas, denominando a escola localizada em um bairro mais próximo da zona comercial da cidade de Centro e a escola localizada em uma área mais afastada do comércio de Periferia. De cada escola entrevistamos de forma mais sistemática dois docentes não alinhados, totalizando 04 (quatro) depoimentos. Utilizamos, ainda, informações em conversas informais com vários outros colaboradores (docentes, gestores e funcionários) que contribuíram com nossa análise, além de possibilitar localizar e selecionar os depoentes.

A respeito da escolha estrita dos entrevistados, partimos de conversas informais com os colaboradores citados acima, recebendo indicações de possíveis interlocutores. Buscamos com isso localizar perfis docentes considerados não alinhados com as políticas da escola, muitas vezes considerados 'do contra' ou 'da oposição'. Porém, além da indicação, optamos por aceitar a autodeclaração do depoente. Por questão simples, indagamos ao possível depoente se ele se considerava alinhado ou não alinhado às políticas educacionais atualmente desenvolvidas nas escolas⁵. Dentre os docentes autodeclarados não alinhados, e que estavam dispostos a contribuir com a pesquisa, optamos por aqueles que tinham mais tempo de serviço na escola e desenvolviam carga horária completa de duzentas horas na mesma instituição.

Para efeito de apresentação neste artigo, chamamos os docentes entrevistados de E1, E2, E3 e E4, sendo que E1 e E2 são da escola denominada de Centro e E3 e E4 da escola denominada de Periferia.

A mais, apesar de não realizarmos análise documental, nossa pesquisa ainda precisou centrar nas diretrizes dos documentos oficiais do ProEMI e do NEM e nos documentos produzidos pelas escolas pesquisadas que conseguimos ter acesso. Os documentos serviram de subsídios para entender alguns sentidos das políticas, seja a partir dos interesses oficiais, seja sobre alguns sentidos construídos/ressignificados pelas escolas. Nesse ponto, no entanto, é importante notar que houve diferença no acesso aos documentos das escolas. Em uma escola, pudemos contar com o projeto escolar para o ProEMI, com vários projetos das atividades realizadas, com relatos de

⁴ Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), criado pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. O Programa tem o objetivo de apoiar os sistemas de ensino público dos estados e do Distrito Federal a oferecer a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante. Para isso, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) transfere recursos financeiros para apoiar a implantação de escolas de ensino médio em tempo integral pelas secretarias estaduais de Educação.

⁵ Na apresentação da pergunta ao possível depoente, 'alinhado' ou 'não alinhado', foi esclarecido que não se tratava de compromisso com a escola ou com a educação, mas se concordavam com a política desenvolvida no ambiente escolar a ponto de 'vestir a camisa'. (FNDE).

experiências, avaliação, fotos e vídeos das ações e com chamadas enunciativas direcionados ao público interno e externo à escola (disponibilizados no blog da escola). Na outra escola só conseguimos parte da proposta da escola e alguns relatos/avaliações das atividades cedidos por professores que estavam envolvidos nas ações do Novo Ensino Médio. Vale ressaltar que, por questão de foco deste artigo, não faremos descrição dos documentos escolares, muito menos dos documentos oficiais, intentando deixar a leitura mais fluida possível. Sempre que necessário faremos considerações em notas e direcionamos para outros trabalhos e/ou documentos que tratam mais detalhadamente da questão.

Este artigo está dividido em quatro partes. Após esta breve introdução, o item 2 traz a ‘Política nas escolas e as determinações legais’, no qual, abordamos e discutimos o ciclo contínuo de políticas, mostrando que a produção de políticas públicas educacionais ganha novas perspectivas ao dialogar com os atores sociais que circundam a escola e que a política não é simplesmente implementada na escola, depois de pensada pelas instâncias ditas superiores.

A seguir apresentamos ‘Atuação, lógica de ação e políticas na escola’, discutindo o conceito de resignificação e como, todos do corpo escolar, atuam no processo da resignificação, mostrando, ainda, a estreita relação que há entre a política de atuação e o ciclo de políticas.

Continuamos com o item 3, intitulado “‘Com gosto e desgosto’: a crítica como instrumento de reafirmação do protagonismo da política’. Aqui, debatemos sobre como os sujeitos considerados não alinhados, fazem parte do contexto da implementação, da reinvenção, da resignificação da política, mostrando, por meio das entrevistas, como acontece as interações, aproximações e distanciamentos desses docentes na construção das políticas na escola e quais as implicações para a tão almejada educação de qualidade. E por fim, trazemos algumas considerações, resumindo os achados da pesquisa.

2 POLÍTICAS NAS ESCOLAS E AS DETERMINAÇÕES LEGAIS

A abordagem do ciclo contínuo de políticas, como apresentada/desenvolvida por Ball e Bowe (1998)⁶, vem sendo cada vez mais usada nas análises sobre as políticas educacionais, quase sempre tentando refutar um centralismo estatal, colocando diversos agentes e contextos como parte do desenvolvimento e realização das políticas.

Para efeito didático, os autores apresentam o ciclo de políticas em três principais contextos: influência, produção de texto e prática. O contexto de influência pode ser identificado como aquele da construção de discursos legitimadores para determinadas políticas públicas educacionais. Nesse contexto, grupos de interesses disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação, das relações possíveis entre formação e desenvolvimento social, sobre os diversos significados do ‘ser educado’ (Santos, 2016). Por ser considerado um campo de disputa teórica (e é, apesar de não ser o único) mantém a impressão de nascimento, origem da política. Porém, já está bastante discutido que a intenção de Ball e colaboradores (Ball & Bowe, 1998; Ball &

⁶ Ver contribuições de Bernstein (1996 e 2003) e Foucault (2013).

Mainardes, 2011) não foi fixar um local originário para a política, mas, ao contrário, mostrar que não há possibilidade linear de detecção do nascimento da política⁷. Significa mais dizer que a política não nasce da vontade individual de sujeitos ou governos, mas de infinitas, e não totalmente controláveis, relações sociais, embates, disputas entre grupos no emaranhado social (Lopes, 2006).

O mesmo entendimento da circulação de ideias vale para o contexto da produção de textos. No referido contexto os textos políticos tomam forma escrita com a pretensão de atender ao interesse público geral. A partir dele os textos das políticas educacionais são produzidos, envolvendo, de forma geral, técnicos dos governos, parlamentares, especialistas em diversas áreas, assessores parlamentares, consultores de organizações não governamentais, docentes e pesquisadores de várias instituições. Na produção de textos os antagonismos, as diferenças e os conflitos apresentados no contexto de influência circulam em disputas por hegemonias para fazer parte no texto escrito. Destarte, os textos são o resultado de muitas das disputas reveladas, gerando acordos, encontros, alianças entre grupos que atuam em diferentes lugares, com diferentes concepções, almejando controlar as representações da política.

Já no contexto da prática vai se caracterizando as ações ocorridas nas escolas. Nele são realizadas leituras dos textos das políticas, com a interpretação e produção de novos discursos que perpassam os demais contextos, em uma circularidade contínua. Nesse sentido, a prática deve ser pensada como parte da política, concordando que os sentidos da prática estão representados nas políticas de forma bastante imbricada, evidenciando a constante produção de políticas no contexto da prática. Portanto, a escola não só ressignifica as políticas (dando novos contornos e sentidos) como constrói novas políticas, seja reinterpretando as normas, seja utilizando seu acúmulo teórico/prático para responder às demandas contextuais ao seu universo.

Desta forma, a escola não pode ser vista apenas como receptáculo de políticas pensadas longe de sua realidade, tendo a função somente de executar, como vítima indefesa, tudo o que for elaborado em outros lugares. As interpretações e recriações da política produzem efeitos e consequências que possibilitam representar mudanças e transformações significativas na proposta política oficial, reinventando a política, construindo sentidos contextuais, produzindo outras políticas. Assim, os agentes mantêm intensa relação com sua construção, sejam na ressignificação das propostas apresentadas e nas releituras e interpretações dos textos das políticas, sejam nas trocas constantes entre os vários contextos (Santos, 2016).

Com isso, o contexto escolar e a atuação docente passam a ser vistos como primordiais na elaboração de propostas para a educação, já que o contexto da prática possibilitaria diversos mecanismos de reelaboração/recontextualização/ressignificação das políticas.

⁷ Com Santos (2016, p. 274): "Dizer isso, enfatizamos, é diferente de afirmar que as ideias nascem nesse contexto para, a partir dele, serem irradiadas aos outros contextos, pois não é possível precisar com segurança onde surge determinada ideia. O que Ball apresenta, e concordamos com ele, é manifestar a existência de um contexto de ideias inter-relacionado com os demais contextos, sem limites precisos entre eles, sendo impossível detectar o 'dentro-fora' de cada um dos contextos. A separação é mais uma ação para facilitar a argumentação do ciclo do que a visualização de esferas separadas entre si".

Neste artigo, concordamos que os estudos sobre a produção de políticas públicas educacionais ganham novas perspectivas quando conseguem romper com certos determinismos externos e buscam dialogar com diversos elementos que pretendem interferir na educação, inclusive os atores sociais que circundam a escola. Dizer isso exige compreender que as políticas para a educação são complexas, impossíveis de serem totalmente desvendadas, muito menos em análises rápidas e simplistas.

Temos, então, acordo do potencial da abordagem proposta por Ball e colaboradores, cuidando para não estabelecermos a ‘vingança da escola’ contra o *top down*, contra as políticas que vem de cima. Desse modo, provavelmente por causa da ênfase no papel da escola, alguns estudos vêm alertando para a possibilidade de ‘inversão determinista’ (Esquisani, 2017), como se fosse possível colocar a escola como produtora de toda e qualquer política, capaz, por si só, de estabelecer suas prioridades educativas. Não é isso. De forma alguma pode significar que no espaço escolar e na ação docente possam encerrar o entendimento início/fim das políticas educacionais. Assim, a escola nem é vítima indefesa das políticas pensadas numa instância superior (normalmente apresentadas como criadas em gabinetes refrigerados); nem tampouco depende unicamente da agência de sujeitos e contextos escolares (muitas vezes com a ideia de que no ‘chão da escola’ tudo pode).

Com a perspectiva do ciclo contínuo de políticas, portanto, buscamos nos afastar de concepções que pensam a política como factível de simples implementação na escola, após ser formulada em alguma instância estatal. Contudo, não desconsideramos o papel do Estado na elaboração de políticas, reconhecendo, inclusive, sua força de indução de práticas nas escolas. Ponderamos, pois, sobre a existência de várias circunstâncias que corroboram as políticas educacionais, afirmando que as propostas estatais são construídas e (re)elaboradas em vários contextos, as quais, na prática docente, são ressignificadas pelos sujeitos que atuam na escola, a partir de seus saberes/poderes, concepções, interesses e apropriação do mundo. Desse modo, como mostra Ball (1998), colocar políticas em prática consiste em um processo criativo, sofisticado e complexo, realizado pela escola, construindo sentidos globais e locais, em várias direções e, principalmente, em relação aos órgãos governamentais, à comunidade escolar e à própria escola. Sob esse ponto de vista, 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, já que cada um dos contextos apresentados é constituído de arenas, de lugares de discussão, de ambientes de disputas e de grupos de interesses que desejam influenciar as políticas. São, portanto, ambientes que envolvem embates pela significação das políticas, certamente relacionando com sua compreensão do mundo e de seus interesses nele.

3 ATUAÇÃO, LÓGICA DE AÇÃO E POLÍTICAS NA ESCOLA

Com a perspectiva acima, buscamos nos afastar de concepções que pensam a política como factível de simples implementação na escola, após ser formulada em alguma instância estatal. Contudo, não desconsideramos o papel do Estado na elaboração de políticas, reconhecendo,

inclusive, sua força de indução de práticas nas escolas. Os contextos que possibilitam o desenvolvimento das políticas passam por processos de resignificação pela ação interessada dos sujeitos que atuam na escola.

Por resignificação entendemos não os novos sentidos que professores e gestores poderiam dar a partir de um sentido original da política, mas os próprios sentidos construídos e reconstruídos na/pela escola numa relação de compreensão e tradução das propostas, configurada em projetos híbridos (Ball, 1994). Quanto a esse hibridismo, é concebido como “a mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas” na prática docente, influenciados pelo contexto escolar (Lopes, 2005, p. 56).

A resignificação, é preciso esclarecer, não acontece simplesmente pela ação de seus intérpretes (professores e gestores) na escola. Como mostra Ball (1998), não se trata de transposição de políticas, de tirar do papel e executar, de colocar políticas em prática escolar. O processo é criativo, sofisticado e complexo porque também se localiza em um determinado contexto, culturalmente ilimitado, mas também específico (mesmo que não consigamos ter clareza de todas suas especificações). Desse modo a resignificação tem a ver com agência e com contexto.

Aqui, definimos contexto como os movimentos realizados pela escola, construindo sentidos globais e locais, em várias direções e, principalmente, em relação aos órgãos governamentais, à comunidade escolar e à própria escola.

Sob esse ponto de vista, 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. Como defendeu Mainardes (2006), cada um dos contextos apresentados por Ball e Bowe (1998) são constituídos de arenas, de lugares de discussão, de ambientes de disputas e de grupos de interesses que desejam influenciar as políticas. São, pois, ambientes que envolvem embates pela significação das políticas, certamente relacionando-as com sua compreensão de mundo e seus interesses nele⁸.

A teoria da política em ação, política da atuação, tem estreita relação com o ciclo de políticas, principalmente, focando nas dinâmicas da interpretação/tradução possíveis no contexto da prática (Lopes, 2012). O termo *enactment* pode ser entendido como encenação, não em algum sentido negativo, de enganação ou de dissimulação (apesar de enganar e dissimular não serem completamente descartados na ideia de *enactement*), mas no sentido teatral, referindo-se à noção de que um ator possui um texto que pode ser apresentado/reapresentado/representado de diferentes formas. O texto, aberto a interpretação e complementação, além de possibilitar diversas formas de encenação, de intensidade, de ênfase, de leitura e de improviso, é apenas uma pequena parte (porém, uma parte importante) da produção, estando sempre negociando sentidos e possibilidades de efetivação com as diversas relações, estruturas e interesses que circundam o

⁸ O ciclo de políticas foi acrescentado de outros dois contextos: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. O contexto dos resultados ou efeitos preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual, defendendo com mais apropriada a ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados (Mainardes, 2006; Oliveira & Lopes, 2011).

palco da escola. Desse modo, o uso do termo *enactement* indica que as políticas são interpretadas e subjetivadas de diferentes e variadas maneiras. Os atores envolvidos (no caso, os sujeitos da escola) têm um certo controle do processo e não são ‘meros implementadores’ das políticas. De modo geral, com a teoria da atuação, os autores reforçam o questionamento da implementação de políticas, indicando que elas são interpretadas e traduzidas para **contextos** específicos, a partir de dimensões **contextuais**. Dessa forma, as políticas são colocadas em ação diante de compromissos existentes, valores e **experiências** com outras atividades já realizadas. Assim, a teoria do *policy enactment* deve considerar as variáveis condições que se conectam em relação a um conjunto de dinâmicas interpretativas e subjetivadas pelos autores escolares.

4 “COM GOSTO E DESGOSTO”: A CRÍTICA COMO INSTRUMENTO DE REAFIRMAÇÃO DO PROTAGONISMO DA POLÍTICA

Admitir, enfim, que as políticas na escola passam pela atuação dos sujeitos escolares, e estão relacionadas com sua compreensão/interesses de/no mundo, permite pensar a lógica de ação dos docentes na construção de políticas na escola. Em nossa perspectiva, isso inclui também os autores “não filiados”, “não simpáticos”, que “não vestem a camisa da escola” (Gestor Escola centro), como são conhecidos nas escolas os docentes não alinhados às políticas educacionais. Dessa maneira, os sujeitos considerados não alinhados, reconhecidos como resistentes a qualquer ação e contrários aos ideais mais amplos da escola e/ou da política educacional, fazem parte do contexto da implementação/reinvenção/ressignificação da política. Entender como se dá tais interações e quais as implicações para a política, para a escola e para a ideia de qualidade da educação é um grande desafio que, por ora, pretendemos somente fazer uma aproximação curiosa: que política na escola fazem aqueles professores que não querem fazer a política instituída?

A atuação dos docentes que consideramos ‘não alinhados’, que trabalham “com desgosto pela escola” (Gestor Escola centro), pode mostrar diversos aspectos das políticas educacionais na escola, principalmente em relação às perspectivas de colocar em prática princípios que, em tese, estão na base da reforma do ensino médio, como, por exemplos, a mobilização da escola em prol da política, os projetos inovadores e a efetivação de qualquer pressuposto de uma escola democrática (muitas vezes reduzida a alguns espaços de deliberação como reuniões de professores e consulta ao conselho escolar) e de qualidade (normalmente atrelados aos números de avaliação externas, como o IDEB, ou resultados das aprovações de discentes no ensino superior por meio do desempenho no ENEM).

De fato, ao indagar como a ‘escola faz política’, para estar em consonância com uma obra de Ball (2016), a resposta indica uma certa consciência do papel do professor na execução das atividades, já que “nada acontece, ou tudo pode acontecer, a depender da vontade, do entusiasmo e do desempenho do professor” (Entrevistado 1). Nesse sentido, a entrevista também é lugar de desabafo: “Eu vou logo dando meu diagnóstico porque dá desgosto ver a escola assim, sem reação.

Não é que eu não goste da escola. Gosto! O desgosto é pela situação, pela sensação de nada acontecer como deve...”.

Assim, o entrevistado mostra seu posicionamento frente ao que considera acertos e erros da política educacional:

Desde o início da proposta, desde o processo de mobilização, eu fui considerado um dos mais críticos, do contra, que não queria que a escola entrasse em mais uma aventura por mudanças que não garante nenhum sucesso para a escola, para os alunos. Como vejo que a escola perdeu muito [com a proposta], perdeu sua autonomia, perdeu sua forma de fazer as coisas acontecerem para seguir um modelo de fora, como tenho coragem de dizer isso, fui sendo visto como contrário, como sendo indesejável nas discussões (Entrevistado 1).

E, por mais que haja mobilização para incluir a escola como parte importante das decisões, elementos que estão nas diretrizes da reforma, a reclamação sugere que o sentimento docente é que há perda de algo importante, como o “jeito que a escola fazia os projetos, construía o processo ensino-aprendizado, dava gosto de ver. [Mas] foi tudo abandonado para seguir um manual”. Um certo encantamento saudoso por um tempo em que,

a escola tinha liberdade para dizer não aos projetos que vinham de ‘cima pra baixo’, que podíamos decidir fazer por aqui mesmo, pela escola. Eu questionei muito isso com a diretora, com a coordenadora, com os outros docentes que acabam se deixando levar pelas ilusões da política, a ponto de ficar sendo o ano todo vigiado pela direção. Cheguei até a ser chamado à DIREC para conversar sobre isso (Entrevistado 1).

Portanto, o professor ‘não alinhado’ pode ser considerado alguém não desejado na escola, que pode atrapalhar os processos e a harmonia necessária para a execução das tarefas necessárias ao bom andamento das ações escolares. Segundo o depoente, ser considerado “indesejado é muito duro, porque eu gosto da escola”, mas é o preço a pagar por “ter consciência de sua ação, de sua responsabilidade na escola”. Por isso, considera importante rememorar como a proposta chegou à escola:

No final do ano passado (esta parte da entrevista foi realizada em setembro de 2019), houve uma reunião da direção com o corpo docente da escola para, praticamente, repassar o projeto. Foi assim uma propaganda ... de maneira muito bonita, muito fantasiosa. Assim, muitos foram ficando motivados com o projeto, principalmente pelas promessas de recursos, de equipamentos, de apoio de formação anunciado. [...] Promessas não faltaram. Só em janeiro e fevereiro deste ano, quando fomos participar de uma semana de formação em Natal que a gente começou a perceber realmente como as coisas de fato iam funcionar. A realidade foi outra (Entrevistado 1).

“A realidade sempre será outra” (Entrevistada 3). A queixa principal, porém, continua recaindo sobre a dificuldade de a escola participar da criação da política como agente autônomo, participe desde os primeiros momentos, podendo influir “desde a concepção, passando pela adaptação à realidade da escola e pelo acompanhamento do financiamento, até as decisões a respeito do próprio interesse dos alunos”. Segundo ele, o que ouvimos em Natal foi diferente:

Soubemos que o 'sistema integral' foi desenvolvido por um instituto privado, o ICE [Instituto de Corresponsabilidade pela Educação], O instituto repassou o projeto para o governo. O governo, pronto, decidiu escolher as escolas alvo. Pegaram 18 escolas e resolveram transformar em 'sistema integral'. Aquela coisa ... conto de fadas. Logo no início, ainda lá no treinamento, as pessoas começaram a perceber as falhas, fazendo muitos questionamentos. Foi então que aconteceu alguns embates entre alguns sujeitos, inclusive eu, e os técnicos da SEED. Eu participei, dei minha opinião ... achava que o ambiente permitia, que era para participar mesmo, claro! Afinal de contas, estamos em uma democracia! Mas parece que não... (Entrevistado 2).

Um outro depoimento que faz lembrança a esse episódio em Natal, traz uma interessante contribuição às queixas do professor entrevistado em relação a forma não democrática como a proposta foi apresentada no seminário de formação em Natal. Segundo a entrevistada, a secretária de educação perdeu a paciência:

A secretária ficou irritada com um grupo de professores que ficaram só fazendo críticas, encontrando problemas, implicando com coisas que não poderiam ser respondidas ali na reunião e acabou sendo infeliz. Mas não acho que foi intenção dela mandar alguém embora. Era mais para colocar ordem e deixar claro que o projeto é opcional. Quem não quer participar, saia! Não é, não? (Entrevistado 2).

Talvez essa pergunta retórica indique muito da forma como alguns gestores pretendem fazer política educacional nas escolas: os incomodados que se retirem. Nas palavras do entrevistado 1, parafraseando a secretária:

'quem não tá feliz aqui vai ser feliz em outro canto', falou em tom de ameaça. Ela não poderia ter feito isso, pois deixou muitos professores revoltados. Isso já gerou um rebuliço, não foi legal. Ninguém tá na escola, nas reuniões, nos eventos de intrusos. Somos responsáveis Só não podemos aceitar tudo calado, sem questionar, como se não soubéssemos o que estamos fazendo, Esse tempo já passou!

[...]

Lá, durante a semana, durante o mesmo evento, já formou um grupo. Inclusive esse grupo existe até hoje. Esse grupo tem como objetivo acompanhar mais de perto as falhas do sistema integral, não só para denunciar mas também para encontrar formas de superar, adaptando a nossa realidade.

Talvez a própria secretária tenha entendido que a fala dela foi deselegante, infeliz, não condizente com tempos de liberdade de expressão, democrático e de mobilização de todos pela educação'. Todavia, interessa mais analisar a reação a fala considerada autoritária: "ao invés de sair dali, entramos mais e mais, pois juntos podemos encontrar caminhos diferentes dos oficiais" (Entrevistado 1). A política nas escolas é construída também como resistência às perspectivas tidas como autoritárias, "podemos construir resistências participando da proposta" (Entrevistado 2). Pode significar, inclusive, que os professores percebem/acreditam (e denunciam) em tentativas de imposição de projetos às realidades escolares, estando atentos para formarem 'grupos' de reação, não necessariamente para se opor totalmente ao 'determinado', mas para, coletivamente,

encontrar escapes para a construção de outras políticas, alternativas e, muitas vezes, contraditórias com o projeto hegemônico.

Outro ponto que incomoda o grupo é a existência da parceria público-privada:

Não podemos aceitar que uma das empresas que faz parte do ICE é a Natura. As instituições privadas têm seus interesses. Difícil acreditar que os interesses dela sejam os mesmos que os nossos, dos alunos, dos professores, de nossas escolas. [...] Acredito que exista aquela parceria com o governo: eu apoio aqui [no caso a empresa], recebe isenção de impostos do governo. Assim, eu sou crítico porque eu não acredito, não sou ingênuo, há grandes interesses por trás. O 'sistema integral', produzido por empresas privadas, da maneira que está, não pode beneficiar as escolas públicas, da periferia, de realidades tão diferentes [...] (Entrevistado 3).

Desse modo, o professor mostra que não se trata somente de aceitar aspectos intrínsecos à proposta para entendê-la como favorável ou não à escola. O fato de a política vir da iniciativa privada, mantendo relações não claras entre o público e o privado, interfere na forma como os docentes vão produzir aproximações e distanciamentos com a proposta. Como era de se esperar, convicções docentes, formadas a partir de seus interesses e de suas lutas políticas, vão influenciar na aceitação e na forma como as políticas serão ressignificadas no contexto da prática.

Com isso, o professor percebe continuidades e inovações no processo de constituição das atividades em sala de aula.

Em comparação ao ano passado, que não havia o tempo integral, a gente ainda continua dando os mesmos conteúdos, com os mesmos livros didáticos, seguindo os temas do ENEM, seguindo o mesmo padrão. Agora, com relação às avaliações, estamos obedecendo ao determinado pelo o 'sistema integral'. Uma das mudanças é a exigência de avaliação semanal. Mas o problema não é a avaliação semanal. A questão está na exigência que as questões da prova sejam objetivas. A exigência por provas objetivas prejudica professores das áreas de humanas. No aluno, isso pode gerar desestímulo. Para os pais, no entanto, pode ser bom, já que o aluno vai passar o dia na escola, não ficando solto na rua. Só em seu filho passar o dia na escola [...].

[...]

Assim, modifiquei minha forma de ensinar. Com os alunos o dia inteiro na escola, fica impossível passar atividades para casa, de pesquisa. O aluno, agora, não tem liberdade de pesquisar algo em casa, porque a gente não pode passar nada para o aluno fazer em casa. Assim, ficamos restritos às pesquisas na escola. Como a sala de informática nem sempre está disponível, e são poucos computadores, temos que fazer mais atividades no livro e na lousa (Entrevistado 4).

As continuidades são apresentadas com um certo pesar. Tal pesar pode ser observado no uso das palavras 'ainda' e 'mesmos' para se referir aos conteúdos, aos livros didáticos e ao foco no ENEM. Dessa maneira, de alguma forma, há insatisfação com relação ao que a escola ensinava (antes da proposta de reforma), podendo ser entendido que seriam necessárias mudanças no currículo. Acentuar essa referência se torna importante quando analisamos que o docente não está defendendo um ensino do passado, uma política do passado. Não se trata de nenhum saudosismo do que e como a escola ensinava anteriormente. Trata-se de, mesmo reconhecendo lacunas anteriores, entender que os caminhos traçados atualmente não são suficientes para dar

conta dos objetivos da escola de ensino médio em tempo integral. Dessa forma, mesmo insatisfeito com o caminho trilhado antes, as mudanças atuais oferecidas pela proposta de reforma não atendem aos seus anseios pois “permanecem os mesmos projetos, mudando somente a forma de fazer, já que o aluno passa o dia na escola” (Entrevistado 1). Além disso, ainda na opinião do professor, há o agravante da exigência de um tipo de avaliação positiva, sem possibilidade de questões que explorem a escrita dos alunos em disciplina (nas áreas de humanas) consideradas importantes para o desenvolvimento da subjetividade da escrita dos discentes. “Como formar um cidadão crítico com questões fechadas e gabarito pronto? Podemos denunciar os interesses privados e a falta de estrutura da escola, não posso?” questiona e complementa. (Entrevistado 3).

Nesse sentido, apesar de considerar valioso que o aluno possa estar mais tempo na escola, o professor questiona a falta de estrutura do ambiente. Acaba, nas palavras dele, “dando mais do mesmo, mais sala de aula em sala” (Entrevistado 3), impossibilitando aproveitar o tempo extra para gerar mais aprendizado. Nesse caso, talvez fosse mais produtivo o aluno em casa, fazendo “tarefas e aproveitando o tempo com coisas mais úteis” (Entrevistado 3).

Contudo, o conjunto das falas pode reforçar que, apesar das críticas, os docentes não alinhados atuam para colocar a política em prática, seja fazendo ‘concessões’ (como por exemplo adaptando as provas objetivas para extrair o máximo de raciocínio do aluno ou assumindo os projetos como disciplinas, mesmo sem formação específica para elas), seja denunciando os interesses das instituições privadas e da falta de estrutura da escola como parte da conscientização e da formação crítica do aluno. Em todo o caso, está disputando sentidos da proposta de ensino médio integral com os demais docentes e profissionais que atuam na escola e ao redor dela (como SEED, DIREC, por exemplos) e, ao fazer isso, constrói a escola de ensino médio integral, não como algo pronto e acabado, mas como um processo contínuo de vir a ser, já que será sempre uma possibilidade construída e ressignificada por diferentes agentes que atuam na escola.

Entendemos, como exemplificar disso, o fato de os professores considerarem positivo aproveitar projetos de outras reformas (ou da escola como eles chamam), colocando-os como atividades do ensino médio integral. Vejamos a resposta seguinte:

Aqui tem os projetos do [ensino médio] integral e os projetos da escola. Como projetos da escola temos os projetos juninos, o projeto de consciência negra, o projeto contra a violência, entre outros. No integral tem o projeto da mudança da sala, da organização do espaço, da melhoria dos ambientes e dos armários individuais. Do ponto de vista do ensino, temos o laboratório, a sala de informática. E temos ainda o projeto Vida, que é uma coisa nova, que envolve afetividade e a história de vida do aluno. Mas no fundo, na hora de registrar, tudo é apresentado como proposta de ensino médio integral. Assim, não faltam elementos para a escola mostrar e justificar que estamos fazendo muito mais pelo aluno do que o investimento do Estado que recebemos (Entrevistado 3).

A escola não começa do “zero com a ‘invenção’ de uma reforma” (Entrevistado 1). Por isso parece natural entender que o ensino médio integral acontece como construção, tornando-se novo, readaptando diferentes projetos já existentes como parte da reforma. Afinal, tudo é escola e, após o projeto, o que fica “continuará sendo a escola, a febre passa” (Entrevistado 2). Como

acentua outra professora, “já tivemos muitas reformas. Em vinte e cinco anos na educação, já vi passar por aqui o ‘novo’ ensino médio umas três vezes” (colaborado 2). Parece uma febre, logo passa. O “que fica é a verdadeira escola” (Entrevistado 3).

Além de os trechos acima apresentarem que os docentes sentem certa saturação de reformas, dada a quantidade de políticas, muitas vezes concomitantes, tendo como escopo as mudanças no ensino médio, conforme discutiu Santos e Silva (2017), denota também os cuidados com a continuidade dos processos escolares. Apostam, pois, enquanto esperam a superação da reforma, nas produções culturais e cotidianas da escola, como resistência diante de políticas consideradas vindas de cima para baixo. Com isso, mesmo não tendo todos os elementos para acreditarem em suas ações como corretas, acreditam na dinâmica cultura da escola na superação dos obstáculos e das falhas que observam na política e na própria escola. Na fala do entrevistado 2:

Não que eu seja contra a política do ensino médio integral ou contra qualquer projeto em si. É que se eu fosse seguir à risca o que o ICE manda, as aulas iriam ficar muito monótonas. Seria difícil atrair os alunos e mantê-los interessados o dia todo, todos os dias no ano. O mesmo acontece com relação aos projetos com objetivo de avaliação. Vimos que não dava para avaliar simplesmente como manda o manual. Não geraria entusiasmo e o aluno acabava se acomodando com a nota. A gente percebe que nos períodos dos projetos o índice de avaliação, de notas melhora. Mas quando vai para os conteúdos mesmos, a história muda. Se ficar só nos projetos os alunos bons serão prejudicados pois o aprendizado vai diminuir. Os projetos beneficiam somente os alunos que não são tão interessados (Entrevistado 2).

Por isso é possível perceber que os docentes ficam à vontade para readaptar a política, mesmo sabendo que existe fiscalização. A fiscalização da DIREDE, conforme os professores entrevistados 2 e 3, exige que tudo ocorra como o ICE determina. Burlar esse sistema, “não ficar bitolado no que ele manda” (Entrevistado 1), é uma obrigação pedagógica dos docentes que lidam com o ensino médio integral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, defendemos que as políticas na escola também são feitas por professores que denominamos de ‘não alinhados’ por não defender as reformas ou políticas educacionais, que chegam ou são construídas na escola, de maneira tão indubitável. Assim, esses professores são considerados desatentos aos processos e as articulações para colocar a política em prática.

Desse modo, tivemos como objetivo entender as implicações da atuação dos docentes não alinhados para o desenvolvimento das reformas, bem como para o que poderia ser considerado sucesso das políticas educacionais.

Tal objetivo nos permitiu decifrar alguns aspectos da constituição das políticas na escola, com foco na atuação dos agentes que circundam o espaço escolar.

Tomamos como referência o Ciclo Contínuo de Políticas de Ball e Bowe (1998), enfatizando que o contexto escolar e a atuação docente passam a ser vistos como primordiais na elaboração de propostas para a educação, já que o contexto da prática possibilita diversos mecanismos de reelaboração/recontextualização/ressignificação das políticas.

Discutimos os conceitos de ressignificação com amparo teórico de Ball (1994), entendendo-a como sentidos construídos e reconstruídos na escola pela ação, compreensão e tradução de professores e gestores em seus projetos híbridos.

A conclusão, contingente e provisória, mostra que o professor 'não alinhado' pode ser considerado alguém não desejado na escola, podendo atrapalhar os processos para a execução das tarefas necessárias ao bom andamento das ações escolares. Mostra ainda que os professores apontam como enorme falha, a escola não participar de forma autônoma e direta da criação da política desde o projeto inicial.

Com base no conjunto das falas, podemos afirmar que os docentes não alinhados, mesmo com as inúmeras críticas, com gostos e desgostos, atuam para colocar a política em prática, mesmo fazendo 'concessões' e/ou denunciando interesses de instituições privadas e a falta de estrutura da escola como parte da conscientização e da formação crítica do aluno. Em todo o caso, disputam sentidos e ressignificam políticas, influenciando assim na construção da escola de ensino médio integral num processo híbrido e contínuo.

6 REFERÊNCIAS

- Almeida, M. I. de. (2004). Docentes para uma educação de qualidade: Uma questão de desenvolvimento profissional. *Educar*, (24), 165–176. Editora UFPR.
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post structural approach*. Open University Press.
- Ball, S. J. (1998). Cidadania global, consumo e política educacional. In L. H. da Silva (Org.), *A escola cidadã no contexto da globalização* (pp. 121–137). Vozes.
- Ball, S. J. (1998). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Ball, S. J., & Bowe, R. (1998). El currículum nacional y su "puesta en práctica": El papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios del Currículum*, 1(2), 105–131.
- Ball, S. J., & Mainardes, J. (Orgs.). (2011). *Políticas educacionais: Questões e dilemas*. Cortez.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem políticas: Atuação em escolas secundárias*. Editora UEPG.



- Bernstein, B. (1996). *Estruturação do discurso pedagógico: Classe, códigos e controle* (T. T. da Silva & L. F. G. Pereira, Trans.). Vozes.
- Bernstein, B. (2003). A pedagogização do conhecimento: Estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, (120), 75–110.
- Brasil. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. (2017). *Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)*. Ministério da Educação. <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-suplementares/ps-ensino-medio/ps-emi>
- Brasil. Ministério da Educação. (2018a). *Ensino Médio Inovador: Apresentação*. Portal MEC. <http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/apresentacao>
- Brasil. Ministério da Educação. (2018b). *Novo Ensino Médio: Perguntas e respostas*. Portal MEC. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>
- Esquinsani, R. S. S. (2017). A escolarização em tempo integral no “chão da escola”: Indicativos para o debate. *Teoria e Prática da Educação*, 19(2), 55–62.
- Foucault, M. (2013). *A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970* (L. F. A. Sampaio, Trad., 2ª ed.). Edições Loyola.
- Lopes, A. C. (2005). Política de currículo: Recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, 5(2), 50–64.
- Lopes, A. C. (2006). Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 33–52.
- Lopes, A. C. (2012a). Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 42, 700–715.
- Lopes, A. C. (2012b). A qualidade da escola pública: Uma questão de currículo? In M. A. Oliveira, F. Viana, & L. M. Faria Filho (Orgs.), *A qualidade da escola pública no Brasil* (pp. 34–65). Mazza Edições.
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). *Teorias de currículo*. Cortez.
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, 27(94), 47–69.
- Oliveira, A., & Lopes, A. C. (2011). A abordagem do ciclo de políticas: Uma leitura pela teoria do discurso. *Cadernos de Educação*, 38, 19–41.
- Santos, J. M. C. T. (2007). *O ensino médio no interior cearense sob os impactos da reforma: Entre o discurso oficial do novo mundo do trabalho e as apropriações/resistências pela escola (1995-2005)* [Tese de doutorado, Universidade Federal da Paraíba].
- Santos, J. M. C. T. (2011). Exame Nacional do Ensino Médio: Entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. *Educar em Revista*, (40), 195–205.



- Santos, J. M. C. T. (2013). Políticas para o ensino médio: Recontextualizações no contexto da prática. In *36ª Reunião Nacional da ANPEd* (pp. 1–15). Goiânia, GO.
- Santos, J. M. C. T. (2016). Promulgação de políticas na escola: Considerações a partir da Teoria de Atuação e do Ciclo de Políticas. *Acta Scientiarum Education*, 38(3), 271–282.
- Santos, J. M. C. T., & Oliveira, M. B. de. (2013). Políticas curriculares no Ensino Médio: Ressignificações no contexto escolar. *Currículo sem Fronteiras*, 13(3), 497–513.
- Santos, J. M. C. T., & Silva, F. N. (2016). Políticas educacionais e currículo: Traduções e ressignificações no contexto escolar. *Revista E-curriculum*, 14 (2).
- Santos, J. M. C. T., & Silva, M. K. da. (2017). Novo ensino médio: Reações pelas políticas curriculares. *Crítica Educativa*, 3(1), 67–84.
- Santos, J. M. C. T., Oliveira, M. B., & Silva, M. K. (2017). Tensões sem medida: Impactos da reforma na escola de ensino médio. *Interfaces da Educação*, 8(23), 134–159.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Santos, J. M. C. T., & Silva, M. K. (2025). Atuação de professores não alinhados às políticas para o ensino médio: Política do desgosto. *Holos*, 2 (41), 1 – 18. <https://doi.org/10.15628/holos.2025.19164>

SOBRE OS AUTORES**J. M. C. T. SANTOS**

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, com estágio doutoral na Universidade de Valência (Espanha); Professor Adjunto do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FE/UERN); Coordenador do DINTER em Educação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN e Universidade Estadual de Maringá - UEM. Email: maccole@uern.br

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7800-8350>

M. K. DA SILVA

Doutoranda em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, com bolsa FUNCAP; Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO); Especialista em Educação e Contemporaneidade pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Mossoró; Professora efetiva na rede municipal de ensino de Russas/CE, com atuação no Conselho Municipal de Educação (CME). Email: marykellya@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4935-4075>

Editor(a) Responsável: Francinaide de Lima Silva Nascimento

Pareceristas Ad Hoc: Paulo Augusto Tamanini e José Antonio Gabriel Neto





Recebido 26 de outubro de 2025

Aceito: 02 de novembro de 2025

Publicado: 14 de novembro de 2025