

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
VICE-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**



INSTITUTO GOIANO DE PRÉ-HISTÓRIA E ANTROPOLOGIA

**LYCEU DE GOIÂNIA:
Recuperação pela modernização**

Einstein Almeida Ferreira Paniago

Orientador: Dr. Arédio Teixeira Duarte

Monografia de Mestrado

Mestrado Profissionalizante em Gestão do Patrimônio Cultural

Área de Concentração: Antropologia

**GOIÂNIA
2006**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
VICE-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**



INSTITUTO GOIANO DE PRÉ-HISTÓRIA E ANTROPOLOGIA

**LYCEU DE GOIÂNIA:
Recuperação pela modernização**

Einstein Almeida Ferreira Paniago

Monografia apresentada, sob orientação do Professor Doutor Arédio Teixeira Duarte, como exigência para a conclusão do Mestrado Profissionalizante em Gestão do Patrimônio Cultural, concentração em antropologia, na Universidade Católica de Goiás.

**GOIÂNIA
2006**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha esposa pelo
companheirismo e abnegação.

AGRADECIMENTOS

Aos amigos do Fundescola, da Secretaria da Educação de Goiás e da Secretaria do Planejamento e Desenvolvimento de Goiás.

Pela contribuição com dados e sugestões para a realização desse trabalho.

Aos professores e servidores do Lyceu de Goiânia.

Pela paciência e disponibilidade com que me acolheram no decorrer das entrevistas e demais coletas de dados.

Ao meu orientador Prof. Dr. Arédio Teixeira Duarte.

Pela paciência e dedicação com que me orientou, nos momentos difíceis que passei durante a realização dessa pesquisa.

À todos que das mais diversas formas contribuíram para a realização desse trabalho.

SUMÁRIO

RESUMO	ix
ABSTRACT	x
1. INTRODUÇÃO	01
1.1 JUSTIFICATIVA	01
1.2 MÉTODO E PROCEDIMENTOS	02
2. CONCEITOS TEÓRICOS	04
2.1 STAKEHOLDERS	04
2.2 EDUCAÇÃO	04
2.3 TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – TIC	05
2.4 INFORMÁTICA EDUCATIVA	06
2.5 TECNOLOGIAS APROPRIADAS	09
2.6 EFICIÊNCIA E EFICÁCIA	10
2.7 REDE ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL	11
2.8 PATRIMÔNIO HISTÓRICO	12
2.9 PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO	12
2.10 GESTÃO DO CONHECIMENTO	14
3. DIAGNÓSTICO	16
3.1 A REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA	16
3.1.1 A Rede Pública Estadual de Ensino Fundamental	20
3.2 O LYCEU DE GOIÂNIA	28
4. PROPOSTA PARA O LYCEU	45
4.1 NOVA ESTRUTURAÇÃO FÍSICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	45
4.2 GESTÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DA INTERAÇÃO SOCIAL	47
4.3 UM CENTRO DE REFERÊNCIA ICONOGRÁFICA	49
4.4 UMA ABORDAGEM PARA O CURRÍCULO E A AVALIAÇÃO	49
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
6. REFERÊNCIAS	53
ANEXO I	57

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela n.º 1	Evolução do Pensamento Estratégico	14
Figura n.º 1	Organograma institucional da SEE-GO	16
Mapa n.º 1	Subsecretarias Regionais de Educação.....	17
Mapa n.º 2	Núcleos de Tecnologia Educacional.....	17
Mapa n.º 3	Núcleos Regionais de Educação à Distância.....	18
Tabela n.º 2	Computadores na Internet nas Subsecretarias da SEE-GO, em 2001 ..	20
Tabela n.º 3	Informatização das secretarias das unidades escolares, entre 1991 e 2006	21
Tabela n.º 4	Comparação da evolução do ensino fundamental nos municípios do Estado de Goiás, entre 1991 e 2001.	22
Tabela n.º 5 -	Taxas de aprovação, reprovação e abandono de ensino fundamental, por dependência administrativa, entre 1991 e 2005	23
Tabela n.º 6	Alunos matriculados no ensino de alfabetização por dependência administrativa, entre 1991 e 2005, em Goiás.....	24
Gráfico n.º 1	Percentual de adolescentes analfabetos, 1991	25
Gráfico n.º 2	Percentual de adolescentes analfabetos, 2000	25
Gráfico n.º 3	Diagrama de dispersão, 1991	26
Gráfico n.º 4	Diagrama de dispersão, 2000.....	26
Tabela n.º 7	Demonstrativo geral dos recursos financeiros repassados às unidades escolares estaduais, de 1991 e entre 1999 e 2005	28
Foto n.º 1	Secretaria Escolar do Lyceu de Goiânia em 1947	28
Foto n.º 2	A fachada frontal do Lyceu em 1937	30
Foto n.º 3	A fachada frontal do Lyceu de Goiânia em 2006	30
Figura n.º 2 –	Portaria de tombamento	31
Foto n.º 4	Missa dos Formandos do Terceiro Ano de 1976.	32

Tabela n.º 8	Matrícula e frequência em 2005 e 2006 no Lyceu de Goiânia	33
Tabela n.º 9	Taxas de aprovação, reprovação e abandono de ensino fundamental do Lyceu de Goiânia, em 2005.	34
Tabela n.º 10	Visão Estratégica do Lyceu de Goiânia – PDE 2006	39
Foto n.º 5	Pátio interno do Lyceu	41
Foto n.º 6	Grafites no pátio interno do Lyceu	41
Foto n.º 7	Placa da reforma	42
Foto n.º 8	As mãos	57
Foto n.º 9	Peças variadas	58
Foto n.º 10	Virgem descalça	59
Foto n.º 11	O rádio do Lyceu.....	60
Foto n.º 12	O Arquivo de Ex-alunos	60
Foto n.º 13	O piano do Lyceu	61
Foto n.º 14	O relógio do Lyceu	61

RESUMO

O Lyceu de Goiânia, que chegou a ter indicadores de excelência nas suas primeiras décadas de funcionamento, presenciou seu número de alunos reduzir-se ano a ano a partir da década de 1990, chegando a ter seu turno noturno ameaçado de continuidade e indicadores oficiais de eficiência e eficácia alarmantes. Em 2003, com a declaração das instalações mais antigas da instituição como patrimônio histórico, abriu-se uma oportunidade para o Lyceu de Goiânia se reposicionar como uma unidade escolar tradicional e centro de referência na Rede Pública Estadual; entretanto, isso efetivamente não ocorreu. Em virtude do aparente paradoxo, configurado pelo crescente investimento em modernização a partir de 1999 e o diagnóstico institucional, o Lyceu apresentou-se como um objeto instigante para um Estudo de Caso que averiguasse a internalização de tecnologias gerenciais, bem como de tecnologias da informação e comunicação, como estratégia de modernização. A partir do diagnóstico institucional, desenvolveu-se uma proposta de recuperação do Lyceu de Goiânia, com a modernização de sua gestão e de suas práticas pedagógicas, através da reestruturação dos *locus* de desenvolvimento dos processos de ensino aprendizagem, da estruturação de uma participação ativa da comunidade local na vida escolar mediada pelo projeto comum de um centro de referência iconográfica, bem como através do alinhamento estratégico das ações pedagógicas pelo estabelecimento do patrimônio como tema transversal e integrativo das disciplinas curriculares.

Palavras-chave: patrimônio; gestão do conhecimento; educação; iconografia.

ABSTRACT

Lyceu de Goiânia, which reached marks of excellence during its working decades, has seen its number of students decrease year by year since the 90's, and even had the continuity of its nightly classes threatened, besides having alarming official marks of effectiveness and efficiency. In 2003, when its oldest construction was declared as a historical patrimony, there was an opportunity for Lyceu de Goiânia to be settled again as a traditional school and a reference among the State Public Schools; however, it effectively didn't happen. Due to the apparent paradox, formed by the increasing investing in modernization since 1999, and the institutional diagnostic, Lyceu appeared as an instigating object for a Case Study which could enquire the internalization and communication technologies, as a modernizing strategy. Proceeding from the institutional diagnostic, a proposal to recover Lyceu de Goiânia was developed, by modernizing its administration and pedagogical practice, by reorganizing the locus in which the teaching/learning processes are developed, organizing and active participation of the local community in the school life mediated by the common project of an iconographic reference, as well as by establishing the patrimony as a transversal and curriculum integration of the disciplines theme.

Key words: patrimony, knowledge management, education, iconography.

1. INTRODUÇÃO

1.1 JUSTIFICATIVA

No cenário do Estado de Goiás, o discurso oficial, a partir de 1937 com a inauguração da nova Capital, organizou-se em torno de diferentes conceitos de modernidade. A partir de 1999 intensificaram-se, na Rede Estadual de Educação Básica, particularmente no Ensino Fundamental, processos de internalização de tecnologias apropriadas na área da gestão e de tecnologias da informação e comunicação que visariam à modernização, melhoria dos fatores de ensino-aprendizagem e à ampliação do acesso.

Como Gerente Financeiro dos Programas Fundescola em Goiás (2002-2003), oriundos de acordo entre Ministério da Educação - MEC e Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – BIRD¹, o autor deste trabalho detectou, empiricamente na Rede Pública Estadual de Ensino Fundamental, dificuldades de otimização do aproveitamento dos recursos de capacitação gerencial e tecnológica, através de políticas oficiais de internalização de tecnologias e cultura gerencial patrocinada pelo Banco Mundial; essas dificuldades se apresentavam principalmente no âmbito das políticas de gestão do conhecimento num contexto nem sempre harmônico com a gestão de pessoas efetivamente implantada no âmbito da Secretaria Estadual de Educação.

Nesse contexto, o Lyceu, que chegou a ter indicadores de excelência nas suas primeiras décadas de funcionamento, com aproximadamente 5.400 alunos na década de 1960, presenciou seu número de alunos reduzir-se ano a ano a partir da década de 1990, chegando a ter seu turno noturno ameaçado de continuidade e indicadores oficiais de eficiência e eficácia alarmantes. Em 2003, com a declaração das instalações mais antigas da instituição como patrimônio histórico, abriu-se uma oportunidade para o Lyceu de Goiânia se reafirmar como uma unidade escolar tradicional e centro de referência na Rede Pública Estadual; entretanto, isso efetivamente não ocorreu.

Em virtude do aparente paradoxo, configurado pelo crescente investimento em modernização a partir de 1999 e o diagnóstico institucional, o Lyceu de Goiânia, enquanto unidade escolar integrante da Rede Estadual de Ensino Fundamental beneficiado por um moderno laboratório de informática através do PROINFO e por outros laboratórios especializados, apresentou-se como um objeto instigante para um Estudo de Caso que averiguasse a internalização de tecnologias gerenciais, bem como de tecnologias da

¹ O BIRD é popularmente conhecido como Banco Mundial.

informação e comunicação, como estratégia de modernização. A partir desse estudo, construiu-se uma proposta visando otimização do uso das tecnologias da informação e comunicação disponíveis na construção de uma identidade para a comunidade lyceana, tendo o patrimônio como tema transversal das ações dessa proposta.

Considerando a dinâmica da realização do censo escolar (anual) e seu cruzamento com os dados do censo(decenal) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, bem como as lacunas de coleta de dados para alguns indicadores oficiais, optou-se, para a compreensão do cenário da Rede Estadual de Ensino Fundamental, por uma análise do período de 1991 a 2000 e uma extrapolação para interpretação da realidade observada durante a pesquisa até 2005. Já para a análise da situação do Lyceu de Goiânia, esse trabalho teve-se ao ano letivo de 2005 e período de matrícula de 2006, fazendo alguns outros recortes históricos na busca da compreensão da realidade atual.

1.2 MÉTODO E PROCEDIMENTOS

O método de abordagem utilizado foi o sistêmico. Bertalanffy, o pai da Teoria Geral dos Sistemas, define sistema, apud Henriques (2003, p. 79), “como um conjunto de elementos inter-relacionados, mas cuja interação é ordenada e não-caótica”. Nesse método, delimita-se um sistema, visando estudá-lo em pesquisas de áreas das ciências sociais, a partir de elementos básicos de um modelo organizacional: esses elementos deverão constituir um conjunto ordenado em relação a sua interação com o ambiente (aqueles elementos dispostos fora do sistema), caracterizando um sistema aberto.

O procedimento utilizado foi o Estudo de Caso. Na perspectiva defendida por GOODE e HATT², apud BRESSAN (2000), o método do Estudo de Caso não é propriamente uma técnica específica. Trata-se de um sistema para organizar dados sociais sem descaracterizar o objeto em torno do qual se constitui o estudo.

O Estudo de Caso é apontado comumente no ambiente acadêmico como sendo o método mais adequado para pesquisas exploratórias; sendo particularmente útil para a geração de hipóteses. YIN, apud BRESSAN (2000), apresentou quatro aplicações para o método em questão:

1. Para explicar ligações causais nas intervenções na vida real que são muito complexas para serem abordadas pelos *'surveys'* ou pelas estratégias experimentais;
2. Para descrever o contexto da vida real no qual a intervenção ocorreu;
3. Para fazer uma avaliação, ainda que de forma descritiva, da intervenção realizada; e

² BRESSAN (2000) utiliza-se dos conceitos que GOODE e HATT desenvolveram em sua obra “Métodos em Pesquisa Social” para o desenvolvimento de sua análise a respeito do método Estudo de Caso.

4. Para explorar aquelas situações onde as intervenções avaliadas não possuam resultados claros e específicos.

A coleta de dados se deu por entrevistas não-estruturadas, observações assistemáticas *in loco* e pesquisa documental realizadas no Lyceu de Goiânia, na Subsecretaria Metropolitana e nas Superintendências da Secretaria Estadual da Educação.

2. CONCEITOS TEÓRICOS

Na busca de se verificar se as políticas de gestão do conhecimento institucional, na Rede Pública Estadual de Ensino Fundamental em Goiás, harmonizaram-se com as políticas de preservação do patrimônio histórico e cultural, bem como se refletiram em alguns indicadores de eficiência e eficácia, especialmente no Lyceu de Goiânia, explicita-se o significado de conceitos chaves adotados neste trabalho.

3.1 STAKEHOLDERS

Segundo Freeman e Reed (1983, p. 88), *stakeholder* pode ser compreendido como qualquer indivíduo ou grupo que pode afetar o alcance dos objetivos organizacionais, ou que é afetado pelo alcance destes objetivos.

A identificação dos principais *stakeholder* no processo de implementação das estratégias públicas possibilita melhores resultados no planejamento estratégico. Se as transformações sociais são incontroláveis, ao se combinar tecnologia da informação e análise de *stakeholder* permitir-se-á a agregação de fatores estratégicos tais como: informação em tempo real, alianças estratégicas, transparência na gestão, além de proporcionar a redução dos custos e melhor aplicação.

Entre os objetivos estratégicos para consolidação do modelo de planejamento, orçamento e gestão, contidos na metodologia do Plano Plurianual - PPA, o governo federal brasileiro definiu *stakeholders* como: partes interessadas, indivíduos ou organizações ativamente engajadas no programa³ ou cujos interesses podem ser positiva ou negativamente afetados pela execução dos programas.

3.2 EDUCAÇÃO

Educação é um conceito amplo. Dependendo da abordagem realizada abarca-se desde os processos de ensino-aprendizagem, “envolvendo a formação das qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num dado contexto de relações sociais” (LIBÂNEO, 1994, p. 22), até a educação como instituição social ordenada em um sistema educacional numa dada estrutura do Estado.

Para objetivar a discussão, neste trabalho restringir-se-á à abordagem da educação ao conjunto de processos de ensino-aprendizagem estruturados e mediados segundo

³ Entendido aqui como um conjunto articulado de ações, entidades executoras e pessoas motivadas para o alcance de um objetivo comum.

um planejamento. Assim sendo, compreender-se-á educação formal como aquela estruturada, de forma planejada, no seio de dada instituição legalmente reconhecida.

3.3 TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - TIC

Em seu início, a computação era tida apenas como um mecanismo que tornava possível automatizar determinadas tarefas em grandes empresas e nos meios governamentais. Com a evolução das telecomunicações permitiu-se que, aos poucos, os computadores passassem a se comunicar. Como consequência desse processo, tais máquinas deixaram de simplesmente automatizar tarefas e passaram a lidar com a informação em tempo real. Sendo assim, pode-se conceituar TIC, para efeito do que propõe essa pesquisa, como o conjunto de todas as atividades e soluções obtidas por recursos computacionais e de telecomunicações para a geração e uso da informação no intuito de melhorar controles internos, reduzindo os custos dos processos utilizados, agregando os devidos valores aos serviços e produtos ofertados e facilitando o acesso com a intenção de melhorar a qualidade e a disponibilidade das informações.

A principal contribuição que a tecnologia da informação traz para as organizações é a sua capacidade de melhorar a qualidade e a disponibilidade de informações e conhecimentos importantes para a mesma, seus clientes e fornecedores. Nesta última década ocorreram evoluções dramáticas não apenas na área de tecnologia da informação, mas também em relação aos usos gerenciais e à exploração das TICs para obtenção de ganhos em eficiência e eficácia. Portanto qualquer organização que pretenda sobressair ou e até mesmo sobreviver à competitividade do mercado atual deve a princípio conhecer seus processos e objetivos, contando com ferramentas para integração e manutenção desses. Nesse cenário, a informação e seu processo de gestão passam a ser importantes ativos das instituições: a ter valor sócio-cultural e econômico para as instituições, podendo determinar a sobrevivência ou a descontinuidade de atividades. Sendo a informação agregadora de valor a uma organização ou a um indivíduo, é necessário, pela lógica de mercado, utilizar-se dos recursos das TICs de maneira adequada; ou seja, é preciso utilizar ferramentas, sistemas e outros meios que façam das informações um diferencial competitivo. Através das TICs, as distâncias se encurtam. A Internet possibilita, entre outras facilidades, a aglutinação de interesses; seja por intermédio comercial (eletrônico) ou social.

Na perspectiva de Boar (2002, p. 12), as tecnologias da informação e comunicação são elementos essenciais para o processo de competitividade e desenvolvimento de estratégia, porque os modelos comerciais superiores têm se tornados centralizados nas

TICs. Infere-se desse raciocínio que a educação, enquanto preparação para o mercado de trabalho, deve gerir e mediar o processo de ensino-aprendizagem para desenvolvimento de habilidades e competência no manuseio da TICs. Paralelamente a isso, a partir da compreensão da representação dos significados, as tecnologias passam a ser vistas como linguagem e suas utilizações não se restringem aos recursos instrumentais, mas às novas propostas de pensar que se tornam possíveis. Um bom exemplo disso são as novas propostas sugeridas pelos conceitos de tempo e espaço. Essas dimensões seguem outros rumos e permitem que grupos de pessoas, distantes fisicamente e possuidoras de diferentes conhecimentos, reúnam-se por meio tecnológico e produzam documentos eletrônicos a serem disponibilizados numa rede de computadores. Essas novas propostas são conseqüências da linguagem audiovisual utilizada pelas chamadas "novas tecnologias". E, conseqüentemente, a compreensão dessa linguagem origina uma nova forma de pensar, na qual se insere o momento social-histórico hodierno.

Observa-se que, na sociedade contemporânea, novos conceitos, valores, saberes e relações se estabelecem e começam a emergir a partir da presença das tecnologias da informação e comunicação: e essas transformações, por sua vez, estão gerando uma nova razão que, *a priori*, é incompatível com o atual sistema educacional, que permanece fechado, linear, e que vem sendo questionado interna e externamente às unidades de ensino. Contribui para esse cenário a chamada globalização; esta tem introduzido significativos desafios para a educação e para todo o sistema educacional em função das possibilidades de articulação que são oferecidas pelos meios tecnológicos de informação e comunicação.

3.4 INFORMÁTICA EDUCATIVA

De acordo com Andrade (1993)⁴, as primeiras iniciativas em informática educativa no Brasil tiveram suas origens em 1971 quando se discutiu, pela primeira vez, o uso de computadores no ensino de Física num seminário promovido em São Paulo em colaboração com a Universidade de Dartmouth/USA.

Em dezembro de 1981 foi divulgado o documento “Subsídios para a Implantação do Programa Nacional de Informática na Educação” que apresentava o primeiro modelo de funcionamento de um sistema de informática na educação brasileira, a ser implantado, elaborado por uma equipe intersetorial, composta pelos representantes da Secretaria Especial de Informática - SEI, do Ministério da Educação - MEC, do Conselho Nacional de

⁴ O seu livro, “Projeto EDUCOM”, é considerado por muitos especialistas como documento referencial que resgata a história e consolida os diferentes fatos que caracterizam a cultura de informática educativa existente no país.

Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq e da Financiadora de Estudos e Projetos - FINEP. Nesse documento destacava-se a necessidade de combinação adequada dos fatores de produção em educação, de maneira a viabilizar um sistema de ensino realmente adequado às necessidades e as realidades regionais, com flexibilidade suficiente para o atendimento às situações específicas, ao aumento da efetividade no processo de ensino-aprendizagem, à elaboração de uma programação participativa a partir dos interesses do usuário.

Ao final do Governo Militar no ano de 1985, já em ambiente de transição governamental, o MEC desenvolveu novos programas educacionais, baseados na crescente informatização da sociedade brasileira, priorizando a pesquisa básica e aplicada; incentivando a formação de recursos humanos, avaliando a produção de softwares educativos buscando uma configuração básica de equipamentos e procurando reduzir o custo, canalizando recursos financeiros para a formação e aperfeiçoamento dos pesquisadores. Para realizar estes objetivos foi criado o Programa Nacional de Informática na Educação - PRONINFE. Em 1991, a Informática Educativa ganha mais espaço político-legal⁵ e o MEC passa a ser responsável pela implementação de ações de formação de recursos humanos nessa área.

Seguindo a mesma linha dos programas anteriores, em 1997, o MEC apresentou um novo Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO, elaborado pela Secretaria de Educação à Distância (SEED) e patrocinado pelo BIRD. Tal programa tem por objetivos explícitos melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e possibilitar a criação de um novo ambiente de aprendizagem institucional mediante incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas; propiciando uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico e educando para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida, onde a informação desempenhará um papel cada vez mais estratégico.

Buscando estabelecer um padrão de qualidade para a educação pública, em 1998 foi elaborado um documento, referente ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, dedicando uma seção para defender a necessidade do uso da Tecnologia da Informação e Comunicação - TIC na educação, indicando também a maneira como isso deveria ser feito. O documento, denominado Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, explicita que as TICs, além de serem veículos de informações, possibilitam maneiras diferentes de ordenação da experiência humana, com múltiplos reflexos na área cognitiva e nas ações práticas, ao possibilitar novas formas de comunicação e produção de conhecimento, provocando com isso

⁵ No ordenamento jurídico o marco foi a Lei n.o. 8.248, de 23 de outubro de 1991, que regula a Política de Informática no Brasil.

transformações na consciência individual, na percepção e análise de mundo, nos valores e nas formas de atuação social. Uma concepção que entende que a escola faz parte do mundo e que para cumprir sua função de contribuir para a formação de indivíduos que possam exercer plenamente sua cidadania, participando dos processos de transformação e construção da realidade, deve estar aberta e incorporar novos hábitos, comportamentos, percepções e demandas. Nessa perspectiva, o documento alerta para o fato de que a simples presença de novas tecnologias na escola não é garantia de maior qualidade na educação, pois a aparente modernidade pode mascarar um ensino tradicional baseado na recepção e na memorização de informações. A tecnologia deve ser utilizada para gerar situações de aprendizagem com maior qualidade, buscando criar ambientes de aprendizagem em que a problematização, a atividade reflexiva, a atitude crítica, a capacidade decisória e a autonomia sejam privilegiadas. Da mesma forma, diz ser necessário pensar em propostas que atendam aos interesses e necessidades de cada região ou comunidade do país, e que para isso sejam discutidas e elaboradas conjuntamente com a comunidade escolar, que não fique restrita às decisões e recomendações de poucas pessoas.

Para Simão Neto (2002), a informática se inseriu na educação brasileira, a partir da década de 1970, com movimentos que ele denominou de “ondas”: 1ª - Linguagem LOGO⁶ e programação, 2ª - informática básica, 3ª - software educativo, 4ª - Internet, 5ª - aprendizagem colaborativa. O autor sugere que, antecedendo a primeira onda, aconteceram movimentos no setor administrativo das escolas com sistemas de informação e gestão, isso, tanto na pública, quanto na escola privada: foi a informatização das secretarias das escolas buscando a estruturação administrativa. Em seguida vem o movimento LOGO: as questões pedagógicas de uso dos computadores baseavam-se em projetos que, estruturados a partir de uma proposta pedagógica construtivista, se estendiam durante pelo menos um ano letivo.

⁶ Segundo Smetana (2001), LOGO é uma linguagem de programação interpretada, desenvolvida por Daniel Bobrow e Wallace Feurzeig, voltada principalmente para crianças e iniciantes em programação; essa linguagem utiliza-se da filosofia construtivista a partir da perspectiva oferecida por Seymour Papert que, sendo matemático por formação e envolvendo-se com a educação a partir de trabalhos desenvolvidos com Jean Piaget na Universidade de Genebra entre 1958 e 1963, foi um dos grandes responsáveis pela popularização dessa linguagem.

3.5 TECNOLOGIAS APROPRIADAS

Tecnologias apropriadas⁷ são aquelas captadas, selecionadas, aperfeiçoadas, ou geradas sob a perspectiva da transferência e difusão e difusão para outros contextos sócio-culturais específicos e distintos daqueles em originaram.

A questão da transferência de tecnologias, ditas apropriadas, passa pela compreensão do discurso do desenvolvimento sustentável⁸; este está associado à idéia de progresso⁹ numa perspectiva pós-moderna.

Nos programas de transferência de tecnologias apropriadas comumente se encontram omissões quanto a análise de possíveis desequilíbrios que o modelo de desenvolvimento promovido por esse tipo de política promove nas culturas¹⁰ por ele abarcadas. Essa omissão pode ser compreendida pelo preconceito, predominante nos núcleos estratégicos da gestão pública e empresarial, para o qual, na perspectiva de Rodrigues (1998), qualquer aspecto apontado como limite ao crescimento é tido como um pensamento conservador¹¹. A transferência de tecnologias apropriadas, realizada a semelhança de mimetismo tecnológico, potencialmente promove substancial abalo na identidade¹² de

⁷ A noção de apropriação pode ser, desde logo, reformulada e colocada no centro de uma abordagem de história cultural que se pretende com práticas diferenciadas, com utilizações contrastadas. Tal reformulação, que põe em relevo a pluralidade dos modos de emprego e a diversidade das leituras, que não forcem o texto, distancia-se do sentido que Michel Foucault dava ao conceito quando considerava “a apropriação dos discursos” como um dos procedimentos mais importantes através dos quais esses discursos eram confiscados e submetidos, colocados fora do alcance de todos aqueles cuja competência ou posição impedia o acesso aos mesmos.* Essa reformulação afasta-se igualmente do sentido que a hermenêutica dá à apropriação entendida como o momento do trabalho de refiguração da experiência fenomenológica, postulada como universal, a partir de configurações textuais particulares.** A apropriação, tal como a entendemos, tem por objetivo uma história social das interpretações remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem. (CHARTIER, 1990, p. 26).

* FOUCAULT, Michel. L'ordre du discours. Paris, Gallimard, 1971, pp. 45-47.

** RICOEUR, Paul. Temps et récit, III. Paris, Seuil, 1985, P. 229.

⁸ Compreende-se como desenvolvimento sustentável, no desenvolvimento da análise sediada neste trabalho, aquele desenvolvimento que se relacionados processos de mudanças sociopolíticas, socioeconômicas e institucionais que se desenvolvem de tal forma a garantir a satisfação das necessidades básicas da população e a equidade social, tanto no presente quanto no futuro, promovendo oportunidades de bem-estar econômico que sejam compatíveis com as circunstâncias ecológicas de longo prazo. Para ocorrer este desenvolvimento, é necessário um amplo envolvimento da comunidade com o setor público e o privado; para tanto, é preciso ter mecanismos de gestão para realizar as parcerias adequadas entre os *stakeholders*, minimizar os conflitos e desenvolver as melhores soluções no meio econômico, ambiental e econômico. Já a perspectiva da sustentabilidade para o desenvolvimento pressupõe o atendimento às suas diferentes dimensões: ecológica, econômica, social, cultural e política.

⁹ A idéia de progresso tem sido, na Administração, relacionada de forma direta ao crescimento da produção industrial na medida do avanço do domínio técnico-científico sobre a natureza. Segundo Vattino (2001), pós-modernidade inicia-se a partir do momento em que o meio acadêmico ocidental reconhece que não se pode falar da história algo unitário e quando morre o mito do Progresso.

¹⁰ Entende-se cultura, no desenvolvimento deste trabalho, como teia de significados construída pelos homens (GEERTZ, 1989, p. 15), composta de estruturas psicológicas por meio das quais os indivíduos, ou grupos de indivíduos, guiam seu comportamento.

¹¹ Conservador pode ser entendido como sinônimo de retrógrado, no universo da ideologia tecnicista patrocinada pelo atual estágio do sistema capitalista.

¹² Entende-se por identidade, no contexto deste trabalho, o sentimento de pertencimento a um dado grupo ou instituição, mediada por elementos materiais e/ou imateriais cujos significados são basicamente comuns entre os

membros de uma dada instituição ou coletividade e, sob essa ótica, oferece uma complexa equação de custo e benefício.

3.6 EFICIÊNCIA E EFICÁCIA

Entendemos como *escola eficaz* aquela onde o progresso do aluno vai além do que seria esperado levando em consideração as suas características à entrada na escola, isto é, a sua situação social, cultural e econômica, bem como o seu conhecimento prévio. A escola eficaz agrega valor ao resultado escolar do aluno comparativamente ao que ele teria em qualquer outra escola. Um *sistema educativo eficaz* é aquele que maximiza a capacidade das escolas em alcançar aqueles resultados (MORTIMORE, 1991, apud FERRÃO, 2002, p. 7).

A eficiência pode ser entendida a partir da compreensão de que para fazer a avaliação de uma organização é necessário comparar os resultados alcançados com os recursos utilizados. Quanto maior for a qualidade e a quantidade de resultados obtidos com a utilização dos recursos disponíveis, maior será a produtividade dessa organização, alcançando assim uma melhor avaliação de sua eficiência. A eficiência está ligada diretamente ao grau de aproximação e a relação entre o que foi previsto inicialmente e o que de fato foi realizado, no intuito de combinar os insumos e implementos necessários para alcançar os resultados visados. Refere-se à utilização de recursos aplicados abrangendo os métodos, procedimentos, mecanismos e instrumentos tendo em vista a consecução criteriosa das diretrizes e dos objetivos finais determinados.

Por outro lado, se a avaliação dos clientes externos e/ou internos for satisfatória, quanto ao atendimento de suas expectativas, chega-se à conclusão de que houve eficácia na realização das funções. Pode-se afirmar que, realizando uma análise linearizada pela lógica do planejamento estratégico, a eficácia pode ser compreendida como uma função da eficiência e que está relacionada a todo o contexto da instituição. Utilizando-se de maneira eficiente os recursos disponíveis, as probabilidades (racionalizáveis) de alcançar um maior índice de eficácia se ampliam; no entanto, um nível elevado de eficiência nem sempre resulta em eficácia e a eficácia pode ser alcançada sem índices relevante eficiência (tendo por base os processos organizacionais).

membros da respectiva comunidade, que oferece ao indivíduo referenciais para o seu posicionamento frente aos diferentes contextos sociais ou institucionais.

3.7 REDE ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL

A Rede Estadual de Ensino Fundamental é composta por Unidades Escolares que, em última análise, são instituições¹³ com progressivos níveis de autonomia.

Castells (1999, p. 147), tratando do Estado-rede, bem como dos efeitos da globalização econômica e de instituições políticas na era da informação, afirmou que no Brasil, semelhante ao que ocorre no plano internacional, o Estado continua sendo um elemento essencial de regulação econômica, de representação política e de solidariedade social: dentro, no entanto, de importantes limites estruturais e culturais, com formas de atuação que são historicamente novas. Percebe-se, então, como forma institucional que parece ser eficaz para responder aos desafios da era da informação, uma nova forma de Estado que o autor denomina de Estado-rede. Na perspectiva do autor, incorporando novas práticas e ferramentas de leitura das realidades sociais ao processo de formulação do planejamento público, ocasiona-se um processo de evolução que permite uma aproximação com os interesses sociais, que estão traduzidos na identificação dos principais *stakeholders*. Utilizando-se as facilidades advindas das TICs, que permitem a agregação de grande volume de informações, possibilita-se uma maior transparência dos resultados obtidos: nesse contexto, as TICs tornam-se um instrumento de fundamental importância para o processo de implementação de estratégias de integração dos interesses sociais à nova concepção de Estado-rede¹⁴.

A Rede Estadual de Ensino Fundamental em Goiás pode, portanto, ser compreendida como um grupo de instituições estruturalmente vinculadas na parte do sistema de educação formal gerenciado diretamente pelo respectivo Estado, tendo por objeto o desenvolvimento do ensino fundamental público.

¹³ Para Agre (2000), instituições podem ser compreendidas como entidades persistentes, acopladas a um certo número de pessoas, reguladas por um conjunto de normas formais e informais. Dito de outra forma, para Castoriadis (1982, p. 277), "a instituição é instituição de um magna de significações, significações imaginárias sociais", que persiste num grupo de indivíduos que se renova sob uma dada identidade. Uma das características mais importantes de uma instituição é sua persistência por longos períodos de tempo, muitas vezes centenas de anos, e a resistência a mudanças que possam ser efetuadas nas mesmas. Contudo, estão inseridas numa sociedade que continuamente se transforma, e, devido a isso, não podem simplesmente ignorar as mudanças.

¹⁴ Merece menção a constatação de que forças como arquitetura, leis de mercado e tecnologia influem sobre as instituições e sobre as transições. A renegociação, inerente ao processo de acomodação das diferentes demandas dos grupos que compõem uma organização ao longo do tempo, pode ser entendida como uma transformação das instituições; mas estas são persistentes e não são facilmente alteradas, possuem instrumental que se opõem às transformações. A renegociação não é um processo instantâneo, pois age sobre mecanismos persistentes: a influência da tecnologia da informação no sistema educacional não foge a essa realidade. Pode-se verificar que o avanço da tecnologia, mais especificamente a tecnologia da informação, está levando diversas instituições a apresentarem mudanças: a Rede Estadual de Ensino Fundamental, sendo um complexo de instituições inseridas nessa realidade, também é afetada.

3.8 PATRIMÔNIO HISTÓRICO

Foi na França revolucionária que nasceu o interesse, institucionalizado, pela preservação¹⁵ daquilo que constituía a história daquele povo. De um lado inúmeros revolucionários extremistas pregavam a destruição de construções, papéis, obras de arte que relembassem a monarquia; de outro lado se posicionavam revolucionários querendo preservar tais símbolos para registrar que nem sempre o povo¹⁶ esteve no poder e necessitou lutar pela sua participação nele. Neste conflito de intenções dá-se o passo inicial para o registro e preservação daquilo que denominaremos como patrimônio cultural, seja ele histórico ou não.

Na perspectiva adotada neste trabalho, patrimônio é o conjunto de bens materiais e não materiais que constituem representações do modo de vida de um grupo de pessoas, seja este grupo uma vila ou uma nação.

A preservação de um dado patrimônio está diretamente vinculada ao valor da referência para a estruturação da identidade cultural de dada coletividade. Para Ruskin (1956)¹⁷, apud Choay (2001, p. 139), “podemos viver sem [arquitetura], adorar nosso Deus sem ela, mas sem ela não podemos nos lembrar”.

3.9 PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

O planejamento é instrumento de intervenções organizadas de forma a ser, pretensamente, cada vez mais efetivo em dado contextual, tendo sua efetividade mensurada por indicadores¹⁸. Quando esse planejamento busca a sustentabilidade no meio político-social

¹⁵ Existem diferenças significativas entre os termos preservação, conservação e restauração. O primeiro admite a possibilidade de uma margem de adequações, ou evoluções naturais do meio ambiente ou objeto, seja material ou imaterial, preservado através da sua resignificação ao longo do tempo. O segundo termo, entretanto, pressupõe esforço para a manutenção do patrimônio, ambiental ou histórico-cultural, tal como está ou era originalmente (após restauração); segundo Choay (2001, p. 90 – 94) conservação pode admitir caráter real ou iconográfica, no primeiro caso a relação com a perspectiva de um desenvolvimento sustentável se apresenta mais tensa. A restauração pressupõe a reconstrução, seja de um monumento, cultura imaterial ou meio ambiente, buscando a utilização de elementos e suas disposições originais.

¹⁶ Leia-se burguesia, já que propriamente o povo, enquanto a massa desprovida dos meios de produção que constituía a grande maioria, nunca teve acesso ao poder.

¹⁷ Choay (2001) cita a obra *The Seven Lamps of Architecture* de RUSKIN como um dos referenciais teóricos para o desenvolvimento do seu raciocínio a respeito da importância dos monumentos como instrumentos da memória.

¹⁸ A definição dos indicadores de qualidade, “o que medir”, deve estar em conformidade com a estratégia de negócio da organização, isto é, sua visão estratégica: valores, missão, visão de futuro, fatores críticos de sucesso e macroprocessos. Podem-se definir os indicadores como formas de representação quantificável de características de produtos e processos: são instrumentos de verificação do alcance dos resultados e objetivos formulados. Assim sendo, um indicador deve expressar, de forma quantitativa ou qualitativa, o desempenho que se quer demonstrar. Os indicadores podem ser classificados como quantitativos e qualitativos. Os primeiros são

do intento proposto, é necessário que seja considerada a importância da eficácia¹⁹ em todas as ações planejadas, bem como a eficiência lastreada pelos princípios do Direito Administrativo quando se tratar da coisa pública²⁰. Daí se propor o planejamento, mas de forma estratégica, mesmo no âmbito da Administração Pública: como elemento de eficiência e eficácia, garantindo o paulatino desenvolvimento numa dimensão sustentável.

Planejamento estratégico pressupõe conhecimento do objeto de estudo de forma contextualizada e uma visão clara de onde se quer chegar, em que se deseja transformá-lo. No caso do planejamento estratégico para unidade escolar, as perguntas indispensáveis são:

- Qual a instituição educacional que se tem?
- Qual a instituição educacional que se quer?
- Como se realizará a transformação desejada?

A instituição educacional que se deseja deve ser aquela em que, num modelo de gestão eficaz, seja eficiente em executar o Projeto Político Pedagógico - PPP adotado. Aqui compreende-se que tanto para o PPP quanto para o planejamento estratégico, como na metodologia do PDE, a análise institucional²¹ é imprescindível: o primeiro preocupa-se com as correntes conceituais, teorias educacionais e visão de objetivo da instituição; já o segundo preocupa-se em como, de forma eficiente e eficaz, operacionalizar o primeiro para alcançar a Visão de Futuro da unidade escolar. Entretanto, ambos devem partir de Análise Institucional consistente do presente, embasando o que podemos denominar de Visão Estratégica.

O Planejamento Estratégico compõe-se de duas partes: Visão Estratégica e Plano de Suporte estratégico. Na primeira a instituição identifica os valores que defende, a sua Visão de Futuro, a sua Missão - que constitui a sua razão de ser - os grandes alvos a serem alcançados num período de dois a cinco anos, comumente denominados de Objetivos Estratégicos. No segundo a unidade escolar define, considerando seus objetivos estratégicos, o conjunto de estratégias, metas e planos de ação que transformarão a visão estratégica em realidade.

utilizados para medir as alterações de uma dada situação inicial, auxiliando na compreensão das mudanças ocorridas: como exemplo poder-se-ia citar o índice de evasão escolar. Os qualitativos por sua vez informam sobre as alterações ocorridas em termos de qualidade, autoridade, relação social ou status social: um exemplo seria a relação índice de evasão versus índice de exploração do trabalho infantil.

¹⁹ Eficácia entendida enquanto satisfação do público alvo da respectiva política pública.

²⁰ Coisa pública, no contexto em que é tratada nesse trabalho, refere-se ao patrimônio público enquanto *res publica*; preferindo aqui essa expressão para evitar possível confusão com o termo patrimônio na dimensão histórica e cultural.

²¹ A análise institucional também é conhecida como análise situacional.

Para MATUS (1996), tratando-se dos modelos epistemológicos, não existe uma única maneira de entender o planejamento, porque ele depende das características da realidade à qual se quer aplicá-lo. Mintzberg (2000, p.13) condensou o planejamento num processo da evolução do pensamento estratégico que pode ser representado em nove escolas. As escolas podem ser reunidas em três agrupamentos básicos, conforme a sua natureza: prescritiva (mais preocupadas em como as estratégias devem ser formuladas do que como elas são formuladas), Descritiva (preocupadas em demonstrar como as estratégias são de fato formuladas) e Configurativa (tenta uma integração utilizando elementos de diversas escolas).

Tabela nº 1 - Evolução do Pensamento Estratégico

ESCOLAS DO PLANEJAMENTO	PENSAMENTO ESTRATÉGICO
Escola do Design	Formulação de estratégia como um processo de concepção
Escola do Planejamento	Formulação de estratégia com um processo formal
Escola do Posicionamento	Formulação de estratégia como um processo analítico
Escola Empreendedora	Formulação de estratégia como um processo visionário
Escola Cognitiva	Formulação de estratégia como um processo mental
Escola do Aprendizado	Formulação de estratégia como um processo emergente
Escola Cultural	Formulação de estratégia como um processo coletivo
Escola Ambiental	Formulação de estratégia como um processo reativo
Escola de Configuração	Formulação de estratégia como um processo de transformação

Adaptado de Mintzberg (2000)

Elaboração e organização: Paniago.

3.10 GESTÃO DO CONHECIMENTO

O conhecimento – como entendimento do mundo – não é, pois, um enfeite ou uma ilustração da mente e da memória, mas um mecanismo fundamental para tornar a vida mais satisfatória e mais plenamente realizada. (Luckesi, 2000, p. 47).

Os princípios de uma gestão do conhecimento, no âmbito da Administração, estão intimamente relacionados às estratégias de negócios e aos demais processos organizacionais. Essa nova perspectiva administrativa apresenta novos desafios, abrindo oportunidades às organizações contemporâneas, que buscam atender a um mercado com elevada competitividade, rápidas mudanças e focando seus processos em objetivos estratégicos. Nessa realidade, a obtenção, geração, uso e disseminação do conhecimento constituem cada vez mais uma vantagem competitiva.

Para Silva (2002), a abordagem da Administração orientada pelo envolvimento do trabalhador, através de efetivas políticas de gestão do conhecimento, substituirá, nas instituições que subsistirem à globalização, os modelos de gerência com orientação para o controle; essa mudança tem por fundo a percepção da capacidade do talento humano ser intrinsecamente motivado, com capacidade de autogestão e autocontrole.

Na perspectiva proposta por Ulrich (1999)²², apud Silva (2002, p. 45), “as organizações do conhecimento são aquelas nas quais a criação do conhecimento é a fonte de inovações contínuas e está intimamente ligada ao capital intelectual, representando mudanças e transições, exigindo mudança de mentalidade”.

Políticas consistentes de gestão do conhecimento implicam em introdução, na cultura institucional, da perspectiva de que o capital intelectual é um ativo mensurável e passível de ser perpetuado através das pessoas, bem como passa a gerar novos ativos que retroalimentam o processo de agregação de valor.

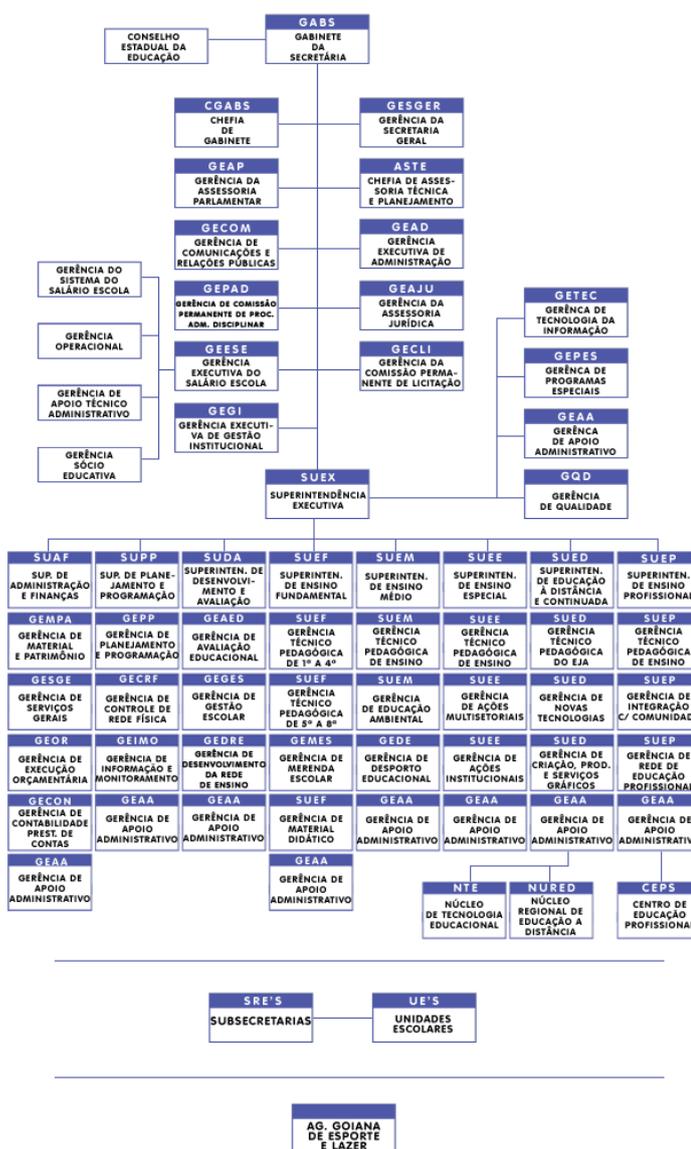
²² SILVA (2002) utiliza-se da conceituação de recursos humanos como elemento estratégico, oferecida por Dave Ulrich em sua obra **Recursos Humanos Estratégicos**, para o desenvolvimento de suas considerações a respeito do planejamento estratégico na educação, particularmente para a análise da perspectiva proposta pelo Banco Mundial nos acordos com o Ministério da Educação.

3. DIAGNÓSTICO

3.1 A REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Os dados e impressões foram extraídos na administração central da Secretaria Estadual da Educação – SEE e, apenas quanto a dados secundários, na Secretaria do Planejamento e Desenvolvimento – SEPLAN.

Figura nº 1 – Organograma institucional da SEE-GO.



Fonte: SEE-GO

A SEE-GO está progressivamente desconcentrando as suas atividades administrativas e de coordenação pedagógica através de subsecretarias regionais, que já somam 38, para atender os 246 municípios goianos.

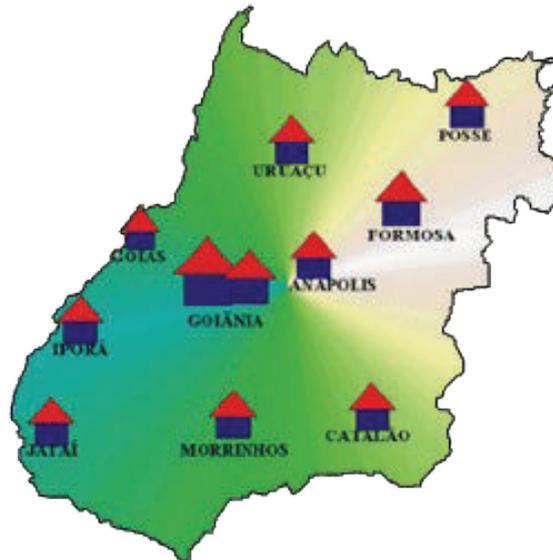
Mapa nº 1 – Subsecretarias regionais da educação



Fonte: SEE-GO

A rede de apoio à informatização das unidades escolares é constituída basicamente de Núcleos de Tecnologia Educacional e Núcleos Regionais de Educação à Distância.

Mapa n. 2 – Núcleos de Tecnologia Educacional – NTEs ²³



Fonte: SUED-SEE-GO

²³ Os NUREDs dispõem de uma estrutura física mínima compatível com o desenvolvimento de cursos à distância.

Mapa n. 3 – Núcleos Regionais de Educação à Distância – NUREDs²⁴



Fonte: SUED-SEE-GO

A Rede Pública Estadual de Educação Básica utiliza-se da figura dos conselhos escolares, vinculados às unidades escolares, como uma estratégia para a descentralização da execução financeira e a consolidação da progressiva autonomia da escola a partir da participação da comunidade escolar e local no estabelecimento de normas complementares; tais como a aprovação do projeto político pedagógico e do regimento escolar e o controle social sob a gestão administrativo-financeira da escola. Cada conselho escolar é um órgão autônomo de natureza coletiva, sem fins lucrativos, instituído por tempo indeterminado com o objetivo de promover a dinamização e a autonomia da escola. A fundamentação legal de sua existência e atuação se esteia na Lei Federal n.º 9.394 – LDB, de 20 de dezembro de 1996, em seus art. 14 e 15; na Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998 – LDB Estadual, em seu art. 106; e na Lei nº 13.666 - Lei do PROESCOLA, de 27 de julho de 2000, em seus art 5.º ao art 12.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB determinou às redes públicas de Educação Básica a descentralização administrativa, financeira e pedagógica, esboçada na Constituição Federal de 1988, através da progressiva autonomia das unidades escolares. O Estado de Goiás avançou nas garantias legais, visando incentivar a gestão democrática e participativa, através de iniciativas como da Lei 13.666/2000²⁵. Nesta lei

²⁴ Os NTEs se constituem em centros de apoio logístico (TI e capacitações) para os laboratórios de informática nas Unidades Escolares.

²⁵

Diploma legal também conhecido como Lei do PROESCOLA.

concebeu-se a organização de Unidades Executoras vinculadas às unidades escolares, constituídas de forma a ampliar a participação e o controle social sobre o sistema de ensino.

Um dos pontos mais debatidos em torno das metodologias de gerenciamento e processos de ensino-aprendizagem diz respeito à necessidade de atrelar o planejamento estratégico de cada unidade de ensino ao seu projeto político pedagógico, numa perspectiva democrática, participativa, inclusiva, interacionista e com foco na efetividade da aprendizagem do discente. Em Goiás, esse discurso tem se efetivado principalmente a partir da universalização da metodologia de elaboração dos Planos de Desenvolvimento das Escolas – PDEs.

O PDE²⁶ visa, ao menos no âmbito da sua concepção, o aperfeiçoamento da gestão da escola pública e a melhoria da qualidade de ensino; na sua elaboração, cada unidade escolar realiza um diagnóstico de sua situação; a partir daí, explicita seus valores e define sua visão de futuro e missão, bem como traça objetivos, estratégias, metas e planos de ação a serem alcançados a longo, médio e curto prazo, respectivamente. Para garantir a eficácia da execução do planejamento realizado, são transferidos às Unidades Executoras – UExs²⁷ recursos financeiros e apoio técnico para elaborar e implantar o mesmo. Atualmente em Goiás o PDE, para a Rede Estadual de Educação Básica, tem como linhas de financiamento, captadas através das UExs, o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE²⁸ e o Programa Estadual Dinheiro Direto na Escola - PROESCOLA²⁹.

²⁶ O Ministério da Educação, incentivado inicialmente por exigências de acordos com o Banco Mundial para liberação de financiamentos específicos, condicionou alguns repasses voluntários aos outros entes federados a convênios em que se exigia como contrapartida inicial a adesão a determinadas metodologias de planejamento das unidades centrais e das unidades escolares; dentre essas metodologias se encontra o PDE, cuja continuidade do financiamento implica no progressivo aumento da contrapartida financeira de cada ente para o programa e o incentivo para a universalização do programa. Nos entes federados em que a metodologia foi internalizada no sistema de ensino público, o Projeto Pedagógico passou a ser visto progressivamente como componente do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), que estabelece as orientações relativas ao processo de ensino aprendizagem, com o intuito de conferir maior eficácia à atividade fim da escola. Ou seja, de apêndice mal costurado do Projeto Político Pedagógico - PPP, o planejamento estratégico passa paulatinamente a abarcar o marco pedagógico-legal (enquanto exigência para reconhecimento da instituição pelo respectivo Conselho de Educação); isso se dá na medida em que o planejamento vai transcendendo os imediatismos e passa a efetivamente a ser pensado nas perspectivas estratégicas de médio e de longo prazo.

²⁷ Conselhos Escolares, no caso do Estado de Goiás.

²⁸ O PDDE é um programa federal que foi implantado pelo MEC e é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. O programa em pauta se baseia no princípio da descentralização da execução dos recursos federais e visa à transferência de recursos financeiros às escolas públicas do ensino fundamental das redes estadual e municipal com mais de 20 alunos, bem como às unidades de educação especial mantidas por organização não-governamental inscrita no Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS. Os recursos repassados as UExs podem ser utilizados, supletivamente, na melhoria da infra-estrutura física e pedagógica das unidades escolares, reforçando as perspectivas da participação social e da autogestão escolar.

²⁹ O PROESCOLA foi instituído em Goiás através da Lei n.º 13.666, de 27 de julho de 2000, com o objetivo de prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas do ensino fundamental, médio, especial, profissional e jovens e adultos da rede estadual, às escolas qualificadas como entidades filantrópicas ou por elas mantidas e às escolas da rede municipal que preencherem os requisitos legais.

3.1.1. A Rede Pública Estadual de Ensino Fundamental³⁰

De fato, só se pode sair da série indefinida das interpretações que se refutam uma às outras (...) se se construir realmente o espaço das relações objetivas (estruturas) de que são manifestação as permutas comunicacionais diretamente observadas (interação). Trata-se de apreender uma realidade oculta, que só se descobre encobrindo-se, que só se mostra enquanto facto banal das interações em que se dissimula a si própria. (BOURDIEU, 1989, p. 54).

Nas pesquisas documentais e observação na Subsecretaria Metropolitana e Gerência de Desenvolvimento da Rede de Ensino, verificou-se que entre 1991 e 2000 elevou-se de aproximadamente 5% para 20% das unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino Fundamental com laboratórios de informática e acesso à Internet; sendo que essa aferição foi realizada através das entrevistas, contando apenas com a memória dos técnicos em virtude da inexistência de uma “cultura do registro”³¹.

Tabela n.º 2 - Computadores na Internet nas Subsecretarias da SEE-GO, em 2001.

SUBSECRETARIA	Nº de máquinas na rede	SUBSECRETARIA	Nº de máquinas na rede
Anápolis	3	Minaçu	2
Aparecida de Goiânia	4	Mineiros	1
Campos Belos	2	Morrinhos	3
Catalão	1	Palmeiras de Goiás	1
Ceres	4	Piracanjuba	2
Formosa	4	Piranhas	3
Goianésia	4	Pires do Rio	4
Goiás	4	Porangatu	-
Goiatuba	1	Posse	2
Inhumas	3	Quirinópolis	1
Iporá	4	Rio Verde	1
Itaberaí	2	Rubiataba	2
Itapaci	3	Santa Helena de Goiás	2
Itapuranga	3	São Luiz de Montes Belos	2
Itumbiara	3	São Miguel do Araguaia	2

³⁰ Assim denominada a estrutura da Rede Pública Estadual de Educação Básica voltada exclusivamente ao ensino fundamental.

³¹ A expressão “cultura do registro” é comumente usada entre os membros do corpo técnico da Secretaria da Educação de Goiás para designar a expectativa de um conjunto de novos valores e significados envolvendo o registro sistemático da história das unidades escolares e da própria estrutura administrativa da SEE; não somente através de indicadores oficiais, mas através do registro da própria evolução da relação das instituições com as comunidades escolares, comunidades locais e regionais. Ou seja, a expressão reflete anseios variados de parte do corpo técnico por mudança na cultura institucional da Rede Pública Estadual de Educação Básica através do reconhecimento e internalização de práticas do registro sistemático e valorização da historicidade para indicadores relevantes.

SUBSECRETARIA	Nº de máquinas na rede	SUBSECRETARIA	Nº de máquinas na rede
Jataí	2	Silvânia	2
Jussara	3	Trindade	3
Luziânia	4	Uruaçu	2
Metropolitana	7		

Fonte: SEE\Centro de Tecnologia da Informação, 2001.
Elaboração e organização: Paniago.

Verificou-se junto aos setores responsáveis na Secretaria da Educação de Goiás que não houve registro da evolução da informatização das secretarias das unidades escolares. antes de 2001. De 1991 à 2000 menos de 2,1% das secretarias das escolas foram informatizadas; chegando a 2005 com o índice de 82,75%.

Tabela n.º 3 - Informatização das secretarias das unidades escolares, entre 1991 e 2006.

NÚMEROS DE SECRETARIAS DAS U.Es. INFORMATIZADAS POR ANO LETIVO ³²				
2001	2002	2003	2004	2005
26	267	815	946	1022

Fonte: SEE\Gerência de Desenvolvimento da Rede de Ensino, 2006.
Elaboração e organização: Paniago.

Constatou-se uma coincidência temporal entre a reorganização da estrutura administrativa da Secretaria de Estado da Educação em Subsecretarias, a partir de 2000, e uma sensível melhoria em alguns indicadores de eficácia. Num primeiro momento, ficou evidenciada a prioridade dada para a informatização das estruturas administrativas descentralizadas que dão suporte a um número elevado de unidades escolares, como pode ser verificado na Tabela n.º 1, disponível dentre os dados coletados, comparado com os dados da Tabela n.º 2.

Verificou-se que poucas escolas que têm acesso à Internet, disponibilizadas para seus laboratórios, disponibilizam acesso à rede mundial para a dinamização dos trabalhos das secretarias das mesmas; consultando os técnicos da Secretaria da Educação, a justificativa para tanto foi à política restritiva do PROINFO e a sua desarticulação com os programas de informatização da gestão escolar promovidos pelo Estado de Goiás.

Para avaliar uma possível relação da intensificação da disponibilização de TICs nos índices de eficácia, iniciou-se pela análise dos dados secundários disponíveis no na Tabela n.º 3. Infere-se, pelo exarado das entrevistas e observação, que houve um esforço significativo do poder público, seja na oferta direta ou na viabilização da complementação da oferta de vagas através de convênios, ou ainda no estímulo da iniciativa privada na oferta do Ensino Fundamental. Entretanto, é notório que houve aumento do percentual da população

³² Não há registro da evolução histórica do processo de informatização, entre 1991 e 2000.

que, mesmo tendo acesso, não frequenta o curso de ensino fundamental na idade própria. Ou seja, em 1991 apenas 81,44% das crianças de sete a quatorze anos tinham acesso ao ensino fundamental, sendo que 0,47% das crianças contempladas com o acesso não frequentavam o curso; já em 2000, 91,21% das crianças na mesma idade possuíam acesso, sendo que 0,97% das crianças contempladas com o acesso não frequentavam.

Tabela n.º 4 - Comparação da evolução do ensino fundamental nos municípios do Estado de Goiás, entre 1991 e 2001.

Percentual de crianças de 7 a 14 anos com acesso ao curso fundamental, 1991	Percentual de crianças de 7 a 14 anos que estão frequentando o curso fundamental, 1991	Percentual de crianças de 7 a 14 anos com acesso ao curso fundamental, 2000	Percentual de crianças de 7 a 14 anos que estão frequentando o curso fundamental, 2000
81,44	80,97	91,21	90,24

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, PNUD, 2001.
Elaboração e organização: Paniago.

Enquanto houve 9,77% da elevação da oferta direcionada, entre 1991 e 2000, houve uma elevação do índice de crianças com acesso que não frequentam o curso de ensino fundamental. As hipóteses para essas distorções são muitas³³: a elevação do percentual de vagas ofertadas pela iniciativa privada que padecem das barreiras de acesso inerentes aos seus custos quando comparados com a renda média das famílias goianas, a mudança do perfil do público direto em uma velocidade maior do que o ritmo de adequação das unidades de escolares ou das respostas do Sistema que as agrega, o movimento de municipalização da primeira fase do ensino fundamental incentivada a partir de 1988 que implicaria em impactos de adaptação ao Reordenamento³⁴ da Rede Pública, entre outros.

³³ Quando questionados, fora da formalidade das entrevistas e podendo falar anonimamente, técnicos da Secretaria da Educação levantaram, além das hipóteses mencionadas, a possibilidade da universalização do acesso ter sido feito em detrimento da qualidade de ensino ofertado; nessa linha de raciocínio, levanta-se um prejuízo nos índices relativos à eficácia da Rede Pública Estadual de Ensino Fundamental e isso diminuiria a percepção social de valor da educação formal como garantia de maior empregabilidade para os usuários da Rede Pública de Educação Básica. Essa opinião é compartilhada por técnicos de outros segmentos; por exemplo, para Evelin (2006, p. 40), economista sênior do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, a “verdadeira universalização é conseguir que todos os estudantes concluam uma educação básica de qualidade, incluindo o ensino médio” e não a simples universalização de acesso do ensino fundamental realizada pelo Brasil. Para o citado economista, embora a priorização do ensino fundamental seja uma estratégia acertada num primeiro momento, há anacronismo no desenvolvimento das políticas públicas de educação; pois, o “Brasil já esgotou, nas décadas de 60 e 70, o modelo de crescimento gerador de empregos urbanos não-qualificados (...)” (EVELIN, 2006, p. 41).

³⁴ A introdução do paradigma do planejamento estratégico no mundo corporativo se deveu ao desenvolvimento das metodologias do Just-in-time (JIT), elaborado, segundo Ohno (1997), na Toyota, bem como a evolução japonesa da aplicação dos métodos ocidentais de controle da qualidade para a Qualidade Total (QT): a revisão desses conceitos, após o sucesso industrial japonês das décadas de 1970 e 1980, levou paulatinamente ao amadurecimento da filosofia da gestão pela qualidade, compreendendo o capital intelectual como ativo a ser estrategicamente gerido através da Gestão do Conhecimento. As instituições que passam pela Reengenharia estruturam-se como um corpo organizado de unidades estratégicas de negócios analisadas com o propósito de racionalizar a organização. A introdução desses conceitos no universo corporativo brasileiro coincide com a institucionalização do discurso da descentralização administrativa e autonomia progressiva das unidades

As taxas de aprovação, reprovação e abandono, sugerem que de 1998 a 2000 houve uma variação muito pequena nos índices por dependência administrativa. Pode-se inferir disso que não houve uma mudança significativa na eficiência relativa da Rede Pública Estadual de Ensino Fundamental. Entretanto, há que se considerar a elevação da escala atendida entre 1991 e 2000, bem como a elevação da complexidade do atendimento a partir de 1996 com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essas considerações impõem a verificação de índices absolutos para caracterizar a progressão da eficiência na Rede ao longo do período estudado.

Tabela n.º 5 - Taxas de aprovação, reprovação e abandono de ensino fundamental, por dependência administrativa, entre 1991 e 2005.

Rede	Aprovação			Reprovação			Abandono		
	1991 ³⁵	1998	1999	1991	1998	1999	1991	1998	1999
Total	-	75,2	76,2	-	11,1	10,1	-	13,7	13,7
Federal	-	88,6	88,8	-	10,9	11,2	-	0,5	0,0
Estadual	-	72,9	75,2	-	11,2	9,4	-	15,9	15,4
Municipal	-	74,2	73,5	-	12,9	12,9	-	12,9	13,6
Particular	-	96,3	96,5	-	3,0	2,7	-	0,7	0,8
	2000	2001	2002	2000	2001	2002	2000	2001	2002
Total	77,5	80,3	80,3	9,6	8,7	9,3	12,9	11,0	10,4
Federal	89,6	92,1	86,8	10,2	7,9	13,2	0,2	0,0	0,0
Estadual	75,1	78,3	77,1	9,4	8,4	9,6	15,5	13,3	13,3
Municipal	76,9	79,1	80,1	11,4	10,6	10,6	11,7	10,3	9,3
Particular	95,6	96,2	95,1	3,0	2,7	3,2	1,4	1,1	1,7
	2003	2004³⁶	2005	2003	2004	2005³⁵	2003	2004	-
Total	80,1			10,3			9,6		
Federal	80,4			19,6			0,0		
Estadual	77,4			10,6			12,0		
Municipal	77,6			12,4			10,0		
Particular	95,0			3,9			1,1		

Fonte: Secretaria da Educação / SEPLAN-GO/SEPIN/Gerência de Estatísticas Socioeconômicas – 2005.
Elaboração e Organização: Paniago.

Outra correlação preocupante que pode interferir, decisivamente, no desempenho dos índices de alfabetização e ingresso/permanência no Ensino Fundamental, em idade oficialmente recomendada, pode ser obtida a partir da análise dos dados dispostos na forma dos gráficos n.º 1 à 4 e Tabela n.º 4. Demonstra-se que, entre 1991 e 2000, houve uma inflexão da mediatriz, no sentido de tornar mais intensa a relação renda *versus* freqüência no curso fundamental. Deve-se considerar, entretanto, a desvalorização da moeda e outros processos macroeconômicos ocorridos no período. Tais mudanças de cenário, por exemplo,

escolares. No Estado de Goiás, em 2003, explicitou-se um movimento promovido pelas sucessivas gestões da Secretaria Estadual de Educação, desde a década de 1990, com o nome de Reordenamento de Rede. Tal movimento se constitui no alinhamento de cada unidade escolar com a oferta do nível e da modalidade de ensino ao qual está mais vocacionada; ou seja, as unidades cuja demanda seja mais voltada à oferta de ensino fundamental, ou médio, ou educação de jovens e adultos, concentra-se num dado filão e vai diminuindo paulatinamente a oferta de outros níveis e/ou modalidade, visando à concentração de investimentos oriundos de programas específicos para dado público alvo.

³⁵ Não há registro histórico dos dados entre 1991 e 1997.

³⁶ Não estão disponíveis os dados de 2004 e 2005 (sob auditoria e ajustes).

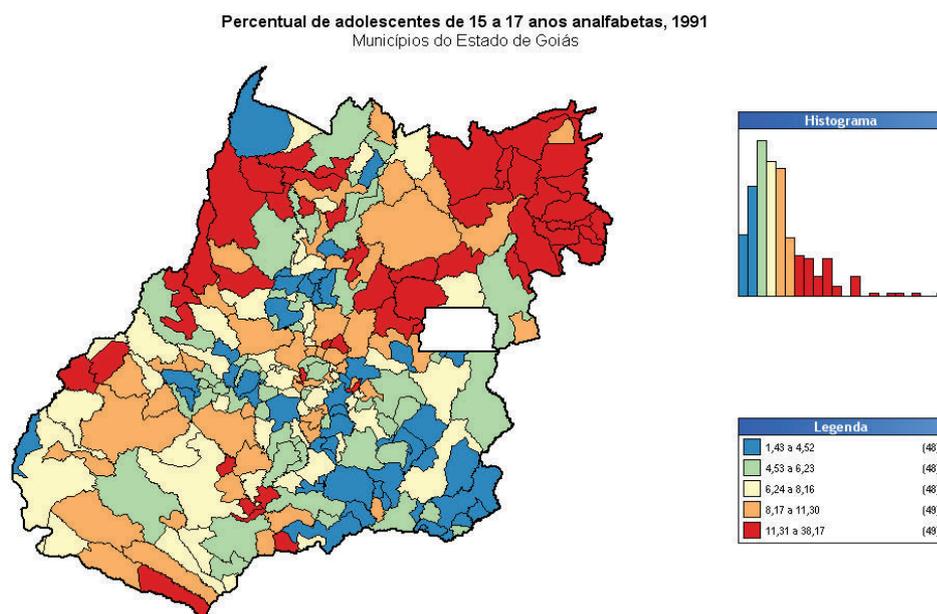
coincidem com a intensificação de financiamentos, pelo Banco Mundial, para o ensino fundamental no Brasil e o alinhamento da política nacional de educação com o compromisso de universalizar primeira e prioritariamente o acesso às séries iniciais.

Tabela n.º 6 - Alunos matriculados no ensino de alfabetização por dependência administrativa, entre 1991 e 2005, em Goiás.

Ano	Alfabetização				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
1991	66.046	-	28.064	26.263	11.719
1992	73.154	-	23.456	37.200	12.498
1993	75.847	-	24.554	38.620	12.673
1994 ³⁷	-	-	-	-	-
1995 ²²	-	-	-	-	-
1996	54.023	-	16.997	25.050	11.976
1997	61.331	-	22.872	24.133	14.326
1998	48.574	40	13.171	22.146	13.217
1999	44.676	-	10.339	24.864	9.473
2000	47.675	-	4.977	33.431	9.267
2001	49.747	-	1.916	37.426	10.405
2002	52.206	-	2.016	39.393	10.797
2003	50.341	-	1.257	37.674	11.410
2004	-	-	-	-	-

Fonte: Secretaria da Educação / SEPLAN-GO/SEPIN/Gerência de Estatísticas Socioeconômicas – 2006.
Organização: Paniago.

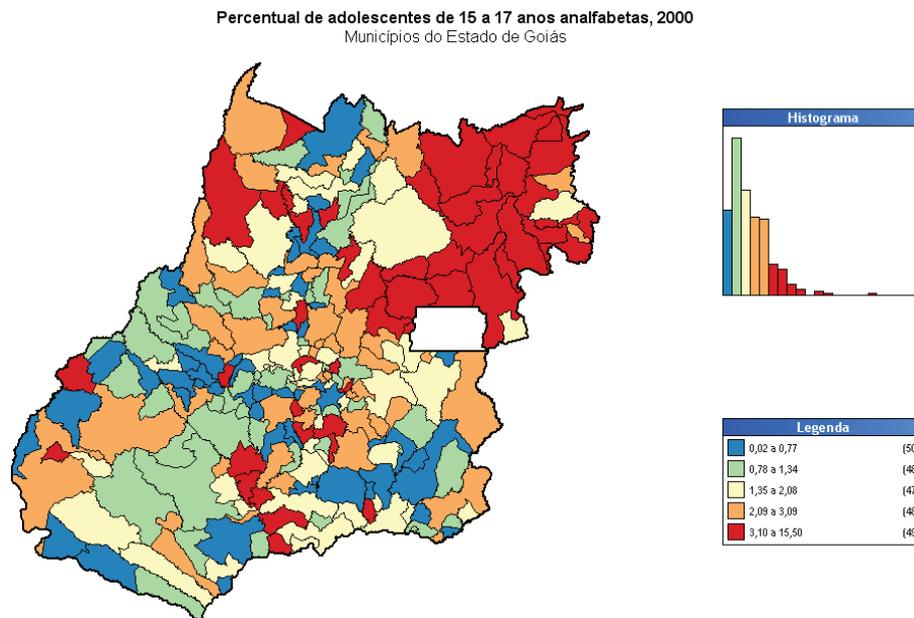
Gráfico n.º 4 - Percentual de adolescentes analfabetos, 1991.



Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, PNUD, 2001.
Organização: Paniago.

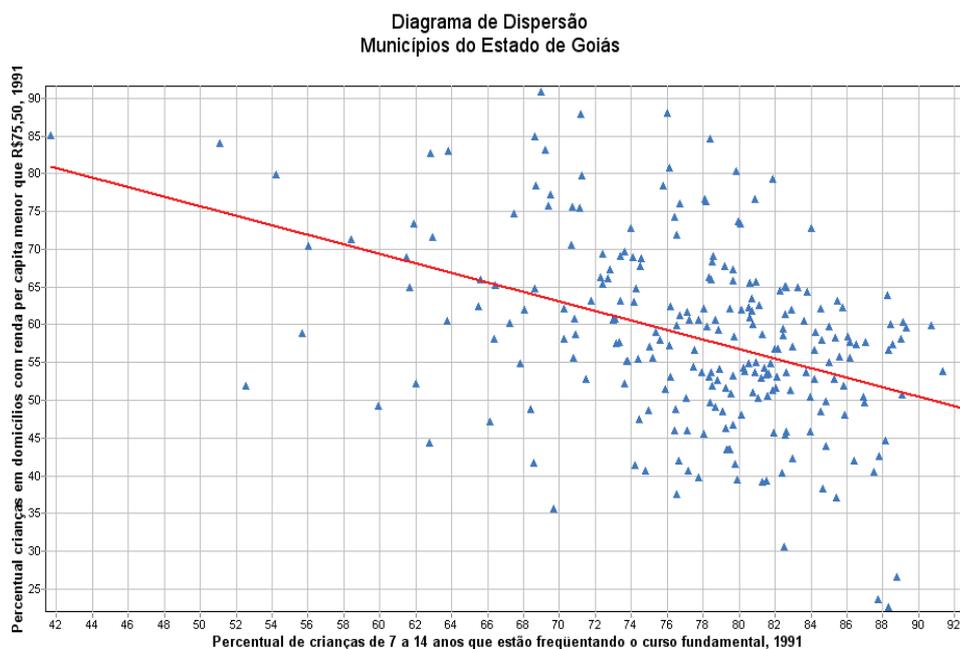
³⁷ Incluso no ensino pré-escolar.

Gráfico n.º 5 - Percentual de adolescentes analfabetos, 2000.



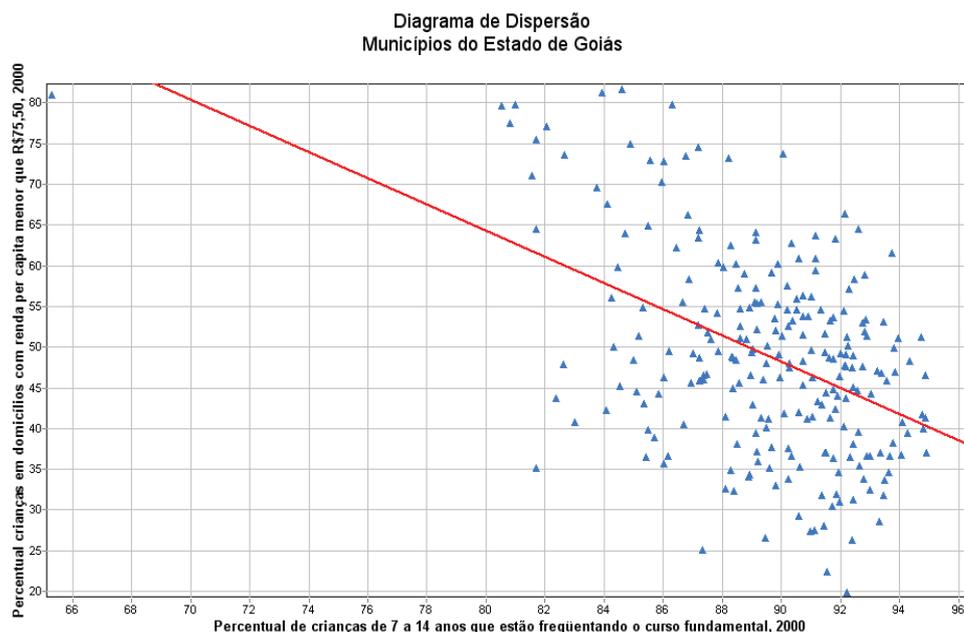
Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, PNUD, 2001.
Organização: Paniago.

Gráfico n.º 1 - Diagrama de dispersão, 1991.



Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, PNUD, 2001.
Organização: Paniago.

Gráfico n.º 2 - Diagrama de dispersão, 2000.



Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, PNUD, 2001.

Organização: Paniago.

Considerando os resultados alcançados com os recursos utilizados na Rede Pública Estadual de Ensino Fundamental, os índices oficiais demonstram que a ampliação de fatores de eficiência se deveu muito mais a modernização da gestão escolar, no período de 1991 a 2000, mesmo sem indicadores objetivos sobre a relação desta com os investimentos em TICs.

Durante a observação foi identificada uma certa desmotivação entre os profissionais da educação na Rede Pública Estadual quanto ao engajamento em programas que visem à melhoria dos indicadores de eficiência e eficácia, a partir da internalização de tecnologias gerenciais. Tal afastamento e/ou receio é parcialmente explicável pela leitura que muitos docentes e corpo técnico fazem do cenário de esforços de reengenharia da Rede como similares à reengenharia na iniciativa privada; ou seja, a prática da terceirização e redução drástica dos quadros efetivos que, na perspectiva de Silva (2002), ocasiona no médio prazo a diminuição relativa dos salários.

Embora este trabalho tenha verificado uma fragilidade recorrente na utilização de indicadores de desempenho dentro dos programas de modernização da gestão institucional da Rede Estadual de Ensino Fundamental em Goiás, especialmente quanto à aplicação das Tecnologias da Informação neste processo, pode-se concluir que os indicadores de eficácia disponíveis (diferença percentual entre acesso e frequência, percentuais de evasão, dentre outros) não estabelecem nenhuma relação conclusiva de melhoria a partir da elevação da

disponibilidade de tecnologias da informação nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino Fundamental.

A lacunas nos dados disponíveis, bem como a recorrente atribuição disso pela ausência da “cultura do registro” merece uma análise mais detida. Entretanto, fica patente a inexistência de políticas consistentes de gestão do conhecimento; pois tais políticas, caso fossem concretamente implantadas, não coadunariam com a despreocupação com o registro sistemático e a reflexão proativa.

Um outro viés da desarticulação das políticas de internalização da cultura gerencial é a implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE nas unidades escolares da Rede Estadual de Educação Básica. O PDE foi estruturado, inicialmente com o financiamento do BIRD e supervisão por critérios previamente estabelecidos por acordo do MEC com o BIRD, sob a filosofia do planejamento estratégico. A imposição da adoção do PDE às unidades escolares, como condição de transferências de recursos às suas Unidades Executoras, fez com que a internalização dessa tecnologia gerencial fosse feita de forma abrupta e sem as devidas ponderações quanto às peculiaridades das culturas institucionais de cada unidade. Pode-se interpretar, como reação a isso, a elaboração descomprometida e apenas verossímil dos diagnósticos visando legitimar apenas um plano de aquisição previamente estabelecido e, muitas vezes, nenhum vínculo lógico com o alinhamento estratégico defendido no plano do discurso.

Tabela n.º 7 - Demonstrativo geral dos recursos financeiros repassados às unidades escolares estaduais, de 1991 e entre 1999 e 2005.

ANO	RECURSOS FINANCEIROS (Em R\$ 1,00)		
	PDDE ³⁸ (FNDE)	PROESCOLA (FUNDEF/SE-QE/TE)	TOTAL
1991	-	-	
1999	6.931.500,00	1.465.890,00	8.397.390,00
2000	6.870.600,00	5.108.079,00	11.978.679,00
2001	6.427.600,00	8.162.135,00	14.589.735,00
2002	6.022.900,00	6.769.520,00	12.792.420,00
2003	5.622.100,00	13.640.720,00	19.262.820,00
2004	5.065.986,90	9.111.110,00	14.117.096,90
TOTAL GERAL	36.940.686,90	44.257.463,00	81.198.149,90

Fonte: SEE/Superintendência de Planejamento e Programação, 2005.

Elaboração e Organização: Paniago.

³⁸ Não há registro histórico dos dados entre 1991 e 1998 no FNDE ou na SEE-GO; entretanto, sabe-se que, em virtude do marco Legal de criação do PROESCOLA, até 1998 as Escolas de Ensino Fundamental receberam apenas PDDE

3.2 O LYCEU DE GOIÂNIA

Foto nº 1 - Secretaria Escolar do Lyceu de Goiânia em 1947



Foto: Paniago³⁹

A instituição é mais antiga que suas instalações em Goiânia, foi fundada em Vila Boa, atual Cidade de Goiás, por Joaquim Inácio Ramalho, 6.º Presidente de Goiás, após a proclamação da independência do Brasil, através da Lei n.º 9, de 20 de junho de 1846, funcionando inicialmente na Casa da Tesouraria da Província. Com a mudança da Capital do Estado, em 1937, o Lyceu foi transferido da Cidade de Goiás pelo Decreto n.º 4, de 27 de novembro de 1937, para sua nova sede na nova Capital, sob os auspícios do discurso da modernidade que permeava as iniciativas oficiais à época.

Segundo Bretas (1991), o prédio do Lyceu de Goiânia, à época da inauguração da nova Capital, era “novo, elegante, grande e confortável”, construído de acordo com as exigências de um colégio padrão. A estrutura arquitetônica e o mobiliário superavam tudo o que existia no Estado voltado para a educação básica, equiparando-se às melhores instalações existentes nos Estados economicamente mais desenvolvidos (BRETAS, 1991, P.577).

Quando veio de Goiás, tinha quase 200 alunos. No primeiro ano de sua presença em Goiânia, passou a trezentos, e em cada ano subsequente foi a 400, 500 e mais, até chegar à casa do milhar, sem parar de crescer. Fez-se na quadra do Liceu um auditório. Diante das necessidades, esse auditório foi dividido em salas de aula (1950), e mais tarde construiu-se mais um pavilhão, ao fundo da quadra, dando para a Rua 15, com numerosas salas de aula. As matrículas se faziam em três turnos (matutino, vespertino e noturno) e, ainda assim, o espaço era insuficiente. O estabelecimento chegou a 5.400 alunos em 1965, o que representava uma superlotação intolerável, provocando indisciplina e ineficiência. (BRETAS, 1991, p. 581).

³⁹ Fotografia retirada em 16/05/2006, reproduz foto de álbum da profa Maria Lúcia Dornelas cujo autor é desconhecido.

O nome oficial dessa unidade escolar seria Colégio Estadual de Goiânia se for consideradas as normas baixadas, a partir da década de 1980, pela Secretaria da Educação e Conselho Estadual da Educação - CEE regulamentando a nomenclatura das unidades vinculadas a Rede Pública Estadual; entretanto, após anos de franca resistência da comunidade escolar, o CEE reconhece, através da Resolução n.º 193, de 19 de agosto de 2005, o direito de a instituição manter seu nome tradicional, grafado entretanto com “i”, corroborando o nome pelo qual os goianienses sempre o chamaram. Os documentos emitidos pela instituição mantiveram, no entanto, a grafia adotada desde a década de 1930; ou seja, Lyceu de Goiânia⁴⁰.

Foto n° 2 - A fachada frontal do Lyceu em 1937.



Foto: Paniago⁴¹

Foto n° 3 – A fachada frontal do Lyceu de Goiânia em 2006.

⁴⁰ A incrustação do “y” no nome da instituição é controverso no meio intelectual. Para Aquino (2005), por exemplo, “o Y encravado ali, ainda que numa lei estadual, fere um documento de maior valia, que é o acordo Brasil - Portugal de 1943, quando Y, W e K foram alijados da Língua”. No discurso em que se busca justificar tal preferência é apontado, pela direção e corpo docente da unidade escolar, a origem do nome e conceito de lyceu como provindo do latim *lyceum*, instituição que foi primeiramente estabelecida, segundo a tradição histórica, por Aristóteles próximo ao templo de Apolo Lício (também conhecida como escola paripatética, do grego *peripatêin*). A incrustação do “y” no nome da instituição é controverso no meio intelectual. Para Aquino (2005), por exemplo, “o Y encravado ali, ainda que numa lei estadual, fere um documento de maior valia, que é o acordo Brasil - Portugal de 1943, quando Y, W e K foram alijados da Língua”.

⁴¹ Fotografia retirada em 17/05/2006, reproduz foto do acervo do Lyceu em 1937 que não está disponível ao público por falta de condições técnicas.

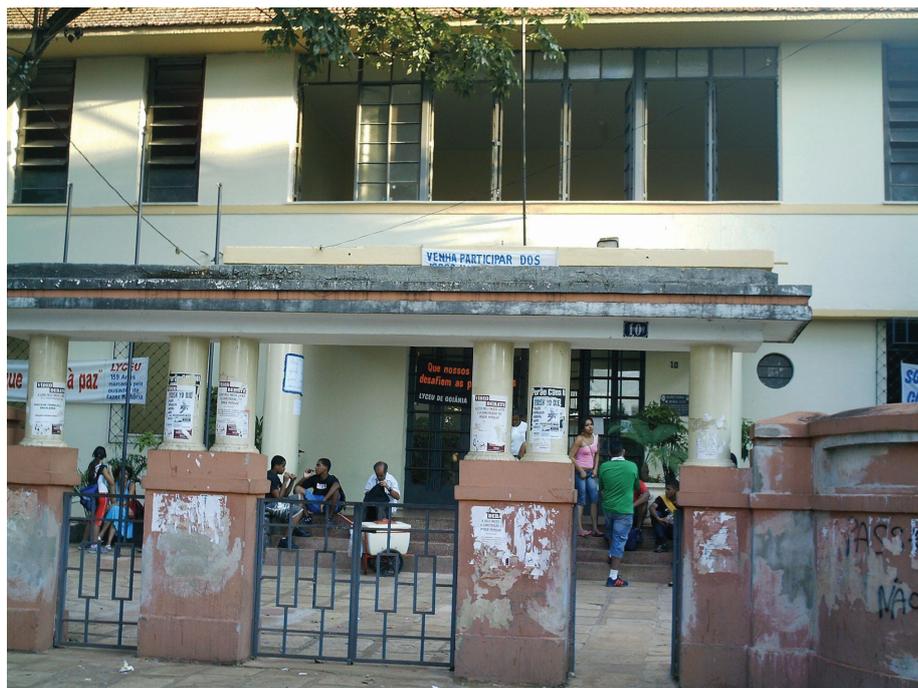


Foto: Paniago⁴²

O Lyceu de Goiânia faz parte do Acervo Arquitetônico Art Déco de Goiânia, tombado pelo Ministério da Cultura, conforme abaixo se ilustra com cópia da publicação da Portaria Ministerial n.º 507, de 18 de novembro de 2003, no Diário Oficial da União:

Figura nº 2

	30	ISSN 1677-7042	Diário Oficial da União - Seção 1	Nº 228, segunda-feira, 24 de novembro de 2003
Ministério da Cultura				
GABINETE DO MINISTRO				
PORTARIA Nº 507, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2003				
<p>O Ministro de Estado da Cultura, no uso das atribuições que lhe confere a Lei nº 6.292, de 15 de dezembro de 1975, e tendo em vista a manifestação do Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural, em sua 38ª reunião, realizada em 11 de dezembro de 2002, resolve:</p>			<p>Pedro Ludovico Teixeira, Edifício do antigo Departamento Estadual de Informação, Obeliscos com luminárias, Palácio das Esmeraldas, Edifício da antiga Delegacia Fiscal, Edifício da antiga Chefatura de Polícia, Edifício da antiga Secretaria Geral, Torre do Relógio, Edifício do Tribunal Regional eleitoral, Edifício do colégio Estadual Liceu de Goiânia, Edifício do antigo Grande Hotel, Edifício do Teatro de Goiânia, Edifício da antiga Escola Técnica de Goiânia, Edifício da antiga Estação Ferroviária de Goiânia, Mureta e Trampolim do Lago das Rosas, Edifício do antigo Palace Hotel, Edifício da antiga Subprefeitura e Fórum de Campinas e Traçado viário dos núcleos urbanos pioneiros, no Município de Goiânia, no Estado de Goiás, cuja localização dos bens e descrição da poligonal do traçado constam das fls. 161/165 dos autos do processo nº1.500-T-02.</p>	
<p>I - Homologar para os efeitos do Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, o tombamento do Acervo Arquitetônico e Urbanístico Art Déco de Goiânia, compreendido pelos seguintes bens: Coreto da Praça Cívica, Fontes Luminosas, Fórum e Tribunal de Justiça, Residência de</p>				
			<p>GILBERTO GIL MOREIRA</p>	

Organização: Paniago.

Em 20 de junho de 2006 o Lyceu comemorou seus 159 anos, tendo 90 anos transcorridos exclusivamente na Cidade de Goiás e 69 anos em Goiânia. O discurso de tradição desenvolvido pela direção e corpo docente do Lyceu de Goiânia esteia-se primeiramente em lista de personalidades representativas no cenário regional e nacional que

⁴² Fotografia retirada em 12/05/2006, retrata a fachada frontal do Lyceu de Goiânia.

passaram por lá como discentes, tais como⁴³: Waldomiro Bariani Ortêncio (escritor), Geraldo Valle (escritor), Íris Resende (ex-governador do Estado e atual prefeito da Capital), Pedro Wilson (ex-prefeito da Capital), Henrique Meireles (atual presidente do Banco Central do Brasil), Belkiss Spncieri Carneiro (pianista, fundadora do Conservatório de Música do Estado de Goiás), Bernardo Elis (escritor), Benedito Pereira Damasceno (médico, ex-militante estudantil, atualmente professor pela UNICAMP), Colemar Natal e Silva (jurista, fundador e primeiro reitor da Universidade Federal de Goiás), Joaquim Carvalho Ferreira, Ely Camargo (cantora), Lília Teles (jornalista), Margareth Coelho, Maguito Vilela (ex-governador do Estado e atual senador por Goiás), Nion Albernaz (ex-prefeito da Capital), Gilberto Mendonça Teles, José Carlos de Almeida, Maria Luiza Bueno Benvides (escritora), Geraldo Batista de Siqueira (jurista), Glória Grace (escritora), Cezar Martins de Sá (biomédico, coordenador do Programa de Pós-graduação em Biologia Molecular da Universidade de Brasília), Irapuan Costa Júnior (ex-governador de Goiás), Homero Sabino (desenbargador), Delúbio Soares⁴⁴ (ex-professor do Lyceu e ativo militante político).

Foto nº 4 - Missa dos Formandos do Terceiro Ano de 1976.



Foto: Paniago⁴⁵

O Lyceu ainda possui uma série de peças e documentos antigos do período da fundação da Capital e anteriores a ela, vindos do Liceu de Goiás; os quais necessitam, no entanto, de um amplo trabalho de identificação, catalogação e contextualização. Histórias como a relatada pela atual Secretária-geral do Lyceu, de um cofre antigo que, tendo vindo da França para atender o Liceu de Goiás e posteriormente transferido para a sede na nova

⁴³ Conforme relatado pelas professoras Maria Lúcia Dornelas, e Marília Gersina Accurcio Ferreira Penna, da Secretaria Escolar do Lyceu de Goiânia.

⁴⁴ Esta personalidade, embora tenha sido aluno e professor do Lyceu, somente foi citada por provocação do pesquisador ao relembrar veiculação de notícia na mídia nacional.

⁴⁵ Fotografia retirada em 16/05/2006, reproduz foto de álbum de Maria Lúcia Dornelas cujo autor é desconhecido. Maria Lúcia recorda que à frente, encontra-se Dona Hercília e, no segundo banco à esquerda, Profa. Eleine de Fátima Petine.

Capital, foi vendido por R\$ 25,00 devido ao fato da direção da unidade escolar desconhecer o seu segredo, ainda não são casos isolados.

Na época da transferência do Liceu para a Capital, veio junto, segundo declara a atual secretária-geral do Lyceu, um relógio, um piano e um famoso sino que, segundo Bretas (1991, p. 579), era de grande estima dos vilaboenses, “batia as horas como um bom relógio” e se constituía num símbolo da tradição liceana⁴⁶. Atualmente, o Lyceu de Goiânia toca sistematicamente um sino elétrico que cadencia o ritmo de suas atividades: mas, diferentemente do saudosismo que provocava na Cidade de Goiás, nem sempre tal costume é bem acolhido pelos goianienses. Em 03 de abril deste ano, Silva (2006) relata:

Moro no Centro de Goiânia, na Rua 18, e observo os costumes das cidades do interior de antigamente, quando não se dispunha com facilidade de relógios. As escolas públicas contavam com sirenes que, a um tom bem alto, propagavam a hora de início das aulas, os intervalos e, enfim, todas as atividades pertinentes. Hoje, observo que o Colégio Lyceu de Goiânia e o Colégio Método (situados na Rua 15, no Centro) mantêm o mesmo ritmo retrógrado e irritante. Todos os dias, somos agredidos com o barulho da sirene. Quando será que aqueles estabelecimentos vão abolir esta prática?

Quanto ao sino original, os atuais membros da direção do Lyceu, bem como seu corpo docente e a Subsecretaria Metropolitana, não sabem seu paradeiro. Dos símbolos materiais da transferência para a Capital, restam o piano e o relógio.

Atualmente o Lyceu possui 21 salas de aula. Portanto, seguindo as normas oficiais que determinam a reserva de 1,2 m² por aluno nas salas, no máximo 40 alunos por turma na segunda fase do Ensino Fundamental e 45 alunos por turma de Ensino Médio, o prédio possui uma capacidade para 945 alunos por turno, totalizando 2.835 alunos. Mas matriculou em 2006 apenas 1.477 alunos.

Tabela n.º 8 - Matrícula e freqüência em 2005 e 2006⁴⁷ no Lyceu de Goiânia.

ANO	TURNO	NÚMERO DE ALUNOS	
		MATRICULADOS	FREQUENTES
2005	Matutino	979	877
	Vespertino	518	421
	Noturno	259	252

⁴⁶ No imaginário de parte do corpo docente do Lyceu a transferência da instituição para a Capital foi uma arbitrariedade; a vinda do sino e do relógio poderia ser entendida, no plano simbólico, como a supressão da cadência do progresso ao longo do tempo. Para Halbwichs (1990, p. 90), “as datas e as divisões astronômicas do tempo estão encobertas pelas divisões sociais de tal maneira que elas desaparecem progressivamente e que a natureza deixa cada vez mais à sociedade o encargo de organizar a duração”.

⁴⁷ O número de alunos freqüentes em 2005 corresponde ao avaliado ao final do quarto bimestre, enquanto que o número relativo a 2006 foi aferido ao final do primeiro bimestre.

ANO	TURNO	NÚMERO DE ALUNOS	
		MATRICULADOS	FREQUENTES
2006	Matutino	899	865
	Vespertino	332	329
	Noturno	246	238

Fonte: Secretaria Escolar do Lyceu de Goiânia.
Elaboração e Organização: Paniago.

Os índices de reprovação, aprovação e abandono do ensino fundamental, apresentam-se levemente mais preocupantes do que os apresentados pela Rede Estadual de Ensino Fundamental. Vale ressaltar que tais indicadores, quando focados diretamente na unidade escolar, sofrem significativa interferência da elevada mobilidade dos alunos da rede pública em Goiânia. Entretanto, tal mobilidade não é mensurada ou considerada para as análises dos índices oficiais finais. Já na a Rede Estadual, a interferência aparentemente é menor em função das barreiras econômicas (quando considerada a transferência para a rede particular) e de acesso (quando consideradas as redes federais e municipais). Evidencia-se, mais uma vez, que não há uma ausência significativa de indicadores confiáveis para nortear a implantação e avaliar as políticas públicas de Educação: ficando patente a necessidade de uma reflexão mais detida do Estado sobre a implantação de políticas consistentes de Gestão do Conhecimento para a Rede Estadual de Ensino Fundamental.⁴⁸

Hoje dentro da Subsecretaria, agente percebe que tem muitas coisas a se oferecer em outras escolas na periferia. O que levou muitos alunos a não vir mais para o centro, pois lá tem um laboratório que muitas escolas do centro não oferecia e o professor as vezes é o mesmo que trabalha no centro, trabalha na escola periférica, E também a questão da cidade ter crescido muito e ter ganhado outra dimensão. (Profa. Lucécia Santos Carneira, Goiânia, 12 de maio de 2006)⁴⁹.

Tabela n.º 9 - Taxas de aprovação, reprovação e abandono de ensino fundamental do Lyceu de Goiânia, em 2005.

APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
84,14	15,86	12,8

Fonte: Subsecretaria Metropolitana – SEE/GO
Elaboração e Organização: Paniago.

⁴⁸ Um indicador de eficiência que poderia servir de modelo pra avaliar o Ensino Fundamental, não fosse a dificuldade encontrada quanto a historicidade, a comparação de dados obtidos com diferentes metodologias, é o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Nesse indicador o Lyceu, em 2005, apracere em sexto lugar entre as dez escolas públicas da Capital com maiores médias de desempenho na redação e prova objetiva. Obteve média 47,83 e o primeiro colocado da Rede Pública 67,82. Esses índices são preocupantes quando comparados com as mesmas classificações para a rede Rede Particular, ou seja, o sexto lugar com média 66,16 e o primeiro com média 77,05.

⁴⁹ Lucécia Santos Carneiro é Técnica Pedagógica da Subsecretaria Metropolitana, responsável pela supervisão do Lyceu de Goiânia quanto ao planejamento e execução do Plano de Desenvolvimento da Escola.

Já para a realidade específica do Lyceu, localizado no centro histórico da Capital, o discurso da Secretaria da Educação, parcialmente aceito pelo corpo técnico da escola, se edifica a partir da hipótese do envelhecimento da população residente no Centro, bem como a paulatina ocupação de antigos locais residenciais por destinações comerciais no entorno da Unidade Escolar. O conflito pode ser percebido nas duas correntes de discurso que permeiam o corpo docente e administrativo do Lyceu. A primeira e minoritária oferece uma releitura do discurso oficial da SEE-GO, a segunda contrapõe-se ao discurso e busca denunciá-lo como equivocado:

Nós tínhamos feito uma pesquisa há 15 anos. Antes um casal tinha 8, 7, 6 filhos; hoje, no máximo, 2 filhos. Então a gente sabia que no máximo em 15 anos isso ia refletir aqui. E nas escolas centrais, à noite, por causa da violência e dos ônibus, as pessoas estão procurando mais as proximidades de casa, porque a matriz é uma só no Estado. Então, toda escola é boa, o que faz uma escola boa é o bom professor e o bom aluno, então um depende do outro. Não é mais somente o Lyceu, todas as escolas são boas. (Profª. Maria Lucia Dornelas, Goiânia, 15 de maio de 2006)⁵⁰.

À desarticulação de políticas de gestão e a ausência de uma sistematização dos procedimentos administrativos de manutenção, dos laboratórios de informática da Rede Estadual de Ensino Fundamental, deveu-se grande parte da demora da assimilação dos métodos e instrumentos ofertados pelas TICs para a melhoria em índices relativos aos processos de ensino-aprendizagem. Fato que merece destaque é a afirmação da Professora Dinamizadora de Recursos Tecnológicos do Lyceu de Goiânia no sentido de que, em virtude do desencontro das orientações e procedimentos para o uso e manutenção, o laboratório de informática somente está sendo mais usado, atualmente, em virtude da impossibilidade do uso de outros laboratórios e/ou recursos: o trato com as tecnologias da informação e comunicação tem sido como alternativa secundária.

... foi implantado [o laboratório de informática] no final de 2003/04. Mas muitas vezes ele ficou desativado, pois havia muitos órgãos na Educação que eram responsáveis pelo mesmo laboratório. Uma empresa era responsável pelo *mouse*, outra pelo monitor, outra pela *Internet*. Por esse motivo estava muito difícil trabalhar no laboratório. Hoje em dia ele é mais acessado porque estamos em um momento de reforma, então não tem como a gente trabalhar nos laboratórios de matemática ou línguas. E só agora está voltando a funcionar o laboratório de biologia, ciências e física. Só agora esses laboratórios estão sendo habilitados. Então, por esse motivo, muita gente está utilizando o laboratório de informática. (Profª. Anéia Moraes dos Santos, Goiânia, 12 de maio de 2006)⁵¹.

O serviço de tecnologia eu acho que é extremamente útil, mas eu evito tecnologia. Aqui tem o laboratório de informática. (...) Mas eu não levo [os alunos], porque eu acho que eles têm que ter uma base em sala de aula e essa tecnologia deve ser usada

⁵⁰ Maria Lúcia Dornelas é Secretária-geral do Lyceu de Goiânia.

⁵¹ Anéia Moraes dos Santos é Professora Dinamizadora de Recursos Tecnológicos e Professora de Matemática do Lyceu de Goiânia.

para completar o conteúdo. Eles têm como agendar. (Profa. Maria Cristina Martins Garcia, Goiânia, 12 de maio de 2006)⁵².

Em 2004 a unidade escolar recebeu do Governo Federal, através da interseção da Secretaria da Educação de Goiás no PROINFO, um laboratório de informática, com 22 computadores de última geração à época. Entretanto, em 2006 ainda observa-se, no Lyceu de Goiânia, um reduzido número de professores com conhecimento e/ou disposição suficientes para o manuseio das TICs disponíveis em suas práticas pedagógicas. Vale ressaltar que, segundo relatos do corpo administrativo e docente, as iniciativas de qualificação promovidas pela SEE-GO, nessa área, têm privilegiado apenas os professores dinamizadores. Longe de se ter conseguido com isso a estruturação de uma rede de multiplicadores, aparentemente, essas iniciativas têm favorecido a delegação restritiva, a esses professores dinamizadores, quanto ao trato com as tecnologias voltadas aos processos de ensino-aprendizagem. No caso do Lyceu, bem como da maioria das escolas da Rede Pública Estadual de Educação Fundamental, restringem-se a três profissionais (um por turno). Na análise da Profa Anéia⁵³, o “novo sempre traz muita preocupação”. E, referindo-se aos professores do Lyceu, “a gente teve e ainda tem muita resistência”. Essa resistência pode ser melhor compreendida no discurso de uma professora de história do Ensino Fundamental do Lyceu:

Aqui houve uma reação muito grande por parte de alguns professores que eles não sabiam sequer ligar um computador. Eu não gosto. Não gosto de máquina porque eu não estou vendo do outro lado. Mais se for o caso de precisar eu sei. Mais quando o laboratório veio, muitos professores não sabiam sequer ligar o computador. Então entraram em pânico, ficaram adiando levar os alunos, adiando fazer um cronograma, os alunos pedindo. A sala de computação foi utilizada no primeiro momento, para brincadeiras. Eles, muito angustiados, colocaram alunos do primeiro ano para monitorar e tentar controlar isso aí, os alunos que tinham mais conhecimento. Mais houve muito medo. O laboratório ficou fechado 3 meses, até resolver e fazer um horário. (Profa. Maria Cristina Martins Garcia, Goiânia, 12 de maio de 2006).

Houve um outro laboratório de informática montado na Unidade Escolar. Tal laboratório foi instalado a pouco mais de uma década e paulatinamente desestruturado, com o aproveitamento de seus equipamentos para fins administrativos. O antigo laboratório, quando chega a ser mencionado no discurso do corpo docente e administrativo, traz a memória coletiva⁵⁴ que a iniciativa não teve continuidade e que agora o novo laboratório representa uma tentativa de continuidade para o discurso da modernidade:

⁵² Maria Cristina Martins Garcia é professora de História de 5ª e 6ª séries do Lyceu de Goiânia.

⁵³ Profa. Maria Cristina Martins Garcia; Goiânia, 12 de maio de 2006.

⁵⁴ Para Halbwachs (1990, p. 55-56), os indivíduos comportam-se, em alguns momentos, “simplesmente como membro de um grupo que contribui para evocar e manter as lembranças impessoais, na medida que estas interessam ao grupo. (...) A memória coletiva (...) envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas. Ela evolui segundo suas leis, e se algumas lembranças individuais penetram algumas vezes nela, mudam de figura assim que sejam recolocadas num conjunto que não é mais uma consciência pessoal”.

Há doze, ou treze anos, a primeira etapa do PROINFO [referindo-se a um primeiro laboratório de informática que se desestruturou e tinha originalmente nove computadores], onde eu e mais duas professoras demos os cursos, de utilização. E agora, há três anos, o restante. (Profª. Maria Lucia Dornelos, Goiânia, 15 de maio de 2006).

Quando questionada sobre o elevado índice de evasão, a direção do Lyceu insiste que um dos principais fatores seria o Estudo de Rede: um programa da Secretaria da Educação, coordenado principalmente a partir da Gerência de Desenvolvimento da Rede de Ensino. O Estudo de Rede têm dois suportes tático-operacionais: a matrícula informatizada, que vem ocorrendo a partir de 2001 por meio de estrutura de *call center* (0800) e pela *Internet*, bem como pela informatização das secretarias das unidades escolares, através da implantação do Sistema de Gestão Escolar – SIGE, com suporte para a futura interligação em rede dessas com sistema de grande porte da SEE-GO. Se, no discurso oficial, a Secretaria da Educação justifica o investimento na informatização da matrícula como instrumento de diminuir as filas no início dos anos letivos e facilitar o planejamento da Rede Estadual, a iniciativa é percebida por alguns como instrumento de esvaziamento das escolas pela perda da relação direta da família com a escola.

Eu não deixo de te informar que o sistema de matricula no 0800, que isso aí empata muito. Que muitos pais telefonam e não conseguem pelo 0800 e deixam aquele aluno, pois são pessoas extremamente pobres, carentes e não têm tempo de estar vindo na escola ver. E, às vezes, por ignorância mesmo, eles deixam de matricular e a criança fica fora da sala de aula, por falta de oportunidade do pai ter mais um pouco de empenho ou porque ele acha difícil conseguir matrícula. No processo antigo não, o pai vinha à escola e a escola estava à disposição para que ele fizesse essa matrícula. Então houve uma queda muito grande desde que foi implantado o 0800, como sistema de matrícula. (Profª. Maria Gercina Accurcio Ferreira Penna, Goiânia, 12 de maio de 2006)⁵⁵.

Como fazer! Eles sabem como fazer. Assim como souberam esvaziar o Lyceu, sabem encher o Lyceu. Eu não acredito que, durante essa administração do PSDB, desapareceram todos os alunos. Porque, antes, eram vinte e uma salas no noturno. A gente observa que com a entrada do PSDB no governo, todas as escolas publicas esvaziaram. (...) É um Estudo de Rede que é feito que tira o aluno da região central. O pai liga, não consegue a vaga. O pai já não tem muito interesse mais, ele só pensa em colocar o aluno dentro da escola publica, não de acompanhá-lo. Então, ele tentou pelo telefone, não conseguiu a vaga ali, pôe em outra escola. E, pelo Estudo de Rede, a Secretaria da Educação já determina quantas salas vão funcionar. Então, tudo é de acordo com o interesse da Subsecretaria Metropolitana. (...) E a gente sabe que, com a matricula feita no 0800, não preenche. O pai tinha que vir à escola. Se hoje não tem mais aquela procura que tinha nas escolas centrais, então não precisaria [do 0800]. (...) O que eles tinham que mudar, na questão do 0800 ou do Estudo de Rede, seria através de um estudo de maneiras para a permanência do aluno [na escola]. Se ele se matriculou no Lyceu, ele tinha que ficar pelo menos seis meses. Agora nós ficamos aqui: além do aluno sair por problemas que ele tem, nós temos uma outra questão que é a gente estar só segurando o aluno até que haja vaga num colégio militar ou nos colégios conveniados. Abrem vagas, eles telefonam para nossos alunos e a gente perde. E nós não temos esse poder de fazer uma lista de

⁵⁵ Marília Gersina Accurcio Ferreira Penna é Professora de Artes e integrante da equipe da Secretaria Escolar do Lyceu de Goiânia.

espera para sair ligando. (Profa. Márcia Rezende Pereira, Goiânia, 12 de maio de 2006)⁵⁶.

Quanto à informatização das secretarias escolares e sua integração paulatina a uma plataforma única de dados a partir de protocolos sistematicamente negociados ou impostos pela SEE-GO, pôde-se perceber que a iniciativa atingiu diretamente uma prática gerencial de maquiagem dos dados de matrícula visando adequá-los a certos interesses de modulação do quadro docente e técnico das unidades escolares. Mas para a direção do Lyceu, essa análise gerencial através de uma lógica da maximização da equação de custo-benefício das turmas autorizadas (oferta) fere a autonomia da escola e não considera especificidades de cada escola e de seu público alvo, como afirma a Profa. Márcia⁵⁷: “(...) hoje em dia, você não estuda mais onde você quer, mas onde querem”. Tal posição, entretanto, é controversa no próprio Lyceu:

Eu gosto do Reordenamento de Rede. Ajudou muito às secretarias das escolas facilitou o trabalho e também dificultou o aparecimento de alunos fictícios. (...) Imagine uma escola que tem 21 salas e só funciona 6 (...). E tanta gente precisando da UEG para fazer um curso superior⁵⁸. Mas se eu falar isso, vou ser criticada. (...) Acredito que a secretária da Educação, deveria ir às escolas ver, de perto, os problemas que estão acontecendo, ver o noturno e ajudar a resolver os problemas. (Profa. Maria Lucia Dornelos, Goiânia, 15 de maio de 2006).

Pode-se afirmar que a ampliação do investimento na modernização do Lyceu, sem uma preocupação quanto ao tratamento no plano da cultura institucional, teve baixo impacto nos indicadores de ensino-aprendizagem, ou seja, nos indicadores de eficiência.

Num mapeamento preliminar dos *stakeholders* das políticas de internalização de tecnologias apropriadas no Lyceu de Goiânia, verificou-se que se estrutura, neste ponto, uma constante tensão e interrogação sobre a possibilidade de ir do discurso ao fato, solicitando, à luz do raciocínio desenvolvido por Chartier (1990), o questionamento das fontes enquanto testemunho da realidade de que seria mero instrumento de mediação.

Merece destaque o fato de que no planejamento estratégico do Lyceu, cuja visão estratégica foi explicitada na Tabela n.º 10 quanto ao exercício de 2006, não aparece nenhuma menção direta à questão da preservação do patrimônio ou à edificação da identidade cultural da instituição, contrastando com o discurso da necessidade e ausência de recursos para a preservação de elementos do patrimônio: nenhuma menção na definição de missão institucional, nenhuma menção na visão de futuro, nenhuma menção nos objetivos estratégicos, estratégias ou metas. Das quarenta e seis atividades que compõem o plano de

⁵⁶ Márcia Rezende Pereira é Diretora do Lyceu de Goiânia.

⁵⁷ Profa. Márcia Rezende Pereira, Goiânia, 12 de maio de 2006.

⁵⁸ A Secretaria-geral referia-se a algumas iniciativas, pretensamente provocadas Secretaria da Educação, que visavam promover a otimização do uso do prédio do Lyceu a partir de projetos de gestão e ocupação compartilhadas com outras instituições, principalmente de ensino superior.

ação, apenas três têm alguma relação mais direta com a questão sócio-cultural e apenas uma explicita uma preocupação com o patrimônio (não necessariamente histórico ou cultural):

- Para o objetivo estratégico “elevar o desempenho acadêmico dos alunos”, mediado pela estratégia “desenvolver estratégias inovadoras e criativas de avaliação e acompanhamento do ensino aprendizagem”, encontra-se a ação “realizar anualmente uma gincana cultural com os alunos do Ensino Fundamental”.
- Sob o sugestivo objetivo estratégico “fortalecer a gestão da escola”, mediado pela estratégia “promover a integração entre a escola e a comunidade” encontra-se a ação “realizar anualmente a comemoração do aniversário do Lyceu reunindo toda a comunidade escolar”.
- Ainda quanto ao objetivo estratégico “fortalecer a gestão da escola”, mediado pela estratégia “promover a integração entre a escola e a comunidade” encontra-se a ação “confeccionar um mural de divulgação, nas reuniões de pais, das atividades culturais a serem desenvolvidas na escola”.
- Sob o objetivo estratégico “fortalecer a gestão da escola”, mas agora mediado pela estratégia “desenvolver um plano estratégico de atuação do Conselho Escolar”, encontra-se a ação “realizar um levantamento do patrimônio do Lyceu de Goiânia”.

Quanto ao planejamento para o uso ou gestão dos recursos oferecidos pela tecnologia da informação, constam somente três ações voltadas nitidamente para a manutenção dos equipamentos ou sua aplicação na gestão escolar:

- No bojo do objetivo estratégico “elevar o desempenho acadêmico dos alunos”, mediado pela estratégia “desenvolver estratégias inovadoras e criativas de avaliação e acompanhamento do ensino aprendizagem”, encontra-se a ação “contratar um serviço de manutenção nos equipamentos eletrônicos do colégio: computadores, impressoras, TV’s, vídeos, sons, retroprojetores, etc...”.
- Ainda no objetivo estratégico “elevar o desempenho acadêmico dos alunos”, mas mediado pela estratégia “concentrar esforços nas disciplinas e séries críticas”, encontra-se a ação “adquirir 3 monitores de 15” para fortalecer as ações desenvolvidas no Laboratório de Informática com os alunos”.
- Sob o objetivo estratégico “elevar o desempenho acadêmico dos alunos”, também mediado pela estratégia “concentrar esforços nas disciplinas e séries críticas”, encontra-se a ação “adquirir um computador para viabilizar a confecção das atividades pedagógicas”.

... com o PDE, nós tivemos a oportunidade de equipar a escola e comprar o que é realmente necessário para a escola. Uma pena que o dinheiro não chega nas datas programadas. (Profa. Márcia Rezende Pereira, Goiânia, 12 de maio de 2006).

Tabela n.º 10 - Visão Estratégica do Lyceu de Goiânia – PDE 2006.

VISÃO ESTRATÉGICA		
VALORES	Parceria	Valorizamos o trabalho em parceria, considerando cada parceria um fator na excelência do Ensino-Aprendizagem .
	Inovação	Buscamos formas inovadoras para solucionar nossos problemas e enriquecer nosso trabalho com compromisso.
	Participação	Trabalhamos em equipe, respeitando os direitos e a criatividade de cada membro da escola, visando uma prestação de serviço de qualidade aos nossos clientes.
	Respeito pelo indivíduo	Respeitamos a dignidade e o direito de cada pessoa dentro da Escola, proporcionando oportunidades a todos os colaboradores, tendo uma comunicação aberta e honesta.
VISÃO DE FUTURO	Pretendemos nos tornar uma escola de referência em compromisso e seriedade, realizando um trabalho voltado para a qualidade do ensino ministrado, pela atendimento aos alunos e pela competência profissional de nossa equipe	
MISSÃO	Nossa missão é uma prestação de serviço de alta qualidade, visando a constante melhoria das condições educacionais de nossa comunidade, num ambiente criativo e inovador, respeitando o nosso próximo.	

Fonte: Subsecretaria Metropolitana – SEE/GO
Elaboração e Organização: Paniago.

Quanto à discussão sobre a declaração do prédio do Lyceu como patrimônio histórico e o uso de tal tema como elemento transversal no planejamento das ações de ensino-aprendizagem, pode-se afirmar que são poucas e modestas as iniciativas sistematizadas. Dessa forma, o discurso do patrimônio é sustentado por uma minoria do corpo docente, sendo que o corpo administrativo o utiliza prioritariamente para requerer tratamento diferenciado na distribuição de recursos públicos (não necessariamente econômicos-financeiros); isso, a partir de uma compreensão do patrimônio como símbolo e seu controle institucional como poder⁵⁹ de coerção à alta administração da Rede Pública Estadual de Educação Básica:

...vejo [o patrimônio] como sendo interesse de uma minoria, porque a maioria não se interessa. (Profa. Maria Gercina Accurcio Ferreira Penna, Goiânia, 12 de maio de 2006).

... o Lyceu é patrimônio, municipal, estadual⁶⁰ e, a partir de 2003, passou a ser patrimônio nacional. Agora só falta ser mundial (...). Isso tem uma influência muito grande. Os meninos sentem orgulho de estar aqui. O clima é diferente das outras escolas. É totalmente diferenciado, eles buscam a tradição da escola. A gente não vê isso muito por parte da Subsecretaria; parece que eles não valorizam, não gostam e não sentem o mesmo orgulho que o pessoal do Rio de Janeiro tem do colégio deles lá. O nosso colégio Lyceu, aqui em Goiânia é a escola mais velha e juntando com o tempo de Goiás Velho, a gente vai fazer 159 anos. Então tinha que ser muito mais

⁵⁹ Poder compreendido aqui, na perspectiva proposta por Bourdieu (1989), como poder simbólico: poder, invisível, que é exercido com a cumplicidade dos que não querem saber que lhe são sujeitos, ou até mesmo que o exercem, permitindo obter o equivalente ao que é obtido pela força física ou econômica.

⁶⁰ Em busca junto ao Iphan, Agência Goiana de Cultura Pedro Ludovico Teixeira - Agepel e Prefeitura de Goiânia, nenhuma comprovação do tombamento do Lyceu de Goiânia pelos poderes municipais ou estaduais foi encontrada.

valorizado pelo que é, tinha que ser mais endeusado até, pelo que ele representa na educação do Estado de Goiás. Os estudantes dão valor sim. Até na aprendizagem deles parece que têm aquele algo mais, eles se sentem um pouco superior em relação aos demais por estudarem aqui. (Profa. Márcia Rezende Pereira, Goiânia, 12 de maio de 2006).

Considerando, no âmbito da comunidade escolar, os diferentes *stakeholders* quanto a questão do Lyceu enquanto patrimônio, pode-se o corpo docente, corpo discente e direção articulam de formas distintas a perspectiva da instituição como parte da história viva de Goiás. Enquanto o corpo docente percebe a questão como ainda distante de sua prática cotidiana em sala de aula, o corpo administrativo percebe o tombamento algumas vezes como um risco à autonomia institucional e outras como a possibilidade de pressão. Já os alunos, aparentemente desconhecem a relevância de qualquer discussão a respeito do patrimônio histórico; nas visitas realizadas, a preocupação identificada foi quanto ao termino da reforma, utilização das quadras, a manutenção dos grafites nas paredes internas da instituição e a liberação do acesso à *Internet*.

Foto nº 5 - Pátio interno do Lyceu



Foto: Paniago⁶¹

Foto nº 6 - Grafites no pátio interno do Lyceu.

⁶¹ Fotografia retirada em 12/05/2006, retrata o pátio interno do Lyceu de Goiânia com suas quadras.



Foto: Paniago⁶²

O prédio da instituição vem passando por uma reforma que já dura um ano e meio que foi executada, segundo o discurso unânime do corpo docente e administrativo, sem acompanhamento de técnicos especializados no trato com o patrimônio histórico: sem uma preocupação da Secretaria da Educação, específica nesse sentido, ou mesmo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - Iphan. A supervisão que houve foi desenvolvida pelos próprios professores da unidade escolar, informalmente:

... quando foi feita essa reforma, umas das reclamações da Diretora foi que ela estava mexendo em partes que fazem parte do patrimônio; partes que não podem ser alteradas. Estavam simplesmente tirando portais que eram de madeira e colocando lata. Então, se você está mexendo na parte da arquitetura que é o que os alunos vão estar visualizando, principalmente a tarde que é de 5ª a 8ª, você está, de certa forma, afastando um pouco esses alunos de saber porque o que o Lyceu é o Lyceu Goiânia. (Profª. Maria Cristina Martins Garcia, Goiânia, 12 de maio de 2006).

Eles iam tentando modificar e nós não deixamos. A comunidade logo se pôs à luta. Nós lutamos no Iphan para manter o que era original. Foi uma luta muito grande. A reforma só trouxe um prejuízo no aspecto pedagógico. Uma reforma de 1 ano e 4 meses é muito longa e principalmente porque os alunos viram do jeito que é tratada a coisa pública. Essa verba foi toda administrada pela AGETOP, eles viram fazer e refazer uma quadra sete vezes e essa quadra ainda ficar cheia de poços de água. (...) Mas tirando isso ai mostrou uma outra coisa muito boa para nós. Tem o lado positivo. Os alunos, apesar da escola ter ficado totalmente aberta durante a reforma, não tinham tantos alunos que fugiam da escola. Parece que ela trouxe um sentimento maior dos nossos alunos pela escola. (Profª. Márcia Rezende Pereira, Goiânia, 12 de maio de 2006).

⁶² Fotografia retirada em 12/05/2006, retrata a passarela e o grafite posto na parede lateral da quadra coberta, no pátio interno do Lyceu de Goiânia.

Em relação à cor [adotada na reforma], aquela não é a tradicional, não. A tradicional é aquele amarelo da divisa. Antigamente o Lyceu tinha um uniforme caqui, era quase da cor das paredes. (Profa. Maria Lucia Dornelos, Goiânia, 15 de maio de 2006).

Foto nº 7 – Placa da reforma



Foto: Paniago⁶³

No discurso dos professores do Lyceu, patrimônio confunde-se com o antigo; para alguns, chega a ser um gosto estético pelo velho. Daí surge, aparentemente, uma das causas da adoção implícita, de forma predominante na comunidade escolar, da estratégia de manter a questão do patrimônio apenas no plano do discurso.

... estou aqui porque eu sempre morei aqui no centro, sempre me identifiquei com a educação, sempre estive na área da arte, e também como patrimônio sim. Quando eu ganhei bolsa e viajei para a Europa, nas bienais eu sempre procurei essa parte assim do patrimônio cultural. Eu sempre gostei do velho, eu sou de conservar, sou conservadora. E também me toca muito essa parte de ser uma escola tombada, como também pelo ambiente formado pessoas que aqui trabalham. (Profa. Maria Gercina Accurcio Ferreira Penna, Goiânia, 12 de maio de 2006).

O Iphan, através da arquiteta Cristina Portugal Freitas, informou que o tombamento se restringe ao prédio original (primeiro bloco, na rua 25 do Centro). Informou ainda que acompanhou a iniciativa da AGETOP de colocar portas de metal para substituir as de madeira e, nesse caso, interferiu para que nova substituição fosse feita para portas de madeira visando à preservação dos portais originais. Freitas acompanhou a manutenção do telhado e verificou que tem sido mantido o padrão original; quanto à cor original do Lyceu, entretanto, não foi possível resgatá-la.

... a gente percebe que há muito que se trabalhar nessa questão de conservação porque, na década de 80, a gente amava estar no Lyceu [recordando a época que era aluna] e conservar o Lyceu. Hoje agente vê que passam depredando, estragando, sem pensar que há uma geração futura. É uma dor para a gente. (Profa. Lucécia Santos Carneira, Goiânia, 12 de maio de 2006).

⁶³ Fotografia retirada em 12/05/2006, retrata a Placa da Obra localizada na fachada frontal do Lyceu de Goiânia.

A crise de identidade, pela qual passa essa instituição de ensino, ecoa na comunidade local, como pode-se aferir do discurso de Aquino(2006)⁶⁴:

E dói. Dói na memória, dói no peito; não é essa, efetivamente, a escola em que estudaram tantas pessoas de relevância na vida pública do Estado e do País, quer na política, na gestão pública e privada, nas artes, nas letras; não é esse o Liceu de Joaquim Edson Camargo, Iracema Caiado, José Sizenando Jaime, Genesco Bretas, Sebastião França, Ecléa Campos e tantos outros valorosos mestres; por ali, a Educação apenas passou - não há mais.

A eleição para diretor, como uma política de incentivo à paulatina autonomia da escola, é muito recente na Rede Pública Estadual de Goiás e ainda sofreu algumas interrupções. No caso do Lyceu de Goiânia, segundo a Profa Maria Lúcia⁶⁵, de 1973 até os dias atuais, a instituição teve apenas 12 diretores:

Em 1973, era o Professor Aluisio [referindo-se a ocupação do cargo de Diretor do Lyceu de Goiânia], depois o Professor Itamar, a Professora Iná Dantas de Oliveira, a Professora Ivone Brasil, Professor José Pimentel, o Professor Lancordelle Vieira, Professora Coralina de Paiva Rocha, o Professor Davi, que entrou como interventor, a Professora Suarlene, o Professor Edgar, foi o primeiro diretor eleito, o Professor Miguel e agora a Márcia já há dois mandatos.

Das atividades extracurriculares tradicionais do Lyceu de Goiânia, aparentemente restou a “banda”. Esta é lembrada, muitas vezes de forma saudosista, por muitas personalidades da sociedade goianiense; foi citada recentemente pelo Prof. Manuel⁶⁶ por ocasião do aniversário de 72 anos da Capital em outubro de 2005, nos preparativos da 25.^a Reunião Brasileira de Antropologia realizada em 2006, rememorando “o professor Bretas e sua Adélia das fanfarras do Liceu e do IEG” como elemento formador do cenário de Goiânia no “tempo de Getúlio e de Pedro, o Ludovico”. Tenta-se ainda manter acesa essa tradição da banda, mas sem o mesmo apelo popular das décadas de 1930 e 1940.

A banda é ensaiada à tarde, no final do vespertino e começo do noturno. E tem o teatro, o professor é um ótimo professor e tem tentado conscientizar os alunos disso. Da importância não só do teatro, mais também mostrando o que é o Lyceu. (Profa. Maria Cristina Martins Garcia, Goiânia, 12 de maio de 2006).

⁶⁴ Em crônica vinculada sob o título “O Liceu está no lixo”.

⁶⁵ Profa. Maria Lucia Dornelos, Goiânia, 15 de maio de 2006.

⁶⁶ LIMA FILHO (2005).

4. PROPOSTA PARA O LYCEU

Todo mundo tem orgulho de trabalhar no Lyceu e melhorar. Se estiver todo mundo melhorando a gente, que é referência, também tem interesse de estar melhorando e aperfeiçoando o nosso trabalho. (Profª. Anéia Moraes dos Santos, Goiânia, 12 de maio de 2006).

... eles [os alunos] não têm visão da importância do patrimônio histórico. Eles dão importância à questão da tradição. (...) sempre tem alguém na família ou algum amigo que já estou aqui. (Profª. Maria Cristina Martins Garcia, Goiânia, 12 de maio de 2006).

O Lyceu encontra-se entre dois paradigmas: o da modernidade, implícito na opção pelo discurso do progresso, e o da tradição. Sendo que, para este último, o discurso algumas vezes se orienta pela perspectiva do patrimônio histórico, materializado no tombamento do prédio, outras vezes se estrutura a partir de uma reorganização da memória coletiva voltada à exaltação do histórico de formação de líderes e intelectuais de expressão regional e nacional⁶⁷. Os vetos na memória lyceana são sugestivos de um esforço de invenção de uma tradição que permita erigir uma identidade cultural para os membros daquela instituição⁶⁸.

Este trabalho se restringiu a esboçar linhas gerais de uma proposta de alinhamento estratégico de intervenções que visem resgatar a identidade dos principais *stakeholders* com a instituição, utilizando-se das tecnologias da informação e comunicação e tendo o patrimônio como tema transversal.

4.1 NOVA ESTRUTURAÇÃO FÍSICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Embora o isolamento dos computadores no laboratório de informática possa significar, num primeiro momento, a interpretação da informática como uma disciplina fechada, o conceito de laboratório⁶⁹ pode ser aproveitado na perspectiva de otimização da

⁶⁷ O conflito estabelecido pode ser compreendido a partir da reflexão de que, conforme esclarecido por Halbwachs (1990, p.90), o tempo e a memória não podem ser compreendidos como “dado imediato” da consciência.

⁶⁸ Exemplo disso pode ser visto no esquecimento do nome de Delúbio Soares como eminente ex-aluno do Lyceu de Goiânia.

⁶⁹ Laboratório entendido enquanto *locus* privilegiado de interação com os elementos de um dado objeto do conhecimento ou campo do saber.

gestão dos investimentos em equipamentos e outros materiais destinados ao fortalecimento de determinada área no âmbito pedagógico. Assim sendo, tal conceito poderia ser extrapolado para as outras disciplinas sem ocasionar maiores problemas de acomodação física; pois as instalações do Lyceu comportam vinte e uma salas de aulas, subutilizadas, além de diferentes laboratórios já instalados.

A proposta de reestruturação do espaço físico das práticas pedagógicas consiste na adequação de cada uma das salas de aula como um laboratório específico⁷⁰. Cada laboratório será um espaço para desenvolvimento do conteúdo através de infografias⁷¹ que passariam a fazer parte do ambiente dos processos de ensino-aprendizagem da respectiva disciplina, refletindo sobre os diferentes instrumentais intelectuais⁷² necessários para o seu tratamento e as diferentes dimensões do patrimônio⁷³.

O patrimônio seria tratado como tema transversal privilegiado visando oferecer ao aluno pontes iniciais de inter-relação dos conteúdos das diversas disciplinas entre si e com a realidade a qual ele pertence. A possibilidade dos alunos e professores participarem efetivamente da construção coletiva das infografias gera um ambiente favorável tanto para discussão de uma identidade institucional do Lyceu de Goiânia quanto para a ampliação do sentimento de pertencimento⁷⁴ dos membros da comunidade escolar.

Como estratégia de amadurecimento da reflexão dos diferentes objetos de conhecimento propostos pelo currículo e suas inter-relações, o laboratório de informática e demais TICs seriam utilizados para a transposição das infografias aos formatos de multimídias; isso, por sua vez, agregaria potencialidades de estender as funções das atividades propostas

⁷⁰ O quantitativo de laboratórios por disciplina seria determinado pelas exigências de momentos de usos simultâneos, em virtude da matriz curricular e disponibilidade dos educadores, por diferentes turmas.

⁷¹ Segundo Ribas (2004), a infografia “é informação gráfica, visual, que existe desde a primeira união comunicativa entre um desenho ou uma pintura enfatizados por um texto alusivo (...). Aparece hoje na Web de duas formas: como informação complementar de uma notícia, geralmente servindo de ilustração para o texto, ou como a própria notícia, a informação principal, o que ainda ocorre em poucos casos”.

⁷² Instrumentais intelectuais são aqui compreendidos como conjuntos de métodos e referenciais teóricos adequados e/ou necessários à interação com um dado objeto do conhecimento, num dado nível de profundidade esperado em virtude da série ou ciclo em que se encontra o discente.

⁷³ O patrimônio pode ser entendido, especificamente nessa passagem, no sentido lato; ou seja, compreendido não somente nas dimensões histórica e cultural, mas como meio ambiente, infra e superestrutura social (na compreensão marxista).

⁷⁴ O sentimento de pertencimento pode ser construído a partir do compromisso individual para com a preservação e aperfeiçoamento do espaço institucional. Se por um lado, a estruturação dos laboratórios pode contribuir para a desagregação da noção de turma, constantemente definida como espécie de guetos internos, por outro lado, a possibilidade de uma interação que perpassa vários espaços institucionais contribui para o deslocamento da cumplicidade centrando-a na instituição. Essa cumplicidade, antes restrita à turma, pode implicar numa maior participação do discente nas discussões dos macroprocessos da gestão escolar e do conjunto dos processos de ensino-aprendizagem.

para uma compreensão individual que incorpore o conhecimento prévio do discente e valorize socialmente o trabalho desenvolvido.

4.2 GESTÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DA INTERAÇÃO SOCIAL

Traçando um círculo, cujo raio abarque duas quadras a partir do Lyceu de Goiânia, engloba-se a sede da União Brasileira de Escritores – Seção Goiás, a sede da Academia Goiana de Letras instalada edificação que serviu de residência ao Professor Colemar Natal e Silva, uma unidade do Serviço Social do Comércio - SESC em amplas e bem equipadas instalações, o Banana Shopping cuja recente ampliação que implicou na restauração de parte da fachada de antigo casarão do centro histórico de Goiânia motivou a exploração comercial da temática da preservação do patrimônio, a sede da Justiça Federal em Goiânia que engloba antigo casarão que abrigou a Faculdade de Direito⁷⁵ logo após sua transferência para a nova Capital, a Matriz da Arquidiocese de Goiânia, a sede da Brasil Telecom em Goiânia, duas consolidadas instituições de ensino de línguas estrangeiras, dentre outras instituições educacionais, culturais e comerciais. Essa pujança do entorno do Lyceu sugere significativa potencialidade de intercâmbio institucional num projeto de recuperação pela modernização institucional de perspectiva interacionista⁷⁶.

As infografias, inicialmente construídas pela comunidade escolar, podem receber contribuições efetivas, numa dinâmica duradoura, da comunidade local. Como exemplo, pode-se citar o estabelecimento de uma agenda de participação de membros da Academia Goiana de Letras e da União Brasileira de Escritores nos laboratórios de língua portuguesa e literatura: através de exposições de diferentes perspectivas sobre determinados temas curriculares, ou mesmo críticas às abordagens ou estruturas dos painéis expostos nos laboratórios, as infografias vão sendo aperfeiçoadas e tendo muito de seus elementos constitutivos resignificados. Essa dinâmica de reflexão progressiva sobre os principais objetos do conhecimento do currículo favorece a instauração de um ambiente de significação, para o discente, da importância da educação formal; além disso, o estabelecimento de vínculos com profissionais já estabelecidos no mercado é uma contribuição extremamente valorosa para a

⁷⁵ A Faculdade de Direito será, mais tarde, embrião da formação da Universidade Federal de Goiás, cujo primeiro reitor foi Colemar Natal e Silva, ex-diretor e professor da faculdade.

⁷⁶ Para Piaget, apud Richmond (1981), o desenvolvimento da prática educativa se dá através da interação de fatores internos e externos, mediante a atividade construtiva do sujeito; sujeito percebido como naturalmente em constante desenvolvimento.

melhor colocação futura do aluno, já em condições legais de se posicionar como aprendiz, ou o egresso.

Em adequadas articulações com o SESC e com a Brasil Telecom, por exemplo, poder-se-ia estabelecer um plano estratégico para a implantação da interconectividade dos laboratórios com o laboratório de informática e deste com a rede mundial, a partir do conceito de *infovias*⁷⁷. Neste caso, o planejamento envolveria uma identidade virtual para o Lyceu de Goiânia e o enriquecimento das experiências acumuladas através das infografias que, paulatinamente, poderiam ser migradas para o universo interativo dos *bits*. Com a consolidação da imagem virtual, o sítio do Lyceu poderia progressivamente se estruturar através de uma de suas páginas, tendo o SESC por orientador, como referência da disponibilidade de mercadorias e serviços dos estabelecimentos locais. Tais iniciativas, além de viabilizar uma melhor estruturação e manutenção dos laboratórios da instituição educacional, também contribuiriam para a familiarização do corpo docente e alunos com os conceitos básicos da administração de uma rede; contribuindo, inclusive, para o desenvolvimento de habilidades negociais.

Poder-se-ia avançar em propostas de um selo de responsabilidade social chancelado pelo Lyceu de Goiânia enquanto centro de referência iconográfica, fazendo a ponte entre a identidade com a instituição e a temática do patrimônio: poder-se-ia, por exemplo, utilizar o mote “Empresa amiga do Lyceu de Goiânia: responsabilidade social manifesta na valorização do patrimônio histórico-cultural”.

4.3 UM CENTRO DE REFERÊNCIA ICONOGRÁFICA

A iconografia pode ser entendida como um estudo descritivo das diferentes representações de um mesmo objeto, ou como um conjunto classificado de imagens. Segundo Choay (2001, p. 90), a forma dominante de conservação do patrimônio “continua sendo o livro ilustrado com gravuras”; ou seja, uma espécie de iconografia.

No caso do Lyceu de Goiânia, como a proposta apresentada coloca o patrimônio como tema transversal obrigatório, as infografias desenvolvidas nos seus laboratórios tenderão a se constituir em ricas iconografias inter-referenciadas. Nessa perspectiva, a instituição pode se organizar para a administração de um banco de dados público em formato

⁷⁷ *Infovias* podem ser compreendidas como estradas eletrônicas que permitem o trânsito de informações na forma de imagem, som e texto, entre diferentes regiões ou instituições.

iconográfico; ou seja, tornar-se um centro de referência iconográfica disponível, parcial ou integralmente, para acesso pela *Internet*.

A riqueza da história e a pujança cultural do entorno do Lyceu pode ser uma motivação e elemento balizador para o registro e resgate da memória institucional, memória essa que pode, enquanto parte da memória coletiva⁷⁸, ser reconstituída a partir de contribuições da comunidade local.

A implantação do centro de referência iconográfica, através de um planejamento estratégico articulado com a proposta político-pedagógica tendo sua execução acompanhada por indicadores de eficiência e eficácia bem dimensionados, por si só já representa uma recuperação da instituição Lyceu de Goiânia através da modernização.

4.4 UMA ABORDAGEM PARA O CURRÍCULO E A AVALIAÇÃO

Compreendo a pedagogia como uma prática da cultura midiática da Sociedade Rede. Entendo essa sociedade a partir de uma noção expandida de rede não só como matriz técnica de transporte e organização da informação, mas como um contexto compartilhado, um sistema aberto, não-hierarquizado, no qual qualquer ponto pode, “potencialmente”, ser capaz de comunicação e decisão. Logo, o reconhecimento recíproco é próprio dessa cidadania, o que implica o direito a informar e ser informado, falar e ser escutado, ver e ser visto, condição imprescindível para que possamos participar nas decisões que concernem à coletividade. Nesse sentido, uma das formas mais flagrantes de exclusão nessa sociedade é a impossibilidade de ser visto e ouvido, o que equivale a não existir socialmente. (SARDELICH, 2006)

Tendo em vista o uso intensivo e progressivo das TICs, no curso da implementação desta proposta para a modernização do Lyceu de Goiânia, é apropriada a utilização da Teoria da Distância Transacional⁷⁹ para a estruturação do currículo e propostas de avaliação; essa teoria permite trabalhar com a crescente possibilidade de falhas de comunicação entre o docente, enquanto mediador ou facilitador dos processos de ensino-aprendizagem, e o discente. Essas falhas são comumente encontradas em ambientes de expansão das possibilidades e velocidade de significação e resignificação de elementos do conteúdo curricular.

⁷⁸ A memória institucional é constituída por contribuições de diferentes memórias individuais dos membros da comunidade escolar, mas assume características e regras próprias; dessa forma, tomando a instituição como uma pessoa (jurídica) distinta, pode-se inferir do pensamento de Halbwachs (1990) que a memória institucional contribuirá com a memória coletiva e desta sofrerá influências tanto para o preenchimento das lacunas de suas próprias recordações quanto para a resignificação dos acontecimentos de interesse determinante da comunidade em que se insere.

⁷⁹ A Teoria da Distância Transacional também é conhecida como Teoria do Estudo Independente.

Para Moore (1991), apud Leite (2006, p. 145), a distância transacional pode ser definida como “a separação física que possibilita o aparecimento de um espaço psicológico e comunicacional; ou seja, um espaço com potencial para o desentendimento entre as contribuições do instrutor e as do aluno”. Atualmente, a distância transacional vem sendo pesquisada também no âmbito do ensino presencial em virtude da separação promovida por diferentes leituras contextuais; os diferentes atores dos processos de ensino-aprendizagem distanciam-se, muitas vezes, nas significações sobre um mesmo objeto do conhecimento em virtude dos “campos”⁸⁰ em que se inserem.

A Teoria da Distância Transacional permite a classificação do currículo a partir da resposta às seguintes questões:

- a. Quem é o responsável pela seleção dos objetivos do programa, os alunos ou o professor? (autonomia na determinação dos objetivos do programa).
- b. Quem decide sobre a seleção e participação dos especialistas e dos meios? (autonomia em relação aos métodos de estudo).
- c. Quem decide sobre a metodologia e critérios a serem adotados, os alunos ou o professor? (autonomia na avaliação). (LEITE, 2006, P. 145)

Para a elaboração do currículo, nesta proposta, sugere-se que os conteúdos sejam definidos tendo um núcleo comum balizado pelas exigências legais, mas seu desenvolvimento seja negociado constantemente com os alunos, tendo como substrato integrador as diferentes significações dos elementos do patrimônio da instituição Lyceu de Goiânia. A proposta pedagógica, portanto, deve-se afastar do instrucionismo⁸¹ e aproximar-se de uma das diferentes perspectivas do interacionismo. O currículo, portanto, não se afastaria, no âmbito formal, das exigências da Rede Pública Estadual de Educação Fundamental, tendo as suas especificidades na proposta do desenvolvimento de seu conteúdo que perpassaria e alinharia, estrategicamente, toda a gestão institucional.

Outra perspectiva que deve ser intensivamente utilizada é o da aprendizagem colaborativa⁸², entendida como a utilização de processos de ensino-aprendizagem que

⁸⁰ Para Bourdieu (1989, p. 55), “o espaço de interação é o lugar da atualização da intersecção entre os diferentes campos”: ou seja, os agentes, visando fazer reconhecer a sua perspectiva objetiva da realidade social, utilizam-se de diferente forças que dependem da sua posição em diferentes campos [estes campos poderiam ser compreendidos como equivalente a abordagem, sediada neste trabalho, dada aos *stakeholders*].

⁸¹ Para Demo (2003, p. 78), “instrucionismo é ‘linearizar’ a aprendizagem no plano da mera lógica seqüencial, tornando-a reprodutiva e mantendo o aprendiz na condição de objeto. (...) o instrucionismo evita o saber pensar (...) induzindo a subalternidade”. Pode-se afirmar que o instrucionismo provoca a ilusão ao estudante a compreensão científica da realidade é um conjunto de soluções simples para problemas simples, enquanto no mundo real as soluções são complexas e implicam, normalmente, em novas e sucessivas problematizações cuja abordagem apurada não cabe em nenhuma solução reducionista.

⁸² A aprendizagem colaborativa tem sido cada vez mais valorizada pelas empresas e corporações na medida em que adotem o modelo de gestão do conhecimento. A perspectiva colaborativa da aprendizagem é comumente associada, na Administração, a melhores relações de custo-benefício para os investimentos no desenvolvimento de recursos humanos e a maximização do aproveitamento do capital intelectual das instituições.

valorizem a construção da compreensão de um dado objeto do conhecimento a partir da interação de diferentes atores e da inter-relação entre eles. Essa perspectiva é favorecida pelo próprio desenvolvimento do uso e aperfeiçoamento colaborativo das infografias, bem como é compreendida, no mercado de trabalho, como elemento agregador de valor aos profissionais com ela familiarizados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob o prisma da macroeconomia, o surgimento da chamada nova economia, entendida como uma realidade caracterizada pela globalização acelerada, emprego de novas tecnologias e pela desmaterialização dos produtos, cujos ativos são principalmente cognitivos (intensivos em informação e conhecimento), tem afetado a forma de operação e produção de novos conhecimentos nas instituições ensino e/ou pesquisa. Mas a globalização acelerada, em função dos avanços nos meios de comunicação, pressupõe muito mais do que uma pressão para a integração econômica: implica em pressões para a nivelção das dimensões simbólicas, implica em intervenção direta na constituição cultural que tenciona no sentido de uma padronização sob a justificativa de um novo influxo civilizatório.

Os projetos de transferências de tecnologias apropriadas, a exemplo do PDE e da implantação de laboratórios e estruturas pedagógicas de apoio a internalização das TICs nos processos de gestão e ensino-aprendizagem, sofrem a influência de diferentes *stakeholders*, isso não os impedem de ser implementados de forma academicamente responsável. E para tanto, deve-se estudar de forma criteriosa os padrões aceitáveis de mudanças, bem como seus ritmos, em cada uma das dimensões da sustentabilidade; buscando soluções próprias para o que, na perspectiva oferecida por Sahlins (1979), costuma-se denominar de conflito entre o utilitarismo e o enfoque cultural.

Esse trabalho preocupou-se em verificar se seria possível isolar as contribuições efetivas da aplicação das TICs na Rede Pública Estadual de Ensino Fundamental traduzida em indicadores de eficiência e eficácia com historicidade. Tal verificação poderia ser ponto de partida para a constatação da existência de políticas públicas de gestão do conhecimento, externalizadas além do discurso, bem como mensurar suas efetividades.

A partir da análise dos discursos dos *stakeholders*, de dados disponíveis da Rede Estadual de Ensino Fundamental e do planejamento estratégico do Lyceu de Goiânia, traduzido no seu PDE, pode-se afirmar que as políticas de gestão do conhecimento institucional, na rede e no próprio ambiente institucional, não se harmonizam com as políticas de preservação do patrimônio histórico e cultural defendidas no plano do discurso, bem como não se refletem de forma consistente nos indicadores de eficiência e eficácia disponíveis. E, por sua vez, a fragilidade dos indicadores de eficiência e eficácia, bem como as lacunas de registro dos resultados dos mesmos, demonstram que as políticas de gestão são desarticuladas e ineficazes na perspectiva da Gestão do Conhecimento enquanto método da Administração.

Com a constatação de desencontros entre diferentes políticas de gestão que, nos planos normativos ou simbólicos, interferem diretamente na gestão do Lyceu de Goiânia, verificou-se a necessidade de introdução de políticas consistentes de gestão do conhecimento. A inexistência de uma gestão consistente do conhecimento, num ambiente em que se aplicam inúmeros recursos na internalização de tecnologias, equivale a uma despreocupação com indicadores de custo-benefício. A implementação de uma política de gestão do conhecimento implica na adequação do planejamento estratégico que por sua vez requer uma revisão do projeto político-pedagógico.

Sob o atual prisma da macroeconomia, a execução dessa proposta situaria o Lyceu de Goiânia estrategicamente; desse reconhecimento social espera-se solução que minimize os índices de abandono, maximize a utilização das instalações pela elevação da demanda por vagas⁸³. Do esforço para tornar o ambiente mediático dos processos de ensino-aprendizagem mais atrativos, instigadores e com elementos explicitamente comuns a atual demanda mercadológica, atrelado ao desenvolvimento do currículo por um tema transversal integrador e propostas avaliativas adequadas, espera-se uma significativa melhora nos índices de eficiência, tais como o de aprovação.

Nesse contexto, desenvolveu-se a proposta de recuperação do Lyceu de Goiânia, com a modernização de sua gestão e de suas práticas pedagógicas, através da reestruturação dos *locus* de desenvolvimento dos processos de ensino aprendizagem⁸⁴, da estruturação de uma participação ativa da comunidade local na vida escolar mediada pelo projeto comum de um centro de referência iconográfica, bem como através do alinhamento estratégico das ações pedagógicas pelo estabelecimento do patrimônio como tema transversal e integrativo das disciplinas curriculares. Essa proposta, se implementada, visa resgatar o Lyceu como referência educacional e histórico-cultural, tendo como primeiro esforço o resgate da identidade dos membros da comunidade escolar com a instituição.

⁸³ Os índices de abandono e demanda por vagas podem ser interpretados como típicos indicadores de eficácia.

⁸⁴ Com a opção por se abolir as salas de aula tradicional e transformá-las em laboratórios temáticos e/ou de disciplinas.

6. REFERÊNCIAS

6.1 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGRE, Phillip E. **Commodity and community**: institutional design for the networked university. Department of Information Studies, University of California, Los Angeles, 2000.

ANDRADE, P.F e ALBURQUERQUE LIMA, M.C.M. **Projeto Educon**. Brasília: MEC/OEA, 1993.

ANDRADE, P. F. **Projeto Educon**: realizações e produtos. Pedro Ferreira de Andrade (org.). Brasília: MEC/OEA, 1993.

AQUINO, Luiz de. **Liceu**: o y e o desleixo. Goiânia: 2005. Disponível em <<http://luizdeaquino.na-web.net/22-08.htm>>. Acesso em 15/04/2006.

AQUINO, Luiz de. **O Liceu está no lixo**. Goiânia: 2005. Disponível em <<http://luizdeaquino.na-web.net/17-08.htm>>. Acesso em 15/04/2006.

AQUINO, Rubim et alli. **História das sociedades**. São Paulo: Ed. Livro Técnico,1998.

BOAR, Fernando. **Tecnologia da Informação: arte do planejamento estratégico**. São Paulo: Berkeley, 2. ed. 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989. (Coleção memória e sociedade).

BRESSAN, Flávio. **O método do estudo de caso**. *In*: Administração on line, vol. 1, n. 1. São Paulo: USP-FEA, 2000. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art11/flavio.htm>. Acesso em: 01 fev. 2006.

BRETAS, Genesco Ferreira. **História da Instrução Pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991. (Coleção documentos goianos, 21).

BURGOS, Octávio Augusto. **Gestão de TI/internet**. Curitiba: Educon – Tecnologia em Educação Continuada, 2004.

CAMARGO, Haroldo Leitão. **Patrimônio Histórico e Cultural**. São Paulo:

Aleph, 2002. (Coleção ABC do Turismo).

CASTELLS, Manoel. **A sociedade em rede**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. Vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade** (título original: L'Institution imaginaire de la Societé, Paris, Éditions du Seuil,1975); tradução de Guy Reynaud. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 52 V , 1982.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. (Coleção memória e sociedade).

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade: Editora UNESP, 2001.

DEMO, Pedro. Instrucionismo e nova mídia. *In Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003. (p. 75 – 88).

EVELIN, Guilherme. Não há atalho nem mágica. **Época**. Rio de Janeiro: Globo, n. 422, p. 40-41, 2006.

FERRÃO, Maria Eugênia. **Correção da defasagem escolar: efeito das políticas de não repetência**. Rio de Janeiro: INEP, 2002.

FERREIRA, José Roberto. **A OPAS e a cooperação horizontal**. In: Boletim n.º 86. Brasília: Abrasco, 2004.

Disponível em: <<http://www.abrasco.org.br/Boletins/bol86/Ze%20Roberto.htm>>. Acesso em: 01 agosto 2004.

FREEMAN, E.; REED, D. Stokholders and stakeholders: a new perspective on corporate governance. **California Management Review**, vol. XXV, n.º 3, 88-160, United State, 1983.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - FNDE. **PDDE – programa dinheiro direto na escola**. Brasília: MEC-FNDE, 2004.

Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/fnde/glossario.html>>.

Acesso em: 19 abr. 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro : Koogan, 1989.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HEGUEL. **Le Droit Naturel**. Trad. de André Kaan. Paris: Gallimard, 1972.

HENRIQUES, Antônio e MEDEIROS, João Bosco. **Monografia no curso de direito: trabalho de conclusão de curso**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA e PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO - PNUD e FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO - FJP. **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil**. Brasília: 2001. Disponível em: <http://www.fjp.gov.br/produtos/cees/idh/atlas_idh.php>.

Acesso em: 01 maio 2004.

ISOLDI, Sergio. **Utilização de tecnologia de informação nas organizações públicas**. 2000. Dissertação (Mestre em Informática), PUC-Campinas, São Paulo.

KROEBER, Alfred. **A Natureza da cultura**. Lisboa: Edições 70, 1973. (cap. 3).

LEITE, Lígia Silva. Teoria da distância transacional e o processo de avaliação da aprendizagem em EaD. *In A avaliação da aprendizagem em educação online*. SILVA, Marcos; SANTOS, Edméa (orgs.). São Paulo: Loyola, 2006. (p. 141 – 152).

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA FILHO, Manuel Ferreira. **A Goiânia que temos e que pouco ouvimos**. *In: 25 reunião brasileira de antropologia (preparativos)*. Goiânia: ABA, 2005. Disponível em <<http://www.25rbagoiania.ucg.br/modulos/template.asp?pg=cartaManuel>>. Acesso em 02/05/2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MATUS, Carlos. **Chimpanzé, Maquiavel e Ghand**: estratégias políticas. Tradução Giselda Barroso Sauveur. São Paulo: FUNDAP, 1996.

MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce; LAMPEL, Joseph. **Safári de estratégias**: um roteiro pela selva do planejamento estratégico. Porto Alegre: Bookman, 2000.

OHNO, Taiichi. **O sistema toyota de produção**: além da produção em larga escala. Porto Alegre: Artmed, 1997. (Bookman).

REZENDE, Denis Alcides. **Alinhamento do planejamento estratégico da tecnologia da informação ao planejamento empresarial**: proposta de um modelo e verificação da prática em grandes empresas brasileiras. 2002. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), UFSC, Florianópolis.

RIBAS, Beatriz. **Infografia multimídia**: um modelo narrativo para o webjornalismo. **Grupo de Pesquisa em Jornalismo On-line**. Salvador: UFBA, 2004. Disponível em <http://www.facom.ufba.br/jol/pdf/2004_ribas_infografia_multimidia.pdf>. Acesso em 02/01/2006.

RICHMOND, Peter Graham. **Piaget**: teoria e prática. 3.^a ed. São Paulo: Ibrasa, 1981.

RODRIGUES, Arlete Moysés. **A utopia da sociedade sustentável**. *Ambiente & Sociedade*, Ano I, N.º 2, 1.º semestre, 1998.

SAHLINS, Marshall. **Cultura e Razão Prática**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SARDELICH, Maria Emília. Aprender a avaliar a aprendizagem. *In A avaliação da aprendizagem em educação online*. SILVA, Marcos; SANTOS, Edméa (orgs.). São Paulo: Loyola, 2006. (p. 211 – 226).

SILVA, Ademar Ramalho da. **Costume de Antigamente**. **O Popular On-line**. Ed. 04/04/2006. Disponível em <<http://www2.opopular.com.br/antiores/03abr2006/Mail/cartas.htm>>. Acesso em 20/04/2006.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento**: a política do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados: Fapesp, 2002.

SIMÃO NETO, A. **As cinco ondas da informática educacional**. Revista Educação em Movimento. Associação de Educação Católica do Paraná. Volume I – nº 2 – maio/agosto 2002.

SMETANA, George Marcel M. A.; STIUBIENER, Itana. **Tecnologia aplicada à educação**. São Paulo: USP, 2001. Disponível em <<http://www.redes.usp.br/conteudo%5Cnoticias%5Cnoticia20010412.pdf>>. Acesso em 20/02/2006.

SOARES, Francisco. **Características de uma escola eficaz**. Belo Horizonte: INEP, 2002.

UNESCO. **Planificação da educação**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

VATTINO, V. **O fim da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

6.2 ENTREVISTAS

CARNEIRO, Lucécia Santos. Técnica Pedagógica da Subsecretaria Metropolitana, responsável pela supervisão do Lyceu de Goiânia quanto ao planejamento e execução do Plano de Desenvolvimento da Escola. Entrevista realizada em Goiânia, 12 de maio de 2006.

DORNELAS, Maria Lúcia. Secretária-geral do Lyceu de Goiânia. Entrevista realizada em Goiânia, 15 de maio de 2006.

GARCIA, Maria Cristina Martins. Professora de História de 5ª e 6ª séries do Lyceu de Goiânia. Entrevista realizada em Goiânia, 12 de maio de 2006.

PENNA, Marília Gersina Accurcio Ferreira. Secretária Escolar do Lyceu de Goiânia. Entrevista realizada em 12 de maio de 2006.

PREREIRA, Márcia Rezende. Diretora do Lyceu de Goiânia. Entrevista realizada em Goiânia, 12 de maio de 2006.

SANTOS, Aneia Moraes dos. Professora Dinamizadora de Recursos Tecnológicos e Professora de Matemática do Lyceu de Goiânia.

ANEXO I

ACERVO DO LICEU DE GOIÂNIA

... fazem parte do patrimônio histórico do Lyceu. Têm os quadros também. Tentei recuperar os quadros, mais não dei conta por causa de verba. O Estado tinha que investir nisso ai, porque é cultura também. (Profª. Maria Lucia Dornelos, Goiânia, 15 de maio de 2006).

Foto n.º 8 – As mãos



Foto: Paniago⁸⁵

⁸⁵ Fotografia retirada em 17/05/2006, retrata peça do acervo que veio da Cidade de Goiás e cujo autor ou nome original são desconhecidos.

Foto n.º 9 – Peças variadas



Foto: Paniago⁸⁶

⁸⁶ Fotografia retirada em 17/05/2006, retrata peças do acervo do Lyceu de Goiânia cujos autores, nomes originais e procedência são desconhecidos.

Foto n.º 10 – Virgem descalça

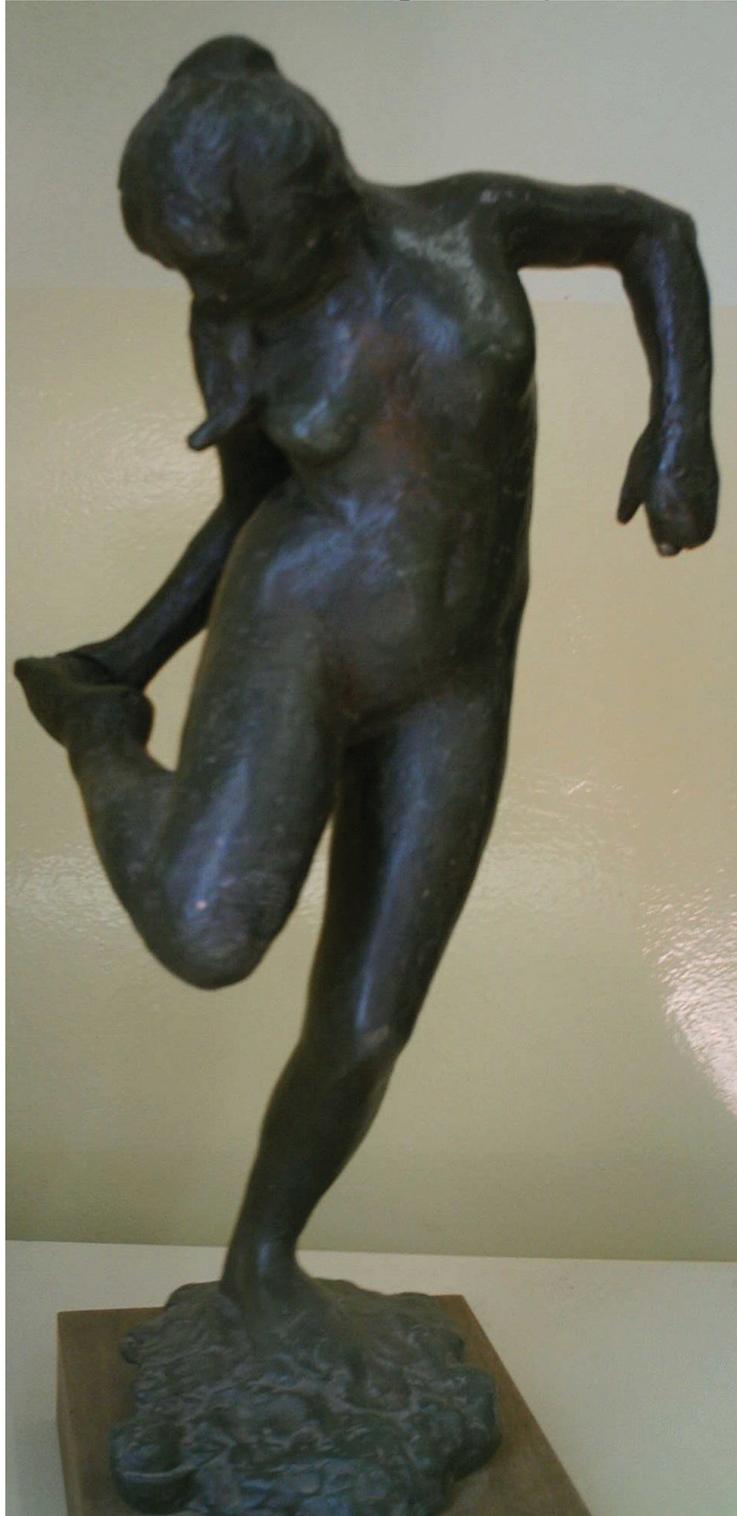


Foto: Paniago⁸⁷

⁸⁷ Fotografia retirada em 17/05/2006, retrata peça do acervo que veio da Cidade de Goiás e cujo autor ou nome original são desconhecidos.

Foto n.º 11 – O rádio do Lyceu

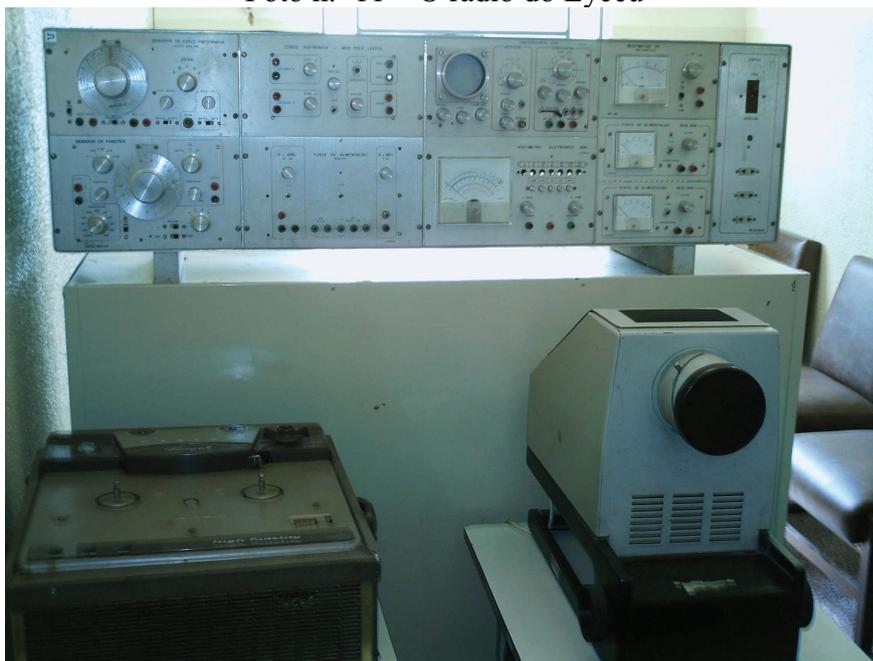


Foto: Paniago⁸⁸

Foto n.º 12 – O Arquivo de Ex-alunos



Foto: Paniago⁸⁹

⁸⁸ Fotografia retirada em 17/05/2006, retrata o equipamento de radiodifusão do Lyceu de Goiânia; tal equipamento foi instalado em 1937 e atualmente encontra-se sem condições de uso devido a peças que a unidade escolar não tem condições de adquirir para sua manutenção.

⁸⁹ Fotografia retirada em 17/05/2006, retrata o equipamento o Arquivo de Ex-alunos do Lyceu de Goiânia; contêm documentos desde 1937. O arquivo de documentos de ex- alunos transferido juntamente com o Lyceu para a Capital, foi devolvida ao Liceu de Goiás por ocasião do 1.º Festival Internacional de Cinema e Vídeo Ambiental - FICA.

Foto nº 13 - O piano do Lyceu



Foto: Paniago⁹⁰

Foto nº 14 - O relógio do Lyceu.

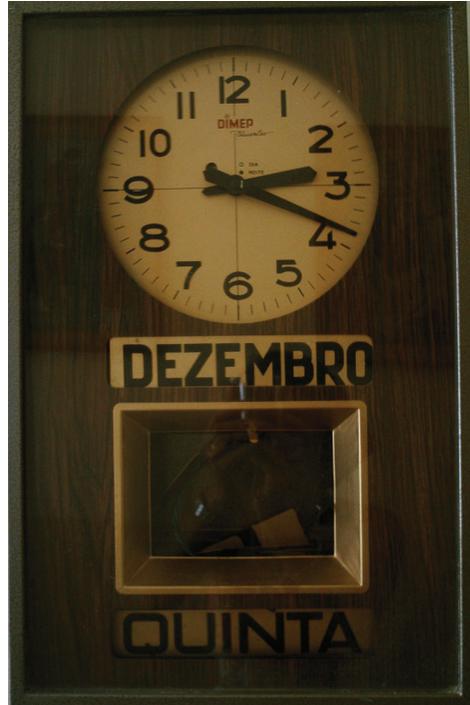


Foto: Paniago⁹¹

⁹⁰ Fotografia retirada em 16/05/2006, retrata a o piano transferido do Liceu de Goiás para a sede do Lyceu de Goiânia à época da inauguração em 1937.

⁹¹ Fotografia retirada em 17/05/2006, retrata o relógio que teria vindo do Liceu de Goiás na transferência para a Capital em 1937