



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DCH - CAMPUS VI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE –
PPGELS

AS POLÍTICAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO: ATUAÇÃO DO
CONSELHO ESCOLAR

ELIELSON TEIXEIRA

Orientadora: Dra. Nubia Regina Moreira

Linha de Pesquisa: Ensino, Saberes e Práticas Educativas

CAETITÉ

2021

ELIELSON TEIXEIRA

**AS POLÍTICAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO: ATUAÇÃO DO
CONSELHO ESCOLAR.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade da Universidade do Estado da Bahia para obtenção do título Mestre em Ensino, Linguagens e Sociedade.

Orientadora: Prof^a. Dra. Nubia Regina Moreira

CAETITÉ

2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

T266p

Teixeira, Elielson

As políticas curriculares no ensino médio : atuação do Conselho Escolar / Elielson Teixeira.- Caetité, 2021.

113 fls : il.

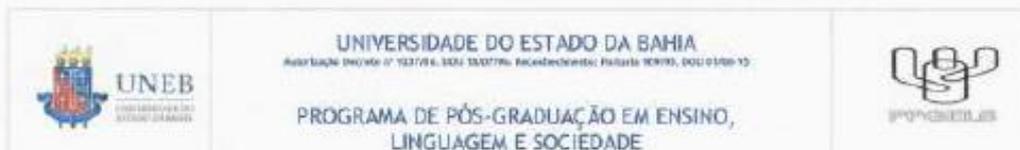
Orientador(a): Profa. Dra. Núbia Regina Moreira.

Inclui Referências, anexos e apêndices

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de

Pós-Graduação em Ensino, Linguagens e Sociedade – PPGELS.

CDD: 375



FOLHA DE APROVAÇÃO

" AS POLÍTICAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO: ATUAÇÃO DO CONSELHO ESCOLAR"

ELIELSON TEIXEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE – PPGELS, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia.

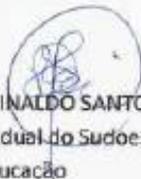
Aprovada, em 19 de março de 2021, com nota 10,00 (dez).

Professora Dra. Nubia Regina Moreira

Professora Dra. NUBIA REGINA MOREIRA
 Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
 Doutorado em Sociologia
 Universidade de Brasília

Professor Dr. Elizeu Pinheiro da Cruz

Professor Dr. ELIZEU PINHEIRO DA CRUZ
 Universidade do Estado da Bahia
 Doutorado em Ciências Sociais
 Universidade Federal da Bahia


 Professor Dr. REGINALDO SANTOS PEREIRA
 Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
 Doutorado em Educação
 Universidade Federal de São Carlos

AGRADECIMENTO

Começo agradecendo a minha família, esposa Zalete, meu filho Lucas, meus pais e aos meus nove irmãos pelo apoio incondicional e pela tolerância com a introspecção em que me sucumbi durante boa parte desse tempo, usando cada minuto livre para a concentração nas leituras e escrita desse texto e tendo que sacrificar a atenção a todos eles.

Agradeço penhoradamente à minha orientadora, a professora Dra. Núbia Regina Moreira que me honrou com o seu precioso tempo tomando-me pela mão na confirmação das minhas limitações, usando de toda a sua experiência e conhecimento para que eu encontrasse o rumo dessa investigação.

Minha gratidão ao professor Dr. Elizeu Pinheiro Cruz, ex-coordenador do PPGELS e avaliador da minha banca, com quem sempre contei durante o curso e que muito me inspirou como exemplo de temperança, sabedoria e superação e a todos os professores do Programa que acrescentaram sobremaneira aporte teórico qualificado às minhas vivências práticas ao longo da minha trajetória na educação.

O meu reconhecimento às impagáveis contribuições dos meus queridos colegas de curso na Uneb e aos colegas de grupo de pesquisa na Uesb que muito me ajudaram com as suas intervenções precisas sobre temas que eu desconhecia e me apoiaram emocionalmente quando eu tendia a fraquejar.

Meus agradecimentos também ao professor Dr. Reginaldo Santos Pereira, ilustre componente da minha banca de avaliação que fez observações valiosas na qualificação para que eu fizesse ajustes essenciais na condução desse trabalho.

Dedico:

Ao meu pai, Fidelcino e à minha mãe Eliete, que choram as minhas dores e se regalam com as minhas conquistas.

À minha orientadora, Núbia Regina Moreira, inspiração de sabedoria e humanidade

“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (Michel Foucault)

RESUMO

Este estudo partiu de um aprofundamento teórico das concepções de políticas educacionais desde as influências do contexto de formulação até as contextualizações do contexto da prática, tomando como principal referência os estudos de Stephen Ball (2016). Buscou explorar o nível de influência da agência dos conselheiros escolares na interpretação e encenação dos textos políticos no âmbito da comunidade escolar e tratou das controvérsias envolvendo a homologação da BNCC, com enfoque para a implantação do Novo Ensino Médio (NEM) no estado da Bahia. Foram estabelecidos como objetivos: a) problematizar sobre política curricular do Ensino Médio no contexto baiano; b) promover debates sobre o ciclo de produção das políticas com e para o Conselho Escolar; c) fazer um levantamento da relevância das ações do Conselho Escolar na definição e interpretação das políticas curriculares do Ensino Médio no Colégio Estadual de Brumado e; d) elaborar uma proposta de oficinas formativas para apresentar e discutir os processos de atuação na produção das políticas curriculares. A abordagem metodológica adotada foi de caráter qualitativo e utilizou-se de entrevista semiestruturada por mediação tecnológica para traçar o perfil e conhecer as convicções dos membros do Colegiado Escolar; da consulta a publicações, documentos normativos, portarias, decretos e leis que regem a atribuição e funcionamento do Colegiado Escolar e os que orientam a implantação da BNCC Novo Ensino Médio na Bahia e da análise das atas e arquivos escolares que registram a atuação do Colegiado do Colégio Estadual de Brumado. As conclusões resultantes dessa investigação foram de que o processo de reconfiguração do NEM na Bahia se empenha pelo respeito à pluralidade e às individualidades da população estudantil do estado, porém não se posiciona contra as imposições hegemônicas embutidas na Base. Quanto à atuação do Colegiado pesquisado, conclui-se que é centrada na apreciação das demandas administrativas e disciplinares da escola, carecendo ampliar o foco para abranger o seu apoio à instituição também na interpretação e prática dos textos políticos.

Palavras-chave: Conselho escolar; Novo Ensino Médio; Recontextualização; Políticas curriculares.

ABSTRACT

This study started from a theoretical deepening of the conceptions of educational policies, from the influences of the context of formulation to the contextualizations of the context of practice, taking Stephen Ball's studies as the main reference (2016). It sought to explore the level of influence of the school counselors' agency on the interpretation and staging of political texts within the school community and dealt with the controversies involving the approval of the BNCC, with a focus on the implementation of the New High School (NEM) in the state of Bahia. The following objectives were established: a) to problematize the curricular policy of High School in the Bahian context; b) promote debates on the policy production cycle with and for the School Council; c) carry out a survey of the relevance of the actions of the School Council in the definition and interpretation of the curricular policies of High School at Colégio Estadual de Brumado and; d) prepare a proposal for training workshops to present and discuss the processes of action in the production of curricular policies. The methodological approach adopted was of a qualitative character and used semi-structured interviews by technological mediation to outline the profile and know the convictions of the members of the School Board, consultation with publications, normative documents, ordinances, decrees and laws that govern the attribution and functioning of the School Board and those who guide the implementation of the BNCC Novo Ensino Médio in Bahia and the analysis of the school minutes and files that record the performance of the Board of the State College of Brumado. The conclusions resulting from this investigation were that the process of reconfiguring the NEM in Bahia strives to respect the plurality and individualities of the student population of the state, but is not against the hegemonic impositions embedded in the Base. As for the performance of the researched Collegiate, it is concluded that it is centered on the appreciation of the administrative and disciplinary demands of the school, needing to broaden the focus to include its support to the institution also in the interpretation and practice of political texts.

Keywords: School council; New High School; Recontextualization; Curricular policies.

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

Figura 1 - Representação dos contextos do ciclo de Políticas, p.29

Figura 2 - Pontuação do IDEB na Bahia, p.60

Figura 3 - IDEB do Colégio Estadual de Brumado, p.80

Figura 4 - Página inicial da sala virtual criada no google, p.91

Quadro 1 - Trabalhos com temas relacionados a essa pesquisa, p.45

Quadro 2 - Ensino Médio – Taxa de rendimento, p.58

Quadro 3 - Cronograma de ações de implantação da BNCC, p.69

Quadro 4 - Previsão de atividades pela aprovação do DCRB – Ensino Médio, p.70

Quadro 5 - Matriz curricular do Ensino Médio da Rede Estadual, p.71

Quadro 6 - Composição do Colegiado Escolar do Colégio Estadual de Brumado, p.75

Quadro 7 - Lista dos itens de pauta das reuniões do Colegiado escolar do Colégio Estadual de Brumado, p.77

Gráfico 1 - Matrículas do Ensino Médio na Bahia por dependência administrativa sem a inclusão dos alunos matriculados na Educação Profissional, p.53

Gráfico 2 - Percentual comparativo do número de escolas por dependência Administrativa, p.54

Gráfico 3 - Demonstração do perfil dos alunos do Ensino Médio por cor e raça, p.55

Gráfico 4 - Demonstrativo de matrículas no Ensino Médio no período de 2016 a 2019, incluindo as matrículas integradas a Educação Profissional, p.56

Gráfico 5 - Taxa de distorção idade-série do Ensino Médio nas dependências administrativas baianas, p.59

Gráfico 6 - Evolução do IDEB na Bahia em relação às suas próprias metas, p.61

Gráfico 7 - Síntese dos tópicos das pautas das reuniões do Colegiado, p.79

Gráfico 8 - IDEB do CEB em comparação com parâmetros próximos, p.81

Gráfico 9 - Escolaridade dos membros do Colegiado, p.82

Gráfico 10 - Nível de compreensão dos temas das pautas, p.83

Gráfico 11 – Comprometimento com as decisões, p.84

Gráfico 12 – Relevância das falas durante as reuniões do Colegiado, p.85

Gráfico 13 – Discussão sobre o PPP, p.86

Gráfico 14 – Tratamento de currículo nas reuniões, p.87

Gráfico 15 – Condição para discutir currículo, p.88

Gráfico 16 – Atuação sobre a BNCC, p.89

Gráfico 17 – Ciência do que mudará com BNCC, p.90

Gráfico 18 - Participação do Colegiado na política curricular, p.91

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ABdC - Associação Brasileira de Currículo

ABRAPEC - Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CACS FUNDEB - Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE – Conselho Escolar

CEB – Colégio Estadual de Brumado

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEP – Conselho de Ética em Pesquisa

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CME - Conselhos Municipais de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DCRB – Documento Curricular Referencial da Bahia

DIREC-19 – 19ª Diretoria Regional de Educação

FGV-SP – Fundação Getúlio Vargas – São Paulo

FINEDUCA - Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da

ForumDir - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFBA - Instituto Federal da Bahia

IFES – Instituto Federal do Espírito Santo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica

MEC - Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

NEM - Novo Ensino Médio

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PFC – Propostas de Flexibilização Curricular

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROGESTÃO - Programa de Formação de Gestores Escolares

PUC-PR – Pontífice Universidade Católica – Paraná

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SBEEnBio - Associação Brasileira de Ensino de Biologia

SEC-BA – Secretaria da Educação da Bahia

TANs - Redes Transnacionais de Influências

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UEE – Unidade Escolar Estadual

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UERN – Universidade Estadual do Rio Grande Norte

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UNB - Universidade de Brasília

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNESP – Universidade Estadual de São Paulo

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

UNIUBE – Universidade de Uberaba

UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina

SUMÁRIO

CAMINHOS DA PESQUISA	16
CAPÍTULO 1 - DISCUTINDO A PRODUÇÃO DAS POLÍTICAS COM OS AGENTES DA ESCOLA: UMA APROPRIAÇÃO DAS LEITURAS DE STEPHEN BALL	27
1.1 - Uma breve imersão na concepção de ciclo de políticas	28
1.2 - A formulação de políticas educacionais e a prática escolar	30
1.3 - Heterarquias, soluções privadas e empreendedorismo social na educação	35
CAPÍTULO 2 - OS CONSELHOS ESCOLARES E O SEU PAPEL PRODUÇÃO E DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS NA ESCOLA	38
2.2 – O Conselho Escolar, o currículo e a legitimação tácita nos discursos	42
CAPÍTULO 3 - O NOVO ENSINO MÉDIO: CONTEXTOS, DISPUTAS E OS CAMINHOS DA IMPLANTAÇÃO	48
3.1 – As contestações envolvidas no texto da Base	49
3.2 - O novo ensino médio no contexto baiano	52
3.3 – A Bahia e a reconfiguração dos textos políticos	62
CAPÍTULO 4 – AS DESCOBERTAS FEITAS PELO CAMINHO	66
4.1 - O roteiro da implantação da política do novo ensino médio na Bahia	67
4.2 – Os marcos legais dos colegiados na Bahia e suas implicações nas políticas curriculares	73
4.3 - Um olhar para o Colégio Estadual de Brumado	76
4.4 - Conhecendo um pouco mais dos conselheiros e as leituras que fazem das suas atribuições	82
4.5 - Sala de aula em espaço virtual. Uma rota alternativa emergencial	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	97
ANEXOS	100
APENDICES	104

1 - CAMINHOS DA PESQUISA

As ações de reconfiguração de políticas educacionais no âmbito da escola são importantes para a prática dos textos políticos. Essa recontextualização ocorrerá na medida em que o currículo escolar for pensado, discutido e executado considerando a leitura que pode ser feita da sociedade local e global contemporânea. De forma que o debate das questões históricas, econômicas, políticas, sociais e culturais, é indissociável do processo de definição curricular da instituição, a qual, numa definição Freireana, deve contribuir para a formação de sujeitos com capacidade para construir sua própria história e se posicionar sobre a sua identidade coletiva, a partir dos seus saberes e dos valores comunitários fundamentais. Essas ponderações servem de base para construir lastros sociais

Num momento marcado pelas demandas da industrialização, a escola ganha novas responsabilidades: ela precisa voltar-se para a resolução dos problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas da sociedade. Independentemente de corresponder ou não a campos instituídos do saber, os conteúdos aprendidos ou as experiências vividas na escola precisam ser úteis (LOPES e MACEDO, 2011, p.21).

Reforçando, a atual instabilidade das convicções individuais e coletivas ocorridas em razão da dinamicidade das transformações tecnológicas e da flexibilidade com que as convenções sociais são repensadas, a escola carece manter debate interno permanente com sua comunidade, além da abertura de diálogo com a comunidade externa, para então decidir sobre os métodos e meios mais apropriados pelos quais os seus estudantes conseguirão preservar e consolidar as tradições, manifestações culturais locais e sua territorialidade, utilizando-os como pilares para apreender o conhecimento acumulado pela humanidade, posto que, “a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem”. (LURIA, 1990, p. 73)

Nesse sentido, tem-se o reconhecimento de que a escola necessita compreender os contextos, interesses e disputas que definem a formulação das políticas que lhe são postas para, a partir dessa apropriação, se orientar e conduzir as intervenções imperativas para reconceitualizar¹ o seu currículo escolar a fim de

¹ Ação ou efeito de reconceituar; em que há ou ocorre uma nova conceituação. Dicio – Dicionário online de Português. <https://www.dicio.com.br/reconceituacao/> Acesso em 27/10/2020

promover uma integração possível ao currículo real, imprimindo políticas de identidade e de significados aos objetos do conhecimento, para que ganhem sentido de conexão com os estudantes, considerando-se que,

as políticas curriculares: (a) constituem-se em um conjunto de textos (representações) e de discursos (práticas); (b) estão imersas numa rede de discursos; (c) não são independentes de história, poderes e interesses que se espraiam capilarmente e; (d) têm seus sentidos modificados pela migração de textos e discursos de um contexto a outro, por processos de recontextualização que produzem híbridos culturais. (LOPES e OLVEIRA, P. 20)

Partindo dessas premissas e acreditando na relevância do processo decisório coletivo no ambiente escolar para o atingimento dos seus propósitos, em que “as escolas têm de tomar decisões cuidadosas e às vezes dolorosas, sobre onde as suas prioridades de políticas se assentam (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 23), este estudo busca explorar a existência da influência das decisões democráticas participativas na tradução das políticas nos limites da abrangência da comunidade escolar. Para contextualização dessa escolha, salienta-se um breve histórico que retrata o envolvimento direto deste pesquisador com o desempenho de atividades relacionadas ao fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação - CME e Conselhos Escolares há mais de 20 anos, bem como uma trajetória de participação, como cursista, e também na promoção de formações na área de gestão colegiada na condição de formador; a atuação como diretor escolar, no período de 1993 a 2005, de um Colégio de Ensino Médio de Porte Especial² (classificação dada pela SEC-BA para estabelecimentos com matrícula acima de 2.500 alunos), e ainda o desenvolvimento de atividades de apoio aos gestores escolares da Rede municipal de Brumado na implantação e regularização dos seus conselhos escolares, por mais de dez anos, período em que serviu à Secretaria Municipal de Educação, onde tem vínculo efetivo como professor do Ensino Fundamental e também desempenhou a mesma contribuição junto às escolas da Rede Estadual circunscritas a então Diretoria Regional de Educação DIREC-19, abrangendo 13 municípios situados nos Territórios de Identidade Sertão Produtivo, Sudoeste Baiano e Chapada Diamantina.

Destaca-se ainda, como incremento dessa experiência, as atividades desenvolvidas na condição de Multiplicador Regional do Programa de Formação de

É a prática de pensar algo para gerar conceitos diferentes sobre a mesma temática. <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/reconceptualizar/10163/>. Acesso em 27/10/2020

² Lei Ordinária Nº 8261, de 29 de maio de 2002.

Gestores Escolares – PROGESTÃO³ e a participação como presidente do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção da Educação Básica (CACS FUNDEB), período de 2010 a 2014 e, também como presidente, no Conselho Municipal de Educação (CME), pelo período de 2012 a 2016 (dois mandatos), ambas experiências, no município de Brumado. Também ocupa, desde o ano de 2018 até os dias atuais, o cargo de Conselheiro do Conselho de Campus do Instituto Federal da Bahia (IFBA) – Campus Brumado.

O autor dessa pesquisa é professor efetivo da Rede Municipal de Brumado, admitido por concurso público em 1990, onde, além de ter atuado na regência de classe, vem exercendo, desde o ano de 2008, a função de Coordenador do Polo Brumado da Universidade Aberta do Brasil - UAB⁴ e é ainda professor efetivo, também concursado, da Rede Estadual da Bahia desde 1991, onde atualmente está lotado no Programa Pacto pela Educação trabalhando como Professor Formador em programas de formação continuada de professores. É licenciado em Letras e possui duas especializações em Gestão Escolar. É importante enfatizar que o registro dessas informações se faz com o objetivo de confirmar que todo esse percurso trilhado até aqui revela uma intensa relação de envolvimento com o tema pesquisado, implicando, portanto, num empenho pessoal em analisar o nível das intervenções da ação colegiada no cotidiano de uma escola, considerando ainda seus desdobramentos, especificamente na definição das suas políticas curriculares.

É útil registrar que a abordagem da pesquisa ora apresentada, sofreu alterações no propósito para o qual foi pensada originalmente, tanto na perspectiva teórica quanto na definição do objeto de investigação, uma vez que foi concebida com a tendência de explorar a influência dos conselhos escolares na gestão escolar propriamente, e seus efeitos em aspectos envolvendo a aprendizagem e desempenho acadêmico dos estudantes. Entretanto as interações com o grupo de estudos, coordenado pela professora orientadora desta pesquisa, contribuíram para

³ Este programa é uma promoção do CONSED e de um grupo de secretarias da educação, com o apoio e cooperação da UNED, Fundação Roberto Marinho e da Fundação Ford. Fonte: <https://progestaoead.wordpress.com/2009/08/10/o-que-e-o-progestao/>

⁴ O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de educação a distância em localidades estratégicas. Fonte: Ministério da Educação/CAPES, disponível em: <https://uab.capes.gov.br/uab/o-que-e-uab>

a percepção da conveniência de uma revisão da proposta inicial, levando à conclusão de que seria mais interessante estudar as ações do conselho escolar a partir de um aprofundamento nas concepções de políticas educacionais tendo em consideração a referência dos estudos de Stephen Ball (2016) e de como os textos políticos são encenados pelos agentes envolvidos, considerando entre esses agentes, os conselheiros escolares, dando especial enfoque para o Novo Ensino Médio - NEM, já que é tema de considerável atenção no cenário educacional baiano e brasileiro nesse espaço tempo.

Pelo exposto, destaca-se que este trabalho encontra sua relevância acadêmica na medida em que propõe um estudo que associa a atuação dos conselheiros escolares à interpretação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, instituída pela Resolução CNE nº 4 de 17 de dezembro de 2018, especialmente das políticas curriculares do Ensino Médio na Bahia, e tem a pretensão de compor um documento de referência para futuras pesquisas, que poderão contribuir para o avanço do tema. Quanto à relevância social, enfatiza-se a importância de dar relevo para o valor da ação colegiada como o caminho melhor pavimentado para interpretação e prática dos textos políticos, assim como consolidar-se como uma possibilidade de resistência às tentativas de apagamento dos atuais governos, em todas as suas esferas federativas, que parecem buscar a fragilização e fragmentação das organizações populares as quais lutam pela defesa de políticas que contemplem as diversidades da sociedade brasileira, e que também compreendem não ser saudável a imposição de uma homogeneidade curricular impossível, a qual está implícita no discurso da chamada parte comum do currículo, a mesma que é apresentada como grande diferencial da Base (BNCC)

Considerando esse conjunto de fatores, a presente investigação se concentra na discussão do papel que o Conselho Escolar pode exercer como agência local no processo de implantação do novo Ensino Médio, que foi redesenhado após homologação da Base, com recorte para um colégio da rede estadual da Bahia, o qual não figura na lista de escolas piloto e que, portanto, por ocasião da realização desse estudo, ainda aguarda para iniciar a oferta do novo currículo.

A título de esclarecimento, é necessário informar que a Secretaria de Educação do Estado da Bahia - SEC, atendendo ao documento orientador validado pela Portaria nº 649/2018 do Ministério da Educação – MEC, selecionou 565 unidades da rede estadual, como escolas piloto, para implantação do Novo Ensino

Médio a partir do ano de 2020, prometendo a essas escolas, atenção diferenciada, repasse de recursos, formação continuada para os professores, especialmente quanto aos itinerários formativos, e orientação para a distribuição de carga horária da nova matriz, deixando a implantação do novo currículo para o ano de 2021 nas demais unidades escolares (BAHIA, 2019).

Ocorre que a escolha da instituição para *locus* dessa pesquisa, havia sido feita anteriormente à publicação da referida seleção pela SEC. Por esse motivo, e, também por perceber nessa situação, a oportunidade de realização de uma base de comparação entre as políticas curriculares praticadas anteriormente à implantação da BNCC e como vem se dando a preparação para o novo cenário. Além disso pesaram as demais características descritas a seguir, de modo que a opção pela escola a ser pesquisada foi mantida.

O Colégio Estadual de Brumado (CEB), foi fundado na década de 1960⁵. É a maior instituição de Ensino do Município e atua com a oferta de Ensino Médio, congregando grande número de professores, uma clientela de mais de dois mil alunos e com grande visibilidade na comunidade. Por essas características, considera-se este um espaço indicado para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa, principalmente sob o viés relevante acerca da “implementação” de políticas no contexto escolar na abordagem da tradução de Políticas segundo Stephen Ball (2016), estudioso inglês que vem se destacando, desde a década de 1990, como referência da análise das políticas sociais e educacionais em alguns países, incluindo o Brasil.

Nessa lógica, Ball e Bowe (1992), inicialmente definem que as políticas se caracterizam por um ciclo contínuo esteado em três arenas: a política proposta, que seria a política intencional de governos e aparatos burocráticos; a política de fato, que seriam os textos políticos e legislativos que formalizam as políticas propostas e; a política em uso, que são as práticas institucionais, ou seja, o que é realmente executado pelos profissionais responsáveis pela prática. Entretanto os mesmos autores, em seguida, reformulam a rigidez dessa separação ao concluir a importância das interrelações dos contextos e que as escolas e seus professores são mais que executores de comandos, pois não se excluem do processo de formulação das políticas, vez que essas políticas se constituem em textos

⁵ Fonte: <http://cebrumado.blogspot.com/p/historico-do-ceb.html>

“*escrevíveis*” em que o leitor torna-se coautor do texto, com papel ativo em sua interpretação enquanto atua na sala de aula (MAINARDES, 2006).

É por isso que é adotada neste trabalho a noção de textos políticos como significado que se materializa muito além do que um texto formulado nas instâncias oficiais como Ministério; Conselhos de Educação (nos três entes federativos); Secretarias de Educação e afins. Nesse sentido, e, tendo como base o aporte teórico em destaque, pode-se ressaltar a possibilidade de ampliar a concepção corriqueira que se atribui aos professores e professoras, como tendo o papel de executores da política e ao estado como o principal formulador das normativas, resoluções, diretrizes e orientações. Em contraposição com essa hierarquia verticalizada de funções em mão única, Ball, Maguire e Braun, (2016) relembram a agência ativa dos profissionais da educação em seus contextos de atuação, sejam eles professores da sala de aula, coordenadores pedagógicos, gestores escolares ou secretários estaduais e municipais de educação e, não menos relevantes, os Conselheiros Escolares.

Em tempo, cabe uma observação sobre a designação dos Conselhos Escolares no estado da Bahia. Na legislação que marca a sua gênese regulatória, que é o Art. 249, parágrafo 1º, inciso II da Constituição Estadual, de 1989, os conselhos foram denominados equivocadamente de “Colegiados Escolares” de modo que, essa é a nomenclatura que continuou a ser utilizada em todos os documentos normativos para identificação desses órgãos de ação colegiada nesse estado. Portanto, no corpo desse trabalho, em momentos específicos, aparecerão as duas denominações: Conselho Escolar, que é a referência utilizada nacionalmente e Colegiado Escolar, designação empregada na Rede pública estadual baiana de educação.

A partir desse breve recorte teórico-analítico, definiu-se como questão motivadora deste estudo, a seguinte inquietação: Como é possível interpretar a atuação dos membros do Conselho escolar do Colégio Estadual de Brumado na produção de políticas curriculares para o novo Ensino Médio? Para buscar respostas a essa indagação, foram estabelecidos como objetivos: a) problematizar sobre política curricular do Ensino Médio no contexto baiano; b) promover debates sobre o ciclo de produção das políticas com e para o Conselho Escolar; c) fazer um levantamento da relevância das ações do Conselho Escolar na definição e interpretação das políticas curriculares do Ensino Médio no Colégio Estadual de

Brumado e; d) elaborar uma proposta de oficinas formativas para apresentar e discutir os processos de atuação na produção das políticas curriculares.

Registre-se aqui, a título de esclarecimento e justificativa para as alterações que se fizeram compulsórias na metodologia e desenvolvimento desse trabalho, que essa pesquisa ocorreu em tempos de pandemia⁶, fato que forçou a revisão de muitas ações propostas, uma vez que os objetivos envolviam reuniões e atividades presenciais numa escola de Educação Básica, que seria o Colégio Estadual de Brumado, o qual teve todas as atividades envolvendo o público suspensas desde março de 2020, assim como todas as demais escolas públicas do País, em decorrência das restrições impostas como proteção das pessoas contra a proliferação do CORONA VIRUS e do acometimento da doença infecciosa a qual ficou designada como COVID-19⁷.

Os caminhos teóricos e metodológicos deste estudo se apoiaram, especialmente, nas teorias de políticas propostas por Stephen Ball (1989, 2001, 2014, 2016), complementadas por outros autores como Hope Nudzor (2010), Jefferson Mainardes (2006, 2018), Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011, 2013, 2019); na discussão sobre democracia participativa e ação colegiada trazidas por Vitor Henrique Paro (1996), Sandra Riscal (2010) e Flavia Werle (2003); na análise dos marcos legais: LDB, Lei 13.415, a Portaria 649/18 do MEC, a Resolução 03/2018/CNE, o Documento Orientador para a implantação do Novo Ensino Médio na Bahia, Decretos, Portarias e Regimentos no âmbito estadual e a coleta, análise e interpretação de dados e informações constantes nos resultados das entrevistas online e em atas e outros documentos da escola.

Com o objetivo de apresentar o caminho metodológico percorrido durante a realização dessa pesquisa, são demonstradas as influências teóricas adotadas, sua caracterização e tipologia, a descrição dos participantes e a proposta de intervenção a ser desenvolvida e partilhada com a instituição estudada. Inicia-se informando que a realização dessa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, mediante o Parecer de número:

⁶ Segundo a Organização Mundial de Saúde - OMS, pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença. O termo é utilizado quando uma epidemia - grande surto que afeta uma região - se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa. A pandemia do coronavírus foi declarada pela OMS em 11 de março de 2020. Fonte: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/11/oms-declara-pandemia-de-coronavirus.ghtml>. Acesso em 23/10/2020.

⁷ Doença infecciosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/COVID-19>. Acesso em 23/10/2020.

4.345.561, CAAE: 38016720.8.0000.0057 sendo que toda a documentação referente ao processo consta entre os anexos desse trabalho.

A abordagem metodológica dessa pesquisa foi de caráter qualitativo, considerando-se que, de acordo com Creswell (2010, p. 206) “a investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; métodos de coleta, análise e interpretação de dados” e nesse caso específico, a natureza da investigação envolve dimensões diversas, e

[...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais clareadora do nosso objeto de estudo (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 49).

A intenção desse pesquisador para o formato de desenvolvimento desse estudo envolvia bem mais que coletar dados de modo frio e técnico. O propósito incluía uma maior aproximação “face a face” com conversas mais espontâneas para tentar perceber as reações e emoções não expressas nos números, nos gráficos e nos relatórios. Também estava entre as suas pretensões, participar das reuniões do colegiado na escola com o intuito de tentar captar, nas falas e expressões dos participantes, a coerência ou não com o que eles escreveriam nos questionários de entrevista da pesquisa.

Entretanto, o acaso articulou para que esse estudo ocorresse num ano completamente atípico, envolto por sérias restrições às aproximações físicas. De modo que esse contato, essa forma de obter as informações desejadas, precisou ser adaptado para a consulta de documentos disponíveis e entrevistas, somente por formulários online, os quais, na proposta inicial, seriam usados como complemento para compor uma triangulação de dados, no entanto tornara-se a única opção possível de interação com os conselheiros e demais representantes da unidade escolar.

Desse modo, foi dada a preferência aos procedimentos comparativos, com técnicas de análise de leis, atas das reuniões do Colegiado, documentos orientadores, portarias, decretos, regimentos e as repostas das questões respondidas via internet e aplicativo de mensagens. A pesquisa foi desenvolvida no Colégio Estadual de Brumado, tendo como sujeitos, os membros do Conselho Escolar e integrantes do corpo diretivo daquela Instituição. A opção pela escolha dos entrevistados para responder a essa investigação foi também encorajada pela orientação de Mainardes quando indica que:

o contexto de influência pode ser investigado pela pesquisa bibliográfica, entrevista com formuladores de políticas e com demais profissionais envolvidos (professores e demais profissionais, representantes de sindicatos, associações, conselhos etc.). A análise do contexto da produção de texto pode envolver a análise de textos e documentos, entrevistas com autores de textos de políticas, entrevistas com aqueles para os quais tais textos foram escritos e distribuídos. O contexto da prática envolve uma inserção nas instituições e em espaços onde a política é desenvolvida por meio de observações ou pesquisa etnográfica, e ainda entrevistas com profissionais da educação, pais, alunos etc. (MAINARDES, 2006, p.59).

Assim, para cumprimento dos objetivos de problematizar sobre política curricular do Ensino Médio no contexto baiano e o de promover debates sobre o ciclo de produção das políticas com e para o Conselho Escolar, foi criada uma sala virtual abrigada no aplicativo “google sala de aula” para disponibilização de material de estudos, fomento de discussões e troca de experiências. Para atender ao objetivo de fazer um levantamento da relevância das ações do Conselho Escolar na definição e interpretação das políticas curriculares do Ensino Médio no Colégio Estadual de Brumado, foram utilizados questionários semiestruturados online (formulários do google docs), aplicados aos conselheiros para verificar o nível de sua participação nas decisões que envolvem as escolhas curriculares implantadas pela escola. Essa opção por questionários semiestruturados foi feita considerando a experiência de Ludke e Andre (1986) que afirmam:

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de instrumentos mais flexíveis (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Já para atendimento ao objetivo de elaborar uma proposta de oficinas formativas para apresentar e discutir os processos de atuação na produção das políticas curriculares, a estratégia estabelecida foi a de desenvolver junto aos conselheiros, 30 horas aulas de oficina, divididas em 9 encontros, sendo o primeiro encontro de 2 h e mais 8 encontros de 4 horas para discutir os temas: Apresentação do projeto e estabelecimento de combinados; Conselho Escolar e a escola; O papel do Conselho na produção do currículo escolar; A (re)elaboração do projeto pedagógico e a apropriação dos novos currículos; Políticas Educacionais; Como as escolas fazem políticas; O impacto do Novo Currículo do Ensino Médio e Análise dos documentos normativos. Contudo, as restrições da pandemia que impediram atividades presenciais nas escolas, obrigaram a readequação dessa ação a qual foi

substituída pela confecção de uma cartilha em PDF, tratando os mesmos temas e disponibilizada para os conselheiros por meios digitais.

Também a participação desse pesquisador, que era prevista inicialmente em reuniões do Conselho, assim como as rodas de conversa, limitaram-se a 3 reuniões realizadas ainda no final do ano de 2019. Os demais encontros foram substituídos por contatos via mediação tecnológica de aplicativos de chamada de vídeo, uma vez que, em razão da pandemia, o Governador do Estado suspendeu por decreto, todas as atividades presenciais nas escolas da rede estadual. Assim, foram aplicados questionários online de entrevistas semiestruturadas através da sala de aula virtual criada na plataforma “classroom” do Google, com questões elaboradas visando colher informações que permitissem interpretar a percepção dos conselheiros entrevistados sobre as discussões propostas por este estudo.

O trabalho então, se apresenta organizado da seguinte forma: No primeiro capítulo intitulado como “A produção das políticas com os agentes da escola: uma apropriação das leituras de Stephen Ball”, são apresentadas as concepções de políticas, ciclos de políticas, os caminhos para a sua tradução atuação das políticas no interior da escola e a desconstrução da dicotomia entre formulação de textos políticos e a prática na escola. Também são tratadas as novas relações de metagovernança, da educação em rede, das “soluções” do setor privado para problemas inexistentes ou que são realçados propositadamente.

O segundo capítulo que foi nomeado “Os conselhos escolares e o seu papel na produção e definição de políticas na escola”. Nessa parte traz-se um breve conceito e histórico dos conselhos, recortando para os conselhos escolares e a importância do processo decisório no âmbito da escola, buscando fazer a correlação da atuação dos conselheiros com a produção e contextualização das políticas curriculares a partir das influências que mobilizam os sujeitos envolvidos localmente.

“O Novo Ensino Médio, contextos, disputas e os caminhos da implantação” foi o título dado para o capítulo 3, onde são apresentados os embates em torno da construção do documento, os questionamentos sobre os esvaziamentos observados na distribuição de componentes curriculares. É dado ainda, um realce para a tradução do NEM na Bahia e é traçado um breve histórico dos marcos normativos específicos no âmbito do estado e desenvolvido perfil simplificado de caracterização da rede, incluindo um levantamento de dados de matrículas e desempenho acadêmico em avaliações internas e externas.

No quarto capítulo 4, com o título “As descobertas feitas pelo caminho” é elaborada uma descrição analítica dos processos investigativos utilizados, bem como o tratamento e a interpretação qualitativa das informações levantadas.

CAPÍTULO 1

A PRODUÇÃO DAS POLÍTICAS COM OS AGENTES DA ESCOLA: UMA APROPRIAÇÃO DAS LEITURAS DE STEPHEN BALL

As políticas educacionais são de natureza complexa e controversa e os textos políticos são resultantes de disputas e acordos, isso porque os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (BALL *et al.*, 1992). Prosseguindo nesses passos iniciais buscando melhor desenvolver esse conceito, tem-se que,

As políticas são formações discursivas, elas são conjuntos de textos, eventos e práticas que falam com processos sociais mais amplos de escolaridade, tais como a produção do “aluno”, o “propósito da escolaridade” e a construção do “professor” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 173).

“As escolas fazem políticas”. Essa afirmação é cunhada pelos pesquisadores Stephen John Ball, Meg Maguire e Annette Braunn (2016) após mais de quatro anos de trabalho acompanhando a dinâmica de quatro escolas secundárias na Inglaterra, buscando observar o comportamento e reconhecer os processos criativos, discursivos e materiais empregados pelo conjunto das pessoas dessas escolas para converter em práticas no seu contexto local, dentro das singularidades estruturais, sociais e culturais, as muitas políticas advindas de outras instâncias. Esses conflitos e conformações são chamados em seguida de “políticas de comportamentos” e sobre isso esses pesquisadores complementam que: [...] os regimes prescritivos de se fazer política de comportamento, em contraste com as suas diferentes interpretações e traduções entre política e prática e os locais físicos e emocionais em que a política de comportamento é encenada nas escolas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 143).

Os pesquisadores Ball e colaboradores (2016) intensificam argumentos fundamentados para contestar a dicotomia entre a política e a prática, reafirmando que essas relações se dão de forma entrelaçada e indissociável. Nudzor (2010) também conclui que o aparente paradoxo entre os propósitos e intenções com que as políticas são definidas e o que de fato acontece na prática se justifica e se explica pelas perspectivas democrática/participativas negociadas na escola. E nessa linha de percepção, Mainardes (2006), comentando Ball e Bowe (1992), explana a

relevância de considerar os processos micro e macropolíticos na ação dos profissionais envolvidos localmente na articulação do “ciclo de políticas”⁸

1.1 – Uma breve imersão na concepção de ciclo de políticas

De acordo as proposições inicialmente apresentadas por Ball e Bowe (1992), o processo político educacional seria caracterizado por um ciclo contínuo bem demarcado como sendo: a “política proposta” em que órgãos oficiais do estado por meio das suas composições, às vezes incluindo também autoridades locais, expressam suas intenções para o setor; a “política de fato” a qual seria a conversão das intenções em textos políticos, legislativos e normativos os quais guiariam a sua prática nas instituições locais e; finalmente a “política em uso” onde as intenções, convertidas em textos seriam implementadas pelos profissionais da educação no interior da escola.

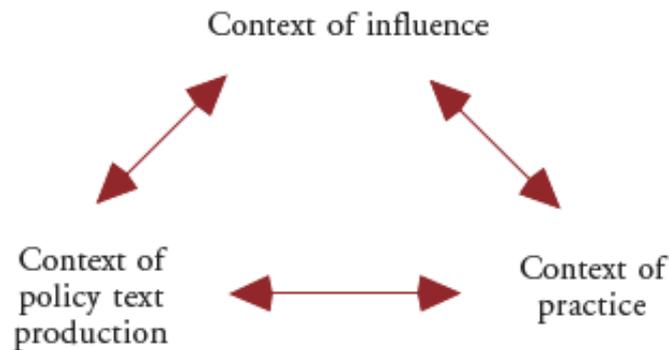
Entretanto, essa concepção de processos estancados em arenas hierarquizadas e verticalizadas foi rompida pelos seus próprios autores, que corrigiram o rumo das suas pesquisas, concluindo que os profissionais que atuam na escola são também parte do processo de formulação assim como da implementação das políticas, constituindo-se desse modo, em um ciclo contínuo que envolve três contextos, não hierarquizados, que são: o contexto de influência, onde normalmente são iniciadas as políticas e onde os grupos de interesse disputam influenciar as finalidades sociais da educação; o contexto de produção, que se refere às “soluções” patrocinadas por agências internacionais integradas com tendências ideológicas e linhas de mercado definidas com interação dialética global e local na produção dos textos políticos; e o contexto da prática, que é onde a política pode ser interpretada e recriada com possibilidade de ser substancialmente reconfigurada em relação aos textos originais. Analisando esse modelo, a professora Alice Casemiro Lopes, pontua:

Se, por um lado, o ciclo sugere um movimento, por outro, implica uma redução ao indicar um contexto ao qual compete a formulação inicial das políticas – o de influência – e outro que tem privilégio na ressignificação. Em outras palavras, o modelo compromete a ideia de circularidade das políticas curriculares, uma vez que ciclos não devem ter origem nem fim. (LOPES e OLIVEIRA, 2011, p 21)

⁸ Abordagem baseada nos trabalhos dos sociólogos ingleses Stephen Ball e Richard Bowe na década de 1990 e que vem influenciando estudiosos em vários países do mundo, incluindo o Brasil.

A figura 1 representa o esquema de representação dos contextos do processo de formulação de uma política segundo a teoria dos autores:

Figura 1 – Representação dos contextos do ciclo de Políticas



Fonte: Bowe et all. 1992, p. 20, *apud* Mainardes, 2006, p. 51

A respeito desse conceito de ciclo, e da evolução das conclusões a que chegaram os seus autores, na medida em que foram aperfeiçoando as suas pesquisas, as professoras Ana Oliveira e Alice Lopes comentam:

[...] é então entendida como estar em circulação, difundir-se, fazer um movimento em um ciclo. Desse modo, não se trata de um retorno ao mesmo lugar. Ou melhor, mesmo que esse retorno aconteça, o ponto de retorno não é mais o mesmo nem o que retorna permanece igual, em virtude das recontextualizações por hibridismo desenvolvidas no ciclo de políticas (LOPES e OLIVEIRA, 2011, p 21).

Nesse sentido é que Stephen Ball e seus colaboradores reafirmam que as escolas fazem políticas, tanto que:

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE *et al.*, 1992, p. 22)

Essas convicções dos autores conduzem a uma interpretação de que as influências locais redefinem os textos pela sua atuação em suas diferentes posições de sujeitos e nos diferentes contextos sociais envolvidos. De sorte que

Diferentes tipos de políticas tornam-se interpretadas, traduzidas, reconstituídas e refeitas em diferentes mas semelhantes configurações,

cujos recursos locais, materiais e humanos, e conjuntos difusos de discursos e de valores são utilizados em um processo complexo e híbrido de atuação. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 18)

O professor Jefferson Mainardes, que é um dos principais comentadores dos trabalhos de Ball e um respeitado estudioso das teorias de políticas no Brasil, referindo-se a essa concepção de atuação, evocada constantemente por Ball e coautores nos seus muitos trabalhos sobre a interpretação de políticas, lembra que

os autores a utilizam no sentido teatral, referindo-se à noção de que o ator possui um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas. O texto, no entanto, é apenas uma pequena parte (porém, uma parte importante) da produção (MAINARDES, 2018, p. 4).

O reforço de que o texto é apenas uma pequena parte, porém uma parte importante no processo leva este pesquisador a conjectura de que, embora a política se construa num ciclo contínuo, como já amplamente demonstrado, não é possível eximir os influenciadores e legisladores das suas responsabilidades na formulação de textos de políticas educacionais, pois, “As políticas são, às vezes, mal pensadas e /ou mal escritas e são ‘reescritas’ ou ‘reajustadas’, conforme os objetivos do governo se alteram ou ministros seguem em frente” (SPILLANE, 2004; MAGUIRE, 2007 *apud* BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 20).

1.2 – A formulação de políticas educacionais e a prática escolar

Embora sejam comuns, entre educadores, os discursos inflamados contra a verticalidade da elaboração das políticas em educação, as concepções atuais de Ball (2016) defendem que o que de fato se materializa não é bem isso e que não existe essa marcada divisão entre política e prática e, considerando a sua teoria de atuação de política, a discussão sobre políticas em educação, suscita a compreensão de elementos que vão além da tradução de textos políticos e legislação, vez que são processos discursivos de mediação e contextualização inter-relacionados, Contudo, salienta-se a importância de “[...] não reduzir o ensino à política ou as escolas ao ensino e à aprendizagem” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 12), pois trata-se de um processo que se configura dentro do campo da interpretação e da criatividade, o que joga luz nas ações discutidas e compartilhadas no interior das escolas, com possibilidades de materialização por meio do projeto político pedagógico. Corroborando as conclusões que apontam para esse mesmo horizonte, a professora Alice Casemiro Lopes ainda completa:

No caso da política de currículo [...] a prática das escolas passa a ser considerada também como um centro decisório e de produção de sentidos para a política. A prática deixa de ser considerada como o Outro da política, mas passa a ser parte integrante de qualquer processo de produção de políticas (LOPES, 2013, p. 237)

Nesse sentido, o lugar da escola na interpretação e recontextualização das políticas pode ser mais proeminente que a percepção imediata dos seus atores, pois, embora muitas vezes eles sejam parte das disputas, intencionalidades e influências embutidas nas políticas para a educação, o lugar da escola não é o da reprodução ingênua de planos superiores por meio de diretrizes outorgadas por autoridades distantes e é certo que ganham contornos diversos na complexidade da arena das instituições escolares. Nesse contexto, o jogo de poder se ameniza na medida em que “formuladores e executores” de políticas se dão conta de que:

As políticas não são simplesmente ideacionais ou ideológicas, elas também são muito materiais. As políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas mais do que outras estreitam a gama de respostas criativas. [...] Esses textos não podem simplesmente ser implementados! Eles tem de ser traduzidos a partir do texto para a ação – colocados “em” prática – em relação à história e ao contexto com os recursos disponíveis (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13).

Compreende-se pelo exposto que políticas de abrangência nacional são reconfiguradas, reescritas e atuadas na prática da sala de aula e no contexto local e, nesse sentido, as definições de currículo, são, em última instância, ressignificadas na escola, embora nem sempre percebidas assim. Mainardes (2018) ainda observa que:

Na análise de políticas, faz-se necessário considerar uma série de dimensões contextuais: contextos situados; culturas profissionais; contextos materiais e contextos externos. Essas dimensões são bastante úteis para a análise de políticas, uma vez que orientam o pesquisador para identificar os aspectos intervenientes no processo de colocar as políticas em ação, no contexto da prática (MAINARDES, 2018, p.5).

De modo que os caminhos percorridos entre a concepção e materialização de políticas, são mais complexos que o imaginário do senso comum e não se resumem a um processo em que burocratas escrevem e professores desenvolvem. Assim, os pesquisadores Ball, Maguire e Braun (2016) enfatizam a importância de não se atribuir aos professores a culpa por conta de possíveis falhas sobre a percepção política, destacando:

[...] não culpamos o professor por uma falha de percepção política, de fato nós reconhecemos, apenas demasiado imediatamente, as formas em que todos nós estamos profundamente implicados, vinculados e ligados, no estabelecimento contemporâneo neoliberal e globalizante, e seu triunfo é

que, na maioria das vezes, nós nem sequer percebemos que ele está lá (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 193).

Não obstante, a dinâmica da escola com as suas demandas vivas e leituras ativas, que muitas vezes não estão previstas em nenhum manual, regimento, decreto, portaria ou lei, tem as suas práticas reconfiguradas diariamente, exigindo um conjunto de ações reflexivas e interpretativas que se reescrevem incessantemente para atender à diversidade dos desafios que se apresentam fora dos roteiros, visto que “Interpretações são construídas em relação aos recursos em mãos, incluindo os e energia e tempo” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 193). E ainda suplementando esse entendimento, Ball e colegas afirmam:

[...] as escolas realmente lidam com demandas de políticas múltiplas e às vezes opacas e contraditórias e as diversas maneiras que elas criativamente trabalham para fabricar e forjar práticas fora dos textos de política e ideia de políticas em função das suas realidades situadas – um processo de recontextualização que produz algum grau de heterogeneidade na prática [...] e a compreensão desse processo depende de como a política em si é teorizada (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 196).

Isso é importante para enfatizar que, para o bem ou para o mal, na escola ou nas secretarias de educação, as coisas não acontecem linearmente e tão fiéis aos roteiros recebidos dos autores, e o desempenho de cada papel dependerá não somente da direção mais próxima, mas também da capacidade de interpretação individual de cada envolvido. É preciso sublinhar, entretanto, que isso não autoriza a cada um fazer o que quiser, uma coisa é a reconfiguração, a recontextualização e outra, bem diferente é o desrespeito afrontoso às políticas públicas. Nessa senda e, ainda de acordo com o pensamento dos autores em comento:

Espera-se que escolas e professores estejam familiarizados com várias políticas (e por vezes contraditórias) – capazes de atuá-las -, que são planejadas para eles por outros, e eles são responsáveis por essa tarefa. No entanto, como já referido, políticas individuais e os elaboradores de políticas não costumam levar em conta a complexidade dos ambientes de atuação da política institucional. Presume-se simplesmente que as escolas podem e irão responder, e responder rapidamente, às múltiplas demandas de políticas e a outras expectativas. A política é fácil, as atuações não. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 22)

De todo modo, é certo que os textos políticos não serão simplesmente implementados, esses textos não são bulas ou receitas que serão executadas com o rigor de quem tem receio de trocar um ingrediente ou as suas medidas prescritas ou ainda que não possa inverter uma ordem do processo ou algo assim, mesmo porque

textos são feitos de linguagem e como tal contém significados diferentes, contradições e omissões estruturais e que a pluralidade de leituras passíveis ou prováveis de serem produzidas são em si mesmas indicativas

da existência de uma pluralidade de leitores (CODD, 1988, p.238 *apud* NUDZOR, 2010, p.215).

Assim, esses textos sofrerão as interferências dos múltiplos leitores em maior ou menor grau, a depender das condições estruturais e do nível de subjetivação e de engajamento dos agentes com a escola e com o pertencimento identitário e sua territorialidade⁹, a compreensão pode se dar de formas diferentes, o nível de segurança do grupo em relação às proposições do texto político poderá lhes permitir ousar mais ou as limitações de formação e estrutura limitar a prática para além da proposta da política, enfim,

Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas (MAINARDES, 2006, p.53).

E assim, essa tradução na micropolítica¹⁰ do espaço escolar vai se redesenhando, se recontextualizando, pelas inferências ativas dos sujeitos em seus posicionamentos investidos ou mesmo por suas convicções particulares, também porque “as políticas são como locais de lutas, negociação e diálogo, pois mostram traços de discursos que diferem e ideologias em contraposição e em disputa pela prevalência” (NUDZOR, 2010, p.216). Para reforçar essa conclusão é que Mainardes, ainda se referindo aos estudos de Ball e Bowe afirma que:

Os autores indicam que o foco da análise de políticas deveria 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. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. (MAINARDES, 2006, p.50)

Assim sendo, parece ganhar sentido a ideia de que é no contexto da prática que a leitura complementa a escrita dos textos pensados e produzidos em outras instâncias, os como governos, suas agências, ministérios e ainda entidades internacionais. Concluindo-se que,

⁹ Para além das marcações tradicionais do território, as cidades são repletas de territorialidades marcadas por fronteiras econômicas, sociais e culturais. As músicas, as festas e o lazer podem aproximar, mas podem também separar, criar grupalidades ou circuitos culturais ou de poder. As fronteiras culturais são porosas, móveis e, nem sempre, circunstâncias a um território específico (BRASIL, 2018, p. 552).

¹⁰ O conceito de micropolítica é empregado aqui de acordo com a teoria da organização escolar formulada por Ball (1989).

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. (MAINARDES, 2006, p. 53)

Embora tais interpretações sejam muitas vezes individuais, há que se buscar uma coesão possível na instituição, articulando um plano de trabalho que represente a síntese do pensamento coletivo, o que significa envolver não só a gestão escolar, professores e demais profissionais da educação, mas também os estudantes, seus familiares e a comunidade “[...] tomando providências para reduzir a resistência à mudança; construindo culturas colegiadas e monitorando e avaliando de forma eficaz o processo de políticas entre outros – que é preciso fazer para alcançar os resultados de políticas desejados” (NUDZOR, 2010, p. 212).

Existem ponderações de que as políticas definidas pela interferência da ação colegiada democrática, pode não representar necessariamente uma maior eficácia de efetivação dessas políticas frente aos desafios da escola em relação as suas demandas reais, na solução dos seus problemas. Mesmo assim, considerando a possibilidade de confirmação dessas proposições, os seus próprios defensores não minimizam a importância dessas decisões serem coletivas, como traz Nudzor (2010) ao citar Shulock (1999) afirmando:

A análise de políticas é mais uma ferramenta do processo democrático do que um processo de solução de problemas. Seu valor reside em sua contribuição para o entendimento que os cidadãos têm das questões e do processo político. Esses entendimentos podem afetar profundamente resultados de políticas e o apoio popular a esses resultados. A análise pode levar a melhores políticas se por “melhor” quisermos dizer mais responsivo para o público e apoiado por ele (Shulock, 1999, p. 227, *apud* NUDZOR, 2010, p. 213).

Entretanto a logística para viabilizar debates produtivos envolvendo todo esse universo parece um tanto complexa demais, o que não quer dizer que seja impossível a articulação da compreensão coletiva dos textos políticos e de como eles serão encenados naquele contexto específico. Daí se pensar na alternativa da representatividade, que de acordo o princípio da democracia representativa, a qual segundo Manin (1999), é quando o povo delega o poder de decisão a alguém que o represente, nesse caso da escola os segmentos elegem seus representantes numa instância que deverá defender os seus interesses, ou seja, os Conselhos Escolares.

1.3 – Heterarquias, soluções privadas e empreendedorismo social na Educação.

Alguns conceitos que serão abordados neste tópico já foram inseridos neste texto, em outros pontos, para corroborar preceitos ora em discussão. Porém uma atenção mais detalhada ao tema mostra-se necessária para completar a fundamentação desse trabalho sobre um fator que vem ganhando relevo e exercendo fortes influências no processo de formulação das políticas e como pode ser importante o conhecimento da existência desses mecanismos, de como funcionam e das possibilidades locais de resistência.

Ball (2014) faz um mapeamento, chamado de etnografia de redes, do conteúdo e da forma como tem se dado as relações em políticas educacionais em todo o mundo e então alerta para o surgimento de investidas estratégicas de grandes conglomerados capitalistas, com capilaridade global, que se organizam em forma de Redes Transnacionais de Influências TANs, os quais valorizam o individualismo e o mercado em detrimento do bem comum e veem na educação um nicho de mercado.

[...] empresas estão agora diretamente envolvidas com política educacional em uma série de maneiras diferentes, e esses compromissos são parte de um conjunto mais amplo de processos complexos que afetam a política educacional, os quais incluem novas formas de filantropia e de ajuda para o desenvolvimento educacional, para os processos de mercado de crescimento e expansão de capital e a busca por parte das empresas de novas oportunidades para lucro (BALL, 2014, p.37).

De modo que se cercam de várias estratégias para dominar o setor, envolvendo novas técnicas de gestão, reformas, fragilização hierárquica e organizacional das ações do estado, induzindo a crença geral na incapacidade do Estado-nação em solucionar os problemas educacionais. Essas são ações próprias do neoliberalismo e, nesse caso, Ball faz um destaque para a sua concepção do termo afirmando que:

O neoliberalismo não é simplesmente, como alguns escritores retratam-no, um processo de privatização, de individualização e de desgaste do Estado, embora sejam componentes importantes. O neoliberalismo também atua nas instituições do setor público e no Estado – de fato, o estado é importante para o neoliberalismo como regulador e criador de mercado (BALL, 2014, p.42).

Como parte disso, está a transformação do setor público o que envolve a criação de unidades filantrópicas das grandes empresas, incluindo as fundações,

para desenvolver programas pontuais fantasiosos de viés neoliberal, com o objetivo de azeitar o fluxo do negócio da compra e venda de ideias e de soluções no mercado e para a terceirização da educação pública. Sobre isso, Ball afirma que

Agências multilaterais, ONGs e interesses e influências de empresas podem constituir, separadamente ou em conjunto, uma poderosa alternativa de política para o “fracasso” do Estado. Novas redes e comunidades de políticas estão sendo estabelecidas por meio das quais determinados discursos e conhecimentos fluem e ganham legitimidade e credibilidade (BALL, 2014, p. 34)

Em suas conclusões, Ball ainda faz outros alertas bem incisivos de como se alastram esses mecanismos, que tem seus tentáculos fincados em todo o mundo; de como se articulam, se infiltram em governos e organismos importantes, incluindo os de caráter humanitário; ele demonstra que os objetivos são definidos visando estabelecer

[...] uma nova forma de governança, embora não de uma forma única e coerente, e colocam em jogo, no processo de políticas, novas fontes de autoridade [...] as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas; há novas vozes nas conversas sobre as políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre as políticas introduzem o pensamento sobre políticas. [...] esses processos estão localizados dentro de uma arquitetura global de relações políticas que não somente envolvem os governos nacionais, mas também OIGs (IGOs - Organizações intergovernamentais) Banco Mundial, OCDE, Corporação Financeira Internacional, Organização Mundial do Comércio, corporações transnacionais e as ONGs. (BALL, 2014, p. 34-35)

Essa nova forma de governar ganha a denominação de metagovernança, governança em rede ou heterarquia (termo cunhado por Ball), e a maior preocupação com o avanço dessa forma de ideologia é o fato de não haver nenhuma nobreza por trás das aparentes boas ações, mas sim, interesses econômicos e projetos de poder, usando justamente as fragilidades sociais e as lacunas de governos, também já “minados” por influências neoliberais bem arquitetadas para mostrar-se tão necessárias que induzam os envolvidos a pedir por essas intervenções em que “A educação é apenas uma manifestação de uma reformulação global das bases econômicas, sociais, morais e políticas do fornecimento do serviço público e do desenvolvimento de novos tipos de respostas políticas à desvantagem social” (BALL, 2014, p. 43). Ball nomeia esse fenômeno de Redes Políticas e assim, dispense muitos esforços em seus trabalhos buscando conceituar e descrever a ideologia envolvida, as intenções e as implicações para a educação e as sociedades em cada país. O autor cita Besussi (2006) para pontuar que não há uma unanimidade quanto ao conceito de redes ao afirmar: “em lugar

algum será encontrado um entendimento comum do que redes políticas são e como elas funcionam” (BESUSSI, 2006, p.2 *apud* BALL, 2014, p. 30). Ball, por sua vez, utiliza a seguinte definição:

Redes políticas são um tipo de “social” novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos. Eles constituem comunidades de políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções. (BALL, 2014, p.29)

O autor inglês então identifica essas novas estratégias de políticas globais que operam em rede criando uma teia difícil de ser rompida, submetendo, com efeito cascata, as políticas educacionais em todo mundo às suas tramas, com tal eficiência, que conseguem se mostrar extremamente necessárias, desejadas e bem vindas. Considerando o conceito de estratégia que Certeau (2002) fornece à Lopes (2011), compreende-se como se dá essa subordinação por meio de armadilhas sutis, do poder do discurso e mesmo pelo exercício ostensivo e abusivo de forças econômicas e de influências, para com forte apelo em diversos campos de atuação, subverter autoridades e governos a preterir os princípios sociais do bem estar comum em prol de interesses escusos e as ambições exacerbadas do capitalismo neoliberal. O conceito trazido é de que:

Estratégia é o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças [...] (CERTEAU *apud* LOPES; OLVEIRA, 2011, p. 25).

Na educação, essas estratégias englobam também outros objetivos mais locais e diretos, envolvendo as instituições escolares, ou seja, “as tecnologias neoliberais trabalham em nós para produzir um corpo docente e discente dócil e produtivo e professores e alunos responsáveis e empreendedores” (BALL, 2014, p.66). Esses comandos de racionalização, implicam ainda em inculcar como natural, nesse público escolar, a busca pela ideia da mercantilização e privatização do setor, da competição e da aceitação dos princípios da lucratividade pelo fornecimento do serviço de “qualidade” que o estado não consegue oferecer, por ser “desorganizado”. Esses organismos, como que regidos por uma poderosa liderança global, se especializam em produzir, realçar e divulgar problemas na educação, para se apresentarem como salvadores, com as soluções inovadoras para todos eles.

Ao interligar esses ciclos, as escolas são envolvidas nas intencionalidades que movem o contexto da formulação das políticas e os conselhos escolares podem ser usados de forma tácita para legitimar essa arquitetura de controle. Contudo, esse mesmo conselho pode tornar-se uma possível via de reconfiguração dos textos políticos, fortalecendo a escola em ações de adaptação das políticas aos contextos locais para os quais a escola pode influenciar.

CAPÍTULO 2

OS CONSELHOS ESCOLARES E O SEU PAPEL NA PRODUÇÃO E DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS NA ESCOLA

Ao desenvolver o conceito de governança em rede, explorado no capítulo 1 desse texto, Stephen Ball (2014) demonstra como o Estado vem sendo mobilizado a criar mecanismos de distribuição de responsabilidades para a sociedade “catalisando todos os setores – público, privado e voluntário – em ação para resolver os problemas de sua comunidade” (OSBORNE; GAEBLER, *apud* BALL, 2014, p. 31).

Essas ações podem ser observadas nos mais diferentes contextos em que os serviços públicos se encontram, principalmente ante as formas como vêm sendo ofertados. Nesse contexto, destaca-se:

Podemos ver isso nas formas em que os serviços públicos estão cada vez mais sendo entregues por meio da mistura de alianças “estratégicas, de acordo de trabalho conjunto, de redes de parcerias e muitas outras formas de colaboração através das fronteiras setoriais e organizacionais” (WILLIAMS *apud* BALL, 2014, p.31).

Trazendo especificamente para a educação, esse conceito de troca de governo para governança, Ball (2014) demonstra a tendência de desestatização em que os governos, cada vez mais, corroboram seu fracasso e transferem a gestão da educação para organizações sociais ou “entregam a prestação de serviços educacionais para o setor privado” (BALL, 2014, p. 37).

As escolas estão cada vez mais envolvidas nessa descentralização promovida pelo estado, aceitando o discurso da gestão democrática, da competição pela meritocracia, da autonomia de decisões e da busca por parcerias e troca de favores. É importante ressaltar, nessa vertente, que autonomia e parcerias não são um mal em si, e por isso devem ser trabalhadas na instituição escolar. Entretanto, no que se refere aos entes federativos, tem-se o reconhecimento de que não é essa a intencionalidade dessas estratégias de governo, ao contrário:

Políticas de estado, particularmente aquelas que empregam técnicas de gestão da escola e de gestão de desempenho, podem, assim, criar incentivos e pressões para fornecedores do setor público a fazer uso dos serviços do setor privado. Essas técnicas, que se baseiam na concessão de maior autonomia às instituições e que implantam processos de desconcentração nos sistemas de ensino, também produzem respostas padronizadas e normalizadas (BALL, 2014, p.160).

No Brasil, um dos meios em que há essa materialização, é pela descentralização para as escolas, de insignificantes repasses de verbas e, embutidas nessa aparente “boa ação”, são também transferidas para elas e, por extensão à sociedade, parte das responsabilidades que seriam do Estado no que se refere à execução das políticas em educação. Junto a esse processo de repasse de recursos, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola, o PDDE¹¹, atrelou-se a exigência de criação da figura dos Caixas escolares e dos Conselhos escolares em todas as unidades escolares públicas da Educação Básica.

Em que pese a intencionalidade neoliberal dessa chamada “metagovernança”¹², (JESSOP *apud* BALL 2014, p. 35) vislumbra-se, nesse processo, a possibilidade de um maior campo de atuação dos conselhos escolares, que podem se valer das atribuições que essa descentralização lhes confere, rompendo com a concepção de órgão cuja função é meramente fiscalizadora e de aprovação de contas; para assim, ir além das ações relacionadas à gestão, demarcando posição como agentes de produção das políticas na prática escolar. Desse modo, acredita-se que, uma vez constituído pela representatividade desta comunidade, podem contribuir para uma leitura estruturada dos textos políticos e organizar uma arquitetura curricular que se aproxime o máximo possível, das pretensões da comunidade local em relação às políticas propostas pelos órgãos oficiais de Estado. Em virtude disso, tem-se que:

Enquanto os textos de políticas são normalmente escritos para serem autoritários e persuasivos, e são acumulativos e intertextuais, ao atuarem esses textos, os atores das políticas podem recorrer a uma variedade de recursos para fazer suas leituras e suas interpretações. Indivíduos trazem suas próprias experiências, seus ceticismos e suas críticas para aceitar o que eles veem/leem/ são expostos e irão ler as políticas a partir das posições de suas identidades e subjetividades (HALL *apud* BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 30).

Contextualizando o caminho dos conselhos, importa registrar que a história da participação coletiva no Brasil ainda é relativamente recente e incipiente, ao que parece, por resquícios da concepção patrimonialista do país, decorrente do legado da colonização europeia, que entendia o Estado como pertencente a autoridade. Essa visão determinou por séculos, a ideia de conselhos burocráticos constituídos por “notáveis” eruditos com a função de servir aos interesses de governo. Desse

¹¹ Criado pela Resolução FNDE Nº 03 de 21 de Janeiro de 1999

¹² Representa uma mudança na organização e nas práticas do Estado, que, em ciência política, é comumente referida como uma mudança de governo para governança (BALL, 2014, p. 47).

modo, “o saber popular não oferecia utilidade à gestão da ‘coisa pública’, uma vez que essa pertencia aos ‘donos do poder’, que se serviam dos ‘donos do saber’ para administrá-la em proveito de ambas as categorias” (FAORO, 1958, p. 218). Com essa origem conturbada, os diversos conselhos criados no Brasil, voltados para gestão colegiada setorial com representação do estado e da sociedade, tiveram muitas vezes sua legitimidade e equidade participativa questionadas. O que não é muito diferente nos dias de hoje, inclusive no que concerne aos conselhos da área da educação.

Os Conselhos Escolares, inclusive, tomaram a configuração e capilaridade de hoje, somente a partir de 1996, com a regulamentação do artigo 206 da Constituição Federal¹³ e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nos artigos 14¹⁴ e 15¹⁵. Anterior a isso, eram registradas apenas experiências pontuais de algumas redes estaduais, como é o caso de São Paulo, que criou o Conselho de Escola pela Lei Complementar nº 375, de 19 de dezembro de 1984; de Pernambuco que também já tinha conselhos escolares em 1992, criados pela Lei nº 15.709/92 e de alguns municípios, como por exemplo Porto Alegre que, pela Lei complementar nº 292 de 1993, criou os Conselhos Escolares nas suas escolas municipais. A partir de 1996, porém, o assunto passou a ser alvo de discussões amplas em todo o país, até porque o repasse de recursos, através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, para as unidades escolares da rede pública, por parte do Ministério da Educação (MEC), estava atrelado à existência dos conselhos (BRASIL, 1995).

De modo que os conselhos escolares já nascem contaminados com essa ênfase na função da gestão financeira e comprometidos com o peso de assegurar que a unidade escolar não seja penalizada com a suspensão de recursos, caso tenham suas contas questionadas. Sendo que, em inúmeros casos, não são conhecedores de gestão contábil para analisar exercícios financeiros e não são

¹³ CF. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

¹⁴ LDB. Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

¹⁵ LDB. Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

consultados no momento da decisão sobre as prioridades de investimento desses recursos, mas somente para ratificar as contas.

Contudo, essa situação não representa todos os contextos e os conselhos escolares, assim como as demais representações de conselhos, envolvem a representatividade local e tem instrumentos legais para constituir-se em voz da sociedade para construção da autonomia e embate com as manobras governamentais impositivas de hegemonização.

Tanto essa possibilidade é real e incomoda que atualmente, vê-se uma série de ações voltadas para o enfraquecimento das representações sociais. Nessa tendência, uma nova investida ocorreu no ano de 2019, com emissão do Decreto presidencial de nº 9.759 de 11 de abril, o qual extingue, dentre outras organizações colegiadas, os conselhos no âmbito de todos os órgãos federais. Embora os conselhos escolares não se enquadrem nessa categoria e continuem assegurados por lei, essa postura, vinda da maior autoridade do país, delata a intenção clara de desprezo por esse instrumento de participação popular.

Esse conjunto de circunstâncias, acrescido pelas peculiaridades geográficas, geológicas, climáticas e de estratificação social do Brasil, concorrem para consolidação de uma sociedade desigual; levando a uma sociabilidade política comungada por todos os segmentos sociais que se mostra alheia às distâncias existentes nesse cenário, marcadas pela classe, gênero, raça e território, forjando uma sociedade docilizada pelas arquiteturas de governamentabilidade que induzem à submissão pela fome ou pelo privilégio, e ainda pela demonstração ostensiva ou subliminar de poder que cerceiam as vozes e reposicionam os sujeitos para silenciá-los. Foucault (1996). Reforçam essa teoria, as afirmações de Eni Orlandi (2005) ao afirmar que:

Alguma coisa mais forte – que vem pela história, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos, em outros dizeres, em outras vozes, no jogo da língua que vai se historicizando aqui e ali, independentemente, mas marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder, traz em sua materialidade os efeitos que atingem esses sujeitos apesar das suas vontades. (ORLANDI, 2005, p. 32)

De modo que, para o rompimento com essa trama estratégica de silenciamento, o diálogo e uma leitura de mundo, minimamente lúcida, são imprescindíveis para que se perceba a realidade local e os caminhos para a busca por soluções dos problemas comunitários. Isso, no entanto, não se dará sem mobilização, pois requer a soma de esforços, priorizando decisões que representem

o interesse da coletividade e não só de um grupo; contudo, sem ignorar nem minimizar os conflitos e as suas causas. Ao contrário, numa convivência democrática de fato, os impasses devem ser discutidos abertamente para que se negocie momentâneo consenso.

2.1 – O Conselho escolar, currículo e a legitimação tácita nos discursos.

Nessa conjuntura, de acordo com Cunha e Lopes (2017), a política de currículo é um dos guias para que a escola seja capaz de produzir os efeitos que lhes compete nas transformações sociais. Isso implica reconhecer a deferência a ser imputada a um colegiado que conflua as contribuições da representação dos atores imbricados, afinal, nessa atuação de políticas, é que “fazem sentido para os profissionais e para as pessoas que ‘conhecem’ as escolas, que sentem que é assim nas escolas ‘reais’ e, simultaneamente, somar e desafiar a teorização existente desse complexo processo” BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 12).

Essas possibilidades, entretanto, necessitam de legitimação e equilíbrio nas relações de poder, requerendo uma ressignificação das interrelações entre profissionais e instituições e as escolas. Vale salientar que, essa interrelação, embora “complexas, por vezes, agenciamentos sociais incoerentes” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 12), podem se tornar muito importantes na mediação de interesses se cada conselheiro escolar, de fato, falar por seus segmentos com equidade de representatividade para instigar a coalisão dos interesses locais com os saberes historicamente acumulados pela humanidade, dando significância e eficiência ao processo de ensino-aprendizagem de conteúdos sistematizados e assim, retroalimentar a conquista de consciência do poder da coletividade pela maturação da cidadania, rebelando-se contra o silenciamento orquestrado nas estruturas do poder.

Ao considerar que a linguagem “[...]centra-se nas formas de poder e dominação social e política reproduzidas pelos textos e pelas falas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 31), pairam algumas dúvidas sobre como ocorrem as discussões no contexto dos conselhos escolares, atentando para o lugar de fala¹⁶ de

¹⁶ Conceito da Análise do Discurso, utilizado por autores como Pierre Bourdieu, Michel Foucault e Judith Butler para falar das relações de poder presentes nos discursos, a depender da posição ocupada pelo sujeito enunciatador na estrutura social vigente.

cada segmento na microestrutura social envolvida, além de questionar muitas vezes, se esses representantes estão preparados para o exercício de suas posições políticas e ideológicas ou se são disputadas pelas relações de poder existentes na arena discursiva do interior desses Conselhos, se prestando ao serviço de legitimarem decisões que nem sempre expressam o desejo dos segmentos que representam, pois em muitas situações ocorre que:

[...] representantes dos segmentos dos pais que têm menos recursos argumentativos, pouca escolarização e ocupações de menos prestígio social, sua posição é de legitimação do poder, exercido por outros segmentos. Da mesma maneira, pode ser explicada a inclusão de funcionários e alunos nos Conselhos, e sua passividade e ausência na dinâmica das reuniões (WERLE, 2003, p.79).

Essas preocupações com o desequilíbrio de forças parecem coerentes e passíveis de se materializar no âmbito dos conselhos escolares e, por vezes, podem ser usadas como justificativas, exatamente por quem tem a tendência de dominação e exercício ditatorial do poder. Faz-se imperioso, entretanto, destacar que o conselheiro na composição de uma instância colegiada representa um “sujeito discursivo: constituído na inter-relação social, não é o centro de seu dizer, em sua voz, um conjunto de outras vozes, heterogêneas, se manifestam. O sujeito é polifônico e é constituído por uma heterogeneidade de discursos” (FERNANDES, 2007, p.20).

De modo que, o conselho representa o “elemento de articulação e mediação entre as ansiedades e expectativas individuais dos diferentes agentes da escola e os objetivos da política educacional propagada pelo sistema de ensino” (RISCAL, 2010, p. 23) assim, considerando as possibilidades para uma emancipação cidadã, as representações dos segmentos que compõem os Conselhos Escolares podem assumir grande relevância ao contribuir para a construção de um currículo que considere a cultura e os saberes locais na implementação do projeto pedagógico da escola. Essas participações podem se tornar mais efetivas se confirmarem o exercício de direitos com autonomia política e consciência democrática nessa construção, traduzindo os anseios da comunidade em meio a constante reformulação de políticas de governos, considerando para esse contexto, a “percepção de pequenas comunidades dentro de uma sociedade maior com seu próprio entendimento da natureza da realidade e de como continuar a viver” (NUDZOR, 2010, p. 214)

Pode parecer temeroso creditar tamanha responsabilidade à escola e às suas organizações colegiadas, considerando que tratam-se de estruturas, em geral precárias, com professores e servidores em condições de vínculo ou de lotação instáveis, inseridas em contextos subliminares de assujeitamento, e que autoridades locais, enfraquecidas, tendem a defender as políticas impostas. “É importante que não subestimemos o poder do Estado, mas é também importante, no abstrato, não subestimá-lo, nem tratar o Estado como um todo diferenciado” (BALL, 2014, p.31) Porém, uma releitura pode nascer da criatividade, dos pequenos movimentos e para a percepção e interpretação das políticas. Assim,

A interpretação é um compromisso com as linguagens da política, ao passo que a tradução está mais próxima às linguagens da prática. A tradução é uma espécie de terceiro espaço entre política e prática. É um processo iterativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente “atuar sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, “caminhadas da aprendizagem” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 30).

Essas conclusões reforçam a necessidade de aprofundamento sobre a relevância de qualificação das intervenções da comunidade escolar na leitura e reescrita das políticas, especialmente as curriculares, e de que é essencial instruir essa participação, fortalecer a ação participativa com as representações locais.

Além do amparo dos autores já referenciados, buscou-se também, por pesquisas já publicadas que oferecessem suporte a esse trabalho, que descrevessem experiências envolvendo conselhos escolares. Foi realizado então um exame no catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, considerando o filtro de publicações a partir de 2018, ano de homologação da BNCC, Ensino Médio. Quanto a seleção dos temas, considerou-se aqueles que apresentassem maior proximidade com a abordagem dessa pesquisa. Foram priorizados os seguintes descritores: Conselhos escolares, Ensino Médio e Currículo, utilizados tanto separados quanto de forma combinada. Num primeiro momento, onde realizou-se essa busca, foi possível constatar que raramente os temas aparecem associados; e que os conselhos escolares são amplamente estudados nos aspectos: disciplinares, da gestão democrática e administração financeira, porém em frequência muito pequena, aparece relacionado à interpretação de políticas curriculares. No quadro 1 são listados os 26 trabalhos encontrados no levantamento, cujas temáticas apresentam alguma relação com o presente projeto.

Quadro 1 – Trabalhos com temas relacionados à essa pesquisa

Cat.	Nº	Título	Instituição	Autor/Data
Teses	1	Ensaio em liderança e gestão	FGV-SP	CAUDURO, 2018
	2	Bricolagens praticadas e políticas práticas de currículos nos cotidianos escolares	UERJ	GONÇALVES, 2018
	3	A (Im)Possível Relação entre Conselhos Gestores de Políticas Públicas e o Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios do Estado de Mato Grosso	UERJ	BALDINOTT, 2018
	4	A gestão da escola de educação básica na contemporaneidade: os efeitos das contradições nas políticas educacionais	PUC-PR	VOGEL, 2018
	5	As políticas curriculares da educação profissional de nível médio e o trabalho docente: limites, possibilidades e contradições	UNB	SOARES, EMÍLIO, 2018
	6	Governamentalidade neoliberal, educação e modos de subjetivação: o discurso do ENEM	UFPEL	SILVA, 2018
Dissertações	7	Democratização da gestão educacional: participação e poder decisório em conselhos escolares de sistemas municipais de ensino de Santa Catarina	UNOESC	MOTTA, 2019
	8	A atuação do conselho escolar em um centro de educação de tempo integral da rede estadual do Amazonas	UFJF	SANTOS, 2018
	9	A integração e regionalização das políticas públicas para a educação básica no alto Jequitinhonha	UFVJM	SILVEIRA, 2018
	10	O plano de ações articuladas (par/2007-2011): a implementação dos conselhos escolares na rede municipal de ensino de Mossoró/RN	UFRN	SOARES, 2018
	11	Conselho Escolar como instrumento de gestão democrática: discutindo as experiências dos conselhos escolares nos centros municipais de educação infantil em Natal/RN	UFRN	NASCIMENTO, 2018
	12	Processos de formação no espaço do conselho escolar: possibilidades de diálogos entre educação ambiental crítica e gestão democrática	IFES	CHAGAS, 2018
	13	Conselhos escolares e gestão democrática: ranços, avanços e possibilidades	UFF	MATTEDI, 2018

15	Currículo e identidade cultural: a vida cotidiana como base para a construção do conhecimento escolar	UFPA	MIRANDA, 2018
16	Currículo escolar nos planos de gestão de escolas estaduais de Santa Catarina: campos em disputa	UFFS	RAUBER, 2019
17	A gestão da educação pública municipal de Altamira – Pa no contexto do Plano Municipal de Educação (PME) e Conselho Municipal de Educação (CME) - (2013-2018)'	UFPA	SOUZA, 2019
18	Novo Ensino Médio: das reações contextuais à escola interrompida	UERN	SILVA, 2018
19	Contrarreforma do Ensino Médio: ações do empresariado brasileiro para uma educação da classe trabalhadora	UFF	ALMEIDA, 2018
20	Novo ENEM e currículo do Ensino Médio: esvaziamento da formação das classes populares	UFMG	PINTO, 2018
21	O ensino médio nas atuais políticas educacionais: em busca de uma identidade	UFU	CRUVINEL, 2018
22	Políticas educacionais para o Ensino Médio: confrontando perspectivas	UNIFESP	SANTOS, 2018
23	Ensino Médio inovador: a vida da política educacional em diálogo com a palavra das escolas de Santa Catarina	UFFS	PIVA, 2018
24	Ensino médio no papel: educação, juventude e políticas educacionais	UNESP	SILVA, 2018
25	A função política-pedagógica do conselho escolar da Escola Municipal Professor Antônio Campos	UFRN	BARROS, 2018
26	Reforma do ensino médio: aspectos pedagógicos, formativos, legais e perspectivas	UNIUBE	GONTIJO, 2018

Fonte: Banco de Dados da CAPES (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>)

Todos os trabalhos relacionados foram lidos com a intenção de identificar relatos em que a atuação do conselho escolar contribuisse com a interpretação local das políticas. Um olhar mais apurado sobre esses estudos colaborou para embasar algumas das escolhas de abordagens teóricas e metodológicas utilizadas no decurso da presente pesquisa, sendo que alguns deles tomam direção diferente do que buscava identificar esta investigação, de modo que serviram para indicar a opção por outros caminhos. Dentre os estudos que adotam indagação com proximidade dos objetivos desta produção considerou-se relevante registrar: A gestão da escola de educação básica na contemporaneidade: os efeitos das contradições nas políticas educacionais (VOGEL, 2018), que entre as suas conclusões realça as contradições: da individualização da responsabilidade, ao abrir mão da segurança para alcançar liberdade, responsabilizando-se pelos resultados

alcançados e desresponsabilizando o Estado pela qualidade dos serviços educacionais prestados; da fragmentação do indivíduo, já que a preocupação com a administração da vida separa-o das preocupações éticas, utilizando critérios e instrumentos de mercado para a formulação das políticas educacionais e da mercadorização do indivíduo, que busca consumidores acríticos, em vez de cidadãos conscientes. Essas conclusões da tese analisada reforçam a concepção defendida por esse autor na presente pesquisa, de que existe a canalização de esforços para o descrédito da gestão pública das políticas de bem estar social e a entrega ao setor privado, notadamente a educação.

Também foi observada uma identificação com o trabalho Novo Ensino Médio: das reações contextuais à escola interrompida (SILVA, 2018), cuja inspiração teórica também se dá em Stephen Ball e investiga as influências locais na reconfiguração das políticas, assim como se define um dos objetivos da presente pesquisa.

CAPÍTULO 3

O NOVO ENSINO MÉDIO: CONTEXTOS, DISPUTAS E OS CAMINHOS DA IMPLANTAÇÃO.

O Brasil está em fase de implantação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e um Novo Currículo para o Ensino Médio. Esse processo, no que se refere ao Ensino Médio, vem sendo discutido, tendo como principais marcos legais a edição da Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016, a qual instituiu a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, alterando 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. Essa MP, foi convertida na Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que além das alterações já feitas pela medida anterior, também fez modificações na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT); no Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967, além de revogar a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, promovendo significativa reforma curricular no Ensino Médio

Dentre as principais alterações promovidas pela Lei 13.415, estão as que tornaram obrigatórias, nos 3 anos do Ensino Médio, as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, e Inglês, e dividiu o currículo em duas partes, a que será aplicada a todos os estudantes, com carga horária mínima de 1.800 horas e outra chamada de Itinerários Formativos, com carga horária mínima de 1.200 horas, que envolve as áreas do conhecimento associadas a formação técnica e profissional, organizada em 4 eixos estruturantes (BRASIL, 2018).

Em novembro de 2018 foi publicada a Resolução nº 3, a qual atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e em dezembro, finalmente, a Resolução nº 4, instituiu a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da Lei de diretrizes e Bases (LDB), completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.

3.1 – As contestações envolvidas no texto da Base.

O MEC defende ter promovido ampla consulta pública¹⁷, principalmente consultas *on-line* voltadas a coleta de contribuições para a construção da Base, a qual foi aberta aos educadores e autoridades educacionais de todo o país, além de amplas discussões a cada versão preliminar do documento, promovidas no âmbito do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Apesar de tudo, o texto definitivo está longe de ser unanimidade no meio educacional.

Uma nota conjunta¹⁸ assinada pelas entidades: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades (Forumdir); Centros de Educação e equivalentes das Universidades Públicas; Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação (FINEDUCA); Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio; Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio), fazendo referência às manifestações ocorridas na audiência pública do Conselho Nacional de Educação (CNE), ocorrida em 8 de junho de 2018 em São Paulo, declara apoio às bandeiras defendidas no protesto que culminou com o cancelamento da referida audiência e reafirma posicionamentos de que veem a reforma do Ensino Médio e a BNCC como sendo antidemocrática.

A aludida nota aponta ainda que a BNCC do Ensino Médio “nega a escola como lugar de pluralidade e democratização do conhecimento” e afirma, categoricamente, que “os itinerários formativos são uma fraude, na medida em o que chama de ‘escolhas’ são, na verdade, limitações de oferta” e que serão responsáveis por criar um marco de desigualdades entre os jovens brasileiros no Ensino Médio. As críticas tecidas ainda chamam a atenção para a volta do dualismo entre o ensino propedêutico e o profissionalizante, sinalizando que essas propostas da Base representam um retrocesso educacional, econômico e social e político.

¹⁷ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>

¹⁸ <https://anped.org.br/news/nota-das-entidades-sobre-audiencia-publica-do-cne-sobre-bncc-do-ensino-medio>

Desde a homologação da BNCC e das DCNEM, inúmeros artigos acadêmicos, alguns dos quais serão referenciados neste estudo, têm tratado do tema e se posicionado fazendo várias críticas e questionamentos acerca do texto final, inclusive sobre a ruptura ocorrida entre o que já havia sido discutido e abarcado ao longo de anos de contribuições e debates, mas que não foi contemplado no documento aprovado pelo Conselho Nacional de Educação e homologado pelo Ministério da Educação.

Dentre as insatisfações manifestadas, estão a fragmentação da BNCC com a aprovação em duas partes separadas, pois a parte referente ao Ensino Infantil e Fundamental foi homologada em 2017, enquanto, somente em 2018, ocorreu a homologação da BNCC etapa do Ensino Médio, qual, por sua vez foi reformulada com inserções e supressões diferentes das que foram discutidas. Essas alterações causaram claro descontentamento e dúvidas foram levantadas sobre a metodologia de sistematização das contribuições das consultas públicas.

As críticas à BNCC e ao NEM são, em geral, sobre a imposição de um currículo único para todo o país, com discurso hegemônico, desconsiderando as diversidades e singularidades dos estudantes em sua condição de territorialidade, ou seja, “as ideias de currículo como lista de conteúdos e procedimentos esvaziados de histórias e subjetividades” em que os estudantes são categorizados como objetos e não como sujeitos (SÜSSEKIND, 2019, p. 97). Nessa mesma linha de defesa de que é impossível e desnecessário um currículo unificado, visto que ele será naturalmente traduzido e interpretado em cada contexto, Lopes (2019) sintetiza sua análise sobre a base afirmando que:

[...] uma base curricular comum, tal como organizada no País, pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para tentar conter a tradução e impor uma leitura curricular como a única correta e obrigatória. Pressupõe apostar no consenso curricular como se ele fosse possível fora da disputa política contingente. Pressupõe ainda situar o debate e a deliberação política em uma etapa anterior ao texto promulgado, como se uma vez estabelecida a base, a política, com seus conflitos e antagonismos, cessasse (LOPES, 2019, p. 60-61).

Outro aspecto que vem recebendo duras avaliações dos especialistas tem lugar na ideia de associar o currículo às avaliações externas em larga escala, considerada por muitos como injusta, classificatória, incoerente e incapaz de avaliar o real desenvolvimento dos estudantes. De forma que:

Propor um currículo que não é currículo, mas sim papel, lista, prescrição de significados, é propor aos professores que negociem com seus estudantes a criação de conhecimentos a partir de uma codificação arbitrária de significados, cobrados em testagens externas padronizadas (SÜSSEKIND, 2019, p.98).

Nesse interim, é importante ressaltar que, entre as muitas referências buscadas no desenvolvimento deste trabalho, predominam considerações com opiniões convergentes que possibilitam afirmar a existência de uma clara discordância sobre como a BNCC e as Diretrizes para Novo Ensino Médio foram entregues à comunidade educacional brasileira.

A título de ratificação dessa constatação, lista-se algumas dessas declarações como: “a BNCC e o ‘Novo EM’ possam ser caracterizados como abissais, indolentes, metonímicos e prolépticos (SÜSSEKIND, 2019, p.98); “A BNCC representa, portanto, a hegemonia de certa concepção de educação e de escolarização” (MACEDO, 2019, p.41); “Sou contrária à instituição de uma base curricular no País, seja ela a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assinada pelo governo Dilma, ou a BNCC assinada pelo governo Temer e que será ‘implementada’” (LOPES, 2019, p. 60). Uma observação das professoras Lopes e Macedo (2011), em outro trabalho, parece oportuna para contextualizar o que é dito sobre esse momento da Base, quando afirmam:

Há que se ressaltar, contudo, que tanto no Brasil quanto no exterior muitas das vezes os trabalhos sobre políticas são mais voltados à crítica dos documentos e projetos em curso do que às investigações teóricas e empíricas sobre políticas de currículo propriamente ditas (Lopes e Macedo, 2011, p.234).

Esses embates fazem emergir o tema “atuação de políticas” para o centro das discussões no campo da educação. E a prerrogativa do Estado em formular políticas volta a ser questionada, especialmente entre os docentes, enquanto se ignora os processos que ocorrem dentro e em torno da escola, pois segundo Ozga *apud* Ball; Maguire; Braum (2016, p. 13), a política envolve “[...] negociação, contestação ou luta entre os diferentes grupos que podem estar fora da máquina formal da elaboração de política oficial.” De modo que, toda a celeuma que gravita em torno do tema, não pode prescindir da compreensão de que as políticas também são feitas “pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13). De certo que, uma política nacional da magnitude da BNCC, num país com inúmeras singularidades, como se sabe que é o Brasil, e que conta com instituições escolares em condições

abissalmente desiguais no campo dos recursos humanos e materiais, sejam elas mantidas por governos da esfera municipal, estadual, federal ou privada, essa política muito provavelmente, forçará as recontextualizações¹⁹ locais.

Enfim, a conjuntura atual para o Ensino Médio em todo o país, sente o forte impacto provocado pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Lei n. 13.415/17, que, associados, têm apresentado na leitura de importantes estudiosos do currículo, como Lopes (2019), Macedo (2019) e Silva (2015, 2017, 2018) uma reconfiguração de um EM esvaziado de formação integral, com ênfase na profissionalização. Dentre as muitas críticas tecidas sobre o novo modelo está à fragmentação do currículo em dois polos: o obrigatório, que deve seguir ao estabelecido pela BNCC; e o constituído pelos itinerários formativos, o qual se organiza em eixos estruturantes.

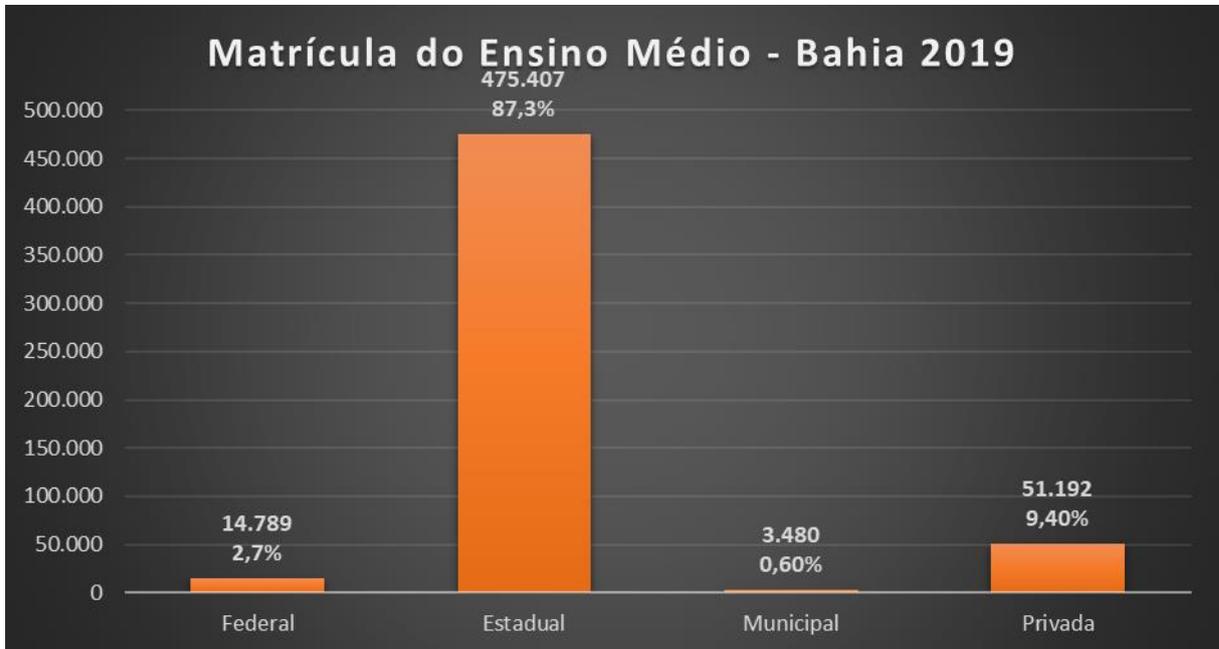
3.2 O Novo Ensino Médio no contexto baiano

Toda a agitação percebida no processo de assimilação e implantação da Base em todo o Brasil ganha alguns contornos mais específicos no estado da Bahia em razão das suas singularidades e diversidades. Tanto que é uma peculiaridade baiana a sua divisão em 27 territórios de identidade, estabelecidos pela Lei 13.214 de 29 de novembro de 2014. Esses territórios são compreendidos como sendo unidades de planejamento de políticas públicas do estado baiano, agrupados, por características comuns de acordo com critérios sociais, econômicos, culturais e geográficos, que são muito heterógenos no estado. De modo que isso parece ser fator importante a se considerar na contextualização de políticas nesse estado.

Também para ajudar a situar, em dados, o cenário em que se implantará uma nova política curricular, apresenta-se alguns números retratando a realidade educacional no Ensino Médio da rede pública estadual baiana. Em conformidade com a orientação constitucional a qual determina que o estado é o ente federativo que tem a responsabilidade prioritária pela oferta do Ensino Médio, e o cumprimento a essa determinação mostra-se atendido na Bahia pelo que mostram os números do gráfico 1, que revela a supremacia da rede estadual no número de matrículas nesta etapa da Educação Básica.

¹⁹ Formulações desenvolvidas por Stephen Ball, 2016

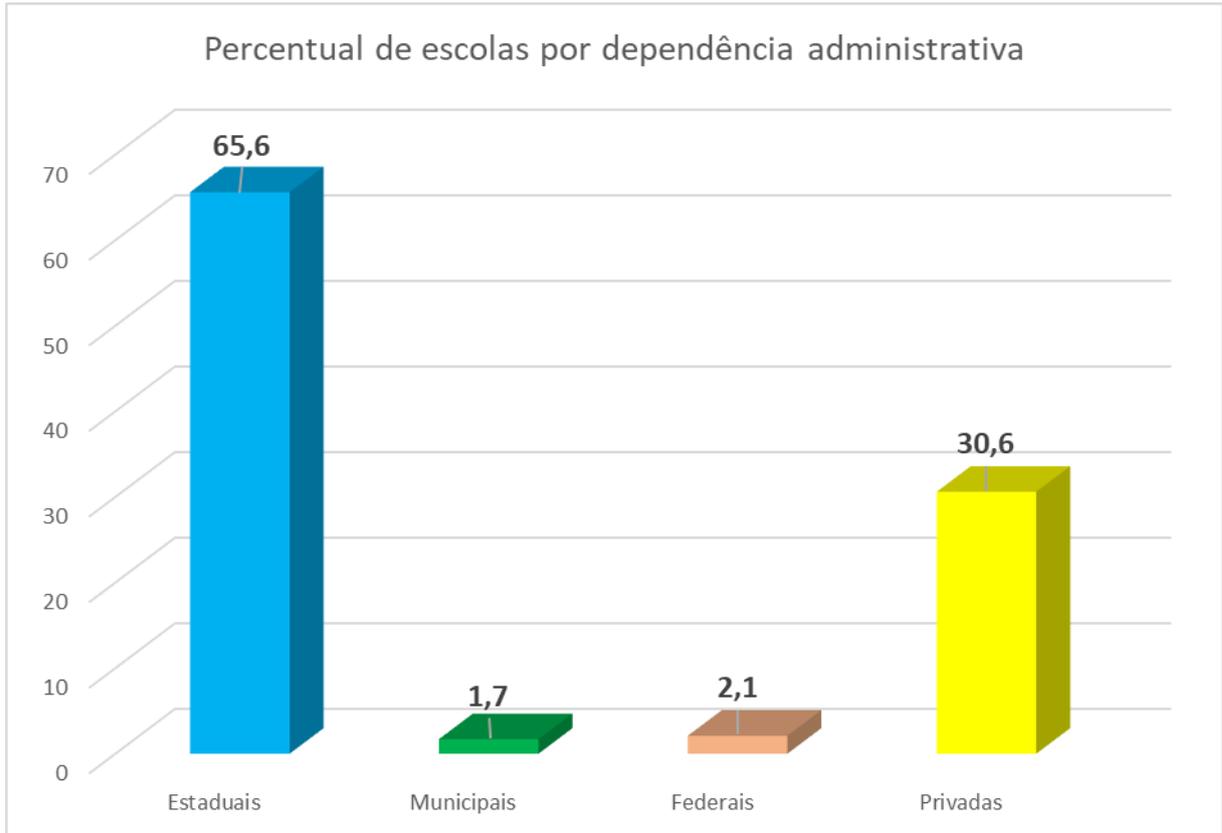
Gráfico 1 – Matrículas do Ensino Médio na Bahia por dependência administrativa sem a inclusão dos alunos matriculados na Educação Profissional.



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir de dados do Censo Escolar 2019

O gráfico 2, com o percentual de escolas com oferta de Ensino Médio por dependência administrativa, traz uma informação significativa que se refere aos comparativos entre a proporção de alunos e escolas.

Gráfico 2 – Percentual comparativo do número de escolas por dependência administrativa



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor com base em dados do Censo 2019.

A comparação entre os percentuais de alunos matriculados e número de escolas da rede estadual apresenta uma diferença grande. Enquanto a percentagem de alunos da rede fica em 87,3% a proporção de escolas é de 65,6%. Isso significa uma relação de prédios maiores, com maior número de alunos por unidade escolar, o que muda, significativamente, as relações de gestão e de recontextualização de políticas. Isso também precisa ser considerado num plano de atendimento dessa rede.

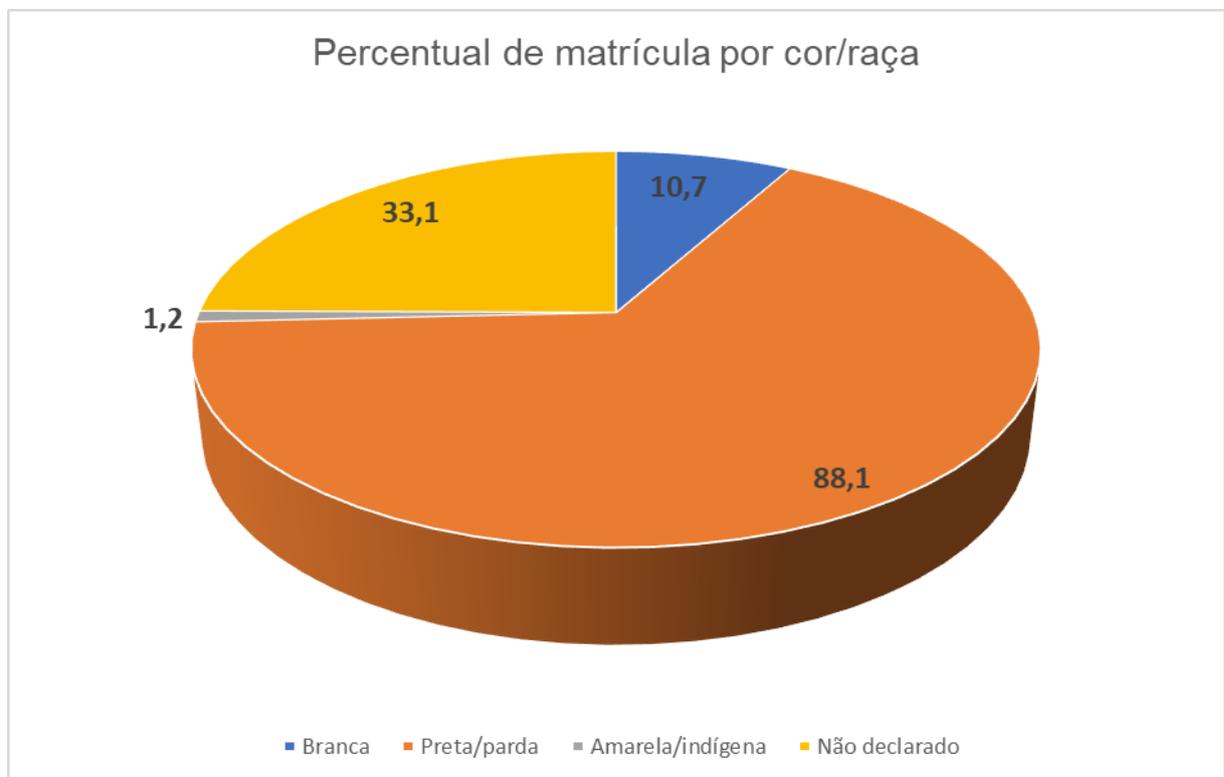
De acordo o portal qedu.org.br²⁰, nas 1.203 unidades escolares da última etapa da educação básica, foram matriculados em 2019 (última informação disponível), 544.868 estudantes, incluindo a Educação Profissional, o que segundo dados do IBGE, representa 87,3% dos estudantes do Ensino Médio no estado, sendo 181.343 no 1º ano, 143.973 no 2º e 127.456 no 3º ano. Esses dados levam ao reconhecimento de uma queda de matrícula entre o 1º e o 3º ano, que é de quase 30%, ou seja, 53.887 estudantes que ingressam no Ensino Médio não seguem o fluxo esperado, contribuindo para gerar uma distorção idade série média de 48% nas

²⁰ Órgão patrocinado pela Fundação Lemann, e que trabalha dados de diagnóstico da educação no Brasil à partir de fontes oficiais como INEP e CENSO ESCOLAR.

3 séries. Acrescenta-se a esse número, o fato de que, dos os estudantes entre 15 a 17 anos, apenas 45,9% estão matriculados no Ensino Médio na Bahia.

O gráfico 3 é inserido aqui para reforçar uma informação importante sobre o perfil dos alunos baianos segundo a cor/raça, o que é outra especificidade desse ente federativo e não pode ser desconsiderada num processo de readequação de políticas, principalmente quando envolve políticas curriculares e de tamanha magnitude.

Gráfico 3 – Demonstração do perfil dos alunos do Ensino Médio por cor e raça



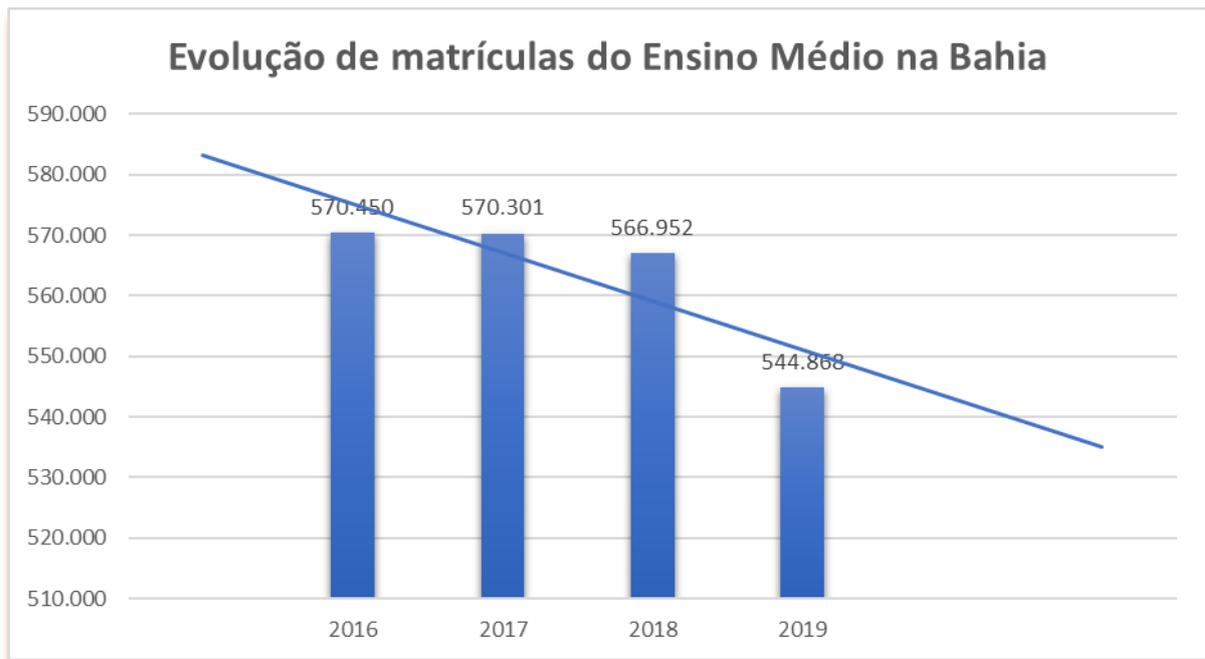
Fonte: gráfico elaborado pelo autor a partir de dados do Censo Escolar 2019

Nesse caso 33,1% não declararam a cor/raça e entre os que se identificam 88,1% são negros ou pardos. Essa é uma informação importante que caracteriza o Estado da Bahia e deve ser considerada na formulação de políticas públicas nesse estado, uma vez que trata-se de um perfil de público historicamente prejudicado por ações discriminatórias.

Já o gráfico 4, onde são trazidos os dados de alunos matriculados na rede pública estadual do Ensino Médio, mostra uma tendência de queda de matrículas considerando o histórico dos últimos 4 anos. Esse fato requer investigação para se

verificar as causas da redução da demanda e confirmar se se trata de reflexos naturais de uma possível contração da taxa de natalidade ou motivos outros que dificultam a procura do estudante pela escola.

Gráfico 4 – Demonstrativo de matrículas no Ensino Médio no período de 2016 a 2019, incluindo as matrículas integradas a Educação Profissional



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir de dados do Censo Escolar - 2019

Os dados analisados no parágrafo anterior podem ser encontrados em portais oficiais e no Censo Escolar. Contudo, a opção por usar o site do Qedu como a fonte das informações utilizados aqui, é proposital e serve para realçar a discussão desenvolvida por Ball (2012) e que trata das novas formas de governança em rede ou “heterarquias” que propõe “soluções ‘privadas’ e empreendedorismo social aos ‘problemas’ da educação pública” que é exatamente o que representa a Fundação Lemann no Brasil, patrocinadora do referido portal. Particularmente no que concerne à prova SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica e o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, esse instituto trabalha todas as informações, incluindo um detalhamento minucioso de dados referente às avaliações padronizadas, especialmente quando em números negativos, enfatizando a ideia do quanto pior melhor para justificar as intervenções e soluções que envolvem as terceirizações.

A aplicação desse formato de avaliações em larga escala como é o caso da SAEB incomoda a muitos estudiosos de políticas educacionais que pontuam problemas de interferências e questionam a eficácia. Dentre esses críticos, as professoras Alice Casemiro Lopes e Elisabeth Macedo, referindo-se às conclusões de Michael Apple, dizem que,

Apple chega a afirmar que a imposição de sistemas de avaliação centralizados nos resultados, por meio de exames nacionais determina o currículo como estrutura dominante do trabalho dos professores, a despeito de reformulações que possam eventualmente ser efetuadas por estes. (LOPES e MACEDO, P. 242)

Ball também aborda o assunto, e em suas pesquisas sobre políticas globais em educação ele atribui essas questões à intervenção de entidades privadas. Ele recorre a alguns autores para qualificar esse cenário e o descreve aplicando o conceito de performatividade como sendo:

Nas palavras de Lyotard (1984, p. 46), a performatividade é uma cultura ou um sistema de “terror” que emprega julgamentos, comparações e exposição como forma de controle, atrição e mudança. O desempenho (de sujeitos individuais ou organizações) funciona como medida de produtividade ou resultado, ou exposição de “qualidade”, ou “momentos” de produção ou inspeção. Ele significa, resume ou representa a qualidade e o valor de um indivíduo ou organização num campo de avaliação. Como afirma Lyotard (1984), “estabelece-se, assim, uma equação entre riqueza, eficiência e verdade”. A questão de quem controla o campo da avaliação é, claramente, crucial. (BALL, 2001, p.109)

Entretanto, essa é uma política que orienta as ações de governos e autoridades educacionais em todo o Brasil, de modo que esses dados e informações referentes ao Ensino Médio na Bahia estão presentes nessa pesquisa, junto a outros indicadores, como forma de consubstanciar a análise das políticas nacionais e as reconfigurações sofridas no âmbito estadual através dos atos normativos e da condução e implementação de estratégias curriculares.

Assim, para continuar a composição do cenário educacional baiano no Ensino Médio, o quadro 1 traz alguns dados complementares que revelam a gravidade da situação da etapa final da Educação básica na Bahia em relação ao abandono e reprovação.

Quadro 2 – Ensino Médio – Taxa de rendimento

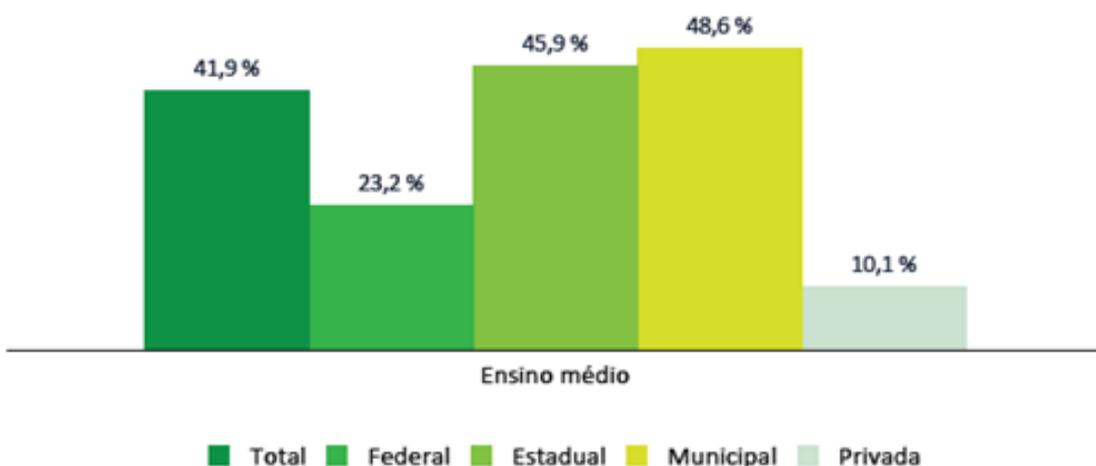
Série	Reprovação	Abandono	Aprovação
-------	------------	----------	-----------

1º ano	44.974 24,8%	23.938 13,2%	112.433 62,0%
2º ano	22.316 15,5%	13.246 9,2%	108.412 75,3%
3º ano	13.383 10,5%	9.050 7,1%	105,024 82,4%
Total	80.673 18%	46.234 10%	325.869 72%

Fonte: Censo Escolar 2018, INEP.

Os dados apresentados mostram uma aprovação média de apenas 72% dos alunos matriculados, sendo que essa, no 1º ano foi de somente 62%. Ao considerar a existência de um *déficit* de matrícula no 3º ano em relação ao 1º num total de 53.887 estudantes e que dos que chegam até lá, 22.433 ainda se perdem entre reprovação e abandono, isso representa um prejuízo enorme e uma alta taxa de distorção idade/série como pode ser observado no gráfico 5.

Gráfico 5 – Taxa de distorção idade-série do Ensino Médio nas dependências administrativas baianas



Fonte: Resumo Técnico do Estado da Bahia Censo da Educação Básica 2019

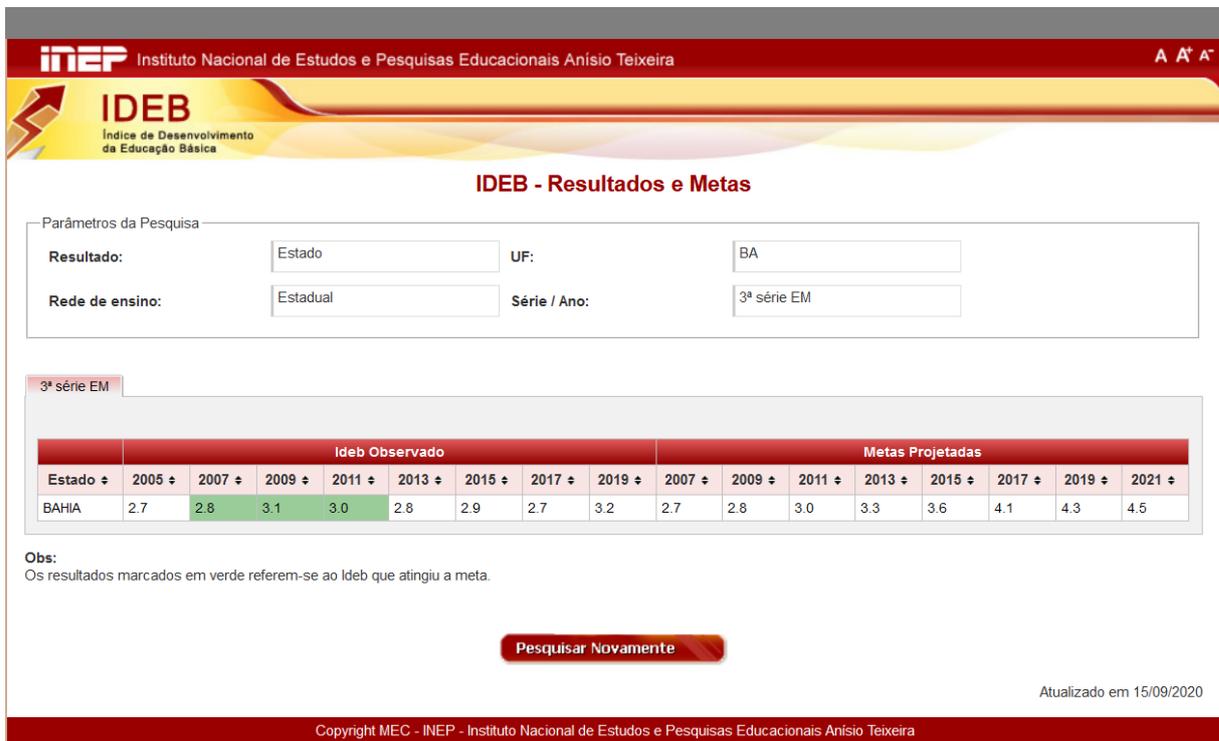
Um outro indicativo a se considerar é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), composto pelo fluxo escolar, que é a média de aprovação dos estudantes em todos os anos de cada etapa da educação básica, multiplicado

pelo indicador da proficiência em Português e Matemática, aferido pela avaliação de larga escala realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica, conhecida de Prova SAEB e que é aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a cada 2 anos desde 2005²¹

Na primeira avaliação SAEB realizada pelo INEP em 2004 e publicada em 2005, a Bahia obteve a pontuação 2,7 numa escala que vai de 0 a 10 e, embora tenha tido oscilações positivas mínimas nas edições de 2007, 2009 e 2011, como revelado na figura 1, voltou ao patamar inicial na avaliação publicada em 2017, ou seja, os mesmos 2,7 de 2005, muito abaixo da própria meta, que era 4,1 e ainda muito mais longe da meta nacional que é de 6,0. Em 2019, porém, as autoridades baianas comemoraram muito um ligeiro crescimento de 0,5, já que o resultado saiu dos 2,7 anterior para 3,2 quando a meta era 4,3. Esse resultado pode ser evidenciado na figura 1, na qual, salienta-se, não há pretensão de entrar no mérito da forma de avaliação, mas de destacar o grande desafio a ser enfrentado pelos formuladores de políticas em educação para a Bahia.

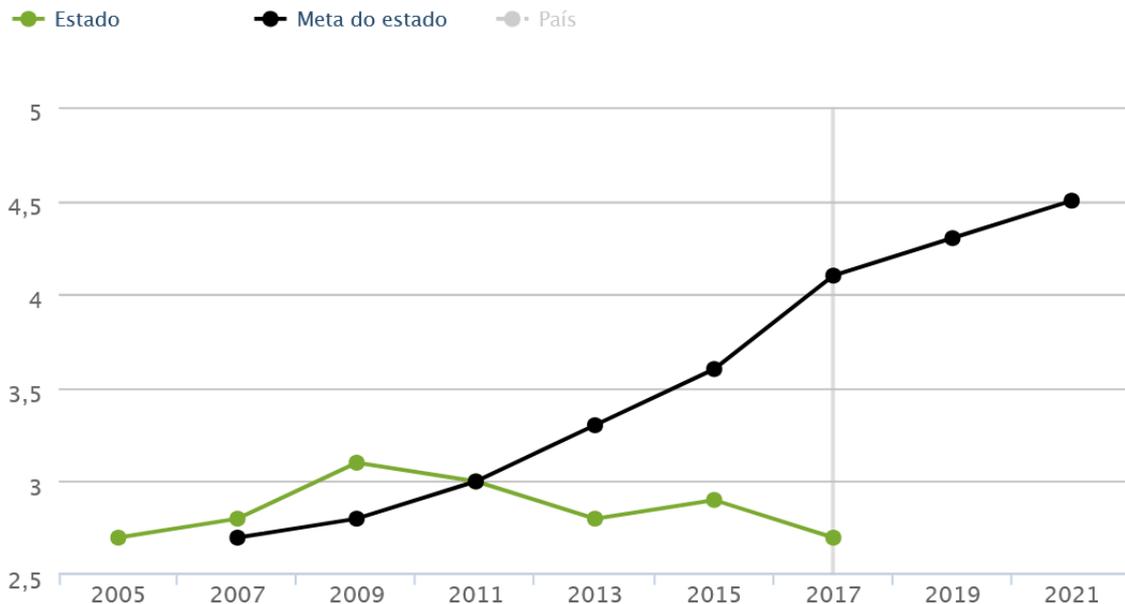
²¹ <http://portal.inep.gov.br/ideb>

Figura 2 – Pontuação do IDEB na Bahia



Fonte: INEP. Disponível em ideb.inep.gov.br

Para melhor ilustrar a evolução dos resultados do IDEB da Bahia em relação às metas estabelecidas pelo INEP, que usa como critério a primeira pontuação da aferição feita em 2004 e divulgada em 2005, faz sentido apresentar o gráfico comparativo (figura 2), elaborado pelo QEdU que confronta os índices alcançados com os objetivos traçados.

Gráfico 6 – Evolução do IDEB na Bahia em relação às suas próprias metas**EVOLUÇÃO DO IDEB**

Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

O gráfico apresentado na figura acima expõe a distância abissal entre a pontuação média obtida pelos estudantes baianos do Ensino Médio e a nota a qual era esperado que atingissem. Todas as informações referentes ao diagnóstico do Ensino Médio no cenário baiano trazem números que evidenciam um fracasso na condução e ou escolhas das estratégias de políticas de educação no estado. Essencialmente, a tradução de uma política de educação sofrerá as influências das circunstâncias sociais, culturais, temporais, geográficas, econômicas, dentre outras. Referindo-se a um estado com as especificidades da Bahia e ainda considerando um quadro avaliativo em tais condições, é imprescindível ponderar que:

Tratar sobre o contexto baiano exige privilegiar uma perspectiva em que os aspectos da pluralidade, da diversidade cultural e territorial passem a ser centrais. A Bahia, que deve ser pensada a partir dos hábitos, costumes e tradições do seu povo, deve ser percebida, portanto, como imersa numa variedade de aspectos culturais, formadores de uma identidade singular, de uma memória histórica, na qual os(as) estudantes apoiam suas experiências pessoais e os conhecimentos que possuem do mundo (BAHIA, 2015, p.14).

Pelo exposto, tem-se que, para compreender os percursos das políticas de educação no contexto baiano, parece válido recuar um pouco no tempo e analisar alguns fatos que ajudaram a desenhar os atuais cenários de produção de políticas.

3.3 – A Bahia e a reconfiguração dos textos políticos

Num interessante levantamento de textos políticos, Eugênio (2009) faz uma contextualização das reformas ocorridas em alguns países da América do Sul no século XX, para situar o Brasil em relação a criação de diretrizes para a educação, a partir da década de 1980. Nesse sentido, o autor pontua que o fim do governo militar coincidiu com um movimento de luta em defesa da escola pública e que, com o início do governo Fernando Collor, em 1989, importantes alterações foram realizadas na estrutura do Estado, abrindo caminho para a implantação de políticas com viés cada vez mais alinhadas com o neoliberalismo e isso, claro, também na educação.

Eugênio (2009), afirma que o Estado da Bahia não tem grande tradição de produção de documentos orientadores curriculares próprios para sua Rede, como ocorre em outros estados. Em seu trabalho o autor faz um apanhado das diretrizes produzidas nos mais de 120 anos da existência da Secretaria de Educação da Bahia deixando evidente que, de fato, muito pouco foi feito nesse sentido; e que, naturalmente, esses poucos documentos sempre foram marcados pelas prescrições oficiais e com toda a intencionalidade dos governos que os editaram, engessados pelos contextos de influência globais vigentes.

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), etapa Ensino Médio, é previsto como marco referencial de reconfiguração e recontextualização do currículo no estado, em atendimento a BNCC. Entretanto, esse documento ainda não foi disponibilizado para as escolas baianas até o momento de escrita desse trabalho, fator que limita essa análise ao Documento Orientador para a implementação do Novo Ensino Médio na Rede Pública de Ensino da Bahia, editado em 2020, e a uma Nota Técnica sobre as mudanças no Ensino Médio, publicada em novembro de 2019. Também será feita uma correlação com as Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio de 2015 buscando compreender as alterações propostas que diferenciam esses documentos em seus contextos.

Na consulta aos textos da Secretaria, merece destaque no Documento Orientador (2020), para além de orientações técnicas, o estabelecimento de alguns princípios que devem direcionar o currículo do Ensino Médio na Bahia, são eles: Direitos Humanos, como princípio norteador; Trabalho, como princípio educativo; A pesquisa, como princípio pedagógico; e, A sustentabilidade socioambiental, como

meta universal. Há um destaque a ser dado na escolha feita pela Bahia no que se refere as Competências Gerais:

É importante destacar que ao longo desses 04 anos de discussões para a elaboração do documento da BNCC, muitas intervenções foram realizadas e inúmeros debates sobre a pertinência ou não de incluir as Competências Socioemocionais no currículo ocorreram. Foram desencadeadas discussões e por muito tempo a ausência de consenso em relação às questões terminológicas e semânticas que envolvem o construto, se manteve presente. Diante dessa variedade de termos, a SEC/BA optou pela expressão “Competências Socioemocionais” e o MEC por Competências Gerais, o que não muda a relevância e importância da intencionalidade da política da formação humana integral na educação.

Esses princípios remetem a um delineamento de políticas curriculares que extrapolam a reprodução de conteúdos científicos, direcionando, no contexto de formulação, para a formação integral do aluno, o que já preconizava o documento das Orientações Curriculares para o Ensino Médio da Bahia (2015) referindo-se a LDB n. 9.394, afirmando que as concepções de Ensino Médio:

[...] se propõe a promover a formação humana integral do(a) estudante, preparando-o(a) para o exercício da cidadania, para o prosseguimento dos estudos e para a inserção no mundo do trabalho, na perspectiva do respeito às suas diversidades e singularidades, consolidando o que aponta a Resolução Nº 2, de 30 de janeiro de 2012, em que, no seu artigo 4º, define, entre uma de suas finalidades, o aprimoramento do(a) estudante como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BAHIA, 2015).

É com esse contexto histórico que a Bahia inicia o processo de implantação da BNCC. Para tanto, atendendo a diretriz nacional, já construiu, em parceria com a UNDIME, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) do Ensino Fundamental. Entretanto, o documento referencial para o Novo Ensino Médio, que é de responsabilidade específica do governo do estado, ainda está em fase de relatoria, e tinha previsão de lançamento para o ano de 2020, porém já adentrou 2021 e ainda não aconteceu a apresentação.

Enquanto isso, em sua nova configuração curricular, a Bahia optou por um processo gradativo de implantação da matriz dos novos currículos nas escolas de Ensino Médio da Rede Estadual, alterando o currículo neste primeiro ano de atendimento às normativas da base, apenas da 1ª série de 565 escolas-piloto, de um universo de 1.203 estabelecimentos. Essa escolha política foi justificada pelo impacto a ser gerado em muitas frentes, especialmente na carga horária docente, mas também na importante recontextualização curricular envolvida.

A matriz curricular proposta para a rede, ainda traz o formato de organização por componente curricular, visto que o sistema não utiliza a distribuição por áreas do

conhecimento nem itinerários, porém orienta que o planejamento deve contemplar a integração das diferentes áreas. Sendo assim:

A introdução do itinerário ocorrerá apenas na 2ª série, quando o estudante já está mais adaptado à nova organização curricular, inclusive com o seu Projeto de Vida já em construção, podendo fazer o aprofundamento desejado (SEC/BA, 2019, p.4).

A reconceptualização da normatização no contexto baiano insiste em cercear do aluno do ensino Médio o direito de acesso a uma formação básica completa, limitando as possibilidades de formação e impondo “escolhas” a partir de um catálogo restrito de opções de caminhos a serem seguidos. Uma das indagações suscitadas seria: a nova configuração curricular assegura ao jovem da escola pública o direito de concorrer em pé de igualdade com alunos oriundos de outras redes na disputa pelo Ensino Superior, e talvez mais especificamente, é assegurado a ele o direito de almejá-la? Para definição dessa nova matriz curricular, de acordo com a nota técnica, a SEC/BA considerou, além da legislação, as informações coletadas através das Propostas de Flexibilização Curricular - PFC para definir:

- a. A obrigatoriedade de atendimento à oferta de Língua Portuguesa e Matemática nas 3 séries;
- b. A redução compulsória da carga horária comum para todos os componentes curriculares (considerando a mudança de 800h para 600h nesta parte);
- c. A inconsistência pedagógica de manter apenas 1 aula semanal para qualquer que seja o componente curricular;
- d. A obrigatoriedade de contemplar as Leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08 (ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas) e sua relevância no contexto da Bahia (SEC/BA, 2019, p. 3).

Com essa matriz definida, na Bahia, assim como em outros estados brasileiros, a redução compulsória da carga horária comum atingiu especialmente as disciplinas das chamadas Ciências Humanas de modo que os maiores embates estão sendo travados junto às comunidades disciplinares da História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Nesse caso, a professora Alice Lopes (2019, p. 63) enfatiza que:

As disciplinas escolares, nesse sentido, não são “boas” ou “ruins”, “certas” ou “erradas” em si. São instituições educativas com as quais é negociada a significação da política curricular. Propor uma mudança de organização curricular na qual as disciplinas escolares são mencionadas como se fossem apenas divisões de conhecimento que precisam ser reagrupadas desconsidera que, como instituições, tais disciplinas organizam comunidades que constituem identificações sociais. Portanto, alterar a organização curricular implica modificar identificações docentes (LOPES, 2019, p. 63).

A Secretaria de Educação explica e justifica que os componentes curriculares da parte comum, que engloba essas entre outras disciplinas, não deixarão de ser trabalhados seus conteúdos, que serão contemplados na parte flexível. Assim, destaca-se como exemplo:

[...] no caso do conhecimento científico produzido no campo da Sociologia, que não consta na parte comum para a 1ª série, ele pode ser claramente abordado em qualquer unidade curricular obrigatória por meio de projetos de iniciação científica, de intervenção social, do projeto de vida e cidadania e interpretação textual (SEC/BA, 2019, p. 4).

A parte flexível foi organizada em unidades curriculares obrigatórias e eletivas, que buscam trabalhar teoria e prática dentro dos contextos territoriais, dos interesses dos estudantes, da comunidade escolar e das demandas sociais contemporâneas. A parte da carga horária composta por Unidades Curriculares, chamadas de Eletivas, escolhidas pela escola, ofertadas em forma de oficinas que poderão ser de opção dos estudantes. De acordo o Documento Orientador:

As eletivas são unidades curriculares criadas pela escola, com fundamento na realidade local, de acordo com os anseios e necessidade dos estudantes. As eletivas devem ter intencionalidade pedagógica que dialogue com as habilidades previstas nos referenciais para a elaboração dos Itinerários Formativos.

Essas Unidades curriculares devem ser ofertadas em forma de oficinas, clubes, observatórios, incubadoras e/ou outros formatos que estipulem o protagonismo dos estudantes. Dentre as várias eletivas propostas pelas escolas-piloto estão: palco e telas que abordem uma apresentação histórica das diversas linguagens artísticas, Letras Negras: literatura e (re) existência; Alfabetização Cartográfica; Química na Cozinha; Universo da Astronomia e descomplicando os Saberes da Matemática (BAHIA, 2020, p.18).

A análise dos documentos normativos da Secretaria de Educação, demonstram que, em princípio, estão articuladas com as diretrizes da BNCC, com algumas propostas diferenciadas para atendimento ao contexto baiano. Resta aguardar a edição do DCRB para que seja possível avaliar os contextos de influência que irão demarcar o documento e como se desenvolverá a prática das salas de aula em todo o estado.

CAPÍTULO 4

AS DESCOBERTAS FEITAS PELO CAMINHO

A caminhada trilhada por esse pesquisador, durante este estudo, foi cercada de cuidados, visando preservar a isenção e evitar envolver-se por suas próprias memórias e experiências pessoais, vividas ao longo do seu percurso profissional impregnado pelo tema pesquisado, e que pudessem influenciar conclusões precipitadas e imparciais que não correspondessem exatamente ao que os dados e observações revelassem, pois como defende Weber (1978), *apud* Glynos e Howarth (2008), é preciso assegurar a neutralidade axiológica da pesquisa científica social, sem juízos de valor, em que o pesquisador e o professor deveriam manter-se separados entre os fatos empíricos de suas avaliações práticas para evitar que julgamentos de interesse estejam implicados na escolha de um objeto de pesquisa, no modo como conduz a investigação e como usa os dados para defender práticas políticas, projetos ou ideologias.

As primeiras interações, relacionadas a essa pesquisa, mantidas com a escola focalizada tiveram início em agosto de 2019, quando foi relatado pela direção que não estavam ocorrendo reuniões do Colegiado, pois havia expirado o mandato da composição do exercício 2017/2019 e que aguardava os tramites de homologação e posse da formação eleita para o biênio 2019/2021 para que fossem retomadas as atividades. Esse processo sofreu um atraso, por razões alheias a competência da Escola e a homologação aguardada foi publicada no Diário Oficial do dia 20 de setembro de 2019 sendo que a posse dos conselheiros ocorreu na data de 26 de novembro de 2019, oportunidade em que esse pesquisador esteve presente, inclusive com fala prevista na pauta (anexo 2) e apresentou o seu projeto de pesquisa, também fez uma explanação sobre a perspectiva da atuação do conselho em relação às políticas educacionais e acordou com todos os Conselheiros a sua participação como observador nas reuniões regulares do Conselho conforme anexo 3, e a realização de oficinas com temas e calendário definidos conforme o apêndice C, o que não viria a ocorrer conforme previsto em razão da pandemia desencadeada logo após.

4.1 – Roteiro da implantação da política do Novo Ensino Médio na Bahia

As ações da SEC-BA, relacionadas a inserção do Novo Ensino Médio em sua rede foram acompanhadas por esse pesquisador via portal institucional da SEC, www.educacao.ba.gov.br e como diretamente envolvido, visto que é professor da Rede Estadual e recebe comunicações e incumbências relacionadas às suas funções.

Dentre as fontes consultadas, estão a Nota Técnica de 27 de novembro de 2019, o Documento Orientador – Implementação Novo Ensino Médio da Bahia, da SEC, articulados através da Superintendência de Políticas para a Educação Básica - SUPED, da Diretoria de Currículo, Inovação e Tecnologias Educacionais e da Coordenação de Ensino Médio, os quais delineiam como serão desenvolvidas as ações referentes a transição no âmbito das escolas do Ensino Médio da Rede Estadual da Bahia para atendimento ao preconizado nas Portarias MEC Nº 649/18, Nº 1.023/18 e 1.024/18.

O citado Documento Orientador da SEC-BA, propôs a adequação do NEM no estado em 2020 com a inclusão de 565 escolas-piloto distribuídas em 389 dos 417 municípios do estado contemplando os 27 Núcleos Territoriais de Educação - NTE. Nesse processo de transição foram feitas mobilizações em eventos regionais (NTE); através de lives pelo canal [youtube.com/educacaobahia1](https://www.youtube.com/educacaobahia1); em agendas específicas na Pré-jornada realizada com os gestores nos Núcleos Regionais em dezembro de 2019 e na Jornada Pedagógica realizada nas escolas em fevereiro de 2020.

Esse pesquisador também participou de eventos em que a Coordenadora do Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação, a Professora Jurema Oliveira Brito, teve participações conduzindo oficinas onde eram informados todos os passos já dados no processo de adequação do NEM no estado. Nesses eventos foram compartilhados e discutidos os documentos normativos e também foram apresentados dados relevantes sobre como estavam sendo desenvolvidas as ações de reconfiguração da BNCC Ensino Médio junto às escolas, assim como as providências futuras que estavam planejadas. Nas oportunidades desses encontros de trabalho, esse autor buscava complementar os esclarecimentos em conversas diretas com a Coordenadora, a qual sempre se mostrou disponível para dirimir as possíveis dúvidas.

De modo que foi constatado o investimento em formação continuada dos professores, através de mediação tecnológica, ocorrido no ano de 2020, visando apoiar os docentes no trabalho com os componentes inseridos na nova matriz. Os processos formativos foram viabilizados através de parcerias entre a Secretaria da Educação e instituições ligadas a fundações mantidas pelo setor privado. Como exemplo, foram oferecidos os módulos de atualização: Projeto de Vida; Avaliação: para que e como avaliar; Incorporar as TICs no planejamento didático, esses três, em parceria com a Fundação Telefônica Vivo - FTV; Ensino Híbrido na prática, em parceria com a Sincronza Educação, ligada à Apple; Empreendedorismo, numa parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - SEBRAE; e ainda uma formação, em parceria com a Nova Escola, ligada à Fundação Lemann, de preparação de um grupo de formadores para apoio aos municípios na construção dos seus Documentos Referenciais Curriculares a partir da BNCC.

O quadro 3 informa o planejamento de ações, relacionadas às escolas, previstas para o período de implantação da BNCC etapa Ensino Médio na Bahia. Roteiro esse, que não vem se materializando exatamente como descrito, em parte devido as restrições impostas pela ocorrência da pandemia.

Quadro 3 – Cronograma de ações de implantação da BNCC

Grupo de Escolas	2019	2020	2021	2022	2023
Escolas-piloto (565)	Elaboração das Propostas de Flexibilização Curricular (PFC)	1ª série	2ª série	3ª série	-
Escolas que não estão no grupo piloto	Currículo atual	Elaboração das Propostas de Flexibilização Curricular (PFC)	1ª série	2ª série	3ª série

Fonte: Documento Orientador Implementação Novo Ensino Médio na Bahia

O quadro 4 também descreve uma sequência de ações que não se confirmaram visto que o Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB, etapa do Ensino Médio, ainda não foi entregue aos educadores baianos até o momento dessa escrita em 28 de janeiro de 2021

Quadro 4 – Previsão de atividades pela aprovação do DCRB – Ensino Médio

Ação	Período
Escrita da versão preliminar	Até fevereiro de 2020
Disponibilização da versão preliminar para debate, consulta pública e contribuições	Março e abril de 2020
Organização das contribuições e escrita da versão final	Maio e junho de 2020
Entrega do DCRB ao Conselho Estadual de Educação - CEE	Agosto de 2020

Fonte: Documento Orientador Novo Ensino Médio

A Bahia também estabeleceu a matriz curricular básica a ser adotada pelas unidades escolares estaduais do Ensino Médio, conforme quadro a seguir:

Quadro 5 – Matriz curricular do Ensino Médio da Rede Estadual

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO								
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (BNCC)								
Área de Conhecimento	Componente Curricular	1ª. Série		2ª. Série		3ª. série		Carga Horária Total
		Nº h/se m	CH Anual	Nº h/se m	CH Anual	Nº h/se m	CH Anual	
Linguagens e suas Tecnologias	LPLB	2	80	2	80	2	80	240
	Inglês	2	80	1	40	---	---	120
	Ed. Física	1	40	1	40	---	---	80
	Arte	1	40	1	40	---	---	80
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	2	80	2	80	2	80	240
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	---	---	2	80	2	80	160
	Física	1	40	1	40	2	80	160
	Biologia	1	40	1	40	2	80	160
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	80	2	80	2	80	240
	Geografia	2	80			1	40	120
	Filosofia	1	40	---	---	2	80	120
	Sociologia	---	---	2	80	---	---	80
SUB TOTAL		15	600	15	600	15	600	1800
PARTE DIVERSIFICADA								
Obrigatórias	Iniciação Científica	2	80	2	80	2	80	240
	Projeto de Intervenção Social (EaD)	1	40	1	40	1	40	120
	Produção e Interpretação Textual	2	80	2	80	2	80	240
	Produção e Interpretação Textual (EaD)	1	40	1	40	1	40	120
	Projeto de Vida e Cidadania	2	80	2	80	2	80	240

Eletiva I	2	80	2	80	2	80	240
Eletiva II	2	80	2	80	2	80	240
Eletiva III (EaD)	1	40	1	40	1	40	120
SUBTOTAL	10	400	10	400	10	400	1200
SUBTOTAL + EaD	13	520	13	520	13	520	1560
TOTAL	25	1000	25	1000	25	1000	3000
TOTAL GERAL (com EaD)	28	1120	28	1120	28	1120	3360

Sobre a essa matriz curricular, a Secretaria de Educação explica e justifica que os componentes curriculares da parte comum estão distribuídos de forma não-linear nas 3 séries, de modo que nem todos os componentes aparecem em todas as séries, mas que seus conteúdos não deixam de ser trabalhados e serão contemplados na parte flexível, citando como exemplo:

no caso do conhecimento científico produzido no campo da Sociologia, que não consta na parte comum para a 1ª série, ele pode ser claramente abordado em qualquer unidade curricular obrigatória por meio de projetos de iniciação científica, de intervenção social, do projeto de vida e cidadania e interpretação textual (BAHIA, 2019).

A parte flexível foi organizada em unidades curriculares obrigatórias e eletivas, que buscam trabalhar teoria e prática dentro dos contextos territoriais, dos interesses dos estudantes, da comunidade escolar e das demandas sociais contemporâneas.

A parte da carga horária composta por Unidades Curriculares, chamadas de Eletivas, escolhidas pela escola, ofertadas em forma de oficinas que poderão ser escolhidas pelos estudantes. De acordo o Documento Orientador,

As eletivas são unidades curriculares criadas pela escola, com fundamento na realidade local, de acordo com os anseios e necessidade dos estudantes. As eletivas devem ter intencionalidade pedagógica que dialogue com as habilidades previstas nos referenciais para a elaboração dos Itinerários Formativos.

Essas Unidades curriculares devem ser ofertadas em forma de oficinas, clubes, observatórios, incubadoras e/ou outros formatos que estipulem o protagonismo dos estudantes. Dentre as várias eletivas propostas pelas escolas-piloto então: palco e telas que abordem uma apresentação histórica das diversas linguagens artísticas, Letras Negras: literatura e (re)existência; Alfabetização Cartográfica; Química na Cozinha; Universo da Astronomia e descomplicando os Saberes da Matemática. (BAHIA, 2020)

4.2 – Marcos legais dos Colegiados na Bahia e suas atribuições em políticas curriculares

A busca por informações que constituíssem um conjunto de elementos que ajudassem na conclusão dessa pesquisa teve uma etapa que envolveu a consulta aos marcos legais e normativos que inserem os Conselhos Escolares (Colegiados) no contexto e cenário das políticas educacionais na Bahia. Começou-se então pelas referências da Constituição do Estado, promulgada em 5 de outubro de 1989, a qual estabelece:

Art. 249 - A gestão do ensino público será exercida de forma democrática, garantindo-se a representação de todos os segmentos envolvidos na ação educativa, na concepção, execução, controle e avaliação dos processos administrativos e pedagógicos.

§ 1º- A gestão democrática será assegurada através dos seguintes mecanismos:

- I - Conselho Estadual de Educação;
- II - Colegiados Escolares.

O Artigo 249 da Constituição baiana, que trata dos Colegiados Escolares no Estado é regulamentado pela Lei 11.043 de 09 de maio de 2008 e o Decreto Nº 11.175 de 18 de agosto de 2008. A lei referida descreve a natureza e finalidade dos colegiados como:

Art. 1º - O Colegiado Escolar é órgão que garante a gestão democrática do ensino público, através da participação da comunidade escolar e local, na concepção, execução, controle, acompanhamento e avaliação dos processos administrativos e pedagógicos da ação educativa, no âmbito de cada unidade de educação básica do Sistema Estadual de Ensino.

Art. 2º - A autonomia dos Colegiados se exercerá nos limites da legislação de ensino em vigor, das diretrizes da política educacional vigente expedidas pela Secretaria da Educação do Estado e do compromisso de serem centros permanentes de debates e órgãos articuladores dos setores escolar e comunitário.

O texto é explícito no artigo segundo quanto a atribuição do Colegiado em debater as diretrizes da política educacional com a comunidade escolar e a sociedade, o que fortalece a centralidade dos objetivos dessa pesquisa, ou seja, que os conselhos podem extrapolar o papel restrito de apoiador das ações administrativas e contribuir de modo mais ativo como agentes na atuação das políticas curriculares na escola. Tanto que no capítulo referente às atribuições do Colegiado, são reforçadas novamente as suas responsabilidades pedagógicas com a unidade escolar, conforme a transcrição a seguir:

CAPÍTULO III - DAS FUNÇÕES E ATRIBUIÇÕES

Art. 11 - O Colegiado Escolar terá funções de caráter deliberativo, consultivo, avaliativo e mobilizador dos processos pedagógicos, administrativos e financeiros das unidades escolares.

§ 1º - A função deliberativa corresponde às competências para elaborar, aprovar e tomar decisões relativas às ações pedagógicas e administrativas da unidade escolar, incluindo o gerenciamento dos recursos públicos a ela destinados, abrangendo às seguintes atividades:

I. participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento da Escola, respeitada a legislação educacional;

[...]

IV. decidir, em grau de recurso, sobre questões de interesse da comunidade escolar, no que diz respeito à vida escolar;

V. convocar e realizar semestralmente assembleias gerais para avaliação do planejamento administrativo, financeiro e pedagógico da unidade escolar e extraordinariamente quando a relevância da matéria assim exigir, inclusive para decidir sobre a destituição de membro do Colegiado, em virtude de fatos que o incompatibilizem para o exercício da função.

§ 2º - A função consultiva corresponde às competências para assessorar a gestão da unidade escolar, opinando sobre as ações pedagógicas, administrativas e financeiras exercidas pela direção, abrangendo às seguintes atividades:

I. opinar sobre os assuntos de natureza pedagógica, administrativa e financeira que lhe forem submetidos à apreciação pela direção;

[...]

III. manifestar sobre a proposta curricular da unidade de ensino, bem como analisar dados do desempenho da escola para propor o planejamento das atividades pedagógicas;

[...]

§ 3º - A função avaliativa corresponde às competências para diagnosticar, avaliar e fiscalizar o cumprimento das ações desenvolvidas pela unidade escolar, abrangendo às seguintes atividades:

[...]

II. acompanhar os indicadores educacionais - evasão, aprovação, reprovação - e propor ações pedagógicas e socioeducativas para a melhoria do processo educativo na unidade escolar;

[...]

V. avaliar o Plano de Formação Continuada da equipe docente, administrativa e dos demais servidores, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da Escola;

[...]

§ 4º - A função mobilizadora corresponde às competências para apoiar, promover e estimular a comunidade escolar e local em busca da melhoria da qualidade do ensino e do acesso à escola, abrangendo as seguintes atividades:

I. criar mecanismo para estimular a participação da comunidade escolar e local na definição do Projeto Político-Pedagógico, do Plano de Gestão Escolar e do Regimento Escolar da unidade, promovendo a correspondente divulgação;

[...]

III. mobilizar a comunidade local a estabelecer parcerias com a escola voltadas para o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico;

IV. promover a realização de eventos culturais, comunitários e pedagógicos que favoreçam o respeito ao saber do estudante e valorizem a cultura local, bem como estimular a instalação de fóruns de debates que elevem o nível intelectual, técnico e político dos diversos segmentos da comunidade escolar;

Quanto a composição dos conselhos, o regimento atualizado que estabelece orientações para eleição dos Colegiados Escolares das Escolas Estaduais baianas para o período de 2019 a 2021, ratificado pela Portaria Nº 528, de 10 de maio de 2019, em conformidade com a Lei nº 11.043/08, determina no seu Artigo 5, a seguinte composição:

Art. 5. Poderão concorrer às vagas do colegiado os representantes da comunidade escolar que atendam aos seguintes critérios:

- I. Estudantes devidamente matriculados na UEE, a partir de 12 anos de idade e que apresentem frequência regular;
- II. Professores e/ou coordenadores pedagógicos, em exercício na UEE;
- III. Servidores técnico-administrativos em exercício na UEE;
- IV. Pais ou responsáveis dos estudantes devidamente matriculados e com frequência regular;
- V. Outros profissionais em exercício na UEE.

§1º. Os representantes da comunidade escolar referidos nos Incisos II, III e V poderão concorrer se forem servidores efetivos do Poder Público Estadual ou Municipal ou contratados sob o Regime Especial de Direito Administrativo (REDA).

§2º. Os representantes da comunidade escolar referidos nos Incisos II, III, IV e V poderão concorrer em mais de uma UEE, desde que tenham vínculo com as mesmas e que sejam observados os critérios de candidatura. Contudo, se eleitos, terão que escolher uma (01) Unidade Escolar para exercer a função e abdicar do outro mandato.

Seguindo essas recomendações normativas, a homologação da atual composição do Colegiado Escolar do Colégio Estadual de Brumado, apresentada no quadro 3, deu-se pela publicação da Portaria de Nº 786 de 19 de setembro de 2019 do Secretário de Educação, no Diário Oficial do Estado no dia 20 de setembro de 2019.

Quadro 6 – Composição do Colegiado Escolar do Colégio Estadual de Brumado

Segmento	Membros de titulares	Membros suplentes
Direção da escola	Nájla Souza Pereira Martins	Vanusia Caires Ribeiro
Professores	Helen Maria Santos Tupi	Doraci dos Santos Pires
	Mariene Silva Meira	
	Simone Lima de Assis Risério	
Funcionários	Andreia Aguiar Santos	Arlinda Gama dos Santos
	Gildete Pereira Silva	Ivanilda de Jesus Lopes
	Cleide Brito da Silva	
Estudantes	Damião Porto de Amorim	Raiane Teixeira de Almeida

	Vilma de Souza Oliveira	Sabrina França Meira
	Luiz Carlos dos Santos Filho	Marli de Aguiar Silva Oliveira
Pais ou responsáveis	Lucimar Meira dos Santos Souza	Zilma da Silva Porto
	Aparecido Vieira da Silva	Agda de Souza Meira
	Maria Magna Novaes de Lima	Érico Martins Gomes

Fonte: arquivos do Colégio Estadual de Brumado

4.3 – Um olhar para o Colégio Estadual de Brumado

Uma das ações investigativas diretamente relacionadas ao locus definido, constou da pesquisa documental com o levantamento de dados que envolveu a consulta ao material de trabalho dos conselheiros, leitura de atas, portarias da Secretaria Estadual de Educação, regimento do conselho, publicações no Diário Oficial do Estado e pareceres do Conselho. Numa das buscas nos registros de atas das reuniões do Colegiado nos últimos anos, o foco era analisar os temas envolvidos nas pautas das reuniões, tentando identificar a existência de discussões que rompessem os aspectos administrativos, financeiros e disciplinares e adentrassem as proposições de políticas curriculares e as propostas pedagógicas da escola. Assim, foi solicitado e a escola permitiu o trabalho de cópias e leitura das atas arquivadas na secretaria da unidade. As quais foram compiladas e listadas no quadro 7, onde constam os itens recorrentes nas pautas das reuniões ocorridas.

A etapa de análise das atas foi feita por esse pesquisador no período entre outubro de 2019 e março de 2020, selecionando aleatoriamente alguns registros do livro de atas das reuniões do Conselho Escolar, mantido na secretaria daquela Instituição. Foram analisadas 20 atas do período compreendido entre 2016 e 2019. Por questão ética, as referências ao documento, não tem identificação dos envolvidos, mantendo apenas a informação dos segmentos representativos para a compreensão dos objetivos da pesquisa. As informações coletadas nos documentos citados, tiveram por objetivo identificar o foco dos pontos de pauta das reuniões ordinárias e a contribuição de cada segmento participante na discussão e decisão final dos temas trazidos a apreciação colegiada. Também é importante informar que as atas analisadas não tiveram a participação da atual composição do Colegiado,

visto que são todas de reuniões com datas anteriores à posse dos atuais conselheiros.

Quadro 7

Lista dos itens de pauta das reuniões do Colegiado escolar do Colégio Estadual de Brumado.

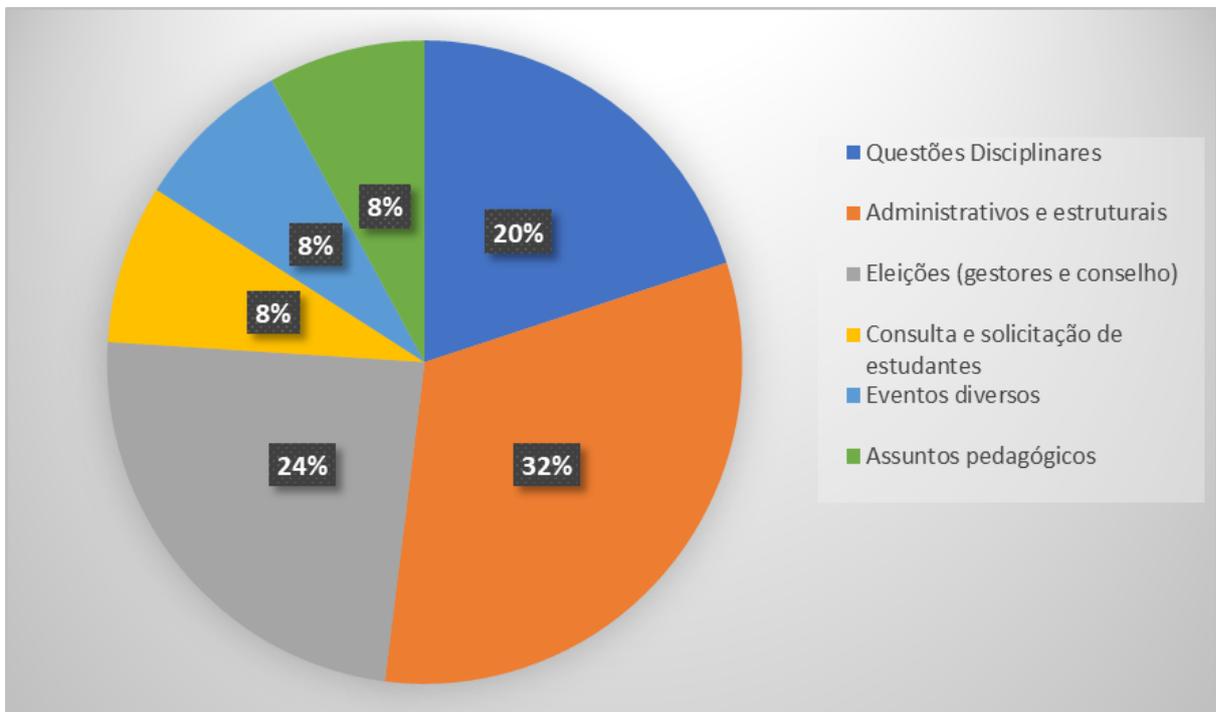
Período	Nº atas de reuniões analisadas	Lista das Pautas/ Recorrência
2016 a 2019	20	<ol style="list-style-type: none"> 1. Café da manhã para o dia dos professores 2. Gincana estudantil 3. Processo seletivo para dirigentes escolares; 4. Conduta profissional de uma professora (3 recorrências) 5. Deliberação sobre o representante do segmento comunidade local (3 recorrências) 6. Estudo do estatuto do Colegiado (2 recorrências) 7. Desacato de aluno 8. Situação do quadro de funcionários do setor administrativo 9. Cardápio para o ano letivo 10. Projeto cidadania não tem cor 11. Elaboração do calendário de reuniões do Colegiado (2 recorrências) 12. Confecção de camisa alternativa p/ o 3º ano 13. Análise de projetos pedagógicos 14. Instalação de lousa definitiva no auditório 15. Plano de aplicação do SOS Escola – Rede Física 16. Problemas com lançamento de notas 17. Indisciplina de alunos do noturno 18. Resposta a abaixo assinado de alunos 19. Autorização p utilização da camisa alternativa pelos alunos do 3º ano 20. Análise da situação dos funcionários das empresas terceirizadas 21. Reelaboração do calendário letivo p atender normativa da SEC 22. Escolha da diretoria do Colegiado 23. Proposta de oficinas e palestras 24. Reativação do funcionamento da rádio nos intervalos 25. Formação de comissão eleitoral para eleição dos líderes de classe. 26. Solicitação dos alunos da 3ª série para vender alimentos no pátio da escola para custear confraternização de final de ano

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir dos registros de arquivos do CEB

O objetivo de listar essas pautas, foi o de avaliar quais são os temas que mais são trazidos para apreciação e parecer do conselho. Apareceram 26 pautas diferentes, sendo que em alguns casos, os temas apareceram mais de uma vez, totalizando 32 pontos para discussão, considerando que existiram as repetições.

Os temas tratados foram agrupados em grupos por proximidade, resultando nos percentuais que são apresentados no gráfico 7. Sintetizando, os temas discutidos pelo conselho nas 20 reuniões pesquisadas giraram em torno de: a) questões disciplinares envolvendo alunos e também atitudes antiprofissionais de professores; b) comunicação e consulta sobre problemas administrativos abrangendo pessoal e estrutura física; c) assuntos relacionados ao próprio funcionamento do conselho, como escolha de representantes, eleição de diretoria, calendário de reuniões; d) algumas solicitações de turmas de alunos; e) comunicação de realização de eventos; f) procedimentos eleitorais para a gestão da escola e g) em duas pautas foram trazidos temas de cunho pedagógico. Com efeito, chama a atenção os percentuais envolvendo o conjunto das questões administrativas, (32%) dos itens de pauta das reuniões; assuntos relacionados ao processo pedagógico, eleição de gestores, e composição do conselho (24%); questões disciplinares tomaram (20%) das discussões nas reuniões. Estes 3 tópicos dominaram 76% das discussões. Os assuntos pedagógicos estiveram na pauta em 8% das reuniões e nenhum tópico relacionado ao currículo escolar foi encontrado nesse recorte, sendo que não é possível afirmar que o assunto não tenha tido a devida atenção em outros momentos não verificados. Entretanto, no período analisado, os registros mostraram que o tema não ocupou a centralidade do que foi encaminhado para discussão e decisão colegiada e esse dado merece considerável atenção. O gráfico 7 está inserido aqui para proporcionar uma percepção visual dessa distribuição dos pontos de pauta.

Gráfico 7 – Síntese dos tópicos das pautas das reuniões do Colegiado



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir de informações contidas no livro de atas das reuniões do Conselho Escolar do Colégio Estadual de Brumado

Os registros das atas pesquisadas não permitem uma avaliação sobre as manifestações dos conselheiros pois não há indicações de falas. Os documentos são sempre estruturados com um padrão em que consta a identificação de ata de reunião do Colegiado; local e data, informação da pauta; palavra do responsável pela pauta, geralmente alguém da direção que expõe e detalha os tópicos. Em seguida a ata é fechada informando a decisão ou o parecer, geralmente iniciando com a expressão “foi decidido que:” Assim, não ficam registradas as falas de modo que permitisse avaliar como se posicionaram os conselheiros, qual foi a importância que teve a manifestação de cada segmento na decisão do tema; quais foram reações contrárias e a favor e se houve alguma prevalência de um segmento sobre outros na exteriorização da sua opinião sobre os assuntos decididos. É preciso registrar que nenhuma das atas analisadas refere-se à atuação composição do Colegiado Escolar do CEB, pois são de reuniões anteriores a sua posse.

Também foram consultadas as informações atinentes ao desempenho acadêmico dos estudantes matriculados na instituição para situá-la no cenário

estadual e correlacionar o diagnóstico da escola com o cerne das ações do seu Colegiado visando a intervenção na produção local das políticas.

Com relação às avaliações externas, o CEB teve avaliação SAEB registrada somente em 2019, conforme mostra a figura 4, obtendo a pontuação 3.2, mesma nota da média do Estado da Bahia.

Figura 4 – IDEB do Colégio Estadual de Brumado



Fonte: Inep. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

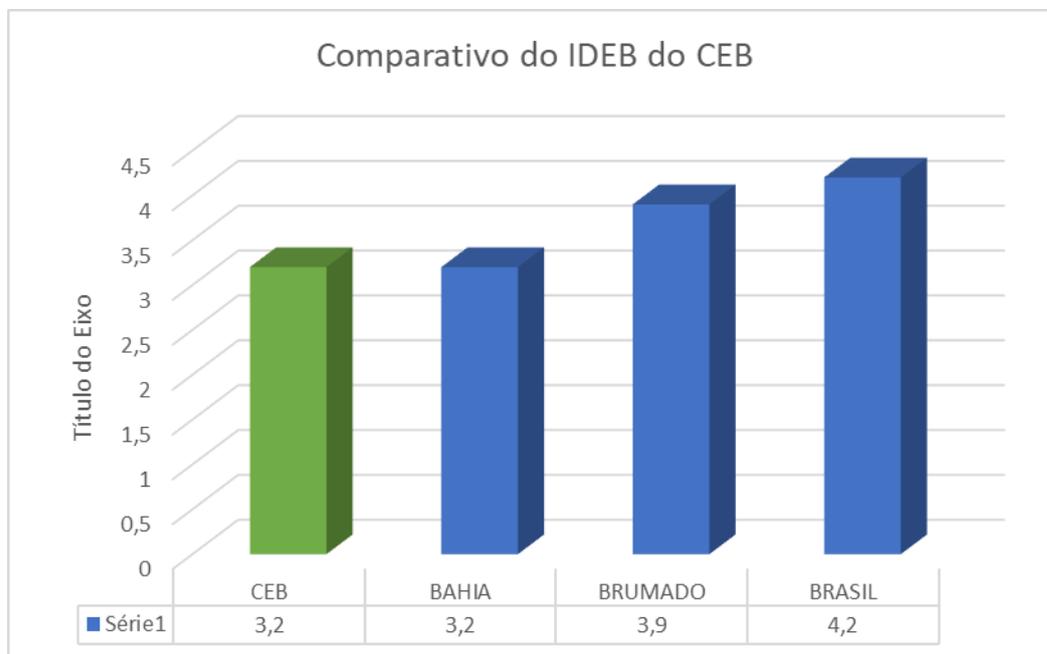
Nota-se que não há estabelecimento de meta para a escola em 2019, uma vez que esse parâmetro é definido a partir de um resultado anterior e o Colégio Estadual de Brumado não teve aferição do desempenho da 3ª série do Ensino Médio entre 2005 e 2017.

Considerando-se que o escore desse índice é estabelecido entre 0 e 10 e que o resultado alcançado pelo CEB foi 3.2, tem-se aí um indicador relevante para discussão interna sobre o projeto pedagógico dessa escola no sentido de revisar o modo como a política curricular tem sido integrada ao contexto dos seus estudantes

e envidar esforços coletivos pela construção de um processo de reconfiguração da prescrição normativa recebida por Resoluções, Decretos e Leis.

O gráfico 8 traz uma confrontação dos indicadores de desempenho do colégio com a cidade de Brumado, o Estado da Bahia e o Brasil. O comparativo expõe uma equiparação com a média das escolas de Ensino Médio do estado, mas uma diferença de menos 0.7 em relação à média das demais instituições estaduais da cidade e déficit de 1.0 quando acareado com a média nacional.

Gráfico 8 – IDEB do CEB comparado com cidade, estado, país



Fonte: Dados do INEP

Levando em conta a análise desses dados, concentra-se o olhar para o Colegiado da escola e em que poderia contribuir para elevar a proficiência efetiva dos seus alunos. O Termo de posse assinado pelos conselheiros (Anexo 3), além de acentuar o compromisso com a ética e a colaboração entre os pares para o objetivo maior que é a melhoria do desempenho dos estudantes do Colégio Estadual de Brumado. O termo descreve como funções as seguintes premissas:

- Participar do gerenciamento e da tomada de decisões,
- Assessorar a gestão opinando sobre as ações,
- Avaliar o cumprimento das ações desenvolvidas,
- Incentivar a interação entre a comunidade escolar e local (CEB, Termo de posse do Colegiado)

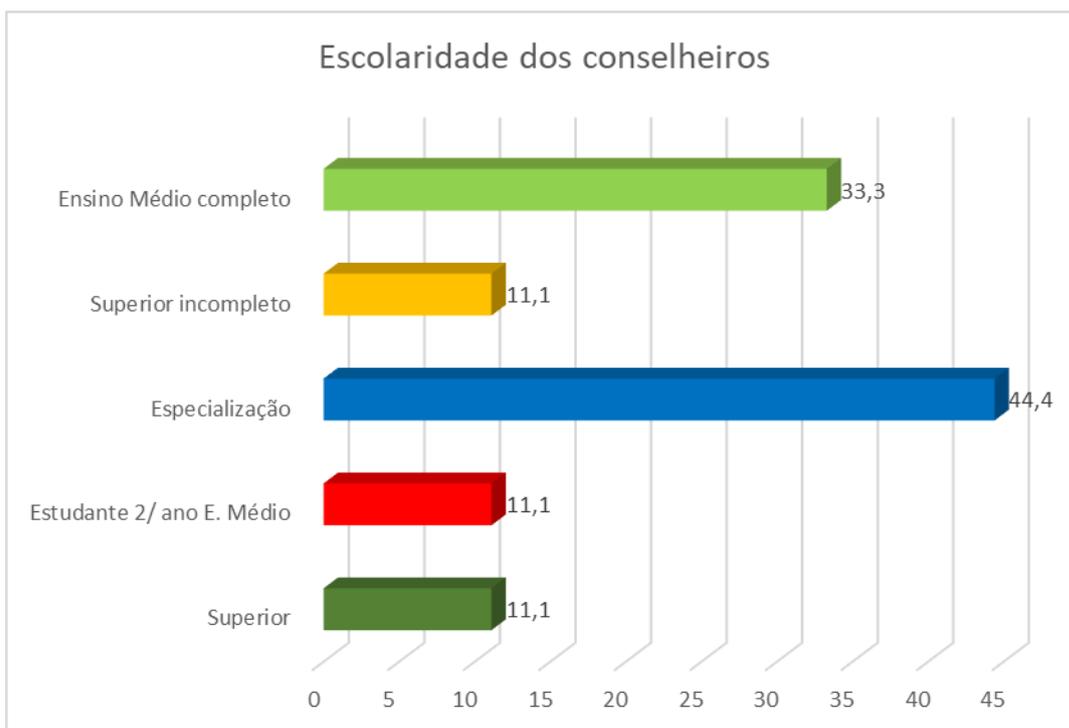
A atuação mais incisiva no aspecto de acompanhamento e discussão das políticas educacionais, especialmente as de currículo não fica expressa textualmente de maneira bem clara nesse documento, contudo, credita-se isso a uma questão de redação, uma vez que a manifestação com essa atribuição é afirmada por esses representantes na entrevista respondida durante este estudo.

4.4 – Conhecendo um pouco mais dos conselheiros

Os formulários de pesquisa foram respondidos por 9 conselheiros e contribuíram para a coleta de algumas informações que são utilizados aqui para traçar um perfil dos conselheiros e uma análise das suas ações.

A escolaridade dos conselheiros varia desde estudantes, que estão no segundo ano do Ensino Médio, e formação superior com pós graduação Lato Sensu. O gráfico 9 apresenta essa síntese do nível de instrução dos representantes dos segmentos envolvidos, confirmando 44,4% dos membros com formação em nível de Especialização e todos os demais compondo um conjunto de boa condição de esclarecimento já que ninguém tem menos que a segunda série do Ensino Médio.

Gráfico 9 – Escolaridade dos membros do Colegiado



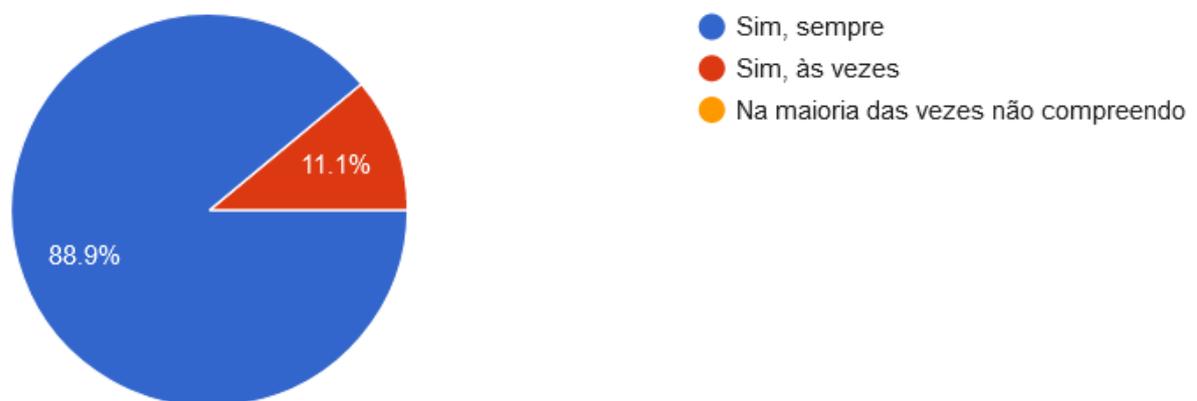
Fonte: gráfico elaborado a partir das respostas dadas pelos conselheiros entrevistados por questionário online

Sobre as reuniões realizadas, desde o evento da posse, os entrevistados informaram que apenas uma reunião, extraordinária, ocorreu, em razão da suspensão das atividades presenciais e nessa oportunidade a prevalência da pauta orbitou em torno da escolha de uma Vice Diretora da Escola.

Os membros do Colegiado que preenchem a composição em exercício estão em sua maioria no primeiro mandato. Apenas a diretora geral do Colégio, que por determinação regimentar é membro nato do Conselho, ocupa a função há dez anos, o tempo que exerce o cargo de direção. A sua suplente, uma vice diretora, tem a experiência de estar em um segundo mandato.

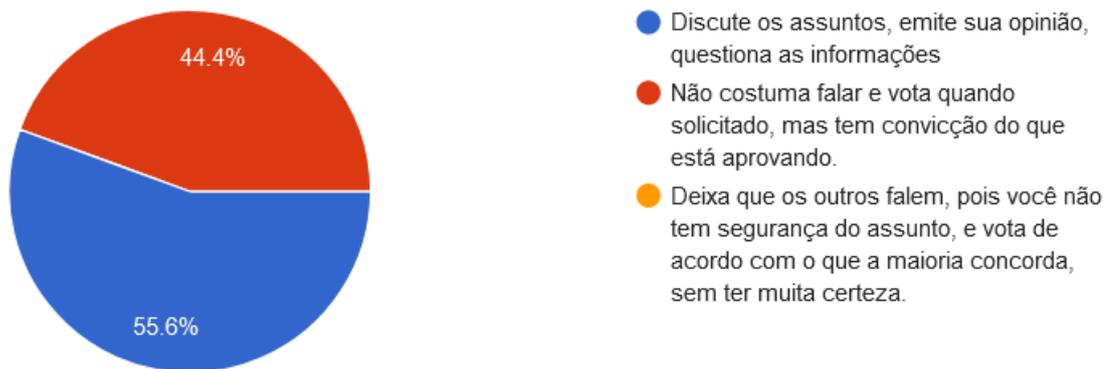
Foi perguntado aos conselheiros como eles se relacionam com as pautas das reuniões e assembleias, com o objetivo de descobrir se há uma clara compreensão para todos sobre os itens em discussão ou se as proposições são trazidas num nível de rebuscamento que extrapole a capacidade de leitura de alguns. Desse modo, a questão formulada foi se o entrevistado geralmente compreende os temas discutidos nas reuniões do Conselho. As respostas a essa indagação são expostas no gráfico 9 e revelam que 11,1% dos indagados que as vezes tem dificuldade com essa compreensão. A maioria absoluta, entretanto, diz não ter dificuldade, como mostra o gráfico.

Gráfico 10 – Nível de compreensão dos temas das pautas



Além de buscar saber se havia uma compreensão sobre o enunciado das pautas, uma outra diligência do estudo foi avaliar o nível de envolvimento dos integrantes do colegiado com a argumentação e o posicionamento seguro diante de cada agenda posta para análise coletiva. O gráfico 10 ilustra o resultado dessa enquete em que 55,6% dos arguidos dizem exercer protagonismo opinativo no debate antes de definir-se pelo voto. Os que responderam preferir não falar afirmam, contudo, que tem consciência do que ajudam aprovar.

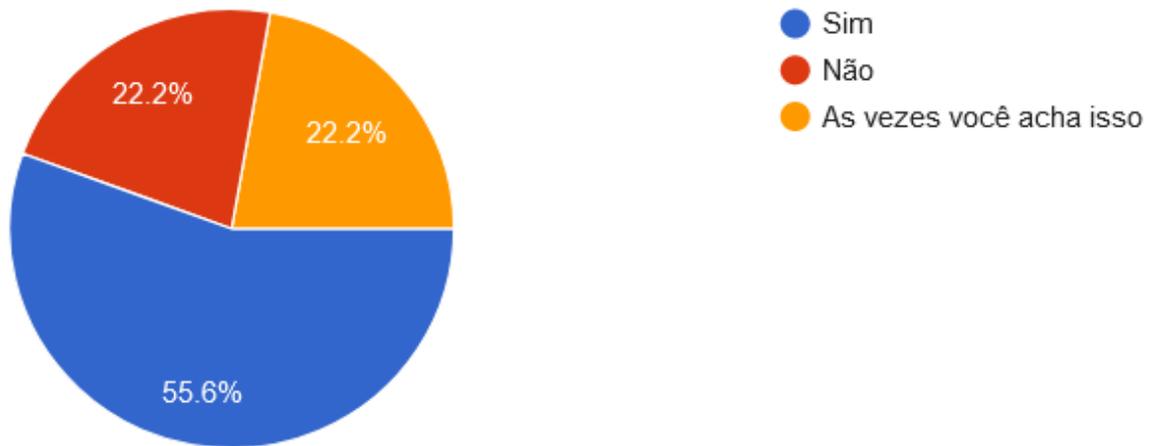
Gráfico 11 – Comprometimento com as decisões



Fonte: Questionário de entrevistas

A pergunta feita com as opções de respostas constantes no gráfico 10 foi sobre como costuma ser a participação do entrevistado nas reuniões do Conselho.

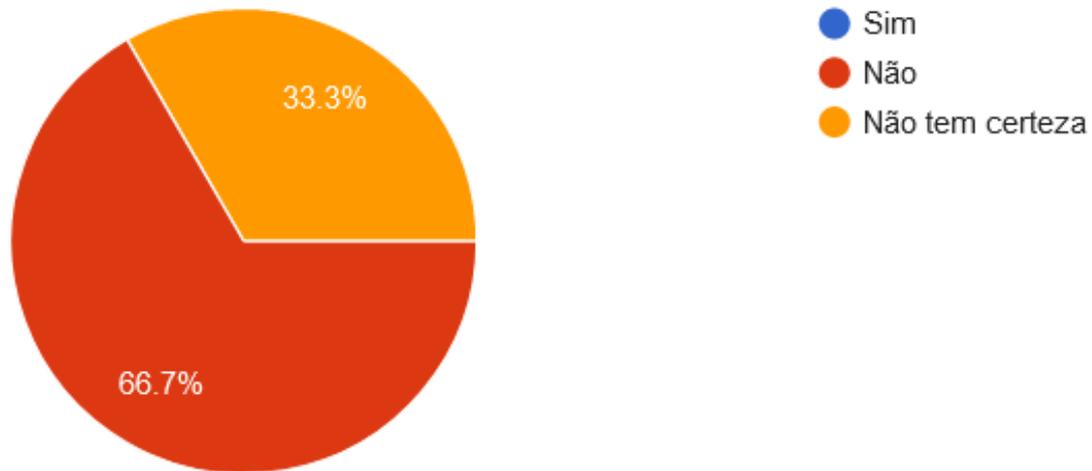
A entrevista também teve por propósito examinar um receio levantado por este trabalho, que foi a dúvida se há validação equalitária das falas representativas de cada segmento envolvido no Conselho Escolar ou se existem tentativas de silenciamento dos sujeitos com menor poder de argumentação e ou de influência nas relações sociais e de poder imbricadas. De modo que se interpelou: Durante as reuniões você sente que as falas de algumas pessoas ganham mais importância que a de outras? O gráfico 12 exhibe o percentual de respostas que foi dada a cada uma das opções.

Gráfico 12 – Relevância das falas durante as reuniões do Colegiado

Fonte: Questionário de entrevistas

Somando-se as respostas dos que afirmam que algumas vezes são mais ouvidas que outras, com os que dizem perceber ocasionalmente essa mesma reação, tem-se um percentual de 77.8% dos membros do Colegiado que não acreditam na igualdade do poder de argumentação entre eles, constatação que também merece reflexão por parte dos que conduzem esses debates.

Também foi foco dessa análise, a atenção dispensada ao Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, uma vez que deve ser considerado como uma prioridade para a construção coletiva do plano de ações e estratégias que tem por fim a reflexão e escolha das práticas que melhorem a eficiência e eficácia na recontextualização das políticas no âmbito da instituição. Portanto, foi pedido aos entrevistados que informassem se o assunto já foi tema de debate nas reuniões do órgão. O gráfico 13 apresenta o desenho das respostas obtidas.

Gráfico 13 – Discussão sobre o PPP

Fonte: Questionário de Entrevistas

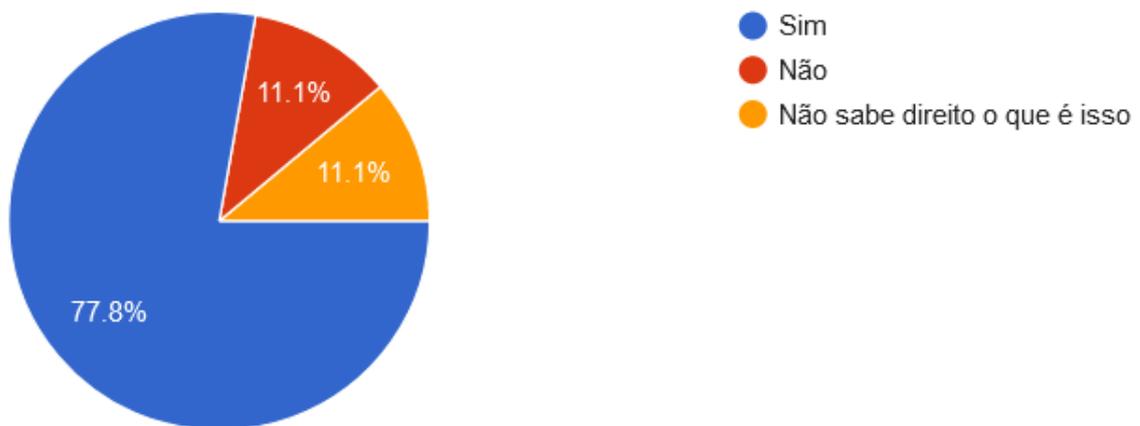
Constata-se pelo gráfico, que nenhum conselheiro afirma ter participado de alguma reunião em que o PPP tivesse sido discutido. Isso poderia não ser significativo uma vez que essa pesquisa já demonstrou que a atual composição ainda não teve oportunidade de se reunir muitas vezes. Contudo, também foi informado que existe conselheiro atuante nesse coletivo há mais de dez anos e parte dos que responderam ao questionário. Ainda tem que se considerar que a análise dos registros em atas de um período retroagido em quatro anos também não traz alusão a abordagem do tema em nenhuma das reuniões. Então a conclusão é de que o assunto realmente ainda precisa ganhar centralidade na agenda do Colegiado do CEB.

Independente de um documento mais estruturado que seria o PPP, esse pesquisador também quis saber sobre o nível de agência do colegiado na interpretação das políticas de definições curriculares na comunidade escolar. Então foi perguntado, através do questionário, ao grupo em estudo se eles tomam conhecimento das decisões curriculares adotadas pela Instituição e se se sentem seguros em opinar sobre o currículo a ser adotado pela escola. O retorno a essas indagações foi tabulado e organizado em gráficos para facilitar uma melhor percepção visual do que dizem os que responderam à pergunta. Assim, o gráfico 14 faz referência ao percentual de conselheiros que dizem tomar conhecimento de

como o currículo definido pela escola e o gráfico 15 aponta como eles se posicionam sobre a firmeza em apreciar a concepção curricular a ser defendida pela escola.

Gráfico 14 – Tratamento de currículo nas reuniões

Questão: Como conselheiro, você toma conhecimento das escolhas curriculares abordadas pelo CEB?

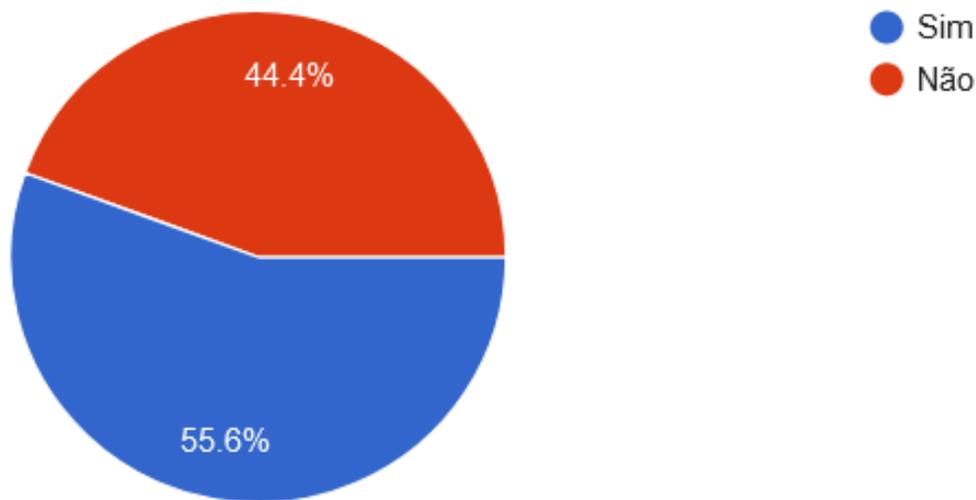


Fonte: Questionário de entrevistas

O percentual de 77,8% das respostas afirmando que toma conhecimento das opções curriculares, como conselheiros, seria um dado bastante positivo, não fosse uma aparente incoerência, visto que os membros da atual composição do Colegiado atestam terem participado de apenas duas reuniões, sendo que um desses encontros foi para a posse e a outra teve como pauta, a escolha de uma vice diretora e a tomada de decisões sobre as aulas remotas em 2020.

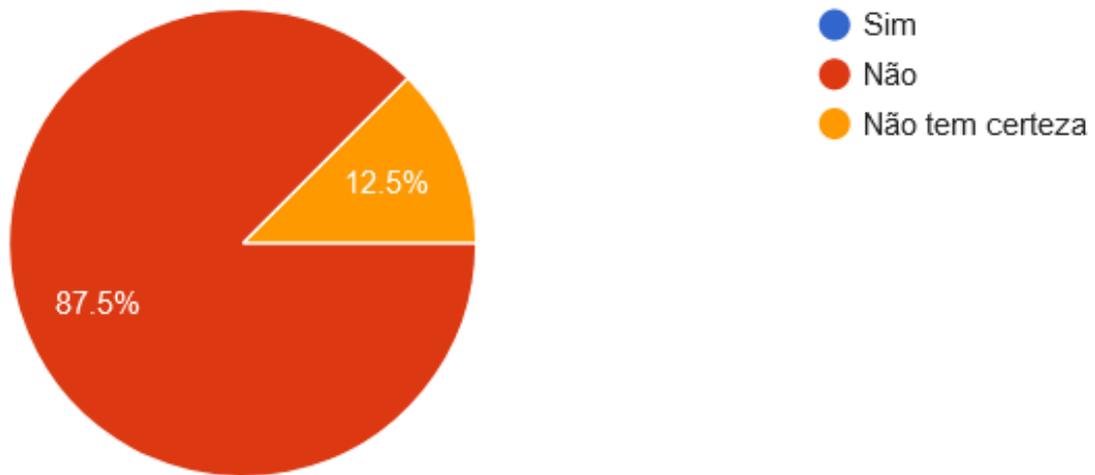
Gráfico 15 – Condição para discutir currículo

Questão: Você sente segurança em opinar sobre o currículo a ser implantado no Colégio?



Fonte: Questionário de entrevistas

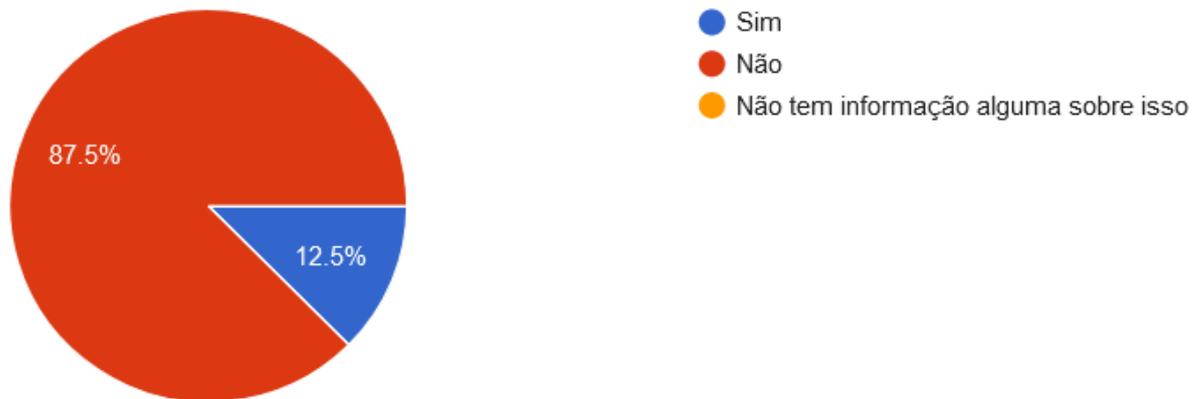
Tomando por referência o momento de contexto agitado criado pela obrigatoriedade de inserção das diretrizes da BNCC nas instituições escolares, esse pesquisador indagou aos membros do CE pesquisado: A implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Novo Ensino Médio já fez parte da pauta de alguma das reuniões do Colegiado do CEB das quais você participou? As respostas a esse questionamento aparecem em percentuais no gráfico 16.

Gráfico 16 – Atuação sobre a BNCC

Fonte: Questionário de entrevistas

Relembra-se aqui que na consulta às atas das reuniões realizadas anteriormente ao desencadeamento da pandemia também não há registro desse conteúdo sendo abordado.

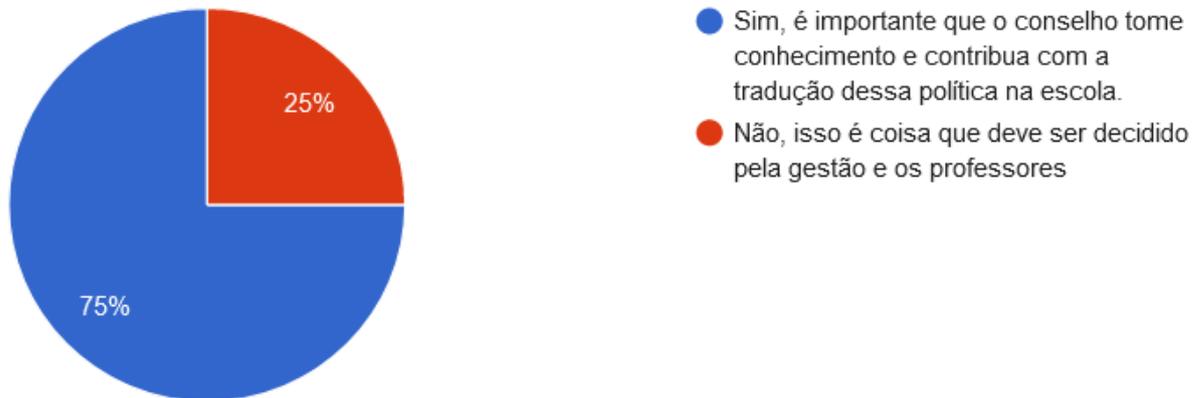
Ainda foi questionado aos mesmos entrevistados se eles têm informações sobre o que vai mudar no projeto pedagógico do Colégio a partir da implantação do currículo do Novo Ensino Médio em atendimento à BNCC. Como é evidenciado no gráfico 17, 87,5% responderam não saber o que mudará a partir das novas configurações que serão obrigatórias.

Gráfico 17 – Ciência do que mudará com a BNCC

Fonte: Questionário de entrevistas

Todo o contexto envolvido induziu a uma outra consulta de imensa pertinência para este estudo. Então perguntou-se aos representantes: Você acha que o conselho escolar deve fazer parte das decisões relacionadas ao currículo a ser adotado pela escola? O gráfico 18 representa visualmente e em percentuais como eles se posicionaram. A maioria reconhece que essa é uma atribuição do órgão colegiado que representa e defende os interesses da escola, mas não se pode ignorar o fato de um quarto das respostas se manifestarem respondendo que essa não deve ser preocupação deles e sim assunto de competência da direção e dos professores do Colégio.

Gráfico 18 – Participação do Colegiado na política curricular da escola



Fonte: Questionário de entrevistas.

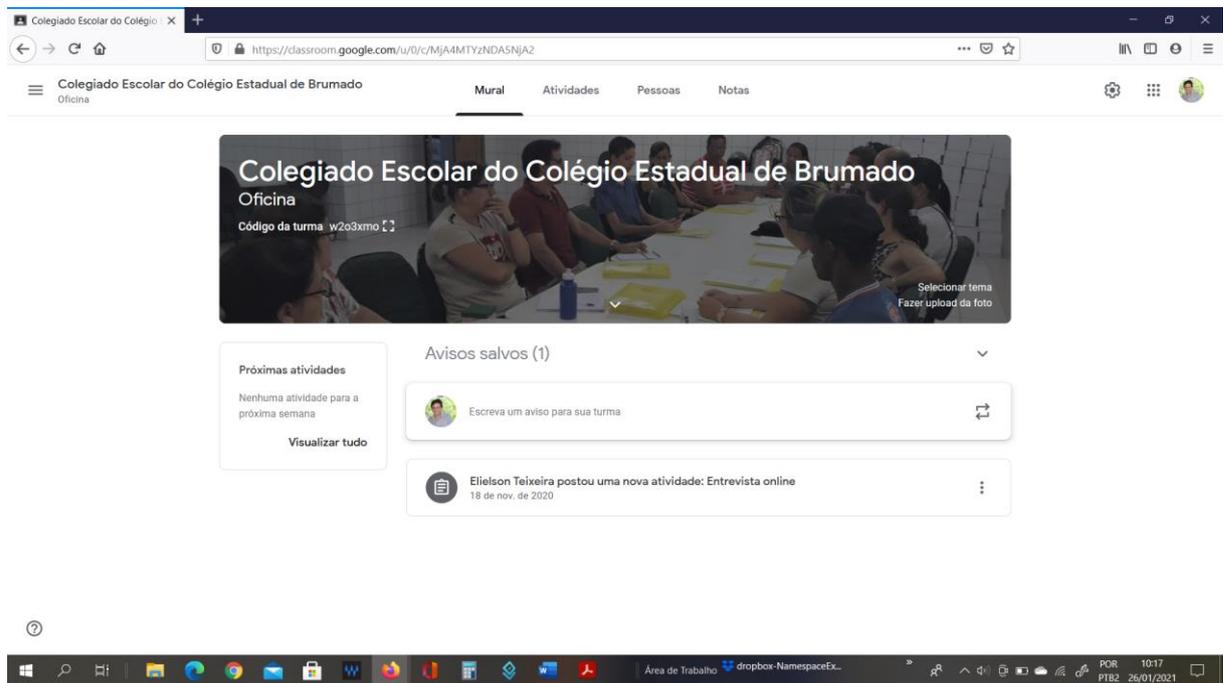
Este grupo de gráficos de 14 a 18 mostrou-se relevante para indicar que os conselheiros entrevistados demonstram o desejo de utilidade para a escola, mas que ainda não tiveram a oportunidade de compreender todas as possibilidades de atuação nesse sentido. Fica claro que não foram demandados a debater assuntos concernentes às políticas educacionais que situem o Colégio Estadual de Brumado no contexto do Novo Ensino Médio e que necessitam de uma preparação para atuarem com mais convicção nos aspectos políticos pedagógicos.

Percebe-se ainda que a representação da gestão do colégio deve ressignificar a ação colegiada da escola ao direcionar pautas com discussões que extrapolem as questões administrativas, disciplinares e financeiras da instituição e que busque mobilizar o colegiado a conquistar a autonomia de convocar, provocar e operar, dentro dos limites legais, mas não dependam somente das pautas oriundas da direção da escola ou da Secretaria da Educação.

4.5 – Sala de aula em espaço virtual. Uma rota alternativa.

A montagem de uma sala virtual na plataforma google acabou sendo a alternativa para realizar, ainda que com limitações, as atividades propostas nos objetivos dessa pesquisa. De modo que com esse recurso, foram compartilhados materiais como textos, vídeos, questionários

Figura 5 – Página inicial da sala virtual criada no google.



Fonte: Google Classroom

Uma pausa...

E eis que após todas as adversidades de condução dessa pesquisa em decorrência das medidas restritivas impostas com o desencadeamento da pandemia mundial do Corona vírus, as quais forçaram alterações significativas e com prejuízos na condução desse trabalho, esse pesquisador foi acometido da moléstia provocada pelo vírus juntamente com toda a sua família. Esse fato ocorreu durante a etapa final dessa investigação e da escrita do texto e os transtornos decorrentes da infecção viral obrigaram a interrupção, por alguns dias, de qualquer conexão com essas atividades. Isso provocou uma angústia muito grande, pois a sensação de incapacidade de reação física diante dos alertas mentais sobre a urgência de conclusão desse estudo no prazo previsto e com a qualidade desejada. De modo que foi mais um revés que entristeceu esse autor, que tem a convicção de que poderia desenvolver um produto mais consistente em condições de normalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de documentos e orientações tramitadas internamente entre instituições do Sistema de Educação Estadual Baiano, permite concluir que os órgãos educacionais no estado, mesmo declarando não abdicar do seu posicionamento político, vem dando encaminhamento normal aos passos de normatização e implementação da Base etapa do Novo Ensino Médio no contexto baiano. Sobre esse processo, é possível testemunhar os movimentos do estado em negociar um currículo que se pautar pelo respeito à pluralidade de realidades diversas existentes entre os Territórios de Identidade. Registram-se ações destinadas a promover a atualização para os profissionais da educação em relação aos componentes curriculares dos itinerários formativos inseridos com a BNCC. Entretanto, o atraso na entrega do DCRB, bem como o ritmo mais lento de inserção da nova matriz contemplando os itinerários formativos, podem comprometer as expectativas de alinhamento das ações de implantação do Novo Ensino Médio baiano em relação aos demais estados, criando uma defasagem alimentadora de mais desigualdades. Também não foi possível reconhecer claramente, o que se projeta para reverter os números, altamente negativos, revelados pelo diagnóstico de proficiência e fluxo de estudantes entre as séries do Ensino Médio. Faz-se necessário registrar que a quarentena decorrente da terrível pandemia do coronavírus teve influência em parte do desenvolvimento e publicidade das ações.

A constatação de que todas as instituições com quem a Secretaria da Educação firmou parcerias para prover a formação continuada dos professores no processo de consolidação da recontextualização da BNCC nas escolas da sua rede, estarem de alguma forma ligadas a fundações do setor privado, confirmam a tendência aventada neste trabalho de que há uma intervenção em rede cada vez mais se enraizando na educação pública, caminhando irreversivelmente para uma terceirização desse serviço.

Com a interação, que o contexto permitiu ter com os conselheiros, via meios eletrônicos, esse autor acredita que foi possível iniciar um processo de contribuição com a construção de um capital conceitual sobre ciclo de políticas e atuação colegiada. Os dados levantados foram importantíssimos para compor um conjunto de informações que fundamentam uma conclusão, interpretativa, sobre a atuação do

órgão colegiado nas decisões relativas à tradução de políticas e serviram para guiar a elaboração da cartilha que será compartilhada como o Conselho e com a escola.

As conversas mantidas por aplicativo de mensagens e pela sala de aula virtual, assim como o material compartilhado, serão importantes para estimular os estudos para uma participação mais qualificada na revisão e implementação dos novos currículos no projeto político pedagógico do CEB, especialmente o currículo do Novo Ensino Médio, que é a demanda mais premente no contexto atual, mediante a implantação da Base Nacional Comum Curricular que, se mantido o cronograma, irá alterar todo o projeto do Colégio já no ano letivo de 2021.

Quanto à interpretação que pode ser feita da consulta às atas, essa sugere a necessidade da continuidade de uma investigação mais aprofundada, incluindo outros instrumentos de pesquisa, para que seja viável formar uma imagem capaz de descrever com maior fidelidade a atuação do Conselho Escolar do Colégio Estadual de Brumado. Entretanto, a análise possível, diante dos registros existentes, já sinaliza para a utilidade da promoção de oficinas e mais leituras coordenadas, que ajudem a tornar as ações do conselho mais efetivas e objetivas, com um melhor entendimento do conceito de representatividade; que exerçam maior protagonismo na definição de políticas curriculares, e ainda que tomem para si responsabilidades mais abrangentes no desenho pedagógico da instituição. Nota-se ainda ser relevante propor sugestões que contribuam com um padrão de registro dos acontecimentos das reuniões em atas para que sejam realçadas as contribuições e intervenções dos participantes com uma riqueza descritiva que permita a identificação fidedigna, em leituras futuras, de como transcorreu cada debate e o que fundamentou cada parecer.

Os contatos presenciais que foram viabilizados com o Colegiado e com a própria escola no período que envolveu essa investigação, mostraram uma estrutura organizada para a logística de reuniões, com tratamento muito cordial e respeitoso aos representantes dos segmentos, especialmente com os pais e com os estudantes. Esse pesquisador e o seu projeto de igual modo foram muito bem acolhidos por todos. O cuidado para se conduzir as reuniões de forma ordenada e assegurando que as decisões sejam tomadas democraticamente também é claramente percebido, embora enseje reflexão sobre o exercício da escuta, uma vez que a enquete revelou que os integrantes se ressentem de perceber a elevação do volume de algumas vozes em detrimento de outras.

E finalmente respondendo à questão de partida deste estudo, a conclusão a que chega esse pesquisador é de que a atuação dos membros do Conselho escolar do Colégio Estadual de Brumado na produção de políticas curriculares para o novo Ensino Médio não é expressiva. O acompanhamento feito revela um Conselho centrado em decisões de cunho disciplinar e administrativo, o que não difere das conclusões a que chegaram a maioria das pesquisas das quais esse estudioso tomou conhecimento e parece mesmo ser a tendência entre os conselhos escolares.

É sabido que parte da postura dos conselhos são resultantes de como pensa e age o representante da direção da escola, mas um conselho que se percebe como instância imbuída de poderes legais e legítimos defenderá sua independência pautar os temas que terão impacto de fato na escola.

É preciso reconhecer que não se espera que o estudo da tradução das políticas por agentes do contexto escolar produza transformações radicais imediatas. Afinal, como concluem Ball e colegas,

Não queremos sugerir que uma receita exista e que, se pudesse ser identificada, então atuação da política deixaria de apresentar problemas para as escolas: processo simples e racional – embora, às vezes, ela é feita para parecer assim – e os seus resultados não são fáceis de se ler fora das origens da política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.199).

De modo que os primeiros passos são pelo fortalecimento da revisão conceitual que possa fomentar um conjunto de atitudes mais conscientes e consistentes para que esses conselheiros, assumam uma postura de maior protagonismo local como agentes no direcionamento pedagógico das políticas e de uma maior compreensão da intencionalidade do currículo praticado, imprimindo uma identidade que represente o contexto dos estudantes do Colégio Estadual de Brumado, contribuindo, de fato, para uma emancipação cidadã. Para isso, as representações dos segmentos que compõem o Colegiado Escolar dessa escola carecem compreender que será de grande relevância trazer para a construção do currículo em ação, a cultura e os saberes locais. Precisam defender com maior ênfase, que esses valores estejam presentes na implementação do projeto pedagógico da escola.

Concluindo, esse estudioso enaltece o Colegiado do Colégio Estadual de Brumado pela seriedade com que se aplica em defesa do desenvolvimento daquela instituição e sinaliza que essa contribuição pode ser ainda mais ativa se acrescentarem à sua agenda de discussões, a tradução das políticas de currículo.

Assim, como produto desse trabalho, será entregue aos conselheiros uma cartilha elaborada com indicação de aporte conceitual e propostas práticas de intervenção que auxiliem a equipe no sentido de reforçar alguns conceitos teóricos sobre a produção local e a recontextualização de políticas. A cartilha também traz sugestões para o redirecionamento de ações que o conselho pode assumir, qualificando o exercício da sua atuação em relação ao ensino aprendizagem da escola.

REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Bookman; Artmed, 2009.
- BAHIA. **Documento orientador para a implementação do Novo Ensino Médio na Rede Pública de Ensino**, 2020.
- BAHIA. **Gestão escolar democrática**: colegiado e grêmio na prática pedagógica.
- BAHIA. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**, 2015.
- BALL, S. J. **La Micropolítica de la escuela**. Madrid: Paidós; MEC, 1989.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BALL, S. J. **Educação Global S.A**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BALL, Stephen. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n. 2. p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 13.415/2017, de 13 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. 2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 10 dez. 2020.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394/96. que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 15 de set. 2020.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto; tradução Magda Lopes. – 3 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURY, C. R. J. Os Conselhos de Educação e a Gestão dos Sistemas. *In*: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

EUGÊNIO, B. G. **Políticas curriculares para o ensino médio no Estado da Bahia**: permeabilidades entre contextos e a cultura da escola. Campinas [s/n], 2009.

FAORO, R. **Os donos do poder**. Porto Alegre: Editora Globo, 1958.

FERNANDES, Cleudemar. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. São Carlos/SP: Claraluz, 2007.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. Explicação críticas em ciências sociais: a abordagem das lógicas. *In*: LOPES, Alice Cassimiro; OLIVEIRA, Ana Luiza Ramos Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza de. **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora UFPE, 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/963/pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020.

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

LOPES, Alice; OLIVEIRA, Ana. **A abordagem do ciclo de políticas**: uma abordagem pela teoria do discurso. *Cadernos de Educação*, v. 38, p. 19-41, 2011.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 1990.

MAINARDES, J. 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.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16, agosto de 2018.

MANIN, Bernard. 1999. As metamorfoses do governo representativo. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, nº29.

MEC/SEB. **Programa Nacional de fortalecimento dos Conselhos Escolares** (Cadernos de 1 a 10). Brasília, 2004.

NUDZOR, Hope Pius. Reconceptualizando o paradoxo na implementação de políticas: uma abordagem pós-moderna. **Teias**, v.11, n. 22, p. 209-224, mai./ago. 2010.

ORLANDI, Eni. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6 ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã Editora, 1996.

RISCAL, Sandra A. Considerações sobre o conselho escolar e seu papel mediador e conciliador. In: LUIZ, Maria C. **Conselho escolar**: algumas concepções e propostas de ação. São Paulo: Xamã, 2010.

ST. PIERRE, E. A. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à “pós-investigação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 1044-1064, set./dez. 2018b. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 23 dez. 2020.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/980/pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020.

WERLE, F. O. C. **Conselhos escolares**: implicações na gestão da escola básica. Rio de Janeiro: DP& A, 2003.

FONTES DOCUMENTAIS

Livro de atas das reuniões do Colegiado Escolar do Colégio Estadual de Brumado, 2016 – 2019.

ANEXO 1

Pauta de reunião



COLEGIADO ESCOLAR REUNIÃO ORDINÁRIA - 26/11/2019

NTE: 13	MUNICÍPIO: BRUMADO	UNIDADE ESCOLAR: COLÉGIO ESTADUAL DE BRUMADO
-------------------	------------------------------	--

MÊS	DATA	HORÁRIO	LOCAL
NOVEMBRO	26/11/2019	17h	Biblioteca do CEB

PAUTA

- Leitura e apreciação do Estatuto do Colegiado Escolar e Portaria;
- Fala do Professor Elielson Teixeira;
- Votação para escolha do Presidente, Vice-Presidente e Secretário;
- Elaboração do calendário de reuniões ordinárias;
- O que ocorrer;

Brumado-BA, 26/11/2019

Josivalda de Oliveira Santos Neiva

ANEXO 2

Termo de autorização para a pesquisa na escola

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE**

Autorizo o pesquisador Elielson Teixeira a desenvolver no Colégio Estadual de Brumado, o projeto de pesquisa intitulado **Tradução das políticas curriculares do ensino médio: atuação do Conselho Escolar**, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a organização é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

Brumado, 09 de setembro de 2020.

Vanusia Caires Rizeiro
Vanusia Caires Rizeiro
Vice-Diretora
Aut. nº 13.033/2018

ANEXO 3**Calendário de reuniões do Colegiado****COLEGIADO ESCOLAR BIÊNIO 2019 – 2021
CALENDÁRIO DE REUNIÕES ORDINÁRIAS**

NTE: 13	MUNICÍPIO: BRUMADO	UNIDADE ESCOLAR: COLÉGIO ESTADUAL DE BRUMADO	CÓDIGO SEC 1123817
----------------	-------------------------------	---	-------------------------------

MÊS	DATA	HORÁRIO	LOCAL
DEZEMBRO	10/12/2019	17h	CEB
MARÇO	24/03/2020	17h	CEB
ABRIL	28/04/2020	17h	CEB
MAIO	26/05/2020	17h	CEB
JUNHO	16/06/2020	17h	CEB
JULHO	28/07/2020	17h	CEB
AGOSTO	25/08/2020	17h	CEB
SETEMBRO	29/09/2020	17h	CEB
OUTUBRO	27/10/2020	17h	CEB
NOVEMBRO	24/11/2020	17h	CEB

Data: 26/11/2019

Vilma de Souza Oliveira
Presidente do Colegiado Escolar

Aparecido Vieira da Silva
Vice-Presidente do Colegiado Escolar

ANEXO 4

Termo de posse dos conselheiros



Colégio Estadual de Brumado
 Criado pelo Decreto 21.736 – D.O. 05/03/1970
 C.G.C. Nº 02.134.056/0001-64
 Av. Dr. Guilherme Dias, 280 – Brumado/Bahia
 Fone/Fax: (77) 3441-3604 – e-mail:
 col.estadualdebrumado@gmail.com

ELEIÇÃO DO COLEGIADO ESCOLAR
 Termo de Posse do Colegiado Escolar

NTE: 13	MUNICÍPIO: Brumado	UNIDADE ESCOLAR: Colégio Estadual de Brumado	CÓDIGO SEC: 112817
-------------------	------------------------------	---	------------------------------

Com a homologação do Colegiado Escolar desta U.E. publicada no Diário Oficial do dia 20 de Setembro de 2019, nós, estudantes, pais, professores e funcionários abaixo relacionados, eleitos como representantes dos respectivos segmentos para compor o Colegiado Escolar durante o biênio de 2019/2021, juntamente com o gestor desta unidade escolar, assinamos o presente Termo de Posse atestando o compromisso de desenvolver a gestão escolar democrática com vistas à melhoria da qualidade social da educação.

A partir de hoje até o final do mandato, comprometemo-nos a agir observando a ética para convivência e colaboração entre os pares no cumprimento das atribuições relativas à nossa função:

- Participar do gerenciamento e da tomada de decisões;
- Assessorar a gestão opinando sobre as ações;
- Avaliar o cumprimento das ações desenvolvidas;
- Incentivar a interação entre a comunidade escolar e local.

SEGMENTO ESTUDANTETitular: Daniela Porto de AmorimSuplente: Bruane Teixeira de AlmeidaTitular: Valma de Souza OliveiraSuplente: Salvina Franca MeiraTitular: Leus Carlos dos Santos FilhoSuplente: Maíli de Aguiar Silveira**SEGMENTO PAIS OU RESPONSÁVEIS**Titular: Helena Maria da SilvaSuplente: Elma da Silva BritoTitular: Aparecida Vieira da SilvaSuplente: Adriana de Souza MeiraTitular: M. Magda N. LimaSuplente: Erico M. T. G. G. G.

APENDICE A

Formulário de pesquisa

Prezados conselheiros,

Antes de iniciarmos nossos trabalhos, pedimos a gentileza de responder o formulário a seguir, o qual será importante para direcionarmos o diálogo que pretendemos ter com os Conselheiros desse colegiado.

Questões:

1. **Nome: (opcional)**

2. **Segmento que representa no conselho:**

() Estudantes

() Comunidade externa

() Professores

() Direção

() Pais

() Funcionários

3. **Qual a sua escolaridade?** _____

4. **Há quanto tempo exerce o mandato como conselheiro escolar no Colégio Estadual de Brumado - CEB?** _____

5. **Já participou de algum outro conselho antes? Se sim, qual?**

6. **Que tipo de assuntos costumam fazer parte das pautas de reuniões do Colegiado do Colégio do CEB?**

• _____

• _____

• _____

7. Você geralmente compreende os temas que são discutidos nas reuniões do conselho?

- () sim, sempre
- () sim, às vezes
- () na maioria das vezes não compreende

8. Quanto a sua participação nas reuniões do Conselho, geralmente você:

- () Discute os assuntos, emite sua opinião, questiona as informações
- () Não costuma falar e vota quando solicitado, mas tem convicção do que está aprovando.
- () Deixa que os outros falem, pois você não tem segurança do assunto, e vota de acordo com o que a maioria concorda, sem ter muita certeza.

9. Durante as reuniões você sente que as falas de algumas pessoas ganham mais importância que a de outras?

- () sim
- () não
- () as vezes acha isso

10. Durante as reuniões das quais você participou, o projeto político pedagógico (PPP) do CEB, já foi debatido pelo Conselho?

- () sim
- () não
- () não tem certeza

11. Como conselheiro(a), você toma conhecimento das escolhas curriculares abordadas pelo CEB?

sim

não

não sabe direito o que é isso

12. Você sente segurança em opinar sobre o currículo a ser implantado no colégio?

sim

não

13. A implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio já fez parte da pauta de alguma das reuniões do Colegiado do CEB que você participou?

sim

não

não tem certeza

14. Você tem informação sobre o que vai mudar no projeto pedagógico do Colégio a partir da implantação do currículo do Novo Ensino Médio em atendimento à BNCC?

sim

sabe alguma coisa

não tem informação alguma sobre isso

15. Você acha que o conselho escolar deve fazer parte das decisões relacionadas ao currículo a ser adotado pela escola?

sim, é importante que o conselho tome conhecimento e contribua com a tradução dessa política na escola.

() não, isso é coisa que deve ser decidido pela gestão e os professores

16. Pretendemos ministrar de uma oficina, com carga horária de 30 horas, com os temas:

- O papel dos conselhos escolares na implementação de políticas educacionais;
- A influência do conselho na definição da proposta de flexibilização curricular e das disciplinas eletivas;
- A implantação da BNCC e Novo Ensino Médio à luz do Ciclo de Políticas de Ball;
- A relevância da discussão de aspectos pedagógicos da escola nas reuniões do conselho;
- Conceitos de representatividade e participação coletiva.

Você teria interesse em participar dessa oficina quando ela puder ser ofertada?

() Sim, tenho interesse.

() Não, Não pretendo participar

APENDICE B

Proposta de Oficina de Política Curricular e Conselho Escolar

Público alvo:

Conselheiros do Conselho Escolar do Colégio Estadual de Brumado

Periodicidade: mensal**Carga horária:** 30 horas**Objetivo:**

Promover a discussão da produção de política curricular com o conselho escolar do Colégio Estadual de Brumado, a partir da Teoria de atuação de Stephen Ball e a abordagem do Ciclo de Políticas

Objetivos específicos:

- Discutir o papel dos conselhos escolares na implementação de políticas educacionais;
- Debater a influência do conselho na definição da proposta de flexibilização curricular e das disciplinas eletivas;
- Analisar a implantação da BNCC e Novo Ensino Médio à luz do Ciclo de Políticas de Ball;
- Destacar a relevância da discussão de aspectos pedagógicos da escola nas reuniões do conselho;
- Conceituar representatividade e participação coletiva;

Metodologia

As aulas oficina serão realizadas em encontros mensais de 4 horas, na biblioteca do Colégio Estadual de Brumado, com aulas interativas que incluirão explanação conceitual participada dos temas propostos; leitura e discussão de textos; exibição de vídeos; interpretação e reflexão sobre os documentos normativos do novo

currículo; produção de textos resultantes da mobilização de conhecimentos sobre os conceitos abordados.

APENDICE C

Temas e cronograma de realização das atividades das oficinas

Data	Tema	Carga horária
	Apresentação do projeto e estabelecimento de combinados	2h
	Conselho Escolar e a escola	4h
	O papel do Conselho na produção do currículo escolar	4h
	A (re)elaboração do projeto pedagógico e a apropriação dos novos currículos	4h
	Políticas Educacionais	4h
	Como as escolas fazem políticas	4h
	O impacto do Novo Currículo do Ensino Médio	4h
	Análise dos documentos normativos	4h
	Retomada de conceitos trabalhados e avaliação	4h

APENDICE D

Registro de reunião com os conselheiros



Fonte: Acervo pessoal do autor

APENDICE E

Termo de confidencialidade enviado ao Comitê de Ética



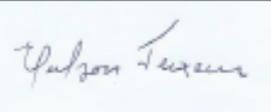
**Universidade do Estado da Bahia
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP**

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa intitulada **Tradução das políticas curriculares do ensino médio: atuação do Conselho Escolar**, cujos dados serão coletados utilizando questionários impressos e online (formulários como google docs) e entrevistas semiestruturadas, com os membros do Conselho Escolar do Colégio Estadual de Brumado, com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto.

Os resultados serão divulgados de forma anônima, havendo exposição do nome apenas quando forem autorizados pelo (a) pesquisado (a), assim como os termos de consentimento livre e esclarecido guardados no arquivo do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), da Universidade do Estado da Bahia pelo período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade do pesquisador Elielson Teixeira. Após este período, os dados serão destruídos.

Brumado, 27 de agosto de 2020.

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Elielson Teixeira	
Nubia Regina Moreira	

APENDICE F

Termo de compromisso enviado ao Comitê de Ética



Universidade do Estado da Bahia
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado: **Tradução das políticas curriculares do ensino médio: atuação do Conselho Escolar**, sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a resolução CNS 466/12, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência, da justiça e da equidade.

Assumo o compromisso de apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia; de tornar os resultados desta pesquisa públicos independente do desfecho (positivo ou negativo); de Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil.

Brumado, 27 de agosto de 2020.

A handwritten signature in blue ink, which appears to read 'Elielson Teixeira', is positioned above the printed name.

Elielson Teixeira

APENDICE G

Declaração enviada ao Comitê de ética

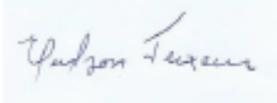


**Universidade do Estado da Bahia
Comitê de ética em Pesquisa - CEP**

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

Declaramos estar ciente do compromisso firmado com a execução do projeto intitulado: **Tradução das políticas curriculares do ensino médio: atuação do Conselho Escolar**, vinculado à instituição Universidade do Estado da Bahia – UNEB Campus VI, Departamento de Ciências Humanas que será desenvolvido na forma apresentada e aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia sempre orientado pelas normativas que regulamentam a atividade de pesquisa.

Brumado, 27 de agosto de 2020.

Nome do orientador (a) e do orientando (a)	Assinatura
Nubia Regina Moreira	
Elielson Teixeira	