

Reforma educacional no sistema estadual de ensino de Goiás: as contradições do processo de responsabilização na gestão da escola e no trabalho do diretor

Luís Gustavo Alexandre Silva¹

<https://orcid.org/0000-0002-9859-0613>

Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira²

<https://orcid.org/0000-0002-1603-2088>

Resumo

O artigo pretende analisar questões referentes aos temas reforma educacional e gestão escolar no contexto da rede estadual de ensino de Goiás. A pesquisa origina-se de análise de documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes de Goiás (Seduce), em especial, os relativos ao documento Pacto pela Educação e ao Programa Reconhecer, bem como ao Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego) e ao Currículo-Referência. A pesquisa se utiliza também de revisão de literatura e de dados do questionário aplicado aos diretores escolares na Prova Brasil 2017 relativos a escolas públicas estaduais do município de Goiânia. Os resultados demonstram a influência dos conceitos de responsabilização e meritocracia nos contornos assumidos pela reforma educacional e sua inflexão sobre a gestão do sistema educativo e o trabalho do diretor escolar no sistema estadual de ensino de Goiás.

Palavras-chaves: Meritocracia. Accountability. Sistema Estadual de Ensino. Diretor Escolar

Abstract

The article aims to analyze issues related to educational reform and school management in the context of the Goiás state school system. The research originates from the analysis of official documents of the Goiás State Department of Education, Culture and Sports (Seduce), in special, those related to the document Pact for Education and the Recognize Program, as well as the Educational Assessment System of the State of Goiás (Saego) and the Reference Curriculum. The research also uses literature review and data from the questionnaire applied to school principals at Prova Brasil 2017 concerning state public schools in the city of Goiânia. The results demonstrate the influence of the concepts of accountability and meritocracy in the contours assumed by the educational reform and its inflection on the management of the educational system and the work of the school principal in the state education system of Goiás.

Keywords: Meritocracy. Accountability. State education system. School principal

¹ Doutor em Educação e Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - UFG. E-mail: luisgas1@gmail.com

² Pós-Doutor em Educação Inclusiva e Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: professorricardoteixeira@gmail.com

Introdução

O presente estudo, com recorte direcionado à investigação dos temas Reforma educacional e Gestão escolar no contexto do sistema estadual de ensino de Goiás, integra a pesquisa ‘O processo de reforma educacional e os impactos na gestão da escola pública no sistema estadual de educação de Goiás’. A pesquisa origina-se de análise de documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes de Goiás (Seduc)³, em especial, os relativos ao documento ‘Pacto pela Educação’ e ao ‘Programa Reconhecer’, bem como ao Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego) e ao Currículo-Referência. A pesquisa se utiliza também de revisão de literatura e de dados do questionário aplicado aos diretores escolares na Prova Brasil 2017, relativos a escolas públicas estaduais vinculadas à Coordenadoria Regional de Educação, Cultura e Esporte de Goiânia, órgão vinculado à Seduc responsável pela coordenação de escolas públicas estaduais do município de Goiânia.

Para identificar com maior precisão o recorte do artigo, o texto pretende apresentar as características dos documentos e programas governamentais descritos, cujo objetivo foi alterar o modelo de gestão, avaliação e currículo praticado no sistema estadual de ensino de Goiás, analisar o perfil educacional do sistema estadual de ensino e os efeitos do processo de reforma sobre o trabalho realizado pelo diretor escolar.

O estudo foi organizado em três partes. Na primeira, procuramos mostrar como a reforma educacional, instituída no Brasil no final da década de 1990 e início dos anos 2000, acentuou o processo de descentralização administrativa como parâmetro para a organização dos sistemas de ensino e das escolas, bem como fortaleceu os conceitos de ‘responsabilização’ e ‘meritocracia’ consolidados na educação pública, por meio de avaliações de larga escala, responsáveis pela disseminação de valores, como a competição e o desempenho individual, com significativas implicações para a gestão da escola e o trabalho do diretor. Na segunda parte, apresentamos o perfil do sistema estadual de ensino e analisamos as características dos programas descritos no Estado de Goiás e, na terceira, analisamos os dados coletados no questionário da Prova Brasil 2017 respondido pelos diretores das escolas públicas pertencentes ao sistema estadual de ensino e vinculados à Coordenadoria Regional de Educação de Goiânia, destacando o perfil, a formação profissional e as condições de trabalho dos diretores.

A descentralização administrativa, a responsabilização e seus efeitos sobre o trabalho do diretor escolar

Nas últimas décadas intensificaram-se as responsabilidades atribuídas ao diretor na unidade escolar. Seu desempenho tem-se apresentado, na área educacional, como condição fundamental para a melhoria da gestão escolar, da atuação profissional dos educadores e para a solução dos problemas relativos à correção dos índices de desempenho escolar. Nesse sentido, diversas políticas educacionais voltadas para a organização e gestão da escola

³ A Secretaria de Estado de Educação teve seu nome alterado, no período de 2014 a 2018, para Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes (Seduc), pois incluiu as pastas da antiga Secretaria de Estado da Cultura (Secult-GO) e da Superintendência do Esporte e Lazer. No início de 2019, o atual governo renomeou a pasta como Secretaria de Estado de Educação (Seduc-Goiás). A pesquisa analisa documentos elaborados pela antiga Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes, no período de 2011 a 2016, e dados da Prova Brasil 2017; assim, é a sigla Seduc que será utilizada no decorrer do artigo.

pública redimensionaram o papel do diretor identificando-o como protagonista no processo de transformação da realidade escolar e melhoria da qualidade do ensino.

Nos tempos atuais, em especial a partir da década de 1990 e início dos anos 2000, com a predominância das políticas públicas de cunho neoliberal e a reforma gerencial do Estado⁴ disseminando-se por todos os setores públicos, observa-se também a intensificação dos princípios gerenciais específicos para a organização educacional, na estrutura dos sistemas públicos de ensino e nas escolas. Em geral, os pesquisadores costumam utilizar o conceito de reforma para descrever esse fenômeno de efetivas transformações no campo educacional. No entanto, de acordo com Popkewitz (1997), o significado do termo ‘reforma’ depende da “posição que ocupa dentro das transformações que têm ocorrido no ensino, na formação de professores, nas ciências da educação ou na teoria do currículo”. Para o autor, o conceito de reforma se altera no decorrer da história e não possui uma definição, por essência, associada à ideia de progresso em sentido absoluto, pelo contrário, o seu significado articula-se às relações sociais e de poder constituídas na sociedade (1997, p.12).

Nesse sentido, o conceito de reforma se constrói em sintonia com as relações de poder constituídas e o aspecto central a ser observado é a composição estabelecida entre os parâmetros da reforma e os diversos níveis de relações sociais, que variam desde a organização das instituições à autodisciplina ou relativos à dimensão da percepção e das experiências por meio das quais os indivíduos agem. Assim, a reforma, no campo educacional, pode ser apreendida, com mais precisão, como parte de um processo de *regulação social*. O autor salienta que a regulação, mais do que o controle social, é capaz de descrever os elementos ativos de poder presentes nas capacidades individuais socialmente produzidas e disciplinadas em sintonia com referências específicas e regionais nas quais o poder afeta as relações sociais (POPKEWITZ,1997).

Nos últimos anos, no campo das políticas públicas, sobretudo em relação à organização e gestão dos sistemas de ensino, tende a proliferar, o paradigma gerencial, associado aos parâmetros da Nova Gestão Pública, que busca transferir para a estrutura do estado a lógica, os processos e o padrão administrativo empresarial, centrado na eficiência e na eficácia. Com a intensificação desse paradigma, em especial aplicado à gestão das escolas públicas, os princípios e os procedimentos administrativos, dentre os quais, a eficiência, o desempenho, a produtividade e o planejamento tornaram-se cada vez mais objetos centrais da gestão, burocratizando as relações, intensificando o trabalho e produzindo uma cultura individualista e de desempenho performático (MOREIRA, 2009).

A consolidação dos parâmetros da Nova Gestão Pública nas escolas se efetivou por meio de políticas públicas de estímulo à descentralização administrativa que se desenvolveu, no Brasil, no decorrer da década de 1990, com o Programa Dinheiro Direto na Escola e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE-Escola)⁵. Esses programas foram financiados com recursos públicos com o objetivo de institucionalizar a descentralização administrativa e incentivar a gestão direta de recursos financeiros pelas escolas, bem como formalizar uma cultura institucional vinculada a resultados educacionais concebidos pelos órgãos centrais da burocracia estatal. Destaca-se que essas políticas governamentais, que preveem a relativa autonomia administrativa e financeira das escolas, institucionalizam-se com a criação das unidades executoras⁶ de direito privado responsáveis pela instauração de um

⁴ A reforma gerencial foi um movimento mundial ocorrido na Grã-Bretanha, Austrália, Nova Zelândia, EUA, Suécia, Chile, França, na década de 1990, em intensidades diferentes, mas marcada predominantemente por conceitos comuns, como valorização das funções gerenciais na administração pública, controle de resultados, autonomia de gestão, responsabilidade individual na prestação de serviços públicos baseados em metas de desempenho, desenvolvimento de instrumentos que visam à eficiência e à eficácia na gestão, avaliação dos programas e medidas de incentivos aos administradores para melhorar a gestão (BRESSER PEREIRA, 1998).

⁵ O Programa Dinheiro Direto na Escola e o PDE-Escola foram financiados com recursos públicos provenientes do Salário-Educação e distribuídos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

⁶ O PDDE define a constituição jurídica de unidades executoras (UEx) de direito privado nas escolas públicas como condição para a transferência dos recursos descentralizados. A partir da Resolução n° 17 de 09/05/2005, os colegiados das escolas não são mais denominados unidades executoras, passando a chamar-se ‘entidades sem fins lucrativos’.

padrão de gestão gerencial paralelo à estrutura estatal e o incentivo ao cumprimento das metas intermediárias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (FONSECA; TOSCHI; OLIVEIRA, 2004; DOURADO, 2007; BRASIL, 2005).

Nesse contexto, de descentralização e maior responsabilização das instituições escolares, o papel do diretor escolar torna-se ainda mais complexo, sendo obrigado a se adaptar às orientações gerenciais estabelecidas pelos órgãos governamentais, responder aos compromissos administrativos, distribuir o coletivo escolar na nova estrutura organizacional e submeter a comunidade escolar aos procedimentos avaliativos de desempenho. Na prática, intensifica-se um contínuo processo de internalização, por parte dos diretores escolares, dos referenciais administrativos como parâmetro para seus comportamentos e atitudes no cotidiano escolar, induzindo a conformação dos demais agentes a ampliarem suas responsabilidades individuais para o alcance dos objetivos e resultados previamente estabelecidos (FONSECA; TOSCHI; OLIVEIRA, 2004).

Efetivamente, o processo de responsabilização se intensifica com a constituição de rigorosas políticas de avaliação e controle de desempenho que contribuem para incitar relações de competição entre os estabelecimentos e agentes escolares, o que representa, na prática, a introdução de parâmetros meritocráticos no universo educacional capazes de definirem a produtividade, a classificação e o valor do trabalho realizado pelos profissionais da educação. A meritocracia se materializa nas práticas de gestão ao orientar uma política que se desenvolve com base na aplicação de testes em larga escala, divulgação de resultados e recompensa por meio de bonificações (SANTOS; ARAÚJO; AZEVEDO, 2019).

Os procedimentos meritocráticos no ambiente escolar vêm alterando a forma de agir dos diretores e sua visão do conjunto da escola, bem como tende a instituir uma nova cultura do desempenho que afeta os comportamentos individuais, tendo em vista o estabelecimento de maior controle das ações a serem desenvolvidas. Na escola, os indivíduos são avaliados cada vez mais em relação a seus colegas, de acordo com sua capacidade de cumprir as responsabilidades previamente estabelecidas, uma vez que cada agente escolar tem suas funções e responsabilidades definidas (SANTOS; ARAÚJO; AZEVEDO, 2019).

Observa-se que as políticas de responsabilização, articuladas a princípios meritocráticos, reduzem a autonomia do diretor escolar, pois o discurso de maior autonomia disseminado pelas políticas de descentralização não se efetiva na prática quando os diretores têm que seguir as orientações dos órgãos centrais da burocracia, que determinam os índices de desempenho a serem atingidos, diminuindo o grau de intervenção do diretor e dos agentes escolares na definição das estratégias pedagógicas realizadas na escola. Além disso, há um intenso processo de autorresponsabilização dos diretores relativo ao alcance dos resultados e à melhoria dos índices educacionais, pois, na medida em que o Ideb direciona a gestão das escolas à preparação e ao desempenho dos alunos para as avaliações de larga escala, o papel do diretor se direciona a alcançar esses resultados quantitativos e mensuráveis no espaço escolar (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017; SILVA; ALVES, 2012).

No entanto, a consideração do conceito de regulação social potencializa a análise das políticas públicas educacionais tornando-a mais criteriosa no nível das relações estabelecidas nos sistemas de ensino e nas escolas públicas, ao apresentar o grau de contradição existente no percurso realizado entre a formulação do discurso originador das políticas públicas e a efetivação nos sistemas de ensino. Apesar das induções da burocracia estatal e do significativo grau de controle exercido nos sistemas de ensino, por vezes condicionando a adesão dos agentes às políticas formuladas, o estudo sistemático das características sociais e das relações de poder pode determinar certo

grau de hibridização nos diversos contextos de aplicação das políticas, aspecto responsável pela potencialização da análise no sentido de capturar as contradições e as singularidades contidas entre o processo de formulação e de efetivação das políticas (POPKEWITZ, 1997).

Segundo Barroso (2005), no sistema educativo existe uma diversidade de fontes, de finalidades e modalidades de regulação em função da diversidade de atores envolvidos, das posições, dos interesses e estratégias de cada um deles. Para o autor, há sempre algum tipo de reajustamento dos atores às regras estabelecidas, pois a relação entre a regulação realizada pelo poder central e a ação dos atores não é linear e automática, cabendo possíveis interpretações e múltiplas regulações.

No caso específico das políticas públicas para a educação, consideramos que a materialização das políticas nas escolas é determinada pela ação conjunta dos agentes escolares, em especial pelo papel do diretor capaz de interpretar e legitimar as orientações recebidas da burocracia estatal. Essa interpretação tem sentido, na medida em que o diretor atua, tanto como funcionário público responsável pela implementação dos programas e orientações quanto, como agente receptor das políticas e coparticipante no processo de interpretação e legitimação das orientações no ambiente escolar (BARROSO, 2005).

Segundo Maroy e Voisin (2013), as análises realizadas sobre as políticas de *accountability*, entendidas como procedimentos de prestação de contas, são essenciais no contexto das políticas de responsabilização, pois apresentam, na realidade, uma grande diversidade de possibilidades associadas à forma como os diferentes instrumentos de implementação das políticas foram organizados, ou mesmo alinhados em várias configurações articulados por padrões, ferramentas de avaliação, relação de prestação de contas, etc. Em outras palavras, os instrumentos utilizados para a implementação das políticas e os mecanismos que os unem uns aos outros constituem elementos-chave de análise para a compreensão dos significados e das orientações sociopolíticas diversas dos sistemas de *accountability* que eles operacionalizam.

Assim, analisar as características dos instrumentos aplicados pelos governos para a implementação das políticas de responsabilização, em especial a natureza e as características dos programas instituídos e, posteriormente, as combinações, as interpretações e os efeitos dessas políticas na gestão escolar potencializam a compreensão das contradições e do redimensionamento das políticas no processo de efetivação no sistema de ensino e na escola. No caso específico de Goiás, a implementação das políticas de descentralização ocorreu com as diretrizes gerais do Pacto pela Educação: a política de bonificação, por meio do Programa Reconhecer; a constituição do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego) e o Currículo-Referência, cujo objetivo foi alterar o modelo de gestão, avaliação e currículo praticado no sistema estadual de ensino de Goiás. Essas são políticas públicas fortemente influenciadas pelos princípios da responsabilização e da meritocracia na organização do sistema de ensino, na gestão da escola e no trabalho do diretor escolar. No entanto, a composição dos instrumentos utilizados na implementação das políticas, em contraste com as características específicas do sistema de ensino e das relações de poder existentes nas unidades escolares, culminaram em um processo de implementação específico do sistema estadual de ensino de Goiás, caracterizado pela contínua tentativa de instituir os parâmetros meritocráticos, em permanente confrontação com as múltiplas contradições oriundas da diversidade própria da natureza do trabalho pedagógico e do nível de desigualdade social existente no sistema de ensino, que complexificaram a efetivação, no chão da escola, das políticas públicas como elas foram formuladas pelos órgãos burocráticos do estado.

Reforma educacional em Goiás: o perfil do sistema, os programas e os índices educacionais

Nesta parte do texto pretende-se abordar as características básicas e as proposições contidas no documento Pacto pela Educação e nos programas Reconhecer, Currículo-Referência e no Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego), constitutivos do processo de reforma educacional, iniciado em 2011. Pretende-se confrontar essas características e proposições com os atuais índices educacionais alcançados pelo sistema estadual de ensino do Estado de Goiás durante o processo de implementação dos programas.

Nos últimos anos, os indicadores de desempenho e os índices educacionais do Estado de Goiás demonstraram significativo crescimento. Segundo os dados do Censo Escolar 2018, existem no Estado de Goiás 4.668 estabelecimentos de ensino, sendo a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte responsável por 1.050 unidades escolares divididas em 981 escolas urbanas e 69 rurais (BRASIL, 2018). A estrutura administrativa da Seduce é composta por 40 Coordenadorias Regionais de Educação, Cultura e Esporte, denominadas Crece⁷, e o número de 20.466 professores e professoras vinculados à rede estadual de ensino (BRASIL, 2018). Em relação ao perfil da rede estadual de ensino, a Seduce mantém convênios com escolas privadas e instituiu o padrão de gestão militar para diversas escolas da rede. Em 2018, o número de escolas privadas conveniadas com a rede estadual atingiu a cifra de 82 unidades e o número de instituições com o padrão militar de gestão alcançou a quantidade de 56 escolas, distribuídas em 42 municípios goianos. Salienta-se também a existência de organizações sociais responsáveis pela gestão de institutos técnicos de educação, como a escola de Artes Basileu França, na capital, e instituições de ensino profissionalizante no interior do Estado (GOIÁS, SEDUCE, 2019).

Em relação às ações no campo das políticas públicas educacionais, no ano de 2011, no governo de Marconi Perillo (2010-2014), foi lançado o documento ‘Pacto pela Educação – Um futuro melhor exige mudanças’. Esse documento contém um conjunto de diretrizes e orientações visando ao redimensionamento dos princípios relativos à gestão, ao currículo e ao processo de avaliação realizados na estrutura educacional do sistema estadual de ensino (GOIÁS.SEDUCE, 2011). O ‘Pacto pela Educação’ instituiu uma nova perspectiva teórica, responsável pela disseminação de procedimentos e parâmetros ligados aos princípios da ‘responsabilização’ e à ‘meritocracia’ na educação pública estadual. Esses princípios aparecem como o eixo fundamental para o conjunto das políticas educacionais no sistema estadual de ensino, com o objetivo de instituir um novo sentido na gestão do trabalho pedagógico, no currículo escolar, na avaliação dos alunos e na profissionalização docente (LIBÂNEO; FREITAS, 2018).

O Pacto pela Educação se efetiva como política pública ao difundir cinco eixos e 25 ações com impacto efetivo na gestão e na organização da escola⁸. O documento se constitui como a principal referência concernente ao processo de reforma educacional em Goiás e, a partir de seus fundamentos, foram elaborados programas e iniciativas educacionais como o Programa Reconhecer (2011), o Saego (2011) e o Currículo Referência (2013).

O Programa Reconhecer instituiu a política de bônus na estrutura do sistema estadual de ensino. A intenção inicial descrita nas leis que definiram o pagamento de bônus de incentivo aos profissionais da educação era

⁷ No início de 2019, o atual governo mudou a denominação das antigas Coordenadorias Regionais de Educação, Cultura e Esportes para Coordenadoria Regional de Educação.

⁸ O primeiro eixo se intitula ‘Valorizar e fortalecer o profissional da educação’. O segundo eixo se intitula ‘Adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado’. O terceiro eixo se intitula ‘Reduzir significativamente a desigualdade educacional’. O quarto eixo se intitula ‘Estruturar o sistema de reconhecimento e remuneração por mérito’. O quinto eixo se intitula ‘Reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino’ (GOIÁS.SEDUCE, 2011).

estimular o trabalho de regência de sala de aula e, por esse motivo, previa o pagamento de remuneração adicional aos professores e professoras da Educação Básica a partir do critério de assiduidade e de entrega quinzenal do plano de ensino⁹. Nos anos subsequentes à criação do bônus para o pagamento dos professores e das professoras, a secretaria estadual de educação definiu para o grupo gestor da escola um índice de acompanhamento da gestão que incluiu, entre outros critérios, o controle do trabalho realizado pelos professores e professoras regentes e coordenadores e coordenadoras pedagógicos, em especial no que concerne à assiduidade e à entrega dos planos de aulas, além de definir como responsabilidade desse grupo, o lançamento da frequência dos profissionais da educação no sistema interno de controle da gestão escolar, aspectos considerados obrigatórios para o recebimento do bônus de incentivo salarial (GOIAS, 2013).

Salienta-se que a atribuição dos bônus aos professores, e professoras, e demais profissionais da educação não está diretamente vinculada ao desempenho dos alunos nas provas nacionais ou ao alcance de metas de desempenho definidas pela secretaria estadual de educação para as escolas públicas. Assim, apesar da perspectiva competitiva contida na atribuição dos bônus, não houve fortes impactos competitivos entre as escolas, como demonstrado em outros estudos sobre os contextos educacionais existentes no Brasil (SANTOS; ANDRADE; MARQUES, 2019).

Entretanto, o processo de descentralização articulado aos parâmetros da ‘responsabilização e meritocracia’ somente se desenvolveu plenamente com a criação das políticas de avaliação em larga escala, capazes de definir objetivos de proficiência para o desempenho dos alunos e das escolas. Com o objetivo de implementar essa política na Educação Básica, foi formulado pelo governo federal, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Esse índice, considerado pelos governos como a principal política de aferição da qualidade do ensino, demonstra a concepção de educação que permeia as atuais políticas públicas educacionais. No caso do Estado de Goiás, foi formulado o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego), em 2011, com o objetivo de produzir diagnósticos sobre o nível de proficiência dos alunos matriculados na rede estadual de ensino e nas escolas particulares conveniadas. Em geral, o Saego mantém o mesmo desenho de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), elemento constitutivo do IDEB, com a diferença de avaliar ‘anualmente’ os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática.

Todas essas medidas corroboram a perspectiva de educação sedimentada na avaliação de desempenho dos alunos em testes padronizados. No caso do Estado de Goiás, formula-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana (Idego), obtido a partir dos resultados anuais da Prova Goiás, componente do Saego, com os índices de fluxo escolar da rede pública estadual de ensino. O Idego foi formulado a partir do processo de reforma educacional constituído pelo Pacto pela Educação, com o objetivo de identificar o nível de proficiência dos alunos da Educação Básica nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e acompanhar o desenvolvimento dos alunos a longo prazo nos processos de avaliação.

A tabela 1 nos mostra a evolução dos índices do Ideb no Brasil e no Estado de Goiás.

⁹ A partir do ano de 2012, a Seduce-GO ampliou o número de profissionais da educação beneficiados pelo Programa Reconhecer, ao incluir no pagamento do bônus, os coordenadores e coordenadoras pedagógicos, o grupo gestor e os tutores e tutoras pedagógicos.

Tabela 1 – Evolução do Índices de Desenvolvimento da Educação Básica - Brasil e Goiás

Anos Iniciais do Ensino Fundamental		Anos Finais do Ensino Fundamental		Ensino Médio	
IDEB Brasil	IDEB Goiás	IDEB Brasil	IDEB Goiás	IDEB Brasil	IDEB Goiás
2005= 3,8	2005= 4,1	2005= 3,5	2005= 3,5	2005= 3,4	2005= 3,2
2007= 4,2	2007= 4,3	2007= 3,8	2007= 3,8	2007= 3,5	2007= 3,1
2009= 4,6	2009= 4,9	2009= 4,0	2009= 4,0	2009= 3,6	2009= 3,4
2011= 5,0	2011= 5,3	2011= 4,1	2011= 4,2	2011= 3,7	2011= 3,8
2013= 5,2	2013= 5,7	2013= 4,2	2013= 4,7	2013= 3,7	2013= 4,0
2015= 5,5	2015= 5,8	2015= 4,5	2015= 4,9	2015= 3,7	2015= 3,9
2017= 5,8	2017= 6,1	2017= 4,7	2017= 5,3	2017= 3,8	2017= 4,3

Fonte: BRASIL, MEC, INEP, 2017a

Apesar dos esforços para melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações nacionais, os índices de distorção idade-série revelam as limitações dessas políticas públicas educacionais pautadas, exclusivamente, no alcance de metas de proficiência e resultados nas avaliações nacionais. O observatório do PNE registrou em 2017, no Brasil, altos índices de distorção idade-série, atingindo o percentual de 25,9% nos anos finais do Ensino Fundamental e de 28,2% no Ensino Médio. No Estado de Goiás, esses índices, apesar de menores, com respectivamente, 21,1% nos anos finais do Ensino Fundamental e de 22,6% no Ensino Médio demonstram a ausência de efetivas políticas educacionais capazes de assegurar a aprovação e o aprendizado dos alunos na educação básica (OBSERVATÓRIO, 2018). Para além dos elementos econômicos relativos à regularização do fluxo escolar, que representam investimentos duplicados dos governos para manter o aluno na escola e criar novas vagas para acolher os ingressantes, a distorção idade-série revela sérios problemas sociais e pedagógicos, ao demonstrar a dificuldade dos alunos de seguirem um percurso contínuo de escolarização.

Nesse contexto, a definição dos princípios e dos elementos constitutivos da matriz curricular desempenha papel essencial no tocante à coordenação da ação dos docentes e dos esforços visando a atingir os melhores resultados educacionais. Assim, a Seduce elaborou, em 2012, o Currículo-Referência, cujo objetivo foi definir os conteúdos, o foco e as habilidades a serem trabalhadas pelos professores e professoras nas escolas públicas. Apesar de as orientações do documento curricular envolverem o conjunto das disciplinas oferecidas na Educação Básica, destaca-se a preocupação da Seduce com os conteúdos e habilidades exigidas nos testes avaliativos nacionais. Salienta-se que o Currículo-Referência se organiza a partir de uma lógica bimestral, o que significa que os professores e professoras devem orientar-se por um procedimento sequencial na abordagem dos conteúdos e organizar o trabalho pedagógico a partir de parâmetros avaliativos¹⁰ (GOIAS. SEDUCE, 2012).

Para efetivar na sala de aula as orientações contidas no Currículo Referência, foram elaborados os cadernos de aprendizagem, denominados ‘Aprender mais’. Esses cadernos de atividades funcionam como material pedagógico complementar aos livros didáticos utilizados pelos professores e pelas professoras nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, de acordo com os conteúdos sistematizados pelo currículo e as demandas dos

¹⁰ Para o desenvolvimento pedagógico dos alunos da Educação Básica em Goiás, foi criada pela Seduce a Avaliação Dirigida Amostral (ADA), com periodicidade bimestral e característica diagnóstica, visando a acompanhar o desempenho escolar dos alunos, por meio de avaliações, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza (GOIAS. SEDUCE, 2015).

procedimentos avaliativos. Os cadernos ‘Aprender mais’, lançados no início de 2017, são direcionados aos alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, com o objetivo de direcionar o trabalho pedagógico realizado pelo professor ou pela professora em sala de aula.

A Tabela 1 demonstra que, apesar dos esforços realizados pela Seduce no campo curricular e avaliativo, a dificuldade de conduzir um efetivo processo de melhora dos índices do IDEB no Ensino Médio ainda persiste pois os percentuais educacionais goianos demonstram os baixos resultados nessa etapa, comparados com os dados relativos aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses números podem ser resultado do baixo investimento público na infraestrutura das escolas da rede estadual de ensino, aspecto determinante na formação dos alunos. Em Goiás, somente 85% das escolas possuem biblioteca, 70%, laboratórios de informática, 20%, laboratórios de ciências, 66%, quadras de esportes e 12%, salas de leitura. Acrescenta-se a isso, a quantidade de professores e professoras com contratos temporários. Em relação ao tipo de vínculo empregatício dos docentes da rede pública estadual de ensino, do total de 20.466 professores e professoras vinculados a essa rede, a metade, constituída por 10.109 docentes, possui contrato temporário; 45, contrato terceirizado e 70, com contrato CLT (BRASIL, 2018).

Os índices de matrícula e desistência podem oferecer também um quadro da eficiência dos sistemas em garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola. A análise da evolução dos índices demonstra um relativo recuo na quantidade de matrículas efetuadas na Educação Básica, no plano nacional. O Censo Escolar 2018 registrou 48,5 milhões de matrículas nas 181,9 mil escolas de Educação Básica brasileiras. São 1,3 milhão de estudantes a menos que em 2014¹¹, o que representa uma redução de 2,6% em cinco anos. Só no Ensino Médio, o número total de matrículas reduziu-se em 7,1%. Esse cenário pode ser explicado por fatores demográficos, pela melhoria do fluxo escolar e por índices de evasão ainda presentes no percurso escolar. O número geral de alunos matriculados na Educação Básica em Goiás, em 2018, incluindo todos os segmentos, modalidades e dependências administrativas foi de 1.459.704. Mais especificamente no sistema estadual de educação, foram matriculados 502.166 alunos. Destaca-se a tendência de aumento dos índices de matrícula em Goiás e na dependência administrativa estadual em virtude dos investimentos financeiros do governo federal nas escolas de Ensino Médio em tempo integral (BRASIL, 2018).

Em relação a esse aspecto, os índices nacionais, em 2015, demonstram significativo avanço em relação ao acesso dos jovens na idade de 6 a 14 à escola, com percentual de 97,7% de matrículas no Ensino Fundamental. No caso de Goiás, esse índice é ainda maior, de 97,9%, aproximando-se da totalidade de alunos matriculados nessa faixa etária. Esse é o resultado de uma intensa política de investimento público e obrigatoriedade de acesso a essa etapa de ensino instituído há duas décadas no Brasil, mas, mesmo com as políticas de estímulo, os índices de conclusão do Ensino Fundamental no Brasil, referentes a 2015, de 76%, e em Goiás, de 80,6%, revelam muitos desafios a serem superados (OBSERVATÓRIO, 2018).

Salienta-se que a ausência da obrigatoriedade do acesso de crianças a toda a Educação Básica, durante um longo período, com prioridade durante a década de 1990 e início dos anos 2000, apenas para o Ensino Fundamental, significou atraso na garantia de educação aos jovens de 15 a 17 anos, etapa correspondente ao Ensino Médio. Nessa faixa etária, houve um significativo crescimento nos dados; em 2015, o Brasil tinha 84,3% de jovens nessa faixa etária na escola, esse número, apesar de abrangente ao incluir 8.3 milhões de jovens, ainda deixava de fora da escola 1,5 milhão de alunos. O Ensino Médio refere-se a uma etapa ainda com bastante defasagem e com baixos

¹¹ Segundo a Sinopse da Educação Básica, em 2014, o total de matrículas no Brasil foi de 49.771.371 e, em Goiás, na dependência administrativa estadual, a cifra de 492.134 matrículas (BRASIL, 2014; BRASIL, 2018).

índices de atendimento. No Brasil, o percentual de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino médio é de 62,7% e, em Goiás, 66%, mas a quantidade de jovens de 19 anos que concluem essa etapa revela grande defasagem no Brasil, com 58,5%; em Goiás, 61,5%, em 2015. Isso revela que cerca de 40% dos jovens matriculados não completam essa etapa da Educação Básica (OBSERVATÓRIO, 2018).

Atualmente, os governos federais e estaduais realizam significativo esforço para ampliar o tempo de permanência das crianças na escola e na formulação de programas voltados para a melhoria da aprendizagem inseridos na proposta de Educação de Tempo Integral. Todavia, as políticas públicas de escolas de tempo integral não avançaram muito no país, apesar de esforços realizados para sua expansão, em especial, durante os anos de 2011 a 2015, em que o índice nacional chegou a 16,8% de matriculados. Em 2016, esse percentual sofre significativa queda, ao atingir a cifra de 11,6% e, em 2017, uma relativa alta com 15,5% de matriculados. De acordo com o Censo Escolar 2018, as matrículas no ensino em tempo integral representavam 9,5% do total de estudantes matriculados no Ensino Médio. O aumento das matrículas em tempo integral é decorrente dos investimentos financeiros oriundos do Programa de Fomento à Implantação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. No entanto, as matrículas em tempo integral no Ensino Fundamental reduziram-se entre 2017 e 2018 (OBSERVATÓRIO, 2018).

Perfil, formação profissional e o trabalho do diretor escolar em Goiás: análise das respostas dos diretores ao questionário da Prova Brasil 2017

As análises realizadas neste tópico têm como referência as respostas dos diretores escolares ao questionário da Prova Brasil 2017 aplicado a 103 desses dirigentes de escolas públicas estaduais pertencentes ao Sistema Estadual de Educação, Cultura e Esportes do Estado de Goiás, vinculados à Coordenadoria Regional de Educação, Esporte e Cultura (CRECE) de Goiânia¹², destacando o perfil, a formação profissional e as condições de trabalho do diretor na unidade escolar.

Em relação ao perfil pessoal dos diretores e diretoras escolares, os dados da pesquisa revelam que a maioria dos entrevistados são mulheres acima dos 40 anos de idade. Essas informações demonstram que os (as) diretores (as) precisam, na maioria dos casos, conciliar as atividades profissionais e familiares. Na prática, os órgãos centrais da burocracia e os profissionais da escola desconsideram os efeitos físicos e emocionais decorrentes da dupla jornada de trabalho realizada pelos (as) diretores (as) que, em virtude da pressão por resultados, devem apresentar dedicação profissional ainda maior no cumprimento de suas funções e na elaboração de soluções para conter os problemas de gestão existentes na escola.

A maioria dos (as) diretores (as) possui graduação em cursos de licenciatura e curso de pós-graduação *lato sensu* de 360 horas. Em geral, ainda é muito restrito o acesso aos cursos de formação continuada, em especial aos cursos de especialização *lato sensu*, pois, na maioria dos casos, os cursos são oferecidos em instituições privadas de ensino. Assim, os dirigentes escolares precisam pagar para a realização dos cursos de formação continuada. Em relação ao valor do salário bruto, a maioria dos (as) diretores (as) escolares tem renda mensal que varia em torno de

¹² No total, a Coordenadoria Regional de Educação, Cultura e Esporte de Goiânia é responsável por 131 escolas públicas estaduais divididas em 19 escolas privadas com convênio, 33 escolas em tempo integral, 72 escolas padrão em tempo parcial e 7 escolas militares (GOIAS. SEDUCE, 2019).

5 a 7 salários mínimos¹³ (de R\$ 4.685,01 a R\$ 6.559,00). Ressalta-se que os (as) diretores (as) trabalham em uma única unidade escolar e não exercem outra atividade profissional além da função de direção.

Para a maioria dos entrevistados, a jornada oficial de trabalho é de 40 horas semanais, mas muitos deles afirmam que trabalham mais de 40 horas por semana para resolver os problemas de gestão e corresponder às expectativas relativas às atribuições da função diretiva. Esse quadro demonstra a intensificação do trabalho do diretor, e o conseqüente desgaste emocional e físico para lidar, ao longo do tempo, com o conjunto das complexas situações que aparecem no cotidiano escolar.

A experiência acumulada na área de educação de mais de 20 anos; os anos trabalhados como professor (a) antes de se tornar diretor (a), que variam entre 11 a 15 anos, e o razoável tempo de permanência na mesma instituição escolar na função de diretor (a), que varia de três a cinco anos, parece interferir de forma positiva no trabalho, mas não decisivamente para o domínio da função, baseada essencialmente em práticas burocrático-administrativas com forte conotação gerencial (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017).

A secretaria estadual de educação oferece periodicamente cursos de formação ou atividades de desenvolvimento profissional para os diretores direcionados a conhecimentos técnicos destinados à gestão. A maioria dos entrevistados afirma ter participado de alguma atividade de desenvolvimento profissional, nos últimos dois anos e que as atividades realizadas tiveram impacto no seu trabalho. Ressalta-se que a maioria dos (as) diretores (as) gostaria de ter participado de outras atividades de desenvolvimento profissional, mas não participou em razão de conflito com o horário de trabalho e a indisponibilidade de tempo.

A quantidade de responsabilidades administrativas em torno do diretor o impede, dentre outras coisas, de providenciar atividades de formação continuada para os professores (atualização e capacitação) na escola. Apesar do percentual de 60% dos (as) diretores (as) terem afirmado que realizaram essas atividades nos últimos dois anos, o número restante de 37,9% afirmou que não providenciou a realização dessas atividades de formação continuada na escola. A despeito de os cursos de formação continuada serem componente essencial para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, a Secretaria Estadual de Educação não tem um programa de formação continuada para os professores da rede e atribui essa responsabilidade à função do diretor escolar em parceria com os coordenadores pedagógicos (GOIAS, 2018).

A eleição de diretores escolares é uma prática constante no sistema estadual de ensino de Goiás, em virtude da legalidade jurídica da eleição como procedimento para o provimento do cargo de diretor, garantida na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96). Nos últimos anos, após a implementação das diretrizes do Pacto pela Educação, a eleição para a função de diretor ainda permanece como a principal forma de provimento do cargo, mas a permanência na função depende da aprovação de sua gestão por meio do processo de avaliação de desempenho. O diretor pode perder o mandato, caso não alcance as metas estabelecidas na avaliação anual de gestão escolar pelo segundo ano consecutivo (GOIAS, 2018).

Segundo os (as) diretores (as), o Conselho Escolar é um órgão atuante nas escolas, composto por representantes dos professores, funcionários, alunos e pais ou responsáveis e com significativa periodicidade na realização das reuniões, que ocorrem três vezes ou mais por ano. Apesar da importância desse órgão colegiado existente na escola, as pesquisas na área demonstram a forte tendência administrativa e financeira assumida por esse colegiado nas escolas públicas (SILVA, 2015b; CABRAL NETO; CASTRO, 2011). Apesar da presença do conselho escolar,

¹³ O valor do salário mínimo em 2017, período de realização dos questionários da Prova Brasil, era de R\$ 937,00.

com relativo grau de participação nas decisões administrativas, é perceptível a condição central da equipe gestora da escola, na maioria dos casos composta, pelo diretor, coordenadores e secretário, com a finalidade de definir os objetivos e constituir as estratégias de ação para o conjunto dos agentes escolares.

Esse modelo de Conselho Escolar destinado a solucionar problemas administrativos e pedagógicos distingue-se da perspectiva teórica democrática que associa o papel desse colegiado ao de um órgão de representação coletiva, com a finalidade de pensar, discutir e construir um projeto pedagógico e político para a escola, que corresponda às expectativas da comunidade escolar (SILVA, 2015b).

A maioria dos entrevistados afirma que o Projeto Político Pedagógico (PPP) tem sido elaborado utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações e com discussão com a equipe escolar. A lógica constitutiva de elaboração e construção coletiva do PPP restringe-se aos limites estabelecidos pelas rígidas políticas de controle governamental associadas aos princípios administrativos, aos procedimentos de avaliação do desempenho e à cobrança dos resultados. Percebe-se que os históricos princípios vinculados ao PPP, como autonomia, participação da comunidade e socialização do poder vão, paulatinamente, desaparecendo do horizonte escolar.

Na prática, o modelo de organização e de gestão da escola, representado pelo PPP, torna-se mais uma exigência burocrática da Secretaria da Educação, em conformidade com a legislação educacional, do que a materialização de um projeto coletivo e identitário dos agentes escolares. A atual dimensão técnica presente na organização do trabalho escolar desqualifica a abordagem política da prática pedagógica, induzindo a escola a assumir maiores encargos burocrático-administrativos, em detrimento das atividades-fim, de cunho pedagógico (VEIGA; FONSECA, 2001; FONSECA; TOSCHI; OLIVEIRA, 2004).

Ressalta-se que a maioria dos (as) diretores (as) afirma que a instituição escolar em que atua apresenta insuficiência de recursos financeiros, carência de pessoal administrativo e falta de recursos pedagógicos. Essas condições estruturais das escolas públicas do sistema estadual de ensino ajudam a explicar a ausência de ações mais sistemáticas articuladas com as famílias capazes de minimizar problemas relativos às faltas dos alunos nas aulas, bem como pensar na realização de atividades extracurriculares em esporte ou artes com a participação da comunidade. Em contrapartida, a maioria absoluta dos (as) diretores (as) afirma ter participado da Prova Brasil 2015 e conhecer os resultados do Saeb 2015 da escola, do município e do estado. Em geral, a pressão por resultados positivos concernentes ao rendimento escolar dos alunos nos testes avaliativos atinge o trabalho do diretor.

Essas políticas públicas, quando analisadas sob a ótica do processo de descentralização, em que o diretor torna-se o principal responsável pela gestão da escola, tendem a intensificar condutas centralizadoras por parte do dirigente escolar e da equipe gestora. Em geral, práticas autoritárias dificultam o amadurecimento do coletivo da escola na busca de soluções democráticas para os problemas cotidianos, ao inibir a busca do consenso como valor para os desafios da gestão, bem como negligenciam a perspectiva política e pedagógica articulada às ações diretivas, ao naturalizarem a ausência programada do poder público como principal provedor das condições estruturais e pedagógicas necessárias para a melhoria da qualidade do ensino.

O estudo revela, de modo geral, que os diretores escolares são identificados pelos órgãos burocráticos do estado, e por parte da comunidade, por sua produtividade, medida pela eficiência na realização de ações e pela classificação das escolas nos processos avaliativos. Na essência, o papel atribuído ao diretor escolar nesse padrão

de gestão não contribui para a ampliação da igualdade e da democracia, como valores a serem fortalecidos na sociedade brasileira, simplesmente por não fazerem parte de suas motivações originais, que têm por função ampliar, como universais, os ideais do livre mercado.

Considerações finais

Os estudos empreendidos permitiram identificar como os programas conduzidos pela Seduce, em especial o Reconhecer, responsável pela implementação dos bônus, o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego) e o Currículo-Referência com a padronização da matriz curricular, tendem a articular-se entre si, com o objetivo de disseminar os princípios da responsabilização e da meritocracia. Nos últimos anos, as políticas curriculares, responsáveis pela implementação de ações voltadas para o campo das relações de ensino-aprendizagem e da concepção de formação instituída pelo sistema de ensino têm-se subordinado a matrizes avaliativas que desempenham papel essencialmente produtivista e meritocrático no tocante à ação dos docentes e à organização escolar, visando a atingir os melhores resultados educacionais.

As contradições aparecem quando se analisam as intenções e a perspectiva de educação contidas nas políticas avaliativas curriculares. Apesar dos esforços para alterar a matriz curricular do sistema estadual de ensino e intensificar a preparação das escolas para melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações nacionais, os índices de distorção idade-série, bem como os limitados indicadores de conclusão e desempenho dos alunos no ensino médio revelam as limitações das políticas públicas pautadas pelo atingimento de metas de proficiência e resultados nas avaliações, pois demonstram a ausência de consistentes projetos educacionais, acompanhamento pedagógico e de formação dos profissionais da educação capazes de assegurar a efetiva aprendizagem dos alunos na Educação Básica.

A suposta preocupação com as políticas curriculares e a melhoria do desempenho dos alunos esbarram na ausência de estrutura física e de pessoal nas escolas. Soma-se a isso, a quantidade de professores ou professoras com contratos temporários, a insuficiência de recursos financeiros, a carência de pessoal administrativo, a falta de recursos pedagógicos e a inexistência de programas de formação continuada de professores. Essas limitadas condições estruturais das escolas ajudam a explicar a ausência de ações pedagógicas mais consistentes, bem como realizar atividades extracurriculares com a participação da comunidade.

Na realidade, quando a sociedade espera resultados educacionais relacionados com a ampliação da igualdade e o que predomina são procedimentos competitivos vinculados a interesses produtivos, gera-se certa confusão, na medida em que os meios e os fins não estão claramente definidos para o conjunto da sociedade. Nesse sentido, um dos principais desafios consiste em definir um novo projeto educacional para o conjunto da sociedade brasileira, o que significa reconstruir determinados valores e constituir novos consensos políticos.

Referências

BARROSO, João. O Estado, a Educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26, nº 92, p. 725-751, Especial, Out. 2005.

BRASIL.MEC.INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 04 fev. 2019

BRASIL.MEC.INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília, 2017a. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1184542>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL.MEC.INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL.FNDE. **Resolução nº 17**, de 9 de maio de 2005. Brasília: FNDE, 2005.

BRASIL. LDB. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996 – Brasília. Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a cidadania**: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Editora 34; Brasília: Enap, 1998.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão Escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, pp. 745-770, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 921-946, out. 2007.

FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira. **Escolas Gerenciadas**: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate. Goiânia: Ed. da UCG, 2004.

GOIÁS. SEDUCE. Site oficial da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. **Escolas detalhadas**. Disponível em: <https://site.seduc.go.gov.br/pesquisa-de-escolas-detalhada/>. Acesso em: 21 mar. 2019.

GOIAS. SEDUCE. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. 2012. <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/CurriculoReferencia>. Acesso em 08 fev. 2019.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei nº 20.115** de 06 de Junho de 2018. Dispõe sobre o processo de escolha democrática de diretor de unidade escolar da Rede Pública de Educação Básica e dá outras providências. Goiânia, 2018.

GOIÁS. SEDUCE. CAEd. **Revista do Sistema de Avaliação. SAEGO**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2015. Disponível em <http://www.saego.caedufjf.net/>. Acesso em: 08 fev. 2019.

GOIÁS. **Lei nº 18.093 de 17 de Julho de 2013**. Institui, para o ano de 2013, o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual e dá outras providências. Goiânia, 2013.

GOIAS. SEDUCE. **Pacto pela Educação**: um futuro melhor exige mudanças. 2011. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/docs/Microsoft PowerPoint>. Acesso em 08 fev. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra Madeira (Orgs.) **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

MAROY, Christian; VOISIN, Annelise. As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 881-901, jul.-set. 2013.

MOREIRA, Antônio F. A cultura da performatividade e a avaliação da Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 23-42, dez. 2009.

OBSERVATÓRIO do PNE. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em 20/12/2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre Willian Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **RBPAAE**, v. 33, n. 3, p. 707 - 726, set./dez. 2017.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica**. Poder e conhecimento em educação. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTOS, Ana Lúcia Felix; ARAÚJO, Alexandre Viana; AZEVEDO, Janete Maria Lins. Política educacional e gestão escolar no sertão pernambucano: analisando práticas de regulação via avaliação educacional *In*: SANTOS, Ana Lúcia Felix; ANDRADE, Edson Francisco; MARQUES, Luciana Rosa (Orgs). **Políticas educacionais no estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições**. Recife: Ed. UFPE, 2019.

SANTOS, Ana Lúcia Felix; ANDRADE, Edson Francisco; MARQUES, Luciana Rosa. **Políticas educacionais no estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições** (Orgs). – Recife: Ed. UFPE, 2019.

SILVA, Luís Gustavo A; SAMPAIO, César Luis. Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Goiás. **Ensaio: aval.pol. públ.Educ.** [Online]. 2015a, vol.23, n.89, pp.964-983.

SILVA, Luís Gustavo A. O Conselho Escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. *In*: ROSA, Sandra Valéria Limonta; SILVA, Carlos Cardoso. **Anos iniciais do ensino fundamental: política, gestão, formação de professores e ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015b.

SILVA, Luís Gustavo A.; ALVES, Miriam Fábila. **Gerencialismo na escola pública: contradições e desafios** concernentes à gestão, à autonomia e à organização do trabalho escolar. **RBPAAE**, v. 28, n. 3, p. 665-681, set/dez. 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs) **As dimensões do projeto político pedagógico: Novos desafios para a escola**. Campinas – São Paulo: Papirus, 2001.

Recebido em: 30/10/2019
Aprovado em: 17/12/2019