



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / DOUTORADO

ADEMAR SOUSA DOS SANTOS

**SINGULARIDADES COLETIVIZADAS: POSSIBILIDADES DE
(RE)CONFIGURAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL NO ÂMBITO DO
PODER LOCAL E DE AMPLIAÇÃO DOS PROCESSOS DE
AUTONOMIA NA GESTÃO ESCOLAR**

Salvador
2015

ADEMAR SOUSA DOS SANTOS

**SINGULARIDADES COLETIVIZADAS: POSSIBILIDADES DE
(RE)CONFIGURAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL NO ÂMBITO DO
PODER LOCAL E DE AMPLIAÇÃO DOS PROCESSOS DE
AUTONOMIA NA GESTÃO ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na linha de pesquisa Política e Gestão da Educação, como requisito final para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Wellington Marinho de Aragão

Coorientador: Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos

Salvador
2015

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Santos, Ademar Sousa dos.

Singularidades coletivizadas : possibilidades de (re)configuração da gestão educacional no âmbito do poder local e de ampliação dos processos de autonomia na gestão escolar / Ademar Sousa dos Santos. - 2015.

219 f.

Orientador: Prof. Dr. José Wellington Marinho de Aragão.

Coorientador: Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

1. Escolas públicas - Organização e administração. 2. Autonomia escolar. 3. Gestão democrática. 4. Participação. I. Aragão, José Wellington Marinho de. II. Santos, José Jackson Reis dos. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 371.2 - 23. ed.

ADEMAR SOUSA DOS SANTOS

SINGULARIDADES COLETIVIZADAS: POSSIBILIDADES DE (RE)CONFIGURAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL NO ÂMBITO DO PODER LOCAL E DE AMPLIAÇÃO DOS PROCESSOS DE AUTONOMIA NA GESTÃO ESCOLAR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na linha de pesquisa Política e Gestão da Educação, como requisito final para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2015.

José Wellington Marinho de Aragão – Orientador _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Brasil
Professor Associado III da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

José Jackson Reis dos Santos – Coorientador _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – Brasil
Professor Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb)

Sandra Márcia Campos Pereira – Avaliadora _____
Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) – Brasil
Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb)

Solange Mary Moreira Santos – Avaliadora _____
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – Brasil
Professora Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs)

Roberto Sidnei Alves Macedo – Avaliador _____
Doutor em Educação pela Universidade de Paris VIII – Vincennes-Saint-Denis – França
PhD em Currículo e Formação pela Universidade de Fribourg – Suíça
Professor Titular da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Cleverson Suzart Silva – Suplente _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Brasil
Professor Adjunto IV da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

**SALVADOR
2015**

Aos

Que sempre estiveram, estão e estarão comigo na minha caminhada de vida. Isso inclui minha família, pessoas que amo incondicionalmente, e alguns raros amigos.

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, por acreditar em suas ações e por nos fazer sujeitos de tantas outras;

À *minha família*, pela qualidade de nossos afetos; pelo estar juntos sempre; por contribuir na feitura de uma pessoa melhor, acredito, para este mundo;

Aos *meus amigos*, que sempre estiveram no apoio constante, mostrando-me que cada conquista deve ser comemorada;

A *quatro pessoas* que, nessas idas e vindas a Salvador, alicerçaram meu caminhar. Uma em Tucano: *Maria José Firmino da Silva*; uma em Feira de Santana: *Selma Daltro Barros de Castro*; uma em Salvador: *Josimara Santos Miranda*; e uma no Rio de Janeiro: *Patrícia Rosa da Silva*.

Ao *professor André Luiz dos Santos*, diretor da escola onde trabalho, com sua equipe, *professora Telma Pimentel da Conceição*, *professor Mateus Ferreira do Nascimento* e *professor Juarez Pascoal Miranda de Santana*, que possibilitaram a minha permanência nesses estudos doutorais, em função das organizações feitas para poder cumprir as atribuições de estudante e profissional;

Aos *meus amigos Carlos Vagner da Silva Mota* e *Gílson Alves Lima*, profissionais atuantes na Secretaria de Educação do Estado da Bahia, por, também, terem colaborado na organização de minha vida funcional.

Ao *Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado e Doutorado* – da Universidade Federal da Bahia (UFBA), pela qualidade de acompanhamento e oportunidade de desenvolver esta itinerância de doutoramento;

Ao *meu orientador, Prof. Dr. José Wellington Marinho de Aragão*, pelo acolhimento com que nos recebeu na Universidade Federal da Bahia (UFBA) desde os tempos do Mestrado; dar continuidade a esse processo, nos estudos de doutoramento, tendo sua companhia foi um dos incentivos para que pudesse chegar a esse momento;

Ao *meu coorientador, Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos*, pelo reencontro – desta vez academicamente – de nossas trajetórias e, principalmente, pelos saberes construídos por meio de suas orientações;

Aos *sujeitos da pesquisa*, por se permitirem e me permitirem, também, construir conhecimentos;

Aos *membros da banca*, que se propuseram a colaborar com minhas aprendizagens nesse processo de me tornar pesquisador;

Ao *Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo*, por fazer parte de minhas itinerâncias e aprendizagens acadêmicas.

Aos *professores Carlos Moraes* e *Wicise Matos* pela disponibilidade em realizarem os ajustes e correção para os resumos em língua estrangeira (inglês e espanhol, respectivamente).

Nas singularidades coletivizadas, com a prática social da tradução intercultural e intersocial (SANTOS, B., 2007a), poderíamos ter a possibilidade de transformar a escola num

[...] agrupamento humano formado por interações entre pessoas com cargos diferentes, especialidades distintas e histórias de vida singulares que, entretanto, compartilham objetivos comuns e decidem, de forma pública, participativa e solidária, os processos e os meios de conquista desses objetivos. *Existem, assim, objetivos e processos de decisão compartilhados, mas não há ausência de direção*; ao contrário, admite-se a conveniência de canalizar atividade das pessoas para objetivos e executar as decisões, considerando, de um lado, a necessidade de realizar com eficácia as tarefas, de cumprir os objetivos, de obter resultados, de fazer a organização funcionar e de realizar avaliações; e, de outro, a necessidade de coordenar o trabalho das pessoas, de assegurar um ótimo clima de trabalho, de enfrentar e superar os conflitos, de propiciar a participação de todos nas decisões, em discussão aberta e pública dos fatos, com confiança e respeito aos outros. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2006, p. 382-383, grifo nosso).

SANTOS, Ademar Sousa dos. **Singularidades coletivizadas**: possibilidades de (re)configuração da gestão educacional no âmbito do poder local e de ampliação dos processos de autonomia na gestão escolar. 219 f. 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RESUMO

Nesta tese – tendo como contexto uma escola pública estadual da Bahia de ensino médio e abrangendo o período de setembro de 2011 a dezembro de 2014 – objetivamos analisar as configurações existentes no âmbito da gestão escolar, no tocante aos processos de autonomia dos sujeitos envolvidos no ato educativo. Tivemos como pressuposto de tese que as singularidades coletivizadas podem (re)configurar a gestão da educação no espaço local e ampliar os processos de autonomia da gestão escolar. Nossa itinerância, nesse sentido, foi fundamentada teórico-metodologicamente pela abordagem qualitativa de se fazer pesquisa, tendo como base os percursos realizados por uma etnografia escolar, que abrange o procedimento da observação participante, ao qual aliamos os dispositivos da entrevista semiestruturada e da análise de documentos. Nossas análises – alicerçadas no paradigma da complexidade e, ainda, na abordagem do ciclo de políticas – apoiaram-se, também, na análise de conteúdo de cunho interpretacionista, articulada à hermenêutica e à dialética. Os resultados da pesquisa foram indicativos da nova forma de gerir os processos administrativos na escola pública estadual baiana, fundamentada em uma gestão estratégica de modelo empresarial. Este parâmetro traz consequências para a unidade escolar, em seu cotidiano, porque se encontra invadida por uma série de organizações ligadas não somente ao poder público, mas também ao setor privado e tal configuração interfere no desenvolvimento político-pedagógico de sua função social, diminuindo ainda mais sua autonomia, em virtude de as decisões tomadas nesse contexto serem determinadas, na maioria das vezes, pelas racionalidades técnica e economicista, ratificando a existência de uma política administrativa governamental que visa a um controle sobre a escola nas dimensões financeira, administrativa, pedagógica. A maneira como as propostas estão sendo postas em cena pelo Estado da Bahia provocam entraves burocráticos em relação aos gastos financeiros, não organização em órgãos colegiados de decisão, subordinação aos níveis central e intermediário. Tais resultados demonstraram a necessidade de que, nos cotidianos escolares, novas configurações coletivas sejam estruturadas, intentando possibilitar uma gestão da educação no âmbito do poder local, isto é, a construção e a vivência, pelos sujeitos partícipes do ato educativo, das singularidades coletivizadas.

Palavras-chave: Gestão educacional. Poder local. Autonomia escolar. Singularidades coletivizadas.

SANTOS, Ademar Sousa dos. Collectivized singularities: possibilities for (re)configuration of educational management in the local government and expansion of autonomy in school management processes. 219 f. 2015. Thesis (Doctorate) - Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2015.

ABSTRACT

This thesis - taking context as a state public school high school Bahia and covering the period from September 2011 to December 2014 – we aimed to assess the existing settings within the school management, with respect to the subjects' autonomy processes involved in the educational act. We had a thesis assumption that the collectivized singularities can (re)configure the management of education in the local space and enlarge the processes of autonomy of school management. Our roaming in this regard was based theoretically and methodologically in the qualitative approach of doing research, and equally based on the courses performed by a school ethnography, which covers the procedure of participant observation and to which we combine both the interview of semi devices structured and document analysis. Our analyzes – grounded in the paradigm of complexity and also in addressing the Ball policy cycle relied also on content analysis of interpretationist articulated to hermeneutics and the dialectic. The survey results were indicative of the new way to manage administrative processes in Bahia state school, based on a strategic management business model. This parameter has consequences for the school unit, in their daily lives, because it is invaded by a number of organizations linked not only to the government but also to the private sector and such a configuration interferes in the political-pedagogical development of its social function, reducing even more autonomy, by virtue of the decisions taken in this context are determined, in most cases, the technical and economic rationality, confirming the existence of a governmental administrative policy to control over the school in financial, administrative and pedagogical dimensions. The way the proposals are being put into play by the Bahia State provoke bureaucratic obstacles in relation to financial expenses, not organization in collegiate decision-making bodies, subordination to the central and intermediate levels. These results demonstrated the need in school everyday, new collective settings are structured, intending to enable an education management in the local government, that means, the construction and the experience by the participants subjects in the educational act, of the collectivized singularities.

Keywords: Education management. Local government. School autonomy. Collectivized singularities.

SANTOS, Ademar Sousa dos. Singularidades colectivizadas: posibilidades de (re) configuración de la gestión educativa en el gobierno local y la expansión de la autonomía en los procesos de gestión escolar. 219 f. 2015. Tesis (Doctorado) - Facultad de Educación de la Universidad Federal de Bahía, Salvador, 2015.

RESUMEN

Esta tesis - teniendo contexto como una escuela pública del estado de Bahía la escuela secundaria y que abarca el período comprendido entre septiembre 2011- diciembre 2014 - objetivo analizar los ajustes existentes dentro de la dirección del centro, en lo que respecta a los procesos de autonomía de las personas involucradas en el acto la educación. Tuvimos una suposición tesis de que las singularidades colectivizadas pueden (re)establecer la gestión de la educación en el espacio local y ampliar los procesos de autonomía en la gestión escolar. Nuestra itinerancia en este sentido se basa teórica y metodológicamente el enfoque cualitativo de hacer la investigación, basada en los recorridos de una etnografía de la escuela, que cubre el procedimiento de la observación participante, que combinamos las entrevistas semi-estructuradas y dispositivos de análisis documentos. Nuestro análisis - basada en el paradigma de la complejidad y también en el enfoque de ciclo de la política - una copia de seguridad también en la naturaleza interpretacionista de análisis de contenido, articulado a la hermenéutica y dialéctica. Los resultados de la encuesta eran indicativos de la nueva forma de gestionar los procesos administrativos en la escuela del estado de Bahía, en base a un modelo de negocio de gestión estratégica. Este parámetro tiene consecuencias para la unidad de la escuela en su vida cotidiana, ya que es invadido por una serie de organizaciones vinculadas no sólo al gobierno, sino también el sector privado y tal configuración interfieren en el desarrollo político-pedagógico de su función social, lo que reduce aún más autonomía, en virtud de las decisiones tomadas en este contexto se determinará, en su mayor parte, la racionalidad técnica y economicista, lo que confirma la existencia de una política administrativa gubernamental dirigido a control sobre la escuela en las dimensiones financieras, administrativas, pedagógicas. La forma en que las propuestas se están poniendo en juego por el Estado de Bahia provocar obstáculos burocráticos en relación con los gastos financieros, no la organización en los órganos colegiados de decisión, la subordinación a los niveles central e intermedio. Estos resultados demostrados la necesidad en la escuela todos los días, las nuevas configuraciones colectivas están estructurados, con la intención, permite una gestión de la educación en el gobierno local, es decir, la construcción y la experiencia, de los sujetos participantes en el acto educativo, de singularidades colectivizadas.

Palabras-clave: Gestión de la educación. Gobierno local. La autonomía escolar. Singularidades colectivizadas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Síntese das notas de campo	41
Quadro 2	Síntese dos documentos analisados	47
Quadro 3	Formação dos profissionais entrevistados e tempo de serviço na escola	54
Quadro 4	Exemplo de unidade de registro e unidade(s) de sentido	64
Quadro 5	Exemplo de reagrupamento e comparação horizontal na análise de conteúdo	65
Quadro 6	Categorias e subcategorias de análises (noções subsunçoras)	67
Quadro 7	Principais características do Bem-Estar Social (<i>Welfarism</i>) e do novo gerencialismo	73
Quadro 8	Desempenho dos estudantes na Avalie – Geral do Estado	81
Quadro 9	Receitas da escola pesquisada – 2011 a 2014	115
Quadro 10	Comparecimento dos votantes no processo de escolha dos dirigentes escolares/2011	162
Quadro 11	Registro no Sistema Escolar/Colegiado de reunião não realizada	166

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividades Complementares
Avalie	Avaliação Externa do Ensino Médio da Bahia
AVA-PAIP	Ambiente Virtual de Aprendizagem - Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica da Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia
AVE	Artes Visuais Estudantis
BM	Banco Mundial
CE	Conhecimento-emancipação
CEE	Comissão Eleitoral Escolar
CEED	Conselho Estadual de Educação
CEB	Câmara da Educação Básica
CFB	Constituição Federal Brasileira
CNE	Conselho Nacional de Educação
Codeb/Direc	Coordenação de Educação Básica / Diretoria Regional de Educação
CR	Conhecimento-regulação
CSE	Comissão Seletiva Escolar
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Direc	Diretoria Regional de Educação
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EM-Ação	Ensino Médio em Ação
Emitec	Ensino Médio com Intermediação Tecnológica
Encante	Encontro de Canto Coral
EP	Escola Pesquisada
EPA	Educação Patrimonial e Artística
EPI	Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio
Face	Festival Anual da Canção Estudantil
Faced	Faculdade de Educação
Faed	Fundo de Assistência Educacional
FMMDE	Fundo Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GQT	Gerência de Qualidade Total
GRH	Gerência de Recursos Humanos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
JA	Juventude em Ação
JERP	Jogos Estudantis da Rede Pública
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDC	Notas de Diário de Campo
NRE	Núcleo Regional de Educação
Nupaip Regional	Núcleo Regional de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização dos Estados Iberoamericanos
ONGs	Organizações Não Governamentais
Pafie	Programa de Autonomia Financeira das Instituições Educacionais
PAIP	Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica da Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEE	Plano Estadual de Educação
PGE	Linha de Pesquisa em Política e Gestão da Educação
PIP	Projeto de Intervenção Pedagógica
PME	Programa Mais Educação
PMEP	Programa de Manutenção da Educação Profissional
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Proemi	Programa Ensino Médio Inovador
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Prove	Produção de Vídeos Estudantis
PST	Prestação de Serviço Temporário

Reda	Regime Especial de Direito Administrativo
Sabe	Sistema de Avaliação Baiano da Educação
SEC/BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SGE	Sistema de Gestão Escolar
Sudeb	Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica
TAL	Tempos de Artes Literárias
UE	Unidade Escolar
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UR	Unidades de Registro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	AS CONFIGURAÇÕES DE CUNHO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA	17
1.2	DE COMO COMPREENDEMOS O JOGO NEOLIBERAL NO COTIDIANO ESCOLAR	23
1.3	AS SINGULARIDADES COLETIVIZADAS	27
1.4	A ESTRUTURAÇÃO DA TESE	32
2	A ITINERÂNCIA DA PESQUISA	34
2.1	CAMPO E PERÍODO DA PESQUISA	35
2.2	A PESQUISA QUALITATIVA DO TIPO ETNOGRÁFICA	38
2.3	A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS DE BALL	44
2.4	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE: POR ONDE CAMINHAMOS	57
3	O ESTADO NEOLIBERAL E A AUTONOMIA ESCOLAR	71
3.1	INFLUÊNCIAS DO ESTADO NEOLIBERAL SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA	71
3.2	O QUE DIZEM OS SUJEITOS SOBRE AUTONOMIA ESCOLAR	85
4	AS AUTONOMIAS DECRETADAS NO ÂMBITO DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL BAIANA	100
4.1	AS CONFIGURAÇÕES DA AUTONOMIA DECRETADA NA ESCOLA PESQUISADA	101
4.1.1	As configurações presentes no campo de ação da gestão financeira	104
4.1.2	A escolha dos dirigentes escolares pela comunidade	119
4.1.2.1	O processo eleitoral dos dirigentes no cotidiano pesquisado	120
4.1.3	PAIP: instrumento de monitoração da escola nas ações pedagógicas	126
5	OS DIFÍCEIS CAMINHOS DA PARTICIPAÇÃO PARA A AUTONOMIA ESCOLAR	134
5.1	AUSÊNCIA DE ACOMPANHAMENTO SISTEMATIZADO PELO GRUPO GESTOR DA/NA ESCOLA PESQUISADA	135
5.2	CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE PESSOAL E OS REFLEXOS	

	SOBRE A AUTONOMIA ESCOLAR	138
5.3	AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFISSIONAIS NO <i>LOCUS</i> DA PESQUISA	147
5.3.1	A burocratização dos processos	147
5.3.2	A descontinuidade de planejamento na realização das ações	149
5.3.3	As ações do Estado mínimo no contexto político-pedagógico do local pesquisado	154
5.4	A INEXISTÊNCIA DA PARTICIPAÇÃO QUALIFICADA DOS SUJEITOS PAIS, ESTUDANTES E FUNCIONÁRIOS	159
5.5	A CONSTITUIÇÃO FIGURATIVA DOS ÓRGÃOS COLEGIADOS	163
5.6	AINDA NO CAMPO DOS DIFÍCEIS CAMINHOS PARA A AUTONOMIA	167
6	CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS	175
	REFERÊNCIAS	193
	APÊNDICES	206
	APÊNDICE A – Modelo de termo de adesão	207
	APÊNDICE B – Modelo de termo de autorização	208
	APÊNDICE C – Exemplo de nota de campo	209
	APÊNDICE D – Roteiro de entrevista	217

1 INTRODUÇÃO

[...] a gestão democrática da educação e da escola – e também da própria sociedade – implica, necessariamente, na constituição de espaços e práticas de participação e inserção coletiva da comunidade na definição dos rumos dessa educação, escola ou sociedade; de forma que esses espaços e práticas superem o caráter funcional, burocrático, fiscalizador, consultivo que possuem atualmente e se configurem como instâncias de planejamento, deliberação, avaliação, controle e acompanhamento social e coletivo dos processos sociais. (RESENDE, 2011, p. 10).

Nosso trabalho de pesquisa, no cerne da escola pública estadual baiana, está imbricado com as discussões sobre os processos de autonomia no cotidiano escolar. Apresenta, ainda, interligações com a proposta de construção democrática para a gestão escolar, tendo por sustentação que a autonomia e a participação qualificada dos sujeitos em seus espaços locais são basilares para a materialização da gestão democratizada, a qual apresenta aspectos relacionais inerentes à autogestão, à coletividade, ao respeito aos diversos saberes, à descentralização e ao compartilhamento de poder.

Nosso caminhar por esta escrita, assim, evidencia primeiro a configuração apresentada pelos preceitos neoliberais e suas regulações a fim de nos situarmos naquilo que está posto legalmente para a escola no referente às propostas de autonomia decretadas pela rede estadual de ensino do Estado da Bahia, localizando nosso objeto de estudo para, em seguida, tratarmos das singularidades coletivizadas, enquanto possibilidades de outros caminhos a serem percorridos pela educação na perspectiva local, defendendo nesse momento nosso pressuposto de tese e apresentando a questão da pesquisa e seu objetivo central. Finalizamos este processo com a estruturação da tese, abordando as principais discussões em cada um de seus capítulos.

Neste trabalho, tomamos por base os aspectos multidimensionais e relacionais das diversas situações/contextos estudados, em seus processos formativos de teias interdependentes (GEERTZ, 2012) de sujeitos individuais e em coletividade (ELIAS, 1994a, 1994b) pertencentes aos diversos contextos de influências, produção de texto e da prática (BALL, 1994; BOWE, BALL, GOLD, 1992), constituindo, dessa forma, múltiplas configurações (ELIAS, 1994b) em virtude da diversidade dos sujeitos agentes e das interações existentes entre eles.

1.1 AS CONFIGURAÇÕES DE CUNHO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA

Nos anos 90 do século XX, o Brasil passa por uma Reforma Administrativa de Estado. Com ela, o poder público começa a propor ações, em todos os campos: político, social, cultural e, principalmente, econômico, baseadas nas orientações de uma corrente político-econômica, o neoliberalismo, que se apoia nos princípios da desregulamentação da economia, da mínima intervenção estatal, da privatização, da redução de impostos, do incentivo à competição e da obtenção do lucro (SENKEVICS, 2012).

Diante de tais princípios, a administração pública evoca processos neogerenciais para propor e efetivar encaminhamentos em todos os setores, tendo como referência básica a regulação pelo mercado. Palavras como descentralização, eficiência, eficácia, competência e produtividade são usadas para justificar, argumentar e sedimentar políticas públicas, que são projetos de governo implantados pelo Estado através de programas voltados para partes específicas da sociedade (HOFFLING, 2001) e de cunho social relevante e politicamente determinado (TEIXEIRA, J., 2006). No caso singular do neoliberalismo, a questão social é drasticamente reduzida (Estado mínimo) e, politicamente, insere-se no campo da descentralização e da competição de mercado.

Nessa perspectiva, o Estado transforma-se no principal indutor de políticas, bem como em seu principal controlador, pois a ideia é transferir responsabilidades para a sociedade civil, utilizando-se do discurso da autonomia dos espaços locais, singulares, evidenciando, obviamente, as responsabilidades dos sujeitos partícipes desses *locus*, contudo, sem prover as condições necessárias para tal realização, incentivando a busca pelas parcerias público/privado. Desta forma, induz a ação, desresponsabiliza-se dos resultados, porém realiza avaliações de controle/regulação.

Se observarmos o desenvolvimento da história da humanidade, perceberemos que, em todos os tempos históricos, vivemos sob processos de regulação. Estamos todos os momentos sendo controlados pelas normas (legais ou consuetudinárias), pelo Estado, por pessoas de nosso convívio e, até, por nós mesmos. A regulação é um conhecimento que vai se desenvolvendo e assumindo um domínio maior sobre os contextos, principalmente quando começa a modernidade ocidental a se desenvolver junto ao capitalismo (SANTOS, B., 2007a).

A hegemonia da regulação, pela heteronomia, pautada em princípios modernos capitalistas/neoliberais, expressos em leis, decretos, regulamentos e, conseqüentemente, nas políticas públicas, restringe, de certa forma, atitudes mais concretas de autonomia, por ser

determinação realizada externamente aos sujeitos e por não observar os contextos singulares onde serão ‘encenadas’ tais proposições, apesar dos discursos oficiais e dos textos produzidos para essas políticas dizerem o contrário. Nesse ínterim, temos um conhecimento regulação que se contrapõe ao conhecimento emancipação¹.

Nessa perspectiva, processos de ordem, de mando e submissão, são valorizados. Representantes e representados se mostram, na maioria das vezes, em lados opostos, sendo o segundo submetido às vontades do primeiro. Nesse contexto, a disputa pela liderança representativa, através de eleições, marca a tônica da democracia no mundo moderno, tomando como pressuposto o conhecimento-regulação, que tem como ponto B, enquanto ordem e saber necessários, o não reconhecimento do sujeito como igual e que depende de tutelas e de ‘chefes’ para indicar caminhos, isto é, uma cultura da dependência, da não autonomia.

Esta noção de tutela, vista por esse ângulo neoliberal, produz os processos hierárquicos porque se fundamenta no raciocínio: ‘os que sabem’ ditam e criam as regras; ‘os que não sabem’, obedecem a elas e executam-nas. A racionalidade técnica (no sentido do saber fazer apenas) sobrepõe-se às questões culturais, sociais, políticas, pedagógicas e éticas.

Essa supremacia da técnica exige dos sujeitos um *know-how* (saber fazer), que se baseia em conhecimentos e competências científicas (apresentados como hegemônicos), produzindo a divisão entre ‘os que conhecem’ e ‘os que desconhecem’ e, conseqüentemente, a exclusão destes indivíduos, porque o mundo (neoliberal, principalmente) funciona e é organizado sob a lógica da razão metonímica² (SANTOS, B., 2007a), do processo de globalização excludente (SANTOS, M., 2011).

¹ Santos, B. (2007a) diz que o conhecimento-regulação (CR) e o conhecimento-emancipação (CE) apresentam um ponto inicial, de ignorância, e um ponto B, de saber. No CR, não saber é caos; e conhecer é ordem. Nesse sentido, conhecer é por ordem nos fatos, na realidade e na sociedade. (SANTOS, B., 2007a). No CE, o conhecer vai do ponto inicial – colonialismo (o outro é visto como objeto) – ao ponto B: autonomia solidária. A questão é: o CR, na modernidade, começa a dominar e, ao fazê-lo, vai recodificando o CE e, assim, o que era conhecimento (autonomia solidária) passou a ser uma forma de caos, sendo necessário controlá-lo. Desta forma, o conhecimento no CE – ponto B – passou a ser ponto A no CR, ou seja, o ponto inicial da ignorância. Nesse contexto, o ponto A do CE (colonialismo) passa a ser o ponto B do CR, isto é, o colonialismo põe ordem nas coisas, na realidade, na sociedade (SANTOS, B., 2007a).

² Santos, B. (2007a), em suas proposições/reflexões epistemológicas, evidencia sobremaneira a questão de o mundo ocidental eleger um tipo de conhecimento (o científico) como o único e exclusivo saber, não se dando conta da riqueza inesgotável de outros saberes (indígenas, populares, camponeses, etc.). A essa racionalidade ocidental, chamou de *razão indolente*. Portanto, nesse viés, há um desperdício da experiência, do saber comum, das vivências cotidianas das pessoas. Os saberes, dessa forma, são hierarquizados numa ordem de importância e, no contexto neoliberal, ganhando maior relevância a partir de sua contribuição para a produtividade econômica. Outras lógicas de percepção de mundo e de construção de conhecimento, de organização e produção alternativas não ganham visibilidade. Dessa invisibilidade de outras práticas existentes no mundo para sua compreensão e interpretação, tomando como referência apenas uma das partes (racionalidade ocidental baseada no conhecimento científico) para ser apresentada como sua totalidade, é o denominado pelo autor de *razão metonímica*. Nessa visão, deixamos de perceber todas as outras existências, ou as desvalorizamos, permitindo

Dessa forma, as políticas públicas (até mesmo as sociais) são influenciadas por e incorporam seus pressupostos. Reconhecendo esses ditames neoliberais sobre o Estado, Demo (2001) ratifica que os direitos, atualmente, estão condicionados aos processos econômicos. E esses condicionantes contribuem com a construção de subjetividades sobre a noção e prática da democracia/autonomia na contemporaneidade.

Essas influências acontecem não apenas no Brasil, mas em todo o mundo, bem como na Bahia. As políticas públicas e os sistemas educacionais, de uma forma ou de outra, sofrem ascendência de agências internacionais como Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), União Europeia, entre tantas outras (AMARAL, 2010). Ou seja, o neoliberalismo não é uma corrente que está na economia, lá fora de nosso contexto, mas também dentro de nossas cabeças (BALL, 2013 – em entrevista a ROSA, 2013).

Na Bahia, esses contextos vivenciados no Brasil, e no mundo, em termos de ditames neoliberais, não são diferentes. Propostas e ações, no terreno público, também sofrem influências dessa nova ordem mundial, bem como outros fatores de caráter cultural, social e, até mesmo, político-partidário, deixam suas marcas nesses processos das políticas públicas educacionais.

Nossa entrada para o quadro de funcionários da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA) se dá nessa época em que as discussões sobre os preceitos administrativos neoliberais estão em plena efervescência. Em 1993, começamos a fazer parte, por via de concurso, do quadro de docentes da rede pública estadual de ensino da Bahia. Esse tempo de trabalho gerou experiências de docência, de gestão, de condução de processos formativos, ajudando-nos a construir olhares e a questionar o cotidiano da escola pública e as ações sobre ele lançadas, especialmente os processos de gestão, a partir das propostas de políticas públicas educacionais. Esse estar no cotidiano nos instigou o desejo de investigar as configurações nele existentes no sentido de apreendermos os sentidos construídos pelos sujeitos do ato educativo no tocante a processos de ampliação da autonomia escolar.

Em 2008, com algumas internalizações acerca dessas diversas funções experienciadas em nossa vida profissional, resolvemos nos inscrever para a seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na Faculdade de Educação (Faced), na Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação (PGE),

em que tivemos como objeto de estudo a gestão democrática escolar no sistema municipal de ensino de Tucano/BA.

Tratamos das compreensões e interpretações dos sujeitos educativos num contexto predominantemente patrimonialista, ou seja, de como se dão as relações de poder dentro deste contexto, caracterizado de maneira bastante singular: ao mesmo tempo em que propunha um projeto político-pedagógico (PPP) municipal tendo por princípios propostas baseadas no conhecimento-emancipação, estava marcado profundamente, em suas gestões governamentais, por traços e características, por ações, atitudes e tomadas de decisões patrimonialistas.

Nesses estudos, pudemos constatar, ao longo da pesquisa, a existência de intenções democráticas em atitudes isoladas de sujeitos partícipes, ou na instituição escola ou no sistema como um todo. Não se percebeu no contexto uma reestruturação de poder da própria secretaria de educação – apesar dos princípios defendidos no PPP municipal: Nos coletivos, o reencontro com a pedagogia da esperança.

Não foram constatadas, também, propostas institucionalizadas, nem partindo da própria escola nem do órgão central, de mecanismos democráticos de participação da comunidade na escola, por exemplo: eleição direta para diretores, criação de conselhos escolares, transferência de recursos para execução da proposta pedagógica, que, de certa forma, são possibilidades para o desenvolvimento de práticas democráticas e autônomas nas dimensões financeira, administrativa e pedagógica. Essas constatações reforçaram a necessidade de os sujeitos do ato educacional, bem como a comunidade local, participarem cada vez mais dos espaços possibilitadores de construções coletivas (SANTOS, A., 2010). Foram as itinerâncias profissionais e o estudo acadêmico em nível de mestrado que nos possibilitaram pensar na proposta de pesquisa para o doutoramento.

Em recente pesquisa de doutorado, analisando as políticas públicas para a educação básica na Bahia nos anos 90 do século XX, nas gestões de Antônio Carlos Magalhães e Paulo Souto (1991-1998), Silva, A. (2007), em relação ao primeiro governo (1991-1994), referenciou que, já dentro da racionalidade neoliberal, mesmo fazendo alusão às ideias gerais do novo papel do Estado, no sentido de processos de descentralização e participação da sociedade, as políticas educacionais não incorporaram tais enunciados. Já no concernente ao segundo governo (1995-1998), a autora constatou, neste período, os ajustes do Estado em relação aos preceitos neoliberais, ganhando contornos mais nítidos, até porque, na mesma época, no Brasil, acontecia a reforma do Estado brasileiro. Sendo assim, as ações postas em movimento no campo da agenda educacional tiveram uma influência maior sobre a questão

administrativa, principalmente no que se refere à organização da Secretaria de Educação do Estado da Bahia ao repassar suas funções burocráticas para as Diretorias Regionais de Educação (Direc), reposicionando-se na gestão do sistema, na indução e orientação das atividades e dos investimentos públicos e privados na educação.

Após esses governos, mais dois – um, dividido entre César Borges (01/01/1999 a 05/04/2002), que se afastou do governo para concorrer ao Senado Federal e Otto Alencar (06/04 a 31/12/2002); e outro, com o retorno de Paulo Souto (01/01/2003 a 31/12/2006) – de mesma feição partidária, mantiveram-se no poder no Estado da Bahia. Em 2007, assumia o governo Jacques Wagner, de outro partido político, permanecendo no poder até 2014, em um Estado que se fundamenta e pratica ações políticas (sociais, culturais, econômicas, educacionais) baseadas no processo de revisão do papel do Estado ocorrido nos últimos anos no Brasil.

No tocante às propostas de autonomia para as escolas da rede estadual de ensino do Estado da Bahia, a Lei n. 6 349, de 17 de dezembro de 1991, já traz em seu plano plurianual (1992-1995), no que diz respeito às diretrizes e metas do poder executivo, na área social concernente à educação, e em referência à modernização da administração escolar, a indicação de promover o seu fortalecimento, permitindo, de forma gradativa e sistemática, através de atuação do órgão central, a passagem para a escola de ações, serviços e capacidade de decisão (BAHIA, 1991a).

Esse plano já fazia referência aos mecanismos ágeis de administração e gerenciamento, ou seja, numa nova perspectiva de papel do Estado que vinha sendo discutida desde os anos 80, do século XX, numa escala mundial, sob os aspectos da visão neoliberal. De acordo com este prisma, fazia referência à autonomia escolar, no Plano Estadual de Educação (PEE), de 2006, na sua parte de gestão, no tópico diretrizes e tendências, ao ratificar que ela foi desenhada para melhorar a qualidade do ensino (condição administrativa, financeira e pedagógica), referenciando, ainda, ser, mundialmente, o aumento da autonomia ligado aos processos de descentralização política e do liberalismo econômico (BAHIA, 2006).

E, de maneira gradativa, vai acontecendo, ao longo dos tempos, até os dias atuais, nas três dimensões: administrativa, pedagógica e financeira. É assim que, no decorrer desse tempo histórico, são incorporadas ações pela rede estadual de ensino do Estado da Bahia emanadas do Ministério da Educação (MEC), por exemplo, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e formação do Caixa Escolar; além disso, processos de descentralização do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e repasses financeiros do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). No âmbito estadual, são feitos repasses financeiros pelo

Fundo de Assistência Educacional (Faed) e, mais atualmente, repasses para os cursos de educação profissional fazem parte desse processo de descentralização financeira nas escolas da rede estadual.

No tocante à dimensão administrativa, pelo menos no sentido da indicação dos gestores da escola, em 2008, uma política pública educacional foi posta em cena na Bahia – através de decreto governamental n. 11 218, de 18 de setembro de 2008, que regulamentava o art. 18 da Lei n. 8 261, de 29 de maio de 2002, e dispunha sobre os critérios e procedimentos para o processo seletivo interno nas escolas estaduais para escolha dos dirigentes pela comunidade escolar por meio de eleições diretas (BAHIA, 2008a). Esta mesma ação aconteceu, mais recentemente, com a realização, em 2011, – Decreto n. 13 202, de 19 de agosto de 2011 – do segundo processo seletivo para dirigentes das escolas estaduais (BAHIA, 2011a).

No ano de 2012, um projeto foi proposto através da Portaria SEC/BA n. 4 202 (BAHIA, 2012a) e transformado em projeto permanente em todas as escolas da rede por meio da Portaria SEC/BA n. 2 520 (BAHIA, 2014a) com o objetivo de, com eficiência e eficácia, cumprir o papel de asseverar ao povo baiano uma educação de qualidade (BAHIA, 2012a): o Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica da Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia (PAIP).

De acordo com a última portaria, o PAIP deve ser visto como projeto de referência por constituir uma instância de planejamento e replanejamento das ações pedagógicas, utilizando-se para isso das avaliações externas e internas da escola e, desta forma, configurando-se como um projeto de gestão educacional, objetivando fortalecer os processos de ensino e da aprendizagem (BAHIA, 2014a). O projeto envolve o órgão central – SEC/BA –, as diretorias regionais e as unidades escolares (UE), tendo cada uma dessas instâncias suas incumbências, sendo, assim, corresponsáveis pelas ações a serem desenvolvidas (BAHIA, 2014a).

A descentralização financeira, as eleições para dirigentes escolares, a proposta do PAIP, enquanto projeto de gestão educacional das unidades escolares, e mais algumas ações que podem promover a gestão participativa na escola, por exemplo, o colegiado escolar, o grêmio estudantil, o caixa escolar, a construção coletiva do PPP fazem parte deste universo cotidiano das instituições da rede estadual de ensino da Bahia, que, num Estado desempenhando um papel baseado nas orientações do social-liberalismo, acenam para a participação da comunidade escolar e local.

Consequentemente, o jogo está aberto. Os sujeitos em seus contextos macros e micros fazem parte dele. As influências para construção de tais propostas se fizeram presentes. Os

textos foram produzidos. O processo de regulação do espaço escolar foi posto em movimento. E, aqui, no contexto da prática (BALL, 1994), as políticas são encenadas. Os sujeitos do cotidiano escolar, com suas necessidades e compreensões sobre esse controle externo, traduzem em ações e posicionamentos a materialidade do jogo proposto. E o jogo proposto pelo Estado é o neoliberal.

1.2 DE COMO COMPREENDEMOS O JOGO NEOLIBERAL NO COTIDIANO ESCOLAR

Tendo por base as premissas neoliberais, principalmente no campo educacional, orientações são trabalhadas, ações são executadas, subjetividades são construídas no *locus* escola, alargando para o campo social, porque os sujeitos vivem suas práticas em diferentes espaços e contextos. Dessa maneira, o neoliberalismo não deve e não pode ser visto apenas como uma economia política, porque, na realidade, ele provoca mudanças nas relações sociais e na organização das instituições (CONNELL, 2012).

Essas bases do novo gerencialismo regulam as ações e influenciam as aprovações de regulamentações em formato de leis, decretos, que, também, exercem ascendência sobre as práticas sociais e, obviamente, sobre a organização das instituições porque há, pelos sujeitos dos contextos vivenciados, uma internalização dessas regras sociais e, ainda, uma espécie de força coercitiva das normas sobre esses mesmos sujeitos, configurando o chamado controle externo sobre os indivíduos³, os quais ajustam seus comportamentos (autocontrole) levando em consideração as suas necessidades, percepções e interpretações desse mesmo ambiente externo (ELIAS, 1994a). Isto significa dizer que o sujeito individual, com suas compreensões e ações, e em convivência com outros sujeitos individuais, formando grupos que são interdependentes, realiza o processo de socialização. O sujeito individual configura o grupo e o grupo configura o sujeito individual com as experiências vividas nesse contexto. Dessa forma, não há sociedade sem indivíduos e muito menos indivíduos sem sociedade (ELIAS, 1994b).

³ Em Elias (1994a; 1994b), o termo indivíduo é usado numa correlação e interdependência, em seu processo de constituição, a sujeito singular e coletivo. Assim, esse indivíduo/sujeito é instituído e influenciado por regulações sociais externas, bem como é instituinte de suas configurações, através do autocontrole – significação produzida por ele (subjetividade) para as regras sociais externas. O que estamos querendo esclarecer é que, ao fazermos uso desse termo, não o entendemos como não agente da situação, mas, ao contrário, percebemos, assim como Elias (1994a; 1994b) toda a sua potencialidade para desenvolver o autocontrole, que é a produção de sentido/significado construída/atribuída pelo indivíduo/sujeito para os contextos vivenciados. Nessa perspectiva, os dois termos são equivalentes. Noutras palavras, os indivíduos/sujeitos são instituídos e instituintes tanto pelo controle externo quanto por suas autoimagens/autorregulações.

Barroso (2005), fundamentado em Diebolt, diz que existem dois tipos de regulação: a conservadora e a transformadora. Na primeira, há uma função de reproduzir de maneira igual o sistema, buscando equilíbrio e coerência; e, na segunda, uma tripla função: entender como um sistema engendra novas formas de organização; como um processo de regulação origina outro e quais as interdependências existentes entre as diversas regulações. Barroso (2004a), inclusive, assevera que, na atualidade, saímos de uma regulação dos sistemas para um sistema de regulações. Nessa perspectiva, o Estado não é o único sistema regulador. Há várias regulações e uma pluralidade de fontes (centro/periferia, externo/interno, ator A, ator B, etc.) e finalidades e modalidades. Nesse sentido, Barroso (2005), com base em Crozier e Friedberg, diz ser os efeitos das regulações feitas pelo Estado imprevisíveis, porque, num sistema humano, a obediência às regras precisas saídas de mecanismos automáticos de reajustamento não acontece da mesma forma que em outros.

Os processos regulatórios (externos, internos e de autocontrole) têm relações estreitas com as configurações construídas pelos sujeitos relacionadas à autonomia escolar. Santos, B. (2007a) trabalha com um conceito fundamental para compreendermos, nos diversos contextos/experiências sociais existentes, as dificuldades pelas quais passamos para desenvolver a prática autônoma e democrática: o colonialismo, “[...] ou seja, a incapacidade de reconhecer o outro como igual, a objetivação do outro – transformar o outro em objeto [...]” (SANTOS, B., 2007a, p. 53). Além disso, esse autor traz outra reflexão que muito diz acerca de nossos processos de libertação: “[...] as independências foram conquistadas pelos descendentes dos colonos e não pelos povos originais – que nos obrigam a dar uma atenção muito especial aos colonialismos internos.” (SANTOS, B., 2007a, p. 60).

Essa característica da transformação do outro em objeto, da supremacia de um sobre o outro, inclusive no quesito saber: competentes e incompetentes, sem valorização de conhecimentos diversos, faz-se muito presente nos espaços sociais e, entre eles, a escola, apesar de ser supostamente um *locus* de desenvolvimento do conhecimento. Desta forma, as compreensões e interpretações sobre as influências sofridas, incorporadas e praticadas por esse ambiente educacional são essenciais para outras possibilidades serem propostas.

Entendemos que toda prática social é também cultural e, nas práticas sociais, os discursos são produzidos, reproduzidos e transformados pelos sujeitos. As práticas dos sujeitos vão formando configurações nos espaços vivenciados, porque as ideias são construídas pelas pessoas a partir de suas vivências, de suas experiências e isso acontece no interior de um grupo. As configurações se dão em grupos interdependentes de pessoas e não por indivíduos singulares, as chamadas “teias de interdependência”, que se constituem por

estruturas materiais e simbólicas (ELIAS, 1994b). As representações sociais dos sujeitos (individuais e coletivos) sobre as situações vivenciadas influenciam na materialização dessas configurações.

Geertz (2012, p. 4), em sua interpretação das culturas, diz que “[...] o homem é um animal amarrado a teias de significação que ele mesmo teceu [...]” e, por isso, assume “[...] a cultura como sendo essas teias e sua análise.” Nesse sentido, defende-a “[...] não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.” Ao nos pautarmos nessas bases, referendamos ser a cultura um processo em constante movimento, dinamizado pelas ações humanas em contextos situacionais, porque, para o autor, nessas relações sociais a cultura ganha significado (GEERTZ, 2012).

As práticas escolares são atos humanos e, por consequência, ações sociais. Elas acontecem no interior de grupos de pessoas que se relacionam e criam práticas para que essas ações aconteçam em determinados contextos. Nesse sentido, os atos engendrados por esses sujeitos, em seus cotidianos, são, de uma forma ou de outra, regulados por normas criadas pelos sistemas político, cultural, econômico e social. Ou seja, as práticas dos sujeitos são efetivadas sob uma perspectiva da regulação desses sistemas, incluindo também os ajustamentos realizados pela diversidade dos atores em suas subjetividades.

Atos emanados de poder são gerados a todo instante nos ambientes sociais (tanto de origem externa/macro quanto interna/micro). É sabido, hoje, em virtude dos contextos (neoliberais e de ações contra-hegemônicas) que a gestão autônoma e democrática do ensino é um dos princípios fundamentais para o desenvolvimento da educação brasileira e encontra-se na centralidade de várias lutas travadas pelos sujeitos partícipes do ato educacional em diversos espaços, isto é, em todas as instâncias que lidam com o seu fazer, com o seu planejamento. Para a nossa perspectiva de gestão autônoma e democratizada, adotamos o conceito de Santos, B. (2007a, p. 62) de democracia: “[...] substituir relações de poder por relações de autoridade compartilhada.”

Nosso local de pesquisa, uma escola do sistema público estadual baiano, tanto é permeado por relações de poder quanto por relações de poder baseadas na autoridade compartilhada. Na configuração deste sistema, enquanto regulação por meio de leis, decretos e normas, já se apresentam alguns mecanismos capazes de possibilitar a construção da autonomia escolar, por exemplo, processos de repasses de recursos financeiros, eleição de dirigentes e órgãos colegiados. No entanto, são proposições de políticas públicas fundamentadas em preceitos neoliberais, realizando uma orientação administrativa à unidade escolar estruturada nos princípios neogerenciais.

Ratificamos, desse mesmo modo, que não são apenas as propostas oficiais, por meio legais, determinantes das ações e dos resultados democráticos esperados⁴ dentro da instituição escolar, mas, também, os agenciamentos coletivos (micropolítica), formados e voltados para a construção de ambientes preocupados com a expansão das oportunidades educativas de qualidade, evidenciando o ser sujeito e buscando a autonomia necessária. As construções autônomas e democráticas demandam práticas comprometidas e participação dos sujeitos do ambiente educativo com a finalidade de alcançar essas aprendizagens para todos (profissionais da educação – gestores, docentes e não docentes –, alunos, pais e comunidade local).

Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994), ao desenvolverem a abordagem do ciclo de políticas (*Policy cycle approach*), dizem que elas não são implementadas, mas que há uma “encenação das políticas” (*policy enactments*), em função de, no momento de materializá-las em práticas concretas e institucionalmente situadas, entrarem em cena as subjetividades nos processos de leitura, interpretação e tradução dessas políticas, o que pode configurar-se em uma distância entre os textos legais e as ações cotidianas (ROSA, 2013).

Pesquisar descentralização, participação, gestão democrática, e, por consequência, investigar autonomia no cerne de uma rede de ensino, por meio de uma escola dessa rede, é refletir sobre contextos concretos das realidades vivenciadas, em condições estruturais e materiais para realização das propostas e em vontades políticas dos sujeitos participantes dos diversos cenários educativos, que, através de ações localizadas e coletivas, possam provocar novas percepções e concepções sobre o mundo e maneiras de se estar nele.

Nesta perspectiva, pode-se estar atento ao fato de que autonomia, no contexto de nossas escolas, deve estar relacionada à reorganização das hierarquias dos sistemas: do órgão central aos intermediários e às escolas (MENDONÇA, 2000). Portanto, construir ou não caminhos singulares, coletivizados, autônomos dependerá da maneira como se estrutura, organiza-se a rede de ensino naquilo que se refere a suas políticas públicas educacionais, provendo meios para seu desenvolvimento e também da maneira como os sujeitos implicados nas diversas instâncias de encenação dessas políticas se comprometem e se responsabilizam por tais atos, isto é, quais agenciamentos coletivos esses sujeitos, dentro de suas possibilidades, conseguem pôr em prática, produzindo, dessa maneira, processos de

⁴ Os resultados democráticos englobam a participação dos sujeitos na tomada de decisões, respeitando-se conhecimentos diversos e promovendo sua construção social. Essa coletividade em movimento constante pode promover processos autônomos nos/com os sujeitos, na/com a instituição escolar.

subjetivação sociais a partir de processos de subjetivação singulares (GUATARRI; ROLNIK, 1996).

1.3 AS SINGULARIDADES COLETIVIZADAS

As singularidades coletivizadas defendem uma organização do espaço escolar constituído por uma configuração de sujeitos, com seus desejos pessoais e ao mesmo tempo com percepção dos desejos dos outros, por isso, coletivizadas, construindo ação em rede, que, na visão de Tedesco (1998, p. 117), “[...] é uma nova forma de institucionalização de determinadas práticas, na qual a ação principal é colocada nas mãos dos usuários.” No contexto evidenciado, a ação principal tem referência às tomadas de decisão, também, em nível local.

Com base nesta perspectiva estrutural, teremos uma regulação conjunta, em que a regulação institucional e a regulação autônoma se coadunam (BARROSO, 2005), em função de uma consecução de objetivos comuns a uma comunidade de sujeitos individuais e coletivos. Representariam, então, a possibilidade de uma construção da escola pública democrática, realmente publicizada, por seus sujeitos cotidianos partícipes do ato educativo. As organizações institucionais, seguindo uma regulação conjunta, teriam observância às normas do sistema, porém com autonomia à escola para tomar decisões, de forma coletiva, em seu contexto, numa produção de normas comuns.

Ressaltamos, ainda, que – dentro do próprio contexto da escola – há uma série de diferenças de atitudes, de percepção de mundo dos sujeitos, tornando-o também diverso e plural. Essa pluralidade (interna e externa) precisaria ser trabalhada na perspectiva de se buscar o diálogo, a partir dos conflitos gerados, bem como ser percebida, além do antagonismo existente, como polos complementares. Por isso, “[...] não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos e sua realização só pode conceber-se como empreitada coletiva.” (CASTORIADIS, 1991, p. 130).

E, nessa tarefa coletiva, a escola necessariamente é vista como um centro de ação educativa (LIMA, L., 1998) em que o desenvolvimento da autonomia é um exercício contínuo a fim de o sujeito ser “[...] transformado constantemente a partir da experiência em que está engajado e que ele faz, mas que o faz também.” (CASTORIADIS, 1991, p. 95). Assim, ratificamos a interdependência entre os sujeitos e suas ações como instituídas por eles e também instituintes deles, entre o individual e o coletivo na constituição das configurações. Segundo Setton (2013, p. 205, grifo da autora) – sobre Elias: “Para ele, o feixe de

condicionamentos sociais multideterminados e as complexas *configurações* humanas em *atos sociais totais* é que são responsáveis pela trama da construção dos processos sociais.”

As singularidades coletivizadas implicariam, portanto, em conexão de experiências, em saberes interligados, produzindo ações voltadas para os espaços cotidianos dos sujeitos, observando-se o contexto, de maneira singular e coletiva, buscando o compartilhamento de poder e de responsabilidades. Por isso, valorizariam as bases organizacionais democráticas: participação da comunidade escolar; tomada de decisões e sistematização das ações a serem praticadas; uso do diálogo como princípio formativo; horizontalidade nas relações entre os sujeitos; busca da unidade na diversidade; complementaridade dos saberes; enfim, promoveriam e possibilitariam a tradução intercultural e intersocial (SANTOS, B., 2007a).

O procedimento da tradução em Santos, B. (2007a) reforça a ideia de que é preciso buscar outros caminhos para se estabelecer relações entre as diversas realidades, bem como sobre os diferentes conhecimentos e distintas ações dos sujeitos coletivos. Esse processo – ao trabalhar com diferentes saberes, sem homogeneizá-los, sem destruir a diversidade, mas construindo uma inteligibilidade de complementaridade de saberes e, ainda, considerando o que há em comum entre eles, utilizando-os de forma contextual (SANTOS, B., 2007a) – aporta um sentido de democratização, pois engloba o reconhecimento e a valorização dos saberes diversificados: os sujeitos em seus contextos, com suas compreensões e interpretações, são possibilidades de construções coletivas, de maneira a figurar nesses espaços as conexões entre os mais diferentes tipos de conhecimento, sem, contudo, hierarquizá-los, no sentido de definir um tipo como hegemônico.

Santos, B. (2007b, p. 6-7) diz que “[...] as hierarquias entre saberes são necessárias mas devem ser contextuais e pragmáticas [...]” e para isso dá um exemplo daquilo que defende: “Se eu quero ir à lua, necessito de conhecimento científico; mas se eu quero preservar a biodiversidade, preciso do conhecimento indígena e camponês.” É esta a hierarquização defendida por ele, criando, na realidade, um ciclo de complementaridade entre os saberes, pois nenhum saber pode se definir como completo.

Para dar conta dessas questões, o autor trabalha – após o seu *Um discurso sobre as ciências* (1987) – com alguns conceitos, entre eles, o da tradução intercultural (diálogo entre os diferentes conhecimentos e práticas), designando este processo de complementaridade dialógica como “ecologia dos saberes” (SANTOS, B., 2007a). Essa perspectiva traz a possibilidade da democratização do saber e, nesse sentido, aponta que é necessária, então, uma cultura política baseada não na polarização (um ou outro), mas na despolarização (um e outro e um terceiro – ponto de interseção), “[...] com a busca de terrenos comuns e de limites

consensualmente assumidos [...]” (SANTOS, B., 2007b, p. 11). Essa nova cultura política, ao privilegiar as semelhanças, singularidades e complementaridades e não objetivar apenas as diferenças, torna-se uma possibilidade de ação coletiva, mesmo na presença de conhecimentos diversos e atitudes ideológicas diferentes.

As singularidades coletivizadas visualizam o todo, o conjunto de sujeitos em suas interações e interdependências. Elias (1994b), tendo por sustentação a teoria *Gestalt*, afirma que o todo não pode ser pensado como uma somatória das partes. Desta forma, mostra ser o todo, composto por partes, diferente dessas partes isoladas, que, separadas, não podem ser explicadas satisfatoriamente porque dependem das relações com as outras partes para serem compreendidas.

Podemos inferir: o todo, composto por partes, deve ser compreendido como partes em situações relacionais, interdependentes que – as singularidades coletivizadas/tradução intercultural –, por fazerem parte da sociedade, não se apresentam em situações harmoniosas, mas cheias de contradições, complexas. Afirma Elias (1994b, p. 21), ainda, que cada “[...] pessoa nesse turbilhão faz parte de determinado lugar.” Exerce, desta maneira, uma função.

Essas diversas funções são dependentes umas das outras, constituindo um tecido de relações e “[...] em cada associação de seres humanos, esse contexto funcional tem uma estrutura muito específica.” (ELIAS, 1994b, p. 22). Sob esta ótica, cada escola de um sistema educacional é diferente, por causa de sua cultura organizacional no que se refere à autorregulação do controle externo. Mesmo as funções sendo nomeadamente iguais (o diretor, o coordenador, o professor, o porteiro, a secretária), os sujeitos desses cotidianos são diferentes e se relacionam em um contexto específico, produzindo uma micropolítica. Diante de tais evidências, apresentamos o primeiro pressuposto de nossa tese: a singularidade da estrutura organizacional cotidiana da escola em função da diversidade de sujeitos que nela atuam.

Elias (1994b) continua suas reflexões no campo das interdependências, ratificando: “[...] os atos de muitos indivíduos distintos, especialmente numa sociedade tão complexa quanto a nossa, precisam vincular-se ininterruptamente, formando longas cadeias de atos, para que as ações de cada indivíduo cumpram suas finalidades [...]” (ELIAS, 1994b, p. 23) e nos dá base para tecer nosso segundo pressuposto de tese: o sentido relacional entre as funções existentes nessa associação de seres humanos diversos.

Eis, aqui, portanto, a nossa tese: as *singularidades coletivizadas* pelos sujeitos da escola possibilitam (re)configurar a gestão educacional no âmbito do poder público local, contribuindo para a ampliação de processos de autonomia na gestão escolar. Nesse sentido, a

formação de redes interdependentes – entre a macro e a micropolítica, entre as diversas funções e diferentes sujeitos – e de interação social colaborativa (FERREIRA, R., 2011) se apresentam como estratégias para possíveis mudanças na área da gestão da educação e da escola⁵. Isso significa dizer que os sujeitos, em contexto concreto, local, (re)configuram, permanentemente, as políticas públicas em seu processo de materialização, o que pode contribuir para se elaborarem políticas públicas educacionais fortemente marcadas pela dinâmica das relações de poder instituídas no espaço da escola.

As singularidades são, nas complexidades dessas configurações humanas, a tentativa de se construir espaços de deliberação participativa, de promover a emersão de conhecimentos diversos dos sujeitos, isto é, de potencial emancipatório visto que demandas externas atuam bastante na regulação da autonomia escolar. Com base nessa prerrogativa, nossa questão central de pesquisa foi assim construída: como se constituem as configurações no âmbito da gestão da escola, visando à ampliação dos processos de autonomia dos sujeitos envolvidos no ato educativo? Em função disso, nosso objetivo geral se propôs a analisar a constituição das configurações no âmbito da gestão da escola, visando à ampliação dos processos de autonomia dos sujeitos envolvidos no ato educativo.

As políticas públicas educacionais no Estado da Bahia voltadas para as propostas de descentralização financeira, administrativa e pedagógica estão, de certa forma, reguladas pelos condicionantes político-econômicos, pela racionalidade burocrática, através de suas leis, decretos e portarias e, também, pelo cotidiano das escolas, quando os profissionais que materializam essas propostas fazem as suas traduções do conjunto normativo legal, ou seja, realizam os ajustamentos informais à proposta oficial de acordo com o seu contexto e as negociações entre os pares (MARTINS, 2011).

O espaço escolar é composto por grupos e as configurações dos grupos se dão a partir de uma pluralidade de sujeitos com suas experiências vividas (ELIAS, 1994b). Justificamos a necessidade desses estudos sobre as configurações que estão em jogo no cotidiano da gestão escolar, em especial, na escola da rede estadual de ensino da Bahia a fim de se perceber contextos, saber organizar-se a partir deles e propor ações, de maneira coletiva e localmente, que possam se transformar em intervenções singulares, porém criando, nesse processo, redes de interação social colaborativa (FERREIRA, R., 2011).

⁵ O processo gestionário é percebido por nós como as ações pertencentes ao campo da administração das instituições, bem como tem seus desdobramentos em todos os contextos vivenciados pelos sujeitos, que necessitam administrar, organizar e sistematizar suas atitudes em prol do alcance dos objetivos previstos. Ao longo deste trabalho, ao utilizarmos a expressão ‘gestão educacional’, fazemos alusão a um processo mais amplo envolvendo o sistema de ensino; o uso da expressão ‘gestão escolar’ está mais restrito ao espaço cotidiano da escola. As duas vertentes, obviamente, são relacionais e interdependentes.

A pesquisa, pelo objetivo proposto, pode ser configurada, de certa forma, em algumas aproximações, como um processo de avaliação de políticas públicas educacionais. Gisi (2011) referencia ser este tipo de avaliação uma maneira de o governo prestar contas à população, defendendo a avaliação de políticas públicas de forma participativa, como fortalecimento e processo necessário para a democracia. Luck (2011) acrescenta que a investigação sobre as demandas educacionais e as práticas cotidianas escolares pode resultar em políticas públicas coerentes e consistentes.

Analisar as configurações existentes no âmbito da gestão escolar, no que se refere aos processos de autonomia dos sujeitos envolvidos no ato educativo, estando presente no cotidiano escolar, exige uma atitude metodológica de percepção da “perspectiva dos participantes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994) da pesquisa (professores e gestores) para a construção das análises dos resultados obtidos.

Nossa pesquisa torna-se, assim, uma possibilidade de compreensão e interpretação da realidade cotidiana de uma das escolas estaduais da Bahia, no concernente à sua autonomia, numa busca de se produzir conhecimento a partir de e com os sujeitos envolvidos no processo, isto é, sujeitos situados cultural e historicamente, com suas subjetividades, em que o produto de final aberto tem como desafio evidenciar – na escrita deste trabalho – os significados produzidos nas experiências de socialização entre pesquisador, sujeitos da pesquisa e teorias ao longo do desenvolvimento desta investigação (PIMENTEL, 2009), configurando-se como uma pertinácia ética (e rigor metodológico) dentro da perspectiva de uma pesquisa com abordagem qualitativa.

Estivemos em campo realizando observações participantes, entrevistas e também analisando o conteúdo de documentos – os oficiais e os produzidos pelos sujeitos da pesquisa por gestos, ações, palavras, ditos e não ditos –, no período de setembro de 2011 a dezembro de 2014, buscando as significações construídas pelos sujeitos participantes acerca do fenômeno estudado, o que se traduz num trabalho de pesquisa do tipo etnográfica. E este campo foi uma escola do ensino médio da rede estadual de ensino da Bahia, localizada no município de Tucano/BA. Tivemos como sujeitos cinco profissionais efetivos do quadro de funcionários da Secretaria de Educação, sendo dois ocupantes de função administrativa (direção) e três ocupantes do cargo de docência, além de dois profissionais docentes com vínculo de Regime Especial de Direito Administrativo (Reda).

Nesse aporte metodológico – da abordagem qualitativa, com pesquisa etnográfica – utilizamo-nos da análise de conteúdo (BARDIN, 1977) articulada com uma perspectiva dialético-hermenêutica e fundamentamo-nos, ainda, nas questões teórico-metodológicas da

abordagem do ciclo de políticas (BALL, 1994; BOWE; BALL; GOLD, 1992) que envolve as percepções macro e microestruturais, possibilitando mostrar a natureza complexa e controversa de uma política educacional.

Neste ciclo de políticas, contextos são evidenciados: o de influência – os discursos e as políticas são iniciados e os grupos disputam para determinar suas finalidades; o da produção de texto – em função dos preceitos neoliberais, apresentam um caráter ambíguo, articulado em uma linguagem de interesse público mais geral, usando ideias democratizantes a favor de interesses neoliberalizantes; o da prática – a política é materializada e sofre a ação (encenação) dos sujeitos do cotidiano escolar e das condições estruturais postas em movimento (MAINARDES, 2006). Outro contexto, o dos resultados(efeitos) – os impactos resultantes da política no cotidiano escolar – pode e deve ser incluído no contexto da prática, bem como o da estratégia política – ações necessárias a serem encenadas a partir dos efeitos produzidos pela política – ser relacionado ao primeiro contexto (BALL, 2009 em entrevista a MAINARDES; MARCONDES, 2009).

1.4 A ESTRUTURAÇÃO DA TESE

O percurso até aqui desenvolvido possibilitou, por consequência, a nossa escrita, que está composta por uma seção primária – a de número 1 (introdução); por quatro capítulos subsequentes (2, 3, 4 e 5), discutindo informações sobre os caminhos percorridos na pesquisa e seus resultados; e por uma seção de fechamento do trabalho – a de número 6 (conclusão), assim estruturados:

- a) introdução: evidenciamos, nesta parte, o objeto de estudo, situando-o nas configurações neoliberais e demonstrando como o percebemos nas cotidianidades escolares, para, em seguida, apresentar as singularidades coletivizadas, enfocando nosso pressuposto de tese, a questão central e objetivo geral da pesquisa;
- b) capítulo 2: trabalhamos com o local da pesquisa e o caminho percorrido para se produzir os dados; aqui, demonstramos estar conectados aos processos qualitativos de pesquisa, ao desenvolver uma etnografia escolar; buscamos, na pluralidade de paradigmas, as bases para realizar as descobertas e as análises acerca do objetivo proposto;
- c) capítulo 3: iniciamos o processo de análises; nesta parte, damos ênfase ao contexto da escola sendo gerenciado por uma série de características neoliberais, além de

trabalharmos com as visões dos sujeitos partícipes da pesquisa sobre autonomia escolar;

- d) capítulo 4: continuando as análises, trazemos as configurações existentes no cotidiano da escola pesquisada, no âmbito das dimensões financeira, administrativa e pedagógica, tendo por perspectiva as propostas decretadas pelo poder público estatal referentes à autonomia escolar e as ações dos sujeitos presentes nesse *locus*;
- e) capítulo 5: finalizando as análises, buscamos evidenciar os difíceis caminhos da participação dos sujeitos para a construção da autonomia escolar; tratamos, assim, de aspectos como: liderança, condições de trabalho dos profissionais educativos e funcionamento dos órgãos colegiados;
- f) conclusão: reafirmamos os principais resultados da pesquisa e reflexões sobre o poder local (a escola) são evidenciadas e sobre a busca permanente de agenciamentos coletivos no sentido de se prover ações singulares (micro) interligadas aos contextos macros, produzindo formas de organizações contextuais e coletivas com poder de decisão e ação sobre as realidades vivenciadas, com apoio técnico e financeiro da entidade mantenedora, elaborando e pondo em movimento projetos políticos e pedagógicos voltados para a formação do ser humano em sua inteireza.

Esse foi o nosso percorrer no desenvolvimento do trabalho. Que possamos contribuir para maiores discussões sobre as realidades cotidianas da escola pública estadual baiana, promovendo configurações que possibilitem pensar a gestão educacional localmente e ampliar os processos de autonomia na gestão escolar com a participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

2 A ITINERÂNCIA DA PESQUISA

A metodologia, entendida num sentido amplo e não redutível a técnicas ou preceitos normativos, atravessa a globalidade do processo de investigação. (CANÁRIO, 1996, p. 134).

Neste capítulo, pretendemos discutir a abordagem qualitativa no modo de se fazer ciência, evidenciando os paradigmas epistemológicos que alicerçaram nossa caminhada. A partir desses pressupostos, definimos nosso tipo de pesquisa (a etnográfica) e suas técnicas de produção dos dados, os seus sujeitos e como se deram os processos de análise, que se fundamentaram epistemologicamente no paradigma da complexidade, baseado numa perspectiva plural e relacional, e metodologicamente na abordagem do ciclo de políticas de Ball e seus colaboradores, Bowe e Gold, na Inglaterra e, no contexto brasileiro, Mainardes e seus colaboradores, Marcondes, Ferreira e Tello. Aqui, definido o caminho a ser percorrido para realizar a investigação, foi preciso ter em mente que, como dizem Minayo e Sanches (1993, p. 240), o “[...] conhecimento científico é sempre uma busca de articulação entre uma teoria e a realidade empírica [...]” e “[...] o método é o fio condutor para se formular esta articulação.”

Nesta pesquisa, ao buscarmos analisar a constituição das configurações existentes no âmbito da gestão escolar, visando à ampliação dos processos de autonomia dos sujeitos envolvidos no ato educativo, as compreensões e interpretações dos sujeitos cotidianos nesse *locus* foram de fundamental importância para a construção desse conhecimento, porque a proposta metodológica teve como sustentação a complementaridade entre os diversos contextos e saberes dos sujeitos, no sentido de – articulados em redes interdependentes – produzirem um conhecimento acerca dessa realidade estudada. Nesse sentido, na perspectiva da pluralidade, articulamos a análise de conteúdo com a hermenêutica e a dialética para os processos analíticos dos dados.

Nossas escolhas metodológicas também não foram neutras; elas serviram de suporte às nossas ações para podermos alcançar o objetivo proposto pela pesquisa. Ressaltamos, ainda, que, ao fazermos nossa opção por esse percurso, não queremos referenciá-lo por ter sido o melhor, mas o mais adequado à situação do processo investigativo (CANÁRIO, 1996).

2.1 CAMPO E PERÍODO DA PESQUISA

Nosso campo de pesquisa foi uma escola de ensino médio pertencente à rede pública estadual de ensino da Bahia, localizada na cidade de Tucano, um pequeno município do Estado baiano pertencente ao território de identidade da região do sisal, localizado no nordeste da Bahia e, educacionalmente, de acordo com a organização da SEC/BA, sob a jurisdição da Direc 12⁶.

Tucano⁷ elevou-se à categoria de vila (considerado emancipado) pela Lei Provincial n. 51, de 21 de março de 1837. Sua história de fundação é próxima ao processo de independência do Brasil (1822). Em relação à sua população, havia uma estimativa para 2014 de 56 131 habitantes, distribuídos em uma área de 2 799,152km², com um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) em 2010 de 0,579 – colocando-o entre os chamados municípios brasileiros prioritários em termos de atendimento pelas políticas públicas em diversas áreas.

No tocante à escola pesquisada, foi escolhida em função de ser representativa no município, no que concerne ao maior número de alunos atendidos na rede pública estadual na cidade. Além dos alunos da sede (34,1%), é composta por uma gama de discentes provenientes dos mais diversos povoados e fazendas da zona rural (56,9%), bem como da sede do município vizinho (0,8%) e de distritos, povoados e fazendas de município vizinho (8,2%). É uma escola urbana, com suas singularidades, composta, também, por uma diversidade rural.

Considerando os percentuais referentes aos povoados, fazendas dos municípios, atendidos pela escola, temos um total de 65,1% dos estudantes de origem rural. A configuração da escola em relação ao seu corpo discente mostra que há uma representatividade de sujeitos ligados a diversos pontos do município e desenvolver um trabalho nesse *locus* significa estar interligado ao município como um todo.

⁶ A Secretaria de Educação do Estado da Bahia trabalha com um sistema de descentralização em Diretorias Regionais de Educação – Direc. São 32 Direc em todo o Estado, composta, cada uma, por uma série de municípios da região. Em relação à Direc 12, sua sede está localizada no município de Serrinha e comporta um total de 20 municípios em sua jurisdição: Água Fria, Araci, Barrocas, Biritinga, Cansanção, Canudos, Conceição do Coité, Euclides da Cunha, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Santaluz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente. Em 2015, com o início do governo de Rui Costa, as Direc foram redimensionadas em 27 Territórios de Identidade e designadas por Núcleos Regionais de Educação (NRE). A Direc 12, assim, foi transformada no NRE-04 (Território do Sisal), com sede no mesmo município de Serrinha, composto pelos municípios de Araci, Barrocas, Biritinga, Candeal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Santaluz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente.

⁷ Os dados referentes ao município presentes nesta página foram conseguidos junto ao site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em: 17 out. 2014.

No campo da escolha da unidade de ensino para realização da pesquisa, tivemos como indicativo, ainda, o fato de essa instituição ter participado dos dois processos (2008 e 2011) de eleição direta dos dirigentes escolares pela comunidade escolar.

Essa escola trabalha com o curso regular de Formação Geral (1ª, 2ª e 3ª séries) nos turnos matutino, vespertino e noturno e com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Tempo Formativo III – Eixo VI (Área de conhecimento: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias) e Eixo VII (Matemática e Ciências da Natureza e suas Tecnologias), no noturno.

No período de 2009 a 2013, trabalhou, nos turnos matutino e vespertino, com a educação profissional desenvolvendo o curso técnico em Turismo, bem como no período de 1982 a 2006 foi referência, na cidade, como Escola Normal, no processo de formação de professores, habilitados para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Neste ano de 2014, apresenta um quantitativo de 1 058 alunos no curso regular, assim distribuídos por série: 1ª – 368 (12 turmas); 2ª – 366 (11 turmas); e 3ª – 324 (10 turmas). Na EJA, os alunos totalizam 139, distribuídos no Eixo VI com 80 (2 turmas) e no Eixo VII com 59 (2 turmas).

Em relação aos funcionários, conta com um 1 diretor e 3 vice-diretores (um por turno), 51 professores, 20 agentes de serviços, sendo 1 merendeira, 9 serventes, 1 agente de portaria, 4 seguranças e 5 funcionários de apoio na secretaria escolar. Os profissionais da escola mantêm vínculos empregatícios que vão da categoria efetivo à de temporários; neste último, entram as questões relativas ao Reda, ao Instituto Euvaldo Lodi (IEL) – contratação de estagiários – e a presença de empresas terceirizadas, bem como a utilização pelo Estado da prestação de serviço temporário (PST).

Na perspectiva da temporalidade-espacial, programamos ficar em campo de setembro de 2011 até o primeiro semestre de 2014. Prolongamos, no entanto, nossa estada, em relação às entrevistas, até agosto de 2014, e continuamos frequentando os encontros realizados na escola referentes ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM)⁸ até o início de dezembro, rendendo-nos muitas informações sobre a realidade escolar pesquisada, inclusas na escrita das análises dos dados, que decorria concomitantemente durante este período (segundo semestre de 2014). Todo esse período junto à vivência cotidiana da escola

⁸ Programa do Governo Federal desenvolvido em conjunto com a SEC/BA que, em portaria do MEC – a 1 140, de 22 de novembro de 2013 –, assume “[...] o compromisso com a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei nº 9394, de 1996, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, instituídas na Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012.” (BRASIL, 2013a, p. 24).

nos possibilitou perceber o contexto onde o singular e o coletivo interpenetraram-se na construção de saberes sobre e com essa realidade específica, cultural, social.

A escola, ao desenvolver processos educacionais, é – por natureza e finalidade – um espaço de formação humana e, por isso, um local de práticas sociais e culturais. Nosso campo de pesquisa – para realização deste trabalho – teve como intencionalidade o cotidiano escolar. Assim, enquanto instituição social/cultural, “[...] preenche diferentes funções, na medida que estabelece e persegue objetivos distintos, segundo o nível escolar, a rede de ensino, o tipo de formação profissional, a condição social, econômica e cultural dos alunos.” (VALLE, 2013, p. 661).

Ao adentrarmos no campo de pesquisa, inserimo-nos numa cultura materializada nos modos de pensar e nas ações dos sujeitos ali presentes, vivendo situações diárias e realizando suas interpretações acerca desse vivido. Adentramos no modo organizacional desse espaço, que se efetiva tendo como premissa as internalizações das regras sociais por esses sujeitos, as suas necessidades e produções de sentido sobre essas mesmas regras (ELIAS, 1994a), as relações intersubjetivas e as condições estruturais garantidas para tal organização. Nesta perspectiva, a cultura é construção social e, por isso, constantemente se renova. O contexto não tem existência própria; são as ações dos sujeitos que o produzem, isto é, materializam o denominado por Elias (1994b) de configuração.

Sendo a cultura uma construção social, entendemos os indivíduos como sujeitos dos processos culturais e não apenas o seu resultado. Assim, os homens são produtores e produtos de seus contextos, atuando dialogicamente com outros sujeitos, intersubjetivamente, na construção de seus posicionamentos e atitudes, porque não há indivíduo sem sociedade e tampouco sociedade sem indivíduos (ELIAS, 1994b).

A escola, instituição social composta por indivíduos singulares e coletivos e regida por normas também sociais, vai fabricando seu próprio universo de práticas e significados⁹, ou seja, a sua cultura. De acordo com Hall (1997, p. 40), “[...] toda a nossa conduta e todas as nossas ações são moldadas, influenciadas, e, dessa forma, reguladas normativamente pelos significados culturais.” E ainda: a cultura “[...] nos governa – regula nossas condutas, ações

⁹ Os sujeitos produzem práticas com e sobre o cotidiano. Tais práticas tanto podem ser localizadas no campo da construção quanto da reprodução, a depender das maneiras como esses mesmos sujeitos compreendem o seu ser-e-estar no mundo. E essas percepções são construídas tendo por base as diversas teias de interdependência de que participam dentro dos tecidos sociais, econômicos, culturais, éticos, políticos, estéticos, etc. Neste processo multidimensional e relacional, internalizam regras sociais e também produzem compreensões dessas mesmas regras a partir de suas necessidades e interpretações (ELIAS, 1994a). É esse o entendimento que denominamos, nesta tese, para o termo significado. Nessa conjuntura, é perfeitamente aceitável também o uso da palavra ‘sentido’: os sentidos/significados produzidos pelos sujeitos.

sociais e práticas e, assim, a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla.” (HALL, 1997, p. 39).

A inserção no campo, por consequência, possibilitou-nos entrar em contato com os sujeitos do cotidiano da escola pesquisada e, a partir dessa interação, participando do dia a dia da unidade de ensino, buscamos observar, ouvir, registrar, descrever, compreender, interpretar e, principalmente, analisar as situações tendo como referência os significados produzidos pelos sujeitos. Essa atitude nos conduziu pelos caminhos da cultura enquanto “[...] resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo.” E, sendo social, por isso humana, expressando “[...] significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos, sentimentos (materiais e simbólicos) que circundam a vida individual e coletiva da comunidade.” (GÓMEZ, 2001, p. 17). Inserir-nos e conhecer (n)uma cultura, tendo por princípio valorizar a percepção dessa realidade pelos sujeitos que dela fazem parte, encaminhou-nos para caminhos de abordagem qualitativa no fazer da pesquisa, além de nos autorizar a desenvolver uma etnografia escolar.

2.2 A PESQUISA QUALITATIVA DO TIPO ETNOGRÁFICA

Quando utilizamos a abordagem qualitativa de investigação, temos como ponto central a questão de se trabalhar com e dar visibilidade às vozes dos sujeitos pertencentes ao contexto cultural investigado e, nesse caso, participam da construção do fenômeno em estudo – a situação em que ele surge – e, como tais, possuem compreensões e constroem significados acerca da realidade vivida cotidianamente. Atualmente, nesta perspectiva epistemológico-metodológica, práticas de pesquisas são comumente frequentes, em educação, validando os sujeitos em seus contextos e seus conhecimentos são respeitados e valorizados num novo constructo de saberes, que não apenas do pesquisador, mas de todos os envolvidos na pesquisa.

Nossa caminhada se fez no ambiente natural da escola, fonte direta de produção de dados. Estando nele, descrições foram feitas e tentamos captar os significados dos sujeitos, num trabalho processual, reflexivo e relacional, não buscando comprovar hipóteses prévias, mas deixando que os dados, em seus agrupamentos, fossem construindo as abstrações sobre o fenômeno pesquisado. Essas características nos credenciaram a desenvolver uma investigação qualitativa em educação. Nesse tipo de processo, a figura do pesquisador é vista como um de seus principais instrumentos.

Alcançar o objetivo proposto para este trabalho requeria estar com esses sujeitos no contexto de produção do fenômeno a ser investigado. O enfoque por nós escolhido para dar base a essa ação foi o da observação participante, que nos impulsionou para o desenvolvimento de uma pesquisa com feições etnográficas. Começamos a construir etnografia: “[...] estabelecer relações, selecionar informações, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário [...]” (GEERTZ, 1989, p. 4).

Fazer etnografia tem a ver com observar uma cultura de um determinado grupo e interpretá-la a partir das visões dos partícipes desse contexto e, para isso, “[...] não é suficiente fazer perguntas, é necessário observar o que as pessoas fazem, as ferramentas que utilizam no seu fazer diário e como se relacionam entre si.” (PEREIRA; LIMA, 2010, p. 3). É necessária uma interação prolongada e cotidiana entre os sujeitos no local da pesquisa, praticando o que chamamos de observação participante: “O investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Nossos contatos (pesquisador e ambiente de pesquisa com seus sujeitos) se deram inicialmente nas atividades complementares (AC)¹⁰, em setembro de 2011, realizadas pela escola. Num primeiro momento, apresentamos a proposta da pesquisa, seu objetivo e como pretendíamos caminhar para alcançá-lo. Aqui, expusemos o quanto íamos necessitar da colaboração (e das informações) daqueles que se dispusessem a participar desse processo de construção do conhecimento, provocando uma discussão sobre o termo de adesão (APÊNDICE A) e o termo de autorização (APÊNDICE B). Garantimos, ainda, o sigilo da identidade do informante na discussão e divulgação dos resultados, bem como sua privacidade no momento de participar das etapas da pesquisa.

No tocante à observação, definimos o nosso grau de participação. Ela pode ser vista sob dois aspectos no concernente à sua realização: rígida (*hard-line*) ou flexível (*soft-line*). Assim, “A primeira sublinha a necessidade de partilhar as atividades do sujeito investigado de um modo directo e completo, fazer o que ele faz; enquanto a última acentua a necessidade da presença do observador sem exigir que ele tenha que fazer o que o observado faz.” (BALL, 1985 apud AMADO, 2009, p. 142). Durante a pesquisa, tivemos momentos alternados entre

¹⁰ “A Atividade Complementar (AC) é um momento que faz parte do trabalho do educador, é um direito conquistado ao longo das lutas do movimento docente, particularmente nos anos de 1990. Estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), a AC é o espaço/tempo para o diálogo, as vivências, a reflexão e a socialização das práticas pedagógicas e curriculares que orientam o planejamento, a avaliação e o acompanhamento à escola, garantindo aos educandos e educandas um percurso educativo digno e sem interrupções.” (BAHIA, 2012b, p. 1).

um ou outro aspecto e, também, situações em que foram possíveis assumir as duas posições: de participação direta e indireta.

Nossa primeira observação participante se deu no período de setembro a novembro de 2011 durante a realização do processo seletivo de escolha para dirigentes escolares pelos sujeitos da escola. Estivemos presente no encontro realizado pela Direc 12 para trabalhar as orientações acerca das eleições diretas, bem como seus desdobramentos na escola, ao se reunir pessoas do colegiado e outras da comunidade escolar para a formação da comissão que conduziria todo o processo. Desta forma, acompanhamos o processo de registro e homologação das chapas, o período de propaganda e debate entre os concorrentes e a votação pelos segmentos habilitados, além do momento da apuração dos votos e a declaração dos resultados.

Em 2012, participamos – uma vez por mês – das AC da escola, realizadas de quinze em quinze dias, com frequência, por parte dos professores, com certa irregularidade visto que não se conseguia a participação de todos, até mesmo por existirem, no quadro da escola, profissionais contratados e suas cargas horárias estavam quase totalmente voltadas para a sala de aula. Pudemos acompanhar o cotidiano de planejamento e de discussões dos professores e gestores sobre as problemáticas emergentes no contexto escolar. Esse participar com os professores e gestores é retomado em 2014, quando na unidade de ensino as AC são realizadas para atender à proposta, também, de formação do PNEM. As AC (em 2012 e em 2014) possibilitaram várias anotações em nosso diário de campo (APÊNDICE C) acerca das configurações existentes.

Ainda em 2012, no início do ano letivo, fizemos parte da equipe de condução da jornada pedagógica – a convite da direção – e a mesma situação acontecendo nos anos de 2013 e 2014. Esse estar ‘por dentro’ e ‘de perto’ nos oportunizou conhecer mais profundamente as propostas de trabalho e as temáticas emanadas da SEC/BA a serem desenvolvidas com os professores e a escola. Esses momentos nos trouxeram bastantes informações sobre o PAIP e sobre os projetos estruturantes¹¹, que envolvem um trabalho pedagógico com direcionamento para várias linguagens (arte, música, literatura, etc.).

¹¹ Projetos da SEC/BA que, “[...] além de implementarem políticas educacionais, buscam a reestruturação dos processos e da gestão pedagógica, a diversificação e inovação das práticas curriculares e, como consequência e foco principal, a melhoria das aprendizagens.” (BAHIA 2013a, p. 2). São eles: Educação Integral – Programa Mais Educação (PME) e Programa Ensino Médio Inovador (Proemi); Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (Emitec); Ensino Médio em Ação (EM-Ação); Ciência na Escola: Feira de Ciências da Bahia e Feira Baiana de Matemática; Artes Visuais Estudantis (AVE); Festival Anual da Canção Estudantil (Face); Tempos de Artes Literárias (TAL); Educação Patrimonial e Artística (EPA); Encontro de Canto Coral (Encante); Produção de Vídeos Estudantis (Prove); Jogos Estudantis da Rede Pública (JERP); Juventude em Ação (JA): construindo a Agenda 21 na Escola.

Ao realizarmos a observação participante, inserimo-nos no grupo, começamos a observar sistematicamente os modos de vida e de pensamento, buscamos os porquês para determinadas ações desenvolvidas pelos sujeitos do/no contexto. Essa atitude gerou as nossas notas do diário de campo (NDC). Esse instrumento de pesquisa nos permitiu realizar anotações do que foi observado e também as nossas impressões sobre o fato para sistematizações posteriores (e no momento da observação).

As NDC referentes às observações participantes em 2011 (eleições diretas), em 2012 (jornada pedagógica e AC), em 2013 (jornada pedagógica) e em 2014 (jornada e AC – encontros do PNEM) foram organizadas e codificadas para serem utilizadas no momento das análises dos dados.

Quadro 1 – Síntese das notas de campo

ANO	DATA	CENTRALIDADE DAS OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES REALIZADAS	CODIFICAÇÃO
2011	10 e 11/10	Formação dos Multiplicadores do Processo Seletivo Interno para Dirigente Escolar	PSIDE2011NDC01
	28/10	Reunião do Colegiado Escolar para constituição da Comissão Seletiva Escolar – responsável pela organização e acompanhamento do Processo Seletivo Interno para Dirigente Escolar na unidade de ensino	PSIDE2011NDC02
	09/11	Reunião da Comissão Seletiva Escolar com os representantes das chapas homologadas para definição da propaganda eleitoral	PSIDE2011NDC03
	12/11	Debate entre os candidatos concorrentes e comunidade escolar, com apresentação do Plano de Gestão para a escola de cada chapa	PSIDE2011NDC04
	16/11	Processo de votação pela comunidade escolar para eleger os dirigentes escolares	PSIDE2011NDC05
	16/11	Processo de apuração dos votos para definição dos dirigentes escolares	PSIDE2011NDC06
2012	02 e 03/02	Jornada pedagógica	JP2012NDC01

	03/03	Atividades Complementares	AC2012NDC01
	14/04	Atividades Complementares	AC2012NDC02
	12/05	Atividades Complementares	AC2012NDC03
	09/06	Atividades Complementares	AC2012NDC04
	07/07	Atividades Complementares	AC2012NDC05
	04/08	Atividades Complementares	AC2012NDC06
	01/09	Atividades Complementares	AC2012NDC07
	27/10	Atividades Complementares	AC2012NDC08
	24/11	Atividades Complementares	AC2012NDC09
	08/12	Atividades Complementares	AC2012NDC10
2013	04 e 05/03	Jornada Pedagógica	JP2013NDC01
2014	05 e 06/02	Jornada Pedagógica	JP2014NDC01
	24/05	Encontro do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM)	PNEM2014NDC01
	31/05	Encontro do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM)	PNEM2014NDC02
	12/06	Encontro do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM)	PNEM2014NDC03
	05/07	Encontro do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM)	PNEM2014NDC04
	19/07	Encontro do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM)	PNEM2014NDC05
	02/08	Encontro do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM)	PNEM2014NDC06
	16/08	Encontro do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM)	PNEM2014NDC07
	30/08	Encontro do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM)	PNEM2014NDC08
	13/09	Encontro do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM)	PNEM2014NDC09
	27/09	Encontro do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM)	PNEM2014NDC10
	28/10	Encontro do Pacto Nacional pelo	PNEM2014NDC11

		Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM)	
	14/11	Encontro do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM)	PNEM2014NDC12
	22/11	Encontro do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM)	PNEM2014NDC13
	06/12	Encontro do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM)	PNEM2014NDC14
	20/12	Encontro do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM)	PNEM2014NDC15

Fonte: Pesquisa direta do autor, 2014.

Nossa escolha pela observação participante se justificou pelo fato de a pesquisa estar centrada no contexto escolar onde a política educacional é ‘encenada’ e, como o objeto de estudo é histórico, contextual (DEMO, 2008), fazer etnografia significa realizar um “[...] estudo profundo e exaustivo sobre o contexto e o comportamento de pessoas.” (SOUSA; BARROSO, 2008, p. 152). Exige um trabalho de percepção do pesquisador sobre o que está em seu entorno para captar as teias de relações interdependentes, partindo da subjetividade dos sujeitos e de suas intencionalidades, ou seja, buscando uma compreensão a partir das compreensões desses mesmos sujeitos. Uma interpretação das interpretações, como ensina Geertz (2012).

Porém, como alerta o próprio Geertz (1989), não são essas técnicas que garantem a ação do etnógrafo, mas o seu esforço intelectual em realizar uma “descrição densa”, envolvendo “[...] uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar.” (GEERTZ, 1989, p. 7).

É preciso, pois, primeiro, descrever para, posteriormente, analisar as situações presentes no cotidiano: “[...] espaço significativo, cultural, em que os seres humanos constroem sua existência e se fazem transformadores das circunstâncias.” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 62). O etnógrafo participa do dia a dia das pessoas com o objetivo de entender o mundo em que vivem, isto é, de perceber como as configurações são construídas por aquele grupo.

Nessa perspectiva, o sentido da cultura desses sujeitos – como vivem as experiências – é de fundamental importância e o nosso trabalho tem seu olhar focalizado para a constituição

das configurações no âmbito da gestão escolar, em seu cotidiano (micropolítica), de uma unidade de ensino da rede estadual da Bahia, sem deixar de perceber suas inter-relações com as práticas externas (macropolíticas). Neste sentido, percebemos os sujeitos presentes no *locus* (os educadores) como submetidos, mas também como agentes das políticas públicas educacionais.

2.3 A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS DE BALL

Antes mesmo de falarmos sobre o ciclo de políticas, sentimos necessidade de apor, nesta escrita, o nosso entendimento do que é uma política pública. Assim, podemos relacioná-la como uma ação do Estado em prol de um conjunto de pessoas, identificando-a, dessa forma, ao conceito original do termo política o qual se refere ao bem comum.

Na perspectiva de Hoffling (2001, p. 31), é “[...] o Estado implantando um projeto de governo através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.” E, na concepção de Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 161), cada “[...] política representa uma tentativa de resolver um problema da sociedade a partir de processos de decisão no qual participa certo número de atores.” Nesse sentido, tanto o governo/poder público como os programas estão submetidos aos princípios que fundamentam a administração do Estado e essa mesma política pública pode, ainda, ser fruto das lutas reivindicatórias da população e/ou entrelaçadas a esses dois contextos.

As orientações atuais referentes à administração estatal estão ligadas ao pensamento político liberal, contudo apresentam modificações significativas: o que era em seu início (clássico) uma proposição dos direitos do homem e do cidadão, hoje, enfatiza, em suas ações, “[...] mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do estado no amparo aos direitos sociais. [...] A liberdade que postula é a [...] econômica, [...] desprovida do conteúdo político democrático [...] [do] liberalismo clássico.” (MARRACH, 1996, p. 42).

No início dos anos 80 do século XX, o mundo começa a sair de uma perspectiva de administração do Estado do Bem-Estar Social¹² para a do novo gerencialismo pautado nas deliberações do neoliberalismo. Assim, características como “[...] autonomia, flexibilidade, cooperação, trabalho em grupo, gerência participativa e democrática revelam-se como formas

¹² “É um tipo de organização política e econômica que coloca o Estado (nação) como agente da promoção (protetor e defensor) social e organizador da economia. Nessa orientação, o Estado é o agente regulamentador de toda vida e saúde social, política e econômica do país em parceria com sindicatos e empresas privadas, em níveis diferentes, de acordo com a nação em questão (N.R.)” (BALL; GEWIRTZ, 2011, p. 195).

de gestão mais compatíveis com as necessidades do capital flexível.” (CARVALHO, 2007, p. 2). Em suas formulações políticas, conceitos como democracia, descentralização, participação, autonomia são utilizados em uma conotação técnico-instrumental a serviço dos preceitos neoliberais. E, como referenciam Ball e Gewirtz (2011, p. 194), esse “[...] contexto semelhante ao de mercado tem implicações não somente para as práticas de trabalho, os métodos organizacionais e as relações sociais, mas também para os valores de escolarização.”

Em termos educacionais, essas ideias de mudança de um paradigma de Estado do Bem-Estar Social para um novo gerencialismo já se apresentavam presentes na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990):

Las autoridades nacionales, regionales y locales responsables de la educación tienen la obligación prioritaria de proporcionar educación básica a todos, pero no puede esperarse de ellas que suministren la totalidad de los elementos humanos, financieros y organizativos necesarios para esta tarea. Será necesaria la concertación de acciones entre todos los subsectores y todas las formas de educación [...] La concertación entre el ministerio de educación y otros ministerios [...] La cooperación entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, el sector privado, las comunidades locales, los medios de comunicación, los grupos religiosos, la familia.¹³ (OEI, 2009, p. 86).

As palavras de ordem eram/são descentralização e participação da sociedade civil na execução de tarefas, de políticas públicas propostas¹⁴. Este é o cenário em que elas são constituídas: novas configurações¹⁵ a partir da globalização da economia e das novas organizações dos Estados Nacionais. “Empresas, entidades filantrópicas e governos estão

¹³ As autoridades nacionais, regionais e locais responsáveis pela educação têm uma obrigação exclusiva de proporcionar educação básica para todos, mas não se pode esperar que forneçam cada elemento humano, financeiro e organizacional necessários para essa tarefa. Uma ação conjunta entre todos os setores e todas as formas de educação [...] Um acordo entre o ministério da educação e os outros ministérios [...] A cooperação entre organizações governamentais e não governamentais, o setor privado, comunidades locais, os meios de comunicação, grupos religiosos, familiares. (Tradução nossa).

¹⁴ “Apoiando-se fundamentalmente na introdução de mecanismos gerenciais no campo da gestão educacional, a reforma proposta ancorava-se também na difusão da ideia segundo a qual o sistema educacional brasileiro carecia de ‘eficiência e eficácia’ em seus processos internos. A resolução da crise educacional implicava, entre outros aspectos, a descentralização das atividades para as unidades escolares, a introdução de mecanismos de avaliação dos resultados e a responsabilização de todos os ‘atores sociais’ pela efetivação das mudanças necessárias.” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 227).

¹⁵ Mainardes (2006, p. 51-52) ratifica que, para Ball, há duas maneiras de disseminar as influências internacionais neste contexto. A primeira é uma influência direta que se faz com o fluxo das ideias existentes: “(a) circulação internacional de idéias (POPKEWITZ apud BALL, 1998a), (b) o processo de ‘empréstimo de políticas’ (HALPIN; TROYNA apud BALL, 1998a) e (c) os grupos e indivíduos que ‘vendem’ suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e ‘performances’ de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas idéias etc.” A segunda diz respeito “[...] ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas ‘soluções’ oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (*World Bank* e outras).”

reunidos em novas redes e espaços políticos fora do âmbito do Estado-nação.” (ROSA, 2013, p.465).

As políticas públicas educacionais, em sua grande maioria – num Estado de proposições neoliberais, mas apresentando, ainda, muitas de suas características oligárquicas, patrimonialistas, burocráticas e tecnicistas – são estruturadas em um sistema *top down* (de cima para baixo), tratando como momentos distintos e estanques as dimensões macro e microsocial – formulação e ‘implementação’ respectivamente. (POWER, 2011).

A abordagem do ciclo de políticas – proposta pelo pesquisador inglês da área de políticas educacionais, Stephen Ball, e seus colaboradores – possibilita a realização da análise de políticas educacionais considerando a articulação entre esses dois campos (macro e micro) em suas complexidades.

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p. 49).

Corroborando com essa postura, salientamos que as práticas sociais sofrem influências dos contextos nos quais estão inseridas. Em referência à escola, está exposta a condicionamentos das políticas educativas propostas pelo Estado, que, no momento contemporâneo, é direcionado por princípios do novo gerencialismo em sua forma de administração, bem como é afetada, também, pelas ações dos sujeitos cotidianos, em suas práticas culturais e intersubjetivas.

A abordagem do ciclo é um método de análise de políticas públicas e se constitui em um ciclo contínuo, abrangendo três contextos: o de influência, o da produção de texto e o da prática. Em 1994, foram incluídos mais dois contextos: o dos resultados (efeitos) e o da estratégia política, que, mais recentemente, após avaliação de Ball, deveriam estar inclusos no contexto da prática e no de influência, respectivamente. Para um melhor entendimento, tomemos cada um em seu significado, porém é importante ressaltar a interligação entre todos eles porque são cíclicos.

O contexto de influência lida com a política em seu processo inicial de formulação: ideias, argumentos, discursos, produzindo uma base para a política. Nesse terreno, grupos de interesses lutam para influenciar sua construção: governo, legislativo, partidos políticos; além disso, a mídia, comissões e grupos representativos, movimentos sociais podem influenciar

(apoando ou contra argumentando) nesse processo. Como já referenciamos na discussão sobre políticas públicas, as ideias neoliberais presentes em nosso tempo-espaço atual são a grande influenciadora de suas construções, chegando a gerar, segundo Barroso (2004a), a regulação transnacional¹⁶. Não é demais referenciar que os ‘Estados Nacionais’ também fazem suas interpretações e reinterpretações dessas ‘determinações’ de acordo com as suas realidades.

O contexto da produção de texto é o resultado das disputas travadas (e dos acordos) nos diversos setores de influências. Neste momento, temos a política no papel, por meio de resoluções, portarias, leis, decretos, precisando ser lidos e interpretados “[...] com relação ao tempo e ao local específico de sua produção.” (MAINARDES, 2006, p. 52). Parece-nos que, aqui, dois conceitos sobre a abordagem do ciclo de políticas são fundamentais: a política como texto e a política como discurso.

Para nossa pesquisa, utilizamos uma série de determinações legais advindas do poder público central (SEC/BA) que regulam e influenciam a organização do cotidiano escolar. Os textos analisados – durante o ano de 2013 – estão expostos no quadro a seguir:

Quadro 2 – Síntese dos documentos analisados

LEIS		
ANO	DOCUMENTO	ASSUNTO/OBJETIVO
1991	Lei n. 6 332, de 21 de outubro	Dispõe sobre os colegiados escolares, suas competências e composição
	Lei n. 6 349, de 17 de dezembro	Dispõe sobre o Plano Plurianual para o quadriênio 1992 – 1995 e dá outras providências
1996	Lei n. 6 981, de 25 de julho	Dispõe sobre a competência e a composição do colegiado escolar na Rede Estadual de Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências
2006	Lei n. 10 330, de 15 de setembro	Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia – PEE e dá outras providências

¹⁶ “Por ‘regulação transnacional’ quero significar o conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados, pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como ‘obrigação’ ou ‘legitimação’ para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo.” (BARROSO, 2004a, p. 21).

2008	Lei n. 11 043, de 09 de maio	Dispõe sobre a finalidade, competência e composição do colegiado escolar nas escolas públicas de Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências
DECRETOS		
1997	Decreto n. 6 267, de 11 de março	Dispõe sobre a implantação, competência e composição do colegiado escolar, na Rede Estadual de Ensino Público, e dá outras providências
2008	Decreto n. 11 175, de 18 de agosto	Dispõe sobre a implementação dos colegiados escolares, nas Escolas Públicas da Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino, e dá outras providências
2011	Decreto n. 13 202, de 19 de agosto	Regulamenta o artigo 18 da Lei nº 8 261, de 29 de maio de 2002, dispondo sobre os critérios e procedimentos do processo seletivo interno a ser realizado pela unidade escolar, requisito para o preenchimento dos cargos de Diretor e Vice-Diretor das Unidades Escolares do Estado da Bahia, e dá outras providências
PORTARIAS		
2010	Portaria SEC/BA n. 2 970, de 09 de abril	Dispõe sobre a utilização obrigatória do Sistema de Gestão Escolar (SGE), pelas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado da Bahia e dá outras providências
2011	Portaria SEC/BA n. 5 872, de 15 de julho	Aprova o Regimento Escolar das unidades escolares integrantes do Sistema Público Estadual de Ensino e dá outras providências
	Portaria SEC/BA n. 8 018, de 19 de setembro	Dispõe sobre calendário e período de atividades do Processo Seletivo Interno para dirigentes escolares na rede estadual de ensino
2012	Portaria SEC/BA n. 4 202, de 20 de abril	Dispõe sobre o Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica da Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia (PAIP)

	Portaria SEC/BA n. 8 487, de 08 de outubro	Regulamenta o processo eletivo, posse e funcionamento dos Colegiados Escolares para o biênio 2013/2014
2014	Portaria SEC/BA n. 2 520, de 31 de março	Dispõe sobre o Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica da Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia (PAIP)
INSTRUÇÃO E/OU ORIENTAÇÕES		
2008	Caderno	Orientações sobre o colegiado escolar
2011	Instrução n. 1, de 07 de outubro	Estabelece normas complementares para execução do processo seletivo interno a ser realizado pelas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, como requisito ao preenchimento dos cargos de Diretor e Vice-Diretor
2012	Caderno	Orientações, procedimentos e formulários para a eleição 2012 do colegiado escolar
	Manual	Orientações sobre o Sistema Escolar e guia do colegiado escolar: subguias, reunião e evento
	Caderno	Orientações sobre o Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Intervenção Pedagógica e Avaliação (PAIP)
	Texto	Orientações para realização da Atividade Complementar
	Manual	Orientações sobre o Fundo de Assistência Educacional (Faed)
2013	Texto	Orientações acerca dos Projetos Estruturantes da SEC/BA
2014	Texto	Orientações sobre o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Estado da Bahia
EDITAL		
2013	Edital SEC/BA n. 04, de 05 de agosto	Processo Seletivo Simplificado do Regime Especial de Direito Administrativo (Reda)
PROJETOS		
2007	Projeto da	Organização da atividade integradora realizada pela escola

	Jornada de Conhecimento	pesquisada
2011	Projeto Político- Pedagógico	Documento que norteia o caminhar da escola em todos os seus aspectos

Fonte: Pesquisa direta do autor, 2014.

Na política como texto, devemos atentar que uma política pressupõe um conjunto de regras, preceitos e normas, vistas como representações complexas e, por serem lidas por sujeitos diversos, terão uma diversidade de interpretações. No processo de construção do texto, mesmo com discussões e negociações, apenas algumas vozes se tornam legítimas e outras silenciadas. Em função disso, na política como discurso, há um poder de se difundir, como autoridade, determinadas vozes. Os dois conceitos são complementares. “Ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores.” (MAINARDES, 2006, p. 54).

Na produção do texto, as políticas públicas se apresentam com uma linguagem de interesse público mais geral, mas há intenções subjacentes por trás dessa escrita uma vez que, no contexto de influências, as posições são mais dogmáticas. Dito de outro modo, talvez, pudéssemos fazer alusão sobre as outras intenções existentes. Tomemos, por exemplo, o caso da LDBEN n. 9 394/96¹⁷, ao referenciar o processo de descentralização como possibilidade de empoderamento local e de sua autonomia, quando, nas entrelinhas, estava também a determinar uma das orientações das agências internacionais acerca do novo gerencialismo na administração do Estado: transferir responsabilidades para minimizar gastos.

Isso não significa dizer que a possibilidade primeira não venha a acontecer, pois, como Carvalho (2007) concluiu em sua pesquisa, nessas novas configurações do Estado neoliberal, em relação às políticas públicas, há tanto princípios privatizadores quanto democratizadores.

¹⁷ A LDBEN n. 9 394/96 foi aprovada no governo de Fernando Henrique Cardoso, que promoveu a Reforma Administrativa do Estado Brasileiro, atendendo às orientações de agências financiadoras internacionais e assumindo posições ideológicas voltadas para as linhas do mercado. Santos, K. (2011), com base em Shiroma, Moraes e Evangelista, referencia: “[...] as discussões sobre a LDB começam a se intensificar, adentrando a década de 1990. Contudo, o que se materializou sob a forma de ‘consenso’, foi um habilidoso jogo linguístico que invertia termos e sinais, de modo a torná-los condizentes com os novos paradigmas que referenciavam a mudança almejada para a educação no país.” (p. 7). E ainda: “[...] com a aprovação do projeto de Darcy Ribeiro, o governo acabou, por assim dizer, ceifando parte da fecundidade dos debates do movimento dos educadores, iniciados na década de 1980. Várias bandeiras que foram levantadas durante o movimento acabaram distorcidas ou completamente descaracterizadas de sua ideia original, como por exemplo: capacitação de professores foi traduzida em profissionalização; participação da sociedade civil assumiu a forma de articulação com empresários e ONGs; descentralização significou desobrigação do Estado; autonomia ganhou contorno de liberdade para captação de recurso; melhoria da qualidade da educação traduziu-se em adequação ao mercado, sendo que o aluno transformou-se em consumidor.” (p. 8).

E, pelo que discutiremos no próximo contexto, as políticas não são ‘implementadas’ tal qual estão em suas determinações, pois, no cotidiano das ações, estão sujeitos que fazem suas interpretações acerca de tais políticas e praticam ações.

A intenção de referenciar esse exemplo foi tão somente de mostrar o quão os processos são propostos, escritos, em dispositivos legais e, em seus textos (de orientações principalmente), utilizam-se de conceitos (descentralização, participação, autonomia, democracia) presentes no imaginário dos sujeitos, talvez, também, com o objetivo de convencê-los a participar do projeto. É o uso de conceitos cidadãos com intenções neoliberais e sua consecução, nas condições estruturais concretas, volta-se mais para as questões técnicas de eficiência e eficácia, de produtividade, de controle e resultados (técnicas de gestão), do que propriamente para as construções político-cidadãs.

O contexto da prática é onde as políticas são encenadas. Esse termo *encenação* é de preferência de Ball, ao invés de implementação. Ao usá-lo, indicava que as políticas públicas “[...] são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Os atores envolvidos (no caso, os professores) têm o controle do processo e não são ‘meros implementadores’ das políticas.” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 315). Podem os sujeitos em seus cotidianos interpretar e recriar as políticas públicas propostas a partir de suas compreensões e atitudes.

As interpretações são feitas, os significados ganham movimento a partir do contexto do sujeito, dos seus valores culturais. Por isso, a importância de saber o lugar do sujeito, de se perceber a cultura organizacional produzida no cotidiano da escola, ou seja, as representações sociais dos sujeitos individuais e coletivos. Nas palavras de Ball (1994), no contexto da prática, são as encenações que os sujeitos põem em movimento a partir de seus lugares de percepções.

Desta forma, os profissionais na escola não agem em função apenas das determinações do Estado, mas também em função da representação feita dessas mesmas propostas. A pesquisa nos possibilitou perceber as representações sociais dos sujeitos, principalmente no momento das observações participantes e das entrevistas, em que agiram e se posicionaram a respeito dos seus cotidianos na escola. Demonstraram através de gestos, atitudes e falas, suas visões sobre o espaço escolar pesquisado em sua cultura organizacional, referentes às configurações existentes no âmbito da gestão escolar, visando à ampliação dos processos de autonomia dos sujeitos envolvidos no ato educativo.

Em nossa caminhada, buscamos a interação com os profissionais pesquisados, sendo nossa pesquisa com a escola e os sujeitos e não sobre eles. Por isso, na relação dialógica,

“[...] cada um é em si mesmo uma parte de conexões através da peculiaridade de suas diferenças, quanto ao teor de vivências e conhecimentos com que se apresentam diante de um outro ser humano em um momento de interação.” (BRANDÃO, 2003, p. 138).

Por reconhecermos essas diferenças, essa diversidade de pensamentos presente nos sujeitos, e também por entendermos que o ser humano se constitui através das diversas conexões realizadas consigo, com o outro e com o mundo, utilizamo-nos da estratégia da entrevista semiestruturada como um instrumento de produção de dados para a nossa pesquisa, um momento de socialização de experiências, de percepções, de conhecimentos, de conversação, de “entre-vistas” (MACEDO, 2006, 2009), considerando, neste sentido, um encontro entre seres humanos.

A entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos. Em termos gerais, pode dizer-se sempre que uma entrevista é: meio potencial de transferência de uma pessoa (o informante), para outra (o entrevistador) de pura informação; é pois, um método, por excelência, de recolha de informação. (AMADO, 2009, p. 181).

Empregamos esse procedimento metodológico para, junto aos sujeitos, buscarmos os significados construídos por eles em relação aos acontecimentos e às suas práticas sociais e culturais no contexto pesquisado. Por isso, nossa opção, quanto à estrutura, pelo tipo da entrevista semiestruturada: “As questões derivam de um plano prévio, [...] numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado.” (AMADO, 2009, p. 182). Este tipo de entrevista apresenta, ainda, uma função de diagnóstico-caracterização, porque seu objetivo “[...] é a de fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo.” (AMADO, 2009, p. 184).

Como já evidenciamos, nos anos de 2011 e 2012, bem como em 2014, realizamos observações participantes e, no ano de 2013, fizemos estudos voltados para os documentos oficiais. No período de 30 de maio a 19 de agosto de 2014, realizamos as entrevistas com os professores participantes. Expusemos como critério de escolha para os entrevistados apenas a necessidade de que, entre os professores, pudéssemos contar com a presença de profissionais com vínculos efetivos e profissionais atuantes na escola sob o regime de contratação (ou Reda, ou IEL, ou PST).

Dentre esses critérios, também pedimos que tivéssemos, no mesmo número de representação, profissionais ocupantes da função de dirigente na escola. Esclarecemos, ainda,

por motivo de trabalharmos numa abordagem qualitativa, não termos condições de entrevistar a todos e, por isso, para cada um desses critérios, poderíamos fazer entrevistas com até dois representantes de cada contexto, ou seja: 2 professores efetivos, 2 professores contratados e 2 professores exercendo cargo administrativo. Desta forma, solicitamos, dentre os presentes – os desejosos em participarem da pesquisa –, para se manifestarem no sentido de que pudessemos realizar as ações necessárias à continuidade dos trabalhos.

Finalizando este momento, conseguimos a adesão de 2 professores dirigentes, 2 professores contratados e, no caso dos efetivos, 3 professores se colocaram à disposição para participar da pesquisa. Mesmo contradizendo o critério explicitado anteriormente, incluímo-lo entre os informantes da pesquisa principalmente pelo desejo de participação manifestado por esse profissional. Após o aceite dos sujeitos por meio de suas disponibilizações, marcamos horário e local (de preferência do entrevistado). Assim, realizamos entrevistas na casa de dois deles e cinco preferiram marcar esse encontro na própria escola.

Ao iniciarmos cada entrevista, salientávamos sempre ao entrevistado se tratar de uma conversa onde se colocaria de acordo com o seu ‘quadro de referência’ e dando ênfase àquilo que considerasse mais relevante. E, para evitar possíveis dúvidas sobre os objetivos do encontro, lembrávamos os porquês de estarmos juntos (AMADO, 2009). Também reforçávamos a garantia do sigilo de sua identidade, bem como a necessidade de usarmos a gravação de voz como recurso mais apropriado para realizar tal proposta. Essa foi sempre nossa conversa introdutória para a entrevista, que estava subdividida por temática, de acordo com o roteiro construído (APÊNDICE D).

Ainda no sentido de conversas introdutórias, nossa primeira temática fazia referência ao processo de formação profissional dos entrevistados, suas referências construídas com a escola, bem como, na visão deles, qual seria uma característica marcante da instituição escolar pesquisada; na segunda, buscamos percepções sobre a questão da autonomia escolar, que estava conjugada com a terceira ao conversarmos sobre as propostas apresentadas pelo poder público como possibilitadoras de construção de tal autonomia. Isso nos encaminhava para a quarta temática, quando continuamos a focalizar o contexto da prática, ao evidenciarmos questões envolvendo o funcionamento das propostas na escola, o processo de participação e envolvimento dos sujeitos e finalizando na quinta temática quando direcionamo-nos para o desenvolvimento do trabalho coletivo e das relações entre os sujeitos.

Amado (2009) – fundamentado em Thompson – faz referência à questão de precisarmos ter muito claramente as ideias sobre o que queremos compreender e também como deveremos fazer as perguntas, pois, nesse caso, seja qual for o entrevistado, poderemos

aprender mais sobre o objeto de estudo visto que sabemos aonde queremos chegar. A importância do planejamento da entrevista se mostra aqui. Além disso, é necessário frisar a flexibilidade desse instrumento; funciona como um roteiro, mas a conversa nos conduz entre idas e vindas dentro (e também fora) dele.

Nas entrevistas realizadas, quisemos principalmente colher informações sobre as práticas desenvolvidas na escola a fim de percebermos suas visões sobre os processos cotidianos naquilo referente à sua cultura organizacional, que, obviamente, aconteciam a partir das propostas para o contexto pelo órgão central (entidade mantenedora) e também pela maneira como os sujeitos faziam suas encenações para estas indicações. Nesse sentido, intentamos perceber como esses sujeitos compreendiam e interpretavam as ações escolares voltadas para os processos ligados à autonomia escolar.

Sendo assim, diziam respeito às compreensões e interpretações sobre os momentos atuais do cotidiano. Um detalhe: apenas em referência ao processo de eleição para dirigentes – que, obviamente, trouxe consequências para a atualidade – reportamo-nos a algo já acontecido e, como nos alerta Amado (2009, p. 184), “Uma vez que toda a reconstrução é sempre uma alteração, o acesso aos acontecimentos através da entrevista será sempre limitado [...]”, pois, nesse contexto de conversa, só conseguiremos, no máximo, “[...] representações actuais acerca desses acontecimentos.” (AMADO, 2009, p. 184).

Fizemos uso da técnica da entrevista porque é um dispositivo de diagnose do contexto e colabora com o entendimento dos processos vistos e registrados pelo pesquisador, por ser “[...] uma técnica que permite um acesso ao que está na cabeça das pessoas, ao não-observável: opiniões, atitudes, representações, recordações, afectos, intenções, ideais e valores, que animam uma pessoa a comportar-se de determinado modo.” (AMADO, 2009, p. 184).

Esse dispositivo de produção de dados permite aflorar o que se passa no interior do entrevistado, trazendo à tona sua subjetividade, carregada de intenções e produzida na relação com o outro e com o contexto. Ao realizar tal processo, buscamos esses olhares. E deles fizeram parte sete sujeitos, assim identificados em suas formações profissionais e tempos de trabalho na escola pesquisada:

Quadro 3 – Formação dos profissionais entrevistados e tempo de serviço na escola

SUJEITOS	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	TEMPO DE SERVIÇO
Entrevistada 1	Licenciada em Pedagogia e em	23 anos

	Matemática e Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão	
Entrevistado 2	Licenciado em Educação Física	06 anos
Entrevistada 3	Licenciada em Pedagogia e Especialista em Atendimento Educacional Especializado	21 anos
Entrevistado 4	Licenciado em Matemática e Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática	07 anos
Entrevistado 5	Licenciado em Biologia	06 meses
Entrevistada 6	Licenciada em Pedagogia e em Letras; Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Educação; e em Mídias na Educação; Mestra em Educação	23 anos
Entrevistada 7	Licenciada em Letras	05 anos

Fonte: Pesquisa direta do autor, 2014.

As entrevistas com esses sete sujeitos foram, primeiramente, gravadas para posterior transcrição e optamos por transcrever toda a conversa a fim de enviarmos para leitura ao entrevistado. Neste processo de envio e retorno às nossas mãos, não tivemos apontamentos, pelos informantes, referentes ao conteúdo do diálogo, no sentido de algumas interpretações, porque, na própria conversação, nos momentos geradores de dúvidas sobre possíveis compreensões, sempre perguntávamos se nossa percepção procedia em relação ao que acabara de falar.

Após essas leituras, alguns deles fizeram referência, apenas, sobre a forma como falam: de não perceber o uso de alguns termos e as várias repetições. Falamos ser essa uma marca da oralidade e, no momento da entrevista, conversávamos sobre um determinado assunto e não realizávamos, assim, uma escrita. Isso nos deixa mais à vontade, bem como temos formas específicas e mais livres de nos expressarmos quando falamos, principalmente quando estamos em um ambiente com pessoas conhecidas e participantes do nosso cotidiano.

Refletimos, nesse tempo, sobre essa maneira de falar. Ela nos remete à nossa cultura. Isso implica em sermos fiéis a essa fala. Nesse sentido, “[...] há que ter muito cuidado não só

na captação das palavras usadas, como em outros aspectos tais como a pontuação do discurso (as pausas e o tom de voz). A fidelidade exige vírgulas, pontos, reticências, exclamações [...]” (AMADO, 2009, p. 190-191). A transcrição, portanto, como representação da fidelidade da fala do entrevistado é um sinal de respeito ao sujeito e, por se tratar de uma pesquisa com feições etnográficas, a cultura está como seu objeto de estudo e a fala é uma de suas manifestações. Desta forma, a “[...] construção de representações impecáveis, sem características informais, contribui para o descrédito da análise cultural.” (SOUSA; BARROSO, 2008, p. 152).

As transcrições das sete entrevistas resultaram em um total de 171 páginas digitadas, sendo 23 da entrevistada 1, 22 do entrevistado 2, 22 da entrevistada 3, 30 do entrevistado 4, 24 do entrevistado 5, 28 da entrevistada 6 e 22 da entrevistada 7. Em relação às citações usadas, no momento das análises dos dados, a fim de garantir o sigilo da identidade dos entrevistados, não foram identificados pelos números presentes no quadro 3, mas por letras de A a G, que estão relacionadas a cada um deles numa ordem aleatória e, obviamente, não seguindo a sequência numérica crescente do referido quadro. Foram designados como Professor A, Professor B, Professor C e, assim, sucessivamente. Nesse caso, o Professor A pode ser qualquer um dos entrevistados de 2 a 7, jamais o 1. O mesmo aconteceu em relação aos outros professores.

A partir do contexto da prática evidenciado por Ball (1994) em sua abordagem do ciclo de políticas, “[...] a escola é concebida, simultaneamente, como um *locus* de reprodução normativa, que segue as orientações políticas impostas, e como um *locus* de produção de diferentes regras, interpretações e narrativas dessas mesmas orientações [...]” (VELOSO; CRAVEIRO; RUFINO, 2012, p. 819), porque os profissionais da escola “[...] do not face the political texts as naive readers, they come with their stories, experiences, values and purposes [...]”¹⁸ (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 22), implicando, desta forma, no processo de encenação, de que fala Ball (1994), das políticas públicas educacionais.

O contexto da prática inclui, ainda, o contexto dos resultados (efeitos). “Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes.” (MAINARDES, 2006, p. 54). Nesse sentido, os efeitos (resultados) dependem das condições materiais garantidas para as encenações das políticas e também das configurações postas em movimento pelos sujeitos sociais.

¹⁸ [...] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. (Tradução nossa).

Na ponta final do ciclo, mas que também faz parte do contexto de influência, retornando, dessa forma, à ponta inicial e fechando/abrindo a abordagem do ciclo de políticas, encontra-se o contexto de estratégia política:

[...] identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. Segundo Ball (1994), este é um componente essencial da pesquisa social crítica. (MAINARDES, 2006, p. 55).

Os três/cinco contextos apresentados por Ball (1994) são dinâmicos e interdependentes. São configurações construídas em cada local, com seu cotidiano e grupos de interesses. Como tal, não uniformes e constituem-se em singularidades, com suas especificidades, porém em movimento permanentemente cíclico, interacional e multidimensional. “Esses contextos são intimamente ligados e inter-relacionados, não têm dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates.” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157). Assim, nesses espaços, lutas e jogos acontecem, promovendo (re)configurações a todo momento. E, para apreender aspectos de uma realidade, utilizando-nos da abordagem do ciclo de políticas, evidenciando o contexto da prática, é essencial estar vendo ‘de perto’ e ‘por dentro’, tecendo relações com o externo e buscando as interpretações dos sujeitos pertencentes ao *locus* investigado.

2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE: POR ONDE CAMINHAMOS

A indagação de pesquisa nos conduziu ao espaço cotidiano da escola que, em sua função educacional, por sua própria especificidade de desenvolver processos de formação humana, torna-se uma atividade complexa. Elias (1994b) enfatiza o fato de, na formação dessas teias de interdependência, as pessoas irem constituindo configurações dos mais variados tipos. Em outras palavras, as configurações mudam em função dos contextos, das subjetividades e das condições materiais; possuem, nesse sentido, um aspecto multidimensional, processual e relacional. São, portanto, as realidades sociais construídas cotidiana e historicamente por sujeitos individuais e coletivos, estabelecendo conexões com uma multiplicidade de dimensões simbólicas e estruturais e, nessas articulações, constituem suas subjetividades.

Essas interações sociais intersubjetivas promovem, na escola e em outros espaços vivenciados pelos sujeitos, o processo de socialização: “[...] conjunto expressivo de práticas de cultura que tecem e mantêm os laços sociais [...]” (SETTON, 2013, p. 198), exercendo – a depender dos contextos – uma dimensão produtora, difusora e/ou reprodutora dos processos socioculturais. As práticas de cada sujeito (da escola, da comunidade, dos ‘fazedores’ das políticas públicas) materializam as configurações existentes no cotidiano escolar, que são, na realidade, redes interdependentes. Setton (2013, p. 200) ratifica:

Embora se saiba que no contexto social cada uma das instâncias formadoras desenvolva campos específicos de atuação, lógicas, valores éticos e morais distintos, compreende-se, a partir de Mauss, que são os próprios indivíduos que tecem as redes de sentido que os unificam em suas experiências de socialização. (SETTON, 2013, p. 200).

Por serem as configurações cotidianas dos mais variados tipos, a análise de dados produzidos nesses contextos é permeada por certa complexidade. Amado (2009, p. 93) diz: “[...] a investigação em Educação deve ser realizada com recurso às mais diversas metodologias e técnicas de recolha e de análise dos dados, numa lógica de complementaridade e de interdisciplinaridade [...]” e, na nossa itinerância da pesquisa, algumas correntes de pensamento nos ajudaram a montar esse quadro investigativo.

Assim, utilizamo-nos de um paradigma fenomenológico-interpretativo quando defendemos a construção do conhecimento a partir das experiências vivenciadas, em momentos de interações, pelos sujeitos, que constroem percepções sobre a realidade e também atribuem significados para ela. Desta forma, nas palavras de Schütz (1993, p. 250), “[...] toda la ciencia social, incluyendo la sociología comprensiva, se propone, entonces, como primer objetivo, a la mayor clarificación posible sobre lo que piensan del mundo social aquellos que viven en él.”¹⁹ A questão da subjetividade do ser é explorada, tendo como ideia básica a “[...] noção de *intencionalidade*. Esta intencionalidade é da consciência que sempre está dirigida a um objeto.” (TRIVIÑOS, 2010, p. 42-43, grifo do autor). Assim, “[...] a fenomenologia exalta a *interpretação* do mundo que surge *intencionalmente* à nossa consciência.” (p. 47, grifo do autor).

Ainda, fundamentando-nos nesse paradigma, buscamos inspiração no interacionismo simbólico – compatível com a perspectiva fenomenológica – postulando que

¹⁹ [...] toda a ciência social, incluindo a sociologia compreensiva, propõe-se, então, como primeiro objetivo, à maior clarificação possível sobre o que pensam do mundo social aqueles que nele vivem. (Tradução nossa).

As pessoas não agem com base em respostas predeterminadas a objetos predefinidos, mas sim como animais simbólicos que interpretam e definem, cujo comportamento só pode ser compreendido pelo investigador que se introduza no processo de definição através de métodos como a observação participante. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 55).

Por isso, em suas bases, defende: “Nem os objetos, nem as pessoas, situações ou acontecimentos são dotados de significado próprio; ao invés, o significado é-lhes atribuído.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 55). Desta maneira, o significado e a interpretação atribuídos pelos sujeitos à experiência são elementos fundamentais para o trabalho do pesquisador, que não poderá compreender o fenômeno social senão considerando tais elementos.

Como base para a realização das análises, não ficamos apenas na descrição das interpretações dos sujeitos para o fenômeno estudado. Quisemos, a partir dela, também descobrir – em função da temática abordada – possíveis discursos existentes colaboradores para o mascaramento de uma realidade. Ao percebermos que “[...] o conhecimento, portanto, deve servir para desmascarar as ideologias [...]” (AMADO, 2009, p. 80), aproximamo-nos do paradigma epistemológico crítico.

Tomamos por referência, ainda, na análise dos dados, a questão de os contextos socioculturais não serem estáticos. Ao contrário, participam de e produzem uma dinâmica constante na realidade cotidiana. Esses lugares não podem ser apreendidos a partir somente de um paradigma epistemológico visto que a complexidade dos fenômenos (em sua constituição) aparece a todo momento. As realidades são produzidas por uma série de fatores multidimensionais, devendo ser observados e tidos como importantes no momento de se analisar o objeto de estudo. Essa nova percepção dos fatos deve, então, levar em consideração a “[...] *complexidade interna*, inerente às pessoas envolvidas com seu (*sic*) trajectos, projectos, pensamentos, crenças e emoções; e *complexidade externa*, inerente às interacções, às instituições, às comunidades, à globalização [...]” (AMADO, 2009, p. 93-94, grifo do autor). No tocante à produção de conhecimento, é axial esta posicionalidade ao apontar caminhos “[...] para a complementaridade de perspectivas, de paradigmas e de formas de conhecimento (ciência e senso comum), complementaridade que reconhece atingir uma parte da realidade, mas nunca ‘toda’ a realidade, até porque ela é contextual e evolutiva.” (AMADO, 2009, p. 94).

O paradigma da complexidade transforma o conceito de ciência, ao retirá-lo de sua posição hegemônica de certezas absolutas, para uma posição de relatividade e de incertezas,

valorizando a complementaridade entre objetivo e subjetivo, racional e irracional, condições materiais e simbólicas, sujeito e objeto, interno e externo. Abarca, assim, uma noção de totalidade – não enquanto verdade única e transcendental –, mas vista de maneira interconectada, porque é composta por redes interdependentes, multidimensionais, isto é, inter-relacionais. Em outras palavras, a totalidade na complexidade é composta de relações interativas e dialógicas.

A ciência, nesse sentido, não é infalível e é produto de ações humanas que, por sua vez, não são neutras, mas baseadas em complexidades interna e externa, englobando, por isso, dimensões sociais, culturais, econômicas, políticas, estéticas, éticas, atestando a construção de teias interdependentes na construção e movimentação dos fenômenos estudados.

Entendendo ser a complexidade a união entre a unidade e a multiplicidade, Morin (1995) evidencia três princípios fundantes para este paradigma: a) o do diálogo²⁰ – a realidade é constituída por contrários que se opõem, mas também se complementam; b) o da recursão organizacional – os sujeitos são produtos e produtores (efeitos e causas) dos processos; c) e o hologramático – não há concepção do todo sem as partes e das partes sem o todo. Reforça que, para se tentar explicar e compreender os fenômenos, deve se levar em conta o contexto (situar o fenômeno para produzir sentido), o global (totalidade relacional, ou seja, aplicação do princípio hologramático), o multidimensional (indivíduo: biológico, social, afetivo, psicológico e racional; sociedade: histórica, sociológica, cultural, econômica) e o complexo (não dissociando os pares existência, essência; subjetivo, objetivo; sujeito, objeto; quantidade, qualidade; sentimento, razão) (MORIN, 2000).

Essas constatações nos autorizam a referenciar que a “[...] verdade é intersubjetiva, não resultando portanto de um sujeito ‘controlador’ (o cogito de Descartes), mas de uma reunião de pontos de vista.” (AMADO, 2009, p. 85). A complexidade é uma racionalidade aberta ao relacional, ao diálogo, às descrições, ao paradoxo, ao imprevisto, às narrativas, às incertezas, às diferenças, porém é essencial atentar “[...] que tudo isso se faça sem nunca esquecer a necessidade de uma síntese compreensiva, ainda que transitória.” (AMADO, 2009, p. 89). E aqui está o papel do investigador – a construção dessa síntese – traduzindo na escrita essa “verdade intersubjetiva” a fim de essas complementaridades não ser alvo de crítica no sentido de apontarem a complexidade como ‘aparadigmática’, mas sim como um

[...] interesse e disponibilidade para experimentar a aventura pensada da *multirreferencialidade* e da *intercrítica*, refinando a cada experiência socio-

²⁰ O princípio da dialogicidade em Freire, P. (1987, 1994) é justamente a busca da unidade na diversidade.

epistemológica (*sic*) conquistada o *rigor outro* que deseja afirmar em praticando uma *política de conhecimento* relacional. (MACEDO, 2009, p. 82-83, grifo do autor).

Até aqui demonstramos, de maneira geral, que: a) ontologicamente – acreditamos nos fenômenos sociais enquanto produção das interações sociais e culturais contextualmente situados. A realidade²¹ é, pois, social e, nesse caso, “[...] construída *pela e na* consciência dos sujeitos em interação [...]” (AMADO, 2009, p. 71, grifo do autor); b) antropologicamente, e como consequência de sua condição ontológica anterior explicitada – localizamos o ser humano enquanto produto e produtor da cultura; c) nesse sentido, epistemologicamente, a investigação desses fenômenos é centrada na vida cotidiana, enfatizando os processos e a questão espaço-temporal, bem como nos entendimentos produzidos pelos próprios sujeitos sobre as experiências vivenciadas, atentando para a multidimensionalidade e seus aspectos relacionais e complexos.

Em termos paradigmáticos, a complexidade se sustenta na combinação e complementaridade de diferentes campos teórico-metodológicos. Nesta perspectiva, pudemos nos aproximar e valorizar (d)o que é colocado por Ball²² em entrevista a Mainardes, Ferreira e Tello (2009, p. 12):

[...] eu tendo a me interessar pela maneira como as teorias se relacionam, ao invés do que pelas coisas que as separam. Podemos contar diferentes histórias teóricas, podemos contar histórias sobre quão diferentes as pessoas são, mas você também pode contar histórias de como elas podem estar dizendo coisas semelhantes ou relacionadas.

Este posicionamento nos fez perceber, também em Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994), mais uma possibilidade metodológica de análise do nosso tema central de pesquisa através de sua *abordagem do ciclo de políticas*, em que – através de seus diversos contextos –

²¹ “Na perspectiva dos empiristas a realidade é anterior e exterior ao ser humano; na perspectiva idealista, a realidade está dentro de cada ser humano. A terceira via parece ser uma perspectiva dialética e de racionalidade complexa: ‘a realidade não está nem fora nem dentro porque a realidade é, simultaneamente, o fora e o dentro de tudo o que é social. É nestes termos que podemos afirmar que a realidade é algo que o ser humano constrói no processo da sua interação com o Outro e juntos, com a natureza.’” (MEKSENAS, 2005 apud AMADO, 2009, p. 71).

²² Ball se autodenominou “*ontologicamente flexível e epistemologicamente pluralista* (SIBEON, 2004)”. Sendo assim, em suas pesquisas, utiliza-se de “um conjunto de conceitos analíticos que são potentes e maleáveis. São eles respectivamente discursivos, estruturais e interpretativos e que me permitem explorar as complexas interações de relações sociais, econômicas e discursivas sem assumir a necessária predominância de uma delas.” (BALL, 2007 apud MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 152, grifo dos autores).

demonstra a sua natureza complexa e, sendo assim, a necessidade de articulação entre os seus processos macro e micro.

Desta forma, analisar dados tendo como pressuposto o percurso teórico-metodológico até aqui exposto – não como o uso de técnicas puramente, mas como processo de construção de conhecimento social e colaborativo – é defender e ratificar que os envolvidos na pesquisa são sujeitos de seus contextos.

Para a realização das análises, estivemos de posse de diversos materiais (naturais e provocados) os quais denominamos documentos: as notas do diário de campo, resultado das observações participantes; os oficiais, trazendo as normatizações, através de portarias, resoluções, decretos e leis, pelo poder público baiano sobre processos de autonomia escolar; e as transcrições das entrevistas realizadas com os sete sujeitos participantes.

Ao analisarmos, numa pesquisa, o conteúdo de documentos, temos por percepção, nesse sentido, a grande contribuição dos historiadores críticos (e não positivistas²³):

[...] o acontecer histórico se faz a partir dos homens. Daí o documento histórico se produzir com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. Nesse caso, ao documento incorporam-se outros de natureza diversa, tais como objetos, signos, paisagens, etc. (VIEIRA; PEIXOTO; KHOURY, 1995, p. 14-15).

Assim, “[...] a análise de documentos de políticas não é algo simples, mas demanda pesquisadores capazes de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, e vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos.” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157). Desta maneira, para realizar esse trabalho, tomamos como procedimentos dessa ação a análise de conteúdo, articulada à dialética e à hermenêutica como possibilitadoras dos processos interpretativo-analíticos.

Desenvolver um trabalho de análise de conteúdo é nos voltarmos para mensagens, textos presentes em documentos (no nosso caso, escritos), que, por sua vez, estão repletos de discursos. Nossa ação consistiu, desta forma, em buscar as informações neles presentes, tendo por parâmetro a sua fonte, o que foi dito, o porquê e o efeito provocado pelo dito. Tem, desta

²³ Os historiadores positivistas acreditavam ser o documento uma prova objetiva; de certa forma, transformavam-no em conhecimento histórico, podendo não significar o real visto que, na sua produção, focalizavam-se as ações dos detentores do poder econômico, político e social, silenciando as demais vozes. Na concepção de Cellard (2008, p. 296), esse contexto se justificava em função de a história, naquele tempo, ser registrada tendo por base “[...] uma abordagem conjuntural, focada, sobretudo, nos fatos e gestos dos políticos e dos ‘maiorais’ desse mundo.” Atualmente, os registros históricos englobam os sujeitos pertencentes aos mais variados grupos da sociedade.

forma, a análise de conteúdo, também, um sentido interpretativo. Segundo Bardin (1977, p. 38):

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

No nosso caminhar, a análise de conteúdo foi utilizada como *técnica organizacional*, porque a ação de compreender e de produzir significado foi possibilitada pela hermenêutica enquanto arte de interpretar o sentido das palavras, das leis, dos textos, dos discursos, etc. Os sentidos produzidos constituem-se resultados da percepção dos sujeitos sobre e com o mundo, representam as suas subjetividades, que são construídas tendo por base o contexto em sua multidimensionalidade e a intersubjetividade, dotando, por conseguinte, essas consciências como constituintes do mundo e não apenas como constituídas pelo mundo. Por isso, a hermenêutica:

[...] oferece as balizas para a compreensão do sentido da comunicação entre os seres humanos; parte da linguagem como o terreno comum de realização da intersubjetividade e do entendimento; faz a crítica das pretensões do Iluminismo que leva a ciência moderna a crer na isenção do possível dos pré-juízos, colocando-se fora do mundo da vida; investe nas possibilidades de comunicação, mas as considera em seu processo finito, marcado pela história e pela cultura e, filosoficamente, propõe a intersubjetividade como o chão do processo científico e da ação humana. (MINAYO, 2014, p. 343).

A compreensão hermenêutica tem como conceito central a questão dos significados produzidos pelos sujeitos, assim como o defendem as correntes da Sociologia Compreensiva: Fenomenologia, Interacionismo Simbólico, Etnometodologia.

Aliada a esse processo de compreensão da hermenêutica e, por apresentar como princípios que a realidade é dinâmica, em constante movimento e realização; por trabalhar com o encadeamento dos processos, gerando aspectos relacionais, interdependentes, cíclicos e, principalmente, por trazer à tona, na compreensão da realidade, a questão da contradição, devendo ser vista como ciclo complementar e interligado, ensejando a superação de dicotomias das partes e do todo (e vice-versa), em atitudes interacionais para se constituírem constantemente em processos de transformação (MINAYO, 2014), utilizamo-nos, ainda, em

nossas construções analíticas, da dialética, por sua fecundidade de, no conflito e na contradição, realizar inferências críticas acerca dos dados encontrados. As análises, neste trabalho, fundamentaram-se numa perspectiva hermenêutico-dialética, porque

Ao mostrar como a primeira realiza o entendimento dos textos, dos fatos históricos, da cotidianidade e da realidade, ressalta que suas limitações podem ser fortemente compensadas pelas propostas do método dialético. A dialética, por sua vez, ao sublinhar o dissenso, a mudança e os macroprocessos, pode ser fartamente beneficiada pelo movimento hermenêutico que enfatiza o acordo e a importância da cotidianidade. (MINAYO, 2014, p. 349).

Ao fazermos uso da análise de conteúdo como técnica organizacional das análises, tivemos por objetivo transformar o conteúdo dos documentos em ideias-chave. O *corpus* constituído pelos documentos (oficiais, notas de campo e entrevistas) passou por uma leitura completa para percebermos se estávamos com os materiais necessários a serem utilizados (exaustividade), bem como se representavam um universo maior (representatividade) e faziam alusão a uma temática (homogeneidade) e, por último, se estavam relacionados ao objetivo da pesquisa (adequação).

Procedemos, neste momento, com a realização de alguns passos: à medida que fazíamos a leitura de cada um dos documentos, íamos marcando os parágrafos e/ou frases representativas de ligações entre as informações expostas e a questão, o objetivo e o pressuposto da pesquisa. Essa marcação nos documentos gerou as unidades de registro, que apresentam unidade(s) de sentido. É a primeira fase da análise de conteúdo: *recorte e diferenciação vertical*, sendo explicitada, por um exemplo, no quadro a seguir.

Quadro 4 – Exemplo de unidade de registro e unidade(s) de sentido

UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE(S) DE SENTIDO	FONTE
O PAIP é um <u>projeto de gestão (1)</u> , que lança um <u>olhar sistêmico (2)</u> sobre a escola e seus processos de gestão pedagógica. A partir	(1) Projeto de gestão.	BAHIA. Secretaria de Educação. PAIP – Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Intervenção Pedagógica e
	(2) Teoria sistêmica.	

de <u>dados emergentes da dinâmica escolar (3), monitoram-se e analisam-se os resultados (4) das Unidades Escolares para elaborar um plano de intervenção em conjunto (5) com os(as) envolvidos(as).</u> (BAHIA, 2012c, p. 11).	(3) Contexto da escola.	Avaliação: orientações. 2012c. Disponível em: < http://www.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/PROJETO_PAIP.pdf >. Acesso em: 19 jun. 2012.
	(4) Processo de regulação: monitoração e avaliação dos resultados.	
	(5) Planejamento em parceria.	

Fonte: Pesquisa direta do autor, 2014.

O segundo passo foi agrupar essas unidades de registro, de acordo com os sentidos expressos, por temática. Amado (2009, p. 247, grifo do autor) explicita podermos considerar “[...] que a unidade pode ser, pelo menos, uma *palavra*, uma *proposição* (leitura literal), um *tema* (leitura interpretativa), ou um *acontecimento* (incidente crítico).” E referencia: “A partir da determinação do que hão-de ser as Unidades de Registro^[24] (UR) fica-se apto a avançar nos procedimentos de codificação, captando o sentido de cada unidade [...]” (AMADO, 2009, p. 248). É a segunda fase da análise de conteúdo: *reagrupamento e comparação horizontal*. Ou seja, de posse da leitura vertical, resultando nas unidades de registro e de sentido, partimos para a fase dois das análises, que consistiu em reagrupar e confrontar horizontalmente tais unidades. Assim, muitas das unidades de registro e/ou de sentido codificadas no momento anterior possuíam uma aproximação de significado, possibilitando-nos realizar uma junção dessas ideias em unidades de sentido.

Quadro 5 – Exemplo de reagrupamento e comparação horizontal na análise de conteúdo

UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADE DE SENTIDO	FONTE
A autonomia foi desenhada como condição administrativa, financeira e pedagógica necessária para que as unidades educacionais melhorem a qualidade do ensino. <u>Mundialmente, o</u>	Estado neoliberal (Estado mínimo)	BAHIA (Estado). Lei nº 10.330, de 15 de setembro de 2006. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia –

²⁴ Esta é a grafia do nome “Registro” em Portugal.

<p><u>aumento da autonomia é reflexo do processo de descentralização política e do liberalismo econômico</u> (BAHIA, 2006, p. 63).</p>		<p>PEE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2012.</p>
<p>Ao adentrarmos no universo da escola pesquisada para a organização da jornada pedagógica, no que concerne aos seus funcionários, percebemos que vários <u>sujeitos prestavam serviços terceirizados</u>. Na escola, segundo informações da administração, esses servidores estavam ligados à empresa “X”.</p>		<p>JP2012NDC01</p>
<p>[...] no formato do MEC, é apenas estudo dos cadernos – essa formação – o estudo dos cadernos. A Direc e a SEC colocaram construção, elaboração, atualização de PPP; eles colocaram projetos estruturantes; reformulação curricular; eles colocaram uma série de coisas, dentro do pacote do Pacto, para o professor orientador desenvolver tudo isso [...] Quer dizer, humanamente impossível, porque <u>toda a responsabilidade, de fato, de um coordenador pedagógico, dos processos da escola pedagógicos, foram jogados no Pacto, sem condições, sem estrutura, sem nada,</u></p>		<p>PROFESSOR(A) E</p>

<u>sem tempo.</u>		
-------------------	--	--

Fonte: Pesquisa direta do autor, 2014.

Neste aspecto, para se chegar às temáticas/categorias, foi fundamental, em referência aos documentos recolhidos e produzidos, uma leitura interpretativa dos sentidos que as unidades de registro selecionadas traziam, isto é, das significações construídas por seus autores acerca do objeto estudado. Nesta perspectiva,

[...] a análise de conteúdo é um recurso metodológico interpretacionista que visa (*sic*) descobrir o sentido das mensagens de uma dada situação comunicativa. Está longe, portanto, de um modelo aplicativo, enquadrado em qualquer regra fixa. (MACEDO, 2000, p. 209).

A marcação nos documentos das unidades de registro e percepção das unidades de sentido (recorte e diferenciação vertical) e a leitura interpretativa dessas unidades – de registro e de sentido (reagrupamento e comparação horizontal) – possibilitaram a construção das temáticas (categorias) e subtemáticas (subcategorias) para o desenvolvimento de nossas análises.

Quadro 6 – Categorias e subcategorias de análises (noções subsunçoras)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Estado neoliberal e autonomia escolar	Influências do Estado neoliberal sobre a organização da escola
	O que dizem os sujeitos sobre autonomia escolar
As autonomias decretadas no âmbito da escola pública estadual baiana	As configurações presentes no campo de ação da gestão financeira
	A escolha dos dirigentes escolares pela comunidade
	Instrumento de monitoração da escola nas ações pedagógicas
Os difíceis caminhos da participação para a autonomia escolar	Ausência de acompanhamento sistematizado pelo grupo gestor da/na escola
	Contratação temporária de pessoal
	As condições de trabalho dos profissionais

	Inexistência da participação qualificada
	Constituição figurativa dos órgãos colegiados
	As configurações grupais e sobrecarga de trabalho

Fonte: Pesquisa direta do autor, 2014.

Nos estudos realizados com os documentos oficiais (portarias, resoluções, decretos, leis, etc.), atentamos para o contexto em que eles foram produzidos: o de um Estado administrado sob os princípios do neoliberalismo. Suas propostas são eivadas de intenções por seus sujeitos articuladores a partir do seu contexto de influências, resultando em sua materialidade, e atentando para as vozes presentes e para as silenciadas. Nos estudos com os documentos produzidos (notas de campo e transcrição de entrevistas), ressaltamos que, também, procuramos atentar para as intenções dos sujeitos ao se posicionarem sobre determinados aspectos do objeto pesquisado, pois, por estarem no contexto da prática, não são meros reprodutores das políticas, mas também seus produtores, com suas ações micro no contexto escolar.

Quando utilizamos o instrumento de produção de dados entrevista semiestruturada, tivemos em conta nesse processo sabermos executar a chamada “escuta sensível” (GEERTZ, 2012) a fim de podermos captar o significado percebido e explicitado pelos entrevistados sobre as situações/opiniões expressas e evidenciadas durante a conversa, porque, na realidade, precisávamos nos aproximar, ao máximo, “Não [d]o acontecimento de falar, mas [d]o que foi ‘dito’ [...]” (GEERTZ, 2012, p. 14). E, ao dito, estivemos atentos aos aspectos comuns nas falas dos entrevistados, ao buscarmos possíveis enunciações, mas também aos que os distinguiam, se essa distinção fosse relevante para a compreensão do objeto pesquisado.

No processo de transcrição das entrevistas, à medida que íamos realizando-o, já fazíamos comentários e relações entre as falas dos entrevistados e também com uma eventual teorização. Esse processo de transcrição gerou, além da explicitação das compreensões dos sujeitos, as primeiras escritas e as primeiras arrumações das respostas em unidades de registro, que, em alguns casos, serviram ainda para serem usadas nas análises enquanto citações, demonstrando terem sido as informações produzidas pelos sujeitos participantes do contexto e expressando os significados por eles construídos.

Realizando esse trabalho de transcrição, pudemos ter a chance de rever a entrevista, de voltar trechos, de perceber o sentido construído, de melhor realizar a transcrição com significado. Esse momento já serviu para podermos ir agrupando temáticas, escrevendo comentários e relacionando as falas aos aspectos teóricos e às falas dos outros entrevistados.

Realizamos, com a transcrição, unidades de registro/sentido que nos ajudaram bastante no momento das análises. Isto é, a partir dessas unidades retiradas das entrevistas, fizemos uma espécie de inter-relação com as unidades de registro/sentido dos documentos oficiais e também das anotações feitas no diário de campo, atendendo a uma organização inerente à própria metodologia, por trabalharmos com essas três técnicas de produção de dados e, também, como uma questão de rigor metodológico e validação das descobertas, do conhecimento produzido. Alguns teóricos denominam essa atitude metodológica analítica por triangulação:

No final década de 70, Denzin (1978) identificou quatro tipos de triangulação: triangulação de dados, triangulação do investigador, triangulação da teoria, e triangulação metodológica. [...] Além dos tipos de triangulação propostos por Denzin (1978), Guion (2002) destaca a triangulação ambiental. [...] Por fim, a triangulação metodológica refere-se ao uso de múltiplos métodos para obter os dados mais completos e detalhados possíveis sobre o fenômeno. Este tipo de triangulação é a mais estudada e aplicada. Envolve a combinação de diversos métodos, geralmente observação e entrevista, de modo a compreender melhor os diferentes aspectos de uma realidade e a evitar os enviesamentos de uma metodologia única. [...] *No bojo da triangulação metodológica, Denzin (1978) distinguiu dois subtipos: a triangulação intramétodo ou ‘dentro do método’ e a triangulação intermétodos ou ‘entre métodos’. A triangulação ‘dentro do método’ se utiliza de diversas técnicas dentro de um determinado método para coletar e interpretar dados.*” (AZEVEDO, C. et al, 2013, p. 4-5, grifo nosso).

A triangulação dentro do método e o processo da escuta sensível dos sujeitos participantes da pesquisa nos possibilitaram perceber “[...] o que são, como vivem, o que sentem e o que pensam essas pessoas.” (BRANDÃO, 2003, p. 179). Através das entrevistas, conseguimos nos aproximar das visões dos entrevistados sobre os processos de autonomia na/da escola e, principalmente, como interpretavam as propostas oficiais nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica no sentido de se tentar promover essa autonomia dentro de um Estado mínimo, que se tornou uma das unidades de contexto para nossas análises, sendo a outra o contexto da prática cotidiana na escola. Além disso, foi possível investigar como se davam algumas relações interpessoais, vindo a reforçar outras percepções construídas no momento das observações participantes. “Para nós, o rigor é alcançado por uma ciência complexa, eminentemente conectiva e relacional.” (MACEDO, 2009, p. 103).

As notas do diário de campo, os textos oficiais sobre as políticas estaduais voltadas para a autonomia escolar e as entrevistas foram submetidos ao trabalho de análise de conteúdo, de base interpretacionista, articulada à hermenêutica e à dialética, observando as

dimensões macro e micro do objeto estudado, resultando em três abordagens temáticas: o Estado neoliberal e a autonomia escolar; as autonomias decretadas no âmbito da escola estadual baiana e os difíceis caminhos da participação para a autonomia escolar, que as consideramos como as noções subsunçoras – categorias analíticas frutos da análise e interpretação dialógica entre empiria e teoria (MACEDO, 2000, 2006, 2009; SANTOS; OKADA, 2004) – orientadoras do processo de escrita das análises dos dados nos capítulos próximos deste trabalho de investigação.

3 O ESTADO NEOLIBERAL E A AUTONOMIA ESCOLAR

Sem a compreensão da situação, não temos nenhuma possibilidade de agir estrategicamente, não se pode ir a nenhum lugar. (BALL, 2009, em entrevista a MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 312).

Permeado por condições materiais e simbólicas, por aspectos multidimensionais em processos relacionais, o contexto da prática – com seus sujeitos intersubjetivos – produz as encenações das propostas lançadas sobre a escola em formato de regulações legais por meio de decretos, leis, portarias, etc. Os efeitos (resultados) presentes nesse contexto dependem do que ‘é-feito’ nas ações cotidianas, isto é, dependem da cultura organizacional escolar (controle interno), a partir da internalização das regras sociais (controle externo) e das necessidades, percepções e interpretações dos sujeitos desse controle externo (autocontrole).

Compreender a situação do cotidiano escolar, dessa forma, passa por englobarmos os contextos macro e micro das ações políticas, por percebemos essas ações enquanto discurso e texto, que são produzidos partindo de uma diversidade de influências e interesses. Essas configurações, postas em movimento na escola, têm a ver, conseqüentemente, com os modos de regulação internos da unidade escolar (próprios de seu contexto, de sua cultura) e dos diversos posicionamentos dos sujeitos em relação às regulações externas (de níveis central e intermediário).

Neste capítulo, evidenciamos ações, no nível da escola, advindas do órgão central, fundamentadas nos novos preceitos administrativos do Estado (o neoliberalismo). Buscamos, assim, demonstrar as estruturas sob as quais trabalha a escola de ensino médio e que influenciam em suas formas de desenvolver sua função enquanto instituição social e educativa. Numa segunda parte desta escrita, os sujeitos da pesquisa manifestam suas percepções sobre a autonomia escolar.

3.1 INFLUÊNCIAS DO ESTADO NEOLIBERAL SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

A atual configuração do Estado, em seu processo de administração, situa-o em uma posição onde seu papel principal está voltado para a regulação e a avaliação dos processos desenvolvidos. Esta regulação se dá em educação, principalmente, por meio das regulamentações presentes em portarias, decretos e leis provindos dos órgãos centrais, do

nível macro da estrutura organizacional. Dito desta forma, a regulação das políticas educativas tem seus fundamentos relacionados à reforma do Estado iniciada nos anos 90 do século XX, baseada nos preceitos neoliberais. Cabe esclarecer o significado dos termos regulação e regulamentação:

[...] a diferença entre regulação e regulamentação não tem que ver com a sua finalidade (uma e outra visam a (*sic*) definição e cumprimento das regras que operacionalizam objectivos), mas com o facto de a regulamentação ser um caso particular de regulação, uma vez que as regras estão, neste caso, codificadas (fixadas) sob a forma de regulamentos, acabando, muitas vezes, por terem um valor em si mesmas, independente do seu uso. (BARROSO, 2005, p. 728).

A regulação seria o controle feito por meio da regulamentação através das normas fixadas em documentos produzidos pelos órgãos administrativos. Barroso (2005, p. 733) vê a regulação como um “[...] processo constitutivo de qualquer sistema [...]” e que tem como função “[...] assegurar o equilíbrio, a coerência, mas também a transformação desse mesmo sistema.” A regulação, quando tem por função a construção do equilíbrio e da coerência apenas, é tida como conservadora. Mas é também vista como transformadora quando, na busca desse equilíbrio e coerência, há o acompanhamento, avaliação e (re)planejamento (coletivos) das ações propostas. Nesta perspectiva, não apenas o Estado regula, exerce controle sobre a escola, mas há o reajustamento das ações pelos sujeitos, provocando regulações internas, tendo o nível central que atuar na “[...] regulação das regulações, do que do controlo directo da aplicação de uma regra sobre acção dos ‘regulados’.” (BARROSO, 2005, p. 734). Neste ponto, entra em ação o outro aspecto de sua função: a avaliação dos resultados sobre as ações planejadas e realizadas.

Os contextos de regulação evidenciados anteriormente são apresentados, respectivamente, por Barroso (2005) – tendo fundamentação em Reynaud – como de regulação institucional, normativa e de controle: “[...] intervenção das autoridades públicas para introduzir ‘regras’ e ‘constrangimentos’ no mercado ou na acção social.” (p. 731); e regulação situacional, ativa e autônoma: “[...] (re)ajustamento provocado pela diversidade de estratégias e acções dos vários actores, em função dessas mesmas regras.” (p. 731). O autor faz referência, ainda, à interação desses dois processos regulatórios, que ele denomina por regulação conjunta, numa produção de regras comuns.

A abordagem do autor sobre os aspectos regulatórios envolve, necessariamente, as dimensões macro e micro das ações políticas e, como tal, coaduna com o ciclo de políticas,

pois, nesse processo, são valorizados os sentidos relacionais entre as instâncias central, intermediária e local, percebendo sujeitos, estruturas formais e informais. É nesse ínterim que se situa a discussão sobre autonomia na/da escola.

Nosso intento, nesse momento, é desenvolver informações acerca de como percebemos, no contexto pesquisado, a introdução de ideias (e ações) ligadas aos preceitos do novo gerencialismo na administração estatal. Situando-nos nessa questão, utilizamos abaixo um quadro em que nos demonstra, em comparação à administração do Estado do Bem-Estar Social, as principais características desse tipo de gerência:

Quadro 7 – Principais características do Bem-Estar Social (*Welfarism*) e do novo gerencialismo

Bem-Estar Social (<i>Welfarism</i>)	Novo gerencialismo
Sistema de valores voltado ao serviço público.	Sistema de valores orientado ao cliente.
Decisões guiadas pelo comprometimento com “padrões profissionais” e valores, tais como: igualdade, assistência, justiça social.	Decisões instrumentalistas guiadas pela eficiência, custo-eficácia, busca por competitividade.
Ênfase nas relações coletivas com os funcionários – por meio dos sindicatos.	Ênfase nas relações individuais mediante marginalização dos sindicatos e de novas técnicas gerenciais, tais como gerência da qualidade total (GQT) e gerência de recursos humanos (GRH).
Consultiva.	Autoritária.
Racionalidade substantiva.	Racionalidade técnica.
Cooperação.	Competição.
Gerentes socializados dentro da área e valores específicos do setor de Bem-Estar Social: educação, saúde, assistência social.	Gerentes socializados genericamente, dentro da área dos valores da “gerência”.

Fonte: BALL; GEWIRTZ, 2011, p. 200.

Partindo dessas bases, o processo de descentralização – importante para a construção da autonomia – no Estado da Bahia é apontado, em documentos oficiais, como ações necessárias à modernização da administração e, nesse sentido, segue as orientações do neoliberalismo econômico e político:

Fortalecimento da unidade escolar, utilizando-se de mecanismos ágeis de administração e gerenciamento na estrutura organizacional do órgão central, permitindo, de forma gradativa mas sistemática, a transferência para a Escola de ações, serviços e capacidade decisória. (BAHIA, 1991a, p. 25).

A autonomia foi desenhada como condição administrativa, financeira e pedagógica necessária para que as unidades educacionais melhorem a

qualidade do ensino. Mundialmente, o aumento da autonomia é reflexo do processo de descentralização política e do liberalismo econômico. (BAHIA, 2006, p. 63).

As ideias produzidas nos textos oficiais fazem referência clara ao atendimento aos preceitos administrativos que estamos discutindo, demonstrando, também, uma indicação de política vinda de cima para baixo e baseada, principalmente, numa regulação institucional e normativa a ser aplicada sobre as escolas estaduais, mesmo referindo-se a uma possível capacidade, por parte delas, de tomar decisão.

A autonomia foi anunciada como reflexo de questões administrativas e econômicas emergentes nesse contexto. Por uma proposição de se tornar o Estado mínimo (e não provedor direto de ações sociais), a descentralização para as escolas ocorreu num sistema de transferência de responsabilidades e de ações para o nível micro, objetivando envolver – na execução – os sujeitos da escola e a sociedade civil.

Nos anos 90 do século XX, com a reforma do Estado, as políticas de governo foram baseadas na racionalidade financeira (SAVIANI, 1999) – minimização do Estado. Neste contexto, o termo descentralização, que em seu significado, tem a ver com o deslocamento do eixo de poder, com decisões tomadas via processo de participação e, nesse sentido, condiz com as ideias de autonomia e democracia, é usado nos textos das políticas educativas, mas, em sua prática, é configurado o fenômeno da desconcentração: as escolas assumem as responsabilidades induzidas pelas políticas públicas neoliberais (de cunho mercadológico e de desresponsabilização do Estado), porém os órgãos centrais continuam a determinar as ações a serem desenvolvidas – Estado regulador e avaliador. Sob esta ótica, podemos asseverar ser “[...] o primeiro um processo que visa (*sic*) assegurar a eficiência do poder local, e o segundo, um processo que visa (*sic*) assegurar a eficiência do poder central, configurando-se, portanto, como um movimento de *cima para baixo*.” (MARTINS, 2002, p. 111, grifo da autora).

Durante o período da pesquisa, buscamos perceber, no contexto da escola, quais ações estavam presentes, em seu cotidiano, induzidas pelos órgãos central (SEC/BA) e intermediário (Direc 12) e que, em seus formatos de estruturação, estavam eivadas de características neoliberais.

Carvalho (2007) aponta algumas estratégias utilizadas pela administração do tipo gerencial que poderiam ser, talvez, consideradas como possíveis maneiras de se construir um caminho para o setor privado na educação pública. A autora, em seus estudos acerca de democratização e privatização educacional, enfatiza haver, no atual contexto de Estado

neoliberal, “[...] múltiplos modos de privatizar, que não apenas transferir a propriedade de setores estatais para a iniciativa privada. No caso da educação significa concebê-la como um bem privado, como um instrumento de competição e como um valor de mercado.” (CARVALHO, 2007, p. 4).

Baseados na emergência dessas características neoliberais expostas pela autora – e presentes nas políticas educativas da rede estadual de ensino da Bahia – tecemos relações com o cotidiano vivenciado na escola pesquisada, tendo como referência as notas de campo e os documentos oficiais e da escola a que tivemos acesso. Tais considerações são apresentadas em forma de itens (de ‘a’ a ‘g’), evidenciando as características e o contexto escolar produzido em face de tal situação:

- a) “[...] delegar responsabilidades públicas para organizações privadas (parcerias e filantropia empresarial), semi-públicas (Terceiro Setor) e para a sociedade civil (voluntariado) [...]” (CARVALHO, 2007, p.5):

Na estrutura da escola pesquisada, percebemos a existência do caixa escolar – entidade jurídica, de direito privado, sem fins lucrativos – e que, portanto, faz parte do Terceiro Setor. Não identificamos parcerias e filantropia empresarial e o voluntariado se dá, apenas, no sentido da participação nos conselhos da escola, pelo menos no papel. Os caixas escolares foram criados em 1995 – um ano antes da LDBEN n. 9 394/96 –, já dando mostra do novo contexto de descentralização iniciado pela Reforma do Estado. Este caixa foi/é de criação obrigatória para atender ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Antes, os repasses eram feitos mediante convênios com o Estado, responsável pelas compras e a contratação de serviços necessários.

O Terceiro Setor tem como função, de certa forma, chegar onde o Estado não chega. O caixa escolar, nesse sentido, seria, também, a assunção por essa entidade jurídica, e pela sociedade civil, de responsabilidades estatais na manutenção da escola, através da angariação de fundos junto à comunidade escolar e parcerias com empresas privadas. Atentamos, porém, que – no tocante aos recursos – dão entrada nesse órgão colegiado apenas os repassados pelo PDDE, podendo ser gastos com materiais permanentes e de consumo, pequenos consertos na estrutura física e pagamento dessa mão-de-obra e na implementação do PPP.

A finalidade do PDDE está, assim, exarada em seus manuais como uma ação do governo federal para munir as escolas de recursos financeiros (públicos e privados), realizando as execuções em seu caixa escolar, composto por profissionais da educação (gestor

e professores), funcionários da escola, pais e alunos. Nessa configuração, diz-se ser, oficialmente, objetivo dessa ação o fortalecimento da participação social e da autonomia da unidade escolar, como meios de se produzir uma escola de gestão democrática.

- b) “Ao conceder maior autonomia às escolas, dotando-as de flexibilidade de gestão e liberando-as das amarras jurídicas, administrativas e organizacionais tradicionais, o Estado torna possível a exploração do mercado educacional [...]” (CARVALHO, 2007, p. 5):

Nos primeiros momentos da pesquisa, já percebemos – no interior da escola – a presença de funcionários fardados e identificados com nomes de empresas privadas, isto é, prestadores de serviços terceirizados nos espaços da secretaria escolar, do setor de segurança e dos serviços gerais (limpeza e preparo de merenda). Durante a realização deste trabalho, pudemos notar a presença, inclusive, de três empresas diferentes, uma em cada período, provocando renovações de contratos (com as mesmas pessoas ou sujeitos diferentes). É um novo tempo na administração estatal e, conseqüentemente, na gestão da escola. Uma “[...] nova relação em que o Estado passa a gerir contratos e não instituições [...]” (CARVALHO, 2007, p. 6). Uma nova configuração, demonstrando que as políticas públicas educativas estão, em suas capilaridades, influenciadas por orientações de ditames internacionais neoliberais. Ball (2013), em entrevista a Rosa (2013, p. 461, grifo da autora) referenda, em relação ao Estado hoje: “[...] faz o papel de ‘parteiro’ (*midwife*), produzindo *relações de mercado* dentro das quais o setor privado tem a possibilidade de desenvolver atividades lucrativas na execução e gestão dos serviços públicos.”

- c) “Privilegiando a gestão por projetos, o Estado tende a substituir estruturas hierárquicas, regras formais e instrumentos regulares de execução do trabalho por novas formas de coordenação e controle indireto.” (CARVALHO, 2007, p. 6):

No segundo ano de nossa pesquisa (2012), foi feito o lançamento do PAIP – Portaria SEC/BA n. 4 202/2012 (BAHIA, 2012a). O projeto é apresentado pelo secretário de educação como uma ação da gestão da SEC/BA a ser concretizada numa perspectiva sistêmica (atribuições intersetoriais), com a promoção de “[...] um sistema articulado de informações que subsidiará a escola na superação dos desafios colocados pelo contexto.” (BARRETO FILHO, 2012, p. 8). No contexto escolar, há um apontamento para o processo da cogestão, e

os sujeitos educativos presentes constituirão espaços cotidianos, também numa visão sistêmica, de discussão democrática:

Assim, gestores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as), técnicos(as) administrativos(as), professores(as), estudantes, pais e responsáveis são convocados(as) a participarem da construção de uma escola transformadora da realidade e que promova a emancipação dos sujeitos. (BARRETO FILHO, 2012, p. 8).

A fala do Secretário é uma referência clara a caminhos que podem ser seguidos, em termos de participação coletiva, no contexto escolar: a) recair em processos neoliberalizantes, assumindo a sociedade civil responsabilidades quando, na realidade, deveriam ser compartilhadas com o poder público; b) promover processos democráticos no interior da escola; e c) não compartilhamento das responsabilidades pela sociedade civil e poder público, ficando a escola à deriva, sem uma perspectiva de organização, dificultando os processos de execução das ações destinadas ao alcance dos objetivos da instituição escolar voltados para as aprendizagens de todos os sujeitos presentes no ato educativo.

No ano de 2014, o Projeto se transformou – através da Portaria SEC/BA n. 2 520/2014 – em projeto permanente da rede de ensino e, nesse sentido, foi situado e confirmado “[...] como projeto de referência por caracterizar-se como instância de planejamento e replanejamento das atividades pedagógicas através da avaliação dos indicadores externos e internos da rede estadual configurando-se como projeto de gestão educacional.” (BAHIA, 2014a, p. 1).

- d) “O controle dos resultados, por meio de informatização dos dados e mecanismos de avaliação do sistema [...]” (CARVALHO, 2007, p. 6):

No papel de Estado regulador e avaliador, na rede estadual de ensino, foram criadas duas ações que abrangem essas características do novo gerencialismo: o Sistema de Gestão Escolar (SGE) e a Avaliação Externa do Ensino Médio da Bahia (Avalie).

O SGE foi implantado pela Portaria SEC/BA n. 2 970/2010, a qual determinava a obrigatoriedade desse sistema em todas as unidades escolares públicas estaduais da Bahia. Desta forma, o art. 1º da portaria faz referência ao SGE como um

[...] sistema dinâmico e ferramenta gerencial da rede pública estadual de ensino, com a finalidade de facilitar a administração escolar quanto à

execução, o acompanhamento e o controle das atividades fins da unidade escolar e atualizar instantaneamente a base de dados gerenciais da Secretaria da Educação. (BAHIA, 2010, p. 1).

O SGE é apresentado como instrumento de gestão na execução, acompanhamento e controle das atividades-fim, que se referem, basicamente, à relação direta entre educador e educando no processo ensino-aprendizagem, registrando todas as suas informações. Nesse sentido, é interessante atentar para as atividades-meio, pois possibilitam a realização das atividades-fim. Aquelas fazem referência a aspectos administrativos ligados ao ensino e ao aprendizado, como por exemplo, os serviços de secretaria, as ações de suporte e organização da direção, de assistência ao estudante, como merenda escolar, transporte, material necessário, etc.; e as atividades-fim se voltam para a apropriação do saber, nos diversos espaços onde atividades são propostas para a construção do conhecimento (PARO, 2002).

O Sistema registra todas as informações sobre a escola, desde o armazenamento das notas dos alunos e suas distribuições por turma até a carga horária do professor e a utilização do transporte escolar pelo discente. O inciso VI do art. 2º da Portaria 2 970/2010 faz referência à base de dados gerada para a escola e SEC/BA a partir da integração das informações no SGE: “Unidades Escolares, anexos e extensões; rede física e equipamentos escolares; matrícula escolar e movimentação de alunos; movimentação de docentes; matriz curricular; acompanhamento acadêmico; censo escolar e; transporte escolar.” (BAHIA, 2010, p. 1).

Adentrando no SGE, tomamos como exemplo, a aba referente à avaliação. Temos, a seguir, a sistematização de como os dados podem ser cadastrados e consultados:

1. Gestão de Avaliação

1.1 Matriz Curricular por Modalidade

1.1.1 Matriz curricular

1.1.2 Matriz Curricular da Escola

1.2 Rendimento Escolar

1.2.1 Notas e Faltas

1.2.2 Notas de Recuperação

1.2.3 Consultar Notas e Faltas

1.3 Resultado Final

1.3.1 Processamento

- 1.3.1.1 Processar cálculo
- 1.3.1.2 Consultar Resultado Final
- 1.3.1.3 Recompôr Dados Boletim

1.4 Relatórios

- 1.4.1 Boletim
- 1.4.2 Auditoria de Notas e Faltas

1.5 Digitação de Notas e Faltas

- 1.5.1 Alunos
- 1.5.2 Regional
- 1.5.3 Regional Município
- 1.5.4 Classes Encerradas por Regional
- 1.5.5 Classes Encerradas por Município
- 1.5.6 Classes Encerradas por Escola e Série
- 1.5.7 Classes Pendentes de Encerramento por Escola

1.6 Atas

- 1.6.1 Ata de Resultados Parciais
- 1.6.2 Ata de Resultados Finais

1.7 Diário de Classe – Recuperação

1.8 Diário de Notas

1.9 Análise Avaliatória

1.10 Resultado Final

- 1.10.1 Quantitativo por Escola
- 1.10.2 Detalhado por Aluno

1.11 Progressão Parcial

- 1.11.1 Cadastros
 - 1.11.1.1 Classes Específicas
- 1.11.2 Movimentação
 - 1.11.2.1 Informar Alunos em Progressão Parcial
 - 1.11.2.2 Atribuir Alunos à Classe Regular
 - 1.11.2.3 Atribuir Alunos à Classe Específica
- 1.11.3 Rendimento Escolar
 - 1.11.3.1 Notas e Faltas – Classe Específica
- 1.11.4 Consultas
 - 1.11.4.1 Alunos em Progressão Parcial

Nesse esquema, é estruturado todo esse sistema, em itens e subitens, referentes à: Gestão Escolar; Gestão de Alunos; Gestão de Avaliação (evidenciado anteriormente); Transporte Escolar; Núcleo Comum; Censo Escolar; Gestão de Servidores; Módulo Gerencial; Organização Escolar; e Quantitativo de Alunos.

O SGE compõe-se, desta maneira, pelo registro informatizado, em uma única base de dados, das atividades-meio e atividades-fim realizadas pela escola. Configura-se numa possibilidade de – fundamentada nessas informações – a escola poder se estruturar e organizar ações que possam se voltar para o seu contexto vivencial, necessitando, para isso, – além dos compromissos dos diversos sujeitos participantes – das condições estruturais adequadas para a realização de tais fins.

No tocante à Avalie, é uma ação integrante do Sistema de Avaliação Baiano da Educação (Sabe) criado em 2007. Segundo os documentos oficiais, o Sabe

[...] ao avaliar o desempenho dos estudantes atendidos pela rede pública de ensino, reforça seu compromisso com a melhoria da qualidade da educação do estado, compartilhando os resultados com toda a sociedade baiana, e convidando-a a fazer parte, junto com todos os professores, diretores, funcionários das escolas, e todos aqueles envolvidos com a educação, deste enorme esforço de mobilização. (BAHIA, 2013b, p. 11).

A ação se mostra parte do processo regulatório dentro do Estado neoliberal, pois lança a política educativa – com as normas e procedimentos a serem realizados – e avalia os resultados da escola, publicizando-os para possíveis tomadas de decisão, envolvendo, para isso, os sujeitos educativos, numa transferência de responsabilidades para a sociedade civil.

Em 2013, foram avaliados 240 624 estudantes de 1 050 escolas, sendo participantes do processo todos os alunos das 1ª e 2ª séries do Ensino Médio (EM) regular e das 2ª e 3ª séries da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPI) e de forma parcial (amostragem) os discentes da 3ª série do Ensino Médio regular e da 4ª série da EPI. Houve uma participação de 71% na Avalie visto que foram inscritos 339 047 estudantes. Os participantes realizaram provas envolvendo as áreas de conhecimento presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BAHIA, 2013b). Os resultados obtidos, de maneira geral no Estado, apresentam-se dentro do padrão de desempenho muito crítico ou crítico, com percentuais somados ultrapassando a casa dos 50, 60 e, em alguns casos, 70%, tendo o nível básico não alcançado a faixa dos 40%, conforme atesta o quadro abaixo:

Quadro 8 – Desempenho dos estudantes na Avalie

ETAPA DE ESCOLARIDADE	EDIÇÃO	% DE ESTUDANTES POR PADRÃO DE DESEMPENHO			
		Muito Crítico 0 a 400	Crítico 401 a 500	Básico 501 a 600	Avançado 601 a 1000
1ª série EM	2011	30,4%	44,2%	21,8%	3,6%
1ª série EM	2013	30,3%	42,9%	22,9%	3,9%
2ª série EM	2012	27,5%	40,0%	26,9%	5,5%
2ª série EM	2013	26,3%	40,3%	27,3%	6,1%
3ª série EM	2013	29,7%	39,7%	24,7%	5,9%
2ª série EPI	2011	16,5%	40,4%	34,7%	8,4%
2ª série EPI	2013	16,8%	40,0%	35,6%	7,6%
3ª série EPI	2012	16,0%	35,5%	37,5%	10,9%
3ª série EPI	2013	17,3%	38,0%	35,1%	9,6%

Fonte: BAHIA, 2013b, p. 73.

O Sistema de Gestão Escolar, a Avaliação Externa do Ensino Médio na Bahia juntam-se e subsidiam informações para o Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica da Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia.

- e) “Ao recorrer à participação como estratégia de gerenciamento, o Estado cria os Conselhos nas várias esferas do governo e nos estabelecimentos de ensino. [...] transfere para os consumidores o controle permanente dos serviços prestados [...]” (CARVALHO, 2007, p. 6-7):

Além do caixa escolar, a escola conta com outro órgão com possibilidade de participação da comunidade: o colegiado escolar. Nas escolas estaduais da Bahia, esse é o nome adotado para o conselho escolar, apresentando, em sua formação, representantes de pais, alunos, professores, direção, funcionários e comunidade local. O art. 1º da Lei n. 11 043, de 09 de maio de 2008, assim o define em sua natureza e finalidade:

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. (BAHIA, 2008b, p. 1).

O artigo em questão não faz referência à participação da comunidade (escolar e local) no concernente à concepção, execução, controle, acompanhamento e avaliação dos processos financeiros visto fazer alusão, apenas, aos administrativos e pedagógicos. Porém, menciona tais processos quando retrata as funções deliberativa (§ 1º e inciso V do § 1º do art. 11), consultiva (§ 2º e incisos I, VI e VII do art. 11) e avaliativa (inciso VII, § 3º, do art. 11). Além disso, há o caixa escolar que lida diretamente com recursos financeiros transferidos para a escola, tendo também, em sua organização, atribuições ligadas aos aspectos pedagógicos e administrativos.

Em 1991, a Lei n. 6 332, de 21 de outubro, promulgada pelo presidente da Assembleia Legislativa, em atendimento ao que exara o § 7º²⁵, do art. 80, da Constituição Estadual da Bahia de 1989, dispunha sobre os colegiados escolares, suas competências e composição, definindo os seus membros como “[...] co-responsáveis na gestão das unidades de ensino.” (BAHIA, 1991b, p. 1).

A Lei n. 6 332/91 foi revogada pela Lei n. 6 981, de 25 de junho de 1996, apresentando-o como um possibilitador da construção da gestão democrática na escola e exercendo as funções consultiva e fiscalizadora (BAHIA, 1996). O Decreto n. 6 267, de 11 de março de 1997, tornou-o obrigatório em todas as escolas da rede estadual. Em seu art. 1º, inciso II, determina que a representação do pessoal docente e especialistas somente poderá ser eleita entre profissionais do quadro permanente e em efetivo exercício, admitindo, porém, na representação dos funcionários, profissional permanente ou temporário – inciso IV (BAHIA, 1997).

A Lei de 1996, a de n. 6 981, foi revogada em 2008, com a aprovação da Lei n. 11 043, que normatiza, atualmente, as ações acerca desse órgão na escola (BAHIA, 2008b). E o decreto 6 267/97 foi revogado pelo de 2008 (n. 11 175, de 18 de agosto), já fazendo referência no Parágrafo Único do art. 2º: assim como os servidores técnico-administrativos, também poderiam ser representantes dos docentes os professores contratados sob o Regime Especial de Direito Administrativo, em exercício na unidade escolar (BAHIA, 2008c). Ademais, em 2012, foi publicada uma Portaria (SEC/BA n. 8 487, de 08 de outubro) aprovando

²⁵ “§ 7º - Se a lei não for promulgada dentro de quarenta e oito horas pelo Governador, o Presidente da Assembléia Legislativa promulga-la-á e, se este não o fizer em igual prazo, caberá a um dos Vice-Presidentes fazê-lo, obedecida a hierarquia na composição da Mesa.” (BAHIA, 1989, p. 66).

[...] as diretrizes, procedimentos e instrumentos constantes no Caderno de Orientações ‘O Colegiado Escolar Fortalecendo a Gestão Democrática’, como orientações básicas para a estruturação, processo eletivo e funcionamento dos Colegiados nas Unidades Escolares da Rede Pública da Educação Básica Estadual. (BAHIA, 2012d, p. 1).

Esta mesma Portaria normatizava todo o processo relativo às eleições (realizadas a cada dois anos), posse e funcionamento do colegiado escolar, referente ao biênio 2013/2014. Por essa estrutura, a escola pesquisada – classificada como de grande porte – tem sua composição colegiada de representantes por segmento determinada da seguinte forma: direção (1), professores (3), servidores (3), pais ou responsáveis (3), estudantes (3) e comunidade local (1), perfazendo um total de 14 componentes.

De acordo com a Lei n. 11 043/2008, houve um acréscimo de representação: a comunidade local, que será eleita, em assembleia geral e por votação secreta (Art. 6º, § 2º), dentre as entidades com atuação na área da unidade escolar, tendo seus objetivos relacionados a atividades educativas ou socioeducativas (Art. 3º, § 2º). Referencia, ainda, acerca da função de suplentes, sendo eles os concorrentes não eleitos dos diversos segmentos, tendo em conta a ordem de classificação (Art. 7º) (BAHIA, 2008b).

- f) “abrandar ou reverter o crescimento do setor administrativo, diminuindo despesas públicas e o numero de funcionários [...]” (CARVALHO, 2007, p. 4):

O decréscimo de despesas é uma das orientações voltadas para o alcance do objetivo que engloba a questão do Estado mínimo em prover ações para o setor público, reduzindo gastos. Um dos pontos observados na escola pesquisada está justamente ligado à dedução de funcionários em alguns setores (secretaria escolar, limpeza, cantina e sala de aula). As vagas existentes são ocupadas por profissionais contratados por empresas terceirizadas, em um número menor do que o necessário. No tocante aos professores, são contratados pelo Reda, PST e IEL e se submetem a uma carga horária maior em comparação aos professores efetivos. Nesse sentido, um número menor de profissionais assume um número maior de aulas. Minoração de custos e aumento de lucros (do Estado e das empresas contratadas).

- g) “[...] investir na transparência na administração e maior flexibilidade.” (CARVALHO, 2007, p. 4):

A indicação, por meio de normas, para criação de conselhos na escola – com suas funções consultivas, deliberativas, mobilizadoras, avaliadoras e fiscalizadoras – atende ao processo de transparência, no sentido de, coletivamente, os sujeitos definirem e divulgarem suas ações para seus pares. Além disso, processos ditos descentralizadores podem tornar-se mais flexíveis à medida que ações são engendradas fora do âmbito do órgão central e por meio de recursos mais ágeis (credenciamentos, solicitações via *web*) e, talvez, menos burocratizados. No tocante à transparência, são sugeridas aberturas de portais (na *internet*) para os sujeitos terem acesso às informações sobre tais atos. O processo de participação sugerido pelo Estado tem a ver com envolver os sujeitos na execução das tarefas e informá-los sobre as decisões tomadas.

Com essas inferências e reflexões, pretendemos demonstrar as influências e ascendência do novo jeito de administrar o setor público, evidenciando as ações acontecidas na escola pesquisada e, principalmente, as ideias presentes nessa atuação do Estado. Nesse sentido, as políticas públicas educativas, dentro dessas propostas neogerencialistas, “[...] introduzem um novo relacionamento entre governo e sociedade civil (combinando redução de gastos públicos com ampliação da participação social), articulam as esferas públicas e privadas e (re)dimensionam a atuação do Estado na oferta da educação.” (CARVALHO, 2007, p. 8). Esse contexto transforma as políticas públicas contemporâneas na área educacional em atitudes de caráter ambíguo ou híbrido (LIMA; AFONSO, 2002). Desta forma,

[...] o local assume, nesse contexto, um papel importante, pois é nele que as diferentes articulações, advindas desses processos, tornam-se mais visíveis. É o acontecimento configurando o que é local. É a realidade vivida e vivenciada, mas também a realidade vinculada a relações maiores, de contornos nacionais e globais. (SILVA, M., 2008, p. 70).

Nosso local de pesquisa é a escola pública estadual baiana de ensino médio com os seus sujeitos, que produzem histórias, têm experiências e vivências concretas acerca das propostas lançadas sobre ela; são influenciados (internalização das regras) e influenciam também os contextos com suas ações individuais e grupais, isto é, realizam a micropolítica da/na escola, gerando processos de microrregulação. Assim, “Como objeto de investigação, o

local não é, portanto, apenas fisicamente localizado, mas socialmente construído.” (FISCHER, 1992, 107).

3.2 O QUE DIZEM OS SUJEITOS SOBRE AUTONOMIA ESCOLAR

Tendo por base as ideias de Elias (1994b) – o sujeito se constitui no grupo e o grupo é constituído pelo sujeito, em processos multidimensionais e relacionais, promovendo uma rede de interdependência – podemos perceber que sua autonomia e a das instituições não são absolutas, por existirem dependências mútuas nessas interações, tornando complexos seu estudo e sua construção. Ratifica Libâneo (2001, p. 116): “Certamente trata-se de uma autonomia relativa. As escolas públicas não são organismos isolados, elas integram um sistema escolar e dependem das políticas públicas e da gestão pública.”

Mesmo com a autonomia relativa, a escola pode se transformar num espaço coletivo, num local de discussão, de construção de propostas, de tomadas de decisões conjuntas, capazes de influenciar, inclusive, os contextos externos a ela. Com isso, podemos dizer:

[...] a autonomia da escola deve ser adequadamente compreendida a partir de uma visão sistêmica, ou seja, que a escola possui uma relação de interação com outras instâncias sociais e, obviamente, está relacionada com a totalidade do sistema educacional da qual faz parte e este, por sua vez, está subordinado a um contexto maior de sociedade. (SOUSA, 2011, p. 33).

Nessa complexidade, cabe ao pesquisador buscar a compreensão das redes de sentido produzidas pelos grupos que vivenciam esse cotidiano. Essas redes foram percebidas ao longo do desenvolvimento da pesquisa através da observação participante na escola e das entrevistas realizadas, direcionadas, em uma das temáticas desenvolvidas, para o entendimento dos sujeitos acerca do que é autonomia escolar e como se apresenta na unidade de ensino onde trabalham, quais pré-requisitos são necessários para sua construção e como se sentiam em relação ao contexto vivenciado. As notas de campo e as vozes dos entrevistados nos permitiram estruturar as reflexões e inferências a seguir.

O conceito de autonomia está essencialmente ligado ao conceito de descentralização e gestão democrática, envolvendo, nesse sentido, outro: o de participação e, dentro de todos eles, encontra-se o sujeito. Aqui, faz-se necessário perceber a concepção de uso desses termos atualmente.

Num ideário do discurso neoliberal, autonomia, descentralização e participação ganharam novos sentidos, misturando-se em uma ambiguidade: os dois primeiros, representando distribuição de poder e tomada de decisões coletivas, transformam-se em distribuição de tarefas de um órgão central para outro periférico; e o terceiro se constrói como algo instrumental, de caráter técnico e burocrático, e não de construção cidadã e de voz ativa nas decisões locais. Desta forma, “[...] o entendimento de democracia deste ideário é aquele da sociedade que assume tarefas do Estado e participação que significa responsabilização pela execução das tarefas, numa nítida separação entre o econômico e o político.” (FREIRE, J., 2012, p. 13). Nessa nítida separação é também percebido o indivíduo moderno, visto como um ser independente, voltado para sua liberdade individual e em busca de seus interesses pessoais. Em Elias (1994b), esse mesmo indivíduo é multidimensional, relacional e, por isso, vai tecendo teias interdependentes nos contextos dos quais participa.

A autonomia pode ser vista e construída sob esses dois aspectos (ou numa junção dos dois): a) fundamental para a gestão democrática – autonomia como suporte para a melhoria do ser humano enquanto sujeito, tornando-se o processo no campo de atuação e formação bem mais amplo por lidar com configurações humanas em seu sentido político, que, obviamente, também envolve o técnico; b) proposta como uma espécie de desresponsabilização do Estado com a escola (corte neoliberal); autonomia como suporte apenas para atender a um mercado, a um princípio econômico e político do Estado mínimo. Assim, “[...] é possível identificarmos dois pólos de conceituação cuja diferença se radica no privilégio de uma dimensão política ou democrático-participativa, e de uma dimensão economicista-instrumental.” (AZEVEDO, J., 2001, p. 7).

Partindo dessa premissa, buscamos conhecer em qual desses polos está mais próxima a visão dos sujeitos da pesquisa acerca da autonomia escolar. Um deles assim se posiciona:

A própria palavra autonomia me faz entender como um processo de você gerenciar, de você conhecer, conhecer a fundo e gerenciar as próprias atitudes, as próprias conclusões, conjecturas e concepções que você tenha de alguma coisa e pra que essa autonomia exista e se efetive é interessante que exista um *processo de autoconhecimento*, porque sem o autoconhecimento, sem essa capacidade de você se conhecer e *se apropriar da sua identidade* para estar conduzindo, gerenciando todo um processo, principalmente dentro de uma escola, se torna impossível a autonomia acontecer, a autonomia se efetivar. (PROFESSOR/A C, grifo nosso).

Continuando nossa conversa com o(a) Professor(a) C, ao retratar a perspectiva primeira do autoconhecimento, esclarece ser o decurso da autonomia escolar ligado a um

processo de autonomia do sujeito enquanto pessoa – instituinte e instituída – e vê a autonomia escolar como algo coletivo, mas partindo de uma autonomia individual que se junta num todo para se conseguir os objetivos propostos. Em sua fala, traz alguns elementos da autonomia: “[...] a ideia que norteia a minha concepção de autonomia é a questão do respeito, da responsabilidade, principalmente consigo mesmo. Não vai existir essa autonomia se você não desenvolve um processo de autorrespeito, de autoconhecimento e de autorresponsabilidade.”

Há uma demonstração clara, no pensamento do(a) Professor(a) C, de que os processos relacionais trazidos por Elias (indivíduo/coletividade) devem acontecer. A autonomia, nesse sentido, seria o processo e o produto de autonomias individuais, em redes interdependentes, constituindo a configuração coletiva do espaço vivenciado. Essa coletividade seria construída a partir do autocontrole dos indivíduos sobre os controles externos, figurando a microrregulação local que nos “[...] remete para um complexo jogo de estratégias, negociações e ações, de vários actores, pelo qual as normas, injunções e os constrangimentos da regulação nacional são (re)ajustados localmente, muitas vezes de modo não-intencional.” (BARROSO, 2004a, p. 24).

Ao falar de autoconhecimento, podemos alargar esse conceito para a própria perspectiva da escola, devendo buscar também, através de seus atores, perceber-se e se construir em seu processo referencial, identitário, definindo o que deseja alcançar para, a partir disso, seus sujeitos poderem atuar nessa direção, ou seja, intencionalmente, promover ações contribuintes para essa efetivação. Nas palavras do(a) Professor(a) C:

[...] o processo de educar é algo que exige muito da atividade conjunta, da atividade coletiva, mas partindo sempre das subjetividades humanas, da singularidade, da individualidade. Então, como é que eu vou adentrar nesse processo, nesses sujeitos, se eu não tenho esse conhecimento, esse autocontrole, essa autonomia comigo mesma?

A visão do(a) Professor(a) C nos traz a concepção do ‘ser sujeito’, também expressa na fala do(a) Professor(a) E, referenciando ainda a questão individualidade/parte e coletivo: “Ser autônomo é sentir-se sujeito do processo. Mas eu não sou sujeito de qualquer forma. Eu sou um sujeito dentro de uma proposta construída em que eu me assumo como uma parte – digamos assim – de transformação, mas vinculado a algo que tá definido coletivamente.” Mais uma vez, as relações indivíduo/sociedade (parte e todo) estão presentes: a constituição da autonomia do sujeito (e das instituições) de maneira relativa, de interligação com outros sujeitos/instituições, constituindo-se de forma intencional em redes de ação coletiva.

Os posicionamentos dos(as) entrevistados(as) evidenciam um conceito de autonomia construída, e não dada, no qual os seres humanos se constituem em sujeitos e não objetos da história, demonstrando que, nas interações sociais, somos seres condicionados, em alguns momentos, mas não determinados (FREIRE, P., 1996) e, por isso, nossa “[...] presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere.” (FREIRE, P., 1996, p. 60). Isso traduz, para esse conceito, a noção de ser “[...] uma autonomia com responsabilidade, com comprometimento, com um trabalho, assim, mais coeso [...]” (PROFESSOR/A B), fundada na ética e no respeito ao ser humano.

A ideia de autonomia trazida pelos sujeitos entrevistados volta-se para a chamada “autonomia sensata” (FERREIRA, E., 2012), que tem a ver com os processos de emancipação pessoal e societal. A mesma autora faz referência a outros tipos de autonomia: requeitada – plano ideológico e filosófico; distanciamento entre discurso e ação; quase-autonomia – ligada aos preceitos neoliberais da eficácia, descuidando-se do desenvolvimento e da partilha de poder entre os sujeitos; redonda – perspectiva formal e legal, sem percepção das especificidades dos contextos; e crílica – imposta pelos atos normativos.

No tocante ao processo de autoconhecimento – apontado como necessário pelos professores à construção da autonomia pessoal e escolar – Contreras Domingo (2003) chama a atenção para dois aspectos: a) “O autoconhecimento não significa, no entanto, recrear-se complacentemente na descrição de quem somos.” (p. 149). Isso, conseqüentemente, exige dos sujeitos não apenas uma percepção de si construída de maneira particular e isolada, mas tendo em conta, nessa busca do autoconhecimento, haver a construção de uma distância crítica que, em outras palavras, faz referência a essa procura constante “[...] pela análise da própria prática, das razões que sustentam as decisões e dos contextos que as limitam ou condicionam.” (CONTRERAS DOMINGO, 2003, p. 143). Essa atitude recai no segundo aspecto (b), ao referenciar que “[...] o desenvolvimento do autoconhecimento não significa a prática de um exercício isolado.” (p. 149). Ele se torna resultado de um movimento relacional entre as diversas dimensões que fazem parte da realidade do sujeito, além de significar “[...] ver-se a partir dos pontos de vista dos outros, ou a partir da experiência com os outros e a partir do nosso entendimento ou não dos outros.” (CONTRERAS DOMINGO, 2003, p. 149).

O autor referencia que, mesmo parecendo um paradoxo, a autonomia estaria ligada à incompletude do ser, por isso, à necessidade de sua procura constantemente em diálogo com outros sujeitos. Se, ao contrário, for construído de maneira isolada, o autoconhecimento torna-se autossuficiência, empoderamento do sujeito com perspectivas voltadas para o individualismo. Desta forma, em uma edificação relacional e dinâmica,

O autoconhecimento converte-se, assim, num factor fundamental no desenvolvimento da autonomia, porquanto estabelece a compreensão e sensibilização perante a forma como a nossa própria posição e disposição pessoais, assim como as nossas convicções e desejos, afectam o modo como podemos compreender os outros e a forma como nos relacionamos. (CONTRERAS DOMINGO, 2003, p. 151).

Em nossas conversas sobre autonomia escolar, os professores entrevistados se posicionaram em relação à sua efetividade na escola pesquisada. Lançaram, dessa forma, seus olhares sobre os contextos cotidianos:

E eu vejo isso muito na educação, das pessoas fazerem e acham que, fazendo o que tem que fazer, o que querem fazer, sem levar em consideração, é... pré-requisitos ou diretrizes ou deveres. Então, eu acho que a gente ainda precisa compreender muito essa percepção dessa autonomia e eu vejo muito isso na gente. A gente acaba saindo de um patamar, que era mais radical, mais fechado, para outro que acaba dando a entender que é o *laissez faire*, faça do jeito que você quiser. Eu acho que a gente está ainda na busca desse equilíbrio, dessa autonomia. Eu sinto que a gente tá assim meio que, que, que perdido; tá confundindo um pouquinho autonomia com *laissez faire*: deixar fazer, deixar acontecer. (PROFESSOR/A B).

Parece ser. É contraditório! Porque, se a gente for ver da parte, tipo assim, de deixar as pessoas livres, parece uma autonomia, mas, quando a gente olha pro outro lado de que essa liberdade faz com que a pessoa não faça seu trabalho direito, aí, já, já... (PROFESSOR/A D).

Um projeto de autonomia dos sujeitos que se colocam conscientemente num processo de construção social de corresponsabilidade, dentro hoje do contexto [...], a gente não percebe. (PROFESSOR/A E).

Se pensarmos no conceito de autonomia enquanto governar-se a si próprio, mas percebendo os contextos relacionais dos quais participamos, entendemos que, nesse processo, liberdade de ação para o sujeito é fundamental, aliada à questão da autoridade (de si próprio e de outros sujeitos) no sentido de podermos sistematizar ações coletivas voltadas para o alcance de objetivos comuns, ligadas intencionalmente ao desenvolvimento da função social da escola que é produzir aprendizagens em todos os partícipes envolvidos nesse ato. Mas, no dizer de Freire, P. (2000, p. 18), “[...] como aprender democracia na licenciosidade em que, sem nenhum limite, a liberdade faz o que quer ou no autoritarismo em que, sem nenhum espaço, a liberdade jamais se exerce?”

A noção de autonomia está ligada não a fazer o que se quer, mas principalmente em perceber requisitos, diretrizes, combinações e ações entre sujeitos (não corporativistas),

evidenciando deveres e direitos de pessoas em coletividade. E o expresso pelos professores entrevistados é a não materialização dessa sistematização coletiva; veem uma espécie de “correr solto”, de deixar que as pessoas, por si só, espontaneamente, realizem seus papéis dentro da escola, sem maiores acompanhamentos por parte da gestão escolar. Essa percepção é evidenciada na fala do(a) Professor(a) B:

[...] quando o líder gestor não se faz presente, não se mostra, não se efetiva nos processos, acaba dando às pessoas condições de, assim: Não, aqui eu também posso. Claro que têm sujeitos que não precisam dessa liderança, que vão fazer uso dessa autonomia, desse conceito de responsabilidade, de comprometimento, não é? Mas eu vejo que outros também fazem ao seu bel prazer. Então, eu acho que aqui a autonomia ainda tá um pouquinho distante de se efetivar por isso. Porque eu sinto falta dessa liderança das pessoas que deveriam estar nesse engajamento, nessa liderança mesmo pra conduzir o processo de forma muita mais autônoma, não é? Naquela perspectiva de autonomia com compromisso, com responsabilidade, com efetivação de deveres, com direitos. Eu acho que acaba a gente abusando demais dessa liberdade, liberdade sem o devido compromisso.

Traz-se à tona a discussão sobre o papel da liderança, da direção da unidade de ensino, no desenvolvimento do processo de construção da autonomia escolar. No caso da escola pesquisada, há, de certa forma, de acordo com a fala dos entrevistados, uma ausência dessa liderança, quando se referencia um deixar fazer, sem intervenções, por partes desses sujeitos imbuídos de tais papéis. Evidencia, ainda, a ação de alguns sujeitos por si só, pois possuem autonomia dentro de seus espaços, não precisando tanto desse direcionamento para agir e propor situações. Porém, outros – segundo o(a) Professor(a) B – necessitam desse papel do líder e até mesmo de cobranças a fim de a instituição alcançar os objetivos por ela propostos. Nesse sentido, posiciona-se o(a) Professor(a) F: “[...] eu evoluo mais ou tenho algo mais a acrescentar quando são delegadas funções e assim são estipuladas algumas coisas que tal professor tem que fazer.” Em relação a essa atitude da direção, um dos entrevistados assim se posiciona:

É... o [...], que é o nosso diretor, ele sempre, nas conversas que a gente tem, deixa claro que ele gosta de deixar as pessoas à vontade pra trabalhar. É essa questão de você, de que todo mundo sabe qual é a sua função; faz reuniões com os grupos, o pessoal da secretaria, com o pessoal dos serviços gerais, temos as nossas reuniões de AC. E ele sempre deixa claro nessas conversas: sua função é essa, essa e essa, não é?, e ele não precisa estar todos os dias, não é?, chegando pra você e dizendo o que é que você tem que fazer, porque você sabe o que você tem de fazer. (PROFESSOR/A G).

Essa fala demonstra outro sentido – que não o do deixar fazer – para tal situação: o uso da liberdade por parte dos sujeitos para realizarem suas funções visto serem profissionais e, como tais, em tese, devem conhecer e praticar seus papéis dentro da instituição escolar. Porém, como diz o(a) Professor(a) D, “[...] a gente sente, sabe que, numa democracia, tem que haver uma organização.” Assim, democracia não é sinônimo de poder fazer tudo, de deixar as pessoas agirem como querem e acham que devem. A própria democracia é um sistema político organizativo da sociedade e, como tal, prescinde de sistematização.

Pela fala do(a) Professor(a) G, o diretor, em seu posicionamento, prefere deixar as pessoas à vontade, pois acredita que elas sabem quais são suas funções dentro da escola. Essa atitude tem um efeito muito maior quando se tem um grupo consciente, realmente, de suas atribuições. No caso da escola pesquisada, não parece ser esse o contexto. As falas dos professores entrevistados caminham por outro rumo, por outro olhar. Essa ação do deixar à vontade é vista mais como *laissez faire* do que como exercício consciente pelos sujeitos de sua liberdade. Os professores enxergam uma falta de sistematização e planejamento nos processos da escola como um todo.

Não exatamente que se diga a cada sujeito o caminho a ser tomado. Até porque os sujeitos precisam também construir autonomias. Mas os professores relatam, em seus depoimentos, essa falta de organização, de liderança, de condução dos processos. É essa a compreensão evidenciada pelo(a) Professor(a) B quando indagado(a) sobre a importância da liderança no processo de construção da autonomia escolar:

Eu acredito que sim. Não que dependa pra eu ser autônomo dela. Mas eu acho que – numa instituição, num ambiente onde o coletivo é extremamente importante – a gestão tem papel fundamental nisso, não é?, de colaborar, de dar o exemplo nessa construção. [...] Por exemplo: acontece uma situação e o gestor diz assim: Ah, não, mas as pessoas têm que fazer o que querem, entendeu? Quer dizer, cabe a mim ter a consciência do que eu fiz errado e eu mesma me cuidar. Eu mesma tenho que ver o que eu errei e eu mesma fazer a coisa certa. Mas quando o sujeito não tem essa percepção de se fazer esse processo de autoavaliação? Eu acho que falta, nesse caso, não na penalidade, não na punição, quando ele diz que não pune, mas, assim, do encaminhamento, de estar envolvido mais nessas questões.

A ideia trazida sobre essa conscientização (autoavaliação) é – se os sujeitos a aplicarem – um sinônimo de autonomia e de um grau elevado de liberdade e de consciência de seus papéis em determinado contexto. É um processo de autogestão. No entanto, as falas dos sujeitos entrevistados se repetiram bastante no sentido de que é o *laissez faire*. Até porque

não se busca autonomia numa instituição coletiva deixando que cada um individualmente aja de acordo com sua consciência. A autogestão de um espaço coletivo requer diálogo e tomada de decisões conjuntas, compartilhando e assumindo responsabilidades, trabalhando em parcerias, com reflexões constantes sobre os processos cotidianos, a fim de se identificar falhas, acertos e, dialogicamente, no grupo, definir posições e definições na busca da consecução dos objetivos que foram propostos.

A liderança, assim – não sozinha, mas em coletividade com todos os sujeitos partícipes do ato educativo – pode contribuir bastante para que esses caminhos autônomos possam ser, conjuntamente, construídos. Seria a própria noção de se organizar redes de interação social colaborativa (FERREIRA, R., 2011) dentro da escola. Esse seria o papel essencial dos sujeitos – líderes ou não – inseridos no contexto escolar.

O(a) professor(a) B, ao se referir a esse “deixar acontecer”, não está evidenciando a questão de que haja punição aos indivíduos, mas sente falta principalmente do encaminhamento a ser dado, porque – sem essas intervenções – fica mais difícil de o coletivo se constituir, pois cada um age de acordo com o seu pensar e não de acordo com o resultado de um diálogo coletivo, buscando um propósito comum. Isto é, liberdades são trabalhadas, mas usadas sobretudo e voltadas para construções individuais, deixando a cargo somente do sujeito singular – fazendo uso de sua consciência – para definir ações que podem se tornar positivas para o contexto ou que podem contribuir para um maior isolamento dos indivíduos e falta de sistematização coletiva. Além disso, nesse contexto, é sempre bom lembrar: a “[...] administração da unidade escolar é moldada numa relação de mercado em que o diretor torna-se um cumpridor de normas vindas de cima para baixo.” (LIMA, M., 2007, p. 31).

Buscamos perceber, a partir deste contexto vivenciado na escola pesquisada, como se sentiam esses profissionais em relação à ausência de estruturação nas ações desenvolvidas na/pela unidade escolar, tendo como parâmetro o fato de terem constatado, dessa forma, certa distância entre a autonomia desejada para a escola e a que está posta pelas determinações legais e, principalmente, pelas vivências praticadas no cotidiano.

A sensação que a gente tem é... que eu tenho é de um pouco de indignação. Quando eu falo da indignação, eu falo no sentido de você ver que algo poderia ser diferente, poderia ser bem mais interessante, bem mais produtivo, se existisse essa autonomia propriamente dita, essa autonomia escolar propriamente dita e que os trabalhos ganhassem uma dimensão bem mais interessante no processo de formação desses sujeitos e até da nossa formação mesmo. (PROFESSOR/A C).

É difícil. É complicado. Eu acho que também não é uma coisa eterna. São fases que podem ser mudadas. Então, vai depender de toda uma estrutura, de toda uma cabeça aberta – tanto de todos os setores – que vai da direção, que vai do coletivo de professores, que vai dos funcionários da limpeza e merenda. Então, assim, é um estado, é uma fase, que pode ser mudada. E eu acredito que possa. (PROFESSOR/A D).

Essa pergunta é capciosa, não é?, porque, assim – do ponto de vista que eu tenho sessenta horas – às vezes, é até confortável pra mim. [...] esse meu eu, essa minha identidade – e aí eu tenho várias identidades, são vários processos identitários – existe uma parte de mim, que é parte prática, que, de repente, também está numa zona de conforto, eu não vou dizer que eu estou fora disso [...] E eu fico muito preocupada de que os processos não caminhem, de que a gente construa também uma opinião pública, que a gente venda ou favoreça essa construção social de que o [...] já foi. [...] E, às vezes, também fica fácil a gente dizer que é o outro, dizer que é a gestão também. Mas, de qualquer forma, a gente se beneficia desse processo *laissez faire*. (PROFESSOR/A E).

A gente se frustra, não é? [...] A gente poderia fazer muito mais. Mas isso também não me faz, não me prejudica a ponto de eu também desanimar, de fazer *laissez faire*. Eu acho que o meu comprometimento aumenta, a minha responsabilidade de sempre tentar fazer o melhor. [...] Sempre vou tentar ser mais responsável, mais comprometida, porque é aquela história do exemplo. (PROFESSOR/A B).

Os sentimentos expressos são os mais variados possíveis: da indignação – mas ainda sem uma ação coletiva – de se perceber tal contexto e por reconhecer que algo poderia ser feito diferente e melhor e, especialmente, por se notar ser uma estruturação em coletivos promotora de uma maior autonomia na escola, contribuindo sensivelmente para a formação dos sujeitos imbricados no processo: profissionais da escola (professores, funcionários, dirigentes), pais, alunos e comunidade; da esperança de ser esta situação provisória, podendo ser transformada a depender dos agenciamentos coletivos que se possam organizar; e, ainda, da constatação de haver, em certos momentos, um sentir-se confortável com tal configuração – apesar da preocupação de como as imagens sociais sobre a escola estão sendo construídas pela comunidade – por não existirem cobranças, acontecendo certa acomodação por parte do profissional que não se sente tão pressionado a realizar determinadas ações; e, também, apesar dos obstáculos, a não afetação dos ânimos, no sentido de querer desistir de construções outras no contexto escolar. Freire, P. (2000, p. 17) ensina:

Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda

possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes.

No desenvolvimento das conversas com os entrevistados, pudemos perceber em nossas falas o quanto a construção da autonomia escolar exige dos sujeitos partícipes atitudes de envolvimento, compromisso e responsabilidades para consigo mesmos e com os outros, evidenciando que, nessa construção coletiva, é essencial a prática da teoria dialógica (FREIRE, P., 1987, 1994), definida não como “[...] um conjunto de técnicas para serem aplicadas quando necessárias, como se fossem ‘receitas’ [...]”, mas “[...] uma incorporação, uma opção política que é apreendida, ensinada e compartilhada, não apenas no meio educacional, mas como um estilo de vida.” (LIMA, M., 2007, p. 32). Nesse sentido, questionamos se estariam eles preparados para a assunção de tais obrigações diante de uma possível construção da autonomia na escola, obviamente, sem eximir as responsabilidades do Estado.

Pelo menos predisposto. Preparado, não sei. A gente só sabe quando vai fazer. [...] a gente só muda o mundo com pessoas que, pelo menos, tenham ciência desse mundo e eu acho que a escola é um lugar pra você compreender um pouco mais essas questões que são muito complexas, sobretudo na sociedade extremamente complexa que a gente vive. (PROFESSOR/A A).

Eu me vejo preparada sim, mas tenho noção de que sozinha, também, é difícil. [...] eu tenho noção que eu posso trazer pessoas, porque eu tenho essa questão do diálogo. [...] e eu acho que, com um grupo [...] mas, com um grupo coeso, eu acho que isso é possível. (PROFESSOR/A D).

Eu diria que estaria sempre no processo de monitoramento dessa preparação. Até porque autonomia não é algo dado, é uma conquista cotidiana. [...] E, talvez, seja esse o entrave também de uma escola autônoma, porque a gente precisa estar o tempo inteiro como sujeitos, o tempo inteiro refletindo, o tempo inteiro se percebendo e a gente não gosta muito de se perceber. Essa é a grande questão, até porque somos todos seres da contradição. (PROFESSOR/A E).

Ao se pensar numa escola autônoma, certas características emergem em seu contexto como certo poder de decisão e de responsabilidades a serem assumidas, em conjunto, pelos grupos componentes desse *locus* educativo, sem esquecer de outro ente que, também, deve responsabilizar-se por suas obrigações. A grande questão, porém, é: no contexto atual, o Estado assume um fazer de ‘ações mínimas’ em relação às suas instituições integrantes e,

consequentemente, no tocante à sociedade civil, um jogo de repasse de responsabilidades e de execução de ação, sem, contudo, descentralizar o poder de definição dessas mesmas ações.

Mesmo nesse contexto, nossos entrevistados se veem em atitude de predisposição para essa conquista, bem como percebem a necessidade da ação coletiva nessa tarefa, além de se estar atento à constante reflexão cotidiana sobre o contexto, num trabalho de construção contínua desse ideário, porque – por se envolver seres humanos – contradições serão percebidas e, nesse caso, atos dialógicos e autorreflexivos se fazem necessários. Outro ponto importante é a questão do trazer pessoas. Na escola, apresentada como espaço micro de relações, formar redes é essencial visto que as transformações têm de acontecer nos pequenos espaços, proliferando-se para outras dimensionalidades.

Assim, evidenciam algumas vantagens para a escola e para os sujeitos ao se ter, na realidade vivenciada, essa autonomia construída: efetivação de direitos, sejam eles de estudante, de professor, de ser humano, cidadão e, também, consciência e efetividade de deveres, promovendo um mundo e uma escola melhor (PROFESSOR/A B); melhores perspectivas de superação das dificuldades da escola, reverberando no desempenho do alunado (PROFESSOR/A C); divisão dos trabalhos, das responsabilidades, não sobrecarregando os sujeitos e sendo os resultados compartilhados por todos (PROFESSOR/A D); construção de cidadãos e profissionais autônomos (PROFESSOR/A F). Essas opiniões coadunam com o pensamento de Barroso (2004b, p. 74) ao afirmar que “[...] só a autonomia garante o poder, os recursos e a capacidade de decisão colectiva necessários ao funcionamento democrático de uma organização.”

No referente às desvantagens, um dos entrevistados aponta a questão de ainda não termos construído a cultura da participação: “[...] a gente está numa sociedade que não está acostumada a isso; a escola, talvez, tivesse uma série de dificuldades nesse sentido, na questão cultural mesmo. A sociedade constrói pessoas dependentes, não constrói pessoas autônomas.” (PROFESSOR/A A). Essa ideia tem a ver com o fato de a própria escola – em suas ações – enveredar para tais construções, pois o que elas “[...] vêm ensinando, historicamente, são habilidades relacionadas à obediência e submissão à autoridade.” (MARTINS, 2002, p. 73). Isso, portanto, pode ser, talvez, uma dificuldade – podendo se transformar em incentivo (a depender dos posicionamentos do sujeito) – e não propriamente uma desvantagem.

Na vivência da escola pesquisada, os professores entrevistados identificaram a construção de uma autonomia na dimensão pedagógica – por parte deles mesmos – não por ser planejada, mas por uma necessidade de desenvolver suas atribuições, voltadas, por sinal, muito para o ‘dar aulas’, porque, na ausência do grupo coeso e coletivizado, cada um se

organiza como quer e pode no momento de realizar seu planejamento, tornando-se individualizado, quase se aproximando de um individualismo, que, no mundo de hoje, representa uma das grandes barreiras às mudanças no contexto escolar, pois cada um faz a sua parte, mas essas partes não se juntam em um todo organizado. Como diz o(a) Professor(a) A, alguns sujeitos têm essa “[...] autonomia porque tem um vazio de um pedagogo, tem o vazio de uma direção. Então, a gente tem total liberdade – não dizendo que liberdade não é importante – mas é uma *liberdade não planejada* e, aí, fica, vira um caos pedagógico total.” (grifo nosso). Em relação a esse ponto, assim se manifestaram os outros sujeitos entrevistados:

[...] a gente precisa conhecer, precisa estudar, pra que ela se efetive. Porque eu acho que ainda está mesmo *no campo do senso comum* e a gente precisa saber mais, estudar mais, pra poder efetivar. (PROFESSOR/A B, grifo nosso).

Eu vejo a *autonomia pedagógica*, por exemplo, *de maneira individualizada*, porque não existe um norte que ele seja centrado nos objetivos, num projeto político-pedagógico, num colegiado escolar, numa proposta da própria secretaria da educação que esteja vinculado e centrado nisso, mas que cada profissional, ao seu modo, desenvolve um processo de autonomia pedagógica a partir daquilo que é intencional pra ele. [...] como no [...] esse processo de autonomia está muito vinculado aos professores, eu não vejo uma autonomia geral, [...] como existem alguns profissionais que têm muito essa coisa do desejo, da vontade, da responsabilidade, do compromisso e do conhecimento de si mesmo, aí, acontece, pedagogicamente, um processo de autonomia. (PROFESSOR/A C, grifo nosso).

A gente percebe uma Torre de Babel, não é? Talvez no sentido da – não sei se eu posso falar – dessa *autonomia anárquica*. (PROFESSOR/A E, grifo nosso).

No apoderar-se das análises sobre o contexto estudado, os entrevistados se utilizaram de termos como *liberdade não planejada*, *autonomia no campo do senso comum* e *de maneira individualizada*, além de *autonomia anárquica*.

No campo das compreensões, talvez a *autonomia anárquica* tenha sido a que mais suscitou, junto ao entrevistado, algumas reflexões no sentido de se produzir uma interpretação para o termo utilizado, porque a *não planejada* e a *individualizada* se tornam ainda mais perceptíveis quando nos voltamos para a do *senso comum* no momento em que o(a) Professor(a) B nos esclarece da necessidade de se conhecer o significado de autonomia em sua essência e raiz.

Isso acontece em virtude de, nos tempos atuais, o Estado se revestir da produção de textos e de discursos usando de forma denotativa e conotativa esse termo, cabendo ao sujeito do cotidiano escolar fazer suas interpretações de acordo com suas posições filosóficas, epistemológicas, políticas, éticas e culturais para que os embates possam ser engendrados, se assim for do desejo e das condições materiais dos sujeitos em suas redes construídas.

Em relação ao termo *anarquia*, Dahl (2012) referencia que tem a ver com a significação *sem governante* (*an + archos*). A priori, essa ideia nos conduziria – e ao entrevistado também – a fazer ligações, no sentido da ausência de encaminhamentos relatada pelos sujeitos, ao processo do *laissez faire*, o qual, segundo eles, está presente na escola pesquisada. No entanto, na teoria anarquista, essa ausência de um governo, de um Estado, que se mostra coercitivo mesmo em bases democráticas, faz ligação à ideia das chamadas *associações voluntárias*, por sua vez baseadas nos *consentimentos contínuos* (DAHL, 2012). Esse olhar inviabilizaria, portanto, o “fazer por si só”, espontaneamente, sem organização, presente na noção do conceito apresentado pelo(a) Professor(a) E.

O uso do termo pelo(a) professor(a) se justifica por ser a teoria anarquista base de diversas discussões sobre o que ela realmente propõe, causando entendimentos e interpretações diversas sobre este conceito. O próprio Dahl (2012, p. 55) assim explica: as “[...] muitas visões diferentes da sociedade anarquista não são compatíveis, de forma alguma. Assim, enquanto alguns anarquistas defendem o individualismo completo e uns poucos propõem uma espécie de anarco-capitalismo, muitos defendem um comunismo abrangente.” Neste contexto, questionado(a) o(a) Professor(a) E sobre a possível significação para o uso da *autonomia anárquica* vivenciada na escola pesquisada, diz ter se baseado(a) no sentido de *anarquia* presente no senso comum, que diz respeito à ausência de regras e de organização. Essa explicação é reforçada, ainda, pelo uso do termo *Torre de Babel*, demonstrando uma possível falta de entendimento entre os sujeitos do cotidiano escolar, em termos de junção em coletividade.

As reflexões trazidas demonstram uma não configuração de autonomia, porque não é planejada, não é organizada para este fim, não constitui coletividade. Como dizem os entrevistados, as situações vão acontecendo de maneira isolada e nem todos sabem fazer uso dessa liberdade que lhes é oportunizada, ou seja, nem todos se responsabilizam em desenvolver as funções inerentes à sua posicionalidade. Assim, como cada um faz o que acredita que deve fazer ao seu modo, não há um voltar-se para os objetivos da escola, para sua proposta político-pedagógica. “Nós vivemos mesmos insularizados nas nossas ilhas – muitos de nós tentando acertar – mas não vai pro projeto, porque a gente não sabe qual tem sido a

nossa contribuição para esse grande projeto de formação dos sujeitos dentro da escola.” (PROFESSOR/A E). Desta forma, Contreras Domingo (2003, p. 143) reflete: esse contexto “[...] faz suspeitar que, em muitas ocasiões, a autonomia da aula é única e exclusivamente isolamento e repetição, não o desenvolvimento de convicções e competências pedagógicas mediante critérios próprios criativos e renovadores.”

Em termos de construção de autonomia, como bem ratifica o(a) Professor(a) A, “[...] a autonomia não nos desliga do mundo.” A autonomia se constrói nas relações entre os sujeitos, na atitude dialógica de seus participantes e, principalmente, nas ações em suas formas complementares que, em conjunto, organizam e estruturam o contexto vivenciado. Desta forma, para a autonomia individual dos sujeitos educativos estar a serviço dos objetivos da escola, Barroso (1996a, p. 187) diz ser necessário três tipos de intervenção:

[...] promover na escola ‘uma cultura de colaboração e de participação’ entre todos os que asseguram o seu funcionamento; [...] desenvolver nas escolas formas diversificadas (individuais e colectivas) de liderança; [...] aumentar o conhecimento, por parte dos próprios membros da organização, dos seus modos de funcionamento e das regras e estruturas que a governam.

Em outras palavras, basicamente, é desenvolver um trabalho colaborativo, na perspectiva de construção de lideranças nos grupos existentes, formando redes de interação social, no sentido de se constituir e se construir conhecimentos fundamentais sobre os processos de funcionamento da escola a fim de melhor se apoderar das propostas sobre ela lançadas. É, assim, um trabalho coletivo de planejamento, acompanhamento e avaliação. Uma configuração com base nas singularidades coletivizadas.

Como referencia o(a) professor(a) B, “[...] não é que a gente queira o controle, a rigidez, não. Mas queira esse acompanhamento [...]”, porque é notado no local da pesquisa uma ausência do ‘controle saudável’ – se é que se pode dizer assim – isto é, a regulação e o acompanhamento democráticos. Com base nessas ideias, “A autonomia desenvolve-se num contexto de relações, não na solidão. Tem a ver, portanto, com uma forma de manter relações e, por conseguinte, são as qualidades nelas reunidas que a podem favorecer ou dificultar.” (CONTRERAS DOMINGO, 2003, p. 141).

Como já explicitado no item 2.1, muitas das novas ordenações dentro da escola estadual baiana se fundamentam em orientações que dão bases para a administração pública de feição neoliberal e, nesse contexto,

Apesar de haver um discurso político-normativo favorável ao desenvolvimento da descentralização e territorialização das políticas educativas, podemos perceber que o processo é comandado pelo poder central, que continua a regular, fortemente, os órgãos e instrumentos de gestão educativa ao nível local. (SOUZA; CASTRO, 2012, p. 1207).

Vejamos, portanto, como se dão essas propostas do Estado da Bahia no âmbito da autonomia decretada e as percepções dos sujeitos sobre esses contextos.

4 AS AUTONOMIAS DECRETADAS NO ÂMBITO DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL BAIANA

Os princípios neoliberais, “[...] postulando um Estado mínimo em sua capacidade de provimento das políticas sociais, mas forte na sua capacidade de controle social, negam a participação efetiva das organizações e grupos sociais e educacionais na definição e controle das políticas públicas, requerendo, porém, sua participação na execução em âmbito local das ações, programas e projetos já definidos em suas finalidades e objetivos pelas esferas centrais de poder.” (FREIRE, J., 2012, p. 12).

Em nossa sociedade, ao contrário do que propõe o anarquismo, convivemos com a presença do Estado influenciando e, em alguns momentos, determinando processos de organização da vida cotidiana dos sujeitos. Sendo assim, o Estado, em sua autoridade, utiliza-se de sua característica reguladora, através de diversas regulamentações, que se dão, no caso da escola, por meio de leis, decretos, resoluções e portarias emanadas dos poderes executivo e legislativo, bem como de órgãos administrativos centrais, especificamente, a Secretaria Estadual de Educação da Bahia. Essas ordenações legais fazem parte do que podemos denominar de políticas públicas:

[...] são diretrizes, princípios norteadores da ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediação entre atores da sociedade e do Estado. São esses casos, de políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos, que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos [...]. Devem ser consideradas também as não-ações, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos. (TEIXEIRA, E., 2002, p. 2).

Em referência à autonomia escolar, diversas são as orientações oficiais presentes em documentos legais que vão desde a Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – n. 9 394/96 – até mecanismos normativos mais específicos, dentro de um sistema de ensino, orientadores de processos de autonomia na escola nas dimensões financeira, administrativa e pedagógica. Desta maneira, uma série de determinações e liberdades é posta em movimento como forma de regulação institucional pelos órgãos central e intermediário sobre os espaços cotidianos e locais da escola.

O exposto nesta parte do texto são os indivíduos em configurações, representando, essencialmente, uma pluralidade de sujeitos em relações interdependentes. Porém, interdependência não significa harmonia. Nessas interações, processos harmoniosos e/ou

conflituosos acontecem. Por isso que o ciclo de políticas é complementar às ideias de cultura em Geertz (2012) – teias de interdependência – e à teoria das funções em redes de Elias (1994b), constituidora das configurações humanas em seus contextos vividos. Nesse sentido, os formuladores dessa abordagem metodológica (e, diríamos, teórica) do ciclo de políticas

[...] 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).

Este é o principal objetivo do capítulo: identificar tais processos no contexto da escola pesquisada, realizando inferências com e sobre esse cotidiano no sentido de melhor compreendermos as configurações existentes nestes espaços singulares e coletivizados ao mesmo tempo. Assim, discutiremos as perspectivas de autonomia escolar tendo por base as determinações legais advindas do poder público, em propostas a serem executadas pela escola, envolvendo as dimensões financeira, administrativa e pedagógica; bem como serão explicitados os entendimentos e posicionamentos dos sujeitos cotidianos acerca de tais regulações lançadas sobre a unidade de ensino.

4.1 AS CONFIGURAÇÕES DA AUTONOMIA DECRETADA NA ESCOLA PESQUISADA

Na Bahia, o texto da Constituição Estadual de 1989 faz referência, no art. 245 – indicações para a organização do sistema público estadual de ensino – ao processo de “[...] descentralização e regionalização de ações de competência do Poder Público [...]” (inciso III), à “[...] intercomplementariedade (*sic*) nos diversos níveis [...]” (inciso IV) e à “[...] universalização de normas e princípios para todo o Estado [...]” (Inciso VI) (BAHIA, 1989).

Em seu art. 249, ao mencionar que a gestão do ensino deve ser exercida de forma democrática, exorta a representação dos sujeitos partícipes do ato educativo em seus momentos de concepção, execução, controle e avaliação dos processos administrativos e pedagógicos (BAHIA, 1989). E como nos faz lembrar o(a) Professor(a) F em relação à gestão democrática e autonomia: “[...] a ligação é exatamente essa: delegar à escola, ao professor, à direção e aí vem a coordenação, vem os pais, vem os alunos, vem os funcionários. Liguei exatamente pelo

ciclo [...] e essa autonomia está também vinculada a esse ciclo.” No referido artigo, não há alusão à dimensão financeira e poderíamos pensar que esta dimensão já estaria inclusa no administrativo, mas – parece-nos – não proceder tal pressuposto porque o pedagógico está referenciado e também faz parte das questões administrativas da escola.

Continuando sua incursão pelo campo da gestão democrática, no § 1º do art. 249, faz referência, como mecanismo para possibilitar esse tipo de gestão, ao Conselho Estadual de Educação (CEEEd) – órgão representativo da sociedade, com autonomia técnica e funcional, exercendo as funções deliberativas, normativas, fiscalizadoras e consultivas (§ 2º do art. 249) – e aos colegiados escolares, definidos por lei em suas competências e composição (§ 3º do art. 249) (BAHIA, 1989).

No âmbito federal, como proposta de ‘implementação’ nas escolas, um documento orienta as perspectivas da construção do currículo nos espaços escolares: as DCNEM, que, em seu art. 17, I, reforça a ideia de criação de “[...] mecanismos que garantam liberdade, autonomia e responsabilidade às unidades escolares, fortalecendo sua capacidade de concepção, formulação e execução de suas propostas político-pedagógicas [...]” (BRASIL, 2012, p. 08).

Em termos de observância às atuais dimensões da gestão da escola, podemos notar, em dispositivos propostos legalmente, aspectos direcionados às orientações dos órgãos centrais – MEC, SEC/BA – em relação à autonomia escolar nos campos financeiro, administrativo e pedagógico, que não podem ser considerados de maneira isolada, mas relacionalmente, produzindo efeitos numa outra dimensão: a política. Como esclarece Sousa (2011, p. 31):

[...] os aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros da autonomia da escola devem ser considerados de forma integrada e interdependente. [...] esses três aspectos apontam para a existência de uma unidade que é a dimensão política da autonomia da escola. Tal dimensão existe na medida em que a efetivação deste princípio signifique capacidade de serem tomadas decisões de forma coletiva e responsável.

E, para essas decisões serem tomadas, não se depende apenas das outorgas e decretos do poder público central através de suas políticas públicas, que – em seu discurso, a partir dos textos oficiais – é uma devolução à escola de um direito negado historicamente.

Ademais, as políticas públicas são planejamentos globais para todas as escolas. Quando se determina, por meio de portarias, decretos ou leis, por exemplo, a descentralização financeira, as eleições para dirigentes, a implantação de projeto de monitoramento e acompanhamento pedagógico, não são tomadas por parâmetros as singularidades das unidades

escolares pertencentes ao sistema de ensino. Todas são submetidas às mesmas normas e, quando princípios universais são postos em prática, as particularidades, na maioria das vezes, não são vistas.

O simples fato de termos artigos em leis direcionando para a autonomia não significa este princípio se efetivar nas escolas, porque compreendemos, como Marques (2012), que tais políticas se concretizam no espaço cotidiano escolar, podendo, dessa forma, reverberarem ou não nesses locais a partir da rede de significações produzidas pelos diversos sujeitos presentes nesse contexto. Tem a ver com a cultura organizacional escolar na qual as situações estão constantemente sendo interpretadas pelos sujeitos e a realidade sendo construída. Essa construção é social e não apenas decretada, o que põe nossa ênfase também, e principalmente, “[...] na acção dos indivíduos, nos seus interesses, nas suas estratégias, nos seus sistemas de acção concreta.” (BARROSO, 1996b, p. 10).

Na mesma linha de pensamento, Lima, L. (2001) esclarece que as mudanças acontecidas nos cotidianos escolares independem das normas decretadas, pois, em função da diversidade de sujeitos e interpretações, elas não se tornam sinônimos de modificação nem tampouco a sua não alteração significa a não ocorrência de vicissitudes. Isso concorre no sentido de que “[...] as diversas realidades escolares não se transformam automaticamente por simples mudança dos modelos decretados, como também a mera manutenção destes não assegurará necessariamente a cristalização de tais realidades.” (LIMA, L., 2001, p. 112).

Em termos, essas propostas, em formato de políticas públicas, não deixam de ser maneiras de controle, de regulação sobre os estabelecimentos de ensino. Ou seja, são regras externas, produzidas por sujeitos externos, afetando diretamente o cotidiano escolar. Porém, os sujeitos fazem interpretações dos textos das políticas públicas e recriam ações em suas cotidianidades. Em outras palavras, encenam em seus contextos vivenciados (BALL, 1994; BOWE; BALL; GOLD, 1992; MAINARDES; MARCONDES, 2009) as diversas propostas lançadas sobre a escola pelo órgão central.

Elias (1994a) reporta que o processo civilizador se configura com nossa internalização das regras externas, bem como do nosso autocontrole frente ao controle externo. Assim, ao se fazer a proposição desses jogos, tessituras são formadas, isto é, configurações são construídas, em movimento, no interior da escola pública pelos sujeitos que vivenciam esse cotidiano. Diante de tais perspectivas, os professores entrevistados se posicionaram em relação à forma como percebem (internalizam) cada uma dessas propostas, bem como se posicionam frente a elas (autocontrole do sujeito diante do controle externo).

4.1.1 As configurações presentes no campo de ação da gestão financeira

A autonomia financeira na educação básica é proposta como uma estruturação da escola tendo por base os repasses que recebe dos programas e projetos dos quais participa no âmbito do sistema de ensino ao qual está vinculada. No caso da escola pesquisada, ao sistema estadual público de ensino da Bahia.

Em 1982, objetivando uma melhor organização, funcionamento e manutenção das escolas e contribuindo para processos de autonomia administrativa escolar através do repasse de recursos diretamente à escola, foi criado o Fundo de Assistência Educacional. Nessa perspectiva,

O Faed é um Fundo Especial de natureza contábil instituído pelo Decreto nº 28.966, de 18 de fevereiro de 1982, que visa descentralizar recursos públicos para a melhoria da qualidade de ensino, possibilitando às Unidades Escolares Estaduais o gerenciamento de seus recursos e atendimento das prioridades eleitas pela comunidade escolar. (BAHIA, 2012e, p. 4).

Na unidade escolar, para gerenciar esse fundo, é necessária a criação de uma comissão executiva do Faed, composta por um presidente (o diretor), um tesoureiro (professor eleito pelos docentes) e um encarregado do plano de aplicação (funcionário escolhido pela comissão executiva). Os dois primeiros são os responsáveis pela assinatura dos cheques utilizados na aplicação dos recursos recebidos. No *locus* da pesquisa, esses mesmos sujeitos também compõem a comissão referente ao caixa escolar, bem como são responsáveis pelas questões financeiras ligadas à alimentação/merenda dos estudantes.

Na escola pesquisada, há repasses do Faed de manutenção ordinária em sistema de autonomia parcial porque não recebe recursos para arcar com todas as despesas de seu funcionamento; tais transferências estão vinculadas ao número de alunos (censo escolar do ano anterior) e acontecem, geralmente, em quatro parcelas ao longo do ano, nos meses de março, junho, setembro e dezembro. Porém, de acordo com o(a) Professor(a) G:

Eram quatro parcelas de sete mil reais. Essas parcelas passaram a ser de cinco mil e eles sempre deixam uma parcela pro ano seguinte. Então, na realidade, a gente recebe quatro parcelas no ano, mas é uma do ano anterior e três daquele ano. Fica faltando a quarta do ano. Se são quatro parcelas anuais, a gente tem de receber as quatro parcelas daquele ano. E, o ano passado, das quatro, a gente só recebeu uma. Na realidade, a gente recebeu duas entradas de cinco mil: uma referente à quarta parcela de 2012 – que

ficou atrasada de 2012 – e a primeira de 2013. Significa que a gente não recebeu três parcelas de 2013, totalizando quinze mil reais.

A escola também recebe recursos de manutenção extraordinária, que são liberações especiais destinadas a, por exemplo, intervenções na rede física, feiras escolares, material esportivo. No campo da manutenção ordinária, detectamos ainda verbas referentes à impressão de material necessária aos trabalhos com o SGE, impressão de escudo em fardas, adequação do ambiente de matrícula, jornada pedagógica e projetos estruturantes.

Ainda na categoria de verbas especiais, a escola recebeu em 2013 o valor de oitenta e cinco mil reais para utilização na reforma da rede física, da qual um dos itens a serem contemplados era a rede elétrica, há bastante tempo já comprometida. Essa situação do conserto da rede elétrica mostra, apesar da ideia de descentralização trazida pelos repasses do Faed, como a escola está submetida a uma série de entraves burocráticos que depõem contra a construção de uma autonomia real no sentido de definir e tomar decisões acerca de seu contexto. Segundo o(a) Professor(a) G:

[...] a escola já vem condenando essa rede elétrica. Temos ofício enviado pra Direc, pra Secretaria desde 2011. Houve a queima de um ventilador numa sala [...] O ventilador deu um curto-circuito, queimou, começou a pegar fogo no forro e a gente conseguiu apagar. Houve um curto-circuito o ano passado, no mês de setembro, outubro, não me lembro, agora, ao certo, mas só foi no pavilhão de cima da escola. Nós gastamos uns dois mil reais pra fazer uma, uma ‘armengação’ mais uma vez, porque a rede elétrica era toda armengada e a gente sempre vinha condenando. Esse ano, o curto-circuito foi na escola toda; como todo mundo sabe, queimou tudo. Quinze dias parado, quinze dias sem aula, não é? Informamos, através de ofício, à Direc e, por telefone, começamos a conversar. O recurso dos oitenta e cinco mil reais da reforma não iria sair naquele momento, então, a gente tinha pressa, porque não poderíamos ficar sem aula.

Esse recurso citado anteriormente não poderia ser utilizado neste momento – mesmo diante de tal situação e estando creditado em conta desde o ano de 2013 – porque o novo sistema de contratação de empresa para prestar o serviço é o chamado credenciamento, assim explicitado nas palavras do(a) Professor(a) G:

A empresa vai vim, fazer a reforma, que é, na realidade, assim: o arquiteto da Direc veio, viu a escola, elencou as necessidades que precisavam ser feitas: era a troca da rede elétrica, que, inclusive, estava nesse projeto e não vai ser feita mais, porque já foi, que a gente teve um curto-circuito, teve que ser feito antes; pintura; reformas de portas e janelas; reforma de um banheiro; reforma do telhado; forrar quatro, cinco salas que tem lá em cima,

seis salas, que são as únicas que não têm forro. Fez o projeto. Ele mesmo encaminha pra Secretaria; é aprovado lá; eles mesmos escolhem a empresa *através desse novo processo de credenciamento*. A empresa vem, vai fazer a reforma, a gente vai preencher, provavelmente, uma planilha dizendo o que gostou e o que não gostou da reforma que foi feita e efetuar o pagamento. *A única coisa que a gente faz é isso*. Mas todo o processo é feito por eles. (Grifo nosso).

Por esse novo sistema de credenciamento das empresas, é retirado o poder de a própria escola realizar o processo de orçamento das ações a serem realizadas e também da escolha da empresa prestadora de serviço. As decisões, nesse sentido, acontecem externamente à unidade escolar por sujeitos que não conhecem o contexto.

Segundo a SEC/BA, esse processo objetiva credenciar o maior número possível de empresas capazes de prestarem serviço às diversas instituições escolares estaduais, desobrigando-as de realizarem licitação a cada compra acima de oito mil reais. Afirma, dessa forma, que uma ação anteriormente realizada em cerca de três meses poderá ser executada em menos de duas semanas.

Para as empresas interessadas se credenciarem e prestarem seus serviços, há procedimentos: a) inscrição – sendo preenchido um formulário e apresentando a documentação exigida de acordo com o edital; b) habilitação – análise dos documentos e deferimento ou não do credenciamento; c) classificação – ordenação das empresas tendo como parâmetro as análises feitas de acordo com os critérios publicados em regulamentos; d) convocação – chamamento, de acordo com a ordem classificatória, das empresas para prestarem serviço, com assinatura do termo de adesão, com publicação no diário oficial. Nesse momento, a escola tem conhecimento de qual empresa lhe prestará serviço.

No caso da reforma na rede física da escola pesquisada, a *celeridade na contratação*, anunciada pela SEC/BA como uma das vantagens desse processo, não aconteceu visto que os recursos estavam em conta desde 2013, a situação emergencial (curto-circuito) aconteceu em 2014 e, mesmo assim, foi resolvida por meio de outras ações como esclarece o(a) Professor(a) G:

[...] o Diretor da Direc nos disse pra gente fazer três cotações, fazer um orçamento do material que ia ser utilizado até dez mil e quinhentos reais, que é o limite de liberação especial que a Secretaria impõe pra emergencial, pra reforma de rede física ou alguma coisa do tipo. Só que no próprio orçamento dos oitenta e cinco mil reais da Secretaria, a troca da rede elétrica gastava mais de trinta mil reais e eles queriam que a gente fizesse a reforma, agora, com o curto-circuito, com dez mil e quinhentos reais. Então, fizemos as cotações do material que ia ser gasto, enviamos pra lá – no valor estipulado.

Segundo eles, iria liberar na semana seguinte; veio ser liberado mais de trinta dias depois. Fizemos o serviço, contratamos a empresa pra fazer o serviço. A empresa veio pra fazer o serviço, compramos o material na empresa que tinha ganho nas cotações e foi feito o serviço. O dinheiro entrou, nós pagamos o material, sobrou uma pontinha de dinheiro – não me lembro se uns três ou quatro mil reais e adiantamos para o pessoal que tinha feito o serviço, mas não pagamos todo o serviço, porque não tem dinheiro. Então, na realidade, foi uma coisa assim meio que amigos da escola que vieram pra cá.

Mesmo ainda faltando concluir o pagamento do serviço, a escola conseguiu realizar o conserto necessário, porque os sujeitos estão no cotidiano e, nesse sentido, têm mais condições de definir escolhas e realizar ajustes. Questionamos, então, se – com dinheiro a menos do que o orçado pelo engenheiro da Direc – o serviço ou o material tinha sido de qualidade ou se a escola corria o risco de, em pouco tempo, acontecer um novo curto-circuito, provocando novos gastos de dinheiro público. Nosso(a) entrevistado(a) se reportou dizendo que tinha qualidade e o serviço fora bem feito porque houve um acompanhamento por parte dos sujeitos da escola, bem como a compra do material havia sido realizada por essas mesmas pessoas.

Os recursos financeiros recebidos são todos vinculados e não temos dúvida que, mesmo com essa vinculação, “[...] cumpre[m] um papel importante na manutenção e no desenvolvimento do ensino.” (LOUREIRO, 2010, p. 2). Porém, a perspectiva da autonomia na escola é justamente para esse dinheiro ser administrado, coletivamente, pela instituição escolar, pelos sujeitos conhecedores das necessidades do contexto.

Nascimento (2010) relata a experiência vivida pelo município de Goiânia ao criar, além do Fundo Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (FMMDE), o Programa de Autonomia Financeira das Instituições Educacionais (Pafie), em 2003, configurado por meio de repasses financeiros trimestrais aos conselhos escolar e gestor destinados a gastos rotineiros da escola e, com isso, “[...] proporcionando mais agilidade na solução dos problemas administrativos e na execução do projeto pedagógico.” (NASCIMENTO, 2010, p. 2). Por receber recursos e ter a possibilidade de, coletivamente, administrá-los e executá-los observando as suas necessidades contextuais, as situações-problemas emergentes no cotidiano são mais facilmente encaminhadas:

Era a própria instituição educacional, juntamente com o Conselho Escolar e/ou Conselho Gestor, que decidiam em que utilizar os recursos recebidos, sendo estes voltados à garantia do funcionamento e da melhoria das

instalações físicas, bem como da viabilização de ações administrativas e pedagógicas das Instituições Educacionais. (NASCIMENTO, 2010, p. 2-3).

Esta estruturação no repasse e na execução, pela escola, dos recursos financeiros reverberou diretamente como mais um instrumento da gestão democrática na unidade de ensino, por ser o conselho escolar e/ou gestor composto por professores, servidores administrativos, pais, alunos e a direção da instituição educacional e, à exceção do membro da direção, que naturalmente compunha o conselho, todos os outros integrantes eram escolhidos por seus pares, num processo de livre indicação pela comunidade escolar (NASCIMENTO, 2010).

No contexto da escola estadual pública baiana, com o credenciamento realizado pelo órgão central, abre-se, inclusive, a possibilidade de serviço mal feito, com material ruim. A escola, nesse contexto, faz apenas a avaliação do serviço prestado. É a retirada da autonomia da escola, ao se terceirizar esse tipo de ação através do processo de credenciamento de empresas pela própria secretaria. “É mesmo um meio que vai tirando a autonomia da direção, dos dirigentes escolares, não é? Eles querem tirar essa autonomia da gente.” (PROFESSOR/A G).

Imaginemos, portanto, a situação anterior: se com a pequena quantidade de recursos para o conserto da rede elétrica, a escola conseguiu chegar próximo à execução completa do serviço, pensemos, então, o que não seria feito com um milhão, quatrocentos e oitenta e seis mil, novecentos e oitenta reais, em termos de investimentos gerais na escola – de acordo com informações no sistema Transparência na Escola²⁶ para o ano de 2012 – referentes a despesas com pessoal, terceirizados, manutenção, alimentação, escolar, água/energia e recursos direto na escola?

Essa problemática – do credenciamento – também se dá no processo atual de aquisição da merenda escolar. Nesse caso, de efeito muito mais agravante sobre o cotidiano da escola por ser a ação de adquirir merenda uma constante e não esporádica como o caso da reforma da rede física. Nesse contexto, o decurso se dá assim:

²⁶ Criado pela SEC/BA, o sistema Transparência na Escola permite que a sociedade acompanhe todos os investimentos e despesas realizadas com/pelas escolas públicas estaduais baianas. “O Transparência na Escola é utilizado pelos gestores escolares da rede estadual da Bahia para gerenciar os recursos encaminhados pela Secretaria da Educação e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A tecnologia também permite a realização da prestação de contas anual e o controle pela Diretoria Regional de Educação (Direc) e pelo órgão central de todo o processo. Ao lançar as informações com regularidade, os gestores fazem a prestação de contas em tempo real, facilitando a gestão das contas ao final de cada ano letivo.” Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/transparencianaescola>>. Acesso em: 09 out. 2014.

A escola tem uma planilha, no *site* da Secretaria, disponibilizada. Essa planilha tem todos os itens que eles colocaram lá que são necessários pra escola fazer a merenda na escola, já com o preço dado por eles. O que é que a escola faz? Você pega essa planilha – baixa essa planilha do *site* – preenche as quantidades dos itens que você quer, já calculando o valor total de cada item, até chegar no valor da sua parcela – no caso da escola: oito mil e noventa e quatro reais. Então, a gente pega essa planilha, preenche e salva, tudo certinho, enviamos quatro vias pra Direc. A Direc encaminha pra Salvador e o sistema de credenciamento – o que eu entendo dele é assim: a empresa que se interessa em vender para o Estado, vai na Secretaria, faz um cadastro, leva toda a documentação que eles pedem lá e a empresa está credenciada a vender às instituições do Estado. Quando a escola leva essa documentação pra Direc, que leva essa documentação pra Secretaria, a Secretaria pega essa documentação e vai olhar as empresas que estão credenciadas perto da escola e vai escolher uma pra fornecer aquela merenda à escola. Então, escolheu a empresa, a empresa vai fornecer aquele material à escola; a escola recebe. A empresa sai no Diário Oficial, lógico, primeiro. A escola tem acesso, vê qual foi a empresa, de onde é. A empresa entra em contato, marca a data, vem entregar a mercadoria. Entregou a mercadoria, a gente confere a nota fiscal, recebe a nota fiscal, confere a mercadoria. Está tudo certinho? Faz o cheque, efetua o pagamento. Então, a única coisa que vai na prestação de contas – que antes tinha que ir cotação, mapa de preço, ordem de compra, certidões da empresa – não vai mais nada. Só vai a nota fiscal e a cópia do cheque. Porque tudo é feito por eles. (PROFESSOR/A G).

Essa sistemática tem trazido para a escola pesquisada algumas problemáticas uma vez que, desde 2012, quando foi implementada, causou consequências no cotidiano escolar em relação à compra da merenda, bem como, ao ser utilizada pela escola neste ano de 2014, não tem atendido satisfatoriamente aos objetivos da unidade de ensino e, principalmente, do PNAE, ao deixar de cumprir um direito social do estudante garantido na Constituição Federal de 1988 – inciso VII do art. 208 (BRASIL, 1988).

Em 2011 – ano de início desta pesquisa – a escola comprava sua merenda por meio do processo de licitação realizado por ela própria. Em 2012, esse mecanismo licitatório passou a ser feito pelo órgão central (SEC/BA), através do sistema de credenciamento das empresas. Nesse ano, dificuldade na compra da merenda:

[...] em 2012, quando eles implementaram esse sistema, que nos impediram de fazer nova licitação... porque a nossa parcela é maior do que o limite mensal [...] de oito mil reais e a cada intervalo menor que sessenta dias você não pode gastar e a gente teria que gastar mais de oito mil por mês, pra dar merenda aos nossos alunos, porque é o valor da nossa parcela, e a gente não podia. [...] no ano de 2012, não sei se você lembra, a merenda foi fatiada – mês tinha merenda, mês não tinha. Porque a gente não podia comprar. A gente comprava um mês e tinha que esperar os sessenta dias pra fazer uma nova compra. O que a gente fez [...] Preenchemos o formulário do

credenciamento; enviamos. Passou o ano todo, nunca apareceu uma empresa pra nos entregar [...] porque, no meu entendimento, a Secretaria fez um sistema, mas não pensou na logística dessas entregas, entendeu? Que as empresas ainda estavam começando a se credenciar. Não tinha nenhuma empresa na região. Nenhuma empresa de Salvador queria entregar em Tucano [...]. Então, era um processo que ainda ia demorar [...] tanto é que só veio a funcionar aqui pra gente agora em 2014. (PROFESSOR/A G).

A situação expressa anteriormente, inclusive, provocou uma diminuição na qualidade da merenda porque compravam muito mais bolacha e café com leite para dar aos alunos: uma forma de aumentar o período de atendimento, com os recursos disponíveis, porque dava para se comprar mais esses itens. Porém, a partir da segunda metade do ano de 2012 e todo o ano de 2013, outros contextos foram se delineando:

[...] a escola sempre entrava em contato com a Secretaria pra ver a questão do credenciamento e eles dizendo que é hoje e amanhã, é hoje e amanhã. Eu tive contato com [...], que é a chefe lá do setor. Ela me passou a informação de uma Resolução que permitia que a gente fizesse a compra de oito mil reais de perecíveis e oito mil reais de não perecíveis. Começamos a fazer as compras nesse sistema, por cotações, o restante de 2012, todo o ano de 2013, porque também não veio ninguém fazer entrega pelo sistema de credenciamento.

Em 2014, início do ano letivo, a escola recebeu informações de que não poderia realizar compra de merenda através de cotação, mas, exclusivamente, pelo sistema de credenciamento. Um novo impasse porque as aulas iriam iniciar e nenhuma publicação no diário oficial havia sido feita no sentido de indicação de empresa prestadora de serviço à escola. A direção, nesse sentido, mesmo em desacordo com o órgão regional – “[...] o Diretor da Direc não aprovou de maneira nenhuma essa atitude da gente [...]” (PROFESSOR/A G) – decidiu pela compra da merenda no sistema de cotação para o período referente ao primeiro mês de aula, utilizando-se, assim, de quatro mil reais para produtos perecíveis e quatro mil para não perecíveis, aguardando uma solução do problema para o próximo mês e, caso não fosse resolvido, realizariam outra compra no mesmo valor.

No mês seguinte, no entanto, o problema foi solucionado: para atender à escola pesquisada e à outra do município, foi publicado em diário oficial o nome da prestadora de serviço referente à merenda escolar: a responsável pelo fornecimento tinha sua sede no município de Cícero Dantas, a 66,6km de Tucano. Mas, é bom referenciar: os problemas de qualidade e de retirada de autonomia da escola estavam apenas começando.

[...] quando a escola comprava pelo processo de cotação, embora a escola não pudesse colocar na cotação a marca do produto que a escola quer – que não é permitido – mas quando a gente ia na empresa pra pedir o preenchimento do formulário de cotação e dizia qual era o produto que a gente queria. Se a gente está tendo o contato com o comerciante, então, tinha lá: biscoito tipo *cream cracker* na cotação, mas eu dizia a ele que eu queria um biscoito [...], um biscoito [...]. Por esse sistema aqui eu não posso dizer qual o biscoito. Até porque o preço tá abaixo do preço de mercado normal. As empresas que a gente comprava aqui nem vendem o tipo de bolacha que eles estão me entregando [...] nem vendem o tipo de leite que eles estão me entregando, que eu até já conversei com o rapaz [...] porque nem leite é. É composto lácteo sabor leite [...] o leite em pó. Então, já houve essa conversa com ele e já foi dito que, se ele trazer novamente, a escola não vai receber esse leite. (PROFESSOR/A G).

No rótulo desse produto vendido como leite – por sinal, estava sobre a mesa no momento de realização da entrevista, trazido por uma das funcionárias da escola para experimentarmos – contém informações do tipo: “composto lácteo com óleo vegetal”; “contém soro de leite”; e uma observação: “composto lácteo não é leite em pó”. Na embalagem, também constava o nome de uma substância: “maltodextrina”, uma espécie de suplemento rico em carboidratos, indicado para pessoas praticantes de exercícios aeróbicos e musculação, pois fornece energia e é uma aliada no ganho da massa muscular. Sua indicação deve ser acompanhada por nutricionista ou um médico especialista, pois o uso exagerado pode causar problemas de saúde, inclusive de sobrepeso. Este produto, sendo um composto vegetal, pode ser proveniente do milho ou de outros vegetais, como a mandioca por exemplo. A funcionária chega a se referir ao produto como algo que fede, cheirando a podre.

A questão da qualidade influi diretamente no processo de economia e do bom uso do dinheiro público. O fato de os preços, segundo o(a) entrevistado(a), estarem abaixo do mercado e, também, não poder fazer ajustes junto ao comerciante, provoca tais ocorrências na escola:

O leite, mesmo a escola comprando aqui um pouco mais caro, o pessoal da merenda utilizava quatro, cinco pacotes pra fazer uma panela de mingau; esse é mais barato [mostra um pacote que está sobre a mesa, deixado pela funcionária da cantina], mas as merendeiras têm que colocar dez, doze. Então, de certa forma, a economia não é tão economia assim. A escola acaba gastando mais, entendeu?, e diminui a qualidade da merenda. A escola faz o achocolatado pra dar. A escola comprava o achocolatado [...] mesmo, entendeu?, porque dava pra comprar. O dinheiro dá pra comprar. É aquela questão... a escola perde autonomia nesse sentido. [...] Com o dinheiro da merenda na nossa mão, a escola comprava achocolatado [...] e o dinheiro dava. Por que agora não dá? (PROFESSOR/A G).

Com a compra realizada pela escola, a verba destinada a cada compra era utilizada com merenda de qualidade. No atual contexto, a mesma quantidade de dinheiro público é utilizada, porém com aquisição de produtos de baixa qualidade. Na conversa que tivemos, o(a) Professor(a) G fez referência a todos eles serem de qualidade inferior. Pela sistemática do programa de credenciamento, a empresa contratada presta serviço de três parcelas à escola. Após, esse período, nova empresa é contratada para atender a essa demanda. Eis, aqui, mais uma promessa não cumprida, de acordo com as vantagens elencadas pela SEC/BA, para o credenciamento: a celeridade da contratação.

Em agosto de 2014, a escola realizou nova solicitação de merenda para atender aos alunos nos meses subsequentes: escolheu na planilha os itens a serem comprados, entregou a documentação ao órgão regional (Direc). Contudo, numa das reuniões do PNEM, após a realização de evento macro, englobando atividades artísticas, realizado pela escola todo ano, foram feitas observações acerca da ausência de merenda escolar para os alunos durante esta atividade (PNEM2014NDC11).

Um dos vice-diretores voltou a esclarecer como se dava o processo de compra da merenda (o sistema de credenciamento), informando que houve a solicitação pela escola à Direc 12 desde o início de agosto, pois cada processo da empresa fornecedora é válido por apenas três meses. Como havia expirado o prazo, foi solicitada nova compra, porém, no final de outubro/2014, não havia nenhum encaminhamento por parte dos órgãos central e intermediário. Ou seja, os alunos conseguiram merendar até o início de setembro, com a primeira compra realizada, porém estavam até aquele momento sem esse direito efetivado (PNEM2014NDC11).

Mesmo a escola não recebendo cinco parcelas que tem direito referentes ao ano anterior (2013), pudemos constatar, ao acessar o sistema de Transparência na Escola, em outubro/2014, um grande volume de recursos os quais, em virtude da sistemática imposta pela SEC/BA para aquisição de merenda, não podia ser usado para compra direta pela unidade escolar. Assim, durante o ano de 2014, apenas uma compra foi realizada – utilizando-se de três parcelas – apresentando um saldo, em conta, superior a cem mil reais.

É importante lembrar que a escola tem direito a dez repasses por ano. Neste de 2014, o valor é de oito mil e noventa e quatro reais cada, em função da quantidade dos alunos registrados no censo escolar nas modalidades Regular e EJA, totalizando para o ano em exercício oitenta mil, novecentos e quarenta reais. Porém, pelo observado nas informações do

mesmo sistema de transparência, apenas onze mil, quinhentos e setenta e quatro reais e doze centavos foram repassados.

[...] de certa forma, a gente nunca vai gastar esse dinheiro. Esse dinheiro vai ficar sendo acumulado aí pro resto da vida [...] Na realidade, é uma economia que o Estado está fazendo. Alguém deixou de comer porque a escola não comprou a merenda; alguém que já saiu da escola; alguém que ainda está na escola. Alguém deixou de comer. O dinheiro veio pra alimentação dos alunos. Já é apertado, porque é trinta centavos percapita por dia pra cada aluno... não é? Mesmo assim a escola conseguia comprar uma merenda de qualidade. Quando tinha o poder de escolher a mercadoria que queria, a marca da mercadoria que queria. Embora não se possa colocar a marca na cotação. Mas quando a gente ia fazer a compra, a gente dizia: Eu quero biscoito [...], eu quero achocolatado da [...], eu quero linguiça da [...], eu quero arroz dessa marca, tipo 1, porque é melhor de cozinhar, melhor de fazer o mingau; eu quero creme de milho de qualidade pra fazer o mingau. Então, a escola escolhia. Tinha essa autonomia pra escolher a mercadoria. E, agora, não! A gente não tem! (PROFESSOR/A G).

Com toda essa burocracia, a escola tem em sua conta bancária referente à merenda saldo suficiente para comprar alimentação escolar para seus alunos por mais de um ano letivo. Porém, tem de se submeter à compra de produtos realizada por uma empresa credenciada que entrega produtos de baixa qualidade – e isso quando aparece esta empresa para prestar o serviço. Em relação ao dinheiro em caixa, há, também, a possibilidade de seu uso por completo se continuarem não acontecendo, a cada ano, os repasses aos quais tem direito.

No tocante à problemática da falta de merenda nos meses finais do ano letivo de 2014, novos esclarecimentos foram prestados em outra reunião do PNEM na escola, quando novamente o mesmo vice-diretor evidenciou a presença de um caminhão (desta vez de uma empresa de Salvador) por dias, na frente da escola, no início de dezembro, com a finalidade de fazer a entrega dos produtos correspondentes a três meses. Informou, dessa maneira, que a escola se recusou a receber as mercadorias, pois – pela sistemática – há uma necessidade de a empresa entrar em contato com a unidade escolar para combinar a entrega e, segundo o vice-diretor, nesse momento, a empresa seria alertada do não recebimento, principalmente porque não seria usada a quantidade em sua totalidade (encerramento do ano letivo) e não teria condições de armazenar produtos perecíveis para serem utilizados no próximo (PNEM2014NDC14).

Sendo assim, nas redes da burocracia e das não autonomias, o aluno ficou sem merendar, sem fazer uso de um direito enquanto estudante por mais de três meses. Nesse contexto, de qualidade inferior e de ausência de merenda, “[...] como é que não tem uma

denúncia? Pelo que eu sondei lá, ninguém fez uma denúncia. Você vai ver – eu fui olhar uma parte da merenda, eu tive a curiosidade de olhar – estão mandando leite que não é leite.” (PROFESSOR/A A). Não contra a escola – que acaba seguindo as regras da SEC/BA no processo de credenciamento determinado por ela – mas contra o Estado que deixa de cumprir uma obrigação social determinada por lei.

Em relação à quantidade de dinheiro excedente (e não apenas no tocante à merenda) e pensando nas possibilidades de autonomias construídas nesse cotidiano, o(a) Professor(a) F indaga: “[...] se existe uma determinada quantia para a merenda escolar e a escola já está abastecida, por que não colocar essa quantia pra outra possibilidade de melhoria naquela escola?” Essa indagação coloca a questão de que os repasses financeiros – presentes nos discursos oficiais como possibilitadores de autonomia – são sempre vinculados a determinadas despesas, não podendo a unidade escolar, de acordo com seu contexto e necessidades, com as devidas prestações de conta, utilizá-los à parte dessas vinculações. “O Estado deixa a escola exatamente dependente da situação financeira, apesar dos programas que existem.” (PROFESSOR/A F).

E a descentralização financeira (e não desconcentração dos recursos) é fundamental para o desenvolvimento de ações no cotidiano escolar, podendo colaborar com a construção da gestão democrática também nas dimensões administrativa e pedagógica, em função de possibilitar, dependendo das atitudes dos sujeitos partícipes, a gestão dos recursos de maneira coletiva, com tomadas de decisões tendo por base as necessidades reais de seu contexto e, ainda, garantindo, em termos de financiamento, a execução das sistematizações construídas pela escola.

[...] o financiamento da educação e a gestão democrática devem ser inseparáveis uma vez que, se não houver recursos financeiros para a realização das propostas, mesmo que decididas e legitimadas por um coletivo, elas não se realizam. Não basta prever e defender bandeiras de democratização como universalização da educação básica, melhoria da qualidade da educação sem garantir o provimento dessas implementações. (LOUREIRO, 2010, p. 1).

Tendo por parâmetro a unidade de ensino pesquisada, ao ter acesso, no sistema de Transparência na Escola, aos recursos recebidos durante o período da pesquisa, notamos que há um saldo considerável se juntarmos todos os repasses de programas dos quais participa. Sintetizamos as principais receitas no quadro a seguir.

Quadro 9 – Receitas da escola pesquisada – 2011 a 2014

Recursos Anos	2011	2012	2013	2014
Saldo inicial total	R\$ 262.270,65	R\$ 163.524,94	R\$ 285.949,29	R\$ 300.421,90
FUNCIONAMENTO DA UNIDADE ESCOLAR²⁷				
Recursos Anos	2011	2012	2013	2014
Saldo inicial	R\$ 94.171,40	R\$ 77.500,02	R\$ 147.903,63	R\$ 194.618,20
Total de recursos recebidos	R\$ 71.492,66	R\$ 195.282,85	R\$ 158.057,85	R\$ 42.055,34
Total investido	R\$ 47.157,43	R\$ 124.879,24	R\$ 111.343,28	R\$ 3.933,90
Saldo disponível	R\$ 118.506,63	R\$ 147.903,63	R\$ 194.618,20	R\$ 232.739,64
ALIMENTAÇÃO ESCOLAR²⁸				
Recursos Anos	2011	2012	2013	2014
Saldo inicial	R\$ 168.099,25	R\$ 86.024,92	R\$ 138.045,66	R\$ 105.803,70
Total de recursos recebidos	R\$ 85.676,35	R\$ 91.984,84	R\$ 45.267,39	R\$ 1.999,70
Total investido	R\$ 57.825,15	R\$ 39.964,10	R\$ 77.509,35	R\$ 8.004,81
Saldo disponível	R\$ 195.950,45	R\$ 138.045,66	R\$ 105.803,70	R\$ 99.798,59
Total de recursos recebidos	R\$ 157.169,01	R\$ 287.267,69	R\$ 203.325,24	R\$ 44.055,04
Receita total	R\$ 419.439,66	R\$ 450.792,63	R\$ 489.274,53	R\$ 344.476,94
Investimento total	R\$ 104.982,58	R\$ 164.843,34	R\$ 188.852,63	R\$ 11.938,71
Saldo disponível	R\$ 314.457,08	R\$ 285.949,29	R\$ 300.421,90	R\$ 332.538,23

Fonte: <<http://www.sec.ba.gov.br/transparencia>>. Acesso em: 21 ago. 2014.

À escola pesquisada, falta-lhe autonomia para gerir, coletivamente, tais benefícios, em virtude das vinculações apresentadas para cada verba e, também, pela falta de um programa realmente descentralizativo – por exemplo, o do município de Goiânia:

²⁷ Programas que financiam o funcionamento da unidade escolar: Faed/Manutenção; PDDE/Acessibilidade (recursos recebidos em 2011; 2012 sem recursos; recursos gastos em 2013 – a parte de manutenção); PDDE/Caixa Escolar; PDDE/PDE (desde 2011 apenas o saldo e rendimentos); PDDE/Qualidade (sem recursos em 2011 e 2012; recursos em 2013 – Atleta na Escola); Programa de Manutenção da Educação Profissional (PMEP)/Kit pedagógico (em 2011 sem recursos), PMEP/Minilaboratório (sem recursos em 2011; em 2012 verba no PMEP/Plano de ação) e PMEP/Plano de ação (sem recursos em 2011; recursos recebidos em 2012; sem recursos em 2013).

²⁸ Programa que financia a alimentação escolar: PNAE/Regular e EJA.

A unidade executora era dotada de autonomia para, em conjunto com a direção da instituição, elaborar o Plano de Aplicação e executar os recursos descentralizados pelo Pafie. Os recursos tinham o objetivo de atender às despesas necessárias à garantia do funcionamento, melhoria física e pedagógica das instituições educacionais públicas municipais, fazendo frente a despesas com aquisição de material de consumo, contratação de serviços de terceiros e aquisição de material permanente voltado à área pedagógica. (NASCIMENTO, 2010, p. 3).

Questionado(a) o(a) Professor(a) G sobre se os recursos recebidos seriam suficientes, comentou: “[...] os recursos de manutenção da escola [...] eu acredito que sejam suficientes, se eles fossem repassados. [...] A escola está na falta de recursos do Faed desde o ano passado, que só recebeu duas [...] Mas os recursos, eu acho que são suficientes sim.” E, no momento das interpelações, perguntamos como a escola conseguia materiais e produtos de sua necessidade uma vez que todos os recursos eram vinculados. Nesse sentido, esclareceu: “[...] quando a gente está precisando de um material e tem o recurso pra comprar outro material, a gente tenta fazer uma troca com os fornecedores, a depender do que seja também.” E acrescentou: “Mas autonomia pra gente pegar um dinheiro que está destinado a uma coisa e comprar outra a gente não tem. A menos que a gente consiga uma autorização na Secretaria. Eles autorizam a gente a utilizar o recurso.”

Sobre esses recursos e a chamada, em discursos oficiais, autonomia financeira, assim se posicionou outro sujeito entrevistado:

Eu não entendo muito bem dessa coisa de financeiro, mas, pelo que a gente ouve, assim, não acontece essa descentralização total e absoluta, não é? Existe um rigor, existe uma burocracia que emperra os processos, que poderiam ser muito mais flexíveis. Se a escola recebe dinheiro, ela tem autonomia para decidir os rumos desses recursos. [...] Claro, com controle de prestação de contas e tudo, [...] porque é dinheiro público. [...] Mas, descentralização não acontece não de fato. [...] Então, é um pouco de falácia, não é? [...] Não existe essa autonomia financeira. Existe uma descentralização, assim, mas não é – o que eu entendo por descentralização é você tirar desse centro esse poder e a escola ter, a instituição ter essa autonomia para efetivar os recursos. (PROFESSOR/A B).

O(a) professor(a) retrata em sua fala o fenômeno do uso, na prática, da desconcentração e, nos discursos do poder público, aparecendo como descentralização. E a desconcentração não altera as estruturas de poder (MENDONÇA, 2000, 2001), porque

[...] não se trata de uma distribuição do poder de decisão significativo entre os vários níveis de governo, mas de um processo de desconcentração de atribuições e competências na execução, transferidas aos níveis locais, que continuam subordinados às decisões tomadas pelo poder central. (FREIRE, J., 2012, p. 13).

Nesses jogos propostos (e que são de interesses) uma constatação e, ao mesmo tempo, um ponto importante de reflexão: para a merenda escolar, preços abaixo do mercado e, conseqüentemente, para manter-se o contrato, compra de produtos inferiores. Que empresas são essas? Ganham licitação e exatamente por quê? Quais interesses? Para beneficiar a quem? Acerca da rotatividade entre credenciados – exposta como uma das vantagens pela SEC/BA – segundo o(a) Professor(a) G, o responsável pela empresa prestadora de serviço da merenda escolar deixou escapar a seguinte informação: “[...] o fornecedor disse que ele tem duas, três empresas nessa fila.”

Ao conseguir cadastrar várias empresas – dentro dos critérios propostos pela SEC/BA – há o processo de rotatividade, como assim organizou o órgão central, porém há poucos beneficiados. “O dinheiro, que era pulverizado dentro das cidades onde as escolas estão, vai começar a ficar concentrado na mão de poucas pessoas, poucos empresários.” (PROFESSOR/A G). Essa é mais uma característica da administração do Estado: predomínio das regras de mercado, da concorrência. E a materialização dessa política pública afeta diretamente o contexto local:

E uma outra coisa que incomoda, nessa situação, é o fato de, em Tucano, nós temos quatro escolas estaduais. Essas quatro escolas estaduais – digamos que cada uma tivesse dois ou três fornecedores pra merenda; já são dez, doze fornecedores diferentes, dentro do município de Tucano. Então, isso gera uma renda dentro do município, não é? Que rode vinte mil reais por mês das quatro escolas. É vinte mil reais que roda dentro do município, que movimenta o comércio dentro do município. Conseqüentemente, gera emprego porque, se o comércio está vendendo, ele vai contratar, não é? Então, quando você deixa de rodar esse dinheiro... enfraquece o comércio da cidade, diminui o emprego, conseqüentemente; é inevitável; e você faz com que esse dinheiro saia pra outros lugares. Então, *eu não concordo com o sistema de credenciamento também por causa disso*. As escolas de Tucano compravam em Tucano, as escolas de Euclides compravam em Euclides, as escolas de Pombal compravam em Pombal, as de Araci em Araci. E, agora, a gente está sujeito a um fornecedor que está fornecendo em todas essas escolas. (PROFESSOR/A G, grifo nosso).

E mais: diante dessa conjectura, como atender ao art. 14 da Lei n. 11 947, de 16 de junho de 2009, que destina 30% dos recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar

para a compra de alimentos produzidos pela agricultura familiar, priorizando assentamentos, comunidades indígenas e quilombolas? (BRASIL, 2009). De acordo com o(a) professor(a) G,

Na planilha do credenciamento fornecida pela própria Secretaria [...] tem lá: tomate, cebola, alface, todos esses produtos da *hortifruti*. A empresa entrega. Só o que é que acontece? Tem lá, eu vou preencher o meu formuláriozinho pra entregar na Secretaria com o que eu quero e, aí, quando você chega na Direc pra entregar, eles dizem que não era pra eu colocar aquilo porque eu tenho que comprar pela agricultura familiar. Mas, se não era pra eu comprar, por que é que tem no formulário?

O(a) Professor(a) G nos informou que a escola não tem suporte para realizar as compras na agricultura familiar, por exigir todo um processo organizativo com documentos a serem apresentados pelos agricultores, bem como passos a serem realizados pela escola: levantamento dos recursos orçamentários; mapeamento dos produtos; construção de cardápio; pesquisa de preço; chamada pública; recebimento e seleção dos projetos de venda; amostra para controle de qualidade; contrato de compra, recebimento dos produtos e pagamento dos agricultores (BRASIL, 2013b).

Se houvesse, na escola pesquisada, ações mais coletivizadas, por meio de seus órgãos colegiados, existiria, possivelmente, um fortalecimento maior sobre quais decisões tomar para se resolver a problemática da compra da merenda na agricultura familiar, algo que não acontece no contexto pesquisado. Diante de tal configuração, percebemos a necessidade de se trabalhar em duas frentes: a descentralização da ação do Estado no sentido de produzir autonomias nas escolas, inclusive para se administrar os recursos a elas transferidos e, no referente à escola, a urgência de pôr em movimento suas instâncias coletivas para que essas decisões sejam tomadas e, assim, a comunidade escolar esteja a par dos acontecimentos no cotidiano da unidade de ensino.

O sistema de credenciamento, de certa forma, contribui para uma não autonomia da escola, a merenda adquirida é de baixa qualidade e interfere na distribuição de renda da própria cidade quando a empresa credenciada não está localizada no município. Tal constatação demonstra mais ainda a necessidade de se pensar na autonomia singular e coletivizada da escola, contrária às atitudes de desconcentração em que o poder central define, por exemplo, através de decreto, como deve proceder a comunidade escolar para definir os seus dirigentes através do processo seletivo de escolha por meio da eleição direta. Esse é o ponto a ser tratado a seguir e que esteve presente nas falas dos sujeitos partícipes da pesquisa.

4.1.2 A escolha dos dirigentes escolares pela comunidade

Os discursos, particularmente os oficiais, costumam construir liames entre autonomia administrativa e processos de escolha dos dirigentes escolares, demonstrando maior ou menor grau dessa autonomia a depender da forma como os sujeitos são alocados em tal posicionalidade. O acesso à função de diretor/vice pode se dar de diversas maneiras: nomeação (indicação política), concurso público, eleição e esquema misto.

Partindo dessa ideia e percebendo que a sociedade se diz e se apresenta, em alguns contextos, em posições cada vez mais democráticas, a concepção centralizadora de educação perde o sentido (GADOTTI, 1997). Além disso, processos outros de interesses econômico-políticos – de ordem neoliberal na administração estatal – sugerem e propõem a descentralização de ações, mesmo sendo em uma configuração executacional por parte dos níveis locais. Diante de tal constatação, percebemos, no *locus* da pesquisa, a realização de processos para a escolha pela comunidade escolar de seus dirigentes por meio de eleição direta.

A implementação das eleições para dirigentes escolares nas unidades estaduais de ensino da Bahia é um fenômeno recente: as primeiras foram realizadas em 2008 e um segundo processo aconteceu no ano de 2011, ambos estruturados em decretos governamentais, significando dizer – pelo instrumento utilizado para a proposição deste ato – ser uma ação de continuidade duvidosa em virtude de o decreto ser uma determinação do poder executivo e não uma lei aprovada e discutida, envolvendo o processo legislativo de sua criação.

Por esse prisma, o decreto depende, assim, da vontade política (e até mesmo partidária) dos sujeitos imbuídos de tais funções no executivo. Decreto não é lei. Sua função principal, inclusive, é regulamentar leis, isto é, especificar e organizar as minúcias da lei para ações serem realizadas. Se observarmos o princípio genérico da legalidade constante do art. 5º, II, da CFB de 1988: “[...] ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei [...]” (BRASIL, 1988), poderemos depreender que, pelo regime constitucional brasileiro, ninguém é obrigado ou desobrigado a fazer algo por decreto. Essa discussão veio à tona no sentido de demonstrar o quanto este ato normativo não tem a mesma força de uma lei, pelo menos em uma garantia maior referente à continuidade de processos, mesmo sabendo que as leis também podem ser modificadas ou revogadas.

Sob esta ótica – do decreto, da outorga – é preciso compreender, como afirma Cabral Neto (1997, p. 188) que “[...] a gestão democrática é um ato político e não administrativo, porque significa deslocar o poder e não apenas a execução.” Isso pressupõe, de certa forma, a

necessidade de um processo de participação, por parte dos sujeitos cotidianos da escola, além da compreensão sobre a proposta e de ações práticas que produzam uma nova configuração no cotidiano escolar no tocante à escolha dos seus dirigentes.

Assim, na consecução de uma gestão democrática escolar e, em especial, dos processos definidores da organização das eleições diretas nas unidades de ensino do Estado da Bahia²⁹, a descentralização, a autonomia e a participação são princípios fundantes para uma efetividade dessa política pública educacional e esses aspectos, além das relações de poder, devem ser tomados no momento de se analisar as práticas singulares no contexto do *locus* da pesquisa em relação às eleições para seus dirigentes.

4.1.2.1 O processo eleitoral dos dirigentes no cotidiano pesquisado

As conversas com os entrevistados giraram em torno de suas percepções sobre como veem a proposta de escolher os dirigentes da escola onde trabalham e, sobretudo, como enxergaram a realização desse movimento no âmbito de seu cotidiano.

No que diz respeito à importância dessa prática na escola pública estadual, evidenciaram-na como um grande passo para se construir, também, outras ações na instituição escolar envolvendo descentralização, participação e autonomia; enquanto transferência de poder para a comunidade escolher seu dirigente, acreditam no processo como um exercício fundamental para a democracia na escola (em seus acertos e erros), pois provocam uma experiência com aspectos de cidadania trabalhados e, principalmente, vivenciados, consequentemente, gerando processos de aprendizagem.

[...] eu acho que foi um passo bem importante; [...] um primeiro passo pra autonomia, pra você pensar do ponto de vista local. (PROFESSOR/A A).

[...] possibilidade de toda uma conquista desse voto, dessa confiança e que você pudesse estar ali dando a sua opinião, dando o seu voto para o gestor da escola [...] e sem ser aquela indicação fria, mesquinha de políticos partidários. (PROFESSOR/A C).

Acho que é um avanço muito grande. A gente não pode negar isso em termos de descentralização, em termos dos processos participativos, em termos dos processos democráticos. (PROFESSOR/A E).

²⁹ Todo o processo seletivo de escolha para dirigentes escolares pela comunidade escolar tem sua organização definida pelo Decreto n. 13 202, de 19 de agosto de 2011 (BAHIA, 2011a) e pela Instrução n. 1, de 07 de outubro de 2011 (BAHIA, 2011b).

Eu acho o processo válido, porque, quando eu entrei no Estado, peguei pouco tempo com essa questão da indicação política. E a indicação política, querendo ou não, quando mudam os políticos, automaticamente muda a direção. E um trabalho que pode... que vem sendo feito é interrompido. Pode ser [...] um bom trabalho ou não, ele é interrompido simplesmente por uma vontade política. [...] A eleição por pais, professores [...] de certa forma, é uma aprovação do grupo escolar, não é?, de quem está aqui no dia a dia [...]. (PROFESSOR/A G).

Poderíamos, dessa forma, destacar as falas anteriores como vantagens percebidas para o desenvolvimento dessa prática no cotidiano escolar porque apontam para as possibilidades de, com tais vivências experienciais, poder se pensar a escola do ponto de vista local, significando aberturas para se produzir, também, ações descentralizadas, participativas e democráticas, retirando do poder central a prerrogativa da indicação.

A eleição significa, ainda, construir percepções sobre possíveis aprovações da comunidade escolar acerca dos profissionais trabalhadores nesse espaço, porque é ela quem determina o grupo para assumir a função de dirigente por três anos e, se for o caso, para uma recondução por igual período de tempo. Teoricamente, com essa estruturação, há alternância de poder entre os profissionais atuantes nesse cotidiano. Desta forma,

[...] a eleição, como forma de escolha de dirigente escolar, tem-se constituído em importante horizonte de democratização da escola para o pessoal escolar e usuários da escola pública básica que a vêem como alternativa para desarticular o papel do diretor dos interesses do Estado, nem sempre preocupado com o bom ensino, e articular sua atuação aos interesses da escola e daqueles que o escolhem democraticamente. (PARO, 2007, p. 3).

Nas falas dos entrevistados, muitas são as reflexões sobre como perceberam o processo vivenciado na escola. Assim, temos desde a constatação de que tal procedimento é muito aligeirado, em termos de tempo para sua execução, a, até mesmo, aproximações com as práticas eleitoreiras/partidárias vigentes fora do ambiente escolar.

[...] a proposta de eleição para gestores escolares é interessante, mas, nos moldes que ela acontece, não, porque a maioria de nós não tem ideia do que seja politização, do que seja o compromisso e a responsabilidade de você estar desenvolvendo uma função a partir da escolha do outro. (PROFESSOR/A C).

Às vezes, a gente sente que as pessoas não votam por consciência. Votam por oba, oba. (PROFESSOR/A D).

[...] a gente percebe que, pra garantir a recondução na eleição seguinte, a gente cai no extremo da permissividade, a gente cai no extremo de monitorar pouco os processos, de maneira que você não sabe quais são os limites dos estudantes, não é?, porque eles são eleitores em potencial. A gente também percebe que essa relação de privilégios também garante isso. (PROFESSOR/A E).

[...] acredito eu que ela já se aproxima bastante das eleições que nós temos fora do âmbito escolar. Aí é onde vem o problema. Eu acho que não condiz com o que pensaria relacionado ao próprio sentido da realidade da escola. Eu acho que não seria, não é o ideal se igualar às outras eleições. (PROFESSOR/A F).

Um momento, assim... ficou aquela coisa revanchista, ficou aquela coisa [...] partidária mesmo; bipartidarismo, entendeu? (PROFESSOR/A B).

Mendonça (2000) aponta como limitações nesse processo a questão da resistência de professores às medidas consideradas restritivas de seus interesses, além de fatores como aliciamento para garantia de voto, influência partidária, distribuição de cestas de alimento, colocação de transporte à disposição dos pais vinculada ao voto (cenas explícitas de populismo); ademais, há casos de realização das eleições no final do ano (grau pequeno de mobilização junto aos sujeitos das comunidades escolar e local).

Ainda, de acordo com Mendonça (2000), autoridades institucionais apontam a falta de preparo de alguns candidatos eleitos para administrar a unidade escolar e o controle quase que exclusivo do processo pelo corporativismo de professores, ou o estímulo a divergências entre grupos, facções e partidos políticos. Também é grave a constatação de diretores eleitos querendo se transformar em proprietários do espaço público escolar.

As eleições na escola pesquisada aconteceram num curto espaço de tempo: da apresentação do processo à comunidade escolar ao momento de votação para escolha dos dirigentes, percorreu-se um período de apenas 18 dias, em pleno final de ano letivo (PSIDE2011NDC02). Esse contexto do processo eleitoral fez o(a) Professor(a) E tecer algumas considerações no sentido de sua realização:

[...] o modo como é conduzido, não é?, num curto espaço de tempo em que todo esse processo se dá, a gente perde a oportunidade muitas vezes de se apropriar até desse momento pra promover, na própria escola, essa construção da autonomia do aluno, *porque o processo de eleição é isso: de participação dos sujeitos*. (Grifo nosso).

Em outra fala do(a) Professor(a) D, externaliza que considera imprescindível essa escolha do dirigente pela comunidade escolar, por ser um direito, mas “[...] talvez, não saiba

escolher.” No entanto, acertando ou errando na escolha, acontecendo, ainda, práticas parecidas com as eleições majoritárias de abusos, de clientelismos, de corporativismos, é uma vivência no cotidiano escolar, podendo ser melhorada com outros processos, com trabalhos mais qualificados por parte da escola. De qualquer forma, acertando ou errando, foi a comunidade escolar decidindo, por conhecer o contexto e não “[...] um político que nem na escola anda [...]” (PROFESSOR/A G), numa indicação, na maioria das vezes, meramente partidária.

A defesa aqui é: as ações cotidianas, com seus sujeitos em movimento, contribuem, também, para os resultados alcançados e não apenas as formas, por via decretadas, como são as propostas lançadas para as escolas. Assim, mesmo apresentando algumas imperfeições, o processo que se apresenta mais democrático para escolha de dirigentes escolares é o da eleição direta, pois promove, no espaço escolar, oportunidades reais de se exercer a democracia, de se construir a cidadania, vivenciando situações práticas, as quais, posteriormente, poderão ser investigadas, analisadas, refletidas e melhoradas.

Outra percepção constatada pelos entrevistados foi: as eleições na escola não podem tomar caráter de repartição, de partidos. Grupos disputam a função, mas, antes, durante e depois do processo, os sujeitos precisam estar juntos desenvolvendo as ações da escola – independentemente de quem pretendeu candidatar-se, de quem concorreu e de quem venceu – atuando nas propostas dos e com os sujeitos, deixando, depois da eleição, de ser chapa um ou chapa dois, continuando a ser o que sempre foram: profissionais da educação atuando num determinado contexto escolar. O separatismo provoca um clima desfavorável ao desenvolvimento dos objetivos educacionais: ensino e aprendizagem dos estudantes.

Tal perspectiva de organização (unir e não separar) é uma das mais difíceis de serem conseguidas por sabermos que a tensão entre os grupos existirá em função das relações de poder travadas em todo e qualquer espaço. Nesse ínterim, é necessário refletir sobre essa conquista do voto. Do contrário, ao término do processo, a escola não vai estar num grupo de educadores com objetivos comuns, mas em grupos que buscarão caminhos, talvez, diferenciados. A ideia da eleição é participação, é construção de cidadania. Após essa vivência, a escola precisa estar unida, com todos os sujeitos, e voltada para a consecução dos objetivos educacionais e não de interesses pessoais ou de grupos.

No que concerne à escolha dos dirigentes pela comunidade escolar, este mecanismo de participação é apenas uma das frentes na qual os sujeitos devem trabalhar e aperfeiçoar as práticas democráticas e autônomas. É um exercício capaz de se tornar cada vez mais cidadão a depender das experiências vivenciadas. No entanto, no sistema estadual da Bahia, como é

definido por decreto (e não por uma lei), ele acontece se o governante assim o desejar (e não apenas depende da vontade da comunidade escolar que, inclusive, pode atuar conjuntamente na cobrança por esse direito já exercitado por duas vezes). Como as eleições acontecem a cada três anos (2008/2011), o ano de 2014 era, novamente, um desses momentos para se continuar no exercício da prática e aperfeiçoamento da democracia na escola. Porém, ao questionarmos os sujeitos sobre esse contexto, assim se manifestaram:

Boatos de que não vai haver. E eu nunca procurei saber. [...] O [...] já me disse que sim. Que, depois da eleição, vai ter. Eu não sei de onde ele tirou essa informação. Mas, assim, eu acho uma coisa absurda, não é?, não haver! Uma vez que já teve [...] mas, assim, do jeito que a política envolve tudo e está legitimando, eu acho que há a possibilidade de não haver mesmo. Não tenho, mas eu não tenho nada oficial de que haja ou de que não haja. (PROFESSOR/A D).

O que me foi dito – eu estava em Valente numa conferência, num encontro – e foi dito pelo próprio diretor da Direc que não haveria eleições pra dirigentes nas escolas estaduais este ano – texto dele – por conta das eleições majoritárias. (PROFESSOR/A E).

[...] pelo cronograma teria que ter eleição novamente esse ano, não é? Oficialmente, não vi ainda nada sendo divulgado pelo Estado, pela Secretaria. Não vi nada sendo divulgado; só boatos, conversas. Não sabemos nada, ainda, se vai ter eleição novamente, como vai ser o processo o ano que vem. Até por ser um ano eleitoral, podendo haver uma mudança de governo. Eu acho que eles estão também sem saber como é que vai funcionar isso, não é? (PROFESSOR/A G).

Entendemos que, se é uma política pública do governo de fortalecimento da democracia e da autonomia no cotidiano escolar – assim como foi anunciada em 2008 nos vários meios de comunicação – não haveria por que acontecer uma interrupção por causa de eleições majoritárias partidárias. Mas é justamente aqui que se encontre, talvez, alguma possível explicação para a sua não realização e para o desconhecimento dos sujeitos sobre essa questão em virtude do silêncio do órgão central. Ao não realizar tal processo, a SEC/BA descumpre, inclusive, um dos compromissos (7) presente no programa Todos pela Escola³⁰, quando do fortalecimento da gestão democrática e participativa, ao objetivar a consolidação do processo de eleição para dirigentes (BAHIA, [201-?]).

³⁰ Programa da SEC/BA que visa ao direito de aprender de todos os estudantes. Para isso, foram elencados dez compromissos a fim de se construir ações com o objetivo de alcançá-las. “Esse é o grande desafio da Secretaria da Educação do Estado da Bahia com o Programa Todos pela Escola, que conta com o compromisso do Governo da Bahia, a adesão das prefeituras, a colaboração dos gestores, educadores e a parceria das famílias.” Disponível em: <<http://institucional.educacao.ba.gov.br/todospelaescola>>. Acesso em: 19 jan. 2014.

Pelo contexto exposto, parece-nos que aquilo dito, em 2008, foi esquecido rapidamente em nome de outros interesses, de outras conjecturas.

Estudantes, professores e autoridades se reuniram nesta quinta-feira (18/09/2008) na Escola Parque, na Caixa d'Água, para o anúncio de uma conquista histórica da comunidade escolar. O governador [...] assinou um decreto que institui eleições diretas para diretor e vice-diretor dos colégios estaduais. *A partir de agora*, são os alunos (com mais de 14 anos), pais de alunos (ou responsáveis), professores e servidores que vão escolher quem vai dirigir a escola.

Para o governador, os cerca de 1,3 milhão de alunos das 1.753 escolas estaduais na Bahia só têm a ganhar. *Esse decreto não é um ato de liturgia, e sim a convicção do gestor*, pois acredito que só teremos escola de qualidade com a participação de todos: alunos, pais e professores, disse.[...]

O secretário da Educação, [...], falou sobre as vantagens que virão com as mudanças. Com as eleições diretas, os colégios terão mais força para responder às demandas da comunidade escolar. É o *fortalecimento da democracia e da autonomia da escola*, ressaltou. (BAHIA, 2008d, p. 1-2, grifo nosso).

Se não houver mais essa escolha pela comunidade escolar, poderemos voltar ao provimento da função de direção por via da indicação política. Essa forma de assunção do cargo gera, na maioria das vezes, a postura do clientelismo, ligada à administração pública patrimonialista; além disso, esse formato reforça a questão da dominação daqueles que indicam sobre os indicados. Até o fechamento desta escrita, dezembro de 2014, não havia nenhuma sinalização sobre a escolha direta dos dirigentes escolares. Se não houver esse processo novamente, os decretos assinados em 2008 e 2011 foram atos litúrgicos, então, de ordens prescritas, apenas, seguidas em atos solenes e formais; não foram atos, realmente, da convicção do gestor de uma escola pública de qualidade, com a participação e, principalmente, autonomia dos sujeitos.

Se voltar a acontecer, que não seja a expressão dos comentários reflexivos do(a) Professor(a) E ao fazer referência sobre a situação exposta:

[...] vai ser de novo aquela coisa galopante que você é tragado pela, pelas ações que têm que ser encaminhadas e não tem tempo pra pensar e que as pessoas não se dão conta que os processos não acontecem como deveriam acontecer com amplos debates dentro da escola.

Se não houver uma retomada, que, pelo menos, durante essas duas primeiras experiências, tenhamos construído algum fortalecimento da autonomia e da democracia na/da

escola para se fazer uso, coletivamente, dessas conquistas e não se permita retrocessos naquelas já efetivadas no cotidiano escolar. E mais: “[...] nesse processo da eleição, precisa que os gestores tenham condições de trabalho, e também acho que a escola tem que ter o processo de conscientização pro aluno.” (PROFESSOR/A “D”). Acrescentando: de politização de todos os sujeitos partícipes do ato educativo. É esse pensar, em conjunto, em rede, sobre e com a realidade cotidiana, possibilitador de compreender as ações engendradas no campo político das dimensões administrativas, financeiras e pedagógicas da escola.

4.1.3 PAIP: instrumento de monitoração da escola nas ações pedagógicas

O PAIP é – segundo sua proposta – um articulador de estratégias capazes de provocar um maior conhecimento sobre a realidade da escola e, principalmente, de promover intervenções sobre o contexto vivenciado. Para isso, está inter-relacionado ao SGE e ao Sabe e, no caso específico da escola pesquisada, à Avalie. A criação do PAIP está fundamentada no compromisso nove do Programa de Governo Todos pela Escola, que faz referência a estimular inovações, bem como a utilização das novas tecnologias como instrumentos pedagógicos e de gestão escolar (BAHIA, 2012c).

Na escola, o PAIP se torna presente com a construção do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), que deve partir dos objetivos da escola presentes no PPP, das informações constantes no SGE e dos resultados das avaliações externas. A própria SEC/BA disponibiliza, em seu *site*, relatórios anuais referentes a rendimentos: por escola, por série e turno, por disciplina e turno; frequências: por disciplina, série e turno e, também, do Tempo Formativo (EJA); além de dados sobre abandono e transferência, distorção idade/série, financeiro (créditos e débitos) e programas e projetos estruturantes.

Em relação ao PIP, a escola recebe um modelo já pré-elaborado pela SEC/BA a ser complementado com as informações referentes ao seu contexto e tem como prioridade a dimensão estudante³¹ (frequência; evasão/abandono; distorção idade/série; rendimento). Desde o ano de início, em 2012, a escola pesquisada vem elaborando o PIP. O que se

³¹ Em sua proposta, o PAIP aborda outras dimensões no sentido de se perceber os contextos e realizar intervenções. São elas: dimensão professor (aspectos a serem observados: frequência docente, nível de formação e aderência à área disciplinar e rendimento nas turmas onde trabalha); dimensão gestão pedagógica (aspectos a serem observados: Projeto Político-Pedagógico, organização das AC, regimento escolar, colegiado escolar, uso das avaliações externas no planejamento, avaliação institucional); dimensão programas e projetos (aspectos a serem observados: participação da escola em projetos, recursos recebidos, executados e prestação de contas) (JP2012NDC01).

constrói, em termos de objetivos e ações, tem a ver com essa perspectiva, envolvendo questões de natureza pedagógica. Nesse sentido, sua estruturação está assim organizada:

- a) diagnóstico, com a utilização dos indicadores do PAIP (dimensão estudante) e com análise desses indicadores;
- b) objetivos;
- c) metas;
- d) quadro de ações: com detalhamento, responsável e período de execução.

Com base nessa estruturação do PAIP e para atender as discussões referentes às várias dimensões de intervenção abordadas por esse projeto, a SEC/BA pensou, elaborou e desconcentrou as ações de desenvolvimento das jornadas pedagógicas – para execução pela escola – tendo por temática: jornada de 2012: Fortalecer a aprendizagem na escola pública da Bahia; jornada de 2013: Fortalecer as aprendizagens com a articulação dos projetos estruturantes; jornada de 2014: O planejamento coletivo da escola para o fortalecimento das aprendizagens (JP2012NDC01; JP2013NDC01; JP2014NDC01).

A elaboração do PIP acontece durante a jornada pedagógica – nesse momento, a escola pensa o seu contexto em conjunto com seus profissionais e (pelo menos deveria) com a comunidade escolar – sendo acompanhada (em tese) pelo ‘técnico’ pertencente ao Núcleo Regional de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica (Nupaip Regional)³². Na percepção de seus elaboradores, o PAIP

[...] não se configura como um diagnóstico, nem um mero levantamento de dados, mas se constitui como uma rede de aporte pedagógico que fortalece o planejamento, o monitoramento e o acompanhamento das ações educacionais e o replanejamento das atividades escolares através da avaliação e intervenção pedagógica. [...] tornando-se um compromisso social com responsabilidades compartilhadas pelo órgão central, pelas DIREC, pelas unidades escolas (*sic*) e pelas diferentes esferas da sociedade. (BAHIA, 2012c, p. 11).

A proposta é de ações compartilhadas, de divisão de responsabilidades. Mas, numa administração com características fortemente neoliberais – como já explicitamos no capítulo

³² O Nupaip Regional é composto “[...] pela equipe técnico-pedagógica da DIREC, coordenadores(as) da CODEB/DIREC, coordenadores(as) pedagógicos(as) das UE, coordenadores(as) de projetos e programas intersetoriais.” (BAHIA, 2012c, p. 25). Tem como incumbências principais: “Acompanhar o desempenho das UE sob sua responsabilidade, mantendo interlocução sistemática com o NUPAIP Central e com a UE por meio do AVA-PAIP; Orientar as UE quanto à análise de indicadores, adoção de medidas de reorientação pedagógica (de referência ou de inovação das práticas) e estabelecimento de metas, construindo com a UE um plano de intervenção com o objetivo de superar indicadores críticos; [...] e realizar visitas periódicas, *in loco*, nas UE selecionadas previamente, conforme incidência de problemas detectados [...]” (BAHIA, 2012c, p. 25-26).

3, item 3.1 –, representa um trabalho de cogestão realmente ou de transferências de tarefas para os níveis locais sem o provimento de condições para suas realizações? Com essa proposta para a dimensão pedagógica, há algumas especificações de objetivos: oportunizar uma visão crítica sobre os indicadores educacionais; favorecer a tomada de decisão local; promover monitoramento e acompanhamento, nas unidades escolares, da gestão pedagógica; estimular a cogestão; atrelar planejamento e replanejamento à avaliação; implementar um sistema articulado de informações (internas e externas à SEC); produzir experiências pedagógicas inovadoras e promover equidade no acesso e permanência dos estudantes (BAHIA, 2012c). Nesse sentido, cabe à Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica (Sudeb)

[...] coordenar e articular as ações previstas de modo a envolver os demais órgãos de forma harmônica e sistêmica no desenvolvimento de políticas de intervenção pedagógica na rede de ensino. O desafio de desenvolver o PAIP representa um compromisso da SEC no âmbito de sua estrutura organizacional de maneira a promover a sinergia e a cogestão no desenvolvimento das ações necessárias para sua consolidação. (BAHIA, 2012c, p. 16).

Com essa intenção, a Sudeb descentraliza ações e, ao mesmo tempo, (re)centraliza, pois cabe a essa superintendência da SEC/BA a tarefa de “coordenar e articular” as ações previstas. Ou seja, as decisões são definidas no órgão central e repassadas para os outros níveis (regional e local). O ato coletivo, a cooperação e a cogestão aparecem na execução apenas das propostas e não no seu pensar, decidir e elaborar. É mais ou menos uma repetição do que faz a LDBDEN (9 394/96) ao definir uma autonomia para os entes federados (regime de colaboração), porém determina que a coordenação e articulação de tais políticas caberão à União, isto é, descentralização e (re)centralização dos processos, produzindo perspectivas de subordinação (CUNHA; MIRANDA, 2011).

A pesquisa realizada possibilitou perceber essa subordinação especialmente no aparato de instrumentos burocráticos (formulários) a serem preenchidos. Tais ações, se condições forem criadas para desenvolver realmente a ‘intervenção’, podem ser categorizadas como importantes, porque conseguem contribuir, com dados, para o mapeamento do contexto vivenciado. Damos, aqui, visibilidade a quatro formulários e como cada um deles retrata determinado tipo de informação sobre a unidade escolar:

- informações institucionais: é composto por dados que vão desde a sua identificação até processos de avaliação interna, projetos e programas presentes na escola, execução financeira e registro sobre corpo diretivo, professores e funcionários;

- indicadores educacionais: desempenho da escola nas avaliações externas e dados por turno e série, de abandono e aprovação, atentando para a meta estipulada e observando seus resultados por unidade de estudo;

- acompanhamento da unidade escolar para intervenção pedagógica: este documento apresenta duas dimensões dentro das quais se avalia uma série de indicadores. Desta forma, está estruturado em:

- a) dimensão – gestão escolar: utilização do SGE; cumprimento do calendário escolar; existência e atuação dos colegiados escolares; acompanhamento do quadro de servidores da UE – gestão de pessoas; acompanhamento e registro da frequência docente; acompanhamento da execução dos recursos financeiros; acompanhamento e avaliação da alimentação escolar;

- b) dimensão – práticas pedagógicas: acompanhamento bimestral do desempenho de aprendizagem – aprovação; acompanhamento da permanência do estudante na escola – abandono escolar; existência e efetivação do PPP; realização das AC; existência de ações para correção da distorção idade/série/ano; realização e efetividade dos conselhos de classe; análise e utilização dos resultados das avaliações externas; cumprimento da matriz curricular oficial de educação profissional; realização e acompanhamento do estágio curricular de educação profissional; realização e acompanhamento de visitas técnicas dos estudantes de educação profissional; realização e acompanhamento de aulas práticas de educação profissional; acompanhamento da avaliação do ensino e da aprendizagem; e adesão e efetivação dos projetos estruturantes.

Em cada um desses indicadores, há três itens que são avaliados: o primeiro, o do *status* da ação estratégica, identificado com opções escritas e por quadros em vermelho (25%); amarelo (50%) e verde (100%); o segundo, o das possíveis causas, apresentando algumas sugestões para marcação; e o terceiro, o das ações de intervenção, em que, também, sugere possíveis encaminhamentos para o avaliador fazer a marcação.

- formulário de acompanhamento do PIP: lista o indicador e a ação de intervenção, fazendo sua avaliação nos aspectos: relevância (alta, média, baixa); *status* da ação (não iniciada, interrompida, em andamento, concluída); efetividade da ação (insatisfatória, regular, satisfatória); percentual (aferido, projetado); unidade responsável (UE, Direc, Órgão central, Órgão central/UE, Direc/UE); e responsável pela ação de intervenção na UE.

Nesta sistemática, há ainda um formulário de avaliação e acompanhamento da jornada pedagógica onde se registra a participação docente nessa atividade e as articulações entre os programas e projetos da SEC/BA e o PPP da escola. O discurso é da autonomia para se planejar a partir de seu contexto, porém as orientações são todas procedentes do poder central. Nesse sentido, na gestão por projetos, há uma formalização de comportamentos.

Por meio da identificação da sua missão, dos objetivos, das metas e estratégias é possível a responsabilização coletiva e/ou individual pela realização das tarefas e pelo controle operacional (monitorização do funcionamento e dos resultados), garantindo a eficácia e a produtividade (relação entre processo e resultado). (CARVALHO, 2007, p. 6).

Esse tipo de organização é baseado em preceitos da nova administração do poder público em que as responsabilidades são transferidas de um nível para outro e onde o nível central se adona de duas funções específicas: regulação e avaliação.

Retomando a pergunta: a proposta do PAIP representa um trabalho de cogestão realmente ou de transferências de tarefas para os níveis locais sem o provimento de condições para suas realizações?, deixemos que as situações contextuais, através dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, respondam:

[...] quando foi lançado esse programa, numa semana pedagógica, [...] e a gente viu o quanto ele era importante; se colocado em prática, muito interessante, muito eficaz, eficiente para acompanhar as atividades da escola, principalmente por não ter esse apoio pedagógico, essa coordenação pedagógica na escola, mas que ia ser uma das estratégias de você acompanhar mais de perto esses projetos dentro da escola e, inclusive, ser um veículo que iria facilitar as tomadas de decisões. Só que as coisas já vêm tão distantes do que deve ser que, por incrível que pareça, esse projeto foi apresentado pra gente em fevereiro, na semana pedagógica, e a Secretaria de Educação foi mandar em outubro um representante da Direc para falar do programa, já ao final do ano. [...] teve uma verdadeira guerrilha entre [...] e as técnicas do programa [...] por conta da falta de seriedade e de compromissos com esses programas, que têm tudo pra dar certo, só que já começam errado lá de cima. (PROFESSOR/A C).

O que o(a) Professor(a) C está cobrando não é a centralização das decisões e ações no nível central, ao referenciar a ausência de orientações, por parte desse nível, para a consecução da proposta. Mas, essencialmente, os diferentes níveis assumirem suas responsabilidades, num processo sinérgico e de cogestão, para que todos consigam desenvolver um trabalho coerente (e com condições estruturais) e os objetivos do projeto, já

explicitados anteriormente, tenham maiores possibilidades de serem alcançados, até porque “As bases conceituais e praxiológicas do PAIP estão pautadas no diálogo constante com o espaço escolar [...]” (BAHIA, 2012c, p. 13).

Ainda na perspectiva da fala do(a) Professor(a) C, a escola pesquisada não conta com um profissional na área da coordenação pedagógica, fato atestado no contato que tivemos com outros entrevistados:

[...] a dimensão pedagógica precisa ser tão valorizada quanta a financeira e a administrativa, não é? Tem de ser equânimes. [...] Não que o coordenador pedagógico seja a salvação da pátria e que não vai ser! Mas, acredita-se que o foco no pedagógico começa a aparecer, e a gente perde oportunidades de estar nesses momentos [...] com alguém que pudesse também estar nos ajudando, contribuindo, deixando esse foco pedagógico emergir. (PROFESSOR/A B).

Está lá na LDB, então eu tenho que dar autonomia para a escola. Ninguém dá nada a ninguém, não é? A escola vai se constituindo. Mas como é que a escola vai se constituindo se não há, por exemplo, um coordenador pedagógico na escola? (PROFESSOR/A E).

Segundo o(a) entrevistado(a) B, a presença do coordenador pedagógico na escola, enquanto profissional lotado nesse espaço, possibilitaria a construção de aprendizagens e tomadas de decisão observando o contexto, porém sem responsabilizá-lo por um trabalho que deve ser, também, da coletividade. A visão explicitada é a de uma melhor contribuição para se constituir as situações quando os sujeitos estão e desenvolvem trabalhos em conjunto. Essas percepções coadunam com os comentários do(a) Professor(a) E ao referendar que a autonomia escolar é construída politicamente no contexto vivenciado e não apenas decretada.

No caso específico da coordenação pedagógica, essa figura – também denominada nos documentos oficiais como ‘técnico’ do Nupaip Regional – é centralizada no órgão intermediário, a Direc. Nesse contexto, tal profissional assume várias escolas e, em alguns casos, em municípios diferentes. Na jornada pedagógica de 2014, inclusive, foi informada a pretensão do Estado de aumentar esse número de escolas pelas quais o coordenador pedagógico era responsável (JP2014NDC01).

Na situação evidenciada, uma constatação da nova maneira ‘mínima’ do Estado administrar suas instituições – redução de gastos com pessoal (e não apenas no campo pedagógico) – não provendo, para as escolas, profissionais da educação para que as atividades sejam desenvolvidas. Essa é a percepção do(a) Professor(a) C: o descumprimento de

determinadas responsabilidades do órgão central e, ainda, efetivando cobranças de resultados ao nível local.

Pedagogicamente, é importante, da mesma forma, estarmos atentos às palavras do(a) Professor(a) A:

O pedagogo não precisa só conhecer a teoria pedagógica. Ele precisa conhecer o lugar onde ele está pisando. E não dá pra conhecer vindo de vez em quando. Tem que conviver com os alunos, os estudantes, sobretudo [...] tem que conhecer, tem que conhecer a realidade das pessoas, a realidade da escola.

O conhecimento da realidade da escola (ou, melhor dizendo: das várias escolas pelas quais lhe foi determinado ser responsável) é praticamente impossível, é de condição sobre-humana efetivá-lo. Diante de tal realidade, cabe a ele, talvez, conhecer tecnicamente as informações prestadas pelas escolas através dos diversos formulários utilizados pelo PAIP. Isso corrobora para, no cotidiano escolar, as propostas do projeto serem vistas como burocráticas e de controle apenas, porque se pode até detectar as problemáticas, mas ações não são pensadas e executadas, por falta de condições estruturais (e também por não participação de alguns profissionais e membros da comunidade escolar).

Um sistema que vem pra controle [...] é uma política interessante de acompanhamento [...] É controle pra saber se o professor está dando aula; o que é que ele está dando e pronto; porque *feedback* nenhum; se a nota está no sistema, entendeu? [...] Aí, cai por terra, fica só aqui, olhe: monitoramento, não é?, pra não dizer controle. Porque o acompanhamento, a avaliação, a intervenção, a gente não vê, entendeu? Não vem o *feedback* de lá pra cá e a gente não faz aqui também. (PROFESSOR/A B).

O que passam pra gente e o que a gente entende do PAIP é como uma ferramenta de controle. Então, o professor que veio dar aula, falta que vai estar lá ou se ele já encaminhou as notas da primeira unidade ou não. Acho que o próprio PAIP chegou pra gente, também, ‘goela a dentro’, aquela coisa que vem de cima pra baixo da nossa rejeição. Mas, enquanto ferramenta de gestão, eu acredito que seja, que a gente possa também se apropriar dessa brecha pra utilizar isso como um apoio. (PROFESSOR/A E).

Se não há profissionais na escola e recursos financeiros, o pedagógico fica comprometido; se não há condições estruturais para se desenvolver os processos e não há participação efetiva, também dos sujeitos, mais fragilidade é detectada sobre as atitudes político-pedagógicas.

Em relação ao SGE, são vistos pontos positivos na ideia de organização dos dados, servindo de subsídios para o trabalho do professor e seu replanejamento, contudo, não são proporcionadas condições – no contexto escolar – aos profissionais para efetivarem ações realmente produtoras de efeitos na aprendizagem dos alunos. Os dados estatísticos de cada turma, de cada disciplina, de cada série são produzidos, existem (daqueles professores cumpridores dos prazos para entrega das informações). Mas as condições de trabalho não. As falas dos sujeitos trouxeram uma perspectiva de controle sobre a escola e não de promoção de autonomia.

Desta forma, em referência às autonomias decretadas para a escola pública estadual baiana, há um processo bastante aproximativo da fala de Barroso (2004b, p. 50):

[...] a autonomia das escolas não se limitou a ser uma ficção, tornando-se muitas vezes, uma ‘mistificação’ legal, mais para ‘legitimar’ os objectivos de controlo por parte do governo e da sua administração, do que para ‘libertar’ as escolas e promover a capacidade de decisão dos seus órgãos de gestão.

Diante de tal constatação, cabe-nos perceber as configurações existentes no contexto da escola pesquisada acerca dos processos participativos dos sujeitos educativos e suas organizações coletivas.

5 OS DIFÍCEIS CAMINHOS DA PARTICIPAÇÃO PARA A AUTONOMIA ESCOLAR

As pesquisas realizadas no Brasil sobre organização, gestão e autonomia escolar “[...] assinalam a distância existente entre as diretrizes de governo e o que efetivamente ocorre nos processos de sua operacionalização nas redes de escolas, tendo em vista a ausência de sustentabilidade financeira, administrativa e pedagógica por parte das esferas executivas em face da ampliação das demandas que recaem sobre as unidades, professores e equipes de direção.” (MARTINS, 2011, p. 35).

As singularidades coletivizadas, como defendidas neste trabalho, são possibilidades de se construir processos coletivos nos espaços locais da escola, num trabalho conjunto com os professores, pais, alunos, gestores, funcionários e comunidade, promovendo contextos de formação com esses sujeitos. Nessa perspectiva, as atitudes dialógicas encenadas nesses *locus* não só contribuiriam para as tomadas de decisões individuais e coletivas em relação às questões locais e ao desenvolvimento das ações na escola, mas também em relação à compreensão crítica sobre os aspectos das políticas das quais fazem parte cotidianamente.

Desta forma, sendo essa possibilidade de construção autônoma, coletiva, participativa e dialógica, referenda nossa tese de que processos de autonomia podem ser ampliados na gestão escolar, bem como a gestão da educação pode ser (re)configurada a partir do poder público local – as singularidades coletivizadas – representado, nesse contexto, pela escola e sua comunidade.

O afastamento dos sujeitos educativos dos espaços coletivos da instituição escolar e a forma como as políticas educativas de cunho neoliberal são propostas – também analisadas no capítulo 4 – comprometem o desenvolvimento de atitudes e comportamentos favoráveis à autonomia, à democracia. As medidas propostas/decretadas pelo Estado da Bahia não conseguiram, ainda, modificar a estrutura da escola pública baiana.

Mesmo sabendo que as singularidades coletivizadas podem representar ações para se construir um sentido político aos procedimentos introduzidos na escola como questões meramente técnicas e disfarçadas por discursos oficiais como democráticas, autônomas, constatamos, também, que tal perspectiva não faz parte das configurações encontradas no âmbito da gestão escolar na escola pesquisada.

Tendo por base essas materializações no contexto estudado em relação às propostas decretadas pelo poder público estatal e no concernente às singularidades coletivizadas, o objetivo deste capítulo é demonstrar as dificuldades contextuais existentes no *locus* da

pesquisa em relação aos processos participativos, um dos pilares necessários para a construção da autonomia escolar.

5.1 AUSÊNCIA DE ACOMPANHAMENTO SISTEMATIZADO PELO GRUPO GESTOR DA/NA ESCOLA PESQUISADA

Uma das problemáticas encontradas no campo de pesquisa em relação aos gestores da escola foi a percepção, pelos professores, de que há um espaço vazio de organização e acompanhamento das ações por parte dessas lideranças no contexto escolar. Segundo o(a) Professor(a) A,

[...] líderes centralizadores não me agradam. Mas eu acho que o papel do líder, na nossa sociedade, no contexto histórico da nossa sociedade, ele é importante. As pessoas seguem pessoas nesse sentido. A gente não está preparado pra uma sociedade horizontalizada totalmente. E, aí, eu acho que, nesse sentido, a escola carece, sim, de líderes. Aí, não vou dizer líder, mas líderes.

A ideia de liderança do(a) Professor(a) está ligada à perspectiva democrática onde, no espaço de trabalho a ser desenvolvido, lideranças (e não liderança) possam atuar na construção de propostas com os sujeitos e não para eles. Essas lideranças estariam em todos os segmentos, não como chefes, mas pessoas constituintes dos grupos para, em coletividade, assumirem espaços e ações a serem realizadas já que, como fala o(a) Professor(a) A, a horizontalidade total, a anarquia, ainda não são possíveis por falta de preparação da sociedade. Esses líderes, na micropolítica da escola, exerceriam, inclusive, influências interpessoais, tendo sua atuação baseada no exemplo, como uma forma de corporificar a palavra (FREIRE, P., 1996). Sendo assim, é preciso, pois, exercitarmos tais vivências sem confundir liberdade com a possibilidade de se fazer tudo, porque a escola é um local de coletividade e o outro deve ser percebido, além da observância às regras sociais construídas.

Na discussão sobre o processo civilizador do ser humano (ELIAS, 1994a), discorre que as regras sociais existentes são, na realidade, exigências sociais, podendo coadunar ou não com as necessidades individuais, exercendo, nesse sentido, os chamados controles externos/regulação. O sujeito se vê cercado por esses controles e vai internalizando essas regras sociais e transformando-as em autocontrole/autorregulação. Referencia que os sujeitos, a partir de suas necessidades, percepções e interpretações, tendo por base os contextos: social, cultural, político, econômico onde se localizam, vão exercendo seus autocontroles sobre os

controles externos, vão produzindo suas ações em interação a outras ações. Poderíamos dizer que vão encenando seus movimentos no contexto da prática: a micropolítica de Ball (BALL; GEWIRTZ, 2011), isto é, como esses sujeitos vivenciam em seus cotidianos as propostas que são lançadas sobre ele (as regras, normas, controles sociais externos).

Pelo que ficou constatado nas falas dos entrevistados – no momento de se posicionarem acerca de seus entendimentos sobre autonomia escolar e o contexto da escola – há essa falta de direcionamento, de chamamento, por parte dos gestores:

[...] seria um papel muito da direção, que a gente tem um diretor e vice-diretores são por turno. São três vice-diretores que poderiam estar cumprindo esse papel de liderança, de chamamento, sobretudo, não é?, chamamento. Chamar as pessoas pra responsabilidade. Tem pessoas que não têm responsabilidades. Então, a cobrança tem que vir. Num dá pra gente como professor cobrar de um professor, é... Enfim... Que dá, dá, não é?, mas fica um pouco dentro da questão da ética ou da convivência. [...] Mas a direção – pelo próprio papel institucionalizado – ela tem aval pra fazer isso. (PROFESSOR/A A).

Em relação a essa problemática do ‘chamamento’ às responsabilidades, caso a escola conseguisse efetivar o colegiado, por exemplo, situações como essas (e tantas outras) seriam muito mais facilmente resolvidas em função de que um coletivo (e suas representações) fariam os encaminhamentos (ou as cobranças).

Outro ponto a ser destacado é a questão do papel institucionalizado, ou seja, a função de cada sujeito dentro da escola que, em interação, constituem o cotidiano escolar, formado por grupos de pessoas interdependentes, denominado por Elias (1994b) de configurações.

Essas cadeias não são visíveis e tangíveis, como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, porém não menos reais, e decerto não menos fortes. E é a essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras, a ela e nada mais, que chamamos ‘sociedade’. (ELIAS, 1994b, p. 23).

Esse cotidiano, obviamente, é permeado por relações entre os sujeitos que o compõem. Relativo a essas convivências com a direção, na escola pesquisada, os professores entrevistados afirmaram:

A direção, assim, pessoalmente, são pessoas agradáveis. Estou estabelecendo uma relação. Aí, do ponto de vista administrativo, do papel da direção, eu acho que aí estou muito distante, [...] Então, o meu contato é mais na questão pessoal. (PROFESSOR/A A).

[...] uma interação respeitosa, saudável, mas, sem um certo vínculo administrativo. [...] A relação pessoal é maravilhosa. Respeito a todos e sei que também sou respeitado(a). Existe um vínculo de afetividade com cada pessoa independente da função que exerça ali, certo? Agora, de eu enquanto profissional e eles enquanto corpo administrativo, eu não tenho, eu não me sinto confortável para sugerir e opinar ou participar das decisões da escola. (PROFESSOR/A C).

Com a direção, é aquela questão de amizade. De profissionalismo, é pouca. (PROFESSOR/A D).

[...] eu acho que a nossa relação enquanto direção da escola, hoje, eu não me relaciono com o gestor ou com os gestores enquanto pessoas instituídas e institucionalizadas. Eu me relaciono com o meu amigo [...], eu me relaciono com a [...], que é minha amiga, que foi minha aluna. Eu me relaciono com o [...], que é o meu vizinho e que eu vi crescer. [...] Mas eu não me relaciono com... dividindo responsabilidades e com essa mesma intimidade com o grupo gestor da escola. Não, não é essa relação. A gente não tem essa relação. A gente tem uma relação que se construiu fora dos muros da escola, [...] Então, é muito interessante isso e eu estou me dando conta disso agora. Agora, que eu estou verbalizando, eu estou conseguindo compreender, porque, realmente, eu não me relaciono com os sujeitos instituídos. (PROFESSOR/A E).

Os depoimentos demonstram boas interações pessoais entre os membros da direção da escola e seus professores em contatos de ordem pessoal, isto é, em processos informais e cotidianos. O que é uma dimensão essencial para o desenvolvimento de propostas envolvendo pessoas, porque as relações afetivas estão presentes.

No entanto, há de se observar, também: a escola – enquanto instituição social, tendo por objetivo possibilitar aprendizagens em todos os sujeitos do ato educativo, especialmente dos estudantes – necessita de certa sistematização para o trabalho a ser desenvolvido. O que se percebe é a fragilidade de uma relação institucional construída, importante para o contexto escolar.

Todos fazem referência a isso: à ausência de relações mais institucionais. No entanto, ao se constatar a inexistência dessas relações, dos papéis instituídos, com suas funções a serem desenvolvidas, não se está reportando à rigidez nem tampouco à burocratização dos processos, como, às vezes, é entendido esse tipo de situação, um dos tipos de dominação (racional-legal ou burocrática) apresentado por Weber (1999). É de rigor e sistematização que se está falando, de, institucionalmente, poder se cumprir com a função social da escola e das obrigações de cada um dos sujeitos, inter-relacionados, em seus papéis de atores/atores sociais.

Calhoun (2014), em entrevista a Arantes (2014, p. 2) diz que no mundo atual há uma questão do ‘déficit’ institucional:

Muitas instituições que ajudavam as pessoas a manejar riscos em sua vida ordinária foram corroídas ou perderam financiamento ou enfrentam problemas. Construir e fortalecer instituições que ajudem as pessoas a resolver os problemas em suas vidas são grandes questões em todo o mundo.

As percepções dos papéis, as condições materiais (e simbólicas), o trabalho coletivo e sua sistematização em processos democráticos e autônomos, nesse sentido, são fundamentais para se fortalecer o espaço escolar, porque “[...] a consequência mais preocupante da deterioração, e inclusive, da dissolução dos espaços e das instituições públicas, é o desamparo e a desmobilização que provocam, precisamente, nos menos favorecidos.” (GÓMEZ, 2001, p. 96). Além disso, pensando no próprio contexto escolar, se

[...] dentro do grupo da direção a coisa não funciona, a engrenagem não funciona, então isso reflete no grupo de professores, de funcionários e, conseqüentemente, nos alunos e, conseqüentemente, nos pais. Então, é um dominó caindo assim. Precisa ter a coesão, precisa ter todo esse trabalho voltado de forma coesa, se não, não funciona. (PROFESSOR/A D).

Esse ‘déficit’ na escola, de uma sistematização, de um planejamento para se elaborar ações coletivas e da não assunção institucional dos papéis por membros da direção corroboram para algumas das dificuldades enfrentadas pela escola no cumprimento de sua função social e para se engendrar no contexto pesquisado ações com possibilidades de construção das singularidades coletivizadas; em outros termos, de promover a autonomia escolar.

5.2 CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE PESSOAL E OS REFLEXOS SOBRE A AUTONOMIA ESCOLAR

Um dos pontos mais recorrentes nas falas dos professores entrevistados diz respeito à política do Estado da contratação de pessoal (de apoio, secretaria escolar, professores) para a escola, que – segundo eles – provoca um sistema de rotatividade na formação do quadro de profissionais, contribuindo, dessa forma, para a não continuidade de determinados processos.

Nas novas relações entre Estado e mercado, há no setor da educação formas de organização e de contratação de pessoal diferentes das antigas práticas do serviço público em que seu quadro de funcionários estava ligado diretamente à estrutura estatal. Nessa nova composição, prestação de serviços é realizada através de contratos temporários efetivados por meio do Reda – para professores e serviços técnicos (funcionário, por exemplo, para lidar com o SGE) –, da contratação de professores estagiários através do sistema de gestão de estágios do IEL, da contratação, também de professores, por meio de PST e, ainda, da terceirização de empresas que contratam e alocam funcionários nos mais diversos setores da escola: vigilância, cozinha, limpeza, secretaria da escola – denominados de serviços gerais. Nessa configuração da atual realidade das escolas,

A imposição e o cultivo da performatividade na educação e no setor público, somados à importação e disseminação do gerencialismo, também requerem e encorajam maior conjunto de formas de organização e culturas institucionais e aproximam formas e culturas dos modos de regulação e controle predominantes no setor privado. [...] Nos termos de seus modos de operação, o setor público não é mais visto como tendo qualidades especiais que o distinguem de um negócio. (BALL, 2011a, p. 25).

Sobre essa tessitura de organização administrativa, os sujeitos da escola se posicionaram e trouxeram, em suas reflexões, importantes contributos para se compreender o contexto educacional vivenciado na unidade escolar pesquisada:

Eu acho que é esse sistema de empregabilidade de Reda, de PST e outros que agora não me recordo. De justamente isso: de não criar vínculos, de não dar continuidade nos processos. Então, é um sistema que acaba, querendo ou não, prejudicando um pouquinho a efetividade dos processos, [...] porque os sujeitos, que aqui ficam, começam a se identificar, a fazer um trabalho e, de repente, no meio do processo saem. E, assim, é como se fosse sempre um recomeço. Então, eu acho que acaba comprometendo um pouco essa dinâmica, essa efetivação, essa educação de qualidade – não pela qualidade dos profissionais, sabe?, que a gente não julga, mas pelo fato mesmo de não ter uma efetividade, de não ter um processo, de não ter uma continuidade. (PROFESSOR/A B).

[...] e talvez seja um dos problemas mais graves que o Estado da Bahia e o [...] estejam passando é essa rotatividade dos profissionais, porque, se ele é rotativo, não dá tempo de criar vínculo. Então, não existindo vínculo, não vai existir esse comprometimento, essa seriedade no trabalho e, possivelmente, você desenvolva um trabalho meramente por assumir o compromisso, porque você tem algo que não quer manchar a sua vida funcional e você vai fazer aquilo ali, mas você não está fazendo com a sua essência, com o seu ser por inteiro, entendeu? (PROFESSOR/A C).

As falas trazem a ideia central da rotatividade e, conseqüentemente, essa política de contratação mantida pelo Estado é um dos entraves para a construção da autonomia escolar na educação básica da escola de ensino médio.

Os(as) professores(as) também comungam da questão de que não se está avaliando a qualidade do profissional atuante sob um vínculo de Reda, PST ou IEL, mas a questão, inclusive, de que este contratado, em alguns casos, até se identifica com a escola, desenvolve um trabalho, mas não dá continuidade em função do formato de seu vínculo empregatício.

Há, obviamente, a renovação de contrato – o processo seletivo tem uma validade de dois anos³³ e prorrogável para mais dois – e outros processos seletivos, possibilitando uma continuidade, mas o sujeito, em si, não sabe, nem pode definir se essas situações acontecerão. Por exemplo, há o contexto de um professor contratado pelo Reda na escola *locus* da pesquisa há quatro anos, podendo, com o novo processo seletivo, em que foi aprovado no ano passado (2013), ficar por até mais dois anos. Isso se não participar de outra seleção, quando findo seu contrato atual.

No caso em questão, o professor mantém/manterá um tempo de serviço na escola por, no mínimo, seis anos. No entanto, poderia ser outro profissional que – num processo seletivo – fosse aprovado para a vaga existente, gerando a rotatividade dos professores, a criação de um círculo de construção de não vínculos entre os profissionais e a instituição escolar.

Esse processo de contratação e/ou terceirização do Estado já vem acontecendo há bastante tempo e enfraquece os contextos escolares no sentido de desenvolverem ações mais duradouras e de longo prazo em prol da comunidade escolar, justamente por uma boa parte dos profissionais trabalhadores na escola não saber se continuarão ou não nos espaços onde estão atuando no momento. “Eu estou aqui este ano, mas já estou pensando no que vou fazer o ano que vem.” (PROFESSOR/A A). E, para construir autonomia, são necessários tempo e ações concretas dos sujeitos envolvidos, mantendo um vínculo mais duradouro com os espaços escolares.

Além disso, a instituição pode ter recebido em seu quadro de funcionários, num primeiro momento, profissionais comprometidos com suas ações, independentes dos vínculos empregatícios, e, depois, receber profissionais com outras perspectivas de ação, por seu caráter temporário de trabalho na instituição, desenvolvendo apenas ações técnicas no exercício de sua função e não políticas, como nos diz o(a) Professor(a) C (apesar de

³³ O processo seletivo de 2013, de acordo com o Edital SEC/BA n. 04/2013, teve o prazo de validade de um ano, prorrogável por igual período (BAHIA, 2013c).

identificarmos que há ação política nas atitudes meramente técnicas). E, como sabemos, as ações políticas são essenciais para a construção de bases nos processos cidadãos, na construção da autonomia dos sujeitos e da escola.

O próprio Estado, no momento de selecionar os professores de Reda, dá sua contribuição para que questões técnicas possam se sobressair em detrimento de perspectivas pedagógicas, principalmente para as escolas do interior. No edital do último processo seletivo, acontecido em setembro de 2013, eram requisitos para inscrição a formação em nível superior com licenciatura plena apenas para a capital (isso sem fazer referência à área específica para a qual estava prestando a seleção) e formação de nível superior para as escolas do interior (BAHIA, 2013c).

Isto significa que não precisa ser habilitado para estar em sala de aula. Basta, nesse sentido, o conhecimento específico para a disciplina a qual se pretendeu uma vaga. E conhecimento – se tomarmos como parâmetro a prova aplicada no processo seletivo – de maneira superficial. A prova era composta por conhecimentos gerais (quinze questões de Língua Portuguesa e quinze de conhecimentos contextuais) e conhecimentos específicos (dez de organização dos sistemas de ensino e dez por área/disciplina) (BAHIA, 2013c).

[...] é uma prova bem simplista, [...] ela não... de fato, ela não seleciona pessoas habilitadas mesmo. [...] primeiro, eu não tenho nem formação de magistério e vou falar uma coisa contraditória, mas acho que eu nem deveria estar na escola, de fato. [...] Não tenho licenciatura. Sou bacharelado. Minha experiência como professor é somente nesses movimentos estudantis que a gente tinha que fazer formação, [...] mas que não é suficiente. [...] Você tem pessoas formadas pra isso, que foram licenciadas, que têm habilitação, que passaram por um processo de aprendizado da pedagogia. (PROFESSOR/A A).

E continua, em seus posicionamentos:

Sinceramente, a gente tem pessoas – por exemplo, eu vi colegas de [...] que passaram e, por exemplo, são formados em [...]. Nada contra, assim, enfim, mas não tem a formação.

[...] passei por diversos laboratórios – desde [...] a [...], enfim, e tenho dificuldades em tratar alguns temas. Imagine pessoas que nem da [...] são.

Acho que a seleção de professores teria que ser algo mais... teria que ter uma peneira mais fina, porque é aí que começa, não é? Professores comprometidos, professores bem formados. E não só o tamanho do conhecimento, mas da forma como usa esse conhecimento.

Sem defender o outro extremo de que o diploma de licenciatura dá ao profissional essa condição de desenvolver um processo mais coerente na escola e, ainda, sem querer defender uma exclusividade da assunção da profissão do magistério apenas pelos licenciados, até porque os conhecimentos são relacionais, coadunamos com a defesa dos conhecimentos pedagógicos serem fundamentais para se realizar um trabalho de sala de aula com aspectos técnicos e políticos ao mesmo tempo. Não é que se proíba a entrada de profissionais de outras áreas e conhecimentos na escola, mas a docência também tem suas especificidades, seus saberes – assim como nas outras áreas – e eles precisam ser conhecidos por quem pretende enveredar por esse caminho. Do contrário, é a indicação mesmo do conhecimento técnico sobrepondo-se às questões pedagógicas, que também precisam ser técnicas. “Parece que o objetivo do Estado é colocar uma pessoa lá pra tapar um buraco, mas ele não pensa na qualidade, ele não pensa se vai dar uma contribuição pra escola esse profissional.” (PROFESSOR/A D).

Com isso, não se quer, aqui, avaliar se o profissional do Reda ou outro contratado qualquer se compromete ou não com suas ações profissionais, mas demonstrar que sua condição de temporário na instituição é um dos determinantes, também, da ausência de construção de ações mais sedimentadas no tocante à autonomia escolar: se o profissional não se compromete por ser temporário, não ajuda nessa construção; se o profissional é comprometido com tais ações, pode sair a qualquer momento daquele local, deixando um espaço vazio, podendo ser recommçado por outro, mas levando mais tempo para essa construção ser retomada. Tempo para ser aproveitado em novos avanços e não para se reconstruir algo já em construção. Parece-nos, quando temos esse contexto em evidência, um verdadeiro trabalho de Sísifos. Mas, com um diferencial: o personagem da mitologia grega sempre refazia o mesmo trabalho e, conseqüentemente, essas idas e vindas podiam ser vistas sob diversas óticas, aprendendo com o percurso. No contexto em questão, a mudança de sujeitos pode provocar quebra de processos, que poderiam avançar caso uma continuidade se fizesse presente.

Nas frequências as quais tivemos acesso e nas informações do SGE referentes ao nosso local de pesquisa, no tocante aos professores, constamos oito contratos de Reda, sendo três de 40 horas; dois estagiários e 11 PST. Além desses profissionais, outros prestadores de serviços à empresa terceirizada: nove funcionários de serviços gerais; quatro seguranças e duas funcionárias desenvolvendo suas atividades na secretaria da escola. “O [...] é a escola que tem mais professor efetivo. E, mesmo assim, só tem cerca de 50% da carga horária

ocupada por professor efetivo. O restante é tudo Reda, PST, IEL.” (PROFESSOR/A G). Em relação à carga horária desses professores contratados, há um número maior de horas em atividades de sala de aula.

[...] a gente tem sempre uma carga de aula a mais, uma carga de trabalho a mais. Então, hoje, se eu não estou enganado, o professor efetivo são 13 aulas e a gente tem três a mais, nós temos 16. Isso no mês de abril/2014 que foi modificado, porque nós iniciamos com 18 aulas. (PROFESSOR/A F).

Com 18 aulas, para um contrato de 20 horas semanais, também trabalham os professores de PST e IEL. O(a) professor(a) G esclarece melhor esse contexto:

Um PST que está substituindo o professor efetivo por licença maternidade, licença pra estudo, ele vai dar as aulas que aquele professor estava dando. Então, uma licença para o professor que estava dando 13 aulas, [...] vai ser um PST pra substituir aquele professor, durante aquela ausência dele. Então, ele vai dar as aulas daquele professor. Mas ele pode dar de 13 a 18 aulas, a depender do motivo de sua contratação.

Os casos em que o PST e IEL vão assumir 18 aulas semanais para uma carga horária de 20 horas se dão quando esse contrato não representa substituição a professor efetivo. Isto é, quando há a vaga, aulas disponíveis por falta de professor. E esta é uma realidade vivida pela escola pesquisada porque tem em seu quadro de professores um percentual de um pouco mais de 50% de docentes efetivos. Ratifica Ball (2013) em entrevista a Rosa (2013, p. 463):

De variadas formas são criadas oportunidades para empregar professores na base de ‘contratos’ ou, ainda, contratar professores com baixos níveis de qualificação, o que permite, então, aos prestadores de serviços privados reduzirem os custos dos salários dos professores e, portanto, construir oportunidades de lucro.

Se considerarmos 18 horas em sala de aula – inclusive dos profissionais do Reda, que vivenciaram esse contexto até recentemente – qual tempo é destinado às atividades no coletivo? Na estruturação atual: duas horas para professores de PST e IEL e quatro horas para os de Reda. Como vimos, os professores efetivos (com sete horas destinadas a essas atribuições) distribuem essa carga horária para atividades desenvolvidas na escola (quatro horas) e três horas de atividades que tanto podem ser feitas na escola quanto fora dela.

Mesmo nessa configuração, o Edital SEC/BA n. 04/2013 especifica como algumas das incumbências do profissional de Reda, além de elaborar, em conjunto com os sujeitos educativos, o projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento do estabelecimento de ensino, “[...] participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, a (sic) avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade; exercer outras atribuições correlatas e afins.” (BAHIA, 2013c, p. 2). Atribuições transcritas, inclusive, da Lei n. 9 394/96. Sobre esse contexto, assim se posiciona o(a) Professor(a) F:

[...] essas pessoas vão receber maior carga horária e, de certa forma, no sentido de remuneração e também em sentido de tempo de trabalhos chamados extraclasse bastante diminuída. É o mínimo do mínimo possível, [...] inclusive, o meu último Reda recebia por aula-atividades extraclasse como é chamado o AC. Eu recebi apenas, se eu não me engano, os dois primeiros anos; os outros dois eles tiraram, não me repassavam mais. [...] E, aí, no sentido de planejamento? Na verdade, é camuflado, é ocultado, não tem, não existe, não vai existir. O professor só vai estar em sala de aula? Não vai planejar? Elaborar projetos? Não tem que corrigir provas, fazer avaliações e aí por diante? Então, eles aumentam muito a carga horária e o trabalho também desse pessoal contratado. [...] não dão oportunidade ou não dão possibilidade de o professor também – não de fazer um bom trabalho – mas a estar melhorando alguns itens que deveriam ser melhorados, mas não tem condições porque o tempo é meio que curto e desumano.

Em relação ao pagamento de Reda, o Edital n. 04/2013 faz referência à remuneração composta por salário básico mais gratificação de função. Mas, alguns percalços, no caminho, de desrespeito ao profissional podem ser visualizados, de acordo com as informações do(a) Professor(a) A: “Está tudo assinado. O lance é o pagamento mesmo. Eles não estavam me pagando certo, até o próprio salário que vinha no edital o valor [...] e essa parte foi quase regularizada. [...] mas os dois primeiros meses até hoje não caíram.” Situação similar e ainda mais agravante acontece com os profissionais de PST e IEL:

Que vai assinar um contrato por três meses e passa esses três meses sem receber; renova o contrato por mais três meses e passa esses mais três meses sem receber de novo. (PROFESSOR/A G).

[...] tem professores aqui contratados de IEL, de PST, de REDA. Os de PST e IEL passam meses sem receber o salário e isso – por mais que quando contrata, avise e explique, ele quer o trabalho. Mas quando ele vê na prática que não está sendo remunerado por isso, ele se desmotiva, naturalmente se desmotiva. Então, já não há uma certa experiência desse profissional, principalmente quando é estagiário. Ele não tem experiência, principalmente pra trabalhar numa escola de ensino médio e ele se depara com esse trabalho

sem remuneração. [...] Tem aqueles que ainda suportam – mas a gente vê que ficam capengando – mas tem uns que desistem no meio do caminho. Às vezes, nem falam que desistiu e o trabalho de dentro de sala de aula é complicado. É uma situação difícil. (PROFESSOR/A D).

Tanto os profissionais de IEL quanto de PST são, de certa forma, indicados pela direção da escola. Segundo informação, há, inclusive, um número grande de PST em virtude de não encontrar estudantes para realizarem estágio em suas áreas de formação e de necessidade da escola. Sobre os profissionais de IEL, o(a) professor(a) A tece algumas considerações:

[...] os contratados que são do IEL, que são estagiários – na verdade, eram pra ser acompanhados por professores – estão nos lugares de professores. É muito complicado. Eu acho muito complicado isso aí. E você, os estudantes, eles percebem isso e falam isso no dia a dia e a gente tem professores que, por exemplo, usam da hierarquia, não é?, e da força pra poder calar os estudantes, porque ele, realmente, não consegue dar conta.

Enquanto estudante (e estagiário), esse sujeito, obviamente, tem conhecimentos, mas essa não é a questão a ser pensada. Na realidade, no papel de estagiário, necessita de outro sujeito (o professor titular) para caminhar junto. E esse não é o quadro, porque o estudante/estagiário contratado assume a regência de uma sala de aula responsável por uma disciplina dentro do currículo. A experiência vivida pode contribuir para a sua formação de professor, mas contribuiria muito mais se processos de socialização acontecessem entre este estagiário e o titular (que não existe, por falta no quadro da escola e, por isso mesmo, ele está exercendo essa função). Todos esses contratos – por serem temporários – não constituem vínculos empregatícios, despesas com gastos de pessoal para o Estado, a não ser o pagamento às empresas terceirizadas e também de salário, abaixo, inclusive, das remunerações pagas aos profissionais efetivos.

Em uma das reuniões do PNEM, realizada em setembro de 2014 na escola, essa problemática das empresas terceirizadas e seus funcionários servindo à unidade escolar veio à tona, demonstrado pelo trecho abaixo dos registros realizados pela orientadora de estudos do programa na escola, lidos sempre no começo de cada encontro (PNEM2014NDC10):

[...] o grupo discutiu a situação das funcionárias vinculadas à Empresa [...], desrespeitadas por um dos seus representantes consoante depoimento da Profª [...] porquanto foi dito a [...] que ela não poderia vir/estar na escola já que não tinha vínculo. ‘O que as meninas estão passando é terrorismo’

conforme salientou nossa professora. Essa situação, com certeza, afeta o desenvolvimento do trabalho docente e as questões administrativas da instituição porque todos sabemos o quanto essas funcionárias são responsáveis e comprometidas.

Profª [...] trouxe para nós o contexto dessas empresas que contratam e descontratam. Deixou claro que as ‘meninas’ teriam que se desligar da [...] para se vincularem à nova empresa – a [...]. Para serem contratadas, porém, teriam que abrir mão dos direitos trabalhistas já garantidos. Segundo [...], havia um acordo entre as escolas de Tucano para só assinarem novo contrato com os termos rescisórios acertados, no entanto, ao fim e ao cabo, diante da pressão, as outras unidades cederam e nossa escola ficou sozinha na luta pela garantia do pagamento do que é de direito. Fico pensando que devemos refletir muito sobre a terceirização a fim de que o Estado não passe a administrar as escolas nesses moldes. Já pensaram se isso começar a acontecer com professores? Para onde irá nossa autonomia como sujeitos da formação ética, estética e crítica de outros sujeitos e de nós mesmos? Para onde iriam nossas garantias, nossos benefícios como mudança de nível e qualificação profissional? (REGISTROS FEITOS PELA ORIENTADORA DE ESTUDO DO PNEM). (PNEM2014NDC10).

As duas funcionárias que não assinaram a proposta (de perda dos direitos) não continuaram na escola. E, como referenciado, eram extremamente responsáveis e desenvolviam atividades para além de suas funções. Novas funcionárias foram contratadas. E a dinâmica/rotina da escola mudada porque as antigas já conheciam todo o processo. É a escola perdendo a autonomia para organizar seus próprios processos, dependendo de empresas terceirizadas desconhecedoras totalmente da realidade escolar.

E, ainda, tivemos acesso à informação – através da direção – que os prestadores de serviço, em novembro de 2014, já estariam todos com aviso prévio, significando a saída no mês seguinte, para recontração de pessoal apenas no início do ano letivo próximo. Economia de dinheiro (lucro) para as empresas contratantes e para o Estado. E, nas férias, a escola para? Não continua a funcionar com seus trabalhos de fechamento do ano letivo atual e com os de preparação para o ano vindouro?

Esses contextos promovem, além de não vínculos empregatícios, não construção também dos vínculos político-pedagógicos e socioculturais, em alguns desses profissionais temporários, com o espaço de trabalho. Não exatamente, também em alguns casos, por uma questão de se optar por esse posicionamento, mas pelas estruturas a que são submetidos. Desta forma, num tempo em que, para se construir autonomia escolar, é fundamental o vínculo e assunção de responsabilidades com o contexto local, o Estado da Bahia trabalha com a contratação de pessoal, provocando uma grande rotatividade na formação de quadro de servidores, não permitindo, assim, a formação de grupos articulados e permanentes no sentido

de conhecer uma dada realidade e tentar intervir sobre ela. Esse fator é um dos aspectos e grande colaborador para o esfacelamento da coletividade, da produção de autonomia na escola.

5.3 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DO *LOCUS* DA PESQUISA

O espaço escolar onde desenvolvemos este trabalho de investigação é atravessado por projetos e programas, propostos pelo poder público, que vão desde o acompanhamento da unidade escolar por meio do SGE, envolvendo projetos de perspectiva sistêmica como o PAIP, até programas de formação continuada para os professores. Neste contexto, constatamos burocratização e descontinuidade de processos, além de descumprimento de acordos anunciados, promovendo sobre os profissionais uma sobrecarga de trabalho.

5.3.1 A burocratização dos processos

Para discutirmos essa ideia, tomamos como exemplo o SGE, em função do observado durante o período da pesquisa e pela compreensão dos entrevistados acerca dessa ferramenta de gestão da escola pública estadual baiana.

O SGE é uma forma de regulação encontrada pelo Estado para, também, controlar os estabelecimentos de ensino, fiscalizar o que está acontecendo neles. Mas se percebe, em relação às cobranças sobre esse sistema – feitas pelos órgãos centrais – voltadas mais para o preenchimento dos dados das avaliações de aprendizagem.

Há o outro lado do SGE. A escola, com esses dados, poderá se organizar e criar ações – obviamente, com os apoios financeiros do Estado – para atender às suas necessidades, porque estará com informações contextuais. Pode ser uma ferramenta para construção da autonomia, apesar de o sistema ainda ser fechado, de acordo com a programação feita pela Secretaria. As encenações da escola podem começar a ser feitas não apenas porque está sendo vigiada, mas principalmente para se atender às perspectivas locais.

Com condições estruturais promovidas pelo Estado (e pelos sujeitos do cotidiano), a escola teria mais possibilidades de conseguir se planejar, a partir de seu contexto, com ações voltadas para os problemas identificados. A grande questão, primeiro, são as condições não oferecidas pelo Estado, a começar pela falta dos profissionais na escola. E, segundo, a escola não utiliza essa ferramenta como instrumento de gestão, mas como um fim em si mesma. Há

preocupação exagerada da escola e também uma cobrança dos órgãos superiores em somente preencher determinados campos existentes nesse sistema.

[...] a gente trabalha sem visualizar ele [...] dentro do PAIP tem o SGE. A preocupação dentro da secretaria de nossa escola e da administração é mais em função de acúmulo de notas e boletim [...]

A gente trabalha de forma meio que mecânica, principalmente na questão de nota, porque quando a gente visualiza o SGE só se preocupa nas notas, né?, de lançar notas e tudo. E ele é muito mais abrangente. Então, isso é uma forma, não sei, de ajudar ou controlar ou fiscalizar do Estado. Não é o que eles dizem. [...] Mas, por outro lado, eu acho que é como se também fizesse com que a escola também fizesse o seu papel [...].

Então, assim, a gente, dentro dessa escola aqui, não trabalha visualizando esse sistema de monitoramento. A gente, seria muito bom que a gente tivesse isso como rotina, que é um dever que a gente tem de informar notas, isso tudo dentro de um prazo, mas a gente num fica focado nisso não, nem tão preocupado. Então, é um projeto que, até eles, ainda, estão em construção, estão procurando entender. E a gente muito menos. E, pelo que se ouve da Direc, tem escola que nem internet tem. (PROFESSOR/A D).

Há um voltar-se, na escola, para o PAIP/SGE: o lançamento de notas, gerando dados importantes sobre a escola; mas não somente eles; outras informações estão no sistema. O que se faz com esses dados depois (até mesmo das notas) não é pensado. Nem pela escola, pelas condições já evidenciadas; nem pelo Estado, com sua posicionalidade de desresponsabilização pelas tarefas e apenas regulando-as e avaliando-as.

Como as atividades gestoras se voltam para essa função, torna o projeto muito burocratizado e, como são poucas as pessoas para realizarem tal função, não sobra tempo para se pensar ações. O tempo é gasto, na maioria das vezes, em digitar as informações no sistema. E esse é um ponto importante para se refletir. O PAIP/SGE tem essa questão: ocupar tanto os gestores com esse preenchimento do sistema, não sobrando tempo para realizar ações. Essa também é uma forma de controle, de minar possibilidades nos contextos escolares.

Em relação às notas, os professores também são tomados por essa obrigação ao preencher uma planilha minúscula, com os resultados dos estudantes, por unidade de estudo. De acordo com o Professor(a) D, “[...] a proposta deles [da Secretaria] é que, com o decorrer do tempo, seja o professor que registre as notas dentro do sistema para os acessos dos alunos e pais. E será muito bom, porque vai facilitar a vida de todo mundo.” Nesse ínterim, mais uma transferência de responsabilidade para o professor, mais uma carga de trabalho; menos um

funcionário na escola, menos gastos, menos assunção de práticas mantenedoras pelo Estado para as escolas públicas estaduais baianas.

5.3.2 A descontinuidade de planejamento na realização das ações

No aspecto da descontinuidade do planejado, podemos trabalhar com a situação contextual dos projetos estruturantes, componentes de um conjunto de ações da SEC/BA. Esses projetos constituíram a temática da jornada pedagógica de 2013: Fortalecer as aprendizagens com as articulações dos projetos estruturantes. Nesse ano, a escola fez adesão a alguns deles. Era uma recomendação do órgão central que a escola, em seu PIP, indicasse de quais projetos participaria (JP2012NDC01).

Notamos serem os planejamentos realizados no período das jornadas pedagógicas meio que esquecidos (ou não cobrados pela escola ou não assistidos estruturalmente pelo órgão central) durante o decorrer do ano letivo. As palavras do(a) Professor B corroboram tal percepção:

[...] faz o diagnóstico a partir da realidade, dos resultados, pensa nas dificuldades, pensa nas possibilidades, faz encaminhamentos. Agora, é aquela história: a gente faz, mas a gente não continua, a gente não retoma, a gente não avalia; acaba sendo de gaveta [...] acredito que tenha sujeitos aqui na escola que fazem... individualmente, mas não é bom; acaba sendo um trabalho isolado, individualizado e que num reverbera, que num é interessante. [Esse planejamento inicial] é um dos pontos mais importantes, assim, da escola, desse processo de avaliação da escola, de tomada de decisão, mas, na efetivação, no processo, na continuidade, a gente vai perdendo, pelo menos coletivamente falando.

Em referência aos projetos estruturantes, sua realização não fez parte do planejamento do professor no dia a dia, sendo organizada, poucos dias antes, por um único sujeito pertencente ao quadro administrativo e sem envolver a coletividade dos alunos, sendo escolhidos para participar de acordo com o conhecimento da escola sobre suas habilidades artísticas. Em relação a um dos projetos, JERP, a escola, segundo um dos seus dirigentes, fez adesão, mas não participou da etapa regional, na sede da Direc, em função das condições não oferecidas de alojamento para os participantes, porque seria a própria unidade escolar a providenciar colchonetes para dormirem em uma instituição educacional no local de realização dos jogos e, nesse sentido, não iria expor seus estudantes a essas condições de falta de estrutura (AC2012NDC07).

[...] há um sentido aí do JERP, na minha opinião, de – vamos colocar assim – falta de estruturação. [...] Então, tem que dar, no mínimo, de estruturação para os alunos que estão vindo de fora. Eu acho que deveria ter isso. E não tem. Não há esse direcionamento. [...] É um evento esportivo, abrange várias escolas, tem totalmente o sentido educativo, e também tem o sentido competitivo, que não é de se negar, até porque a competição é inerente, mas falta a estrutura. Falta estruturação. (PROFESSOR/A F).

Para realização dessas atividades na escola, é transferido à conta do Faed, um repasse anual no valor de quinhentos reais por projeto e todos eles seguem um cronograma de realização já determinado pela SEC/BA. Desta forma, é necessário um planejamento escolar (dentro das áreas de conhecimento) para desenvolvê-los até o momento de envio dos resultados/representantes para o órgão regional.

[...] meu contato só foi naquela semana, assim, basicamente. Depois, tentei ver como é que funcionava isso, mas não me aprofundi. Mas, de cara, eu achei extremamente interessante. Os projetos conseguem dar conta dos vários aspectos, sobretudo na questão das artes, que eu acho que deveria ser algo muito mais presente na escola. Inclusive, dá pra tornar muito mais interessante o estar na escola e se apropriar da escola pra juventude. Porque a arte seria uma ferramenta fantástica, não é? [...] Mas, pelo que me pareceu, pelo pouco que eu conversei – sobretudo com algumas pessoas da direção – você tem os projetos, mas eles não são executáveis – desde o ponto de vista financeiro até questões organizativas – [...] e deixa tudo nas costas dos professores, que já estão extremamente, já carregam uma carga de trabalho muito grande. São turmas gigantescas, é o excesso de trabalho. Tem que dar conta disso tudo e ainda cumprir datas que estão lá no programa e ainda – pelo que me pareceu, é – entra como mais algo a fazer e, aí, isso não entra como algo a contribuir com o que você tem pra fazer. [...] O Estado cria, mas não dá condições pra que ele se efetive. [...] Seria uma forma de você criar redes regionais, criar redes estaduais, né? Esses projetos também poderiam servir pra isso, com o fundo das artes, que seria, pra mim, um dos caminhos pra você trazer essa juventude pra escola e tornar a escola mais interessante: as artes – do ponto de vista de qualquer disciplina. A arte pode dialogar com qualquer disciplina. (PROFESSOR/A A).

Esses projetos estruturantes de 2013 nunca aconteceram, até porque a própria conjuntura e direção da escola desconhecem a viabilidade de eles se fazerem acontecer. Eu me lembro que a gente foi pensar uma atividade para a segunda unidade no ano passado e [...] quando a gente foi conversar com a direção da escola, faltava tudo. Faltava qualquer tipo de recurso que pudesse ajudar na execução desses projetos. Então, eles não passaram daquelas linhas do plano de curso por componente curricular, certo? Pra esse ano de 2014, são cinco projetos estruturantes, se eu não estiver enganada, que a escola aderiu. Desses cinco, [...] nunca houve qualquer ação para que esses projetos fossem colocados em prática. Então, eu acredito que eles continuam sem poder dar nenhuma estrutura. Eles são estruturantes, mas eles continuam sem

oferecer estrutura nenhuma para o trabalho pedagógico na escola.
(PROFESSOR/A C).

Em 2014, nova adesão a cinco projetos: EPA, TAL, Face, AVE e Prove (JP2014NDC01). E, novamente, uma situação similar à do ano anterior. A escola não se organizou durante o processo, deixando que as ações fossem pensadas somente no momento de sua culminância. Pelo cronograma da SEC/BA, os nomes dos participantes e seus respectivos trabalhos, para concorrerem com tantos outros estudantes das escolas estaduais pertencentes às diretorias regionais existentes, deveriam ser entregues à Direc até o dia 20/08. Na escola pesquisada, o que já se conhecia desde a jornada pedagógica, voltou a ser discussão em reunião de AC/PNEM apenas no dia 02/08, programando-se uma apresentação dos projetos para os alunos no dia 06/08 e, para a exposição dos trabalhos, selecionando um em cada projeto, o dia 19/08 (PNEM2014NDC06).

[...] iniciamos no ano passado de forma tímida, por não acreditar muito [...] já era uma pressão de lá pra que a gente fizesse. Esse ano, a pressão continuou, mas a gente sentiu a necessidade de fazer algo maior. E, hoje, que foi a culminância do projeto, eu fiquei super animada. Achei que se a gente tivesse se envolvido mais, se a gente tivesse incentivado os meninos, ia ser uma festa linda. Porque, assim, ficou um clima bonito. Todo mundo sentado, como se fosse um sarau e eles – se eles tivessem se preparado mais – pra falar, pra recitar, ao invés de ler – só uma que não leu – mas mesmo assim foi bonito, a menina cantando e tal. Então, isso aí – eu disse: isso é um projeto legal. A gente meio que se fecha quando a coisa vem de lá, de lá pra cá, né?, da Secretaria, do Governo pra cá, mas é uma proposta interessante.
(PROFESSOR/A D).

É mais uma vez o contexto de se atender à demanda contingencial, que, nesse caso, não é tão contingencial assim por não ser algo eventual em função das adesões feitas no início do ano letivo. Mas que, ao se pensar nas condições estruturais – principalmente de tempo coletivo e recursos disponíveis para tais execuções – acabam por se tornar inviáveis em algumas de suas realizações. O(a) Professor(a) E também reflete sobre essa rejeição às propostas que vêm do órgão central:

Ultimamente, eu estou pensando muito nisso, não é?, mas de qualquer maneira o que vem da SEC a gente rejeita. Ou a gente faz apenas pra compor as individualidades ali – e quando eu digo individualidades, já se pressupõe isolamento – uma individualidade que faz e depois sai com o nome da escola, porque você tem que dar um retorno pra Secretaria. Hoje, a Secretaria tem essa questão dos projetos estruturantes e [...] parece que entre nós, e eu me incluo nisso, já deliberadamente – não é nem algo, é algo

mesmo que a gente tem consciência – essa rejeição. No entanto, a gente perde a oportunidade de se apropriar de algo da SEC e transformar essa proposta de acordo com o nosso contexto, de acordo com as nossas intencionalidades. A gente deixa de se apropriar disso – porque, imagine, tudo isso aí é discussão de arte, não é?: artes literárias, música na escola, esporte na escola – isso é muito importante. Mas a gente vai rejeitando porque é uma rejeição que está, o que vem de cima pra baixo e, como a gente não tem esse momento coletivo de discussão e de entendimento de qual é o nosso projeto, proposta, a gente não se apropria disso pra reconfigurar, pra refazer, pra transformar essa política pública no contexto da escola em algo que possa realmente, que a gente possa trabalhar a autonomia. Esse sujeito que pode produzir, que pode escrever, que pode colocar a sua percepção de mundo no poema, na música. Então, eu vejo que a gente perde também com isso porque a gente deixa de se aproveitar dessa brecha.

Os projetos estruturantes podem se tornar o chamariz, o atrativo para trazer a juventude para a escola e os adultos também, formando redes interacionais. Pelo que percebemos, na fala dos sujeitos do cotidiano, a escola deixa de aproveitar esses projetos por duas questões: uma rejeição natural do que vem da SEC, principalmente no tocante à falta de condições para executá-los, e também por não se estruturar numa organização que sabe qual o seu objetivo. Faltam sistematização e planejamento nas ações da escola. E, ainda, a sobrecarga de alguns profissionais ao assumirem quase a totalidade dos projetos desenvolvidos. Isso em virtude das ações do Estado e do comportamento evasivo dos outros sujeitos profissionais trabalhadores da escola. É, então, uma dupla sobrecarga.

Sem esquecer algumas organizações necessárias na escola e as possibilidades de trabalho, por envolver outras linguagens no processo de construção do conhecimento, os projetos estruturantes acabam por contribuir com certo enquadramento de todas as escolas do Estado numa mesma situação, por não visualizarem os contextos e as singularidades locais, principalmente quando determinam prazos fechados para sua realização. As escolas devem se adequar ao cronograma divulgado. Sob este ângulo, estão para atender aos projetos estruturantes, quando a lógica deveria ser o contrário.

[...] visualizando esses projetos, vê-se que são bastante interessantes. Eu acho que fortalecia também no sentido de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. No entanto, eu não faço aderência a esses projetos pelo seguinte fato: eu acredito que deveria existir um apoio maior em relação a esses projetos. Então, eles são jogados, tem o tempo cronometrado [...] e vem tudo em cima, não é? Por exemplo, projeto tal vai fechar a semana que vem. Então, eles vêm uma semana antes para a gente tentar fazer o projeto e para enviar. Então, há sobrecarga novamente e que não vai sair algo. [...] E como é que a escola vai se engajar em um projeto do governo, por exemplo, no

JERP, se o próprio Estado não dá essa estruturação para a escola se engajar?
(PROFESSOR/A F).

Neste sentido, o(a) Professor(a) F faz uma referência à questão de as indicações para execução serem trabalhadas muito próximo ao momento de realização. No caso em discussão, talvez, por conta da estruturação na escola, como reflete o(a) Professor(a) D ao dizer da necessidade de o coletivo de professores se organizar com antecedência. As propostas são trabalhadas desde o início do ano letivo, durante a jornada pedagógica, e os planos dos professores já devem incluir tais projetos em seus planejamentos.

A falta de sistematização, ou a não cobrança da efetivação do planejado pelos professores, ao incluir essas propostas em seus planos, juntando-se à falta de estruturação para realização desses projetos, contribuem para uma culminância sem planejamentos antecipados por parte da escola. Outro sentido também pode ser observado: o professor ter que incluir esses projetos em seu trabalho. Em muitos casos, não é uma necessidade da área de ensino, mas uma sugestão (meio que imposta) pela Secretaria. Esse olhar foi percebido no momento de observação da jornada pedagógica de 2013, quando a temática trabalhada estava totalmente voltada para os projetos estruturantes e de sua inclusão obrigatória no PIP da escola (JP2013NDC01).

O(a) Professor(a) E apresenta possibilidades de, com os projetos estruturantes, transformá-los para a realidade da escola, de produzir processos de autonomia nos sujeitos envolvidos. É o que poderíamos chamar de contextualização e, obviamente, os professores poderiam consegui-la com planejamentos coletivos. Porém, já se evidenciou, nas falas dos entrevistados, não existir essa coletividade no momento do planejamento escolar. A construção do plano é uma atividade materializada naquilo já denominada, no capítulo 3 desta tese, item 3.2, de *autonomia individualizada, do senso comum, anárquica*.

A realidade observada está relacionada às próprias condições de trabalho e à micropolítica da escola e configura-se em individualidades isoladas, conforme o(a) Professor(a) E, provocando uma sobrecarga de atribuições por não existir, no contexto, o compartilhamento de responsabilidades em redes colaborativas entre os sujeitos e, também, por parte dos órgãos central e intermediário.

5.3.3 As ações do Estado mínimo no contexto político-pedagógico do local pesquisado

Atualmente, além das atividades de sala de aula, os professores da escola pesquisada estão participando de dois processos de formação: o PNEM e o Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais³⁴. Ambos, além das aprendizagens oportunizadas, com a mesma finalidade: qualificação profissional ligada ao salário, ao desempenho, à meritocracia. Se havia uma formação (o PNEM) em andamento no próprio contexto da escola, por que propor outra vinculada aos percentuais de pagamento?

Essa também é uma questão pra se pensar. Você não tem isso debaixo da mesma proposta. Você tem ações insularizadas também, que deveriam convergir para o mesmo ponto, mas que não convergem. É como o Pacto para o Ensino Médio hoje que a gente está vivenciando. É uma proposta do Governo Federal, que é formação continuada e é algo que a gente deve celebrar, de certa forma, porque a gente nunca teve isso. E, aí, o Governo do Estado da Bahia, agora, vinculando ao aumento a formação, traz uma outra proposta de um outro curso em tecnologias quando as tecnologias também estão no Pacto. Então, você vê, a gente percebe claramente ações isoladas e elas não se encontram. Felizes seremos nós se conseguirmos fazer essa interlocução. Mas elas não se encontram. (PROFESSOR/A E).

Há, ainda, professores na escola pesquisada que fazem um terceiro curso: o de Atualização em Práticas Pedagógicas³⁵, por não terem participado na primeira oferta. É, de certa forma – apesar de parecer desorganização, desvinculação – uma ação bem orquestrada: “[...] parece que tudo em educação é planejado para não dar certo.” (PNEM2014NDC05). E na percepção do(a) Professor(a) A em sua análise acerca de como o Estado exerce seu controle: “[...] as coisas no Estado não são tão caóticas, assim, não. Está ruim, mas é um ruim bem pensado. Existem pessoas estrategistas nisso. Eu acho que você não pagar um professor, tornar a vida dele extremamente difícil, sobretudo no início, é uma forma de minar.”

A ideia é sobrecarregar de tal forma até o ponto de se acreditar não haver saídas, ficando esses profissionais capturados pelo Estado. “Eu acho que o Estado que criou isso. Adora esse tipo de coisa: [o profissional] identifica a mudança, sabe que tem que mudar, mas acha que não vai nunca; então, pra que caminhar?” (PROFESSOR/A A).

³⁴ O curso, na modalidade EaD, aborda as discussões sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação na educação, objetivando desenvolver processos formativos junto aos professores estaduais a fim de fazerem uso dessas tecnologias em suas práticas curriculares cotidianas.

³⁵ Curso na modalidade EaD desenvolvido pela Universidade de Brasília. Este é um curso que também está vinculado aos percentuais de aumento para o professor da rede pública estadual baiana.

No contexto atual, o neoliberalismo é apresentado como algo natural, como a única saída para resolução de problemas presentes na sociedade e um conceito é consideravelmente utilizado para demonstrar essa realidade: Tina. São as iniciais para *There is no alternative* – não há alternativa. Sobre essa questão, Calhoun (2014), em entrevista a Arantes (2014, p. 5) se posiciona:

Do meu ponto de vista, uma das primeiras condições para as Ciências Sociais, especialmente para as Ciências Sociais críticas, que eu acredito serem as ciências reais no caso, é reconhecer que ‘Tina’ não é verdade. [...] precisamos reconhecer que aquilo que existe é apenas parte do possível, se quisermos entender tanto a realidade corrente como as realidades futuras.

Tais ideias encontram ressonância em Freire, P. (2000, p. 36): “A realidade, porém, não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra [...]”. E, se há tanta coisa a fazer, uma das perspectivas é a escola também descentralizar, criando coletivos que discutam e tomem decisões, assumindo responsabilidades, sem eximir, obviamente, as obrigações do Estado.

Nesta perspectiva do Estado mínimo, de sobrecarregar os sujeitos e cobrar resultados, temos, no contexto da escola, a forma como se organizou, em termos de assunção de responsabilidades, a formação continuada dos professores no PNEM. Nos preceitos da atual administração estatal, há uma inevitável formulação de ‘pactos’ entre entes federados, com a sociedade civil, com as agências financiadoras internacionais e, nesses acordos, as regras são impostas por quem financia. Por isso, em nossas escolas, há uma série de ações condizentes com as orientações de cunho neoliberal, conforme explicitado no capítulo 3, item 3.1. O mais recente dos pactos para a educação básica é o PNEM.

Seu objetivo principal é o aperfeiçoamento continuado do professor acontecendo na própria escola, tendo consequentemente reflexos na formação dos estudantes. Para isso, existe – em sua estrutura – a figura do orientador de estudo, profissional da rede de ensino e da unidade escolar (atuando no nível Médio), que desenvolve as atividades com os docentes inscritos no Programa. Além disso, ser pedagogo ou possuir outra licenciatura, bem como ter disponibilidade/ser disponibilizado de 20 horas semanais para participação nos seus encontros de formação com o formador regional e para desenvolver o trabalho junto aos cursistas/docentes matriculados na escola (BRASIL, 2013a). Na Bahia, alguns outros contornos foram se juntando a essa proposta:

A Secretaria da Educação pauta sua política de formação continuada de professores no reconhecimento da escola como locus de formação e na valorização do corpo docente que compõe a rede, entendendo que a revitalização da Atividade Complementar (AC) propicia o fortalecimento da auto-formação (*sic*) dos professores envolvidos no processo. (BAHIA, 2014b, p. 1).

Há uma preocupação em revitalizar as AC na escola. Nos documentos analisados referentes à jornada pedagógica de 2012, existe uma menção clara sobre este aspecto, mas apontando como saída a transferência de responsabilidades para os níveis local e intermediário, numa atitude que ratifica a minimização do Estado, principalmente na contratação de pessoal necessário para desenvolver atividades relacionadas à dimensão pedagógica.

A coordenação das AC tem sido um grande desafio para muitas escolas. A falta de coordenação pedagógica e o grande número de atribuições que recai sobre o gestor fragilizam e dispersam o trabalho coletivo e a realização das AC. Nesse contexto, as alternativas que têm surgido, na própria rede, vão desde processos de gestão colegiada com revezamento entre os professores, parcerias institucionais a exemplo de universidades e, quando possível, com a participação de técnicos da CODEB/DIREC assim como da própria SEC. (BAHIA, 2012b, p. 2).

Já evidenciamos, em relação ao pessoal do nível intermediário – que também se apresenta em número reduzido para atender a várias escolas – ser essa parceria não tão possível assim, pois, como relatado pelo(a) Professor(a) C, nesse mesmo ano de 2012, após a apresentação do PAIP na jornada pedagógica, somente no mês de outubro do mesmo ano, essa equipe conseguiu se reunir com os profissionais da escola para maiores esclarecimentos. Participar de AC semanais e/ou quinzenais torna-se, pela condição estrutural existente, praticamente impossível.

As universidades não são presentes no contexto de realização da pesquisa, começando a aparecer algumas instituições na modalidade à distância e, no tocante à assunção pelos próprios professores da unidade escolar, num sistema de revezamento, houve, inclusive, essa organização e tentativa. Ficou combinado, na jornada pedagógica de 2012, que – em cada AC – uma equipe de professores em número de três ou quatro seriam os responsáveis pela organização e condução dessa atividade na escola. Ficou definido um tempo determinado para estudos, nas AC, de formação dos professores, também organizado pela equipe responsável

(JP2012NDC01). Acompanhamos, durante esse ano, por meio de observações participantes, os encontros realizados aos sábados.

Este formato conseguiu manter-se no mês de março e início de abril de 2012, especialmente em relação aos momentos de formação conduzidos pelos próprios professores. Alegavam alguns profissionais que esse não era o papel deles – e com certa razão – porque o Estado deveria assumir com suas responsabilidades, principalmente no tocante à resolução de vacância nas escolas para a coordenação pedagógica (AC2012NDC01; AC2012NDC02).

Os contornos dados³⁶ ao PNEM na rede estadual pública da Bahia configuram-se em ajustamentos realizados pelo Estado a partir de sua realidade contextual, demonstrando, de certa forma, um processo de autonomia na organização e efetivação de sua proposta de política educativa em parceria com o ente federal. Até aqui podemos considerar como ponto positivo seu posicionamento.

É a proposta de sua realização, no cotidiano escolar, em suas condições estruturais, que demandam críticas no sentido de, mais uma vez, optar-se pela minimização de suas responsabilidades. *A priori*, constata-se haver, intencionalmente, uma ação para transformar o orientador de estudo em um coordenador pedagógico – profissional não existente no nível local – tanto por parte do Estado quanto da escola. O orientador, em sua carga horária disponibilizada, é mais um profissional para se juntar à direção escolar e ao coordenador pedagógico, quando existe, na função de se pensar e organizar, coletivamente, os aspectos pedagógicos da unidade escolar. E não a figura central, como assim é vista por alguns dos sujeitos componentes do contexto escolar e do órgão central. Outro ponto a ser destacado é o descumprimento de acordos em relação à carga horária do orientador de estudo, exarada na portaria do MEC n. 1 140/2013 como sendo de 20 horas semanais³⁷. Na Bahia, essa configuração é apresentada com a dispensa do professor/orientador de apenas seis horas/aulas, quando deveriam ser de 13 horas/aulas.

³⁶ Na Bahia, o PNEM apresenta como objetivos: “Discutir as diretrizes para a **prática docente** na perspectiva de construção da identidade docente e formação humana integral do estudante; Respeitar as questões globais, nacionais, regionais e locais, observando a complexidade existente, para viabilizar um **currículo** inclusivo, com conteúdos voltados para os temas transversais e a multirreferencialidade; Buscar subsídios necessários para melhoria do interesse e do rendimento do estudante, a exemplo da construção dos seus projetos de vida; Proporcionar a formação de redes colaborativas entre profissionais da educação, ampliando o repertório de práticas compartilhadas, promovendo aprendizagem significativa entre todos os segmentos envolvidos no processo; Fomentar o uso e a produção de Mídias e Tecnologias educacionais por professores e estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino; Potencializar a Atividade Complementar – AC na Rede Estadual de Ensino.” (BAHIA, 2014b, p. 2, grifo do autor).

³⁷ Na rede estadual de ensino da Bahia, o tempo de trabalho do professor é organizado, para o docente de 40 horas semanais, em 26 horas em sala de aula, 8 horas de AC e 6 horas a serem trabalhadas dentro ou fora da escola; e, para o professor de 20 horas semanais, em 13 horas em sala de aula, 4 horas de AC e 3 horas de trabalho dentro ou fora da unidade escolar.

Para o Estado, a leitura das 20 horas foi feita da seguinte forma: se o professor já tem 14 horas/atividades referentes ao seu vínculo de 40 horas, juntam-se a elas essas seis a fim de serem totalizadas 20 horas para o curso. Pergunta-se: e as horas/atividades a que ele tem direito em relação às 20 horas que está em sala de aula? Nesse contexto, o professor/orientador responsável pelo PNEM na escola continua com uma carga horária em sala de aula de 20 horas/aulas, pois foi dispensado de apenas seis, das vinte e seis que tinha anteriormente.

Se esse professor, então, retira sete horas/atividades referentes às suas 20 horas em sala de aula, sobram treze horas de trabalho para o Pacto. Porém, como ele ainda trabalha mais sete horas/aulas, tem direito a, no mínimo, mais três horas/atividades. O que restaria, nesse caso, de carga horária para o desenvolvimento das atividades do Pacto seria apenas dez horas de trabalho. Isto significa uma diminuição de 50% da carga horária proposta. Nessa organização, os custos para atender as 1 048 unidades escolares da rede estadual de ensino e os 415 municípios foram consideravelmente reduzidos. Para os preceitos neoliberais administrativos: ação perfeita.

Mas, e para os resultados educacionais qualitativos? É possível desenvolver um trabalho de qualidade, principalmente com ares de coordenação pedagógica na escola, com apenas essa carga horária? E, ainda, numa escola em que se trabalha nos três turnos e com duas modalidades de ensino médio: regular e EJA³⁸? Tal contexto, mais uma vez, comprova a ausência do Estado em relação à manutenção de suas escolas no sentido de prover e garantir ações que promovam a qualidade. Em nome da minimização dos custos, a qualidade é comprometida. Um orientador de estudo, com função de coordenador pedagógico, em uma carga horária a menos 50% do lhe é de direito. Ou seja, um tempo mínimo, dentro de um Estado mínimo, de uma escola mínima e de ações mínimas podem provocar, também, resultados mínimos.

[...] no formato do MEC, é apenas estudo dos cadernos – essa formação – o estudo dos cadernos. A Direc e a SEC colocaram construção, elaboração, atualização de PPP; eles colocaram projetos estruturantes; reformulação curricular; eles colocaram uma série de coisas, dentro do pacote do Pacto, para o professor orientador desenvolver tudo isso [...] Quer dizer, humanamente impossível, porque toda a responsabilidade, de fato, de um coordenador pedagógico, dos processos da escola pedagógicos, foram jogados no Pacto, sem condições, sem estrutura, sem nada, sem tempo. (PROFESSOR/A E).

³⁸ O programa não inclui professores que atuam exclusivamente na Educação de Jovens e Adultos, nem os da Educação Profissional. (BAHIA, 2014b, p. 3).

Estas configurações depõem contra a autonomia escolar, que encontra mais obstáculos em sua construção. A sobrecarga de trabalho, em alguns aspectos, pode levar ao aligeiramento e contribui para a prática de ações não tão consistentes, até mesmo em função do tempo para desenvolvê-las. Isso só reforça a necessidade de o grupo se constituir e unir forças, realizando ações (e até ajustes), no sentido de produzirem na micropolítica da escola outros processos alternativos, vindo a configurar possibilidades de posicionamentos mais autônomos e democráticos dos sujeitos e, conseqüentemente, das instituições sociais.

A depender da postura dos sujeitos, também, esses momentos de formação são sempre possibilidades de percepção (e de intervenção) sobre as realidades vivenciadas, porque no cotidiano escolar há os percursos da micropolítica:

No livro *Micropolítica da escola* (*The micro-politics of the school: towards a theory of school organization*) publicado pela Routledge em 1987, Ball analisa a organização das escolas, considerando-as como lugares nos quais a influência interpessoal, os compromissos e as negociações informais chegam a ser tão importantes quanto os procedimentos formais. A micropolítica envolve identificar esferas de interesse, conflito e poder. Na visão do autor, as escolas são campos de luta ideológica mais que burocracias abstratas e formais. (BALL; GEWIRTZ, 2011, p. 211, grifo dos autores).

O que eu sempre vou, fiz, faço é: sempre que tenho uma oportunidade, eu exponho, eu coloco as minhas opiniões e, sendo solicitada, eu dou as minhas contribuições para fazer os ajustes, as adequações necessárias para que haja a participação, o envolvimento, a vida daquela proposta e que ela não seja uma proposta tão fria, linear e distante dos nossos contextos, certo? Então, o que eu posso fazer nesse sentido, eu faço. (PROFESSOR/A C).

Nos espaços escolares, não apenas a proposta da política pública exerce influência sobre a sua execução. Há jogos de interesses, opções ideológicas em cena, ascensão de sujeitos (para controlar ou caminhar junto), compromissos e descompromissos também se fazem presentes, provocando consensos e dissensos, em processos constantes de ajustes e negociações formais e informais. São os sujeitos em movimento (re)configurando o contexto da prática.

5.4 A INEXISTÊNCIA DA PARTICIPAÇÃO QUALIFICADA DOS SUJEITOS PAIS, ESTUDANTES E FUNCIONÁRIOS

Descentralização, participação e autonomia, acompanhadas de insumos como transparência, dialogicidade, consensualidade (unidade na diversidade), além de respeito aos

saberes dos sujeitos da comunidade escolar, promovendo a tradução intercultural (SANTOS, B., 2007a), são elementos fundamentais para a (re)configuração da educação baseada em processos autônomos e democráticos, valorizando o externo e o interno, o macro e o micro, o individual e o coletivo, a objetividade e a subjetividade, posto que tais aspectos são todos relacionais, interdependentes. Noutro modo de dizer, são componentes axiais para o desenvolvimento das singularidades coletivizadas.

Nesse movimento, a participação dos pais, estudantes e funcionários (além dos profissionais da educação e da comunidade) torna-se fundante para esta construção, algo, inclusive, não percebido durante o momento da pesquisa. As falas dos professores entrevistados retratam e materializam essa situação:

[...] as famílias – eu acho que elas estão muito distantes. [...] Você só vê os pais lá quando tem um problema de briga. Você não vê o pai lá cobrando uma educação de qualidade. [...] E eu acho que isso é fundamental pra autonomia da escola. Ela tem de ser autônoma pra cuidar dessas questões, mas nem isso ela tem. Aí, a família não tem autonomia pra fazer isso também. Acha que tá lá a hierarquia dos professores. *Como é que ela vai questionar o professor? Você já tem uma questão, já envolve a questão cultural de novo [...], [que] não é um aspecto fácil de se lidar.* (PROFESSOR/A A, grifo nosso).

Os pais não têm participação mais efetiva. Não têm *porque a escola não proporciona esses momentos*. [...] A gente está meio que distante mesmo disso, dessa participação mais efetiva de pais, até dos próprios funcionários mesmos. Eles não estão integrados nesse movimento mesmo das escolas e tal. (PROFESSOR/A B, grifo nosso).

O aluno tem a oportunidade de escolher e participar das atividades pedagógicas dinâmicas. Por exemplo: a jornada de conhecimento^[39] é lançada a eles a proposta e é feita uma votação da modalidade que vai ser [...] daquele ano na escola. Os jogos internos e externos que eles também têm a oportunidade de escolha, de intervenção, de contribuir. Acredito que, para uma atividade desse nível, uma vez que eles tiveram essa oportunidade de se envolver, automaticamente, a família também, de certa forma, se envolve e participa. *Quanto a outro tipo de envolvimento do segmento pais e alunos, pra opinar, pra intervir, pra estar fazendo acontecer, não sei se eles participam das outras tomadas de decisão.* (PROFESSOR/A C, grifo nosso).

³⁹ Projeto desenvolvido pela escola pesquisada envolvendo diversas linguagens (pintura, música, dança, teatro, etc.) e todas as turmas de estudante, montando equipes de trabalho. A cada ano uma proposta temática é lançada em formato de gincana ou feira ou *workshop* – à escolha dos sujeitos professores e alunos – e apresentada para a comunidade escolar. Esta atividade tem por objetivos: “I - Promover a integração entre a comunidade educativa através de atividades culturais, recreativas e solidárias; II - Oportunizar, incentivar e desenvolver atitudes de socialização, responsabilidade e ética entre a comunidade educativa; III - Propiciar a formação de lideranças; IV - Fortalecer o espírito de equipe entre os participantes; V - Promover um momento lúdico-pedagógico, incentivando a participação da comunidade estudantil em ações sociais, além de proporcionar enriquecimento sociocultural.” (EP, 2007, p. 3).

Há de se perceber os aspectos culturais de não participação e a não abertura a processos democráticos e dialógicos, tanto por parte de sujeitos quanto por instituições, podendo – em algumas situações – se sentirem invadidos e vigiados por outros sujeitos. Essa, inclusive, é outra vertente também cultural. Nesse processo, vários fatores internos e externos contribuem para a inexistência de uma participação qualificada dos sujeitos.

Em pesquisa realizada sobre a participação da comunidade na gestão da escola pública, Paro (2008) identificou condicionantes internos: materiais (condições de trabalho na escola), institucionais (caráter monocrático da direção), político-sociais e ideológicos (interesses imediatos e conflitantes dos grupos na escola); e condicionantes externos: condições objetivas de vida (incluindo a falta de tempo), construção cultural (ligada à falta de interesse para participação coletiva), que também se relaciona diretamente às questões institucionais da comunidade, ou seja, aos mecanismos coletivos de participação existentes (associações, centros comunitários, etc.).

A escola tem as portas abertas pros pais, mas reconhece que não dá grandes oportunidades formais pra isso. Por exemplo, reunião de pais, a escola é falha. No máximo, tem uma por ano. Então, assim, geralmente, essa é a oportunidade que o pai vislumbra pra entrar na escola, porque é uma coisa que já vem de muito tempo. Ele não tem a noção de que a escola é um espaço que ele pode entrar a qualquer hora pra ajudar, pra criticar e só vem quando tem problemas, assim. [...] Então, não é de colaboração. É só de queixas [...] de quando tem que resolver ali de imediatamente, mas aquele acompanhamento do conhecimento mesmo, da qualidade da educação, a gente não tem. *E é até difícil pra escola também de se fazer esse trabalho, por conta de tanta coisa que ela tem de fazer e de tantos alunos que tem.* (PROFESSOR/A D, grifo nosso).

[...] até ocorreu algo interessante o ano passado, que uma mãe veio aqui no Colégio e, se não me engano, não estava havendo aula, e ela queria conversar com algum professor sobre seu filho, desempenho de seu filho na escola. O interessante disso é porque existem alguns pais – vamos dizer assim – um por cento, dois por cento que vêm à procura pra saber exatamente como está o desempenho de seu filho, *mas eles só buscam aqueles professores dados como – vamos dizer assim – áreas exatas ou, entre aspas, área mais importante.* [...] Quando eu disse que era professor de tal disciplina, então, ela já que ficou meio com um pé atrás. (PROFESSOR/A F, grifo nosso).

O ano passado a escola não fez. Ou fez uma só, não me lembro se fez uma. Então, o contato é muito pouco com os pais dos alunos, até porque eles andam muito pouco na escola também. Por ser escola de ensino médio, os pais acham que não precisam estar mais acompanhando os alunos – o que é um erro também. [...] E aonde a escola peca também que, na pauta das reuniões, *é uma daquelas coisas que não se pode abraçar sozinho. Tem*

muita gente. Se fosse dividido – cada um fizesse uma parte – daria pra fazer tudo. Mas, não há essa divisão. (PROFESSOR/A G, grifo nosso).

Na fala do(a) Professor(a) D, a escola está de portas abertas, porém reconhece não oportunizar encontros formais, intencionais, para se promover tais aberturas. O não funcionamento, na prática, de órgãos como colegiado e caixa escolares, e até mesmo o grêmio estudantil, contribuem, também, para a realidade vivenciada em que o espaço escola, por ser cultural, por estar ligado aos condicionantes internos e externos, não consegue se articular em processos coletivos de organização e de compartilhamento de poder.

A participação de sujeitos em espaços, principalmente educacionais, ainda é muito pequena e constatamos tal cenário, em relação aos pais, até mesmo pelo pouco comparecimento no momento de se eleger o diretor e vice-diretores da escola. Professores, funcionários e alunos se responsabilizaram por essa escolha. O quadro a seguir mostra quantitativamente o nível de participação dos sujeitos, inclusive dos pais, nesse processo de eleição direta para dirigentes.

Quadro 10 – Comparecimento dos votantes no processo de escolha dos dirigentes escolares/2011

Segmentos	Total	Aptos a votar	Conjunto do segmento	Mínimo (30%)	Presentes	Eleição
Magistério	36	36	43	13	41	Validada
Servidor	07	07				
Pais	1 456	1 313	2 664	799	969	
Estudantes	1 456	1 351				

Fonte: Boletim de apuração do processo seletivo interno para dirigentes escolares/2011 – Escola pesquisada.

Considerando os números totais, dos 2 707 sujeitos aptos a participarem do pleito eleitoral e decidirem quais seriam os dirigentes escolares, somente 1 010 fizeram valer esse direito. Isto significa – no universo da escola pesquisada – 37,31% dos responsáveis por essa escolha definindo a situação. Um número ainda bem abaixo dos níveis de participação desejados para uma instituição que se faz e se constrói com um coletivo. Mas já é um começo, pois quase a totalidade de professores e funcionários e quase 70% dos estudantes opinaram sobre os destinos administrativos da escola onde trabalham e estudam. Se analisarmos as

abstenções em termos totais, por segmento específico, notamos um comparecimento de 94,4% dos professores, 100% dos funcionários, 66,4% dos estudantes e apenas 5,4% dos pais e responsáveis (PSIDE2011NDC06).

Ao se procurar envolver boa parte dos sujeitos em processos participativos, até porque não se podem promover ações dessa amplitude com apenas alguns sujeitos (a sobrecarga seria maior), em uma coletividade, outros conhecimentos (e autonomia) seriam construídos pelos partícipes, inclusive pela mãe do estudante que ainda valoriza, em sua cultura, determinadas áreas de estudo em detrimento de outras.

A institucionalização, mas principalmente a politização desses espaços coletivos, torna-se essencial para fomentar possibilidades de construção de autonomia escolar. Para isso, ações locais, através dos sujeitos em suas micropolíticas, com a participação da comunidade; e do Estado, com os apoios financeiros necessários – e acompanhamentos também – no sentido de se prover a escola de condições estruturais para que consiga não somente elaborar sua proposta pedagógica, mas executá-la, avaliá-la e redimensioná-la.

5.5 A CONSTITUIÇÃO FIGURATIVA DOS ÓRGÃOS COLEGIADOS

Na escola pesquisada, constatamos órgãos categorizados como colegiados, isto é, compostos por representantes de todos os segmentos componentes do ato educativo: comunidade, estudantes, pais, direção, funcionários e professores. Identificamos, do mesmo modo, a representação dos alunos por meio de seu grêmio estudantil. Nesta escrita, daremos ênfase ao colegiado escolar, por se tratar do conselho da escola proposto pela rede estadual de ensino da Bahia.

Na construção de uma escola autônoma, produzir coletivamente (e intencionalmente) é fundamental. No universo das autonomias decretadas para as escolas estaduais públicas baianas, um dos espaços criados com essa intenção, pelo menos nos discursos oficiais, é o colegiado, órgão composto por representantes da comunidade escolar e que, no desenvolvimento de suas atividades, “[...] a tomada de decisões prioriza o trabalho participativo nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, objetivando assegurar a efetividade no alcance das metas estabelecidas no projeto político-pedagógico da escola.” (BAHIA, 2008e, p.13).

As possibilidades do processo participativo tem início no momento de se eleger os representantes de cada segmento (pai, aluno, professor, direção – membro nato – e

comunidade) e na atitude dialógica, permeando todas as ações, bem como nas articulações a serem feitas no alcance dos objetivos de uma gestão democrática e autônoma.

Na escola pesquisada, encontramos apenas uma ata de eleição acerca da gestão do colegiado para os anos 2011/2012 realizada no dia 10 de dezembro de 2010, das oito às vinte e uma horas, concorrendo a esse pleito apenas uma chapa. Porém, as eleições são por segmento e, nesse sentido, deveria haver chapa(s) por representação e não uma única. Nesse mesmo documento, constatamos que as apurações foram realizadas logo após a votação, contudo não constavam os nomes dos representantes eleitos para cada um dos segmentos. Os nomes e alguns dos representantes aparecem, em 2011, no momento da reunião para formar a Comissão Seletiva Escolar (CSE) para acompanhar as eleições para dirigentes (PSIDE2011NDC02).

Em 2012, momento de nova eleição – os mandatos são de dois anos – para a gestão 2013/2014, tal processo não aconteceu. Marcadas também para dezembro, havia nas paredes da escola uma série de informações e convocação para a comunidade escolar, mas não houve nenhuma votação para essa escolha. As informações encontravam-se no manual de orientações, procedimentos e formulários para a eleição 2012, no qual constava um cronograma, iniciando o processo em 05/11, em assembleias com a comunidade escolar para composição da Comissão Eleitoral Escolar (CEE) e realização das eleições no período entre 26 a 30/11, com divulgação do colegiado eleito entre 07 e 14/12. O processo daria continuidade, em 2013, com posse dos eleitos na primeira semana letiva e, nas primeiras reuniões ordinárias, organização e eleição do representante da comunidade (BAHIA, 2012f).

Nas conversas com os entrevistados, buscamos esclarecimentos sobre o fato e assim se posicionaram:

[...] é algo que tinha que estar atuante, mas é aquela coisa: a gente faz, é proforme. Tem que constituir o colegiado, mas eu não sei de nada de decisão tomada, se houve alguma reunião, porque tem toda uma regulamentação, uma organização, reuniões... (PROFESSOR/A B).

Colegiado escolar eu sei que tem porque sem um colegiado escolar, sem um conselho escolar, a escola não pode se apropriar dos recursos destinados a ela, né? Então, pelo menos no papel tem de ter essa composição do colegiado escolar. Não faço parte, nunca participei e o que eu sei das ações que envolvem o colegiado é apenas na hora de assinar documentos. (PROFESSOR/A C).

Eles simplesmente não existem! [...] a escolha é feita de última hora, porque tem que manter prazos. Então, pelo que eu senti, isso já vinha de muito tempo atrás. [...] São feitas dessa forma. (PROFESSOR/A D).

[...] a gente fala de autonomia – mas a gente não tem nas escolas os conselhos escolares instituídos, por exemplo, que seria esse grupo que sentaria propositadamente, intencionalmente, pra pensar essa escola em todas as suas dimensões. A gente não tem isso. A gente tem no papel. (PROFESSOR/A E).

Tanto o colegiado quanto o caixa escolar, pelo que eu sei, é participar à pessoa que botou o nome dela pra compor o grupo. E o grêmio é, de 2012 pra cá, ele está desativado. (PROFESSOR/A C).

Há uma demonstração da existência dos órgãos colegiados para atender a uma exigência burocrática, inclusive na ordem dos repasses financeiros. Estão inclusos, aqui, o caixa escolar e o grêmio estudantil. “Eu acredito que haja porque tem que ter. Hoje em dia, você não pode mandar um projeto, nem nada, se não houver. Mas não é atuante!” (PROFESSOR/A D). Essas não atuações reverberam na forma de se ver esses órgãos: são figurativos. Até mesmo pelo Estado quando não dá continuidade aos processos: assim como as eleições para dirigentes, as referentes ao colegiado – neste ano de 2014 – também não se concretizaram, não havendo nenhuma sistematização ou determinação legal para sua realização. Outro descumprir do Estado para o compromisso (7) do Programa Todos pela Escola que diz respeito a consolidar o processo eleitoral nos colegiados escolares, qualificando-os em suas tomadas de decisões (BAHIA, [201-?]).

Dentro dessas questões burocráticas, a SEC/BA, através do SGE, faz um acompanhamento *online* ou um controle *online* acerca das ações do colegiado. Inclusive, no período de realização das eleições, todos os momentos devem ser registrados no Sistema Escolar/Colegiado: formação da comissão, registro e homologação de candidaturas e resultado das eleições, gerando relatórios sobre o processo.

No decorrer da gestão eleita, devem ser informados, na página do SGE, reuniões ordinárias e extraordinárias, participantes, pautas e encaminhamentos. Questionamos, dessa forma, como esse processo era realizado visto que ficou constatado o aspecto figurativo deste órgão colegiado.

A escola falha também nisso, porque é o que eu disse: não tem um grupo atuante do colegiado. Então, está ainda sem preenchimento de alguns campos. Só no campo inicial que são as pessoas em si, mas não tem, assim, essas reuniões, porque elas não existem e a escola geralmente não tem uma postura correta. Resumindo é isso. (PROFESSOR/A D).

Continuando os questionamentos, perguntamos se havia alguma cobrança por parte do órgão central e tivemos como resposta: “Ainda não. E, quando cobrar, a escola vai ter que se virar nos trinta.” (PROFESSOR/A D).

Ao final do ano letivo, é necessário a unidade escolar avaliar a situação dos registros no sistema do colegiado. No caso da escola pesquisada, ao não ter efetivado nenhuma reunião, deve seguir o quadro abaixo, conforme orientação da SEC/BA, para preenchimento dos itens abordados acerca de cada um dos encontros que deveria ter sido realizado e registrado mensalmente:

Quadro 11 – Registro no Sistema Escolar/Colegiado de reunião não realizada

Procedimento 1 – quando a reunião não foi realizada	
1º	Acesse o Sistema Escolar conforme Itens 2 e subitem 2.1
2º	Acesse à (sic) REUNIÃO conforme Subitem 3.4.2
Preencha os campos correspondentes conforme o modelo:	
DATA DA REUNIÃO	Repetir a data prevista para a reunião
NÚMERO DE PARTICIPANTES	Digitar 0 (zero)
PARTICIPANTES	Não clicar no botão rádio Button localizado ao lado do nome de cada participante
PAUTA	Digitar REUNIÃO NÃO REALIZADA
SÍNTESE DAS DELIBERAÇÕES	Digitar REUNIÃO NÃO REALIZADA
OBSERVAÇÕES	Digitar REUNIÃO NÃO REALIZADA

FONTE: BAHIA, 2012g, p. 10.

Em função da organização da unidade escolar e das condições oferecidas pelo Estado, o SGE – uma ferramenta definida para monitoramento e diagnóstico da escola para possíveis ações – pode ser visto, inclusive, como de controle sobre as ações realizadas por ela, pelos professores. “É controle mesmo. Mas realmente isso é muito interessante, porque nem essa página do SGE lá ditando pra escola que esse órgão colegiado precisa atuar de alguma forma, nem que seja pra ter elementos pra responder, mesmo assim [...]” (PROFESSOR/A E) não há a efetivação desse espaço na escola.

A própria unidade escolar ratifica não ter havido cobranças da SEC/BA nesse aspecto de preenchimento da página e, mais uma vez, quando – e se – cobrada, agirá de maneira

contingencial. Pelo que se pôde perceber, analisando o contexto da pesquisa, tanto por parte da escola quanto do Estado, as ações não são pensadas para atender às necessidades do coletivo, mas para cumprir com uma ordem burocrática do órgão central.

No que concerne à estruturação do colegiado, por exemplo, um dos critérios para participação/candidatura em todos os segmentos é ter disponibilidade. Acontece que ter disponibilidade não é só ter vontade, é preciso, no caso do contexto das escolas públicas, ter tempo. Que condições são colocadas, em termos de carga horária, aos profissionais da educação? E aos funcionários? E aos estudantes? E aos pais?

Em referência ao professor, funcionário e aluno, a Portaria SEC/BA n. 8 487/2012, em seu § 1º do art. 6º, tem um avanço em relação a essa disponibilidade: para o representante dos professores/coordenação pedagógica, uma hora da atividade complementar semanal será destinada para este fim; para o representante dos funcionários, será organizado um horário especial de trabalho a fim de que possa cumprir com suas atribuições junto ao colegiado e, em relação ao aluno, apoio e liberação docente para participar das reuniões, tendo sua participação valorizada e articulada ao currículo escolar (BAHIA, 2012d).

Em relação aos pais, nenhuma referência é feita porque, de certa forma, é um sujeito externo à escola e seus vínculos trabalhistas e/ou estudantis não são com a unidade escolar para poder dispor de tal determinação. Podemos deduzir que essa disponibilidade do sujeito pai e/ou responsável está numa perspectiva de compromisso (ou de voluntariado, tão bem ao gosto dos preceitos neoliberais – assunção de responsabilidades da sociedade civil), de conseguir, em sua vida diária, encontrar tempo para se dedicar a tais questões.

O colegiado escolar é um importante órgão, dentro da escola, de produção de debates e fortalecimento da relação escola/comunidade. Participa de decisões – no âmbito escolar – voltadas para as questões administrativas, pedagógicas e financeiras. Nesse sentido, é direito e dever do colegiado estar inserido na elaboração do PPP, contribuindo – quando não assume um papel figurativo – para que processos autônomos sejam construídos.

5.6 AINDA NO CAMPO DOS DIFÍCEIS CAMINHOS PARA A AUTONOMIA

As configurações até então discutidas e analisadas se dão em função das determinações em leis, decretos e portarias e também dos ajustes realizados pelos sujeitos em seus grupos de atuação, de suas vontades e condições estruturais disponibilizadas e/ou criadas. No decorrer da pesquisa, buscamos perceber como os grupos se compunham em suas

ações. A esse respeito, das formações grupais, a fala do(a) Professor(a) A materializa o contexto da escola:

[...] você tem um grupo de pessoas que querem que mude, extremamente comprometidas, que acreditam na mudança; além de identificar o problema e ser comprometido, querem mudar, tem a utopia da mudança, esperam que – claro que a maioria tem consciência de que a coisa não é tão simples assim – mas identificam que tem que mudar e visualizam essa mudança. Você tem um outro grupo que tem um certo compromisso, sabe que tem que mudar, mas estão totalmente desacreditados; as falas são muito pesadas nesse sentido. Inclusive, assim, pra mim, já foram capturados pelo Estado. [...] se você perde a sua utopia, você está parado e, aí, sua ciência da realidade não adianta muito pra mudança, não é? Você entende a realidade, mas você não tem utopia. Então, pra que se mobilizar? Pra que ir pras AC? Pra que ficar horas a fio conversando? Pra nada? [...] Tem um grupo de pessoas que é descomprometido. Está ali pela grana mesmo e dá pra perceber isso claramente. [...] Na voz, na fala dos alunos, dá pra perceber muito bem isso. E tem aqueles que estão lá e não sabem nem onde estão. Dá pra perceber, pra mim, esses quatro grupos, assim, pelo menos.

Não é nosso objeto de estudo identificar o que levou cada sujeito a se constituir de tal forma: as histórias de vida? Os seus compromissos? As oportunidades que tiveram? As vontades pessoais? As interações sociais? Os contextos dos quais participaram ou participam? Não identificação com a profissão? Obstáculos estruturais muito fortes? Porém, é perceptível – para se buscar outras possibilidades de intervenção no cotidiano identificado – a necessidade de construção de redes interdependentes (ELIAS, 1994b), de interação social colaborativa (FERREIRA, R., 2011) entre essas diversidades, que não é algo tão simples de se articular, porque, além de o sujeito se colocar para tais processos,

[...] hoje, nós sabemos que não existe o professor só de 20 horas. Então, não existe uma preferência: ‘Ah! Você é um professor exclusivo de tal escola’. Não. Os professores têm que ter uma carga meio que, uma carga maior de trabalho e que, de certa forma, deixam também de participar de alguns trabalhos coletivos exatamente por causa do tempo. (PROFESSOR/A F).

Esse contexto e também o descomprometimento com as ações da escola, em algumas situações, mesmo tendo o tempo para isso, corroboram – sobre aquele grupo que ainda continua acreditando e realizando ações no cotidiano – para o fenômeno da sobrecarga. Na escola pesquisada, tal excesso de trabalho para alguns profissionais foi percebido – tanto entre os membros docentes quanto os membros dirigentes – ao não assumirem seus papéis tantos outros atores que deveriam estar implicados com as práticas escolares por serem profissionais

da educação. Nas configurações grupais encontradas, essas conjunturas chegam a influenciar atitudes daqueles sujeitos sempre envolvidos nos trabalhos coletivos:

Diante de algumas situações, têm todos esses sujeitos: que não fazem porque não querem, que não fazem porque não tem tempo, que não está, que não foi determinado por sua carga horária de estar nesses momentos, que a gente não pode julgar. Aqui tem de tudo. Aquele que tem e não quer fazer; aquele que faz, mas não faz com tanto afinco. E eu digo isso porque eu já fui mais... eu, hoje, eu faço porque é como se eu dissesse: vou cumprir uma responsabilidade, que eu estou aqui e eu tenho que fazer. Mas eu já perdi um pouquinho, assim, de tomar a frente ou de estar muito mais engajada. Acho que desgastou um pouquinho essa falta de participação coletiva geral. (PROFESSOR/A B).

Eu procuro fazer a minha parte. Só que isso não é interessante quando se trata de grupo. Procuro fazer a minha parte e, no que posso, eu estou lá contribuindo, dando a minha parcela, mas eu sinto que a minha indignação maior é porque eu já não consigo mais me empenhar, me dedicar e estar lutando, brigando pra que essa autonomia aconteça dentro do [...], como eu fazia antes. Então, eu já sinto uma certa indignação pelo meu desestímulo e preferi continuar trabalhando de uma maneira mais individualizada. (PROFESSOR/A C).

Faço porque tenho que fazer. Faço e não deixo de fazer porque o outro não está fazendo, mas não vou começar a abraçar tudo dentro da escola, porque eu não tenho condições. (PROFESSOR/A G).

Os profissionais que sempre participaram estão, agora, deixando de contribuir com a mesma qualidade, com a sua inteireza, por causa da sobrecarga ou por serem sempre os mesmos a fazerem. Há evidências de não conseguirem mais atuar da forma como desejavam e realizavam antes. Estão, como referenciam, fazendo a parte deles. Mas se envolvem nos projetos desenvolvidos na escola, só não mais à frente das propostas. Pode ser a constituição de outro grupo: dos que foram vencidos pelo cansaço; ao mesmo tempo em que continuam a participar, estão quase sendo capturados pelo Estado. Ou, pelo menos, não atuam com tanta liderança como antes. Essa situação mostra o quanto a escola não está constituída em um coletivo organizado. São os contextos, as situações cotidianas produzindo, também, entraves aos desejos e objetivos dos sujeitos.

Fleury (1994), percebendo o formato da gestão baseada no novo gerencialismo, faz referência às maneiras com as quais os trabalhadores se envolvem em ações. Aponta, assim, três aspectos de participação: o envolvimento imposto e controlado (controle externo; rotina e compartimentalização do trabalho); o envolvimento estimulado (ofertas de trocas – *trade-offs*

– pelos gestores que a definem para tentar garantir comprometimento, produtividade e qualidade) e o envolvimento negociado (as trocas são negociadas em acordos coletivos).

Na escola pesquisada, temos o envolvimento imposto e controlado quando, por exemplo, os sujeitos realizam, burocraticamente, suas tarefas, com o objetivo de prestar contas de suas atividades aos órgãos central e intermediário; assim, planos são construídos, e registrados no papel, enviados à regional, porém não são desenvolvidos em sua totalidade (por falta de condições operacionais oferecidas pelo suporte do Estado, mas também por falta de envolvimento dos sujeitos).

Temos o próprio envolvimento estimulado, principalmente quando se coloca em pauta o PNEM: o professor participante recebe uma bolsa de incentivos. Além disso, ao término do curso, os aprovados poderão solicitar incentivos de 10% sobre o salário por qualificação profissional (a troca depende do resultado). Assim também foram pautados os contextos da realização das avaliações de desempenho em que os profissionais passavam por uma prova escrita de conhecimentos, aliada aos índices da escola, para mudança de classe e, conseqüentemente, de salário⁴⁰. Nessa mesma lógica, a participação no curso – EaD – de aperfeiçoamento em práticas pedagógicas, realizado pela Universidade de Brasília no final de 2012 e início de 2013, para recebimento de aumento salarial e, neste ano de 2014, a realização do curso em tecnologias educacionais vinculado ao mesmo objetivo. Em relação ao envolvimento negociado, poderíamos dizer que algumas dessas propostas foram negociadas pelo sindicato de professores, mas sem muito poder de decisão sobre o acordo firmado.

E, nas singularidades coletivizadas, o que deveria mover o profissional para essa participação? Acreditamos ser não apenas o negociado, mas também o envolvimento cidadão – com compreensão sobre a sua ação acerca da formação de um coletivo, podendo contribuir para a efetivação das estratégias pensadas pelo contexto escolar – reivindicando das autoridades regionais e centrais os apoios necessários para esse desenvolvimento. Um envolvimento provocador de crescimento pessoal, profissional e social; promovedor de uma melhor qualidade na educação; e sem aceitar todas as situações sugeridas e/ou decretadas pelo órgão central como o único caminho a ser seguido.

Nesse ínterim, objetivamos conhecer os motivos que levariam/levam os sujeitos da pesquisa a participarem de ações coletivas, na contramão, inclusive, do sistema vigente neoliberal, pois, na visão moderna de liberdade do sujeito, “[...] pretende apartar o indivíduo

⁴⁰ Esse formato de avaliação de desempenho baseada em provas escritas para alteração de classe dentro da profissão está suspenso; atualmente, predomina a participação dos profissionais em curso de formação continuada vinculada aos percentuais de aumento denominado por incentivo à qualificação profissional ou que incidem diretamente sobre o salário-base.

de suas relações e absolutizá-lo como um ser auto-suficiente (*sic*), isolado da vida social e preocupado apenas com suas posses.” (FREIRE, J., 2012, p. 4).

[...] não só na escola, mas como visão de mundo, eu tenho as ações coletivas como fundamento. [...] Eu acho que as coisas têm de ser construídas coletivamente [...] e uma pessoa não consegue pensar o todo ou algumas poucas pessoas. Elas não conseguem, não dão conta. É uma questão mesmo de limitação. E, se você tem um ambiente coletivo, se você trabalha coletivamente, você consegue fazer com que as coisas caminhem, que as mudanças se efetivem, que as ideias se concretizem. (PROFESSOR/A A).

O que me faz participar é o meu compromisso. [...] a gente precisa estar junto pra pensar nessa perspectiva da função social da educação [...] e o que me faz estar aqui dando aula é não perder o sonho, o ideal, sabe? A crença de que é possível. (PROFESSOR/A B).

Eu poderia responder de muitas formas – de formas racionais, de formas críticas do posicionamento do sujeito que tem uma formação assim e que defende o sujeito transformador, crítico, profissional que está à frente e tal e tal da escola, do professor reflexivo – mas não é nada disso! O que me faz participar das ações também não é a gestão. O que me faz participar das ações é como se fosse o retorno que eu preciso dar à instituição que, pra mim, é maior que tudo: [...] Porque eu saí daqui. (PROFESSOR/A E).

Eu participo quando eu acredito. Quando eu acredito que a ação coletiva proposta dá certo, é algo que vem a somar. (PROFESSOR/A F).

Os sujeitos visualizam possibilidades de construção de outros caminhos através das ações coletivas, por motivos diversos: como fundamento e visão de mundo, por compromisso consigo mesmo e com o outro, por vínculo afetivo e político-social com a instituição, por acreditar em determinadas propostas. Essas percepções (e ações em conjunto) podem fazer frente à constatação de Oliveira (2007, p. 3):

[...] uma política educacional em que o próprio aparato governamental estabelece critérios de gestão democrática e de democratização da educação poderá significar mais a busca do controle do poder central sobre os sistemas de ensino e sobre a escola do que a conquista da autonomia e a democratização da escola.

Nessa mesma direção, o contexto analisado por Formosinho (2005, p. 26), em Portugal, serve, também, perfeitamente às circunstâncias brasileiras e, mais especificamente, à conjuntura baiana: a “Administração central tem vindo a ‘vender’ desconcentração por descentralização, combinando uma retórica descentralizadora com normativos meramente

desconcentrados (ou mesmo recentralizadores).” Tal perspectiva, de polissemia, acontece também com o termo participação. Segundo Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 238),

[...] fica evidente um deslocamento da noção de participação no contexto da ‘gestão democrática’ construída nas lutas dos anos de 1980 para a ideia da ‘gestão participativa’ usada como estratégia de responsabilização (*accountability*), em que não se faz menção à participação como partilha de poder, mas apenas de responsabilidades.

Nesse contexto, outros conceitos como autonomia, descentralização, também têm suas polissemias usadas no sentido político-cidadão em discursos oficiais e em sentido de assunção de responsabilidades nas propostas lançadas para o cotidiano da escola. Assim,

A *autonomia* (mitigada) é um instrumento fundamental de construção de um *espírito* e de uma *cultura* de organização-empresa; a *descentralização* é congruente com a ‘ordem espontânea’ do mercado, respeitadora da liberdade individual e garante a eficiência económica; a *participação* é essencialmente uma técnica de gestão, um factor de coesão e de consenso. (LIMA, L., 1994, p. 122, grifo do autor).

O uso da participação como elemento de coesão e de consenso para adequações – e não para tomada de decisão – provoca uma mudança de sentido nesse conceito: de sociopolítico (compartilhamento de poder pelos sujeitos sociais em instâncias decisórias) para uma técnica administrativa – de gestão – que ocorre no nível local, porém apenas na perspectiva operacional de execução das determinações advindas do nível central (FREIRE, J., 2012). Os sujeitos cotidianos da escola são vistos como executores de propostas e não como elaboradores e construtores de ações para os contextos nos quais vivenciam suas práticas. E como nos fala o(a) Professor(a) C:

[...] nós sabemos que, nesse processo educativo, existem pessoas que são muito técnicas e essa maneira de ser técnica acaba tirando a subjetividade humana, tirando a questão dos princípios pedagógicos que vão nortear uma ação de maneira satisfatória, de maneira que renda e eu acredito que a desvantagem de uma autonomia escolar, ela só pode acontecer se ela tiver sendo desenvolvida por sujeitos [...] técnicos demais que não vejam o lado humano, que não vejam o lado pedagógico, que não vejam que a intenção precisa ser uma intenção voltada para o ato de educar propriamente dito e não para os corporativismos da vida, nem os interesses particulares.

Ao analisarmos a constituição das configurações existentes no âmbito da gestão escolar, no contexto de uma escola pública da rede estadual da Bahia, identificamos propostas que podem ser nomeadas por autonomies decretadas e se enquadram nesse contexto da *técnica de gestão*. Percebemos, também, no cotidiano, os sujeitos produzindo suas compreensões e interpretações sobre essas mesmas propostas, encenando-as e construindo caminhos singulares. E constatamos a necessidade de esses espaços – que já apresentam as suas especificidades em função da diversidade dos sujeitos e de funções – construir redes de maneira processual e relacional, portanto, coletivizadas. No espaço micro, a promoção de outras atitudes, podendo possibilitar mudanças significativas.

Pra mim uma coisa está ligada à outra. É... isso até na natureza mesmo. A natureza, depois de Charles Darwin, [...] a gente percebeu que ela caminha em pequenos passos, não é? Isso é uma fala de Charles Darwin: a natureza não dá saltos. E, nesse sentido, as pequenas experiências são fundamentais, porque – quando a gente lida com o global – não dá pra usar o global de laboratório, de experiência, mas o micro você tem como fazer uma série de experiências [...] se você tem pequenas experiências e você consegue filtrar as experiências mais adequadas, então – talvez não as melhores, mas as mais adequadas – você pode ganhar um corpo que satisfaça a uma ordem global, assim, não é? Não a uma ordem, mas uma mudança no ponto de vista global. E, aí, se a gente coloca, por exemplo, educação, ela necessariamente deveria ser local, mas é um local que está ligado ao global. E, nesse sentido, as mudanças, toda mudança local, ela irradiaria pra uma questão global e, aí, você tem que ter essa ciência, essa percepção. (PROFESSOR/A A).

Para essas ações no nível local (micro), é preciso ter ciência, então, de uma participação sociopolítica, em que significa “[...] estar inserido nos processos sociais de forma efetiva e coletiva, opinando e decidindo sobre planejamento e execução.” (FERREIRA, R., 1999, p. 11).

Assim, um dos espaços privilegiados para se provocar discussões, construir saberes, principalmente coletivos, – e compartilhá-los, além de se respeitar e valorizar os diversos conhecimentos existentes dos indivíduos – é a escola pública, porque, mesmo apresentando as tensões e organizações presentes da/na sociedade capitalista, ela não é somente um instrumento de mera reprodução, mas também produz, em seu cotidiano, sua micropolítica, podendo estar comprometida – a depender dos sujeitos e das condições estruturais promovidas pelo órgão mantenedor e criadas por esses mesmos sujeitos – com processos democráticos, autônomos e participativos na/da/para a sociedade. Isto é, na construção da autonomia, o compromisso do sujeito individual, que se junta a outros sujeitos, em coletivo –

singularidades coletivizadas – para se constituir em um grupo com ações e objetivos comuns, mesmo que, por vezes ou várias vezes, divergentes.

6 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Ao desenvolvermos este trabalho de investigação sobre/com a realidade escolar, tivemos por objetivo geral analisar a constituição das configurações no âmbito da gestão da escola, visando à ampliação dos processos de autonomia dos sujeitos envolvidos no ato educativo. O caminho percorrido teve como base do fazer metodológico a pesquisa etnográfica, de natureza qualitativa, e nossa tese defendeu que as singularidades coletivizadas pelos sujeitos da escola possibilitam (re)configurar a gestão educacional no âmbito do poder público local, contribuindo para a ampliação de processos de autonomia na gestão escolar. Assim, defendemos os processos de autonomia partindo dos contextos escolares – que são singulares – porém numa perspectiva de formação coletiva relacional e interdependente, constituindo redes interativas entre os sujeitos do cotidiano escolar.

Nesse sentido, procuramos observar, descrever e interpretar a cultura organizacional de um referido contexto – o de uma escola pública da rede estadual de ensino da Bahia – atentando para os aspectos macros (regras sociais externas, através das políticas públicas educacionais sobre autonomia lançadas para essa instituição); e para os aspectos micros (contexto da prática, ou seja, a micropolítica da escola); além do autocontrole do sujeito sobre as regras sociais externas, que envolve necessidade, percepção e interpretação desse mesmo sujeito (ELIAS, 1994a) sobre as propostas lançadas.

E, dessa forma, pudemos ver, no *locus* da pesquisa, que o Estado passa, com os princípios neoliberais, de certa forma, a não prover meios para o desenvolvimento dos processos, mas requer resultados. Minimização de suas responsabilidades com a ação a ser executada. O Estado planeja, determina, cria as regras, tornando-o, ainda, regulamentador, e as instituições, categorizadas como autônomas dentro do sistema, executam as ações. Autonomia de realizar algo já planejado; para consolidar um processo de desconcentração e não de descentralização.

Neste novo cenário, a escola pública estadual baiana se vê rodeada por características traduzidas na forma neogerencialista de se administrar a educação: transferência de responsabilidades ao nível local (escola), sem a mesma medida de transferência de poder de decisão. Assim, delegações de responsabilidades públicas para o setor privado e sociedade civil, exploração do setor educacional por empresas, novas maneiras de regular as ações e objetivo centrado no controle de resultados, valendo-se de processos de avaliação e de diversos conselhos, e o uso da terceirização de pessoal ditam, na escola, a organização estrutural nesses novos tempos.

Essas bases refletem na configuração contextual do *locus* da pesquisa, apresentando uma coleção de indivíduos isolados, em sua grande maioria, e também formação de pequenos grupos, denominados pelos sujeitos entrevistados como sujeitos comprometidos com a ação educativa, aqueles já capturados pelo Estado e, ainda, os descomprometidos com as ações desenvolvidas. No primeiro grupo, foi detectada certa *autonomia individualizada* no planejamento para sala de aula, não reverberando tal situação em formas coletivas de se organizar o espaço. Não houve uma interação dos sujeitos entre si, como algo maior, representando a coletividade, que, mesmo complexa, por causa das singularidades do contexto e dos próprios sujeitos em seus grupos, buscaria pontos comuns, objetivos e, portanto, poderiam se organizar em busca de uma unidade na diversidade (FREIRE, P., 1987, 1994; SANTOS, B., 2007a).

Encontramos no contexto estudado, em maior evidência, uma lógica regulatória institucional, presente principalmente pelas determinações provindas dos órgãos centrais, referindo-se às dimensões administrativa, financeira e pedagógica. São as chamadas autonomias decretadas e não construídas pelos sujeitos cotidianos, que, em suas ações, demonstraram cumprimento burocrático (e também descumprimento), resistência e, ao mesmo tempo, ajustes informais ao contexto, com compromissos voltados para os alunos e para os objetivos da escola.

A questão financeira, nessas autonomias outorgadas, em função das diversas vinculações dos recursos repassados, é a que mais entraves burocráticos apresenta em termos de se enveredar por outros caminhos de tomada de decisão local. De maneira geral, as leis e o sistema de prestação de contas (e não as necessidades reais da escola) são tomados como referências, prioritários no momento de definir ações e tal situação é mais presente na realidade da escola pesquisada porque não conseguiu, ainda, organizar de maneira efetiva os seus órgãos coletivos a fim de também dar maior legitimidade às suas decisões. Aqui, estamos evidenciando não o burlar da lei pelo simples fato de discordar dela, mas de poder atender às especificidades locais em prol dos objetivos educacionais.

Tendo por base os recursos gerais da escola, creditados nas várias contas a ela pertencentes, há dinheiro suficiente (Quadro 9) para gerir os processos administrativos e pedagógicos (mesmo com alguns repasses não feitos de programas como Faed e merenda escolar). Porém, a instituição pesquisada, no momento de organizar, por exemplo, seu projeto macro, a jornada de conhecimento, precisa buscar recursos junto à comunidade e, por vezes, a própria equipe diretiva assumir despesas por conta própria. E tudo isso com recursos na escola (que não podem ser utilizados em função de suas vinculações).

Nos aspectos administrativos, a escola se vê condicionada ao SGE, com seu formato técnico, tendo como objetivo principal a produção de dados quantitativos para ela e para os órgãos intermediário e central. Essas informações são importantes e necessárias para se pensar, qualitativamente, a unidade escolar. Porém, em virtude das condições de trabalho e, também, da organização coletiva presente no *locus* da pesquisa – há uma ausência de direcionamento em relação a processos de lideranças; os entrevistados chegam a denominá-lo como *laissez faire* – não existe um prolongamento de ações além das questões burocráticas dos registros no sistema.

Com isso, não se pode afirmar a não reflexão sobre o cotidiano da escola. Uma pequena parte desses dados (aprovação, reprovação, evasão – ou seja, os resultados alcançados) é utilizada apenas no início do ano para o momento de construção do PIP, ação integrante do PAIP. As informações outras sobre a unidade de ensino são percebidas a partir das experiências trazidas pelos sujeitos em suas vivências cotidianas no espaço escolar. E esses sujeitos são somente os profissionais da educação: professores e gestores, não incluindo funcionários. Essa exclusão dos sujeitos se dá também em relação aos pais e alunos, pois não participam desses momentos de discussão, que geralmente acontecem durante a realização da jornada pedagógica proposta pelo Estado e ao longo do ano com os professores e gestores presentes nas AC.

No âmbito das questões pedagógicas, as situações encontradas nos levaram a refletir, juntamente com os sujeitos da pesquisa, sobre o cenário proposto pelo Estado para as unidades escolares integrantes de seu sistema de ensino público:

- nas jornadas pedagógicas, a escola estrutura suas ações a partir das determinações da SEC/BA. Há, no próprio *site* da Secretaria, um *link* com a programação, textos para discussão e indicações para o PIP. Isto é, o formato já está pronto; no caso da escola pesquisada, cumpre esse roteiro sem grandes questionamentos. Nesta atividade, há a presença da Direc – por um turno de trabalho – na figura da coordenadora pedagógica, que está centralizada e trabalha nesse órgão regional;

- o PIP, ao ser apresentado à escola com um desenho pré-configurado, deixa de ser um documento flexível e direciona as ações da escola para determinados aspectos. Há autonomia para construí-lo, mas há também os entraves presentes no formulário de sua construção. E a escola pesquisada não se libertou desses entraves. Preenche o documento a cada ano, a cada jornada pedagógica. Acaba se tornando uma ‘camisa de força’, obrigando-a a cumprir determinadas etapas;

- os projetos estruturantes (Face, TAL, AVE, EPA e Prove – aderidos pela escola) já vêm determinados em seus formatos. A autonomia está na escolha do projeto, a depender dos contextos da unidade escolar, mas sua organização é determinada pela SEC/BA;

- nos planos dos professores, há uma estrutura sugerida pela SEC/BA e se percebe a indicação da ‘pedagogia das competências’ – o modelo induz ao desenvolvimento de atividades por habilidades e competências, tão bem ao gosto das indicações neoliberais para o trabalho (trabalhador qualificado e empregável, com as características necessárias para agir de acordo com as orientações de mercado e executar o que lhe é cabível nesse contexto);

- o regimento unificado (BAHIA, 2011c, 2011d) é contrário ao próprio discurso da autonomia da escola. Por esse modelo, adotado na rede estadual de ensino da Bahia, todas as escolas são regidas sob as mesmas determinações;

- as orientações para a constituição do colegiado escolar também são únicas, constantes em cartilha produzida pela SEC/BA, contradizendo a autonomia da escola, que poderia constituir esse órgão colegiado a partir de seu contexto singular. Ao propor a participação dos sujeitos educativos como membro de órgãos colegiados, a intenção do Estado, além de repassar responsabilidades, é a de ter um mecanismo de controle sobre as ações desenvolvidas pela UE. Entretanto, não podemos deixar de perceber que, ao mesmo tempo, é um momento de controle por essas forças, mas também pode funcionar como um espaço de construção de cidadania;

- a avaliação feita pelo Estado (Avalie) – mesmo sendo uma ferramenta importante para conhecimento da unidade escolar – percebe as aprendizagens dos alunos por meio de testes, registrando a quantidade de informações obtidas. Martins (2002, p. 103) esclarece que esse “[...] modelo não consegue captar a dinâmica de funcionamento da escola, uma vez que sua cultura só pode ser captada por meio de outras formas de observação.”;

- a proposta do PAIP faz referência à perspectiva metodológica da pesquisa-ação, ou seja, identificar contextos e intervir sobre eles. Porém, a escola, ao produzir seu PIP, segue orientações, principalmente das dimensões a serem trabalhadas, da SEC/BA. O processo de monitoramento e acompanhamento por parte do órgão regional, por causa das condições já expostas ao longo deste trabalho, dá-se mais como uma estratégia de minimização das responsabilidades do Estado, sendo uma forma de controle e de avaliação de rendimentos e de resultados. Perspectivas de intervenção são deixadas a cargo da escola, inclusive quando sugerem a busca de parcerias para a realização das ações planejadas. De certa forma, pode-se dizer que a “[...] passagem de uma planificação tradicional, centralizada na administração, para uma planificação estratégica descentralizada na escola corresponde a uma delegação

excessivamente controlada e regulada de competências.” (GOMES, 1996, p. 101). Sob este ângulo, a SEC/BA centraliza as decisões políticas e as estratégias e desconcentra as estruturas operacionais (para as Direc e escolas). Trata-se de uma política de descentralização e autonomia com (re)centralização dos poderes.

Essas situações, dentro de um modelo neoliberal de administração – valorizando, em seu discurso, os processos de descentralização, de cooperação, de participação nas decisões, de flexibilização, de trabalho em grupo – demonstram que a padronização de métodos e procedimentos técnicos (PAIP/PIP), a burocracia hierarquizada e uma programação pré-fixada (jornada pedagógica) reforçam, na realidade, uma administração baseada na perspectiva (neo)tayloriana/fordista: poucos pensam e elaboram; muitos executam.

Assim, o Estado assume o seu papel de regulador (porque concebe, programa, acompanha, avalia e fiscaliza o desempenho e resultados) e de regulamentador (ao baixar as normas para execução pela escola). Esse contexto fortalece a ideia da divisão do trabalho entre intelectual e manual e, na gestão estratégica de modelo empresarial, introduzida nas escolas, também é confirmada tal questão quando permite certo envolvimento dos sujeitos na construção dos dados do contexto real, sem existir maior participação na tomada de decisões, isto é, à escola cabe executar o que foi pensado. Neste sentido, a participação se volta para a realização de algo determinado pelo poder central. Não é uma participação cidadã, mas o que Lima, L. (1994) denomina de participação-colaboração ou participação-coesão. Nesse sentido, o tipo de participação esperado por esse modelo administrativo é, na realidade, uma técnica de gestão (LIMA, L., 1994).

Portanto, apesar de – oficialmente – defender as recomendações do neogerencialismo, o que se percebe é uma hibridização da regulação/controle em atitudes burocráticas, gerenciais e, até, patrimoniais por parte do Estado. Dessa forma, utiliza-se das burocracias para controlar e regulamentar a escola, das noções gerenciais para se desresponsabilizar pelas ações, regulando e avaliando resultados e utilizando-se de questões patrimonialistas, ao fazer uso de mecanismos que permitem certos clientelismos, por exemplo, na contratação de alguns profissionais (PST).

Na lógica neoliberal, toda essa organização – em sistema de autonomia monitorada (MARTINS, 2011) – é montada para atender a uma estruturação em que o Estado diminui suas responsabilidades, reduzindo parte de seu ônus, e envolve a sociedade civil na manutenção da escola, complementando o orçamento e mobilizando recursos adicionais, no sentido de a escola poder se transformar, financeiramente, “[...] no seu próprio núcleo de gestão [...]” (CARVALHO, 2007, p. 9). É com esse sentido, inclusive, que foram criados os

caixas escolares para receber recursos do PDDE, bem como de parcerias com empresas e/ou angariados pela comunidade escolar. Atentando para esse panorama, autonomia se tornou sinônimo de liberdade para captação de recursos (SANTOS, K., 2011).

No caso da escola pesquisada, nem esse objetivo é alcançado por não haver sequer reuniões com esses órgãos para deliberarem qualquer tipo de ação, inclusive as que poderiam angariar recursos para serem utilizados na unidade escolar. Do outro lado das possibilidades, uma intenção com a criação desses colegiados nas escolas é a busca pela horizontalidade das decisões porque, no conselho formado pelos representantes de cada segmento, as situações (do financeiro ao pedagógico) devem ser, coletivamente, analisadas e encaminhadas.

As propostas de autonomia, da forma como estão sendo postas em cena pelo Estado da Bahia, são concessões de uma política administrativa governamental, em uma perspectiva gerencial, visando a um controle sobre a escola e os sujeitos cotidianos. Desta maneira, quando decretadas, diminuem o espaço de autonomia da própria unidade escolar para se organizar de acordo com o seu contexto. É perceptível o fato de este quadro estar em pauta em função das condições de trabalho e do próprio jogo proposto pelo Estado, além de esses mesmos sujeitos não se perceberem autônomos e organizados, coletivamente, em suas configurações cotidianas.

Tais composições evidenciadas no contexto da pesquisa nos permitiram trabalhar com os difíceis caminhos da construção da autonomia escolar, dentre eles: a burocracia com os gastos financeiros; a não sistematização (planejamento coletivo) da escola; a falta de liderança dos dirigentes; a não organização em órgãos colegiados de decisão; o déficit institucional e, em destaque, a política de Estado de contratação de pessoal, que provoca a rotatividade dos profissionais no estabelecimento de ensino, tornando sua população flutuante e não vinculada ao contexto: “[...] estamos assistindo a uma enorme expansão da participação do setor privado na educação pública e que isso faz parte, em grande medida, do que eu chamo de uma fase *pós-neoliberal* do relacionamento do Estado com o setor privado.” (BALL, 2013 em entrevista a ROSA, 2013, p. 460, grifo do autor).

Por outro lado, os sujeitos presentes na escola são afetados pelas práticas culturais existentes nesse espaço, produzidas internamente por eles próprios. Compreender, então, essas práticas foi essencial para se interpretar as experiências locais. Desta forma, possibilidades de materialização da autonomia escolar vão depender também da cultura organizacional do contexto. Os sujeitos têm histórias de vida, ações vivenciadas, posicionamentos diante do mundo e uma adequação plena às regulações definidas pelo Estado é improvável, porque o local apresenta a sua micropolítica, que envolve basicamente

processos de influências interpessoais, compromissos dos sujeitos e negociações informais (BALL; GEWIRTZ, 2011).

Observando atitudes dos membros que compõem o corpo diretivo da escola pesquisada – mesmo em decisões de cunho individual (por terem sido tomadas sem consulta aos sujeitos educativos, mas envolvendo apenas seus integrantes) – constatamos situações que são possibilidades de a escola iniciar processos de autonomia, quando assumem, também, atitudes coerentes com o contexto escolar e não tendo por base as orientações dos órgãos central e intermediário:

- a) a escola, ao comprar a merenda pelo sistema de cotação – mesmo não sendo permitido – sempre conseguia negociar com os fornecedores produtos de qualidade (rendimento no preparo e merenda mais saborosa); essa medida satisfazia os alunos, pois consumiam uma merenda melhor; e, desse mesmo modo, com a empresa do sistema de credenciamento, consegue negociar o repasse do dinheiro para a compra, por ela própria, dos produtos de *hortifruti*;
- b) a situação da mudança no sistema da compra de merenda (de quando a escola fora informada de que não poderia, em pleno início de ano letivo, comprar a merenda e, conseqüentemente, os alunos iniciariam o ano letivo sem esse direito. “[...] E o [...] disse: não vamos esperar o credenciamento de novo. Não vamos deixar os alunos com fome novamente. Vamos comprar mesmo contra a ordem da Secretaria.” (PROFESSOR/A G). E assim foi feito porque o dinheiro estava em conta. Pensamento da direção: estaria numa situação ou noutra descumprindo ordens – da Secretaria, que se agarrava na burocracia do credenciamento; e da Constituição Federal de 1988 ao não garantir o direito social de alimentação ao aluno – caso não realizasse a compra. Nesse contexto, a direção optou por cumprir o direito dos estudantes, executando a compra pelo sistema de cotação de preços;
- c) outras demonstrações de autonomia existiram, ao não receber a merenda enviada em pleno final de ano letivo de 2014. A recusa se deu em virtude de a merenda não ser utilizada em sua totalidade nesse ano, podendo provocar perdas para o ano seguinte por existirem produtos perecíveis. Mesmo sob pressão do órgão central – sugerindo à escola aceitar a merenda e dividir os prejuízos – manteve seu posicionamento de devolver toda a compra, até porque em momento algum a empresa entrou em contato previamente – como faz parte da sistemática de credenciamento – para informar sobre tal processo;

- d) e o caso do Emitec⁴¹: o oferecimento dessa estrutura na rede estadual da Bahia começou em 2011 e, em 2013, a escola aderiu ao programa para ser efetivado em 2014.

No primeiro momento, a direção entendeu ser o curso destinado aos alunos da localidade escolhida não matriculados na escola; porém, a ideia era os alunos matriculados na unidade escolar serem transferidos para esta sala. Não houve procura; os alunos preferiam fazer o curso regular, presencialmente, mesmo tendo um deslocamento diário (aliás, como já faziam há bastante tempo). Nesse ínterim, de não demanda, a ordem do órgão intermediário (Direc) foi de bloquear a matrícula desses alunos na escola pesquisada a fim de garantir a abertura da sala no povoado onde moravam.

Demonstrando autonomia (e respeito pelos alunos), os sujeitos ocupantes do corpo administrativo se negaram a proceder com o cancelamento de qualquer matrícula, a não ser que o aluno desejasse (apenas um fez essa solicitação, não sendo atendido, porque não se abriria uma turma com um discente apenas).

Essas demonstrações de enfrentamento, de não seguir à risca as ordens dos órgãos superiores, em detrimento de se observar o contexto e de atender às necessidades, primeiro, dos estudantes, ratificam posicionamentos iniciais e possíveis de um caminhar autônomo da escola. Entendemos, porém, que tais decisões – se tomadas coletivamente, através do colegiado, por exemplo – teriam outras conotações no sentido, inclusive, de garantir à instituição escolar argumentos mais fundamentados no momento de responder possíveis questionamentos dos órgãos centrais, pois estaria respaldada, além do contexto, numa decisão definida por uma coletividade.

Diante de tais possibilidades, cabem-nos algumas reflexões propositivas para se pensar, no âmbito de cada contexto singular e coletivizado, a escola pública estadual baiana. Das situações apresentadas pelo contexto, onde percebemos os difíceis caminhos para a construção da autonomia, pudemos induzir que algumas atitudes se fazem necessárias no sentido de contribuir mais e melhor para uma possível materialização da autonomia escolar. Tais ações estariam, ainda, no campo das possibilidades, dependendo dos contextos de

⁴¹ Este é um dos programas estruturantes da SEC/BA. Tem como objetivo atender estudantes jovens e adultos moradores em localidades distantes ou de difícil acesso; pode ser implantado, também, em locais que apresentam carência de profissionais para as áreas de ensino. A sala é montada com uma rede de serviços de comunicação a distância onde os estudantes assistem às aulas e são orientados por um monitor. O curso tem uma duração de três anos, com carga horária de 3 mil horas.

influências (macro e micro), do contexto da prática e da estratégia política para novos textos serem produzidos.

- a) A desconcentração não transfere o poder para o espaço local, subordinado às propostas vindas de cima para baixo. Isso, porém, como já foi discutido, não significa que tais proposições aconteçam como foram estruturadas nas leis, decretos, portarias, porque, no cotidiano, encontram-se sujeitos atuantes, fazendo suas encenações a partir de suas necessidades e entendimentos e da cultura organizacional da escola. Assim, o Estado deve repensar as posturas administrativas atuais em relação às unidades escolares, possibilitando maior autonomia (poder de decisão) e financiando sua manutenção.

A SEC/BA propõe a autonomia pedagógica (PAIP) – objetivando os sujeitos professores e gestores assumirem as responsabilidades por sua execução, sem maiores apoios da entidade mantenedora – no entanto, retira (caso da merenda), a autonomia financeira. Como criar processos e financiá-los – mesmo tendo dinheiro em caixa (Quadro 9) – se todos os recursos são vinculados? Esses recursos poderiam ser usados, numa escola autônoma, para as necessidades contextuais a partir da deliberação dos órgãos colegiados, numa decisão coletiva da comunidade escolar, mesmo o recurso estando vinculado à outra atividade. Obviamente, todo esse processo constaria da devida prestação de contas aos órgãos centrais a fim de comprovação do uso do recurso junto aos sujeitos de direito na sua atividade original.

E como os professores se organizarão em coletivos se na escola há quase 50% de professores com vínculo empregatício transitório e suas cargas horárias são mais direcionadas para a sala de aula e não para desenvolver esse tipo de atividade? O próprio professor efetivo, tendo o percentual de 33% de sua carga horária destinada a trabalhos de planejamento, de avaliação e de desenvolvimento profissional, sente dificuldade de tempo, imaginemos, pois, esses professores contratados. Como desenvolver as atividades, por exemplo, do conselho de classe bimestralmente? Como participar de reuniões de caixa escolar e colegiado? O Estado também precisa rever suas propostas no sentido de promover condições efetivas para as ações acontecerem na escola. O Estado mínimo funciona assim: lança a proposta, ou melhor, ordena e a escola que se organize, encontre tempo e espaço, recursos financeiros e profissionais dispostos a executar a ação. É também

uma espécie de *laissez faire* se observarmos o seu sentido dentro do pensamento neoliberal.

- b) Na outra ponta, a escola sistematizar suas ações, principalmente em colegiados, e sujeitos perceberem e assumirem seus papéis de maneira interacional com outros tantos sujeitos.

Para uma proposta do uso dos recursos vinculados, de ação não imediatistas, de engajamento dos sujeitos para se fazer avançar em posicionamentos mais autônomos e, para ser efetivada na prática, uma possibilidade é a organização da escola pautada em órgãos coletivos, levando-nos a uma administração em forma de direção colegiada. Não apenas diretor e seus vice definiriam tomadas de decisões, mas a comunidade escolar, através de assembleia geral, ou através de seus representantes nos diversos espaços existentes de colegialidade na/da escola. De acordo com o regimento escolar e propostas da SEC/BA, através de leis, decretos, esses espaços se constituem em: conselho de classe; grêmio estudantil; caixa escolar; colegiado escolar.

- c) No sentido de criação, de ser ator e autor de suas ações, importante é o trabalho que se organize em prol de trazer a juventude para a escola. Nesse sentido, as atividades integradoras abordadas nas DCNEM (BRASIL, 2012) e, na escola pesquisada, concretizadas por meio da jornada de conhecimento e dos projetos estruturantes da SEC/BA – se contextualizados à unidade escolar, porque utilizam de várias linguagens artísticas e esportivas – constituem possibilidades de se promover a permanência dos jovens (e adultos) no espaço escolar. Outro ponto a ser observado é o que fala o(a) Professor(a) C: “[...] o meu lema de trabalho é o respeito e a consideração ao meu aluno.” Além disso, um currículo proposto tendo por base a contextualização, a pesquisa e a interação entre as diversas áreas e disciplinas para o ensino médio.

Os sujeitos participantes do cotidiano escolar influenciam no tipo de configuração construída na realidade social da escola (BALL, 1994; ELIAS, 1994a, 1994b; MARQUES, 2012) e por o social ser composto de uma série de indivíduos, que se configuram de maneira interdependente (ELIAS, 1994b; GEERTZ, 2012), em constante movimento no contexto sócio-histórico, percebemos como possibilidade de organização dos processos de gestão da educação no âmbito do poder público local (a escola) e de ampliação da autonomia na gestão escolar o que denominamos nessa tese de *singularidades coletivizadas*.

As escolas estaduais estão submetidas à mesma política educacional e, de acordo com Hall (1997), cada uma gera suas próprias práticas/cultura, sua micropolítica (BALL; GEWIRTZ, 2011). Desta forma, nossa intenção, com as singularidades coletivizadas, não é a de propor uma uniformidade para elas, de construir uma recomendação para resolver os problemas encontrados na escola pública estadual baiana; ao contrário, intentamos abrir discussões contextuais e localizadas a fim de que cada unidade escolar, em sua singularidade, possa refletir, coletivamente, sobre sua realidade, buscando promover ações envolvendo os sujeitos partícipes do ato educativo, dentro de suas possibilidades e limites.

Na rede estadual de ensino público da Bahia, já se tem decretados alguns mecanismos possibilitadores – a depender das condições estruturais e da cultura organizacional escolar – da gestão participativa e democrática: construção de PPP, colegiado escolar, grêmio estudantil, conselho de classe, atividades complementares, eleições para dirigentes, repasses financeiros (todos vinculados) diretamente à escola. As escolas estruturariam, em seus regimentos, ou documentos à parte, como seriam organizadas essas ações, a partir das questões contextuais, levando em consideração alguns aspectos gerais do sistema, pois autonomia não significa se desligar do mundo ao seu redor (PROFESSOR/A A). Uma prestação de contas, principalmente à comunidade/sociedade, e também ao sistema, seria efetivada por meio dos sujeitos responsáveis por essas ações, ou seja, os próprios componentes e participantes desses conselhos – órgãos coletivos e representativos de seus pares. Esta é uma provocação inicial para que as escolas, em seus contextos, possam discutir e refletir sobre tal perspectiva.

A ideia das singularidades coletivizadas é promover ações fortalecedoras da autonomia escolar, isto é, autonomia dos sujeitos componentes deste espaço, inclusive o governo. Dessa forma, a proposta não é desvincular a escola do Estado e das propostas existentes, mas de – contextualmente e coletivamente – pôr em movimento essas ações, construindo outras de igual pertinência, de acordo com as contingências locais. Para isso, a ampliação da autonomia dos espaços escolares – tanto legalmente quanto em condições de trabalho – para a escola ir se constituindo enquanto singular e coletiva. Noutros termos, definir propostas a partir de seu contexto, de seu PPP, conseguindo executá-lo, contudo sem se tornar isolada, mas ligada a todos os setores (internos e externos) em uma coletividade, resultando num equilíbrio de forças do governo e seus representantes, dos professores, dos alunos, dos pais e de outros membros da sociedade local (BARROSO, 1996a).

Tendo por base essa perspectiva apontada por Barroso (1996a) e, nesse tempo, a estrutura organizacional (decretada) da escola estadual baiana referente às bases para a

construção da autonomia escolar – discutida nos capítulos 4 e 5 deste trabalho – apresentamos não o caminho, mas uma possível sistematização/reflexão tendo por fundamento o coletivo – em suas representatividades – buscando desenvolver a valorização do saber da experiência (BONDIA, 2002), da teoria dialógica (FREIRE, P., 1987, 1994), da tradução intercultural (SANTOS, B., 2007a), em processos decisórios locais.

As estruturações apresentadas, a seguir, não devem ser entendidas como modelos fixos e direcionantes, mas como possibilidades de abertura de jogos das discussões contextuais e localizadas em cada escola em suas vivências cotidianas. Ratifica Foucault (1991 apud BALL, 2011b, p. 79): “O que quer que eu tenha dito ou escrito não deve ser visto como dotado de qualquer pretensão à totalidade. Eu não pretendo universalizar o que eu digo. Por outro lado, tudo o que eu não tenha dito não pode ser desqualificado como sem importância.” E continua sua argumentação: “As coisas que digo devem tomadas como ‘proposições’, como ‘aberturas de jogo’ em que os interessados são convidados a participar.” (FOUCAULT, 1991 apud BALL, 2011b, p. 79). Desta forma, o que for dito sobre os espaços abaixo “[...] não pode ser tomado como afirmações dogmáticas que devem ser adotadas ou abandonadas em bloco.” (FOUCAULT, 1991 apud BALL, 2011b, p. 79). Essa ideia é corroborada por Ball (2009), em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p. 309): “Não vejo muita vantagem em tentar dizer às pessoas o que elas deveriam pensar ou o que deveriam fazer. Isto é tanto intelectualmente arrogante, como algo sem sentido.”

- a) CONSELHO DIRETIVO composto por quatro coordenadores: administrativo, pedagógico, comunitário e financeiro: a direção da escola compartilhada por quatro pessoas (em vez de uma: o diretor), num processo de gestão colegiada, representando interesses de toda uma comunidade (PARO, 2001);
- b) COLEGIADO ESCOLAR: reuniões mensais realizadas, com informações lançadas no SGE sobre as decisões tomadas, tendo em pauta o contexto da escola e a construção coletiva dos objetivos e metas a serem alcançados no PPP. Sua composição, observando diretrizes da SEC/BA, dar-se-ia também de acordo com as necessidades da escola, diminuindo ou aumentando ou, até, modificando sua composição se tal atitude for a favor das aprendizagens dos sujeitos;
- c) GRÊMIO ESTUDANTIL: alunos, em seus pares, com o Conselho de Turma: mais um momento para discussão e encaminhamento de ações;

- d) CONSELHO DE TURMAS: um representante de cada turma comporia esse coletivo, trazendo para as reuniões as informações obtidas com as discussões realizadas junto ao cotidiano de sua sala de aula;
- e) CONSELHO DE PROFESSORES: discussões pedagógicas e das condições de trabalho na escola seriam realizadas por esse conselho. E as AC poderiam ser organizadas de tal forma que, em um dos momentos, tais questões pudessem ser evidenciadas;
- f) CONSELHO DE PAIS: com professores, alunos e direção – no momento das reuniões de pais e mestres;
- g) CONSELHO DE CLASSE: aulas seriam usadas para essas discussões – em dias diferenciados – uma vez por mês ou bimestre – chamadas de ‘aulas cidadãs’. Não haveria prejuízo de carga horária da disciplina, porque seria uma transversalidade. Existiria alternância nos dias e horários a fim de que, na série, não fosse sempre o mesmo professor e a mesma disciplina a discutir as questões com a turma de alunos. Estas discussões seriam disseminadas pelos diversos conselhos: de turma, de professores, de pais, colegiado, grêmio estudantil.

Em relação a esses diversos espaços, não dissemos quem os comporia em suas quantidades, nem se todos devem existir, até porque a escola, em sua dimensão cotidiana e observando suas possibilidades, é quem pode, coletivamente, definir sua organização. Mas, os processos eleitorais – base de escolha de representantes – precisariam ocorrer, de preferência, na mesma época. A escola, em movimentos discursivos e práticos, elegeria sua equipe de gestão coletiva e elaboraria seu plano de ação.

Em termos de objetivar ações – e não de isolamento – poder-se-ia pensar em atribuições – definidas coletivamente – entre e para os sujeitos, que teriam, nessa estruturação, a figura de um dos coordenadores do conselho diretivo. Nessa perspectiva:

- coordenador pedagógico atuaria mais fortemente junto ao conselho de professores e ao conselho de classe;
- coordenador financeiro estaria desenvolvendo ações junto ao caixa escolar, PDDE, PNAE e outros repasses de programas dos quais a escola participa;
- coordenador comunitário ficaria a cargo do grêmio estudantil e do conselho de pais;

- e coordenador administrativo, na presidência do colegiado, reuniria todos esses sujeitos para conhecimento das realidades existentes e tomadas de decisões coletivas: compartilhamento de poder.

Portanto, sem perder de vista os aspectos relacionais e interdependentes destes espaços e sujeitos, buscando unidade na diversidade, e entendendo que as partes não existem sem o todo (e vice-versa) – princípio hologramático (MORIN, 1995) –, esses lugares/campos, em seus processos organizativos, pautar-se-iam também por outro princípio: o da tradução intercultural (SANTOS, B., 2007a). E as decisões, com força coletiva, seriam registradas e levadas aos órgãos centrais, não para aprová-las, mas para conhecimento, enquanto mantenedores do projeto. Além disso, as escolas poderiam buscar parcerias (comunidade local e movimentos sociais) para desenvolver suas atividades.

Uma possível cotidianidade estruturada nessas questões requer, para além da micropolítica da escola, principalmente, condições de trabalho, para os profissionais não desenvolverem ações na perspectiva de voluntariado. Pensando na carga horária do professor, por exemplo, de 40 horas semanais, haveria uma necessidade de reorganização (para se atender a um mínimo de possibilidade de tempo – não acarretando sobrecarga), assim distribuídas (50% para atividades em classe e 50% para atividades coletivas):

- 20 horas/aulas distribuídas em quatro turnos de trabalho;
- seis horas dedicadas ao planejamento escolar (reuniões de estudos, de AC, de planejamento das aulas – possibilidade, aqui, do planejamento interdisciplinar);
- seis horas voltadas para a participação de reuniões de colegiado, de caixa escolar, de conselho de classe, de assembleias gerais, de atendimento aos pais;
- quatro horas para realizar visitas à comunidade;
- quatro horas para elaboração e correção de atividades (na escola ou em local escolhido pelo profissional).

As singularidades coletivizadas, ao trabalhar com o processo de tradução intercultural, têm condições de promover uma gestão escolar participativa e autônoma, consequentemente, democrática. A gestão da educação e escolar nessa perspectiva exige alteração das estruturas de poder na organização do sistema de ensino público: nas escolas, nas Direc, na secretaria estadual, que, atualmente, são gestadas pelo sistema político/partidário, apresentando como características as mesmas encontradas no Estado, ou seja, as questões patrimonialistas, burocráticas, tecnicistas e neoliberais.

A autonomia não implica somente em liberdade dos entraves hierárquicos administrativos, financeiros, pedagógicos, políticos. Implica, também, e principalmente, em

assumir a função social da escola. Autonomia requisita, portanto, responsabilidade e competência dos diversos sujeitos sociais pertencentes às dimensões interna e externa componentes deste cenário.

É um processo, acima de tudo, político porque envolve percepção de contexto, objetivos e metas a serem alcançados, divisão de responsabilidades entre os sujeitos e, sobretudo, compartilhamento de poder nas tomadas de decisões. É uma percepção do que é singular (contexto) dentro de uma pluralidade (demandas externas e internas à escola).

Para essa construção local, em uma lógica de autonomia e descentralização sociocomunitária (BARROSO, 2011), redes de ação entre esses sujeitos, na escola, são necessárias. Tais configurações são, na realidade, a convivência em coletividade, as conexões realizadas entre as pessoas. Ferreira, R. (2011), ao referir-se a elas – de interação social colaborativa – como uma possibilidade de gestão da escola, direcionou tais contribuições no sentido da socialização de experiências entre grupos de escolas, em número menor, em virtude da zona de interesse dos indivíduos; quanto maior o grupo, mais dificuldade para se trabalhar no coletivo.

Elias (1994a; 1994b), ao explicitar como se deu o desenvolvimento do processo civilizador, trazendo à tona as configurações em redes interdependentes, reafirma a importância da coletividade e do aspecto singular do sujeito, que pensa, interpreta e constrói significados para suas vivências, influenciando e sendo influenciado por esses contextos construídos.

Importante ressaltar: o próprio Elias (1994a), quando faz referência a esse processo, mostra ser necessário um grande período de tempo para tais mudanças se processarem. Porém, esse prazo não é o que se costuma entender de alargar o futuro e diminuir o presente (SANTOS, B., 2007a). Ao contrário, as experiências precisam ser visibilizadas a partir do agora, alargando o presente, para poderem se tornar possíveis nesse período visualizado.

Assim, se é fato “[...] que a revolução de mercado não envolve apenas mudança de estrutura e de incentivos [...]”, se ela é um “[...] processo transformacional que engloba um novo conjunto de valores e um novo ambiente moral [...]” e, nesse processo, “[...] novas subjetividades são geradas [...]” (BALL; GEWIRTZ, 2011, p. 217), da mesma forma podemos dizer que as singularidades coletivizadas, se e quando desenvolvidas na escola, também possibilitariam a construção de novas subjetividades, valorizando, dessa maneira, processos civilizadores que tomem por base tanto o individual quanto o coletivo.

As propostas são várias. As ações, diversas. Os resultados, contextuais. Por isso, no campo presente, é necessário poder decidir o que fazer nesse contexto local e múltiplo,

singular e coletivo. Porque, como ratifica o(a) Professor(a) A: “[...] a gente está, sobretudo numa escola estadual, a gente está ligado ao Estado. Por mais que ele seja mínimo, ele está ali. Ele está ali amarrando um bocado de coisa.”

As propostas são apresentadas às unidades escolares – ou melhor, determinadas – através de leis, decretos, portarias, utilizando-se exacerbadamente da racionalidade instrumental (SANTOS, B., 1987). Essa instrumentalidade, inclusive, provoca, no cotidiano escolar, certa resistência, por parte dos profissionais da escola, aos seus processos de execução.

Outra racionalidade presente nessas propostas é a economicista: os aspectos de desconcentração são observados nas transferências de responsabilidades e a meritocracia se faz presente principalmente no processo de valorização dos profissionais. Desta forma, a proposta de autonomia às escolas por normas e regras formais é, na realidade, uma “modernização” da racionalidade burocrática (BARROSO, 1996a).

Todavia, segundo Ball (1994), as políticas não são “implementadas”, mas “encenadas”. O sujeito, ali atuante, tem importância e produz ações para que elas se efetivem. Desta maneira, a produção de uma determinada realidade depende – além das condições estruturais da sociedade – dos significados produzidos pelos sujeitos (individuais e coletivos) para os acontecimentos, para os jogos propostos. Marques (2012, p. 1192) – fundamentada em Hall – afirma: “[...] a materialidade da realidade depende da produção de sentido [...]”, construído singularmente e também em redes interacionais e interdependentes. Por isso, a autonomia é construída “[...] antes de tudo como resultado da multiplicidade e diversidade de iniciativas locais e infralocais e pela redução dos mecanismos de regulação convergentes que sempre têm dominado as escolas.” (GOMES, 1996, p. 101).

A presença do novo gerencialismo no cotidiano escolar atende mais ao proposto pela administração na perspectiva neoliberal, principalmente ao transferir as responsabilidades sem uma ação de apoio de manutenção maior, bem como nos aspectos organizativos estruturais, contribuindo para uma autonomia escolar de sentido mercadológico – manutenção a partir de si própria, buscando ‘pactos’ junto à sociedade civil, empresas privadas, Organizações Não Governamentais (ONGs), junto a voluntários e executando tarefas definidas por um órgão central – e não no sentido democrático e cidadão de transferência de poder, de tomada de decisão local.

Como alerta Nóvoa (1996, p. 16), as escolas “[...] são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano [...] que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta.”

Não devemos, desse mesmo modo, esquecer: na escola há também a denominada micropolítica (BALL; GEWIRTZ, 2011). A partir dela, outros lugares podem ser pensados, visualizados, acionados e construídos, promovendo materialidade e movimento ao ciclo de políticas (BALL, 1994; BOWE; BALL; GOLD, 1992).

As singularidades coletivizadas não propõem um padrão de normas para se alcançar efetividade e qualidade nos resultados dos processos de ensino-aprendizagem no contexto da escola pública; propõem uma análise coletiva de cada contexto para se problematizar a realidade, construir estratégias e agir com divisão de poderes e responsabilidades. E, certamente, com avaliação do desenvolvimento desse processo para os (re)ajustes necessários ao longo da caminhada.

Seriam espaços construídos na escola onde as influências interpessoais (de gestores, de professores, de pais, de alunos, de funcionários) e os compromissos desses mesmos sujeitos em suas negociações formais e informais (micropolítica da escola) podem ser imprescindíveis para a construção das configurações singulares e coletivas; seriam condições possíveis de – a longo prazo – (re)configurar a gestão da educação no âmbito do poder local e de ampliar os processos de autonomia na gestão escolar, implicando em contribuições para a elaboração de políticas públicas em educação fortemente marcadas pela dinâmica das relações de poder instituídas no cotidiano da escola, por sujeitos em contextos concretos, locais.

Ratificamos que a possibilidade das singularidades coletivizadas não é a construção de uma autonomia absoluta. Não é o desgarrar-se da escola dos processos regulatórios (externos, internos, auto). É perspectiva relacional entre as diversas instâncias e dimensões. Até porque nenhum indivíduo é autônomo inteiramente se temos em perspectiva a ideia de que as singularidades individuais nascem das configurações sociais e vice-versa (ELIAS, 1994b; LEÃO, 2007).

Ao trabalharmos com essa ideia das singularidades coletivizadas como quinto ciclo da abordagem de políticas de Ball (1994), da estratégia política, fazendo parte – como o próprio autor declara – do primeiro ciclo, o das influências, não queremos afirmar a transformação das singularidades coletivizadas em leis a serem aplicadas em todas as escolas públicas estaduais baianas. Autonomia por decreto não funciona. *Autonomia é construção e análise do cotidiano, do contexto da escola, de maneira que os sujeitos, em coletivos, tenham condições de planejar ações e executá-las, avaliando-as em conjunto, para a tomada de novas decisões.* Sendo assim, o que precisa se transformar em leis – e praticadas pelas entidades mantenedoras – são as condições de trabalho nas escolas, são as estruturas viabilizadoras dessa proposta.

Além desse aspecto, também é necessário perceber os compromissos dos sujeitos na escola, ao realizarem as suas micropolíticas.

Desta forma, cada sujeito/grupo em seu lugar (singular) e em rede (coletivizado) pode, de maneira planejada, estruturar novas configurações coletivas dentro da escola, possibilitando uma gestão da educação no âmbito do poder público local, bem como influenciar na elaboração de políticas públicas educativas levando em conta as dinâmicas escolares cotidianas uma vez que estão localizadas nos contextos da prática e das influências/estratégia política e, portanto, constituem-se na força dos enredos coletivos.

REFERÊNCIAS

AMADO, João da Silva. **Introdução à investigação qualitativa em educação**. Relatório de Disciplina (Investigação Educacional II) apresentado nas provas de Agregação. Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. 2009.

AMARAL, Marcelo Parreira do. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 36, n. especial, p. 39-54, 2010.

ARANTES, José Tadeu. **O papel das ciências sociais em um mundo em mudança acelerada**. 2014. Disponível em: <http://agencia.fapesp.br/o_papel_das_ciencias_sociais_em_um_mundo_em_mudanca_acelerada/19583/>. Acesso em: 19 ago. 2014.

AZEVEDO, Carlos Eduardo Franco et al. **A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo**. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília, DF, 3 a 5 nov. 2013. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ5.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2014.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **Políticas de descentralização da educação, municipalização do ensino fundamental e desigualdades educacionais**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2001 (Projeto de Pesquisa).

BAHIA (Estado). **Lei n. 6 349, de 17 de dezembro de 1991a**. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o quadriênio 1992 – 1995 e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.legislabahia.ba.gov.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

BAHIA (Estado). **Lei n. 10 330, de 15 de setembro de 2006**. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia – PEE e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.legislabahia.ba.gov.br/>> . Acesso em: 10 set. 2012.

BAHIA (Estado). **Decreto nº 11 218, de 18 de setembro de 2008a**. Regulamenta o artigo 18 da Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002, dispondo sobre os critérios e procedimentos do processo seletivo interno a ser realizado pela unidade escolar, requisitos para o preenchimento dos cargos de Diretor e Vice-diretor das Escolas Públicas do Estado da Bahia, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.legislabahia.ba.gov.br/>> . Acesso em: 10 jan. 2013.

BAHIA (Estado). **Decreto n. 13 202, de 19 de agosto de 2011a**. Regulamenta o artigo 18 da Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002, dispondo sobre os critérios e procedimentos do processo seletivo interno a ser realizado pela unidade escolar, requisito para o preenchimento dos cargos de Diretor e Vice-Diretor das Unidades Escolares do Estado da Bahia, e dá outras providências. Publicado no D.O. de 20 e 21 de agosto de 2011.

BAHIA (Estado). Secretaria de Educação. **Portaria n. 4 202, de 20 de abril de 2012a**. Dispõe sobre o Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica da Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia (PAIP). Disponível em: <<http://direc-1b.blogspot.com.br/p/portaria-do-paip.html>>. Acesso em: 19 set. 2012.

BAHIA (Estado). Secretaria de Educação. **Portaria n. 2 520, de 31 de março de 2014a**. Dispõe sobre o Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica da Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia (PAIP). Disponível em: <<http://www.direc12.ba.gov.br/upload/cd6c61383472ff23105bd3417feabd92.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

BAHIA (Estado). Secretaria de Educação. **Orientações para realização da atividade complementar**. 2012b. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/orientacoespedagogicasjornada>>. Acesso em: 01 mar. 2012.

BAHIA (Estado). Secretaria de Educação. **Síntese dos projetos estruturantes**. 2013a. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/orientacoespedagogicasjornada>>. Acesso em: 01 mar. 2013.

BAHIA (Estado). Secretaria de Educação. **PAIP – Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Intervenção Pedagógica e Avaliação: orientações**. 2012c. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/PROJETO_PAIP.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2012.

BAHIA (Estado). Secretaria de Educação. **Portaria n. 2 970, de 09 de abril de 2010**. Dispõe sobre a utilização obrigatória do Sistema de Gestão Escolar (SGE), pelas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado da Bahia e dá outras providências. Disponível em: <<http://sge.educacao.ba.gov.br/>>. Acesso em: 19 ago. 2013.

BAHIA (Estado). Secretaria de Educação. **Revista do Sistema de Avaliação**. Avalie Ensino Médio 2013b. Disponível em: <<http://www.avalieba.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/09/AVALIE-ENSINO-MÉDIO-RS-RE.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2014.

BAHIA (Estado). **Lei n. 11 043, de 09 de maio de 2008b**. Dispõe sobre a finalidade, competência e composição do Colegiado Escolar nas escolas públicas de Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mpba.mp.br/atuuacao/ceduc/materialapoio/.../Lei_11_043_2008.pdf>. Acesso em: 10 out. 2012.

BAHIA (Estado). **Constituição de 1989**. Disponível em: <<http://www.legislabahia.ba.gov.br/verdoc.php?id=73273>>. Acesso em: 10 set. 2012

BAHIA (Estado). **Lei n. 6 332, de 21 de outubro de 1991b**. Dispõe sobre os Colegiados Escolares, suas competências e composição. Disponível em: <<http://www.legislabahia.ba.gov.br/>>. Acesso em: 10 out. 2012.

BAHIA (Estado). **Lei n. 6 981, de 25 de julho de 1996**. Dispõe sobre a competência e a composição do Colegiado Escolar na Rede Estadual de Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <http://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/85984/lei-6981-96?ref=topic_feed>. Acesso em: 10 out. 2012.

BAHIA (Estado). **Decreto n. 6 267, de 11 de março de 1997**. Dispõe sobre a implantação, competência e composição do Colegiado Escolar, na Rede Estadual de Ensino Público, e dá

outras providências. Disponível em: <<http://www.legislabahia.ba.gov.br/>>. Acesso em: 10 out. 2012.

BAHIA (Estado). **Decreto n. 11 175, de 18 de agosto de 2008c**. Dispõe sobre a implementação dos Colegiados Escolares, nas Escolas Públicas da Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.legislabahia.ba.gov.br/>>. Acesso em: 10 out. 2012.

BAHIA (Estado). Secretaria de Educação. **Portaria n. 8 487, de 08 de outubro de 2012d**. Regulamenta o processo eletivo, posse e funcionamento dos Colegiados Escolares para o biênio 2013/2014. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/colegiadoscolar>>. Acesso em: 19 jan. 2013.

BAHIA (Estado). Secretaria de Educação. **FAED – Fundo de Assistência Educacional: manual de orientações**. 2012e. Disponível em: <<http://www.educacao.ba.gov.br/.../manual-de-orientacoes-faed-2012-30-anos>>. Acesso em: 19 jan. 2013.

BAHIA (Estado). Secretaria de Educação. **Instrução n. 001, de 07 de outubro de 2011b**. Estabelece normas complementares para execução do processo seletivo interno a ser realizado pelas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, como requisito ao preenchimento dos cargos de Diretor e Vice-Diretor. Publicada no DO em: 08 e 09 out. 2011.

BAHIA (Estado). Secretaria de Educação. **Todos pela escola**. [201-?]. Disponível em: <<http://institucional.educacao.ba.gov.br/todospelaescola>>. Acesso em: 19 jan. 2014.

BAHIA (Estado). Secretaria de Educação. **Eleições vão escolher diretor e vice dos colégios estaduais**. 2008d. Disponível em: <<http://www.comunicacao.ba.gov.br/noticias/2008/09/18/eleicoes-vao-escolher-diretor-e-vice-dos-colegios-estaduais>>. Acesso em: 22 set. 2010.

BAHIA (Estado). Secretaria de Educação. **Edital SEC/BA n. 04, de 05 de agosto de 2013c**. Processo Seletivo Simplificado do Reda. Disponível em: <http://www.consultec.com.br/download/SECBA_EDITAL_REDA_MINUTA_EDUCA_BA_SICA.PDF>. Acesso em 19 out. 2013.

BAHIA (Estado). Secretaria de Educação. **Pacto pelo fortalecimento do ensino médio**. 2014b. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/orientacoespedagogicasjornada>>. Acesso em: 01 mar. 2014.

BAHIA (Estado). Secretaria de Educação. **O colegiado escolar fortalecendo a gestão democrática** – Caderno de orientações. 2008e. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/colegiadoscolar>>. Acesso em: 10 out. 2012.

BAHIA (Estado). Secretaria de Educação. **Colegiado escolar: orientações, procedimentos e formulários para a eleição 2012**. 2012f. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/.../3-orientacoes-eleicao-colegiado-escolar-2012>>. Acesso em: 19 jan. 2013.

BAHIA (Estado). Secretaria de Educação. **Manual sistema escolar, guia colegiado escolar: subguias, reunião e evento**. 2012g. Disponível em:

<<http://escolas.educacao.ba.gov.br/system/.../5-modulo-colegiado-escola.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2013.

BAHIA (Estado). Secretaria de Educação. **Portaria n. 5 872, de 15 de julho de 2011c.** Aprova o Regimento Escolar das unidades escolares integrantes do Sistema Público Estadual de Ensino e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.educacao.ba.gov.br/system/files/.../regimento-escolar-2011_0.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2011.

BAHIA (Estado). Secretaria de Educação. **Regimento escolar das unidades escolares integrantes do sistema público estadual de ensino.** 2011d. Disponível em:
<http://www.educacao.ba.gov.br/system/files/.../regimento-escolar-2011_0.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2011.

BALL, Stephen J. **Educational reform:** a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

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

BALL, Stephen J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 78-99.

BALL, Stephen J.; GEWIRTZ, Sharon. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 193-221.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO FILHO, Osvaldo. Carta de Apresentação. In: BAHIA (Estado). Secretaria de Educação. **PAIP – Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Intervenção Pedagógica e Avaliação:** orientações. 2012. Disponível em:
<http://www.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/PROJETO_PAIP.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2012.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Edição especial.

BARROSO, João. Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, p. 19-28, jul. 2004a.

BARROSO, João. A autonomia das escolas: uma ficção necessária. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 17, n. 2, p. 49-83, 2004b.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996a. p. 167-189.

BARROSO, João. (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996b.

BARROSO, João. Conhecimento e acção pública: as políticas sobre a gestão e autonomia das escolas em Portugal (1986-2008). In: BARROSO, João.; AFONSO, Natércio. (Org.). **Políticas educativas: mobilização de conhecimento e modos de regulação**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2011. p. 27-58.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1 140, de 22 de novembro de 2013a**. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Publicada no DOU em: 09 dez. 2013.

BRASIL. **Lei n. 9 394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Aprovada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 jan. 2013.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Lei n. 11 947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm>. Acesso em: 10 jan. 2013.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Manual de aquisição de produtos da agricultura familiar para a alimentação escolar**. 2013b. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/agricultura-familiar>>. Acesso em: 19 jan. 2014.

CABRAL NETO, Antônio. **A política educacional no Nordeste**: discursos, embates e práticas. Natal: EDUFRRN, 1997.

CANÁRIO, Rui. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, J. (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 121-149.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Autonomia da gestão escolar**: uma relação entre a política de democratização e de privatização da educação. 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/140.pdf>. Acesso em: 19 set. 2013.

CASTORIADIS, Cornélius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CONNELL, Raewyn. A iminente revolução na teoria social. Tradução de João Maia. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 27, nº 80, out. 2012.

CONTRERAS DOMINGO, José. **A autonomia da classe docente**. Porto: Porto Editora, 2003.

CUNHA, Maria Couto; MIRANDA, Maura da Silva. A gestão da educação municipal frente à política de planos (des)articulados. In: PARENTE, Cláudia da Mota Darós; PARENTE, Juliano Mota (Org.). **Avaliação, Política e Gestão da Educação**. São Cristóvão: Editora UFS, 2011, p. 59-75.

DAHL, Robert. **A democracia e seus críticos**. Tradução de Patrícia de Freitas Ribeiro. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 2008.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1994a.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1994b.

ESCOLA PESQUISADA (EP). **Projeto Jornada de Conhecimento**. 2007.

ESCOLA PESQUISADA (EP). **Projeto Político-Pedagógico**. 2011.

FERREIRA, Elisabete. **(D)enunciar a autonomia**: contributos para a compreensão da gênese e da construção da autonomia escolar. Porto: Porto, 2012.

FERREIRA, Rosilda Arruda. **O conceito de redes de interação social aplicado à gestão escolar**: uma leitura a partir das contribuições de Norbert Elias. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0478.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2013.

FERREIRA, Rosilda Arruda (Coord.). **Construindo a educação na cidade de Camaragibe**. Camaragibe/PE: Secretaria de Educação, 1999.

FISCHER, Tânia. Poder local: um tema em análise. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 4, p. 105-113, 1992.

FLEURY, Maria Tereza Leme. A cultura da qualidade ou a qualidade da mudança. In: FERRETI, Celso João et al (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 21-35.

FORMOSINHO, João. Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In: FORMOSINHO, João et al. (Org.). **Administração da educação**: lógicas burocráticas e lógicas de mediação. Porto: ASA, 2005. p. 13-52.

FREIRE, Juciley Silva Evangelista. **Concepções de participação nas políticas educacionais**: fundamentos sócio-históricos. 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT05%20Trabalhos/GT05-1653_int.pdf>. Acesso em: 19 set. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1997.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GEERTZ, Clifford. **El antropólogo como autor**. Madrid: Paidós, 1989.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GISI, Maria Lourdes. **Avaliação de políticas públicas e democracia**: questões para o debate. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0376.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2011.

GOMES, Rui. Teses para uma agenda de estudo da escola. In: BARROSO, João. (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 87-107.

GÓMEZ, A. I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GUATARRI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HOFFLING, Eloísa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

LEÃO, Andréa Borges. **Norbert Elias e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Licínio C. Para uma análise multifocalizada dos modelos organizacionais de escola pública. In: LIMA, Licínio C. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Licínio C. Modernização, racionalização e otimização: perspectivas neo-taylorianas na organização da administração escolar. **Cadernos de Ciências Sociais**, Braga: Universidade do Minho, n. 14, p. 119-139, jan. 1994.

LIMA, Licínio C.; AFONSO, Almerindo Janela. **Reformas da educação pública**: democratização, modernização, neoliberalismo. Porto: Ed. Afrontamento, 2002.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. **Paulo Freire e a Administração Escolar**: a busca de um sentido. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

LOUREIRO, Walderês Nunes. **O financiamento da educação no Brasil**: contextualização. 2010. Disponível em: <https://anaisdosimposio.fe.ufg.br/up/248/o/3_LOUREIRO__Walderes_Nunes.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2014.

LUCK, Heloísa. **Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares**. Relatório Final. Fundação Victor Civita, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma Etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: Edufba, 2009. p. 75-126.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Edufba, 2000.

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

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MARQUES, Luciana Rosa. A formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública: analisando o discurso dos conselheiros escolares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1175-1194, out./dez. 2012.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e educação. In: SILVA JR, Celestino A. da; BUENO, M. Sylvia; GHIRALDELLI JR, Paulo (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARTINS, Ângela Maria. A pesquisa na área de política e gestão da educação básica: aspectos teóricos e metodológicos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 379-393, maio/ago. 2011.

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia da escola: a (ex)ensão do tema nas políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2002.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2000.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 84-108, ago. 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade?** 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1995.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NASCIMENTO, João Batista do. **Autonomia na gestão de recursos da educação: realidade ou utopia?** 2010. Disponível em: <https://anaisdosimposio.fe.ufg.br/up/248/o/3_NASCIMENTO__Jo__o_Batista_do.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2014.

NÓVOA, Antônio (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Francisca de Fátima Araújo. **A gestão democrática da escola: autonomia ou dominação?** 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/157.pdf>. Acesso em: 19 set. 2013.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI). **Declaração de Lisboa. XIX Conferência Iberoamericana de Educación**, 2009.

PARO, Victor Henrique. **Administração escolar: uma introdução crítica**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PARO, Victor Henrique. **Estrutura da escola e prática educacional democrática**. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-2780--Int.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2013.

PARO, Victor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

PARO, Victor Henrique. O conselho de escola na democratização da gestão escolar. In: PARO, Victor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo, Xamã, 2001. p. 79-89.

PEREIRA, Vanderléa Andrade; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. **A pesquisa etnográfica: construções metodológicas de uma investigação**. 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_15_2010.pdf>. Acesso em: 20 set. 2014.

PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: Edufba, 2009.

POWER, Sally. O detalhe e o macrocontexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 54-77.

RESENDE, Fernanda Motta de Paula. **Uma análise reflexiva sobre as formas de provimento do cargo de gestor escolar: as possibilidades da eleição**. 2011. Disponível em:

<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0190.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2011.

ROSA, Sanny Silva da. Entrevista com Stephen J. Ball: privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 457-466, abr./jun. 2013.

SANTOS, Ademar Sousa dos. **A gestão democrática escolar no sistema municipal de ensino de Tucano/BA**: compreensões e interpretações dos sujeitos educativos num contexto patrimonialista. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Em torno de um novo paradigma sócio-epistemológico**. 2007b. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Em_torno_de_um_novo_paradigma.PDF>. Acesso em: 01 jun. 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.

SANTOS, Edméa Oliveira dos; OKADA, Alexandra Lilavati P. **O diálogo entre a teoria e a empiria**: mapeando noções subsunçoras, com o uso do software, uma experiência de pesquisa e docência em EaD on line. 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/147-TC-D2.htm>>. Acesso em: 11 jun. 2009.

SANTOS, Kátia Silva. **Políticas públicas educacionais no Brasil**: tecendo fios. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0271.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2013.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 119-136, dez. 1999.

SCHÜTZ, Alfred. **La construcción significativa del mundo social**: introducción a la sociología comprensiva. Barcelona: Paidós, 1993.

SENKEVICS, Adriano. **As políticas neoliberais na educação**: um panorama geral. 2012. Disponível em: <<http://ensaiosdegenero.wordpress.com/2012/08/09/as-politicas-neoliberais-na-educacao-um-panorama-geral/>>. Acesso em: 10 set. 2012.

SETTON, Maria da Graça J. Marcel Mauss e Norbert Elias: notas para uma aproximação epistemológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 192-210, jan./mar. 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba M. Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

SILVA, Antonia Almeida. **As políticas públicas para educação na Bahia nos anos 90: propostas e ações nas gestões de Antonio Carlos Magalhães e Paulo Souto (1991-1998)**. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, 2007.

SILVA, Márcia da. Poder local: conceito e exemplos de estudos no Brasil. **Sociedade e Natureza**, Uberlândia, n. 20, p. 69-78, dez. 2008.

SOUSA, Leilane Barbosa de; BARROSO, Maria Grasiela Teixeira. **Pesquisa etnográfica: evolução e contribuição para a enfermagem**. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ean/v12n1/v12n1a23.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2014.

SOUSA, Luís Carlos Marques. Autonomia da escola pública: uma instigante e complexa temática educacional. **Revista de Ciência, Tecnologia e Humanidades do IFPE**, v. 3, n. 1, p. 25-38, jul. 2011.

SOUZA, Donaldo Bello; CASTRO, Dora Fonseca. Gestão democrática da educação sob perspectiva comparada Brasil-Portugal: entre a exigência legal e a exequibilidade real. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1195-1213, out./dez. 2012.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 1998.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **Políticas públicas: o papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. 2002. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf>. Acesso em: 28 set. 2010.

TEIXEIRA, Janssen Edelweiss Nunes Fernandes. **Análise da relação entre a certificação de dirigentes escolares e a implementação do planejamento estratégico nas escolas da rede pública estadual baiana**. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2010.

VALLE, Ione Ribeiro. (In)Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 659-671, jul./set. 2013.

VELOSO, Luísa; CRAVEIRO, Daniela; RUFINO, Isabel. Participação da comunidade educativa na gestão escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 815-832, out./dez. 2012.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. **A pesquisa em História**. São Paulo: Ática, 1995.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; Revisão técnica de Gabriel Cohn. Brasília, DF: UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Modelo de termo de adesão**TERMO DE ADESÃO**

Eu, _____, li e/ou ouvi a leitura dos esclarecimentos sobre a pesquisa conduzida por Ademar Sousa dos Santos cujo título é Singularidades coletivizadas: possibilidades de (re)configuração da gestão educacional no âmbito do poder local e de ampliação dos processos de autonomia na gestão escolar e compreendi para que serve o estudo e a qual procedimento serei submetido. A explicação recebida esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi ser livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e isso não afetará meu tratamento. Meu nome não será divulgado, não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo.

Concordo em participar da pesquisa.

Tucano/BA, ____ de _____ de _____ .

Assinatura do(a) Voluntário(a)

RG: _____ CPF: _____

Pesquisador Responsável

Assinatura da testemunha

RG: _____ CPF: _____

APÊNDICE B – Modelo de termo de autorização**TERMO DE AUTORIZAÇÃO****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE DEPOIMENTOS**

Eu, _____,
CPF _____, RG _____, depois de conhecer e
entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem
como de estar ciente da necessidade do uso de meu depoimento, AUTORIZO, através do
presente termo, o pesquisador Ademar Sousa dos Santos, do projeto de pesquisa intitulado
“Singularidades coletivizadas: possibilidades de (re)configuração da gestão educacional no
âmbito do poder local e de ampliação dos processos de autonomia na gestão escolar”, a colher
meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização desses depoimentos para fins científicos e de estudos
(livros, artigos, slides e transparências), em favor do pesquisador da pesquisa, acima
especificado, obedecendo ao previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e
adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei n. 8 069/1990), dos idosos
(Estatuto do Idoso, Lei n. 10 741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto n. 3 298/1999,
alterado pelo Decreto n. 5 296/2004).

Tucano/BA, ____ de _____ de _____.

Participante da pesquisa

Pesquisador responsável pelo projeto

APÊNDICE C – Exemplo de nota de campo**REUNIÃO DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES (AC)**

03 de março de 2012

Codificação: AC2012NDC01

Das 8:30 h às 13:30 h

Durante a realização da Jornada Pedagógica, ficou decidido que a primeira AC seria no dia 03.03.12. E assim aconteceu: eu, [...] e [...] (novo professor concursado de História na escola e, também, ex-aluno, como tantos outros professores figurantes no quadro profissional do [...]) chegamos. Logo após, [...], [...] e [...]. Às 8:30 h, demos início ao encontro que deveria ser iniciado às 8:00 h, conforme combinado anteriormente, no coletivo da Jornada.

Posteriormente, foram chegando: [...], [...], [...], [...], [...], [...], [...], [...] e [...]. Assim, tivemos professores chegando ao encontro até por volta das 10:15 h. [...] justificou seu atraso, informando a todos que estava no hospital fazendo fisioterapia; já [...] colocou a questão de desconhecer a data desse encontro visto que foi definido na Jornada Pedagógica e, neste período, estava em Salvador realizando exames médicos e também por não ter visto o e-mail em que se lembrava esse acordo.

Ainda em relação às presenças, [...] se ausentou no meio da AC. E com toda razão: na verdade, sua presença, em termos contratuais, não é obrigatória uma vez que toda a sua carga horária é direcionada para a sala de aula (Reda⁴²); e ainda mais: seu contrato não está devidamente regularizado e começou a dar aulas na escola assim mesmo. Ou seja, está trabalhando e poderá, inclusive, nem receber seus proventos referentes a esse período em função da “velha burocracia” do Estado.

Comentário do observador:

Esse é apenas um dos vários exemplos que pode ser dado em relação ao descaso com que a educação pública é tratada por governantes descompromissados com o povo. Esse é o retrato do [...] e de muitas outras unidades escolares na Bahia: o mínimo que se precisa ter – o professor em sala de aula – não se tem. Na realidade do [...], em torno de 35 a 40% da carga horária para atender os alunos está sem professor, gerando aulas vagas e, conseqüentemente, problemas de

⁴² Regime Especial de Direito Administrativo.

organização (de horários, de projetos, de trabalhos de AC) em toda a escola.

Este encontro foi pensado com a intenção de dar continuidade a algumas questões acordadas na Jornada Pedagógica, como por exemplo, a definição de equipes coordenadoras dos projetos a serem realizados na escola durante este ano letivo, bem como definir sujeitos para assumirem responsabilidades, no tocante à realização das AC, em função de, também na Jornada Pedagógica, ficar estruturado que, nesses encontros, teríamos um momento de formação e, ainda, segundo orientação da SEC/BA, a necessidade de se realizar o registro das atividades complementares. Outro acordo firmado foi que a equipe responsável pela temática de formação em cada encontro pudesse, de certa forma, conduzir alguns dos momentos a serem realizados. Nesse sentido, a AC do dia 03.03.12 teve como equipe os professores [...], [...] e [...], que não se fez presente nesse dia e, portanto, foi redirecionada para outra equipe em um outro momento de formação e condução de atividade. Para esse dia, foi elaborada a seguinte pauta:

01. Momento de formação:

Das 8:00 às 9:00 h:

O que diz OLIVEIRA⁴³ sobre a organização do trabalho coletivo na escola.

02. Momento de definição de responsabilidades:

Das 9:00 às 10:00 h:

- a) Estrutura das AC;
- b) Cronograma das AC e definição dos responsáveis pelos registros;
- c) Comissões dos projetos a serem desenvolvidos no [...];
- d) Equipes para desenvolvimento da formação nas próximas AC.
- e) Propostas de temáticas para formação.

INTERVALO: das 10:00 às 10:15 h.

03. Momento da prática vivenciada:

Das 10:15 às 11:00 h:

⁴³OLIVEIRA, Lilian Haffner da Rocha. A teoria do valor em Marx e a organização do trabalho coletivo na escola: elementos para uma reflexão crítica. In: PARO, Vitor Henrique (Org.). *A teoria do valor em Marx e a educação*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 77-116.

Relatos e reflexões dos professores e direção a partir das vivências cotidianas com os alunos, funcionários, pais (refletir sobre as turmas, os contextos da escola, e/ou casos específicos de alunos)

04. Momento de planejamento:

Das 11:00 às 13 h

Professores, por disciplina e/ou áreas, discutem e planejam suas atividades.

A partir da proposta dessa pauta, inclusive, ficou definido coletivamente que a estrutura de organização das AC, durante o ano letivo, seguiria esses momentos, em virtude de se atender a todas as necessidades de discussão levantadas pelo contexto escolar. Desta forma, a escola trabalhará da seguinte maneira:

1º momento: da memória (10 min.)

Leitura dos registros realizados acerca da AC anterior.

2º momento: da formação (1 h)

Equipe responsável desenvolve a discussão com o grupo.

3º momento: de informações gerais/ projetos macros (1 h)

Direção trabalha com informações sobre a escola / professores discutem, planejam e organizam os projetos macros da escola.

4º momento: intervalo (15 min.)

Todos se descontraem, divertem-se, jogam conversa fora e dentro, merendam.

5º momento: da prática vivenciada (1 h)

Professores, direção (pais, funcionários e alunos – se estiverem presentes) relatam as vivências do/no cotidiano escolar.

6º momento: de planejamento (inter)disciplinar (1 h e 35 min)

Professores, por disciplina ou área, planejam suas atividades.

TEMPO DE TRABALHO COLETIVO: 5 h - DAS: 8:00 às 13:00 h.

Seguindo, então, a agenda do dia, a equipe responsável discutiu com os professores presentes a questão do trabalho coletivo na escola, a partir do texto de Oliveira.

Comentário do observador:

Essa discussão se mostrou mais do que necessária no contexto escolar, em especial do [...] – como escola estadual – em função da ausência de profissionais de ensino em seu quadro e, de muitos deles, prestarem

serviço através do Reda, que não destina carga horária para atividades complementares, bem como pela própria ausência e não participação dos profissionais lotados na escola (em torno de 33) na AC deste dia, como atesta a frequência registrada no início desta nota de campo. As atividades complementares são mais um dos possíveis momentos de desenvolver o trabalho coletivo na escola, mas, como se percebe, elas acabam por não funcionar ao não atingirem os seus reais objetivos, provocando, dessa maneira, problemas estruturais e político-pedagógicos dentro da escola. É necessário referendar que, nesse momento, não se trata de colocar a culpa no professor simplesmente, mas de analisar as posturas do Estado, os objetivos das políticas educacionais, os interesses do mundo organizado numa lógica capitalista.

No momento de se discutir a prática vivenciada, foram abordados os seguintes pontos:

- a) discussões sobre a organização da escola no que se referem às notas, faltas e recuperação paralela dos alunos: os professores colocaram que foram feitas retomadas em sala de aula sobre essas informações trabalhadas de maneira coletiva na primeira semana de aula; na fala de [...], apenas uma turma, das que ela trabalha, posicionou-se contra a nova média 5,0 (cinco);
- b) em relação à recuperação paralela, em detrimento da não disponibilização de carga horária para realização de atividades, até mesmo em turno oposto, ficou decidido que esse processo será feito através da aplicação de uma avaliação envolvendo as temáticas trabalhadas na unidade de estudo;
- c) por sugestão do professor [...], a direção deverá colocar, no mural dos alunos, a forma como se deve proceder para requisitar a segunda chamada de avaliação: atestado ou bilhete assinado pela pessoa que o matriculou na escola. Essa assinatura seria, então, confrontada com a assinatura da matrícula, por uma funcionária da secretaria escolar. Desta forma, ao bilhete chegar às mãos do professor, já se saberia que aquela assinatura realmente corresponde à da pessoa responsável pelo(a) estudante;
- d) a professora [...] fez referência à troca dos padrões de tomadas na escola, principalmente na sala de vídeo, a fim de se adaptarem aos novos modelos já presentes em computadores, notebooks etc., facilitando o trabalho do professor quando necessitar utilizar esses recursos (na sala de aula e/ou sala de vídeo);

- e) a professora [...] colocou da angústia dela com a construção da ementa de [...] para o 3º e 4º anos do curso de formação profissional em Turismo, em função de sua abrangência para um curto período de tempo;
- f) e o professor [...] fez alusão a três questões: a primeira, fazia referência à data para realização da segunda chamada. O professor informou a todos que tinha combinado com as turmas em que trabalha, na disciplina [...], que fariam a segunda chamada, com aqueles que se enquadram nos critérios para se ter direito a ela, sempre na aula seguinte à da realização da primeira aplicação. Em sala de aula, os alunos perguntaram se esse critério seria para todas as disciplinas e os professores presentes na AC definiram que esta organização poderia ser feita para toda a escola. Inclusive, outros combinados, a partir da disciplina [...], e também dos combinados construídos na primeira semana de aula, deveriam ser colocados no mural dos alunos a fim de reforçar esse processo de informação e conhecimento das normas que regem a organização do [...]. Esses combinados foram assim estruturados:

METAS DA ESCOLA / DIMENSÃO: ALUNOS	
01	Evasão Escolar: de 25,9% (em 2011) para 15%.
02	Aprovação: de 67,05% (em 2011) para 75%.
03	Média no Enem: de 527,25 (em 2011) para 545 pontos.
ACORDOS FIRMADOS / REGIMENTO ESCOLAR	
01	Horários: entrada / intervalo / saída.
02	Farda: calça ou bermuda (no joelho) jeans / camisa distribuída pelo governo ou a da escola; sapato ou sandália fechada.
03	Celular: permanecer desligado; quando necessário, manter em vibratório e avisar ao professor ou alunos.
04	Avaliação: no mínimo, três por bimestre.
05	Segunda chamada de avaliação: apenas com justificativa plausível (no prazo de 48 horas).
06	Recuperação paralela: para os alunos que frequentaram e participaram das atividades propostas e que não alcançaram a média (5,0).
07	Conselho de Classe – critérios: I - assiduidade; II - conduta geral dentro e fora da sala de aula; III - notas obtidas nos componentes curriculares em que for aprovado; IV - circunstâncias diversas que tenham interferido na aprendizagem; e V - participação e desempenho em atividades socioculturais, técnicas, científicas, esportivas e recreativas.
NA SALA DE AULA / TODAS AS DISCIPLINAS	
01	Frequência e participação nas aulas.
02	Justificar-se quando ausente das aulas e atividades.
03	Quando houver justificativa (plausível e no prazo estipulado), a segunda chamada será sempre feita na aula seguinte à da realização da atividade.

04	Respeito com o(s) outro(s) nas interações sociais.
05	Participação nas atividades em grupo.
06	Manter a limpeza na sala de aula.
07	A disposição das cadeiras devem seguir o formato de círculo ou semi-círculo.
08	Leitura dos textos-base do bimestre, inclusive fazendo marcações dos principais pontos, tecendo indagações, comentários e relações com as atividades propostas.

A segunda questão referia-se aos televisores na sala de aula que, em algumas turmas, encontram-se quebrados: ficou decidido que, enquanto não se consertam todas as TVs, o professor, necessitando desse recurso, pode ficar na sala onde a TV funciona e os alunos e outros professores ficarão rotativos, nesse dia; e a terceira foi um pedido: a partir do colocado por um aluno da 3ª série do ano de 2011, em conversa informal fora da escola, que a direção pudesse averiguar o conselho de classe do ano passado em relação à questão do total de pontos (70% dos 24 pontos = 16,8) para o aluno ter direito a participar do conselho (norma presente no antigo regimento escolar). O pedido foi feito em função de o aluno alegar não ter sido avaliado pelo conselho justamente por causa desse critério, ou seja, se o regimento foi modificado, o aluno pode ter sido tolhido (se a questão se confirmar) desse direito e, nesse caso, se aprovado, não necessitaria estar, em 2012, realizando estudos de dependência.

Estas foram as problematizações colocadas pelo grupo presente e, antes de se retomar o momento 2, foi feita referência e cantamos parabéns à professora [...], por ser o dia de seu aniversário. No que diz respeito ao momento de definições de responsabilidades, registrou-se o seguinte:

- a) cronograma das AC e definição dos responsáveis pelos registros: as datas dos encontros foram definidas e estão no quadro abaixo:

MÊS	DATAS DOS ENCONTROS
Fevereiro	Semana Pedagógica: 02 e 03 (três turnos de trabalho)
Março	03
	24
	31
Abril	14
	28

Maio	12
	26
Junho	09
Julho	Semana Pedagógica: ainda a ser definida pela SEC.
	07
	21
Agosto	04
	18
Setembro	01
	15
	29
Outubro	13 (?)
	27
Novembro	10
	24
Dezembro	08

Em relação aos registros dos encontros, nenhum dos professores presentes se colocou para escrever a memória-registro;

- b) comissões dos projetos a serem desenvolvidos no [...]: no concernente aos projetos macros (Dia da família na escola, São João, Jogos Internos e Jogos Externos, Jornada de Conhecimento), os professores definiram que deveriam aguardar a composição do quadro para que o partilhamento de responsabilidades envolvesse a todos. Na reflexão realizada por [...], colocou: “se tá sem aula, não tem projeto.” E disse que: “se continuar assim, é escolher um projeto e o grupo que sempre participa, realiza.” [...] refletiu sobre a questão do alunado (de ficar sem os projetos) e [...] questionou: “E teremos sempre que fazer pelo outro?”; no que se diz respeito aos projetos cidadãos, na perspectiva (inter)disciplinar, ficaram definidos: um, dos professores [...] e [...], envolvendo as disciplinas [...] e [...], para o III bimestre; um, das professoras [...] e [...], na disciplina [...] e outro, das professoras [...] e [...], na disciplina [...];

- c) propostas de temáticas para formação e equipes para o seu desenvolvimento: ficaram definidas os temas para o mês de março – (dia 24): reflexões sobre a pedagogia das competências (livro de Paro – já citado na nota de rodapé n. 2), tendo como equipe a professora [...] apenas, pois não houve adesão por parte de outro professor presente; (dia 31): o papel do ensino médio, tendo como equipe de formação as professoras [...] e [...].

Concluídas essas discussões, os professores presentes partiram para o momento de planejamento por área uma vez que a frequência era muito baixa e não tinha como desenvolver o planejamento por disciplina. Às 13 h, o encontro foi encerrado.

Comentário do observador:

Ficam as indagações: e a participação dos profissionais que trabalham na escola? E o trabalho coletivo? E o que foi combinado na Jornada Pedagógica em relação às AC? Junto a esses questionamentos se fazem necessárias reflexões sobre esses contextos e, principalmente, tomadas de decisões, de atitudes... Afinal, qual o nosso papel de educador numa sociedade como a nossa? Qual o papel do Estado? Qual o papel de cada sujeito do ato educativo? É preciso constatar e, depois, posicionar-se! Ou continuaremos, por meio das políticas educacionais, a sermos transformados “em meros ‘doadores’ de aulas, resumindo-se [nossa] profissão a uma perspectiva própria do mundo capitalista, que é a de garantir a própria sobrevivência por meio da venda de [nossa] força de trabalho” (OLIVEIRA, 2006, p. 83).

Por Ademar Sousa dos Santos
Pesquisador Faced/UFBA

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA) FACULDADE DE EDUCAÇÃO (Faced) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE) DOUTORADO

Título da tese: Singularidades coletivizadas: possibilidades de (re)configuração da gestão educacional no âmbito do poder local e de ampliação dos processos de autonomia na gestão escolar

Doutorando: Ademar Sousa dos Santos

Orientador: Prof. Dr. José Wellington Marinho de Aragão

Coorientador: Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos

ROTEIRO DE ENTREVISTA

TEMÁTICA 1: FORMAÇÃO PROFISSIONAL E REFERÊNCIAS COM A ESCOLA

Identificar-se;

Falar sobre o seu processo de formação, área em que atua e tempo de trabalho na escola;

Referências que você tem com a escola onde trabalha;

Na sua percepção, que característica é marcante nesta escola?

TEMÁTICA 2: AUTONOMIA ESCOLAR

O que você compreende por autonomia escolar?

A escola onde você trabalha é autônoma? Em que sentido? Por quê?

O que você acha que gera essa autonomia / ou essa falta de autonomia?

Como se sente trabalhando numa escola com autonomia? Ou sem autonomia?

A autonomia escolar pressupõe, também, a assunção de responsabilidades, sem eximir, é claro, as obrigações do Estado. Você estaria preparado para assumir as responsabilidades que lhe cabem no exercício de uma possível autonomia?

O que é considerado por você como pré-requisitos para a autonomia escolar?

Quais seriam as vantagens da autonomia escolar? Existiriam desvantagens, também?

TEMÁTICA 3: AUTONOMIA DECRETADA

Quais propostas do poder público você considera como voltada para a construção da autonomia na escola onde você trabalha?

Como você percebe cada uma dessas propostas?

Caso não sejam citados (um dos), fazer perguntas:

Qual sua opinião sobre:

- O processo de descentralização financeira? (merenda escolar/faed/repasses financeiros/pdde);

Quais recursos financeiros (programas) são recebidos pela escola? Esses recursos são suficientes?

Como são as orientações de gastos e prestação de contas para cada um desses recursos?
 No *site* “transparência da escola”, nos anos 2011, 2012 e 2013 sempre há referência a um saldo considerável para a escola do ano anterior. A que se deve a existência desse saldo?
 O saldo existente do PMEP/Plano de Ação (R\$ 42.095,35) ainda pode ser utilizado uma vez que a escola não mais trabalha com a educação profissional?
 Com os recursos sendo vinculados previamente, como comprar o que realmente se necessita?
 De que sobrevive o caixa escolar (PDDE)? Dos repasses do governo apenas?
 E o PDE Interativo? A escola recebeu, recebe verbas?
 Como se dá o processo de transferência dos recursos da merenda escolar?

- o processo eletivo de dirigentes escolares?

- o PAIP (Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica da Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia):

Um dos objetivos do PAIP é: “Fomentar a tomada de decisão local (UE), embasada em dados e informações sobre a rede de ensino;” – como vivencia essa questão na unidade escolar?

Você acredita que essas propostas, em forma de normas e regras formais, são capazes de construir a autonomia?

Ao realizar seu planejamento (por área, por disciplina), você sente que tem autonomia?
 Como o Estado propõe este planejamento? Como você o realiza?

TEMÁTICA 4: CONTEXTO/ENVOLVIMENTO/PARTICIPAÇÃO

Como você se posiciona diante dos projetos lançados na escola? Por quê?
 Você se considera um profissional que sempre adere às propostas lançadas pelo governo? Por quê?
 Você conhece o PPP da Escola? Participou de sua construção? E o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) do PAIP? Participou dessa construção? Em algum momento eles foram apresentados a você? Quando?
 Você participa do colegiado da escola?
 Quais ações aconteceram na escola e que foram promovidas pelo colegiado escolar?
 Como você fica sabendo das decisões desse colegiado?
 Em relação ao Colegiado, como é feito o preenchimento dos dados na plataforma *online*?
 Os alunos participam de quê? E os pais? E os funcionários? Como é essa participação?
 E o grêmio estudantil? E o caixa escolar?
 Como se deram as últimas eleições para os órgãos colegiados: caixa escolar, colegiado escolar e grêmio estudantil?
 Quais projetos são desenvolvidos pela escola (inclusive os estruturantes da SEC)? Você participa desses projetos? Por quê?
 Qual sua opinião sobre os projetos estruturantes da SEC?
 Qual seu nível de participação nas decisões administrativas, pedagógicas e financeiras?
 Como se dão as relações entre escola e órgão regional (Direc)?
 A escola possui um número considerável de profissionais contratados (professores e pessoal de apoio). Quando eles chegam à escola, quais orientações são trabalhadas com esses sujeitos no sentido da organização escolar (administrativa e pedagógica)?

TEMÁTICA 5: TRABALHO COLETIVO

Como é desenvolvido o trabalho coletivo nesta escola?

Como você percebe o desenvolvimento desse trabalho coletivo?

Você se consideraria pertencente a um grupo específico nesta escola?

E teriam outros grupos? Quais? Como você os definiria?

Como é sua interação com a: direção? Professores? Alunos? E pais de alunos? Há algum espaço específico ou institucionalizado onde essa interação acontece mais sistematizada?

O que te faz participar ou não participar das ações coletivas da escola?