Ensino médio público em Goiás, currículo e diversificação de escolas

Eliana Maria França Carneiro*
Maria Teresa Lousa da Fonseca**

*(Universidade Federal de Goiás, Conselho Estadual de Educação de Goiás, Organização das Voluntárias de Goiás, Goiânia, GO)

**(Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO)

Resumo: A política educacional de Goiás e o modo como escolas localizadas em territórios de alta vulnerabilidade e com bons resultados reagem a essa política são o foco deste artigo. Foram analisados indicadores educacionais do estado e informações obtidas em escolas visitadas pelas autoras. A diversificação da rede de escolas, a adoção de um currículo oficial único e, por meio dele, o desenvolvimento de um modelo gerencial e de controle das práticas escolares, da formação de professores e gestores e dos processos de avaliação externa destacam-se como aspectos estruturantes da política.

Palavras-chave: Ensino médio. Política educacional. Gestão. Currículo. Diversificação de escolas.

Apresentação

A análise do ensino médio público goiano apresentada neste artigo integra a pesquisa "Políticas para o ensino médio: o caso de quatro estados", realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). O objetivo do artigo é compreender como se estrutura o modelo da política educacional goiana de ensino médio e como escolas situadas em territórios de alta vulnerabilidade[1] reagem a essa política, assim como levantar possíveis hipóteses explicativas para a melhoria dos indicadores educacionais do estado. O desafio foi "pensar simultaneamente sobre a especificidade de diferentes práticas e formas de unidade articulada que essas escolas constituem" (APPLE, 1996[2] apud BALL; MAINARDES, 2011, p. 43), na estrutura da rede de ensino médio goiana e no contexto da política educacional.

O exercício investigativo realizado empregou informações quantitativas e análise qualitativa de dados coletados em entrevistas e questionários aplicados em seis escolas em maio/junho e outubro de 2015 (três situadas na região metropolitana de Goiânia, duas na região do Distrito Federal e uma na região central de Goiás).

Breve panorama do ensino médio estadual de Goiás

A expansão do ensino médio da rede estadual goiana é recente, tendo atingido maior celeridade na última década do século XX e no início do atual, sendo contemporânea de diversos processos econômicos e sociais, como a migração do campo para as cidades e de outras regiões do país para o estado de Goiás, a industrialização do estado e o desenvolvimento da agricultura mecanizada e da agroindústria. Em Goiás – assim como no Brasil –, o ensino médio expande-se, organiza-se e se estrutura de forma subsidiária ao ensino fundamental, beneficiando-se como o "primo pobre" dos investimentos e dos recursos destinados a este último, à mercê da disponibilidade de espaços e

[1] A categoria "vulnerabilidade" abarca duas condições: a dos "vulnerados", que se identifica à condição de pobreza, quer dizer, que já padecem de uma carência efetiva que implica a impossibilidade presente de sustento e de desenvolvimento, bem como uma debilidade futura, a partir dessa incapacidade; e a dos "vulneráveis", para os quais a deterioração de suas condições de vida não está ainda materializada, mas aparece como uma situação de alta probabilidade em futuro próximo, a partir das condições de fragilidade que as afete (PERONA; ROCCHI, 2001 apud BATISTA; SILVA, 2013, p. 31).

[2] APPLE, M. Power, meaning and identity: critical sociology of education in the United States. British Journal of Sociology of Education, v. 17, n. 2, p. 125-144, 1996.

turnos ociosos, em que a demanda por ensino fundamental não preenchia toda a capacidade física da escola[3].

Em 1998, havia 217.318 alunos matriculados no ensino médio em Goiás. Desses, 84,8% na rede estadual e 11,7% na rede privada. O Censo de 2014 registra a matrícula de 258.574 estudantes no ensino médio, sendo 213.928 (82,7%) na rede estadual, confirmando a predominância histórica do sistema estadual na oferta desse nível de ensino, uma característica brasileira.

A análise da evolução das matrículas entre 2009 e 2014 – exposta na Tabela 1 – mostra que o crescimento é ascendente até 2010, apresentando um pequeno decréscimo a partir de 2011, tanto no ensino regular quanto na educação de jovens e adultos (EJA). Esse movimento é observado também no Brasil a partir de 2012. Apesar da queda no número de matrículas, Goiás ainda é o estado com o maior número de alunos no ensino médio regular da região Centro-Oeste: 40% mais alunos do que o estado de Mato Grosso e 73% mais que o estado de Mato Grosso do Sul.

Tabela 1 – Evolução das matrículas no ensino médio regular e EJA

Redes	2009		2010		2011	
	Reg	EJA	Reg	EJA	Reg	EJA
Centro-Oeste	609.722	309.198	619.920	178.826	622.668	176.101
Goiás	267.858	76.287	270.415	35.839	264.222	36.388
Federal	1.962	545	2.435	2.121	3.439	3.068
Estadual	227.654	47.294	230.267	32.035	222.241	31.694
Municipal	468	26.343	455	-	447	-
Privada	35.861	1.430	37.258	1.683	38.095	1.626
Distrito Federal	104.949	58.663	107.562	43.648	109.249	39.526
Mato Grosso	145.253	95.236	143.692	45.486	150.285	48.522
Mato Grosso do Sul	91.662	79.012	98.251	53.853	98.912	51.665
Brasil	8.337.160	1.566.858	8.357.675	1.427.004	8.400.689	1.364.393

[3] Esse processo de crescimento marginal do ensino médio, oportunizado pela universalização do ensino fundamental, foi verificado em outros estudos como um processo brasileiro. Ver Costa (2013).

Redes	2012		2013		2014	
	Reg	EJA	Reg	EJA	Reg	EJA
Centro-Oeste	626.254	158.643	621.257	151.285	620.693	155.882
Goiás	261.622	35.365	259.703	32.460	258.574	32.098
Federal	3.969	3.444	4.076	3.429	4.073	3.452
Estadual	217.222	30.019	215.169	26.751	213.928	26.161
Municipal	532	-	553	-	592	05
Privada	39.899	1.902	39.905	2.280	39.981	2.480
Distrito Federal	111.774	38.517	109.171	36.453	110.549	38.365
Mato Grosso	155.303	51.798	156.004	49.863	155.114	51.703
Mato Grosso do Sul	97.555	32.963	96.379	32.509	96.456	33.716
Brasil	8.376.852	1.345.864	8.312.815	1.324.878	8.300.189	1.308.786

Fonte: MEC, Censo Escolar 2011, Qedu.

Em relação à EJA, Mato Grosso é o estado da região com o maior número de matrículas. Nessa modalidade, as matrículas goianas são inferiores às demais redes educacionais da região.

O crescimento das matrículas no ensino médio regular alavancou o nível educacional dos jovens goianos entre 18 e 29 anos de 8,4 anos de estudo em 2004 para 10,3 anos em 2014, mas a taxa líquida de matrículas[4] ainda é baixa: 55,6% (2014). Esses números mostram que a universalização da matrícula no ensino médio, garantindo aos jovens de até 17 anos o acesso e a permanência nesse nível de ensino, continua como um grande desafio para a política educacional do estado, pois quase metade dos jovens nessa faixa etária ainda não está matriculada no ensino médio ou está fora da escola. Apontam também para problemas da permanência do jovem na escola e para as altas taxas de distorção idade/série que persistem no sistema educacional goiano.

A taxa de distorção idade/série do ensino médio estadual ainda está acima de 30%, apesar de apresentar uma tendência de queda e ser a menor entre os

[4] A taxa líquida indica o percentual da população em determinada faixa etária que se encontra matriculada no nível adequado à sua idade.

estados da região e menor que a taxa brasileira, no período de 2011 a 2013.

Em relação às taxas de aproveitamento, em 2007, Goiás tinha uma taxa de abandono superior à do Brasil, mas a situação se inverte em 2014: caiu de 17,8% para 6,7% (SEDUCE, 2015). Os dados exibidos na Tabela 2 mostram que as taxas de aprovação e reprovação não apresentam maiores variações entre 2012 e 2014, com a aprovação mantendo-se na faixa dos 80% e a reprovação nos 10%. Apesar de essas taxas ainda serem altas e a de aprovação ter muito que crescer, são as melhores do Centro-Oeste e melhores que as médias brasileiras. Os índices de conclusão do ensino médio são superiores à média do Centro-Oeste e do Brasil. O melhor desempenho de Goiás foi em 2013, alcançando 58% de conclusão.

Tabela 2 – Taxas de rendimento no ensino médio

	Aprovação			Reprovação			Abandono		
	2012 (%)	2013 (%)	2014 (%)	2012 (%)	2013 (%)	2014 (%)	2012 (%)	2013 (%)	2014 (%)
Federal	84,3	83,0	83,9	13,4	14,5	13,9	2,3	2,5	2,2
Estadual	76,2	77,9	77,9	x13,2	12,8	13,2	10,5	9,3	8,8
Municipal	79,2	80,8	81,4	11,3	11,1	11,6	9,6	8,1	7,0
Públicas	76,4	78,0	78,2	13,2	12,8	13,2	10,4	9,2	8,6
Privada	93,4	93,8	94,1	6,1	5,7	5,5	0,4	0,5	0,4
Brasil	78,5	80,0	80,2	12,3	11,9	12,2	9,2	8,1	7,6
Goiás	83,0	85,3	84,4	9,7	8,5	9,7	7,3	6,2	5,9
Federal	78,0	82,5	83,3	18,8	16,2	15,2	3,2	1,3	1,5
Estadual	81,3	83,8	82,7	10,2	9,0	10,4	8,5	7,2	6,9
Municipal	83,3	80,8	84,9	9,1	14,5	12,8	7,6	4,6	2,3
Públicas	81,3	83,8	82,7	10,4	9,2	10,5	8,4	7,1	6,8
Privada	93,6	94,2	94,1	5,8	5,0	5,2	0,6	0,8	0,7
Distrito Federal	74,0	79,5	79,9	18,6	15,1	14,9	7,4	5,4	5,2
Mato Grosso	66,9	64,7	65,9	20,0	21,7	21,6	13,1	13,6	12,4
Mato Grosso do Sul	74,0	74,9	74,1	15,7	15,6	17,7	10,3	9,6	8,2
Centro-Oeste	74,4	76,1	75,8	16,0	15,2	15,9	9,5	8,7	7,9

Fonte: Qedu.org.br.

O crescimento das matrículas e a melhoria das taxas de rendimento na última década foram fundamentais para garantir ao estado o primeiro lugar no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2013. Em documento oficial, a Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desporto (SEDUCE, 2015) afirma que essa classificação é resultado da melhoria do estado nos índices de desempenho e não na nota média padronizada (4,33)[5].

Outro indicador importante para a pesquisa é a formação de professores. Quando se trata da adequação da formação à disciplina que o professor leciona, a rede estadual de Goiás apresenta um dos piores índices do Brasil: 46,3%, mais de 10% inferior à média nacional (58%). Goiás é o quinto pior estado do ranking nacional (dados do Inep/MEC). De acordo com um informante da Seduce, a formação de professores é um problema devido à pequena oferta de professores para determinadas áreas:

> *[...] estamos com falta de professores, o Brasil está com falta de professor e existem algumas regiões no estado de Goiás que não possuem professores das áreas [...] consideradas duras, como diz o sistema [...] (Goiás, alto cargo da secretaria estadual de educação).*

Outros elementos podem ser levantados para explicar o fato de Goiás possuir um dos piores índices de adequação da formação/atuação de docentes:

- Inexistência de uma carreira específica para o ensino médio, possibilitando aos professores lecionarem em toda a educação básica.
- A carga horária do professor é estabelecida em modulação por escola. Os professores procuram preencher sua carga horária em uma única escola, mesmo que para isso assumam disciplinas diferentes daquelas para as quais foram habilitados.
- A formação em licenciatura da maioria dos professores da rede estadual foi, a partir de 1999, por meio do Programa de Licenciatura Plena Parcelada, desenvolvido pela Universidade Estadual de Goiás em convênio com a Seduce. A maior oferta de cursos de licenciatura foi na área de Ciências Humanas, com destaque para o curso de Pedagogia.
- O último concurso de professores foi realizado em 2008 e não preencheu todas as vagas ofertadas, em especial as da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

A questão salarial dos docentes em Goiás é outro aspecto importante de análise. Comparativamente aos salários pagos no Centro-Oeste e, mais especificamente, com os pagos pelo Distrito Federal, é possível que os salários

[5] "Goiás está melhor posicionado entre os estados, no rendimento que na nota. Existe uma situação de desequilíbrio entre a posição de Goiás no rendimento (1º lugar) e na nota da Prova Brasil (8º lugar)" (SEDUCE, 2015, p. 37).

mais baixos contribuam para o êxodo de professores qualificados do estado, principalmente na região do entorno de Brasília[6]. Além disso, os professores temporários recebem salários 30% menores do que os professores efetivos e, no ensino médio, parte significativa de docentes, principalmente no entorno de Brasília, é de temporários (70%).

Procurou-se também levantar os dados de investimento do poder público estadual nesse nível de ensino. A única fonte de informação sobre investimentos por aluno no ensino médio a que se teve acesso foi o documento "Diagnóstico: uma análise da educação em Goiás" (SEDUCE, 2015), que utilizou dados do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope). Os dados mostram um gasto médio por aluno, no período de 2009 a 2014, de R$ 4.182,92. Esse valor coloca Goiás na 11ª posição no ranking dos estados. Comparado com o investimento feito pelos estados da região Centro-Oeste, o valor investido por Goiás no período é menor do que o realizado pelo Distrito Federal (R$ 7.173,30) e por Mato Grosso do Sul (R$ 6.285,65), mas muito superior ao do estado de Mato Grosso (R$ 1.738,31). O valor investido em 2014 é ligeiramente superior ao valor médio do período: R$ 4,5 mil, o 15º maior valor dentre os estados. O investimento total do Estado em educação, em 2015, foi de R$ 3,833 bilhões (SEDUCE, 2015).

A análise dos dados expostos permite concluir que os índices de matrícula e rendimento escolar (aprovação e Ideb) de Goiás estão acima da média regional quando dizem respeito ao ensino médio. Comparando com o Distrito Federal, há uma superioridade do estado, quando se trata do Ideb e das taxas de aprovação/reprovação. Em relação a salários, formação docente e investimentos, contraditoriamente, o sistema de Goiás apresenta alguns dos menores índices da região e, no âmbito nacional, está em situação mediana. Cabe a pergunta: Os índices de rendimento escolar serão sustentados sem maiores investimentos na política docente?

Currículo como instrumento de gestão, monitoramento e formação de professores

Uma dimensão que se destacou na análise da política de ensino médio estadual em Goiás é o currículo, tanto em sua especificação na política de educação do estado como na forma como as escolas da amostra o utilizam

[6] Por uma jornada de 40 horas, o professor licenciado efetivo em Goiás recebia, em 2015, R$ 2.570,00; no DF, R$ 3.858,87; em MS, R$ 3.994,25 e em MT, por 30 horas, R$ 2.851,57. Dados publicados pelo Portal G1.com.br, em 25/06/2015. Acesso em 5 ago. 2015.

na construção de suas propostas pedagógicas.

Currículo é entendido, neste artigo, como definido por Apple: "o currículo nunca é um conjunto neutro de conhecimentos, ele é parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo"[7]. Assim, em qualquer sistema ou processo educacional, o currículo é sempre uma opção política.

O "Pacto pela Educação"[8], instrumento adotado pela Seduce a partir de 2011, embora não fosse específico para o ensino médio, alterou profundamente os rumos da política curricular executada no governo anterior, que por meio do programa "Ressignificação" incentivava as escolas de ensino médio a adotarem a organização semestral e a destinarem 20% da carga horária total do currículo para oferta de disciplinas opcionais a serem escolhidas pelos alunos dentre um conjunto preestabelecido pela escola e definido com a Superintendência de Ensino. A partir do pacto, uma das ações efetivadas foi a construção e adoção de um currículo unificado no estado.

O currículo destaca-se, nesse processo, como o principal elemento da nova política educacional baseada em resultados, hierarquicamente conduzida pela Secretaria de Educação, com o objetivo de melhorar o desempenho de sua rede de escolas no ranking das avaliações externas. Para os gestores da Secretaria entrevistados pela pesquisa, a adoção do currículo referência unificado foi uma conquista da política educacional do estado e se insere em um movimento de qualificação da educação estadual.

> *O ex-secretário introduziu a ideia do currículo único. Então, eu acho que houve um movimento de continuidade positiva. Houve um ciclo positivo em Goiás que abrangeu a preocupação com o professor, a carreira estabelecida lá atrás, o desempenho de alunos, o currículo, a formação, a tutoria, o acompanhamento [...] (Goiás, secretária de educação do estado).*

O currículo referência é o dinamizador da política educacional em Goiás. Ele garante a unidade do planejamento e em torno dele se constituem as ações de controle e monitoramento da gestão e do trabalho docente, a formação em serviço de professores e gestores e a avaliação da aprendizagem realizada

[7] APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Org.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994a. p. 59.

[8] O "Pacto pela Educação" (2011) foi um programa estruturado em cinco pilares, sendo o segundo "adotar práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem". Neste pilar foram estabelecidos como ações o currículo referência e a tutoria pedagógica, que se institucionalizaram como instrumentos de gestão educacional. O pacto foi estabelecido entre a Secretaria e sua rede escolar. Municípios que se interessaram puderam aderir ao programa.

pela Secretaria de Educação. Uma superintendência específica, chamada Inteligência Pedagógica, foi criada para, entre outras funções, coordenar e desenvolver o monitoramento do desenvolvimento do currículo, dos docentes e das escolas, da formação de professores e da avaliação de resultados. Em entrevista para esta pesquisa, um gestor da secretaria afirma:

[...] A partir da definição do currículo, começou todo um acompanhamento da aplicação desse currículo. Ele é entendido [...] como uma ferramenta de formação desse professor, na prática pedagógica da escola [...] (Goiás, alto cargo da secretaria estadual de educação).

Alguns mecanismos e instrumentos foram criados, outros ressignificados para a implantação e o desenvolvimento das ações de monitoramento e formação. Um dos instrumentos criados foi o Sistema Administrativo Pedagógico (Siap), que controla o planejamento quinzenal do professor e seu desenvolvimento das aulas lançadas no diário eletrônico, de preenchimento obrigatório. O ingresso no sistema é por meio de senhas com níveis diferenciados de acesso, o que possibilita aos coordenadores pedagógicos das escolas acompanharem e cobrarem o planejamento dos docentes, o desenvolvimento das aulas e o controle do cumprimento das metas curriculares estabelecidas para o bimestre. No âmbito da subsecretaria, o tutor[9] tem acesso a todas as informações das escolas sob sua responsabilidade e a Superintendência de Inteligência Pedagógica, por sua vez, de forma ampliada, pode resgatar não só o que e como o currículo está sendo desenvolvido nas escolas, como também o trabalho realizado pelos tutores e pelo coordenador pedagógico das subsecretarias.

Outro instrumento de monitoramento e formação é o conjunto dos Cadernos Pedagógicos para o 3º ano do Ensino Médio, tanto para os professores quanto para os alunos. Esse material, além das competências a serem desenvolvidas, apresenta exercícios, sugestões de atividades e metodologia para o desenvolvimento dos conteúdos listados. Os Cadernos[10] foram estratégicos para a implantação do currículo único, como atesta o discurso abaixo:

[...] o caderno [...] foi uma das estratégias utilizadas para fazer com que o currículo efetivamente fosse executado [...] entendido pela rede, colocado em prática [...] (Goiás, alto cargo da secretaria estadual de educação).

Nessa perspectiva, a tutoria pode, então, ser entendida como a ferramenta de gestão mais importante no processo de implantação e acompanhamento do currículo referência e do novo modelo de gestão educacional do estado (cf.

[9] O trabalho do tutor será descrito mais adiante no texto.

[10] A partir de 2015, a Superintendência de Inteligência Pedagógica está trabalhando na substituição dos Cadernos pelo que chamam de Roteiro de Didática Aplicada (Roda).

nota 10 deste artigo). A partir de um programa anterior de acompanhamento das escolas, implantado em 2003, foi desenvolvido um programa de tutoria pedagógica, o Programa de Acompanhamento e Suporte Pedagógico (Pasp), para acompanhar e apoiar o desenvolvimento do currículo. Os tutores, lotados nas subsecretarias, acompanham no máximo cinco escolas e possuem uma coordenação central na Seduce, a quem também respondem diretamente. A partir de 2015, a coordenação pedagógica da Subsecretaria também é responsável pela interlocução com os tutores.

A tutoria é pensada de forma articulada e "amarrada" para que as determinações e orientações da política educacional cheguem às escolas e sejam compreendidas e assumidas por elas como valores e objetivos perseguidos por todos. É desenvolvida em forma de núcleos cooperativos e de responsabilização "coletiva", e se assenta em um modelo claramente gerencial de gestão, próximo do que foi denominado por Ball (2011) de "novo gerencialismo", no qual "gerentes tornam-se líderes mais do que controladores, provendo visão e inspiração que geram compromisso coletivo da corporação em ser a melhor" (BALL, 2011, p. 24).

No trabalho da tutoria se assenta toda a proposta de acompanhamento da rede e de formação continuada dos professores. A partir de 2015, a formação foi ampliada para envolver coordenadores e gestores escolares. Isso é bem explicado no depoimento abaixo:

> *[...] quando a gente fala "tutoria", as pessoas tendem a achar que é um serviço de acompanhamento. [...] é muito mais de formação e de mudanças de práticas em sala de aula [...]. O nosso objetivo é potencializar cada vez mais o papel do tutor enquanto formador, promovendo uma formação continuada in loco, dentro da escola [...]. O bom do material é convencer, mostrar o quanto é bom e o porquê, para que o diretor e o coordenador pedagógico compreendam isso e para que faça parte da prática dele (Goiás, alto cargo da secretaria estadual de educação).*

Na análise desse quadro delineia-se a hipótese de que sobre o tutor recai a responsabilidade do sucesso da política educacional, seja na parceria que estabelece com os gestores escolares, seja na responsabilidade pela formação do professor e pela qualidade do trabalho da escola. A Secretaria estabelece procedimentos tanto de seleção de tutores como de sua formação e de controle de sua atuação.

O trabalho do tutor também é intensamente monitorado e controlado em instâncias hierárquicas. Além das formações e do acompanhamento da tutoria pelos assessores de tutoria e pelos diretores de núcleo ou coordenadores pedagógicos das subsecretarias, o tutor deve apresentar relatórios do trabalho

realizado com as escolas. Esse material é avaliado pelos Assessores de Tutoria Educacional (ATE) e pela coordenação de tutoria da Superintendência de Inteligência Pedagógica, e indica os focos de formação e orientações a serem repassadas ao tutor e às escolas.

Percebe-se no modelo de gestão adotado o que foi descrito por Grace (1995), que afirma "que na educação o segmento dos diretores de escola é a principal 'carreira' em que se dá a incorporação do novo gerencialismo, sendo crucial para a transformação dos regimes organizacionais das escolas" (GRACE, 1995[11] apud BALL; MAINARDES, 2011, p. 25). O depoimento a seguir é enfático em relação a isso:

O problema de o diretor, às vezes, "enterrar" o trabalho pedagógico, (é) porque ele não tem muito conhecimento, porque ele acha que isso é bobagem [...]. Quando a gente pensa agora com o diretor, nós temos o objetivo de tocar na gestão (Goiás, alto cargo da secretaria estadual de educação).

A nova forma de gestão implicou também estabelecer incentivos financeiros que Ball (2011) denomina "incentivos na forma de mercado e [...] possibilidades de financiamento e responsabilização (accountability) relacionadas com a performance" (BALL, 2011, p. 25, grifos do original). Assim, foram também criados, no âmago do Pacto, incentivos financeiros às escolas que atingem as metas estabelecidas no planejamento, sejam elas de aprendizagem, sejam de redução dos índices de reprovação e evasão, apurados no Saego. Para os professores, instituiu-se um bônus salarial (Projeto Reconhecer – R$ 2.000,00 no meio do ano e R$ 2.000,00 no final do ano), e para os alunos com as melhores notas, prêmios em dinheiro (R$ 800,00), em forma de poupança estudantil. Em princípio, o bônus docente está ligado à assiduidade[12] e aos resultados de aprendizagem obtidos pelo trabalho docente. Na prática, até o momento, a Secretaria só está conseguindo medir, para efeito do bônus, a assiduidade.

A despeito do esforço empregado pela Secretaria para legitimar o currículo referência e o trabalho de tutoria, ambos não têm o reconhecimento unânime entre diretores e muito menos entre os professores. Nas duas etapas da

[11] GRACE, G. School Leadership: beyond education management: an essay in policy scholarship. London: Falmer Press, 1995.

[12] O bônus docente foi implantado em meio a muitas controvérsias, pois além das críticas sindicais ao controle meritocrático e ao sistema de recompensas, foi interpretado pelos professores como um substitutivo, paliativo e controlador da gratificação por titularidade retirada da carreira docente para adequação financeira ao pagamento do piso salarial, em 2011. O prêmio estudantil foi distribuído apenas duas vezes, em 2013 e 2014.

pesquisa, os professores entrevistados apontaram o currículo como inibidor da prática docente e pouco condizente com a realidade das escolas e de seus alunos e, em uma afirmação de sua autonomia pedagógica, confirmaram como criam formas variadas de não cumpri-lo à risca, mesmo que isso lhes gere alguma forma de advertência. Desse modo, eles justificam o descumprimento do currículo com o compromisso que têm com seus alunos, seja com a promoção de seu sucesso, seja com o respeito às suas limitações. Os professores consideram que, além de insuficiente para preparar os alunos para o Enem, "o currículo é longo, inadequado, limitador e uma afronta à autonomia docente" (Goiás, Professor de Escola de Município da Região Metropolitana). Nesse contexto, o aluno do noturno é apontado como aquele que tem menos condições de acompanhar o currículo oficial, o que impele o docente a se adaptar à exiguidade do tempo de aula, à precária realidade de defasagens pedagógicas e à vulnerabilidade socioeconômica da clientela. Com esse discurso apresentam-se como "sujeitos resistentes e românticos, heroes [sic] althusserianos lutando contra a opressão ou contra as 'más' práticas que os formuladores de políticas insistem em jogar em cima deles" (HARGREAVES, 1996[13] apud BALL; MAINARDES, 2011, p. 46).

Por outro lado, observa-se nas entrevistas com os atores escolares que a compreensão do currículo se resume a um elenco de disciplinas e ao volume de conteúdo a ser trabalhado em cada uma delas. Não discutem as competências a serem desenvolvidas pelos alunos, assim como não se referem à associação do currículo com o mundo do trabalho e com as novas tecnologias, apesar de ser esse o mundo dos alunos, seja por suas vivências pessoais de trabalho, interconectividade entre eles, seja por pertencer à família de trabalhadores. Na fala de grande parte dos jovens da amostra, quando indagados sobre suas expectativas ao final do ensino médio, o trabalho é também a referência mais imediata, factível e antecedente à possibilidade de cursar o ensino superior.

Em relação à tutoria, muitos docentes e alguns diretores das escolas da amostra se referiram ao tutor nas entrevistas como um mero fiscal da Secretaria, controlador do trabalho docente, e não o reconheciam como um orientador legítimo do trabalho, com quem pudessem trocar ideias e conversar sobre as conquistas e dificuldades do fazer pedagógico. Essa atitude de negação é mais presente na escola de tempo integral e nas escolas da região metropolitana, onde também o conceito do tutor como fiscal é passado aos alunos, que relataram mudanças no comportamento da gestão escolar

[13] HARGREAVES, D. Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects. Teacher Training Agency Annual Lecture. Cambridge: University of Cambridge, Department of Education, 1996.

quando o tutor está presente na escola. Nas escolas das cidades médias e na escola que atende a população rural há melhor aceitação da tutoria e do trabalho executado, apesar de existirem focos de resistência.

Visto como os olhos da Secretaria na escola, apenas um controlador e "cobrador" de decisões e políticas definidas no âmbito central, as atividades formativas propostas pelo tutor nos encontros coletivos ou na discussão com a coordenação pedagógica também não são reconhecidas, pela maioria dos docentes entrevistados, como ações de formação[14].

Em síntese, as entrevistas com os professores sugerem que a incompreensão teórica do currículo e a negação da forma de acompanhamento (tutoria) podem ser entendidas como "uma interpretação complexa e não linear das políticas de currículo" (LOPES; MACEDO, 2011[15] apud BALL; MAINARDES, 2011, p. 252).

Ficou evidenciado no estudo que qualificar a educação goiana em relação às avaliações externas é a meta da política educacional do estado, e para alcançá-la é necessário aprimorar os mecanismos e a metodologia de gestão, tanto pedagógica quanto administrativa/gerencial da escola. Os avanços são motivos de orgulho para os gestores, principalmente para aqueles técnicos das instâncias intermediárias que, ao se dedicarem, assumem o sucesso da rede, medido nas avaliações externas, como sucesso da gestão e de seu trabalho; são conscientes de que o perfil de tutor e de gestor que perseguem não é o de um perfil tradicionalmente educacional e, portanto, muito se tem que investir em sua formação. As avaliações de desempenho entram como um feedback que confirma pontos e provoca novas questões, exigências e desafios para o desenvolvimento e atualização do currículo e das políticas de gestão da rede de ensino.

Infere-se que a política de gestão, baseada no intenso monitoramento e acompanhamento das escolas, contribuiu para a melhoria dos resultados do ensino médio estadual nas avaliações externas, que cresceu 31,03% no Ideb, no período 2005/2013, alcançando em 2013 o maior Ideb do país. Por outro lado, essa política parece, ainda, não captar a complexidade da escola, a necessidade e os sonhos dos jovens e as demandas de valorização profissional dos professores. Resta saber se a política de gestão, por si só, será capaz de manter e elevar os resultados já alcançados.

[14] Para os professores, as formações que receberam nos últimos anos foram as do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – pactoensinomedio.mec.gov.br.

[15] LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 249-283.

Outro aspecto a ser destacado para melhor compreensão e caracterização da política de ensino médio é a diversificação das escolas no interior da rede e a seletividade no interior das unidades escolares, a despeito da preponderância da oferta de ensino médio regular diurno, traduzida tanto no número de matrículas como no de estabelecimentos de ensino.

A diversificação das escolas da rede

A pesquisa revelou a realidade da diversificação da oferta no ensino médio pelos tipos de escolas. As escolas da rede podem ser assim caracterizadas:

- *Escolas de ensino médio regular* – De 627 escolas, apenas 81 são exclusivas de ensino médio; as demais atendem também o ensino fundamental do 6º ao 9º ano. Todas trabalham em três turnos: matutino (das 7h às 12h), vespertino (das 13h às 18h), com seis aulas de segunda a sexta-feira, e noturno (das 19h às 22h45), com cinco aulas diárias de segunda a sexta-feira. As escolas seguem o currículo referência, o calendário oficial, integram o Siap e são monitoradas pelas subsecretarias regionais de Educação. Do total de escolas, 69 estão localizadas em municípios rurais, povoados, distritos e assentamentos, que funcionam prioritariamente em turno noturno, obedecem à mesma orientação e ritmo pedagógico das demais e são assistidas com serviço de transporte escolar municipal. Em todas as escolas regulares, o ensino noturno funciona nas mesmas normas do diurno e é considerado pelos gestores o grande "problema" do ensino médio regular.
- *Colégios da Polícia Militar (CPM)* – A maioria das 25 escolas está na região metropolitana de Goiânia, as demais no interior do estado. Os colégios funcionam desde 1999 por convênio firmado entre a Secretaria de Educação e a Polícia Militar do Estado, sendo que em 2001 os CPMs foram oficialmente criados pela Lei Estadual nº 14.050, modificada pela Lei Estadual nº 16.512/2007, que cria outras escolas e modifica os critérios de seleção de alunos, que passa a ocorrer por sorteio, ampliando o critério de distribuição de vagas: 50% para filhos de militares e 50% para a comunidade. A gestão administrativa e disciplinar e a ampliação e manutenção da infraestrutura são de responsabilidade da Secretaria de Segurança Pública/Polícia Militar de Goiás/Diretoria de Ensino, Instrução e Pesquisa. A Seduce repassa os prédios escolares da rede estadual e disponibiliza professores e funcionários de seus quadros. A dinâmica pedagógica é subordinada

à Seduce: indicação do coordenador pedagógico, cumprimento do currículo referência, monitoramento dos professores (tutoria e Siap), formação de professores e avaliações externas oficiais. Nenhum colégio militar foi incluído na amostra devido a suas características muito particulares de organização administrativa e disciplinar.

- *Ensino médio profissional* – São apenas oito escolas estaduais de ensino médio que oferecem educação profissional concomitante ao ensino regular ou pós-médio. Considerando o baixo percentual de escolas e matrículas nessa modalidade, optou-se por não incluí-la na amostra da pesquisa em Goiás.
- *Centro de Ensino em Período Integral (Cepis)* – Criados pela Lei Estadual 17. 920/2012, iniciaram suas atividades em 2013 com 15 escolas, a maioria em Goiânia. Atualmente são 23 escolas, distribuídas no estado, que tiveram os prédios adaptados para atendimento integral (7h30 às 17h). O currículo referência é cumprido e ampliado com atividades culturais, artes (dança, música e teatro), esportes, leitura, informática e reforço curricular. Aos alunos são servidas três refeições diárias. Os professores são todos licenciados, alguns possuem pós-graduação e recebem R$ 2.000,00 de gratificação de tempo integral. Os Cepis de Goiás integram-se ao Programa Novo Futuro (MEC), também desenvolvido em outros estados.
- *Educação de Jovens e Adultos (EJA)* – O Estado de Goiás possui 266 escolas que oferecem EJA terceira etapa (ensino médio), distribuídas em 153 dos 246 municípios e desenvolvida em rede colaborativa com a união e municípios. Essa modalidade funciona também em nove Centros de Educação de Jovens e Adultos (Ceja) na região metropolitana de Goiânia e nas maiores cidades do estado. O currículo é diferenciado conforme Resolução nº 260/2005, do Conselho Estadual de Educação de Goiás. Dentre as escolas da amostra, nenhuma oferece EJA.
- *Escolas conveniadas* – O sistema estadual de ensino, desde 1980, tem tradição de convênios com a rede privada para oferta de educação básica. O estado cede e remunera o pessoal docente e administrativo, incluindo limpeza, vigilância e manutenção. A mantenedora oferece o espaço físico, os materiais pedagógicos e administrativos e pode legalmente cobrar taxa mensal dos alunos. A direção da escola também é de sua responsabilidade, mas a orientação pedagógica e o monitoramento dos professores (cumprimento do currículo referência e integração ao Siap) são da Seduce. Para as estatísticas educacionais do MEC, essas escolas integram a rede privada de educação.

Diante dessa diversificação de escolas, a sociedade (mídia, famílias, especialistas em educação) reage de diferentes modos aos também diferentes resultados de desempenho. De maneira geral, as escolas de tempo integral e os colégios militares são mais bem avaliados pela mídia e famílias. Há, contudo, um crescimento de avaliações positivas da escola de ensino médio regular, captado pela pesquisa:

> *É uma escola boa, por causa dos professores e dos alunos. Tem professor muito bom aqui. No ano do Ideb a escola tem simulado toda terça-feira (Goiás, aluno de escola de município da região metropolitana).*

Os colégios militares, por sua vez, são objeto de críticas do meio acadêmico goiano[16]. Tomando como exemplo os resultados do Enem em Goiás, é possível compreender essas diferentes reações.

Tabela 3 – Resultados do Enem Goiás

Escolas	Enem			
	2011	2012	2013	2014
Média das escolas em tempo integral	482,52	477,50	492,76	508,21
Média das escolas públicas estaduais	468,57	466,94	472,55	478,88
Média dos colégios militares	528,02	529,42	532,45	523,03
Média das escolas particulares	553,76	550,65	542,45	549,34

Fonte: Jornal O Popular, 30/08/2015.

A Tabela 3 foi publicada no jornal diário de maior circulação do estado. É curioso notar que ao apresentar as médias no Enem, a reportagem separa as escolas de tempo integral e as escolas militares do conjunto "escolas públicas estaduais". Apesar de apresentar índices inferiores aos demais tipos de escola, o quadro mostra o crescimento contínuo da pontuação das escolas médias regulares, que aumentou seus índices em mais de dez pontos entre 2011 e 2013.

[16] "Militarizar colégios públicos é naturalizar e transformar os problemas da educação em problemas ou caso de polícia [...]. Se as escolas públicas em geral tivessem o mesmo nível de investimento e condições das militares, demonstrariam melhoras nos níveis de educação" (Professora da FE/UFG, ADUFG, Jornal do Professor, Goiânia, set. 2015).

Essa diversificação de tipos de escola ficou evidenciada no estudo, que identificou diferenças entre a escola de tempo integral e as escolas denominadas de ensino regular e no interior das próprias escolas.

As seis escolas da amostra pertencem a um conjunto de 165 escolas jurisdicionadas a quatro subsecretarias regionais de Educação. Esse conjunto representa mais de ¼ das 627 escolas de ensino médio em Goiás. Como a maioria das escolas de ensino médio, os Colégios I, III, IV e VI oferecem ensino fundamental do 6º ao 9º ano, com exceção do Colégio Estadual I, que mantém somente turmas de 8º e 9º anos e é o único colégio deste conjunto com menor número de matrículas nessa etapa da educação básica. As outras três escolas têm maior número de alunos no ensino fundamental. Entre as seis escolas, somente o Colégio II (tempo integral) e o Colégio V são escolas exclusivas de ensino médio. Quanto aos turnos, com exceção das escolas de tempo integral, todas (5) trabalham com três turnos.

Tabela 4 – Dados institucionais das escolas da amostra

	Subsecreatarias regionais de Educação	Escolas	Níveis de ensino	Turnos	Número de alunos
Escolas da Região Metropolitana	Subsecretaria I	Colégio Estadual I	Ens. Fund. 8º e 9º anos	Vespertino	137
			Ensino Médio	Matutino Vespertino Noturno	965
	Subsecretaria II	Colégio Estadual II	Ensino Médio	Integral	277
		Colégio Estadual III	Ens. Fund. 6º a 9º ano	Matutino Vespertino	441
			Ensino Médio	Matutino Noturno	347
SUBTOTAL		3			2.167

Escolas de Cidade de Médio Porte	Subsecretaria III	Colégio Estadual IV	Ens. Fund. 6º ao 9º	Matutino Vespertino	831
			Ensino Médio	Matutino Vespertino Noturno	567
		Colégio Estadual V	Ensino Médio	Matutino Vespertino Noturno	1.327
SUBTOTAL		2			2.725
Escolas de Município de Alta Ruralidade	Subsecretaria IV	Colégio Estadual VI (rural)	Ens. Fund. 6º ao 9º	Matutino Vespertino	212
			Ensino Médio	Noturno	135
SUBTOTAL		1			347
TOTAL GERAL		6			5.239

Fonte: Seduce – GO.

Tabela 4.2 – Dados de observações

	Subsecreatarias regionais de Educação	Escolas	Professores		Adm.	Infraest.
			Efet.	Temp.		
Escolas da Região Metropolitana	Subsecretaria I	Colégio Estadual	28	16	21	Suficiente para salas
		Colégio Estadual II (integral)	24	05	19	Muito boa
	Subsecretaria II	Colégio Estadual III	29	09	15	Insuficiente
SUBTOTAL			81	30	55	

Escolas de Cidade de Médio Porte	Subsecretaria III	Colégio Estadual IV	18	18	17	Suficiente para salas
		Colégio Estadual V	28	11	16	Adequada para salas, convivência e limpeza
SUBTOTAL		2	46	29	33	
Escolas de Município de Alta Ruralidade	Subsecretaria IV	Colégio Estadual VI (rural)	06	10	08	Adequada para salas, convivência e limpeza
SUBTOTAL		1	06	10	08	
TOTAL GERAL		6	133	69	96	

Fonte: Elaborada pelas autoras com dados obtidos nas visitas às escolas.

Essas diferenças entre as escolas são aspectos determinados pelas dimensões físicas das escolas (a maioria tem por volta de 800 m2), pelo número de vagas oferecidas, pela oferta de mais de uma etapa da educação básica, pelas demandas de matrículas e pela distribuição de turmas e turnos. Essas diferenças refletem no cotidiano pedagógico, nas condições do trabalho docente e, consequentemente, na complexidade da gestão.

Dentre os turnos, o noturno é o que apresenta maiores problemas porque o tempo real de aula é menor (2 horas) para cumprir o mesmo projeto curricular com os mesmos critérios e formas de avaliação dos turnos diurnos. Para gestores e professores, há diferenças marcantes entre os alunos do matutino e do noturno:

O pessoal do noturno só quer terminar o ensino médio, fazer um curso técnico. Já as turmas do matutino pedem para avançar [...] porque querem entrar na faculdade (Goiás, professor de escola de município da região metropolitana).

O aluno trabalhador não chega às 19h e tem de sair antes das 22h45, porque não tem transporte coletivo, porque é perigoso. O resultado do nosso ensino médio é sempre puxado para baixo pelo ensino médio noturno (Goiás, alto cargo da secretaria estadual de educação).

Para os alunos, as falhas estão na distribuição do tempo de aulas, nas faltas do professores e na precariedade da infraestrutura da escola:

[...] falta muito professor e eles não conseguem colocar o conteúdo em dia. A gente termina o segundo ano sem saber quase nada, o básico do básico mesmo. Tinha que ter menos aulas e mais tempo. Se cada aula fosse maior, às vezes, você está num conteúdo tão bom, e lá vem outro professor para a outra aula. [...] como o aluno vai passar se não tem equipamento? Falta papel, tinta, estrutura. É um absurdo! (Goiás, aluno de escola de município da região metropolitana).

No contexto do turno noturno, uma realidade contrária às outras escolas surgiu na observação in loco do Colégio VI, escola de povoado que oferece ensino médio apenas noturno para a comunidade local e residentes de zona rural. A escola segue as orientações da Seduce, cumpre o currículo referência e o tempo diário das aulas integralmente, e apresenta crescimento nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação de Goiás (Idego), apesar de ter o maior número de professores não licenciados dentro da amostra (50%). Para a equipe gestora e professores, o pequeno número de alunos em sala[17] é um dos fatores de sucesso para o aprendizado, podendo o professor identificar as necessidades de cada um e propor um acompanhamento diferenciado da turma. Outro fator é o clima de pertencimento à escola, tanto da equipe gestora quanto de professores e alunos.

As observações e os depoimentos colhidos na pesquisa sugerem ausência de política específica para o ensino médio noturno no estado. Além disso, há uma nítida relação entre os turnos e a condição socioeconômica dos alunos: aqueles que financeiramente podem e querem se dedicar só aos estudos, preparando-se para o ingresso no ensino superior, estão no turno diurno matutino e aqueles que precisam conciliar estudo e trabalho por necessidades econômicas, individuais e familiares frequentam o turno noturno.

No interior das escolas, essa seletividade entre turnos é reproduzida no diurno, entre os turnos matutino e vespertino. Os estudantes transferidos das escolas do interior e de escolas municipais e os alunos resistentes às normas disciplinares são mudados de turmas e do turno matutino para o vespertino como punição. Os alunos com baixo rendimento são agrupados em classes mais específicas, com a justificativa de que juntos podem ser mais bem trabalhados, ficando assim privados da convivência com os colegas de bons rendimentos e aulas mais produtivas[18]. Alunos e alguns professores nem sempre concordam com essa prática.

[17] São cinco turmas de ensino médio, num total de 135 alunos matriculados.

[18] Essa constatação apareceu como hipótese na primeira etapa da pesquisa e se confirmou na segunda com as novas entrevistas e depoimentos.

Outra situação relevante é o chamado quadro de pessoal (professores e funcionários administrativos) e o número de alunos por escolas. Entre os professores efetivos e temporários no conjunto geral das seis escolas – 202 professores, sendo 133 efetivos e 69 temporários –, esses últimos representam 29,27%, dado compatível com o geral do estado, que é de 30%. Contudo, nas duas escolas da região do entorno do DF e na escola que atende alunos da zona rural, esse percentual é de 57,74%[19].

Quanto à relação quantitativa entre professores e alunos, tomando como totais as três escolas da região metropolitana (Goiânia e Aparecida de Goiânia) e as duas escolas do entorno do DF (cidades de porte médio), têm-se a seguinte proporção: nas escolas da região metropolitana são 111 professores para 2.167 alunos, um professor para 19,5 alunos; nas escolas do entorno do DF são 46 professores para 2.725 alunos, um professor para 59,24 alunos. As escolas localizadas no "entorno" são as que apresentam as maiores defasagens: superlotação nas salas de aulas (salas que se iniciam com até 70 alunos), déficit de professores efetivos (70% são temporários, segundo informações da Seduce).

Sobre as instalações físicas, os gestores e professores reconhecem as deficiências e os alunos apontam o desconforto, a falta de cuidados e manutenção com o ambiente, incluindo a inoperância dos laboratórios (informática e ciências) e bibliotecas, em três escolas da amostra.

Nós sabemos que a escola em que trabalhamos é sucateada [...] eu fico angustiado de ver meus alunos sentados em carteiras quebradas, paredes e tudo caindo. [...] acho que para o aluno estudar é necessário ter um ambiente agradável, precisa ser agradável (Goiás, professor de escola de município da região metropolitana).

[...] é preciso melhorar tudo, estrutura, estética; os banheiros poderiam ser arrumados. Biblioteca tem, mas a gente não vai lá [...] nem os computadores da escola têm internet, é só para a coordenação e para os professores (Goiás, aluno de escola de município da região metropolitana).

Diferenciam-se dessa realidade o colégio de tempo integral, que possui

[19] Esse percentual tão alto explica-se pelo fato de que o Distrito Federal recebe no seu orçamento recursos do Fundo Constitucional para a capital da república, previsto na Constituição Federal, no Inciso XIV do seu artigo 21 e normatizado por meio da Lei Nº 10.633/2002. Devido a esse fundo, o governo do DF teve o seu orçamento inflado em R$ 12,4 bilhões no ano de 2015, por exemplo. Dessa forma, Brasília paga salários muito altos para os docentes se comparados com aqueles pagos pelas demais unidades da Federação. Pesquisa: Ensino Médio, Educação Profissional e Desigualdades Socioespaciais – Goiás, Relatório II, Cenpec, 2016, p. 23.

boa estrutura física, incluindo quadras cobertas e laboratórios, a escola de atendimento rural e a Escola V, que mesmo não tendo laboratório e quadra de esportes coberta, caracterizam-se pela organização e cuidados com o ambiente escolar.

É nesse contexto de diversificação, adversidades e vulnerabilidade externa e interna que as escolas pesquisadas funcionam e cumprem o currículo referência e adaptam as orientações da Secretaria à sua realidade concreta. A pesquisa de campo mostra que os alunos gostam da escola e dos professores. A comunidade tem essas escolas como referência e reconhecem o empenho de todos no avanço e na perseverança dos resultados conquistados. A Tabela 5 compartilha indicadores de desempenho das escolas pesquisadas.

Tabela 5 – Indicadores de desempenho, resultados estaduais

Território da pesquisa	Colégios	Ideb 2013 Estado: 3,18	Saego				Enem: Ensino Médio Regular Estadual: 478,88/2014
			2013		2014		
		Idego*	L.P.	Mat.	L.P.	Mat.	2014
Região metropolitana	I	4.8	281,1	264,6	265,4	264,7	479,31
	II	4.3	274.3	268,2	305,1	307,3	518,90
	III	3.0	249,0	245,3	256,0	255,3	Sem registro
Cidades de porte médio	IV	3.8	275,8	263,1	274,0	265,7	493,25
	V	4.3	250,3	238,8	272,9	264,9	489,26
Município de alta ruralidade	VI	4.3	270,7	272,8	278,0	279,1	Sem registro

Fonte: Seduce; Inep, 2014.

Nota * O Idego é calculado por escola, na mesma metodologia do MEC/Inep/Ideb.

Das seis escolas da amostra, apenas uma apresenta Idego inferior ao Ideb do estado. Quatro apresentam um Idego bastante superior e uma está na média estadual. Quanto ao Enem, as quatro informadas apresentam média superior à média do ensino médio regular estadual. Os dados realçam o esforço pedagógico do Colégio Estadual VI (escola que atende residentes rurais) e o diferencial do colégio de tempo integral (Colégio Estadual II), em relação aos demais.

Outro aspecto relevante observado como fator de diversificação das escolas é a sua relação com os espaços urbanos onde estão inseridas e o tipo de vulnerabilidade a que estão sujeitas em função das características do território. Este artigo não aprofunda essa temática, mas não pode omitir que a capacidade de adaptação das escolas ao território, mesmo que ele seja hostil e violento, no caso de áreas de tráfico, mantendo a "blindagem" do ambiente escolar, seja por meio de interlocução e "acertos" com as lideranças, seja pela parceria com a comunidade e com o policiamento local, assegura a elas ambiente educativo favorável e respeitabilidade perante sua comunidade.

Considerações finais

O mergulho no cotidiano do fazer escolar e o diálogo com os diversos atores permitiram aos pesquisadores aproximar a compreensão das relações da política de educação do estado com as "potencialidades heurísticas da cultura organizacional escolar" (TORRES, 2005, p. 436).

A pesquisa leva a crer que a adoção de uma política baseada em resultados, conduzida pela Secretaria de Educação de Goiás, assentada em princípios gerenciais e de controle bem definidos, com o claro objetivo de melhorar o desempenho de sua rede de escolas no ranking das avaliações externas, contribuiu para o crescimento dos indicadores educacionais e para a visibilidade local e nacional da educação pública estadual.

O modelo gerencial adotado permitiu avanços, parece não ser suficiente para garantir equidade, qualidade e justiça social no ensino médio público. Os dados apresentados mostram evolução no Ideb e no Idego, mas também revelam fragilidades do sistema em avançar na equidade da distribuição de vagas, na taxa líquida de matrícula, nos índices de aprovação, assim como na proficiência. Em que pese o primeiro lugar nacional no Ideb, em 2013, apenas 29% dos alunos do 3º ano do ensino médio goiano apresentavam proficiência adequada em língua portuguesa e 9% em matemática[20]. Destacam-se também, como problemas, a precariedade da infraestrutura das escolas, a inadequada formação docente e os salários ainda baixos e diferenciados entre professores efetivos e temporários.

Essas constatações revelam que ainda persistem desigualdades na oferta e nos resultados de aprendizagem. Para enfrentá-las, outras medidas relacionadas

[20] Índices do Ideb 2013. A proficiência é medida em uma escala que representa um determinado nível de conhecimento atingido pelos alunos. A metodologia utilizada para calcular a proficiência no Saeb e no Saego é a Teoria da Resposta ao Item – TRI.

à política docente, à diversificação de modelos de oferta do ensino médio compatíveis com a cultura e a profissionalização inicial dos jovens precisam ser pensadas, discutidas e experimentadas.

Por outro lado, o estudo revelou gratas surpresas em relação às escolas e seus atores, permitindo aos pesquisadores, sem pretensão de generalizar, apontar características identitárias dessas escolas que podem explicar os bons resultados por elas alcançados. São elas:

- Vínculos entre os atores escolares e a escola. Esses vínculos geram um profundo sentimento de pertencimento, compromisso e responsabilização, principalmente por parte de professores e gestores, mas também entre alunos e a comunidade.
- Seletividade interna, velada e legitimada pelas comunidades interna e externa, como estratégia para preservar e conquistar ainda mais o respeito e o "bom" nome da escola. Essa seletividade aparece no agrupamento de turmas e turnos, assim como no processo de escolha da escola pelas famílias e os alunos, com base no "bom nome" da escola na região.
- Gestão legitimada e respeitada por toda a comunidade, pela firmeza, envolvimento e diálogo.
- Criatividade e audácia para questionar ou fazer uma releitura das normas e programas da Secretaria, assim como para criar seus próprios projetos, conforme a compreensão interna do que consideram melhor para seus alunos.

Public secondary education in Goiás: curriculum and diversification of schools

Abstract: This study focuses on the educational policy of the Brazilian state of Goiás, and how schools situated in high-vulnerability areas and achieving good performance levels react to that policy. The authors analyzed educational indicators of the state, as well as information collected from the schools they visited. Among the policy's key aspects, the following are highlighted: the school system's diversification and the adoption of an official, unified curriculum which was used to build a model to manage and control school practices, teacher and management training, and external assessment processes.

Keywords: Secondary education. Educational policy. Management. Curriculum. Diversification of schools.

Enseñanza media pública en Goiás, currículo y diversificación de escuelas

Resumen: La política educacional del estado brasileño de Goiás y el modo como las escuelas ubicadas en territorios de alta vulnerabilidad y con buenos resultados reaccionan a esta política son los temas en los que se centra este artículo. Se analizaron indicadores educacionales de este estado e información obtenida en las escuelas visitadas por las autoras. La diversificación de la red de escuelas, la adopción de un currículo oficial único y, mediante este, el desarrollo de un modelo de gestión y de control de las prácticas escolares, de la formación de profesores y gestores y de los procesos de evaluación externa se destacan como aspectos estructurantes de la política en cuestión.

Palabras clave: Enseñanza media. Política educacional. Gestión. Currículo. Diversificación de escuelas.

Referências

APPLE, M. Power, meaning and identity: critical sociology of education in the United States. British Journal of Sociology of Education, v. 17, n. 2, p. 125-144, 1996.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

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

BATISTA, A. A. G; SILVA, H. H. C. Família, escola, território vulnerável. São Paulo: Cenpec, 2013.

COSTA, G. L. M. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. Revista Brasileira Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013.

DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. (Org.). Juventude e ensino médio: sujeitos, currículos em diálogos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

G1. Portal de notícias. Quanto ganha o professor estadual. Disponível em: ‹http://www.g1.com.br›. Acesso em: 5 ago. 2015.

GOODSON, I. F. Currículo: teoria e história. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GRACE, G. School Leadership: beyond education management: an essay in policy scholarship. London: Falmer Press, 1995.

HARGREAVES, D. Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects. Teacher Training Agency Annual Lecture. Cambridge: University of Cambridge, Department of Education, 1996.

IMB - Instituto Mauro Borges de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Mapa dos Índices de Vulnerabilidade Juvenil. 2013. Disponível em: ‹http://www.seplan.go.gov.br/sepin/viewcad.asp?id_cad=4418›. Acesso em: 8 ago. 2015.

_____. Regiões de Planejamento do Estado de Goiás. 2010. Disponível em: ‹http://www.seplan.go.gov.br/sepin/viewcad.asp?id_cad=4418›. Acesso em: 8 ago. 2015.

INEP 2015. Censos educacionais – 1998; 2000; 2005; 2010; 2014. Disponível em: ‹http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse›. Acesso em: 1º ago. 2015.

_____. Indicadores educacionais. Disponível em: ‹http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais›. Acesso em: 1º ago. 2015.

LIMA, G. Classe média retorna à escola pública. O Popular, Goiânia, 6 mar. 2016. Educação, p. 6.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 249-283.

MEC/INEP. Resultados do Enem (2015). Disponível em: ‹http://ideba.inep.gov.br›. Acesso em: 1 dez. 2015.

PERONA, N.; ROCCHI, G. I. B. Vulnerabilidad y exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares. Kairós, año 5, n. 8, 2º semestre 2001.

QEDU. Evolução do Ideb. Disponível em: ‹http://www.qedu.org.br/escola›. Acesso em: 1º ago. 2015.

RISCOS de militarizar as escolas estaduais. Jornal do Professor, Associação dos Docentes da UFG – ADUFG, Goiânia, set. 2015. p. 8-9.

SEDUCE. Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás. Goiânia, 2012. Disponível em: ‹http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%AAncia/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%AAncia%20da%20Rede%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Goi%C3%A1s!.pdf›. Acesso em: 25 jul. 2016.

_____. Diagnóstico: uma análise da educação em Goiás. (Documento que acompanha o projeto de adoção das Organizações Sociais na Gestão da Educação em Goiás). Goiânia, 2015.

_____. Site Goiás 360º. 2015. Disponível em: ‹http://cidadao.seduce.go.gov.br›. Acesso em: 30 nov. 2015.

_____. Sapi/Nute/Sige. Disponível em: ‹http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/home.aspx›. Acesso em: 30 nov. 2015.

TORRES, L. L. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. Revista Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 435-451, out./dez. 2005.

Sobre as autoras:

Eliana Maria França Carneiro é mestre em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro (FGV/RJ). Professora aposentada da Universidade Federal de Goiás, é conselheira do Conselho Estadual de Educação de Goiás e diretora geral da Organização das Voluntárias de Goiás.

E-mail: franca_eliana@hotmail.com

Maria Teresa Lousa da Fonseca é doutora em Filosofia e História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora aposentada da Universidade Federal de Goiás, trabalha como Assessora voluntária de Oscips e ONGs atuantes nas áreas educacional e cultural.

E-mail: mtlousaf@hotmail.com

Recebido em: março de 2016

Aprovado em: maio de 2016