

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EVELYN SILVEIRA ROCHA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DIRETORES ESCOLARES DA  
REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM GOIÁS**

GOIÂNIA

2015

EVELYN SILVEIRA ROCHA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DIRETORES ESCOLARES DA  
REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Teresa Cristina Barbo de Siqueira

GOIÂNIA

2015

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)  
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

R672f Rocha, Evelyn Silveira.  
A formação continuada dos diretores escolares da rede estadual de educação em Goiás [manuscrito] / Evelyn Silveira Rocha. – Goiânia, 2015.  
122 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.  
“Orientadora: Profª. Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira”.  
Bibliografia.

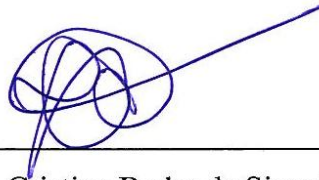
1. Educação permanente. 2. Diretores escolares. 3. Educação e Estado. I. Título.

CDU 37.091.113(043)

EVELYN APARECIDA SILVEIRA ROCHA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DIRETORES ESCOLARES DA  
REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM GOIÁS**

**Banca Examinadora**



---

Prof.ª Dr.ª Teresa Cristina Barbo de Siqueira  
Orientadora-PPGE/PUC



---

Prof. Dr. João Roberto Resende Ferreira  
Examinador Externo-PPGE/UEG



---

Prof.ª Dr.ª Maria Cristina Dutra Mesquita  
Examinadora Interna-PPGE/PUC

## **DEDICATÓRIA**

A Jair, meu pai, e a Divina, minha mãe: origem e alicerce do que sou e conquistei!

Ao Eduardo, meu companheiro, que divide comigo sonhos, desafios, conquistas, dificuldades: seu amor é minha força, meu porto seguro, o apoio e a coragem para lançar-me no mar aberto da vida, você me faz feliz!

Ao meu filho Luís Eduardo: vida na minha vida, alegria no meu viver. Com você o meu mundo ficou infinitamente melhor!

Amo vocês!

## AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Concluir esse Mestrado é a realização de tarefa árdua e desafiadora. Felizmente, não foi um trabalho solitário, ao contrário, concretizou-se com a parceria de várias pessoas que se tornaram parte desse trabalho e da minha vida. Talvez não seja possível agradecer a todas essas pessoas, que compartilharam comigo esta jornada: algumas estiveram bem perto; outras acompanharam à distância, com saudade, inclusive porque a minha ausência se fez necessária em muitos momentos. Familiares, amigos, amigas, colegas de trabalho: obrigada por contribuírem, de alguma forma, para a minha constituição como pessoa e como profissional.

A Deus, que acredito ser fonte de vida.

Ao professor Paulo Roberto Veloso Ventura, formidável mestre. Sua orientação segura em todo o processo de realização da pesquisa foi uma condição material para a elaboração do presente trabalho. Meu carinho, respeito e reconhecimento à grande pessoa que você é!

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Teresa Cristina Barbo de Siqueira que orientou este trabalho a partir da qualificação e que me mostrou o que é disponibilidade, apoio e compreensão. Sendo mais que uma orientadora, mas uma *ensinante* competente e disponível. Além disso, sua sabedoria de viver e conviver, interagindo sincera e afetivamente tornou e torna mais significativa a produção de conhecimento e a vida das pessoas à sua volta.

Ao meu Pai e à minha Mãe, Eleusa, Erine, Ellen, minhas irmãs, e todos os que me apoiaram nos afazeres cotidianos, compartilhando comigo tarefas familiares e socorrendo emergências, minha sincera gratidão e meu profundo respeito pela *boniteza* que a capacidade de ajuda de vocês me ensinou!

De maneira especial e muito carinhosa, agradeço ao Eduardo, meu amado companheiro que apoiou incondicionalmente o meu trabalho, além de compartilhar todos os outros projetos que já realizei. Com você a dificuldade é sempre menor do que a possibilidade de superá-la, a tristeza se torna alegria, a vida tem sentido de ser vivida. Dizer como é grande meu amor por você ainda é pouco!

Ao meu querido filho Luís Eduardo agradeço a tolerância com minha ausência em momentos cotidianos. Obrigada por todo carinho ao final do dia, fortalecendo-me para continuar no dia seguinte. Amo você! [infinito, milhões].

A minha querida e estimada prima Moralinda Rodovalho, sem a qual provavelmente eu não teria nem começado esse trabalho. Você é para mim exemplo de força, dedicação e afeto. Muitos e escolhidos abraços.

Aos diretores, que receberam o convite e o desafio para participar dessa pesquisa, atendendo-me com boa vontade apesar das difíceis condições e do excesso de trabalho que enfrentam. Reconheço o seu empenho e compromisso em contribuir para a construção de uma Educação com qualidade social no município de Goiânia.

Aos profissionais da Secretaria Estadual de Educação, Departamento de Projetos Especiais que se empenharam em fornecer as informações e documentação necessárias.

À diretora Meire dos Santos que gentilmente disponibilizou documentos de acervo particular, fontes importantes para a realização dessa pesquisa.

À professora Dr.<sup>a</sup> Maria Cristina Dutra Mesquita e ao professor Dr. João Roberto Ferreira e professora Dr.<sup>a</sup> Teresa Cristina Barbo Siqueira, agradeço as valiosas contribuições e provocações para o aprimoramento desse trabalho, no processo de qualificação, e na sessão de defesa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da PUC–Goiás que me proporcionaram diálogos enriquecedores.

Agradeço também a presteza de seus funcionários.

À 11<sup>a</sup> turma do Mestrado. Os momentos de convivência foram curtos, mas de significativos debates e crescimento acadêmico e pessoal.

À querida Liliane que deu uma “mãozinha” para a conclusão deste trabalho. Amiga da academia, amiga do coração. O mundo, inclusive acadêmico, seria muito melhor se todas as pessoas fossem capazes do desprendimento e amizade que você demonstrou sinceramente. Muito obrigada pela parceria de desabafos, apoio, encorajamento!

Ao Lúcio que gentilmente colaborou na formatação final deste texto.

Com certeza deixei de citar outros e outras!

Sintam-se incluídos, com meus agradecimentos especiais.

“Não quero deixar o que eu penso tornar-se definitivo nunca.  
Há tanta coisa para aprender, tanta informação para absorver...  
Se tudo na vida é uma questão de ponto de vista, o meu  
certamente é reticências”.

(FERNANDA GAONA)



## RESUMO

ROCHA, Evelyn Silveira. A formação continuada dos diretores escolares da rede estadual de educação em Goiás. Goiânia, 2014, 122 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

O presente estudo situa-se no campo da gestão educacional e toma a formação continuada dos gestores escolares como objeto central. Os esforços são envidados no sentido de se compreender a problemática da formação a continuada oferecida aos gestores escolares nas escolas públicas de Educação Básica vinculadas à Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás situadas em Goiânia. Partimos da premissa de que a direção é uma dimensão da gestão, responsável pela articulação coletiva do projeto político-pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva democrática. Dessa maneira, consideramos que o diretor das escolas de educação básica tem um papel relevante na constituição de um atendimento de qualidade, que contribua para assegurar a intermediação entre a educação escolar e as políticas em execução em cada governo. Nesse sentido, será importante a realização de tal pesquisa que nos possibilite, neste momento, compreender alguns dos paradoxos que constituem a Gestão Escolar enquanto política pública e campo de atuação profissional. Ao realizar a pesquisa bibliográfica para identificar a produção relativa à gestão educacional, constatamos que são escassos os estudos que analisam especificamente o perfil dos cursos de formação para se compreender suas formas, dificuldades e desafios, suas concepções, bem como as experiências exitosas. A partir dessa problematização, definimos o objetivo geral de compreender o trabalho, os cursos de formação continuada oferecidos aos diretores das escolas de educação básica vinculadas à Secretaria Estadual de Educação, na perspectiva dos próprios, e os objetivos específicos: 1) delinear as políticas e o currículo presentes nos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação; 2) analisar concepções norteadoras da gestão educacional nas escolas e no âmbito das políticas da SEE; 4) contribuir para a tematização e análise do tema, bem como indicar elementos que possam subsidiar a elaboração e realização de cursos e programas de formação dos diretores escolares. A investigação pretende ter por base o método materialismo histórico e dialético, no qual o concreto é ponto de partida e de chegada (MARX, 2003). Sob essa ótica, o processo de pesquisa envolve um conhecimento dialético e crítico da realidade, o que significa dizer que a crítica e o conhecimento crítico são essenciais para uma prática transformadora, tanto no plano do conhecimento quanto no plano histórico-social. A pesquisa tem caráter quanti-qualitativa e contou com a participação de 32% de diretores da Rede Estadual de Educação de Goiás do município de Goiânia. Utilizamos o questionário semiestruturado, elaborado para a presente investigação, com 16 questões fechadas e 5 abertas que teve como meta compor, por meio dos dados coletados, uma gama de conhecimentos e informações que pudessem contribuir para a reflexão e a análise do objeto em estudo, pensando o curso em questão, junto aos diretores dele participantes. Os sujeitos pesquisados, ao pensar e refletir sobre a formação oferecida nesse curso, puderam registrar a realidade e ainda apresentar uma amostra dessa realidade nele vivida, o que propiciou à escrita da dissertação uma compreensão das questões postas pelo curso, pela formação e ainda sobre o cotidiano da gestão educacional. Na busca de interpretação dos dados coletados mediante a análise e revisão teórica, foi utilizada a Análise de Conteúdo entendida como mensagem “seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Foi opção da pesquisadora, pelo limite do tempo, analisar apenas as questões fechadas e será oportuno que as questões abertas sirvam de ponto de partida para outros pesquisadores ou para a própria pesquisadora para além desta dissertação.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Formação do Diretor. Professor. Gestor. Políticas Públicas.

## ABSTRACT

The present study lies in the field of educational management, aimed to analyze the ongoing training of school managers in the linked primary and secondary schools of Goiás State Education board located in Goiania. We assume that the direction is a dimension of management, responsible for collective articulation of the political-pedagogical project and the teaching-learning process in a democratic perspective. Thus, we consider that the principal of basic education schools have an important role in the formation of a quality service, to help to ensure the intermediation between school education and policies running on each government. In that sense, the need for such research is to understand some of the paradoxes that make up the school management as a public policy and professional field. While executing the literature search to identify the specific production and the educational management, we find that there are few studies that look specifically at continuing education courses which would allow the principals to understand its forms, difficulties and challenges, their conceptions as well as its successful experiences. We define as a general objective to understand the work and the training of educational principals in primary and secondary schools, and the specific objectives of: 1) outline the policies and the curriculum present in continuing education courses offered by the State Department of Education; 2) analyze guiding conceptions of educational management in schools and within the SDE policies; 3) contribute to the theming and theme analysis as well as display elements that can support the development and implementation of courses and training programs for school principals. The research sought to be based on historical materialism and dialectical method. Under this view, the research process involved a dialectical and critical knowledge of reality, which means that criticism and critical knowledge are essential for transforming practice, both in terms of knowledge, as in the historical-social plan. The research had quantitative and qualitative character and had the participation of 32% of principals of the Goiás State Education Department in the city of Goiânia. We used semi-structured questionnaire developed for this study, with 16 closed questions and five opened ones, its goal was to compose, through the collected data, a range of knowledge and information that could contribute to the reflection and analysis of the object under study, considering the ongoing issue, with principals who participated. Individuals surveyed when thinking and reflecting on the training offered in this course, could record the reality and still provide a sample of this reality lived in it, which led to an understanding of the questions posed by the course, training and even into the everyday of educational management. We conclude that there are training programs for principals, but there is still no public policy formation. In the search for interpretation of data collected from the analysis and theoretical review we used the content analysis. It was the researcher's option, by the time limit, to examine only closed questions and it would be appropriate if the opened questions served as a starting point for the research's continuity of their studies or for other researchers.

**Keywords:** Continuing Education. Training Director. Teacher. Educational Management Public Policy.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGETOP	Agência Goiana de Transportes e Obras
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
BM	Banco Mundial
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CF	Constituição Federal
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN-EB	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEGO	Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OS	Organizações Sociais
PAE	Plano de Ação Educacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PROGESTÃO	Programa de Formação a distância de Gestores Escolares
PUC	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SAEGO	Sistema de Avaliação do Estado de Goiás
SECTEC	Secretaria de Ciência e Tecnologia
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEM	Secretaria de Educação Metropolitana
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

## LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

<b>Gráfico 01 - Perfil dos Diretores</b> .....	88
<b>Gráfico 02 - Tempo de Magistério dos Diretores</b> .....	89
<b>Gráfico 03 - Tempo de Trabalho na Direção</b> .....	90
<b>Gráfico 04 - Formação Acadêmica</b> .....	91
<b>Gráfico 05 - Especialização CAEd</b> .....	92
<b>Gráfico 06 - Motivação a Participar do Curso</b> .....	93
<b>Gráfico 07 - Atuação no Ambiente Virtual</b> .....	94
<b>Gráfico 08 - O Curso Correspondeu às Expectativas?</b> .....	95
<b>Gráfico 09 - Tempo de Estudo por Semana</b> .....	96
<b>Gráfico 10 - Frequência de Estudo</b> .....	97
<b>Gráfico 11 - Aspectos Relevantes para a Prática Profissional</b> .....	98
<b>Gráfico 12 - Relação Teoria-Prática</b> .....	99
<b>Gráfico 13 - Dificuldades com o TCC</b> .....	100
<b>Gráfico 14 - Suporte Acadêmico para Conclusão do TCC</b> .....	101
<b>Gráfico 15 - Fóruns de Discussão</b> .....	101
<b>Gráfico 16 – Motivação da Não Conclusão do TCC</b> .....	102
<b>Quadro 1 - Proposta Curricular</b> .....	83

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
 <b>CAPÍTULO I</b>	
<b>POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL</b> .....	21
1.1 Discutindo Políticas Públicas .....	22
1.2 Política Educacional e Desenvolvimento Social: uma perspectiva histórica .....	27
1.3 As Políticas Públicas no Contexto da Gestão Educacional .....	36
1.4 A Administração Escolar .....	38
1.5 A Gestão Educacional na Instituição Escola .....	40
 <b>CAPÍTULO II</b>	
<b>A FORMAÇÃO DO GESTOR EDUCACIONAL</b> .....	50
2.1 As Licenciaturas e a Formação dos Gestores Escolares .....	50
2.2 O Pacto pela Educação - uma política de governo .....	57
 <b>CAPÍTULO III</b>	
<b>O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DIRETORES ESCOLARES OFERECIDO PELA SEE - UM ESPELHO DA ATUAL POLÍTICA DO GOVERNO ESTADUAL</b> .....	80
3.1 O curso de Especialização de Gestores da Educação Pública, CAEd - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) .....	82
 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	104
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	109
<b>APÊNDICES</b> .....	118
<b>ANEXOS</b> .....	123

## INTRODUÇÃO

O presente estudo está situado no campo da gestão educacional e toma a formação continuada dos gestores escolares como objeto central, entendendo a gestão como um dos aspectos fundamentais para o funcionamento de qualquer instituição, especialmente a escola. A dimensão da gestão educacional é relevante para o processo educativo, pois cuida do desenvolvimento do sujeito aprendiz. Envolve o docente, a comunidade, a família, os profissionais da educação e o próprio aluno no trabalho coletivo de pensar a ação educativa. O processo educativo é dinâmico e permanente, não ocorrendo somente na sala de aula, mas na escola como um todo, inclusive se faz pela maneira como ela é organizada e como funciona; pelas ações que planeja e executa; pelo modo como as pessoas nela se relacionam e como a escola se relaciona com a comunidade. Enfim, uma gestão educacional cuidadosa e compromissada se faz no conjunto das relações externas e internas existentes no espaço escolar, e em como essas relações estão organizadas.

O ponto de partida tem como premissa que a direção educacional é uma dimensão relevante da gestão e responsável pela articulação coletiva do projeto político-pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva democrática. Nesse sentido, os esforços são envidados no sentido de se compreender a formação continuada oferecida aos gestores escolares nas escolas públicas de Educação Básica vinculadas à Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás situadas em Goiânia.

Dessa maneira, considera-se que a direção das escolas de educação básica tem papel proeminente na constituição de inúmeras ações que resultam em qualidade, visando toda a comunidade escolar – espaço físico adequado, bons professores, orçamento bem administrado entre outras coisas – e contribuindo para assegurar a intermediação entre a educação escolar e as políticas de governo em execução.

O interesse pela temática se constituiu em dois âmbitos que justificam a realização da pesquisa: a necessidade de investigação acerca da gestão no campo da Educação e a trajetória da pesquisadora nesse contexto, trajetória esta, marcada pela atuação em gestão há mais ou menos vinte anos<sup>1</sup>.

Compreendo a escola e sua organização como ponto de convergência do sistema de ensino e das práticas pedagógicas em sala de aula. Nesse sentido, proponho-me, por meio dessa pesquisa, fazer uma reflexão e um estudo aprofundado sobre a formação continuada dos

---

<sup>1</sup> Direção Educacional e Coordenação Pedagógica.

gestores escolares, pois estes estão à frente da organização da escola, dos processos educacionais, na tomada de decisões e nas relações da escola com a comunidade, o que não lhes permite ações ou conhecimentos despreocupados sobre a educação.

Há outra questão também importante para esta pesquisa: a escola compõe um sistema público, implicando princípios, normas e diretrizes organizacionais, pedagógicas e curriculares que orientam a educação nacional, o que nos leva a reconhecer a importância das políticas educacionais e das normas legais para o ordenamento político, jurídico, institucional e organizacional do sistema de ensino. Nesse contexto, a presente pesquisa assume o compromisso de contribuir significativamente para pensar sobre a construção de políticas educacionais que visem à escola e à formação de sujeitos capazes de participar de um projeto político coletivo que beneficie a todos.

A atuação da pesquisadora como coordenadora pedagógica e diretora educacional (1991-2014) possibilitaram, entre outras coisas, um contato direto com a complexidade do exercício da gestão escolar suscitando questões teórico-práticas que apontam necessidades de aprofundamento no campo da Educação, em especial da Gestão Escolar.

Importante destacar que essa trajetória ocorreu justamente a partir da década de 1990, considerada como marco fundamental das políticas públicas educacionais no campo da gestão escolar com uma visão democrática, materializando-se, desde então, inúmeras reformas e diretrizes.

Essa trajetória profissional contribuiu também para que se acumulassem experiências que possibilitaram a percepção das necessidades e expectativas, expressas nos desafios inerentes ao exercício profissional do gestor educacional, e do significado e sentido de gestão apreendidos em meio a concepções paradoxais próprias o trabalho do gestor que transita entre vocação e profissionalismo. A partir daí, podem-se levantar algumas indagações, que norteiam a pesquisa: que elementos teóricos podem iluminar a prática da gestão? Quais os significados da gestão como ação capaz de ampliar o processo de ensino-aprendizagem?

Entre os aspectos significativos que podem emergir da constituição e análise dos dados investigativos, está a necessidade de conhecimento da realidade, clareza e segurança das propostas que incorporem as políticas públicas. Vejo que tais políticas devem articular o reconhecimento e a importância da Gestão Educacional, para estabelecer caminhos precisos para o desenvolvimento das propostas educacionais vigentes e futuras.

Nesse sentido, é preciso explicitar a contradição que está posta pelo trabalho, e que está latente na realidade da pesquisa, que é o fato de que tanto no governo anterior como no atual havia um programa/planejamento a respeito da formação continuada dos gestores e,

ainda que fossem governos da mesma veia ideológica (ambos amparados por políticas externas neoliberais), o governo atual desconheceu o que havia, quebrando a continuidade da política existente e elaborando um processo pragmático (um curso de formação) sem a sustentação de uma política definida e com base em uma ideologia neoliberal, predominantemente economicista.

Será importante a realização da pesquisa para que se possibilite, neste momento, compreender alguns dos paradoxos que constituem a Gestão Educacional como espaço para concretização de políticas públicas e campo de atuação profissional. Proponho identificar a produção específica quanto à gestão educacional, analisando a formação continuada dos gestores para compreender suas formas de atuar, suas dificuldades e desafios cotidianos, suas concepções, bem como as experiências exitosas sobre a gestão e administração da educação no Brasil com enfoque na educação básica.

A pesquisa “O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil – 1991 a 1997” (WITTMANN; GRACINDO, 2001), realizada pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), identificou onze categorias ou áreas temáticas contempladas em 922 pesquisas analisadas, das quais quase 70% concentram-se em cinco categorias: 1) profissionais da educação – 15,4%; 2) políticas de educação – 15,0%; 3) gestão da escola – 14,4%; 4) escola, instituição educativa e sociedade – 12,6%; 5) gestão da universidade – 10,5%.

Em categorias como “gestão da escola”, a análise não indica referências a níveis de ensino, mas afirma que o estudo sobre a temática vem se destacando em decorrência da relevância social e política da educação e da função da escola (PAZETO; WITTIMANN, 2001). Pode-se confirmar, portanto, que não são abundantes as pesquisas na área de gestão voltadas especificamente para a formação continuada, no âmbito da instituição educativa e do sistema educacional.

Considerando-se que a literatura da área de gestão, predominantemente identifica o gestor como diretor, poucos são os estudos que analisam a sua formação, para além da graduação. De outro lado, entendo que essa produção pode ser fecunda para a análise da função de gestor escolar, apresentando contribuições para se compreender a historicidade dessa função e a necessidade de rompimento com práticas e paradigmas autoritários na gestão educacional e no trabalho pedagógico. Ademais, as pesquisas buscam compreender o perfil, o trabalho, a formação, os saberes necessários, o papel dos gestores escolares no contexto das políticas educacionais (BORGES, 1999; CHRISTOV, 2001; POLIZEL, 2003; FERNANDES, 2004; BRUNO, 2011).



No que se refere ao Estado de Goiás, em particular, importantes pesquisas nos últimos anos tematizam a educação estadual, abordando vários aspectos em relação a educação básica, como gestão democrática, autonomia da escola, ciclos de formação, educação de jovens e adultos, política educacional e a proposta político-pedagógica da Secretaria Estadual de Educação (CLÍMACO, 1989; DOURADO, 1990; CALAÇA, 1993; CARMO, 1996; MACHADO, 1997; SILVA M. 2000; FERREIRA, 2001; REIS, 2002; MUNDIN, 2002; VIANA, 2002; GUIMARÃES, 2004; CALIXTO, 2004; JESUS, 2004), entre outros.

Algumas pesquisas investigam o tema da gestão democrática (MELLO, 2003; TRONNOLONE, 2003; HASCKEL, 2005), outras se relacionam com dimensões constitutivas da gestão como a participação familiar (CORRÊA, 2001), a atuação de diretoras e pedagogas (FRANGELLO, 1999; HADDAD, 2002), havendo a necessidade de pesquisas voltadas para o tema da formação continuada do gestor escolar na Educação básica e, em específico, o que tem sido oferecido pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás.

O movimento de construção da identidade educacional é válido; por isso, o uso do termo gestão escolar apresenta, de certo modo, alguma inadequação no contexto do estudo que ora realizamos. Conforme concebemos, para indicar as especificidades que caracterizam a gestão das instituições de Educação Básica, optamos pelo que seria mais apropriado: empregar a expressão gestão educacional. Assim, propõe-se uma investigação a partir da questão: a formação continuada oferecida aos gestores escolares nas escolas públicas, de Educação Básica vinculadas à Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás situadas em Goiânia, tem contribuído, como meio, para a melhoria e o aperfeiçoamento da gestão educacional? Partindo dessa problematização, definimos como objetivo geral compreender o trabalho e a formação dos gestores educacionais nas escolas de educação básica, vinculadas à Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás na perspectiva das políticas do governo vigente. E como objetivos específicos: 1) delinear as políticas e o currículo presentes no curso de formação continuada oferecido pela Secretaria Estadual de Educação – CAEd; 2) analisar concepções norteadoras da gestão educacional nas escolas e no âmbito das políticas da SEE; 3) contribuir para a tematização e análise do tema, bem como indicar elementos que possam subsidiar a elaboração e realização de cursos e programas de formação dos diretores escolares.

Dessa forma, a pesquisa poderá contribuir para a discussão e análise do tema, bem como para indicar elementos que possam subsidiar a elaboração e realização de programas de formação dos gestores educacionais, compatíveis com sua realidade e atuação na prática educativa. A investigação pretende ter por base o Método Materialista Histórico Dialético, no

qual o concreto é ponto de partida e de chegada. Sob essa ótica, o processo de pesquisa envolve um conhecimento dialético materialista e crítico da realidade, o que significa dizer que a análise elaborada, a partir do conhecimento crítico, é essencial para uma prática que se pretenda transformadora, tanto no plano do conhecimento quanto no plano histórico-social.

Nesse sentido, destacamos a necessidade de apreender e compreender o processo de desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 2001; BARBOSA, 2005; 2006), tendo em vista que:

O objeto da pesquisa é algo vivo, portanto, em constante movimento de transformação, materializando-se em experiências sociais acumuladas, em vias de produção e de caduque, daí ser necessário o uso de diferentes estratégias e técnicas para a sua apreensão. Pode-se dizer que a metodologia, além de ampla, deve ser capaz de se estruturar a partir da 'natureza' do objeto, promovendo a sua apreensão e compreensão (BARBOSA, 2003, p. 03).

O materialismo histórico dialético, como método, possibilita construir e destacar categorias dentro das contradições do trabalho, que são indispensáveis, sob esse prisma, para apreender especificidades da gestão pedagógica na Educação, a qual se acha inserida no contexto concreto de sua proposição e materialização, dentro da realidade sociocultural e política mais ampla. Referendada em categorias analíticas será possível compreender a gestão educacional na relação entre universal e específico, já que ela não pode ser reduzida apenas a um dos seus aspectos, desvelando o que a constitui e distingue qualitativamente no processo educativo, em instituições de educação.

Assim, o método não é visto como esquema teórico em que a realidade deverá se encaixar, mas como referência para pensar as mediações e determinações do objeto que pesquisamos. Nessa perspectiva metodológica, as categorias, ainda que sejam abstratas, serão o produto de condições históricas e só se conservam plenamente válidas, nestas condições e no quadro teórico que lhe dá sustentação.

Não é possível apreender a identidade profissional dos gestores escolares senão a partir da categoria trabalho, enquanto realização ontológica do homem, e sob a forma determinada que assume na produção capitalista – o trabalho alienado – pois as condições concretas de realização da atividade laboral e as relações estabelecidas nesse processo tornam-se elementos decisivos nas representações que os trabalhadores fazem de si e de seu trabalho.

A identidade é um processo simultâneo de diferenciação em relação aos outros e de pertencimento a grupos determinados, apresentando características comuns, como uma forma de espelho para o reconhecimento enquanto pessoa única, e igual ao mesmo tempo. Delimita

espaços e modos individuais e coletivos de ser, de fazer, de pensar e de se relacionar consigo mesmo e com o mundo. O processo de elaboração identitário se caracteriza como “configuração da autoconsciência de um grupo, em que ele elabora sua posição e ação diante dos conflitos sociais e das relações de poder [...] significando uma autorrepresentação ou autodefinição, manifestada tanto no comportamento quanto no discurso” (MASCARENHAS, 2002, p. 15).

Assim, é necessário identificar e compreender as mais simples determinações que constituem a função de gestor educacional, como uma totalidade que se relaciona com outras dimensões, processos e fenômenos da realidade. A totalidade implica articulação interna e externa de partes interdependentes, que possuem sua própria organização, mas não se explicam em si mesmas. É preciso analisar a gestão escolar no contexto da Educação Básica, das políticas públicas, das relações entre trabalho, educação e sociedade, captando a correlação de forças que se estabelecem nesses distintos campos. Nessa totalidade, em que há luta de forças, se apresenta a contradição como unidade dos contrários em interação, que é uma realidade objetiva e subjetiva inerente ao movimento do real e existe mesmo quando não se manifesta. A contradição instaura as possibilidades de transformação, na luta dos contrários que engendra o novo a partir do velho, podendo coexistir em dado momento histórico.

A pesquisadora utilizou-se de questionário, semiestruturado, elaborado para a presente investigação, que teve como meta compor, por meio dos dados coletados, uma gama de conhecimentos e informações que pudessem contribuir para a reflexão e a análise do objeto em estudo. Propôs pensar o curso em questão, junto aos gestores dele participantes, entendendo que o questionário “[...] é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 203). Os sujeitos pesquisados, ao refletir sobre a formação oferecida em um curso dessa natureza, puderam registrar a realidade e ainda apresentar uma amostra dessa realidade nele vivida, o que propiciou à escrita da dissertação uma compreensão das questões postas pelo curso, pela formação e ainda sobre o cotidiano da gestão educacional.

Na busca de interpretação dos dados coletados junto à análise e revisão teórica, foi utilizada a Análise de Conteúdo entendida como mensagem “seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Dessa forma, a análise de conteúdo se dará por meio de uma “concepção crítica e dinâmica da linguagem”, que se buscará fazer “como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais

no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação” (FRANCO, 2005, p. 13-14).

Segundo Franco, a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se delinea tendo como ponto de partida a mensagem. No intuito de compreender a mensagem é preciso fazer alguns questionamentos. São eles: quem fala? o que se fala? o que se escreve? com que intensidade? com que frequência? que tipo de símbolos figurativos são utilizados para expressar ideias? e os silêncios? e as entrelinhas? A partir dessas questões “[...] a análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação” (2005, p. 20). As inferências são a essência da análise de conteúdo, pois elas possibilitam “[...] a passagem explícita e controlada da descrição à interpretação” (2005, p. 26), dando sentido e relevância teórica à análise, transcendendo à pura descrição.

Para a pesquisa de campo sobre a formação para a gestão educacional, tomou-se como ponto de partida o levantamento de dados sobre o curso do CAEd, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás, a fim de que, a partir dessa experiência, se possa apresentar referências teóricas e análises fundamentadas sobre a especificidade da formação dos profissionais de educação que atuam ou atuarão na gestão das escolas públicas.

Considerando-se a realidade do Estado de Goiás, optou-se por investigar os gestores que participaram do curso e as escolas que estivessem situadas no município de Goiânia. Diante dessa delimitação, aplicaram-se 80 questionários, dos quais 43 foram devolvidos pelos gestores. É a partir dessa amostra que trabalharemos e discutiremos a condição da formação e da influência dessa formação na ação dos gestores em suas escolas. Posto isso, é preciso deixar claro que discutiu-se e fundamentou-se essa dissertação tendo por base a análise empírica realizada pelo recorte explicitado acima e a análise teórica de alguns autores que tratam da gestão educacional tais como: Aguiar (2002;2008), Bordignon e Gracindo (2008), Dourado (2003;2006), Ferreira (2000; 2006; 2007), Hora (1994), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Oliveira (2001; 2002; 2003; 2007), Paro (1987; 1996; 1997; 1998; 2000; 2001; 2003; 2011), bem como documentos e legislações que remetem a esse assunto. A intenção é fazer, por meio do estudo e da reflexão, um questionamento da realidade analisada e interpretada, elaborando, a partir da crítica, outras possibilidades acerca de como a formação para a gestão educacional é vista e vivenciada na educação brasileira.

A estrutura deste trabalho está sistematizada em três capítulos, além dessa introdução, das considerações e do referencial bibliográfico. No primeiro capítulo, discutem-se as políticas educacionais públicas e a gestão educacional, trabalhando com a perspectiva do desenvolvimento histórico das políticas desenvolvidas no âmbito educacional. Apresentam-se

também as políticas voltadas à gestão educacional enfatizando-se suas tendências e intencionalidades, buscando-se caracterizar a administração escolar necessária à gestão educacional na instituição escola.

No segundo capítulo, ao se tratar da formação de gestores, discutem-se os cursos de licenciatura como espaço de formação do docente-gestor, que é a perspectiva vigente. Por meio das diretrizes nacionais de formação docente, entende-se que a escola é o espaço de atuação docente visando um processo educacional participativo e coerente com a realidade. Para tanto, a escola precisa de profissionais bem formados que possam compreendê-la nas suas relações com o contexto social, sendo capazes de agir, prioritariamente, em consonância com a organização pedagógica. Dessa forma, o gestor é intrinsecamente, o docente que articula na escola os professores, funcionários, recursos físicos, financeiros e a comunidade escolar, sempre visando alcançar os objetivos educacionais. Ainda nesse capítulo, faz-se a análise da formação dos Gestores Escolares na Educação Básica da Secretaria Estadual de Educação em Goiás, trazendo o contexto do Pacto pela Educação proposto pelo governo vigente.

No terceiro capítulo, apresentamos a pesquisa empírica realizada a partir do curso de Especialização de Gestores da Educação Pública, oferecido pelo CAEd - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Esse curso foi uma ação do governo estadual para a formação continuada dos gestores das escolas públicas estaduais. Tomado aqui na perspectiva de um recorte da iniciativa, governamental, de se desenvolver, aos que exercem a função de diretor de escola, as competências necessárias para o exercício da gestão da educação pública estadual.

Ao finalizar a pesquisa compreendemos que a gestão educacional pode se dar na ótica da administração capitalista, expressando e fortalecendo a lógica neoliberal, mas também pode ser assumida com uma visão crítica da educação na perspectiva de transformação social. Identificamos que o termo gestão vem sendo utilizado tanto por organismos internacionais, por exemplo, o Banco Mundial e os representantes de suas posições no Brasil, quanto por movimentos sindicais e educadores que postulam posições mais avançadas na área. Essa “convergência”, porém, limita-se à nomenclatura, não ocorrendo no plano dos significados, pressupostos, objetivos e práticas.

Na política do atual governo, a gestão educacional adquire o significado de gerência enquanto processo instrumental, sob o paradigma empresarial que pratica as políticas emanadas pelos organismos internacionais, que pretendem identificar a educação e os processos de trabalho escolar com a empresa capitalista. Por outro lado ainda acreditamos que

é no seio do movimento de educadores críticos que assumem a luta histórica por qualidade social na educação, na perspectiva democrática de atender a todos assegurando os mesmos parâmetros de aprendizagem.

## CAPÍTULO 1

### POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

Iniciar o debate sobre a relação entre política pública e a gestão educacional, torna-se fundamental para pensar o que está posto na dimensão da organização da escola e da formação dos profissionais que nela atuam. Considerando seu cotidiano e suas peculiaridades, é preciso destacar os aspectos legais e organizacionais que visam assegurar a Educação Para Todos<sup>2</sup>, o que exige tanto do governo quanto dos gestores escolares um compromisso ético-político, claro e transparente.

A gestão educacional possui caminhos e características próprias, contextualizadas no desenvolvimento dos processos organizacionais e nas características ideológicas da gestão educacional brasileira. Os serviços que lhe são destinados, por sua vez, enquanto construções sócio-históricas estão imbricadas no próprio modo de organização política e socioeconômica, bem como na produção e reprodução da vida social.

Segundo Dourado (2007):

A discussão sobre políticas e gestão da educação tem sido objeto de vários estudos e pesquisas no cenário nacional e internacional. Trata-se de temática com várias perspectivas, concepções e cenários complexos em disputa. Nesse sentido, é fundamental destacar a ação política, orgânica ou não, de diferentes atores e contextos institucionais marcadamente influenciados por marcos regulatórios fruto de orientações, compromissos e perspectivas – em escala nacional e mundial –, preconizados, entre outros, por agências e/ou organismos multilaterais e fortemente assimilados e/ou naturalizados pelos gestores de políticas públicas (DOURADO, 2007, p. 921).

A atenção à gestão por parte do Estado se expressa em políticas públicas, as quais materializam formas de ação, concepções e significados atribuídos à organização do espaço escolar, rotina inerente à instituição escola e ao trabalho nela desenvolvido. Portanto, essas políticas se refletem na construção da identidade dos seus profissionais. No Brasil, as políticas educativas para a gestão são recentes no âmbito federal, tendo se voltado precipuamente para a chamada administração escolar. Desses conceitos trataremos a seguir

---

<sup>2</sup> Em 1990 em Jomtien, na Tailândia, foi realizada uma Conferência Mundial para discutir a educação e mais de 150 governos ali adotaram a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, como compromisso para estimular e empreender esforços para oferecer a educação adequada para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

## 1.1 Discutindo Políticas Públicas

Para compreender e avaliar as políticas públicas implementadas por um governo, é fundamental a compreensão de Estado e de política. Nesse contexto, torna-se importante diferenciar Estado de Governo. Consideramos Estado um conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras – que não formam um bloco monolítico, possibilitando a ação do Governo; e Governo é um conjunto de programas e projetos vocalizados pela sociedade – políticos, técnicos, organismos da sociedade civil, que em determinada conjuntura política, desempenham as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, p. 31).

Desta forma, políticas públicas podem ser consideradas como o Estado em ação. É o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. Essas políticas são de responsabilidade do Estado quanto à sua execução e manutenção a partir de processo de tomada de decisões, que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade, relacionada à política implementada. Nesse sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas de governo.

É essencial compreender o significado de política para além do senso comum e do sentido da política partidária e de atividade alheia à sociedade civil. É necessário compreendê-la como uma atividade que se conecta com outras que regulamentam as ações do Estado em benefício dos cidadãos, as quais, por sua vez, contam com a participação destes.

O termo política, “derivado do adjetivo originado de *pólis* (*politikós*), que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social”, expandiu-se graças à influência da grande obra de Aristóteles, intitulada *Política*, que deve ser considerada como o primeiro tratado sobre a natureza, funções e divisão do Estado, e sobre as várias formas de Governo, com significação mais comum de arte ou ciência de Governo.

Segundo Arendt (1998, p. 21-22), “a política trata da convivência entre diferentes. Os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças”. No sentido amplo do que a autora propõe, a política está intimamente relacionada à vida cotidiana da cidade e das pessoas, ela organiza e possibilita uma convivência harmônica entre os cidadãos. Nesse sentido ela seria responsável por propiciar o respeito às leis e regras de comportamento, levando à compreensão do papel que cada ser deveria exercer para o desenvolvimento do bom funcionamento tanto das relações individuais, quanto sociais e, portanto, públicas. O conceito



de política está intimamente vinculado à questão histórica, pois tanto a política em si quanto a política educacional são, ambas, categorias de estudo e de ação concreta, historicamente determinada.

Para Arendt (1998, p. 21), “A política se baseia na pluralidade dos homens.” A política é um fenômeno social em sua raiz, econômico e cultural devido ao seu desenvolvimento histórico. É uma criação humana, uma ferramenta do homem que se desenvolveu junto com o homem, pelo homem e entre os homens. Arendt acentua que a política surge não no homem, mas sim entre homens, “a política surge no intraespaço e se estabelece como relação” (ARENDR, 1998, p. 23). E a liberdade e espontaneidade dos diferentes homens são pressupostos necessários para o surgimento de um espaço entre homens, onde só então se torna possível a política, a verdadeira política. O sentido da política para a autora vem a ser a liberdade. Sua ideia do que é político nasceu, na verdade, da lembrança da antiga polis grega. (ARENDR, 1998).

Hannah Arendt (1995) explicita que a esfera pública é uma zona de discurso, é o lugar do “mundo comum” do aparecimento e da visibilidade e, por conseguinte, da política: um espaço reconhecido de opinião e de ação. No pensamento da autora, a política não se define exclusivamente por referência ao Estado, mas antes como uma forma de sociabilidade, ou seja, um espaço público que cria suas próprias regras e seus próprios critérios, pelos quais os acontecimentos e os constrangimentos da vida em sociedade podem se fazer visíveis e inteligíveis para os que dela participam. A esfera pública é o espaço da palavra e da ação, onde ocorre o agir conjunto, a existência do “nós” e a manifestação da política. A esfera privada é o reino das necessidades do homem enquanto ser que precisa sobreviver, enquanto ser que possui necessidades (ARENDR, 1995). A política é o local do espaço entre o discurso e a ação. A liberdade para Hannah Arendt não se refere à interioridade, desta forma, é na coletividade que a liberdade se constitui, ou seja, na sua prática e, assim, é no espaço da política que realmente somos e nos apresentamos.

A descrição de Arendt em *A Condição Humana*, sobre a estreita relação entre ação e história merece ser recuperada aqui, na íntegra, para que assim seja possível compreender a dimensão desta atividade – a ação – que compõe a teia de relações e as histórias humanas: a história iniciada por uma ação compõe-se de seus feitos e dos sofrimentos deles decorrentes [...] A ação só se revela plenamente para o narrador da história, ou seja, para o olhar retrospectivo do historiador, que realmente sempre sabe melhor o que aconteceu do que os próprios participantes. Todo relato feito pelos próprios atores, ainda que, em raros casos, constitua versão fidedigna de suas intenções, finalidades e motivos, não passa de fonte útil nas

mãos do historiador, e nunca tem a mesma significação e veracidade de sua história. Aquilo que o contador de histórias pretende narrar deve necessariamente permanecer oculto para o ator, pelo menos enquanto este último estiver empenhado no ato ou em suas consequências, pois, para o ator, o sentido do ato não está na história que dele decorre. Muito embora as histórias sejam resultado inevitável da ação, não é o ator, e sim o narrador que percebe e ‘faz’ a história. (ARENDRT, 1995, p. 203-205).

A ação política para Arendt está profundamente amparada na ideia do que seja a nossa condição de existência humana no mundo. Essa pensadora, diante de uma época em que ela própria denominou de tempos sombrios, desafiou a crise do pensar vivida pelo ocidente no século XX, criando uma das reflexões profundas a respeito dos problemas políticos e éticos de seu tempo. Estas bases da teoria política de Arendt originam-se da condição cíclica do homem no mundo (1998).

Ao surgirmos no mundo, somos educados de acordo com a dimensão cultural de uma determinada época, que tem seus problemas e desfrutes. Estamos imersos em um universo cultural no qual somos educados e com o qual damos sentidos e funções para a política na vida pública.

As políticas públicas entendidas como aquelas que tratam sobre educação, saúde, previdência, habitação, saneamento etc. se referem a ações que determinam o padrão de proteção social sob a responsabilidade do Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades estruturais, produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

Sobre o significado de política educacional, Santos (2012, p. 3), afirma:

[...] corresponde a toda e qualquer política desenvolvida de modo a intervir nos processos formativos (e informativos) desenvolvidos em sociedade (seja na instância coletiva, seja na instância individual) e, por meio dessa intervenção, legítima, constrói ou desqualifica (muitas vezes de modo indireto) determinado projeto político, visando a atingir determinada sociedade.

Ainda, para esse autor, toda política educacional possui características em comum:

- toda política educacional possui intencionalidade. Esta pode ser explícita ou implícita, mas está sempre ligada ao projeto de poder que a fundamenta;
- toda política educacional pode ser analisada a partir de dois componentes: o texto (que corresponde à parte documental da política) e o contexto (referente às relações de poder e às condições de produção e formulação das políticas educacionais);
- a política educacional é um evento com três dimensões: administrativa, financeira e educacional/pedagógica. Essas dimensões têm ênfases diferentes em cada caso, de acordo com a intencionalidade e o tipo de política formulada. Porém, é impossível que uma política educacional seja feita sem envolver em alguma medida uma dessas

dimensões. Ao serem implantadas, as políticas educacionais fazem interagir na prática essas dimensões, em um sistema gráfico que poderia ser representado por três círculos (relativos a cada uma das referidas dimensões), cuja intersecção se daria na concretude da prática cotidiana, seja nas salas de aula, seja nas escolas, seja nos sistemas ou nas redes de ensino (SANTOS, 2012, p. 3).

Nestes termos, a Política voltada para a gestão escolar deveria ser uma política pública de cunho social, mas não pensada somente no seu interior. Ela assumiria feições distintas, vindas de diferentes locais e a partir de diversas concepções de Estado. Nesse contexto, é contraditório pensar o Estado fora de um projeto político orientado por uma teoria social crítica e para uma sociedade pensada por sua totalidade. A base ideológica que realça essa contradição constitui ponto fundamental para a discussão teórica que se pretende neste trabalho investigativo.

A política educacional, portanto, é uma ação intencionada, coordenada e direcionada do Estado, no sentido de regulamentar a educação de acordo com propostas de organização da sociedade capitalista, originadas dos embates presentes nas relações sociais, entre as classes marcadas pelas diferentes forças econômicas e políticas. Por esse motivo, não se pode estudá-las separadamente, deixando de levar em conta a realidade objetiva posta pelo contexto sócio-histórico.

Tais políticas não podem perder de vista a diversidade e a desigualdade social, principalmente em se falando de escola pública, pois, nesse caso, a relação com a diversidade se dá de modo mais direto e está presente no ambiente escolar influenciando os diversos atores do processo educacional: professores, alunos, direção, funcionários, comunidade e pais. A diversidade social e a diversidade cultural estão presentes nas interações e podem facilitar ou impedir a implementação de propostas inovadoras.

Se as políticas educacionais não incorporarem a diversidade social, dificilmente atingiremos a democracia de fato, caso em que a educação continuará a privilegiar uma minoria social. Entretanto, é fundamental enfatizar a diferença entre diversidade social e cultural e desigualdades sociais. Pode-se considerar a diversidade um bem social que enriquece a sociedade, pois oferece diferentes visões de mundo. As desigualdades, por sua vez, resultam de diferenças de poder dentro da sociedade e provocam a marginalização dos diferentes grupos que não pertencem à cultura dominante. Em essência podemos dizer que as desigualdades sociais são a manifestação da negação da diversidade.

Ao relacionar-se entre si e com a natureza é que os homens se constituem e, nessa relação, constroem saberes, objetos, conhecimentos e cultura. Os conhecimentos e os saberes construídos historicamente pelos homens, nas relações que estabelecem entre si, nas

diferentes esferas da vida social, constituem o que se chama de educação, que, compreendida na perspectiva ampliada, define-se como prática social que se dá nas relações sociais que os homens estabelecem nas diversas instituições e movimentos sociais por eles criados e modificados ao longo de sua história (DOURADO, 2006, p. 26).

Por ser resultado das relações entre os homens, a educação também pode ser atingida por concepções mais ou menos complexas, dependendo de como se dão as relações na execução material e espiritual e na organização da vida em sociedade.

A educação, portanto, tem um duplo papel, visto que promove a diversidade e contribui para a eliminação das desigualdades sociais. Mas, por si só, não é suficiente para superar essas desigualdades, visto que elas resultam de uma complexa interação entre fatores internos e externos ao sistema educacional e às respectivas escolas, o que é em grande medida determinado pelas políticas educacionais a partir do seu contexto histórico, político e econômico.

Para Oliveira (2007, p. 357), “as diversidades e desigualdades sociais, raciais, regionais e culturais, expressas em termos políticos e econômicos, mostram que a fisionomia da nação pouco ou nada reflete da cara do povo. E os sistemas escolares, como produto desta organização nacional, não ficaram imunes a esse processo”. Portanto, o trabalho da escola, de luta constante de busca de sentido em sua ação formativa e política, se faz perene, diante do que está posto e imposto.

No que diz respeito à escola, pressupõe-se o estreitamento das relações entre ela e a família, em que deveria haver um esforço conjunto de pais, professores e comunidade para encontrar respostas a inúmeros problemas e criar condições para que a escola seja verdadeiramente inclusiva e capaz de respeitar e entender a diversidade social e cultural de seus alunos, bem como de adequar suas propostas educativas e seus programas aos interesses e características do seu público-alvo, as crianças, jovens e adultos que se colocam como aprendizes do processo educativo.

Historicamente, a política educacional esteve voltada para as elites, estabelecendo, por conseguinte, um padrão educacional com esse perfil. A educação básica obrigatória não se consagrava e ainda não se consagra à formação do cidadão consciente, mas à domesticação de alunos, visando a reprodução de classes.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 avançou um pouco no sentido de estabelecer medidas que garantissem o acesso e a permanência no ensino fundamental, assegurando desse modo, a “obrigatoriedade” da educação pública de oito anos, já presente na lei 5.692/71. É preciso considerar outro avanço da legislação brasileira, no que diz respeito à

essa etapa da Educação Básica, que em 2006, por meio da Lei 11.274, estabelece o Ensino Fundamental com duração de 9 anos.

Entretanto, medidas que sustentem a permanência e o aprendizado do aluno nas escolas, por meio de ações que recuperam as deficiências culturais e cognitivas e coloquem à disposição material e métodos didáticos mais próximos de sua realidade, são fundamentais para a melhoria das condições de desenvolvimento de processos mais significativos de aprendizagem e de formação humana crítica e consciente. O que está em jogo é a construção de um sistema nacional e o grau de autonomia dos sistemas estaduais e municipais para incorporar elementos em suas propostas educacionais que levem em conta as diferenças regionais e locais. Cabe destacar a importância de um sistema educacional suficientemente flexível para preservar os valores universais da educação, mas também acatar a diversidade sociocultural existente numa sociedade de classes.

Nessa perspectiva, Dourado e Oliveira (2009, p. 202) alertam:

Debater tais questões remete à apreensão de um conjunto de determinantes que interferem, nesse processo, no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras. Envolve, igualmente, questões concernentes à análise de sistemas e unidades escolares, bem como ao processo de organização e gestão do trabalho escolar, que implica questões como condições de trabalho, processos de gestão da escola, dinâmica curricular, formação e profissionalização docente. Em outras palavras, é fundamental ressaltar que a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. A educação, portanto, é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade.

Assim, faz-se necessário compreender que as políticas educacionais devem considerar a realidade existente e a partir dela fazerem-se possíveis, procurando atender as necessidades educacionais da sociedade a que se propõe. Para tanto a participação e envolvimento da comunidade e da escola na construção e no debate de tais políticas tornam-se aspecto fundamental para se pensar as dimensões intra e extraescolares que interagem na ação da escola e da educação, considerando a dinâmica social pedagógica, econômica, política e cultural de uma sociedade.

## **1.2 Política Educacional e Desenvolvimento Social: uma perspectiva histórica**

Sem dúvida, a educação já há quase um século tornou-se fator fundamental no que se refere ao desenvolvimento social. As sociedades industriais e os movimentos de luta pela

igualdade, embora por motivos diversos, impulsionaram a ampliação da escolarização e as políticas educacionais que, por sua vez, refletiram esses diferentes embates ao imputar regras e legislação com o objetivo de reprodução do sistema hegemônico, mas também contemplando em alguns momentos os anseios de setores contra hegemônicos da sociedade.

A economia colonial brasileira prescindia de uma ideia de educação universal, e a obra educativa era essencialmente aquela delegada aos padres jesuítas, alheios à realidade da Colônia. “O tratamento da questão educacional tem sido condicionado pelos valores autoritários que presidem as relações sociais brasileiras e que se incrustaram em nossa cultura desde os tempos coloniais” (AZEVEDO, 2008, p. 17).

No século XVIII, quando os jesuítas foram expulsos, houve um desmoronamento desse sistema de educação, transcorrendo um lapso de treze anos até que fosse reestruturado novamente, quando o Estado passa a assumir, pela primeira vez, os encargos da educação (ROMANELLI, 1984), e assim permaneceu organizado até 1808 quando ocorreu a chegada da família real.

A partir do século XIX, a sociedade brasileira torna-se mais complexa. O pequeno comércio, o artesanato, a burocracia, criados principalmente pela economia da mineração, fizeram surgir um novo segmento da classe trabalhadora entre o senhor da terra e os agregados e escravos. O desenvolvimento dessa classe intermediária, constituída pelos trabalhadores e exploradores das minas, bem como pelos que se dedicavam ao comércio emergente no entorno das áreas de mineração, fez com que a demanda escolar aumentasse, visto que a escolarização tornou-se importante para que as pessoas pudessem se afirmar como classe.

A presença da corte portuguesa no Brasil exigiu alterações em todos os aspectos da vida na colônia. A vinda de D. João VI e cerca de 15 mil pessoas que acompanhavam a família real trouxe diversas necessidades sociais, econômicas e políticas. Essas mudanças alteraram o cenário do país e, por consequência, da educação. É o que se constata com as informações apresentadas por Fernando Azevedo:

Sobre as ruínas do velho sistema colonial, limitou-se D. João VI a criar escolas com o fim de satisfazer o mais depressa possível e com menos despesas a tal ou qual necessidade do meio a que se transportou a corte portuguesa. Era preciso, antes de mais nada, prover à defesa militar da Colônia e formar para isso oficiais e engenheiros, civis e militares: duas escolas vieram atender a essa necessidade fundamental, criando-se em 1808 a Academia de Marinha e, em 1810, a Academia Real Militar. [...] Todos se destinavam a suprir a deficiência absoluta de técnicos que satisfizessem às necessidades do meio brasileiro em transição para um tipo de vida mais

urbana e industrial e para uma melhor organização da economia agrícola do país (AZEVEDO, 1964, p. 562-563).

Assim, é possível perceber que o sistema educacional se organizou para atender às necessidades de desenvolvimento de um estado nacional que se fazia necessário devido às transformações sociais ocorridas dentro e fora do Brasil. Os cursos constituídos serviam à formação de burocratas e especialistas preparados para o controle ideológico da população. Outra característica marcante desse período é a de que o ensino tornou-se todo estatal, mantido pelo estado, financiado por um imposto chamado “Quinto da Coroa”, cobrado sobre os produtos exportados do Reino e das colônias.

No fim do Império, o quadro geral era de poucos estabelecimentos de ensino com uma política educacional que dava continuidade à tradição aristocrática típica do período colonial. As reformas ocorridas somente aperfeiçoaram aquilo que já existia sem alterar a estrutura, sem suprimir o caráter elitista de exclusão que impedia o avanço e o desenvolvimento da escolarização às demais camadas da população. É válido ressaltar que a educação que se fez presente no Império continha forte conteúdo ideológico europeu, discriminativo e dominado pelo utilitarismo. Apesar de o discurso da época afirmar que a estrutura de ensino apresentava caráter predominante de liberdade e de autonomia. Como afirma Azevedo:

É nítido, no entanto, o contraste entre a utilização que aqui se fez do ideário liberal<sup>3</sup> e o seu emprego nos países em que teve berço. Nestes, o liberalismo constituiu-se na base doutrinária para a promulgação dos direitos civis, contribuindo, assim, para viabilizar o domínio das relações de assalariamento, fundamentais para a afirmação da ordem burguesa. Aqui as relações de trabalho escravo sequer foram postas em xeque: muito pelo contrário, os princípios liberais, num ato criativo, foram utilizados para legitimar a própria servidão (2008, p. 18).

No fim do Império e início da república houve acontecimentos importantes para a sociedade brasileira: troca de regime político, abolição da escravatura, introdução de mão de obra, política imigratória e o primeiro surto industrial. Nesse contexto implantou-se a federalização, uma nova forma de organização para o país. Os espaços territoriais antes chamados províncias ficariam agora unidos pelos laços da federação e constituiriam os

---

<sup>3</sup> O liberalismo é um sistema de ideias construído por pensadores ingleses e franceses, nos séculos XVII e XVIII, utilizado como arma ideológica da burguesia nas lutas contra a aristocracia. Esse sistema de ideias baseia-se em cinco princípios: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia. No que se refere à educação, a doutrina liberal postula a independência da escola diante dos interesses particulares de classe, credo religioso ou político. A escola é vista como tendo função de despertar e desenvolver os talentos e as vocações dos indivíduos na medida de suas características inatas, de modo que eles possam se posicionar na sociedade conforme suas aquisições e não conforme a herança de dinheiro ou de títulos. (CUNHA, 2007, p. 230).

Estados Unidos do Brasil. Dessa forma, cada estado da federação passaria a ter sua própria constituição, com governos eleitos e forças políticas autônomas.

Com isso, ocorreu uma forte diversificação e ampliação dos serviços ofertados pelo poder público e a educação ganhou papel de destaque na busca pela consolidação e implantação desse novo regime.

As mudanças ocorridas no campo da educação, no início da República, foram positivas. A demanda para os cursos secundário e superior cresceu, o que levou à abertura de novas escolas e faculdades, tanto públicas como privadas. Decorrente disso, essas instituições passaram a se destacar no cenário nacional, levando os estados federados a priorizá-las. Sem dúvida, o ensino brasileiro se tornou mais democrático, menos complicado e ganhou caráter nacional.

Com a República, foram instituídos o sistema federativo de governo e a descentralização do ensino, já presente desde o império, intensificando a dualidade do sistema educacional. Assim, a Constituição de 1891 reservou à União o direito de criar instituições de ensino superior e regular o secundário acadêmico. O ensino secundário profissionalizante e o primário ficaram ao encargo dos Estados.

Os países mais desenvolvidos já em meados do século XIX preocupavam-se com a implementação de uma escola pública, universal e gratuita, em virtude das necessidades ditadas pela Revolução Industrial. No Brasil, somente da década de 1930 em diante, esse tema entrou em pauta em decorrência do capitalismo industrial que se constituiu e da pressão da população em busca de acesso à educação. A partir dessa década, acontece uma expansão significativa da demanda por escolarização e uma diminuição nas taxas de analfabetismo, embora a política educacional não tenha sofrido grandes alterações no que se refere a seus princípios.

Para Nagle (2009, p. 115):

Uma das maneiras mais diretas de situar a questão consiste em afirmar que o manifesto resultado das transformações sociais mencionadas foi o aparecimento de inusitado entusiasmo pela escolarização e de marcante otimismo pedagógico: de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo).



Essa perspectiva demonstra uma tentativa de pôr o Brasil em consonância com o desenvolvimento mundial acelerado, de abertura da sociedade<sup>4</sup>. Havia nesse momento uma ideia de que reformando o homem seria possível reformar a sociedade, depositando na escola a responsabilidade de salvar a sociedade de todas as mazelas. Em decorrência da necessidade de mudanças sociais, a educação transforma-se em instrumento de ascensão social do indivíduo que estava à margem da sociedade, mas, também serviu de instrumento na busca de ascensão e conformação do poder da burguesia.

A escola é posta como instrumento de participação política, isto é, pensava-se a escola com uma função explicitamente política. A escola dessa época foi uma instituição carregada de exacerbada valorização da instrução e de um otimismo pedagógico forjado pela necessidade de alfabetizar a grande massa populacional. Carregada da herança do passado colonial apresentava características marcantes de uma sociedade que se fazia elitista e excludente. Nesse mesmo contexto, a organização adotada para o ensino contribuía para a manutenção do tipo de sociedade e do pensamento dominante.

Nesse contexto, Nagle (2009, p. 296) destaca que “as transformações sociais que se processam na década de 1920 e a inquietação social que as acompanha provocam, no campo da escolarização, o fenômeno do entusiasmo pela educação e do otimismo pedagógico”. Ideário esse pensado somente pelo aspecto quantitativo do acesso à escolarização, principalmente no nível primário. Pensar a escolarização como a única responsável pela solução dos problemas de uma sociedade é negar a essa sociedade todos os outros aspectos necessários à vida do homem como as relações sociais básicas. Há aí a concepção de que as mudanças devem partir do individual, da disponibilidade do indivíduo de mudar sua própria história e a da sociedade em que está inserido.

O movimento sociopolítico, denominado de Revolução (1930), foi gerado pela crise econômica no setor agroexportador no país, somada à quebra da bolsa de Nova York em 1929 e aos embates políticos de segmentos sociais<sup>5</sup> que não se viram considerados pelo processo político da Primeira República. Pode-se afirmar que o golpe de Estado de 1937 se justificaria também pela necessidade de manutenção da ordem e contra o coronelismo ou regionalismo presentes nesse período. Situação essa que gerou divergências entre grupos dominantes dos

---

<sup>4</sup> “Aceitando-se a ideia de que a sociedade brasileira da época passa de uma ‘sociedade fechada’ para uma ‘sociedade aberta’, torna-se necessário identificar o papel que a escolarização desempenhou, no sentido de favorecer ou dificultar a tal passagem. Diante do fenômeno de liberalização institucional, que provoca a abertura de novos caminhos no plano do pensamento e da atuação, é preciso conhecer o sentido da contribuição desse processo civilizatório, tanto sob a forma de padrões de pensamento quanto sob a forma de padrões de realização escolar” (NAGLE, 2009, p. 115. Grifos do autor).

<sup>5</sup> Entre outros os oligarcas e militares.

setores agrários e da burguesia industrial e ainda provocou fortes manifestações oposicionistas.

Em decorrência da modernização capitalista no Brasil e a ampliação do mercado de trabalho e mercado consumidor, surgiram novas camadas sociais e abriram-se possibilidades de mobilidade social na estrutura de classes da sociedade brasileira. Nesse contexto, a educação escolar foi considerada um instrumento imprescindível para a expansão das forças produtivas e fundamental para a inserção social de grande parcela da população que visava a ascensão social. Nesse período, a educação era vista como propulsora do progresso, com a responsabilidade de reconstrução nacional e promoção social, mais uma vez, sendo vista como redentora dos problemas nacionais.

No campo pedagógico ocorria um movimento mundial de renovação escolar denominado *Escola Nova*<sup>6</sup> baseado no discurso pedagógico liberal, que chegou ao Brasil na década de 1920 e que influenciou diretamente várias atividades em favor da renovação da escola aqui instaurada.

É importante assinalar que a década de 1930 foi bastante intensa no sentido do enfrentamento ideológico no aspecto político, econômico e, como não poderia deixar de ser, também no aspecto educacional. Em relação às inovações propostas à educação há que se destacar a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, documento que apresentou não só um diagnóstico da educação brasileira, mas também a proposta da criação de um sistema nacional de educação, pautado na organização geral de um programa educacional. Introduziu expressivos debates sobre a educação brasileira e inovou, sob a inspiração da Escola Nova, a visão sobre a questão metodológica do ensino e a visão política, visto que propunha o estabelecimento de um sistema nacional de educação, fato inédito até então.

Em relação ao sistema educacional de 1960, o jurista Florestan Fernandes aponta, em sua análise, as falhas do Estado em suas tarefas educacionais, dizendo que,

[...] falhou por incapacidade criadora: por não ter produzido os modelos de educação sistemática exigidos pela sociedade de classes e pela civilização correspondente, fundada na economia capitalista, na tecnologia científica e no regime democrático. Em outras palavras, suas falhas provêm de limitações profundas, pois se omitiu diante da necessidade de converter-se em Estado educador, em vez de manter-se como Estado fundador de escolas e administrador ou supervisor do sistema nacional de educação (*apud* ROMANELLI, 1984, p. 69).

---

<sup>6</sup> Nos pressupostos da Escola Nova, o processo de aquisição do conhecimento, diferentemente da escola tradicional, surge da ação do aluno.

Em dezembro de 1961, ocorre a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (Lei n.4.024/61), que mantém a estrutura tradicional de ensino e inova ao não prescrever a todo o território nacional um currículo fixo e rígido. Em 1971 é promulgada outra Lei de Diretrizes de número 5.692, que, apesar de ser uma reformulação da anterior, reconheceu a integração completa do ensino profissionalizante ao sistema regular de ensino, estabelecendo a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e o propedêutico, para fins de prosseguimento nos estudos. Em dezembro de 1996, é promulgada a Lei n. 9394, que incorpora muitos princípios democráticos, em decorrência da luta de diferentes setores, embora tenha ficado distante dos ideais propostos pelos educadores que defendiam a educação pública.

Nos dias de hoje, a reivindicação de um sistema de educação e de escolas mais democráticas é uma constante entre educadores e comunidade em geral. A Constituição Federal de 1988 foi a primeira a apresentar o princípio de gestão democrática na educação. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, também incluiu novos elementos no tocante à gestão da educação, estabelecendo a participação de toda a comunidade escolar na gestão da escola.

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Questões como avaliação continuada de alunos, autonomia da escola na definição de sua proposta pedagógica, compromisso da escola e de seus profissionais com a aprendizagem dos alunos, aperfeiçoamento constante dos professores, flexibilidade pedagógica e gestão educacional estão presentes na LDB 9394, mas ainda pouco realizadas nas escolas.

Os movimentos sociais que acompanharam e influenciaram na elaboração das propostas da LDB 9394 procuraram incluir os princípios democráticos que consideravam a educação um direito do cidadão e um dever do Estado. Desse modo, o estabelecimento da gestão democrática como princípio da gestão do ensino público, tanto na LDB quanto na Constituição Federal de 1988 foi uma vitória importante do desenvolvimento democrático da educação. Essa perspectiva de gestão democrática da educação tem como princípio a formação de cidadãos para uma sociedade igualitária, por meio de atividades que propiciem

vivências democráticas no cotidiano escolar, mediante mecanismos participativos de gestão da escola e do ensino.

Nas últimas décadas, temos vivido no contexto sociopolítico, um reordenamento nas estruturas e no funcionamento do sistema educacional relacionado ao desenvolvimento do neoliberalismo<sup>7</sup>, fazendo com que a responsabilidade dos serviços educacionais passe do domínio do poder público ao domínio da iniciativa privada. Nesse sentido, percebe-se necessário compreender a natureza das políticas educacionais no contexto neoliberal e seus ordenamentos.

O princípio neoliberal, apresentado fundamentalmente na reestruturação da doutrina do liberalismo econômico clássico, se expressa de forma ambiciosa num movimento de reforma ideológica em nossa sociedade, estabelece e difunde um novo senso comum que dá uma pretensa legitimidade às reformas propostas e impulsionadas pela classe dominante. “Os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, como também conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível (ainda que dolorosa) para a crise” (GENTILI, 1996, p. 11).

No campo educacional, os objetivos econômicos e ideológicos são os mesmos preconizados pelo neoliberalismo, tais como: expansão do mercado livre, rígida redução da responsabilidade governamental em função das necessidades sociais, intensificação das

---

<sup>7</sup> O que chamamos de neoliberalismo nasceu de um grupo de economistas, cientistas políticos e filósofos, entre os quais Popper e Lippman, que, em 1947, reuniu-se em Mont Saint Pélerin, na Suíça, à volta do austríaco Hayek e do norte-americano Milton Friedman. Esse grupo opunha-se encarniçadamente ao surgimento do Estado de Bem-Estar de estilo keynesiano e social-democrata e contra a política norte-americana do New Deal. Navegando contra a corrente das décadas de 50 e 60, esse grupo elaborou um detalhado projeto econômico e político no qual atacava o chamado Estado-Providência com seus encargos sociais e com a função de regulador das atividades do mercado, afirmando que esse tipo de Estado destruía a liberdade dos cidadãos e a competição sem as quais não há prosperidade. Essas ideias permaneceram como letra morta até a crise capitalista do início dos anos 70, quando o capitalismo conheceu pela primeira vez, um tipo de situação imprevisível, isto é, baixas taxas de crescimento econômico e altas taxas de inflação: a famosa estagflação. O grupo de Hayek, Friedman e Popper passou a ser ouvido com respeito porque oferecia a suposta explicação para a crise: esta, diziam eles, fora causada pelo poder excessivo dos sindicatos e dos movimentos operários que haviam pressionado por aumentos salariais e exigido o aumento dos encargos sociais do Estado. Teriam, dessa maneira, destruído os níveis de lucro requeridos pelas empresas e desencadeado os processos inflacionários incontrolláveis. Feito o diagnóstico, o grupo de Mont Saint Pélerin propôs os remédios: 1) um Estado forte para quebrar o poder dos sindicatos e movimentos operários, para controlar os dinheiros públicos e cortar drasticamente os encargos sociais e os investimentos na economia; 2) um Estado cuja meta principal deveria ser a estabilidade monetária, contendo os gastos sociais e restaurando a taxa de desemprego necessária para formar um exército industrial de reserva que quebrasse o poderio dos sindicatos; 3) um Estado que realizasse uma reforma fiscal para incentivar os investimentos privados e, portanto, que reduzisse os impostos sobre o capital e as fortunas, aumentando os impostos sobre a renda individual e, portanto, sobre o trabalho, o consumo e o comércio; 4) um Estado que se afastasse da regulação da economia, deixando que o próprio mercado, com sua racionalidade própria, operasse a desregulação; em outras palavras, abolição dos investimentos estatais na produção, abolição do controle estatal sobre o fluxo financeiro, drástica legislação antigreve e vasto programa de privatização. O modelo foi aplicado, primeiro, no Chile, depois na Inglaterra e nos Estados Unidos, expandindo-se para todo o mundo capitalista (com exceção dos países asiáticos) e, depois da “queda do muro de Berlim”, para o Leste Europeu (CHAUÍ, 1999, p. 27-28).

estruturas competitivas de mobilidade, redução da segurança econômica pessoal e popularização do pensamento de evolução social.

A invasão do capital no campo da educação fez com que as instituições de ensino fossem apropriadas por sua estrutura que visa o valor e o lucro, interferindo diretamente no processo ensino-aprendizagem, submetendo o processo pedagógico às leis do mercado.

A estrutura educacional a serviço desta ordem afirma a lógica do mercado levando a organização escolar a se basear numa relação entre oferta e procura do serviço educativo e a demanda da sociedade; serviço em que a ação do Estado se reduz ao garantir, apenas, o nível básico, deixando o superior à mercê da regulação das leis do mercado. O extremo individualismo imposto por este modelo impede que se desenvolvam políticas democráticas de participação, compromisso e envolvimento com a realidade existente, enfraquecendo qualquer ação de luta política por melhores possibilidades de desenvolvimento social, no âmbito educacional.

Os neoliberais discutem e defendem o desenvolvimento social. Só que para eles desenvolver socialmente é valorizar ainda mais a produção, seja material seja intelectual, enfim, fazer mais dinheiro. Nessa fase do capitalismo acontece a mercantilização de tudo, o que atinge o homem de todas as formas em suas relações e práticas sociais (educação, consciência política e modo de vida). Na medida em que os indivíduos internalizam esses preceitos, passam a aceitar e confiar no mercado como naturalmente regulador de suas vidas. Assim sendo, instala-se uma ideologia antidemocrática onde não há condição de luta coletiva, pois somos estimulados a pensar e agir pelo individualismo.

Bordignon e Gracindo (2008, p. 175) afirmam que:

É oportuno ressaltar que o processo de gestão da educação não acontece apartado dos imperativos da globalização, que vêm gerando mudanças na organização do trabalho dos países capitalistas, trazendo a exclusão de uma significativa massa de trabalhadores e consequências importantes para a gestão das empresas. Com isso, a gestão democrática da educação precisa estar atenta a essas mudanças para poder tornar-se instrumento de resistência à exclusão social e à transformação dos homens em simples mercadoria.

Existe uma inter-relação entre desenvolvimento democrático e política educacional. Quanto maior o movimento social em favor da incorporação dos princípios democráticos na educação e quanto mais a política educacional incorpora esses princípios democráticos no sentido de ampliar as garantias da educação gratuita a toda a população e de possibilitar que todas as instâncias envolvidas participem das decisões acerca do processo educacional, maior a possibilidade de desenvolvimento democrático.

Os princípios democráticos na educação, portanto, são fundamentais não só para a formação do aluno, como cidadão consciente, mas igualmente para a comunidade que, dessa maneira, tem a oportunidade de vivenciar experiências participativas que contribuam para disseminar esses valores em toda a sociedade.

Nesse sentido, Hora (1994, p. 49) corrobora a necessidade de uma atitude comprometida com a ação democrática na escola:

A gestão democrática em educação está intimamente articulada ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos, de classe, dos trabalhadores, extrapolando as batalhas internas da educação institucionalizada, e sua solução está condicionada à questão da distribuição e apropriação da riqueza e dos benefícios que transcendem os limites da ação da escola. A escola tem uma contribuição indispensável e insubstituível, embora limitada, a dar para a afirmação histórica das classes populares, na medida em que pode favorecer a ampliação da compreensão do mundo, de si mesmo, dos outros e das relações sociais, essencial para a construção da sua presença histórica, responsável e consciente, no exercício concreto da cidadania.

Consequentemente, um gestor educacional afinado com uma proposta de democratização da educação assume a responsabilidade de socializar o espaço escolar, concebendo-o como espaço aberto à participação dos diferentes setores da comunidade escolar, interna e externa.

Democratizar esse espaço, portanto, significa criar oportunidades de interação que contribuam para a busca de caminhos para uma educação mais igualitária que, por sua vez, possibilite a apreensão de valores democráticos inovadores, mas que aproveitem e dinamizem as estruturas já instituídas, como os conselhos de pais, professores e alunos e toda a comunidade escolar.

### **1.3 As Políticas Públicas no Contexto da Gestão Educacional**

A proposta de mostrar os vínculos existentes entre a política educacional e o desenvolvimento social no Brasil, sob a perspectiva histórica, contribui substancialmente para a formação dos gestores escolares. Compreender que a política educacional reflete as contradições sociais que se processam nos diferentes momentos históricos é fundamental para a administração na educação, uma vez que é a administração que concretiza tais políticas no dia a dia da escola. Conhecer a origem dos princípios presentes na política educacional e de

que forma o desenvolvimento social influi e é influenciado por essas diretrizes torna a ação administrativa mais consciente e crítica.

A garantia da educação gratuita e do acesso à escola é um fator que está diretamente relacionado com o desenvolvimento social, na medida em que propicia às classes menos favorecidas o acesso ao conhecimento e lhes possibilita o exercício da cidadania, tornando ou pelo menos almejando tornar a sociedade mais igualitária. Entretanto, a relação entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento social não é tão direta assim, visto que este último depende de estruturas participativas e democráticas oportunizadas, ou não, pela distribuição de renda.

Sendo assim, admite-se junto com Paro (2001, p. 103) que:

A educação, entendida como a apropriação do saber historicamente produzido, é prática social que consiste na própria atualização cultural e histórica do homem. Este, na produção material de sua existência, na construção de sua história, produz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo enfim que configura o saber historicamente produzido. Para que isso não se perca, para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que a condenaria a permanecer na mais primitiva situação, é preciso que o saber esteja sendo permanentemente passado para as gerações subsequentes. Essa mediação é realizada pela educação, do que decorre sua centralidade enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem.

A educação, para contribuir com o desenvolvimento social, deve atender e estar voltada à maioria da população, a fim de realmente disponibilizar a essa maioria os conhecimentos historicamente construídos e acumulados, visando ao desenvolvimento econômico da nação como um todo e não ao enriquecimento de uma pequena parcela da população, pela exploração dos demais.

Analisar políticas educacionais exige considerar a complexa relação entre Estado, sociedade e educação no momento histórico de sua produção, compreendendo o significado do projeto social do Estado, bem como os antagonismos que se processam no movimento em que complexos processos sociais se confrontam com o capital. Ademais, a correlação de forças que determina a formulação de políticas públicas educacionais não é apenas local, mas apresenta componentes da organização mundial, no contexto crescente da globalização do capital, que impõe uma esfera de poder transnacional.

Como afirmam Dourado e Oliveira (2009, p. 104):

Ao considerar o caso brasileiro, em que a oferta de escolarização se efetiva por meio dos entes federados (União, estados e municípios), com base na estruturação de sistemas educativos próprios, pode-se afirmar que tal processo vem se efetivando, historicamente, por intermédio do binômio

descentralização e desconcentração das ações educativas. Essa constatação revela o quadro complexo, relativo ao estabelecimento de parâmetros de qualidade em um cenário desigual e combinado que caracteriza a educação brasileira. Esse cenário é fortemente marcado por desigualdades regionais, estaduais, municipais e locais e por uma grande quantidade de redes e normas nem sempre articuladas.

Entram em cena as organizações internacionais, criadas no pós-guerra com o intuito de empreender esforços para a reconstrução dos países, passando a assumir um discurso de combate à pobreza e de apoio técnico e financeiro aos países em desenvolvimento.

Segundo Paro (2002, p. 12), a questão da relação entre política e educação escolar costuma aparecer, no âmbito do senso comum, associada a duas posições: uma que nega a legitimidade ou procedência dessa relação e outra que a afirma, concluindo que os vários significados de política nos remetem ao seu sentido restrito, isto é, “como luta que se deve travar entre contendores na disputa pela posse ou manutenção do poder” (Idem, p.12). Já no sentido amplo, o autor argumenta que, em uma sociedade de dominação, é necessário reconhecer um caráter mais abrangente que possa dar conta do caráter histórico das sociedades humanas.

Os estudos sobre política educacional, por seu turno, ora se concentram em questões macrossociais, priorizando as variáveis econômicas e sociais como produtoras de desigualdades no âmbito das aprendizagens escolares, ora privilegiam questões microssociais, centrando-se na sala de aula, nas relações pedagógicas, em recursos e metodologias requeridos pela aprendizagem.

Hoje, no entanto, as discussões a respeito das políticas educacionais ampliaram-se, ascendendo uma abordagem que atribui à escola um papel central nas ciências da educação, na definição e na validação das políticas elaboradas para ela. As análises têm visualizado um papel mais ativo na organização escolar, dentre as quais se encontra o entendimento da escola como cultura organizacional, como organização que reinterpreta a política educacional e a contextualiza a partir da realidade local e as contradições que lhes são inerentes. Assim, as análises das políticas educacionais dialogam com a história, com a sociologia, buscando elucidar toda a complexidade do contexto.

#### **1.4 A Administração Escolar**

Abordar a administração ou gestão escolar nos leva, necessariamente, a articulá-las à discussão da administração em âmbito geral. Nesse sentido, pensar a administração, significa



pensá-la diretamente relacionada aos fins e à natureza da organização, da sociedade em que está inserida e em qual realidade se apresenta.

Na empresa capitalista, que tem o objetivo de acumular o capital, ou seja, dar lucro ao seu dono, a tarefa do administrador será organizar os trabalhadores no processo de produção, para ter o controle da mesma, do planejamento à execução, aumentando essa produção e conseqüentemente o lucro advindo dela. Uma abordagem da questão sob o ponto de vista da organização do trabalho na sociedade capitalista passa por dividir o trabalho, racionalizar o processo e desqualificar o trabalhador.

Enquanto nas empresas e demais organizações tende a existir uma exata consonância técnico-operacional e administrativa, nas escolas e nos aparatos organizacionais da educação, tais dimensões caminham paralelas e estanques, sem a exata inter-relação meio e fim. Dessa forma, ocorre um eterno fazer e desfazer desconexos, exigindo grandes empenhos, muitos esforços, gastos infundáveis, sem que isso possa refletir de forma saudável um trabalho de qualidade pedagógica, que é o fim precípua na administração da educação (COSTA NETO, 2003, p. 118).

Necessário se faz ainda ponderar dentro da administração escolar, eixo da análise deste subcapítulo, uma concepção que considere a escola e suas particularidades. Ao situar a trajetória da administração escolar, destaque-se o caráter assumido por esta desde o enfoque essencialmente normativo (que prioriza as normas e a orientação jurídica), passando pelas abordagens contemporâneas que possibilitam, em alguns casos, a centralidade da dimensão humana, favorecendo os processos de participação dos diferentes atores no cotidiano escolar. Destaque ainda para a importância do enfoque cultural, centrado na dimensão humana, como concepção que contribui para repensar a cultura escolar e, desse modo, para a construção da gestão democrática das escolas (SANDER, 2007).

Existem várias formas de se analisar, organizar e compreender a administração e a organização de uma instituição social. Os termos administração escolar e gestão da educação são muitas vezes utilizados por diversos estudiosos, ora como sinônimos, ora como termos distintos.

Marilena Chauí distingue uma organização de uma instituição social:

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas de operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão,

planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso que para a instituição social universitária é crucial é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por quê, para que e onde existe (2001, p. 187).

Pretende-se então discutir uma gestão educacional que seja diferente de como é pensada a administração de empresas, considerando a gestão escolar nos parâmetros de uma instituição social específica, a escola. Afinal a escola não é “[...] apenas a agência que reproduz as relações sociais, mas um espaço em que a sociedade produz os elementos da sua própria contradição”; e, na medida em que se torna um processo dialético, a escola é também “[...] arena onde os grupos sociais lutam por legitimidade e poder” (HORA, 1994, p. 34).

### **1.5 A Gestão Educacional na Instituição Escola**

Em relação à gestão escolar, as políticas públicas estão alicerçadas em políticas de governo e não de Estado. As de Estado estão aqui compreendidas como políticas independentes do governo que assume cada mandato. As de governo são aquelas alicerçadas em políticas ou planos de cada governo que assume em determinado período.

A compreensão da gestão educacional pode se dar na ótica da administração capitalista, expressando e fortalecendo a lógica neoliberal, mas também pode ser assumida com uma visão crítica da educação na perspectiva de transformação social. Assim, o termo gestão vem sendo utilizado tanto por organismos internacionais, por exemplo, o Banco Mundial e os representantes de suas posições no Brasil, quanto por movimentos sindicais e educadores que postulam posições mais avançadas na área. Porém, limita-se à nomenclatura, não ocorrendo no plano dos significados, pressupostos, objetivos e práticas (GRACINDO; KENSKI, 2001). Assim, revela-se a polissemia do termo e da própria atividade gestora.

De um lado, a gestão educacional adquire o sentido de gerência enquanto processo instrumental, sob o paradigma empresarial, para a execução das políticas emanadas pelos organismos internacionais, que pretendem identificar a educação e os processos de trabalho escolar com a empresa capitalista. Por outro lado, no seio do movimento de educadores críticos que assumem a luta histórica por qualidade social na educação, na perspectiva democrática de atender a todos, o termo gestão da educação expressa reação à “neutralidade”, tecnicista e conservadora, que caracterizou a administração da educação a partir da década de 1970.

Com a inserção da ideologia neoliberal no Brasil, o modelo empresarial ganha força, e palavras como “eficiência”, “resultado” etc. são a tônica nos projetos e planos de gestão. Tomaz Tadeu da Silva alerta:

A construção da política como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor, são todos elementos centrais importantes do projeto neoliberal global. É nesse projeto global que se insere a redefinição da educação em termos de mercado (1994, p. 15).

No presente estudo, apresentaremos o termo gestão em perspectiva ampla, enquanto tomada de decisão, administração, direção e coordenação de uma prática social, na qual se concretizam planos e linhas de ação que implicam participação e trazem a marca da política na educação e nas instituições educacionais. A gestão da educação, portanto, configura-se como prática política, permeada de intencionalidades e ligada às políticas educacionais.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender o significado de gestão da educação:

Gestão (do latim *gestio-ōnis*) significa ato de gerir, gerência, administração, (Holanda Ferreira, 1999, p.85). Gestão é administração, é tomada de decisão. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel. Constitui-se de princípios e práticas decorrentes que afirmam ou desafirmam os princípios que a geram. Estes princípios, entretanto não são intrínsecos à gestão como a concebia a administração clássica, mas são princípios sociais, visto que a gestão da educação se destina à promoção humana. A gestão da educação é responsável por garantir a qualidade de uma ‘mediação no seio da prática social global’, que se constitui no único mecanismo de hominização do ser humano, que é a educação, a formação humana de cidadãos. Seus princípios são os princípios da educação que a gestão assegura serem cumpridos – uma educação comprometida com a ‘sabedoria’ de viver junto respeitando as diferenças, comprometida com a construção de um mundo mais humano e justo para todos os que nele habitam, independentemente de raça, cor, credo ou opção de vida (FERREIRA, 2008, p. 306-307).

Enquanto ação particular na escola, as formas de gestão tornam-se práticas educativas, para além de atividades burocráticas, influenciando os processos de trabalho docente, as atitudes das pessoas, a aprendizagem, a relação com a família e comunidade escolar. Dessa maneira, no cenário de democratização da educação, a gestão escolar “não se apresenta uniforme, pois expressa sempre a correlação de forças entre as diretrizes emanadas do sistema educativo e as ações efetivas dos diferentes atores das comunidades local e escolar”

(DOURADO, 2003, p. 18-19). No estudo acerca da gestão na/da educação é necessário, então, considerar os múltiplos fatores que constituem práticas e paradigmas de organização e gestão escolar, buscando-se compreender a relação de interdependência entre sistema de ensino e escola, entre política, planejamento e avaliação educacional.

A delimitação das especificidades da Gestão Escolar ante as demais instituições escolares tem gerado um esforço permanente na área, tendo em vista a necessidade de não se reproduzir as políticas de governo. Notadamente, a gestão escolar requer formação adequada, domínio teórico, reflexão contínua, planejamento e avaliação, em quaisquer dos níveis educacionais. Dessa maneira, o debate sobre a formação de gestores é parte importante da complexa composição do campo da educação.

A formação de gestores para a Educação Básica se interpenetra historicamente no panorama de (in)definição legal, de debates e embates acerca dos cursos de formação de professores. A polêmica se apresenta em posições que postulam diferentes âmbitos de atuação para o docente, portanto, distintas concepções acerca da natureza e das finalidades desses cursos. A disputa de projetos formativos vinculados a distintos interesses e concepções de sociedade, de homem e de educação entrelaçam de maneira contraditória a trajetória do movimento dos educadores e o processo de definição e formulação de políticas públicas educacionais, particularmente da formação de professores (FREITAS, 1999; 2002; BRZEZINSKI, 1999; 2004; ALVES, 2005).

Segundo Bordignon e Gracindo (2008, p. 175):

As discussões acadêmicas da área têm encaminhado duas posições bastante claras. De um lado, afirma-se ser fundamental que o dirigente educacional conjugue uma *práxis* que contemple a formação docente com a formação específica na área de política e gestão da educação, com domínio do conhecimento historicamente acumulado na área, e, de outro, que esse conhecimento não seja privativo do administrador/gestor, mas que esteja presente em todos os cursos de formação de professores, como condição que se faz para a participação de todos no processo de gestão democrática.

Destarte, enquanto os governos empenham-se em estabelecer parâmetros pragmáticos para a formação e atuação dos profissionais da Educação Básica, o movimento dos educadores luta por implementar sólida formação teórico-prática, que tenha como base a docência, fundamentada na concepção de base comum nacional.

Assim, é assumida a concepção de docência ampliada que inclui a gestão, o planejamento e a avaliação como atividades inerentes ao trabalho do professor, portanto, defende-se que os professores sejam habilitados não somente para a atuação docente com

turmas de crianças, jovens, adultos e adolescentes, mas também para as demais áreas educacionais e de apoio escolar. Isso significa defender o curso de Formação de Professores como graduação responsável pela formação acadêmico-científica do campo educacional, no qual se realiza a formação docente do profissional que, “tendo como base os estudos teórico/investigativos da educação é capacitado para a docência e, conseqüentemente, para outras funções técnico-educacionais” (ANFOPE, 2004, p. 25). Desse modo, acreditamos que a formação docente não deve ser dicotomizada em bacharelado acadêmico, bacharelado profissionalizante e licenciatura, embora uma dessas dimensões possa ser colocada em relevo no aprofundamento do exercício profissional.

A formação para a gestão e administração da educação se modificou historicamente, inclusive, a partir de aspectos que emergiram e continuam a emergir do próprio campo de atuação. Em decorrência dos movimentos de democratização da educação, que reivindicaram a eleição direta dos dirigentes escolares, a habilitação específica em Administração Escolar que se constituía como requisito para o exercício da função, gradativamente deixou de ser o critério predominante para a escolha do diretor, passando a ingressar na função profissionais oriundos de diferentes cursos de licenciatura (AGUIAR, 2002). Tal habilitação, por conseguinte, foi suprimida. Atualmente, a legislação educacional determina que os gestores tenham formação em cursos de licenciatura ou em nível de pós-graduação.

A discussão específica da gestão na Educação Básica expressa, também, a complexidade que constitui a realidade de sua organização, enquanto política pública, devendo considerar vários aspectos fundamentais, dentre os quais: pensar estruturas e formas de organização para viabilizar as metas e ações propostas nas diferentes instituições; envolver ações simultâneas e integradas nas áreas de saúde, assistência e bem-estar social, esporte, lazer, bem como da própria família do aluno; promover articulação com toda a Educação Infantil, inovando e criando outros modelos de educação. Estimular e buscar garantias para a formação continuada dos profissionais, obedecendo à legislação educacional, trabalhista, sanitária e outras (BARBOSA, 2001c).

A escola, cumprindo seu papel de instituição social, deve ser administrada a partir de suas particularidades, ou seja, a escola precisa cumprir com responsabilidades e especificidades que dizem respeito à formação humana por meio de práticas políticas, sociais e pedagógicas. Assim, sua gestão é diferente da administração em geral, e mais ainda da administração empresarial. É possível construir uma prática pedagógica crítica conectada à realidade, de forma criativa, revelando o talento e compromisso de educadores e educadoras diante da necessidade de transformar a educação e a sociedade.

Para Dourado (2006), “A escola pública, criada para ser espaço de formação dos dirigentes da sociedade, tornou-se hoje o local universal de formação de homens e de mulheres, abrigando no mesmo espaço seres humanos em processo de vir a ser”. Dessa forma, essa instituição deve assumir a função de diálogo com as pessoas que nela transitam como tentativa de superar as estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais.

Estamos sempre nos transformando, fazemos parte do mundo, somos influenciados e influenciamos em permanente movimento de mudança. Daí a necessidade de uma educação que nos fortaleça como agentes da sociedade e por consequência de nossa educação. Promover a transformação da escola em espaço democrático de exercício da cidadania, é tarefa urgente que tem como foco primordial a educação bem sucedida das classes populares.

A gestão comprometida com a ação transformadora da sociedade, deve assumir seu papel de agente de formação e de resistência ao que está instituído na escola e na educação. Como afirmam Bordignon e Gracindo (2008, p. 165):

A gestão democrática deve, dessa forma, ser compreendida não apenas como um princípio do novo paradigma. Mas também como um objetivo a ser sempre perseguido e aprimorado, além de configurar-se como uma prática cotidiana nos ambientes educativos. Nesse sentido, constrói-se um cidadão capaz de também colocar-se frente à sociedade em que vive, como um participante consciente de sua inserção social.

Existe na educação um movimento de criação, inovação e apropriação da cultura, historicamente produzida pelo homem. É na instituição escola que encontramos abertura para a produção e transformação do saber sistematizado. Tal escola deve estar centrada na formação do aluno, devendo assegurar pleno desenvolvimento das potencialidades humanas, respeitando ritmos de aprendizagem, diferentes formas de perceber o mundo e diversidade cultural.

Exercer a gestão de uma escola deve levar a pensar suas práticas sempre no viés educativo, para que seja possível formar sujeitos participativos, críticos e criativos. É necessário definir com clareza qual a função social dessa instituição, aí sim será possível falar em escola democrática.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 128):

A universalização do ensino e a melhoria de sua qualidade, a elevação da escolaridade, a preparação tecnológica e a formação geral, abstrata, abrangente e polivalente dos trabalhadores são fundamentais para toda a sociedade, especialmente quando se tem em vista, no mínimo, a garantia da igualdade de oportunidades. Nesse sentido, os impactos da revolução tecnológica no campo da educação podem e devem ser absorvidos, de modo

que gerem perspectivas democráticas de construção de uma sociedade moderna, justa e solidária, o que, evidentemente, não deve significar a aniquilação da diversidade e das singularidades dos sujeitos. Em uma sociedade do conhecimento e da aprendizagem, é preciso de dotar os sujeitos sociais de competências e habilidades para a participação na vida social, econômica e cultural, a fim de não ensejar novas formas de visão social, mas, sim, a construção de uma sociedade democrática na forma e no conteúdo.

A educação de qualidade para todos é um princípio paradigmático, direito a ser reconhecido e concretizado por ações que não se limitam à democratização do acesso ao ensino. O homem, no processo de mediação com a natureza, formula leis que regem a sua convivência no grupo, cria estruturas sociais básicas que se estabelecem e se solidificam conforme vão se constituindo em espaço de formação do próprio homem.

As relações que os homens estabelecem entre si e a natureza – nas diferentes esferas da vida social, mediadas por instituições por eles criadas, tais como instituições religiosas, trabalhistas, educacionais, sindicatos, partidos políticos e associações – constituem-se em espaços de construção/reconstrução de saberes sociais que expliquem a própria história humana.

A satisfação das múltiplas e históricas necessidades humanas só é possível na medida em que os homens se relacionam entre si. Assim, o processo de relação entre os homens e a natureza aponta para a necessidade de criar meios que entrelacem as suas relações. Segundo Bruno (2011, p. 288), “o processo de entrar em relações uns com os outros nos é imperativo, pois a satisfação das necessidades humanas implica agir, que impõe inelutavelmente a presença do outro”.

Assim, em uma sociedade em que o homem é tido como sujeito histórico e sua formação tem como objetivo o desenvolvimento físico, político, social, cultural, filosófico, profissional e afetivo, a concepção de educação se dá na perspectiva que concebe o homem na sua totalidade. Em contrapartida, em uma sociedade em que o homem é reduzido a indivíduo que vende a sua força de trabalho, a educação passa a ter como finalidade habilitar técnica, disciplinar e ideologicamente os diversos grupos de trabalhadores para servir ao mundo do trabalho. Nessa concepção, a educação limita-se à preparação de mão de obra, qualificando o homem para a submissão individual e competitiva à esfera econômica e ao mercado de poucos empregos (DOURADO, 2006).

Nossa concepção de educação fundamenta-se numa perspectiva crítica que concebe o homem em sua totalidade, enquanto ser constituído pelo biológico, material, afetivo, estético e lúdico. Nesse sentido, faz-se necessário que os homens, no desenvolvimento das práticas

educacionais, em suas múltiplas e históricas necessidades, sejam considerados como sujeitos dos processos educativos. Isso significa que a educação está sendo compreendida em um sentido mais amplo, ou seja, enquanto prática social que se dá nas relações que os homens estabelecem entre si, nas diferentes instituições e movimentos sociais, sendo, portanto, constituinte e constitutiva dessas relações.

E a escola, como instituição social, criada pelos homens na busca da construção/reconstrução de um saber histórico e da sua própria humanização por meio das relações estabelecidas, só se justifica quando cumpre a função social para a qual foi criada (Dourado, 2006). O projeto de educação a ser desenvolvido nas escolas tem que considerar, portanto, os diferentes segmentos sociais que a compõem, bem como buscar a explicitação de sua identidade.

Paro (2007, p. 5) ressalta:

A gestão democrática passa a representar a luta pelo reconhecimento da escola como espaço de política e trabalho, no interior do debate sobre os objetivos educacionais. A defesa da autonomia como possibilidade de participação nos processos decisórios da escola nos remete a vislumbrar uma escola compartilhada, onde os sujeitos construirão, passo a passo, sua autonomia.

A gestão das escolas dentro das diversas concepções teóricas articula-se com a realidade. É necessário prever ações com vistas à melhoria dos processos educativos, possibilitando condições políticas e culturais para sistematizar e socializar os saberes produzidos pelos homens. Isso quer dizer que o projeto de uma unidade escolar, na perspectiva da transformação, tem como atitude e compromisso envolver os diferentes sujeitos que constroem o cotidiano da escola: funcionários, estudantes, professores, pais, equipe de direção e comunidade.

Assim, para gerir a escola e para que a mesma desempenhe sua função social de formadora de sujeitos históricos, será necessário possibilitar e difundir um espaço de sociabilidade, para a construção e a socialização do conhecimento vivo, que se caracteriza como processo em construção permanente e espaço de inserção dos indivíduos nas relações sociais.

Logo, é função do gestor escolar e de toda a comunidade criar projetos educativos numa perspectiva transformadora e inovadora, em que os fazeres e práticas não estejam centrados no individual, mas sim no coletivo. Isso quer dizer que, para o bom gestor, é



fundamental considerar os espaços de formação de todos que trabalham, criam, brincam, sonham e estudam, enfim, de todos aqueles que da escola fazem parte.

“A dimensão política do educador-administrador traduz-se no compromisso com uma ação revolucionária” (HORA, 1994, p. 49), capaz de transformar a ação educativa em processo de formação humana consciente e mobilizadora de práticas sociais edificantes para a comunidade em que a escola está inserida, fazendo dessa formação a possibilidade de superação da dominação e da exploração vigentes na sociedade moderna.

A escola é parte das relações sociais mais amplas e as possibilidades históricas de sua organização passa pela sociedade política e civil e, nesse cenário, os processos de mudança vivenciados pelo Estado constituem um dos indicadores para os limites e as possibilidades da gestão escolar.

A concepção de administração empresarial tem sido apresentada como parâmetro para a gestão educacional e compreendemos que essa se deu por meio da corrente de estudiosos que entendem os problemas da escola como meramente administrativos. Sua solução, portanto, estaria no uso de métodos e técnicas oriundos das teorias das “escolas” de administração. Segundo essa concepção, a gestão é entendida como direção, ou seja, como a utilização racional de recursos na busca da realização de determinados objetivos. Isso requer uma adequação dos meios aos fins a serem alcançados. Logo, se os objetivos são ganhos imediatos de novos mercados e consumidores, as ações da direção da empresa se pautarão por eles.

Segundo Jorge Adelino Costa (1996), essa concepção de escola está sustentada por pressupostos economicistas e mecanicistas do homem e por uma visão reprodutora da educação, que entende o aluno como matéria-prima a ser melhorada. É uma imagem empresarial da escola, que se organiza como fábrica, que lida com máquinas, produção e lucro, fundamenta-se nos, modelos clássicos de organização e administração industrial.

No entanto, entendemos que há outra concepção de gestão educacional, derivada não dos objetivos do mundo comercial e competitivo, mas da natureza, das funções, dos objetivos e dos valores das escolas, alicerçados no campo da formação humana e sociocultural. A maneira de conduzir uma escola reflete, portanto, os valores, concepções, especificidades e singularidades que a diferenciam da administração capitalista.

Assim, os objetivos da organização escolar e da organização empresarial não são apenas diferentes, mas antagônicos. A escola objetiva o cumprimento de sua função de socialização do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade, ao

passo que a empresa visa à expropriação desse saber na produção de mais-valia para a reprodução do capital, para manter a hegemonia do modo de produção capitalista.

A escola, enquanto organização social, é parte constituinte e constitutiva da sociedade na qual está inserida. Assim, estando a sociedade organizada sob o modo de produção capitalista, a escola enquanto instância dessa sociedade contribui tanto para manutenção desse modo de produção, como também para sua superação, tendo em vista que é constituída por relações contraditórias e conflituosas estabelecidas entre grupos antagônicos.

A possibilidade da construção de práticas de gestão na escola, voltadas para a transformação social com a participação cidadã, reside nessa contradição em seu interior. Desse modo, a gestão escolar é entendida como a mediação entre os recursos humanos, materiais, financeiros e pedagógicos, existentes na instituição escolar, e a busca dos seus objetivos, não mais o simples ensino, mas a formação para a cidadania.

A gestão, numa concepção democrática, efetiva-se por meio da participação dos sujeitos sociais envolvidos com a comunidade escolar, na elaboração e construção de seus projetos, como também nos processos de decisão, de escolhas coletivas e nas vivências e aprendizagens de cidadania.

A gestão escolar voltada para a transformação social contrapõe-se à centralização do poder na instituição escolar e nas demais organizações, primando pela participação dos atores que a constituem na gestão da escola e na luta pela superação da forma como a sociedade está organizada.

Assim, faz-se necessário:

Um processo de gestão que construa coletivamente um projeto pedagógico de trabalho tem já, na sua raiz, a potência da transformação. Por isso é necessário que atuemos na escola com maior competência, para que o ensino realmente se faça e que a aprendizagem se realize, para que as convicções se construam no diálogo e no respeito e as práticas se efetivem, coletivamente, no companheirismo e na solidariedade. Falo de um ensino que é uma prática social, não só porque se concretiza na interação professor/a/aluno/a, mas também porque estes sujeitos refletem, constituem e constroem a cultura e contextos sociais a que pertencem. Falo de uma aprendizagem dos conteúdos da vida que abrangem os conceitos científicos da cultura erudita e os conteúdos éticos da convivência social. Este rigor é o maior humanismo que se pode exigir de todos os profissionais da educação, afim de que os alunos e alunas, homens e mulheres, profissionais da educação e profissionais em geral, possam desenvolver-se como *seres humanos fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente e ricos de caráter* (FERREIRA, 2013, p. 138).

Isso implica repensar a concepção de trabalho, as relações sociais estabelecidas no interior da escola, a forma como ela está organizada, a natureza e especificidade da instituição escolar e as condições reais para o trabalho pedagógico.

Pretende-se buscar aprofundamento teórico para resgatar a importância do gestor e de sua formação como intelectual do trabalho docente, muito mais que um especialista ou “mero tecnocrata do saber”, mas um profissional capaz de pensar a escola enquanto processo histórico, político e social que contribui imensamente com a produção e democratização dos saberes humanos, com suas contradições e limitações.

## **CAPÍTULO II**

### **A FORMAÇÃO DO GESTOR EDUCACIONAL**

A formação de professores e demais profissionais da educação, especialmente dos gestores, é uma preocupação marcante na atualidade. Trata-se de um tema complexo e presente no processo histórico da educação, desde a primeira metade do século XX.

Como parte da sociedade esse processo vem se transformando e, conforme apontam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 61):

Como instituição social educativa, a escola vem sendo questionada acerca de seu papel ante as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo. Elas decorrem, sobretudo, dos avanços tecnológicos, da reestruturação do sistema de produção e desenvolvimento, da compreensão do papel do Estado, das modificações nele operadas e das mudanças no sistema financeiro, na organização do trabalho e nos hábitos de consumo.

A formação de gestores educacionais não pode se eximir de pensar a sociedade atual, dominante, escravista, exploradora, excludente etc. e acompanhar as mudanças, atendendo as necessidades da escola, mas sem se render a essa sociedade, não sem antes pensá-la e aos seus determinantes, de forma crítica; não há como se eximir desse compromisso. Para tanto, é necessário pensar uma formação que consiga construir uma articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação, já que esses profissionais devem ser capazes de pensar uma sociedade com outras perspectivas, ou seja, professores e gestores que consigam compreender as exigências de cada momento, fazer a leitura crítica dos movimentos sociais presentes e propiciar melhores condições de trabalho e de ensino/aprendizagem para o sistema público educacional.

#### **2.1 As Licenciaturas e a Formação dos Gestores Escolares**

Na legislação vigente – LDB 9394/96 - encontramos os pressupostos que alicerçam os cursos de formação de professores e gestores da educação básica. Essa formação deve ocorrer em Instituições de Ensino Superior, que deverão estimular e induzir ações que fortaleçam processos de mudança; propiciar o desenvolvimento da capacidade acadêmica e profissional dos docentes; repensar os currículos dos cursos de formação; elaborar programas articulados à realidade social e escolar contemporânea, com base numa outra concepção e organização pedagógica e curricular da educação básica brasileira; preparar os profissionais para atuarem

neste nível de ensino como agentes das mudanças em curso, e promover a melhoria da infraestrutura institucional, especialmente quanto a recursos bibliográficos e tecnológicos (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, observa-se que há uma preocupação em preparar profissionais socialmente comprometidos com ideias problematizadoras da realidade, por meio de uma prática democrática que a cada instante instigue o pensar crítico e autônomo. A educação e a gestão atuais requerem, do licenciado, disponibilidade à mudança, formação e atualização constantes, visando o desenvolvimento da criticidade, a valorização da interdisciplinaridade e da inclusão dos desfavorecidos socialmente.

Essa formação comprometida com o aprofundamento dos estudos e aperfeiçoamento pessoal e profissional permite que o gestor planeje, conduza e avalie suas ações de forma democrática e autônoma. “Quanto mais participativo, solidário e democrático for o processo administrativo, maiores as possibilidades de que seja relevante para indivíduos e grupos e também maiores as probabilidades para explicar e promover a qualidade de vida humana necessária” (HORA, 1994, p. 41).

A escola precisa não só de professores bem formados, mas também de gestores, que possam compreendê-la nas suas relações com o contexto social e, a partir deste, serem capazes de articular com competência<sup>8</sup> as ações que se efetivam na escola entre professores, funcionários, recursos físicos, financeiros e a comunidade escolar, para o alcance dos objetivos educacionais.

Apesar de o gestor educacional não ser considerado o único responsável pelo que ocorre na escola é sua função desenvolver ações das quais depende, em grande parte, o trabalho educacional ali desenvolvido. Para tanto é necessária uma formação inicial abrangente e teoricamente sólida, facilitadora da articulação com a prática diária da escola e incentivadora cotidiana de sua compreensão, a partir da apropriação dos sentidos e significados do contexto social, econômico e político, do qual faz parte.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 453) afirmam que:

A direção da escola, além de ser uma das funções do processo organizacional, é um imperativo social e pedagógico. O significado do termo direção, no contexto escolar, difere de outros processos direcionais, especialmente empresariais. Ele vai além da mobilização das pessoas para a realização eficaz das atividades, pois implica intencionalidade, definição de

---

<sup>8</sup> Há, pois, uma nova dimensão que confere um novo significado ao conceito de competência a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, ao se pretender a inclusão: o domínio do conhecimento articulado ao desenvolvimento das capacidades cognitivas complexas, ou seja, das competências relativas ao domínio teórico (KUENZER, 2002, p. 2).

um rumo educativo, tomada de posição ante objetivos escolares, sociais e políticos, em uma sociedade concreta. A escola, ao cumprir sua função social de mediação, influi significativamente na formação da personalidade humana; por essa razão, são imprescindíveis os objetivos políticos e pedagógicos.

As dimensões pedagógica e administrativa apresentam constante conflito, pois são de naturezas distintas e com interesses que muitas vezes se divergem. Esses conflitos devem ser pensados e vivenciados de forma que priorizem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, entendendo que as exigências da estrutura burocrático-administrativa criam uma cisão entre o processo ensino-aprendizagem e a gestão da escola. E o gestor preparado assume a tarefa de superar essa dicotomia, visando o desenvolvimento pleno desse processo, em acordo com a comunidade escolar.

É necessário ressaltar que a formação do professor, levado em conta que ele poderá também vir a ser um gestor, deve ser marcada por conhecimentos específicos de sua área de atuação, da educação e da gestão, pois, ao mesmo tempo em que exerce a atividade de gestão, o faz num ambiente escolar e com uma intencionalidade educacional.

Porém, em determinadas situações do cotidiano escolar, essa junção das perspectivas educacional e de gestão é posta em conflito, separada pela divisão intelectual, técnica, ideológica e social do trabalho. Nesse sentido, a formação acadêmica que estabeleceu a necessidade de unir os princípios norteadores da educação e da gestão como forças motrizes na superação dos problemas educacionais está dada pelas condições estruturais da escola e do sistema de ensino, como elementos das divergências de objetivos, concepção e ação pedagógica. Essas questões se fundamentam na forma como os sistemas de ensino, em especial nas escolas públicas, organizam-se ao privilegiar as questões administrativas, em detrimento das preocupações pedagógicas (SANTOS; GUISELINI; MARQUES, 2003, p. 131).

A formação do gestor está contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9394/96, prevista no artigo 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Entretanto, a partir desse movimento de incluir todas as licenciaturas e a formação na pós-graduação, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores no Brasil, pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação 09/2001 e Resoluções do Conselho Nacional de Educação 01 e 02/2002, que orientam as licenciaturas todas,

apontando para a elaboração de projetos específicos para cada área, que levasse em conta as necessidades e singularidades que caracterizam cada um dos campos, como complemento das diretrizes gerais. As diretrizes específicas, no entanto, não poderiam entrar em contradição com as Resoluções de ordem geral. A partir da promulgação dessas diretrizes curriculares passou-se ao entendimento que a formação do gestor escolar esteja presente em todos os cursos de licenciatura.

O perfil profissional desejável para os licenciados passou a ser de um docente que se constituísse não só como um profissional da educação, mas também, como cidadão consciente e comprometido com seu tempo, sensível às emergências sociais e que se dispusesse às possibilidades de mudanças.

A formação do homem brasileiro e da mulher brasileira nos exige a formação de um profissional entendido como “um mediador” da “vida social” efetiva, das expectativas e do desejo coletivo de uma comunidade global que requer que os seus membros sejam integrados à vida social mundial, com todas as possibilidades. Entendendo que a formação profissional exige hoje, mais do que nunca, uma sólida formação humana e que esta se relaciona diretamente com sua emancipação como indivíduo social, sujeito histórico em nossa sociedade (FERREIRA, 2013, p. 133-134).

A organização curricular dos cursos, afastando-se de uma concepção disciplinar deveria buscar a superação da dicotomia teoria-prática pela desfragmentação do objeto de estudo, tendo como propósito estimular professores e alunos a rever seu próprio processo de formação e a pensar criticamente formas de reorientar a formação de seus alunos, assumindo, como um dos princípios norteadores, a flexibilidade curricular ao longo do curso.

É imprescindível incentivar nas licenciaturas a posição investigativa a partir de uma constante reflexão sobre a própria ação pedagógica docente, que deve estar articulada ao ensino das diferentes unidades temáticas, fazendo uso ainda das tecnologias e se articulando às linhas de pesquisa das universidades. Essa prática investigativa percorreria os quatro anos de formação como transversalidade.

Os conteúdos poderiam ser organizados em unidades temáticas e não em disciplinas isoladas, visando assegurar a formação do profissional da educação e do cidadão consciente e comprometido com seu tempo, sensível às emergências sociais, sujeito e agente do processo cultural e capaz de participar na transformação das relações de poder.

Isso tudo, além de configurar uma formação marcada pela dimensão político-social, apontaria a preocupação com um projeto de sociedade, na qual todos tenham acesso aos bens materiais educativos a partir de políticas públicas cujo compromisso prioritário seja com a

escola pública, entendida como espaço privilegiado para a democratização e apropriação do saber mais bem elaborado. É essencial que o projeto pedagógico contemple núcleos de conhecimentos críticos, eixos temáticos que consolidem a consistência teórica para a sustentação da prática profissional docente, articulados a atividades de extensão como forma de inserir os alunos na vivência da realidade da Educação Básica, no contexto social em que ela se insere.

É a intencionalidade do que se quer fazer que define a direção da ação e as formas de organizar a execução. É a intencionalidade – que se expressa nos objetivos – que irá nortear aquilo que se apresenta como desejado e necessário. Isto implica a explicitação de determinada intenção das ações, da definição dos fins que se quer alcançar, que se sustentam naquilo que tem valor para uma coletividade em determinado momento histórico em uma dada sociedade. Trata-se do conjunto de valores eleitos pelos autores/sujeitos participantes das ações. Trata-se de uma proposta de trabalho que não se expressa em interesses individualistas de pessoas isoladas, mas no interesse comum de um conjunto de profissionais que ao definirem-se no coletivo, definem tanto o destino da sua instituição quanto o de homens e mulheres que irão formar. Uma mesma direção e uma mesma qualidade se definem, então, com uma só organização de trabalho, por meio das diversas formas de execução específicas dos conteúdos científicos, técnicos e éticos a serem trabalhados (FERREIRA, 2013, p. 135).

Fato é que, ao ingressar no curso de licenciatura, os alunos devem se apropriar da realidade que os cerca, construir a possibilidade de uma análise crítica das teorias e do pensar que compõem o campo da formação de professores, em correspondência às Diretrizes Curriculares Nacionais propostas para as licenciaturas no Brasil<sup>9</sup>.

Concordamos com Brzezinski (2010, p. 172) na análise da LDB9394/96, após uma década de sua aprovação:

É por demais sabido que ações pontuais de formação dos professores pouco resolverão a falta de docentes qualificados na educação básica. Estou convicta de que não haverá equacionamento da questão enquanto o Estado brasileiro, independente da ideologia partidária do governo que ocupa o poder de decisão legitimado pelo voto nas urnas, eximir-se de estabelecer uma política formal de formação e de valorização dos profissionais da educação, com a perspectiva de construir um sistema nacional organicamente articulado entre as diferentes esferas – municipal estadual e federal – e que incida de modo qualitativo sobre a formação inicial, continuada, planos de cargos e salários e condições dignas de trabalho. O êxito desse sistema nacional dependerá, sem dúvida, de o Estado prevê-lo e provê-lo permanentemente.

---

<sup>9</sup> Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.



Muitas vezes, um projeto de reforma, em suas intenções de melhoria, é claro para os propositores que, em geral, julgam que elas se realizarão, porém, uma reforma tanto pode melhorar quanto piorar a realidade que se deseja transformar, afirma Sacristan (1998).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (2001) para as licenciaturas precisam ser repensadas a partir de uma análise crítica do seu efeito sobre a organização escolar. A busca de melhoria da Educação Básica exige profissionais bem formados. Neste contexto é preciso entender que há a necessária articulação de uma boa formação com outros formatos que possam materializar o processo de formação educacional neste país, pois,

A educação tem que ser reinventada sem fantasias futuristas nem olhares saudosistas, impulsionada com o que sabemos sobre como atingir com qualidade seus objetivos em experiências pontuais, com bons e dedicados professores, apoio das administrações e das famílias, sem se deixar levar pelo caminho sem solidariedade do mercado (SACRISTAN, 2007, p. 11).

Assim como no processo de formação do licenciado, de igual maneira devemos analisar a formação de um gestor educacional que seja capaz de contribuir para essa educação. É importante que essa formação propicie vivência de situações que, de forma intencional, levem à problematização do trabalho e da gestão pedagógica, revelando os aspectos coletivo e interdisciplinar dessa ação. “A postura investigativa do profissional de educação deverá ser marcante nesse processo, contribuindo para o alargamento do conhecimento na área” (AGUIAR, 2008, p. 208).

Não há como estabelecer uma hierarquia nessa formação continuada, pois não existe um curso único e ideal para se complementar a formação inicial. No entanto, é preciso materializar a formação do gestor, profissional da educação, para atuar conforme as demandas socioeducativas no interior das necessidades da escola pública e dos alunos atores deste tempo histórico. Assim, a formação inicial do gestor se dá na licenciatura, e se complementa na formação continuada. Há que se fazer a ressalva de que um curso aligeirado e sem rigor acadêmico acentuará os desvios na formação, o que concretiza as consequências das políticas públicas que não visem aos interesses públicos.

Ainda serão necessárias pesquisas e estudos quanto ao papel do gestor educacional (raramente o vemos associado à atividade pedagógica e sim à atividade administrativa), normas e procedimentos para uma boa organização escolar e seu funcionamento harmonioso, como condições para se alavancar resultados desejados.

É atribuída a ele a responsabilidade de fazer com que todos os profissionais da administração cumpram as normas e realizem suas tarefas, enquanto na escola que se faz

democrática o caráter político-pedagógico do compromisso de todos pelo trabalho educativo se amplia, retirando da figura do diretor a função burocrática e hierarquizada de comando da instituição e colocando no processo todos que ali trabalham.

Sobre essa dimensão, Paro (2001, p. 118) explica que:

Assim, a partir de uma concepção de mundo identificada com propósitos democráticos e assente em valores que afirmam o direito do ser humano em constituir-se sujeito de seu destino, cada vez mais se torna anacrônico pensar em direção, gestão, etc. de uma forma que não signifique a afirmação da cooperação e da ação coletiva. Por isso, é importante que, ao pensar as atividades escolares, para além da referência ao diretor ou ao coordenador, como agentes singulares, se possa reportar primeiro à direção e à coordenação como funções que, embora abarcando as ações de atores singulares, vão além delas, incluindo a pluralidade de atos e providências, tanto individuais quanto coletivos.

Tem-se verificado continuamente a valorização da administração das escolas de ensino básico. Isso acontece de diferentes formas e com diferentes enfoques, e, frequentemente, privilegiam a relevância da organização e da gestão da escola.

Há um interesse geral, em se tratando de melhorar o desempenho, de diminuir desperdícios e utilizar racionalmente os recursos disponíveis; tanto no senso comum como nas mídias se enfatiza que a melhora do ensino está intrinsecamente relacionada à boa ou má administração escolar.

Segundo Paro (2010a, p. 25), a administração<sup>10</sup> é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Sendo assim, a proposta de formação deverá deixar claro a qual conceito de administração está vinculada. Sabemos que essa denominação precisa de um complemento que a caracterize e identifique; dizemos administração pública, administração escolar, administração hospitalar, o que exige definir sua característica, pois o conceito requer essa complementaridade para que deixe de ser geral e traga consigo a especificidade sobre qual administração se vai tratar.

De acordo com esse conceito mais abrangente de administração, a mediação a que se refere não se restringe às atividades-meio, porém perpassa todo o processo de busca de objetivos. Isso significa que não apenas direção, serviços de secretaria e demais atividades que dão subsídios e sustentação à atividade pedagógica da escola são de natureza administrativa, mas também a atividade pedagógica em si – pois a busca de fins não se restringe às atividades-meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades-fim (aquelas que envolvem diretamente o processo ensino-aprendizado) (PARO, 2010, p. 765).

---

<sup>10</sup>Paro usa o conceito de administração e gestão como sinônimas (2010).

Nessa dissertação optou-se por tratar o termo gestão educacional, trazendo em seu bojo a intencionalidade de não considerar a mesma só como administração geral, ou só administração pedagógica, mas buscar aquilo que a administração geral tem de importante, sem esquecer que, em se tratando de administração escolar, o objetivo da mesma sempre será pedagógico, visando ao atendimento e à qualificação do processo escolar.

## **2.2 O Pacto pela Educação – uma política de governo**

Algumas perguntas surgem a partir desse diálogo sobre as diretrizes dos cursos de licenciatura: “Como a formação do gestor escolar se dá no cotidiano do processo educativo, no contato com a realidade escolar?” “Com quais ações essa formação vem colaborando para as atividades da gestão educacional na escola?” “De que maneira isso tem ocorrido na educação básica?” “Como poderia ser pensada a formação do gestor, para superar a atual realidade da gestão pedagógica na escola”?

Propomos a elucidação de tais questões partindo da análise do documento apresentado pelo Governo do Estado de Goiás denominado como *Pacto pela Educação*, ou seja, procuraremos compreender como acontece a formação dos gestores na Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás, tendo como referência as propostas para a eleição de diretor escolar, seu cumprimento e o trabalho realizado, entendendo-os como dimensões articuladas e relacionadas à efetivação de melhorias da educação pública.

Historicamente, as discussões relacionadas à formação dos gestores escolares pela Secretaria de Estado da Educação em Goiás não são recentes e incorporaram ao longo do tempo políticas nacionais de capacitação, encaminhadas pelo MEC, como o Programa de Formação a Distância de Gestores Escolares - PROGESTÃO, desenvolvido pelo CONSED, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, determinado a partir de uma demanda específica de um grupo de Secretários Estaduais de Educação no final da década de 1990, tendo como meta principal o desenvolvimento de uma gestão democrática focada no aluno.

De forma mais pontual, esta pesquisa se propõe analisar a política desenvolvida a partir de 2011, pelo Governo Estadual, que formalizou um Curso de Especialização para gestores da educação pública, desenvolvido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAED, vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

A partir de 2011, o Governo de Goiás define uma Reforma Educacional e dá a ela o nome de Pacto pela Educação. Para isso traçou as diretrizes para esta reforma educacional que

propõe promover avanços para um grande salto na qualidade da Educação do Estado. Foram 25 ações de grande impacto divididas em cinco pilares. Esta reforma representaria também um pacto entre todos os goianos para se atender os 600 mil jovens e crianças que estudam na rede pública em Goiás.

Sobre o Pacto, Libâneo (2011, p. 1) nos alerta de forma crítica que:

No seu conjunto, as Diretrizes do governo goiano para a educação são uma reprodução clara da visão neoliberal economicista da educação que, basicamente, corresponde a uma política de resultados, com base na melhoria de indicadores quantitativos de eficiência do sistema escolar. Tal como já ocorreu em projetos semelhantes de reforma educativa nos estados de Minas Gerais e São Paulo nas últimas décadas (além de países da América Latina, como o Chile), trata-se de juntar a demanda da qualidade da educação com eficiência econômica, dentro de padrões empresariais de funcionamento, visando objetivos pragmáticos e instrumentais. No entanto, é sabido que as reformas efetuadas naqueles estados (e as implantadas em países latino-americanos) não tiveram êxito; ao contrário, a situação da educação piorou significativamente. A reforma agora anunciada em Goiás, cujas linhas gerais, metas e estratégias, não são novidades, pode seguir os mesmos caminhos caso não sejam revistos aspectos importantes do projeto.

Faremos aqui uma exposição do que apresenta o próprio documento, inferindo análises por reflexões próprias e pelo diálogo com teóricos da área educacional que podem ajudar a esclarecer o que nos traz de verdade os princípios propostos no documento, suas implicações no contexto geral das escolas do sistema público estadual de educação e na formação dos gestores educacionais.

No que se mostra, o documento faz uma proposição de iniciativas que têm foco no aprendizado dos alunos, buscando uma mudança na formação dos estudantes. Está estruturado em cinco pilares que se distribuem em 25 metas. Apresentamos os pilares:

Valorizar e fortalecer o profissional da educação; adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado do aluno; reduzir significativamente a desigualdade educacional; estruturar um sistema de reconhecimento e remuneração por mérito; realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino (GOIÁS, 2011).

O primeiro passo da reforma educacional que pretende tratar do seu principal agente de transformação, o profissional da educação, tem como objetivo favorecer a qualidade da rede por esta estar ligada à qualidade dos professores, diretores e demais agentes. Para isso, foram apresentadas políticas anunciadas como concretizadoras da valorização da força de trabalho, o que efetivamente não se faz, pois se baseia em ações neoliberais de fortalecimento do capital e da ideia privatista na educação.

Segundo o documento, as primeiras iniciativas em relação à valorização e reconhecimento do profissional de educação foram dadas com as eleições escolares. Assim, a escolha dos dirigentes escolares teria provocado mudanças significativas ao cotidiano escolar. Nesse aspecto o documento expõe:

Os candidatos a diretor de escola passaram por um curso preparatório, seguido por uma avaliação; os aprovados na avaliação elaboraram um plano educacional para as unidades escolares com intenção de permitir que a comunidade tivesse mais conhecimento para as eleições; os diretores eleitos passaram por um curso de pós-graduação em gestão escolar; foi dado aumento de 45% na gratificação para o cargo de diretor de escola, garantindo uma maior atratividade para esta “importante” função (GOIÁS, 2011).

No Estado de Goiás, as eleições para diretores, foram instituídas em 1987, após forte apelo dos docentes goianos que tinham como *slogan*: “Eleições Diretas Já! Do Diretor da Escola a Presidente da República” (DOURADO, 1990, p. 125). No entanto, elas só iriam se materializar na Rede Estadual no ano de 2001. Nesse período, os governadores goianos adotaram como critério de escolha dos diretores as listas tríplices e eleições.

As discussões sobre as eleições para diretores são retomadas a partir de 1999, durante o mandato do governador Marconi Perillo (1999-2006), cujo discurso tinha por objetivo atender às reivindicações do movimento social dos professores que clamavam por democratização na escola e por fazer cumprir o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, a respeito da gestão democrática:

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

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

II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (LDB, 9394/96).

Em 2001 ocorreram eleições para diretores respaldados pela Lei Estadual nº 13.564 de 08/12/1999. A presente Lei estabeleceu que “as eleições para diretores de unidades escolares estaduais serão realizadas no último dia letivo do mês de novembro, sendo que a primeira realizar-se-á no ano de 2000”. Quanto aos critérios ficou determinado que: quem pretendesse se candidatar precisaria ser efetivo e lotado na unidade escolar há pelo menos seis meses consecutivos; as eleições aconteceriam de dois em dois anos; e todos os agentes envolvidos no processo educacional como professores, alunos, pais e agentes administrativos teriam direito ao voto. No entanto, a primeira eleição só aconteceu em 2001.

De 1999 até 2014 ocorreram movimentos dentro do processo eleitoral para diretores, que são percebidos como uma busca de sanar as lacunas para melhorar o processo, dentro da perspectiva de luta do movimento dos professores que desejam de fato democratizar a gestão das escolas públicas e afastar tanto a permanência de certos grupos no poder, o que evidencia as práticas clientelistas, como também as manobras políticas do governo para tentar manter seu poder de influência dentro das escolas. Mas, na ótica do governo elas podem ser analisadas como forma de controlar o processo democrático.

Podemos perceber este movimento dentro do processo eleitoral no ano de 2011, pois ele assumiu um caráter diferenciado. Essas eleições foram amparadas pela Lei Complementar nº 85 de 19 de abril de 2011, Portaria 2.783 SEDUC/GO, que trouxe disposições como as que constam no artigo 9º:

- 2.2. Os inscritos no processo de escolha dos diretores das unidades escolares participarão do curso de formação, na modalidade a distância, no período de 16 de maio a 4 de junho;
- 2.3. Os inscritos serão submetidos a uma avaliação de conhecimentos sobre gestão escolar, que constitui a Etapa II, com base nos conteúdos ministrados no curso, em 5 de junho;

Após esse processo, somente os candidatos aprovados poderiam registrar suas candidaturas e iniciar suas campanhas. As eleições ocorreriam dia 28 de junho de 2011. No entanto, nem todos os estabelecimentos de ensino tiveram candidatos aprovados na avaliação sobre gestão escolar; assim, foi lançado novo edital segundo o qual os inscritos fariam uma nova avaliação escrita e as eleições ficaram estabelecidas para o dia 31 de agosto de 2011. Novamente, a história se repetiu e muitas escolas continuaram sem candidatos. Novo edital foi lançado, seguindo os mesmos critérios dos anteriores e as eleições foram remarcadas para o dia 06 de dezembro de 2011. Além dessas alterações no processo de escolha, o mandato do gestor eleito passou a ser de três anos e não mais de dois.

Tais alterações ocorridas nas eleições para diretores em 2011 evidenciam a falta de continuidade por parte das ações políticas do governo. As regras são alteradas de acordo com quem está no comando e não existe uma consulta junto aos trabalhadores da educação, sobre as decisões com problemas que afetam diretamente a comunidade escolar. As medidas tomadas representam uma transferência de responsabilidade para a escola e seus gestores pela qualidade do ensino oferecido, e assim o poder público se isenta daquilo que é de sua alçada no processo educacional, ou seja, o governo oferece uma formação, mas joga toda a responsabilidade pela qualidade do que vai ser oferecido e apreendido aos docentes/gestores.

Os movimentos ocorridos no processo de escolha dos dirigentes da Rede Estadual de Educação no ano de 2011, com a exigência de um curso de formação a distância e aplicação de uma avaliação sobre conhecimentos em gestão educacional para os futuros gestores, se concretiza com o CAEd. Os mandatos dos diretores eleitos em 2009 chegavam ao fim em agosto de 2011. Mas, em algumas escolas não houve candidatos porque as pessoas não quiseram se submeter ao processo avaliativo, ou seja, à prova. Como já foi dito, aconteceram eleições em três momentos diferentes conforme os pré-inscritos fossem aprovados na avaliação do curso sobre gestão escolar e, não logrando nenhum candidato habilitado conforme as regras estabelecidas pela Secretaria, algumas escolas tiveram seus gestores nomeados pelas Subsecretarias Regionais de Educação.

Esses dados nos ajudam a compreender o movimento ao longo do processo, o que elucida a interferência no processo democrático da gestão das escolas públicas, tanto no sentido de romper com as influências políticas, com as práticas autoritárias de alguns gestores, mas também no sentido de perceber se promoveram alguma diferença na qualidade do ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

Ao propor essas ações, o governo indica que os diretores poderão, a partir dessa preparação, responder melhor às necessidades da escola e da educação pública. Algumas exigências são impostas ao diretor para que no conjunto se faça uma gestão mais qualificada e atuante nas questões pedagógicas e administrativas. O que o documento não considera é a realidade com que esses profissionais têm que lidar, pois as adversidades são inúmeras, desde as condições físicas dos prédios escolares às econômicas e culturais que dificultam o trabalho da gestão escolar.

Com relação à valorização e fortalecimento dos profissionais da educação, o documento ainda propõe:

Criar a Escola de Formação de Professores: - Formação prática: realizar formações baseadas nas principais dificuldades dos professores e alunos da rede, identificadas por meio do Sistema de Avaliação do Estado de Goiás. Métodos inovadores: utilizar metodologias inovadoras e práticas, como estudos de caso, *coaching* e residência. Certificação e regulamentação: certificar profissionais da rede estadual e de outras redes, além de regular os cursos externos que serão aceitos como oficiais para a Secretaria. Criar a Academia de lideranças: Perfil do líder educacional: mapear as competências necessárias aos líderes educacionais e identificar talentos nas unidades escolares.

Fica claro que a valorização está centrada na premissa da política de resultados, de cunho neoliberal, que coaduna com a prática de exploração da força de trabalho, imputando

ao próprio indivíduo a responsabilidade pela qualidade do serviço prestado na escola. Percebe-se, ainda, termos advindos da administração empresarial. Vemos como exemplo a palavra *coaching* - *coach* é uma palavra em inglês que significa treinador, instrutor e pode também ser um tipo de ônibus. Em inglês, quando usada como verbo, significa treinar ou ensinar. Além disso, um *coach* é um profissional que exerce o *coaching*, uma ferramenta de desenvolvimento pessoal e profissional, que não é apropriada à educação<sup>11</sup>.

O documento afirma que em último caso, os diretores que apresentarem dificuldades em algumas áreas passarão a ser acompanhados por referências, que ajudarão a desenvolver suas lacunas. O que chama a atenção é o fato de que este acompanhamento seja efetivado por profissionais comprometidos com os aspectos pedagógicos e educacionais da escola, auxiliando a gestão da educação.

Menciona ainda, instituir a Residência Educacional, com as seguintes proposições:

Escolas de residência educacional: estabelecer unidades escolares de residência, identificando escolas de referência que servirão de modelo para o processo de aprendizagem dos novos professores. - Residência no estágio: possibilitar a passagem pelo programa de residência como requisito no estágio probatório. - Tutoria aos alunos: estruturar modelo de residência em que os novos professores acompanhem professores-referência, enquanto, gradualmente, fornecem instruções aos alunos (GOÍÁS, 2011).

É evidente a presença de “uma política educacional controlada por resultados, por exigência de eficácia dos atores do sistema, estímulo ao trabalho individual” (LIBÂNEO, 2011, p. 3). Os agentes serão acompanhados e fiscalizados por uma tutoria que se pautará pelos resultados numéricos e de competências pré-determinadas. Percebe-se forte presença da perspectiva instrucionista da educação, pois, segundo o documento, a tutoria acontecerá no acompanhamento dos professores enquanto “fornecem instruções aos alunos”.

As consequências dessas ações são facilmente previsíveis, pois levam à instrumentalização crescente da educação, o que evidencia a intenção de formar uma

---

<sup>11</sup>Um *coach* pode ser uma pessoa que treina um atleta ou conjunto de atletas: a *soccercoach* - um treinador de futebol, pode também ser uma espécie de tutor privado que prepara um aluno para um determinado exame, ou uma pessoa que instrui um ator ou cantor. Quando relacionado com o *coaching*, o *coach* é um profissional qualificado e que utiliza metodologias, técnicas e ferramentas do *coaching* para o benefício de uma empresa ou de um indivíduo, quer na sua área pessoal ou profissional. O *coach* trabalha com um *coachee* (aprendiz ou aluno) com o objetivo de desbloquear nele dons e habilidades já existentes. Há vários tipos, como o *coaching* pessoal, profissional, empresarial e financeiro, e por isso existem diferentes *coaches* que se especializam em áreas diferentes. O *coaching* consiste em um processo que tem princípio, meio e fim, sendo que pode durar entre 3 a 6 meses. O termo apareceu pela primeira vez na era medieval, com a figura do cocheiro, o homem que conduzia a carruagem (coche), para algum lado. Os cocheiros também eram especialistas em treinar os cavalos, para que estes puxassem os *coches*.



ideologia em que “a empregabilidade substitui o direito ao trabalho” (LIBÂNEO, 2011, p. 3), a partir de um currículo instrumental que prioriza conhecimentos práticos.

O Pacto pela Educação expressa, em seu segundo “pilar estratégico”, uma preocupação em adotar práticas de ensino que tenham forte impacto<sup>12</sup> no aprendizado do aluno, justificada pelas distorções identificadas no campo pedagógico em pesquisa realizada em 2011, e que dificultavam o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. O documento afirma que havia carências nas áreas básicas do conhecimento, dos mais variados tipos, inclusive na proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas que são base para as demais áreas do conhecimento.

Para que seja resgatado o espaço escolar como o lugar onde ocorrem aprendizagens significativas, faz-se necessário rever o perfil burocrático presente em muitos cargos e atividades realizadas, pois as mesmas dificultam uma atuação pedagógica plena. Algumas iniciativas de anos anteriores haviam sido implementadas com este intuito de mudança e foram aprofundadas nesta reforma. A Secretaria de Educação, entendendo a prioridade pedagógica, buscou fortalecer e reconhecer o coordenador pedagógico, profissional imprescindível neste processo. Responsável pela coordenação dos trabalhos pedagógicos nas escolas, ele teve seu papel redefinido. A carga horária desses profissionais foi reconfigurada de 30 horas para 40 horas e nela foi inserida uma jornada de formação continuada. Este foi o primeiro passo para direcionar o foco de toda a secretaria nas atividades que mais influenciam o processo de ensino-aprendizagem (GOIÁS, 2011).

Aqui chamamos a atenção ao que o documento apresenta como “alto impacto”. Para pensar nessa dimensão cabe perguntar a partir de quais critérios isso se efetivaria? A proposta de investimento no fazer do coordenador pedagógico poderia abrir a possibilidade de ser ele um multiplicador das ações pensadas no âmbito das políticas educacionais para o seio da escola, porém esse profissional não pode assumir sozinho, a condição de articulador das melhorias das ações da escola. Dar-lhe a quantidade de horas de trabalho de um gestor pedagógico e lhe proporcionar um curso, certamente não irá fazê-lo este supertransformador do processo educativo que o sistema alimenta. Práticas educacionais melhores na escola se efetivarão por meio do trabalho coletivo dos professores, dos alunos e de todos os envolvidos nesse processo, inclusive do próprio governo.

De acordo com Paro (2010, p. 768):

[...] contrariamente ao que se acha difundido no senso comum, a coordenação não precisa ser feita sempre a partir de um coordenador

---

<sup>12</sup> Mesmo não concordando com a expressão tal qual ela se apresenta no projeto, faz-se aqui a reprodução original: “impacto na aprendizagem”.

unipessoal que determine a conduta de grupos e pessoas. Esta tem sido a regra em nossa sociedade, em que as empresas, tanto públicas quanto privadas, lançam mão de chefes, supervisores, feitores, gerentes, inspetores, superintendentes etc. para coordenar as ações de seus subordinados. Mas a coordenação pode também ser realizada coletivamente - em especial por aqueles mesmos que emprestam seu esforço para a realização dos objetivos da empresa -, quer diretamente, quer por meio de conselhos e representantes.

O documento aborda a questão do currículo, entendendo a necessidade de aprofundamento de sua discussão e a construção de um currículo base. Apresenta a possibilidade de aprofundar e reelaborá-lo, aproveitando-se de estudos anteriores, o que demandaria menos tempo para sua execução, tendo um currículo base que fortalecesse um mesmo caminho dentro das escolas que fazem parte da rede, dando a elas ainda a opção de adaptá-lo às suas necessidades locais, visto cada uma das escolas estar em ambiente diverso e com características muito particulares. Essas ações possibilitariam, segundo as proposições do documento, “[...] estruturar materiais de apoio aos professores organizados de acordo com o currículo, oferecendo bancos de aulas e de exercícios a título de sugestões aos docentes interessados” (GOIÁS, 2011). Essa criação de um banco de dados, ou seja, um pacote de aulas prontas, não deixa dúvidas de que se trata de um processo reprodutivista. Essas ações limitam o trabalho docente, aniquilando as possibilidades de criação no fazer pedagógico que se dá na realidade escolar.

Junto a essa proposição de currículo referência para melhoria das ações da escola, o Pacto apresenta, também, a tutoria pedagógica como uma proposta que busca estruturar uma equipe regional de pessoas que atenderiam à capacitação dos coordenadores pedagógicos acompanhando os trabalhos do dia a dia nas escolas. Para dar prioridade ao trabalho pedagógico seria preciso reorganizar a estrutura das subsecretarias no sentido de proporcionar o necessário suporte aos profissionais da escola, a partir daqueles que se acham vinculados à administração/gestão centralizada. Há nessa dimensão a ideia de apoio aos professores com maior dificuldade por intermédio dos tutores pedagógicos, o que parece ser complexo devido às proporções dos problemas do dia a dia de nossas escolas. A tutoria aparece como uma possibilidade de “acompanhamento prático dos coordenadores pedagógicos e suporte aos professores” (GOIÁS, 2011).

Dessa forma, percebe-se uma política educacional de controle de resultados, fixados por metas e indicadores quantitativos, uma forte exigência de eficácia e estímulo ao trabalho individual dos envolvidos na escola. “A eficácia dos servidores, professores, diretores, alunos,

depende de determinadas competências. Sendo assim, as competências são requisitos para os resultados” (LIBÂNEO, 2011, p. 3).

O Pacto defende a educação em tempo integral e propõe:

Desenvolver as escolas em tempo integral: melhorar a qualidade das unidades escolares de tempo integral existentes, investindo em gestão, políticas pedagógicas e infraestrutura. Aluno em tempo integral: ampliar o conceito de aluno em tempo integral, buscando parcerias fora do espaço físico das escolas, como escolas de idioma, cursos de informática e ensino técnico (GOIÁS, 2011).

Muito tem sido dito a respeito da escola de tempo integral, mas há de se trazer a preocupação com a forma da implantação dessa escola. O documento apresenta e determina ações que indicam uma prática política, mas também com possibilidades ideológicas e demagógicas, como a de “ampliar o conceito de aluno”. Pensemos: como? Isso demanda atividade prática? Demanda possibilidades de transformações sociais? Mudar o conceito, o que trará de melhoria para a prática social? Há um equívoco de intencionalidade, é um fetiche.<sup>13</sup>

O simples fato de buscar parcerias fora da escola (escolas de idiomas ou informática, etc.), como propõe o documento, não garante a qualificação ou melhoria do processo pedagógico. Essas atividades não podem substituir os conteúdos que fazem parte da proposta pedagógica da escola, então ampliar a carga horária dessas disciplinas, como prevê a LDB tem que ser prioridade. Há de se pensar o aumento da carga horária principalmente no entendimento de que os conhecimentos se complementam e ao se pensar na escola integral e no aumento desta para se trabalhar o conhecimento, a quantidade deveria ser proporcional, na sua ampliação. Trabalhar as disciplinas escaladas pelo atual modo de produção é uma forma de reprodução do mesmo, pois elas têm seus limites no processo das análises mais críticas.

Ressalte-se aqui que essa não é uma proposta apenas da gestão estadual, mas que acompanha políticas públicas nacionais de investimento na educação pública brasileira. Para

---

<sup>13</sup> “O fetichismo é um fenômeno específico da sociedade capitalista, onde os produtos do trabalho são convertidos em mercadorias, onde o nexos possível entre os indivíduos é determinado pelo intercâmbio, e onde, afinal, somente enquanto generalidade abstrata ou equivalente geral, o trabalho e o produto do trabalho são diretamente sociais” (RESENDE, 1992, p. 141). “O fetiche, no entanto, não pode ser compreendido somente como realidade econômica. Invade todos os espaços da vida humana, tanto aqueles ligados à vida objetiva, quanto aqueles ligados à vida subjetiva. A fetichização atinge o íntimo do indivíduo porque não é somente enquanto produtor que ele defronta com as formas fantasmagóricas da realidade. Na verdade, é enquanto sujeito que se objetiva e não se reconhece no objeto que ganhou vida própria, e enquanto sujeito individual e coletivo que não se reconhece a si e nem tampouco aos outros indivíduos. A fetichização atinge aquilo que deveria ser o resguardo de sua autonomia: sua consciência. O indivíduo é transformado em personificação de relações econômicas e, só enquanto tal, entra em contato com os outros indivíduos” (RESENDE, 1992, p. 148).

Libâneo (2011, p. 5), essas proposições são a demonstração de “absoluta inoperância e ineficácia de escolas de referência e escolas de tempo integral. Essas iniciativas se prestam apenas a visibilidade política do governo, assistencialismo.” O professor afirma, ainda, que várias iniciativas, como essas, foram realizadas no estado de São Paulo e resultaram em fracasso e ineficiência “não alcançando os fins a que foram propostas (seja para capacitação de professores seja para assistencialismo a alunos pobres)”.

Em relação ao ensino médio, o pacto acrescenta a denominação “Novo Ensino Médio”, e segue propondo:

Parcerias: O objetivo desta iniciativa é propor um novo modelo para o ensino médio goiano, de forma a garantir um maior aprendizado e menor abandono dos alunos. Investir em programas especiais para o ensino médio. Ensino profissionalizante: estabelecer parcerias com a Secretaria de Ciência e Tecnologia para o oferecimento de ensino profissionalizante de modo concomitante ao ensino médio regular, dando mais oportunidades aos estudantes dessa etapa de ensino. - Seminários: realizar um ciclo de debates e seminários com a rede de ensino e toda a sociedade, para discutir o papel do ensino médio e propor um novo modelo, adequado à realidade goiana, que seja mais efetivo (GOIÁS, 2011).

Nesse aspecto é preciso pensar sobre a realidade que temos e algumas questões nos surge: O que, de prático, a SECTEC teria para oferecer nesse campo? É bom lembrar que a mencionada secretaria no atual momento foi extinta. Temos no Estado uma rede de escolas profissionalizantes, tipo os Institutos Federais? Como se daria isso? Na verdade, é uma proposta posta no papel que não está possibilitada na realidade objetiva, não se percebe nenhuma ação concreta no sentido de efetivação dessas proposições. Se esta alusão à Secretaria de Ciência e Tecnologia (hoje extinta) tem como referência a Universidade Estadual de Goiás, vinculada à esta Secretaria, pior ainda, porque o Governo do Estado nunca assumiu sua universidade; nas últimas eleições, nem para palanque eleitoreiro, tamanho o caos.

No tocante à Educação de Jovens e Adultos o pacto propõe o fortalecimento do aspecto profissionalizante buscando “estruturar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) de forma a torná-la mais direcionada à realidade de seus alunos” (GOIÁS, 2011). Afirma que oferecerá “o módulo profissionalizante, em parceria com a Secretaria de Ciência e Tecnologia, levando em conta as vocações municipais para a definição dos cursos” (GOIÁS, 2011).

Chamo a atenção aqui para o cuidado de uma proposta do ensino profissionalizante, como uma política que se encerra em si mesma, o que acarretaria um fim, uma limitação, sem

dar a chance de progressão nos estudos, desvalorizando a ascensão à graduação e pós-graduação.

Há uma preocupação com o que se denomina “Rede de Colaboração”, a ser efetivada por meio de três ações: constituir um *portal pedagógico* “para troca de experiências, abastecido pelos próprios professores da rede de ensino por meio de práticas de sucesso realizadas nas mais de mil escolas estaduais”; a organização de *bancos de práticas*, que seriam organizados com “sugestões de aulas, exercícios e práticas de gestão enviadas pelos profissionais de ensino e validadas pela equipe central da Secretaria de Educação”; a *identificação de bons exemplos*, que propõe “divulgar resultados e evidenciar os bons exemplos, reconhecendo as escolas, os alunos e os docentes que fazem a diferença na educação goiana” (GOIÁS, 2011). Esse banco de dados pode favorecer os professores de modo a facilitar e incentivar novas práticas, mas isoladamente pouco contribui para a melhoria da educação, pois como práticas isoladas tornar-se-iam modelos prontos a serem copiados, sem discussão e contextualização, ou seja, um freio no processo de criação.

O documento abre perspectivas de investimento em soluções de tecnologia da informação voltada para o aprendizado, propondo “adquirir e oferecer aos alunos e professores *laptops* a serem usados nas instruções de sala de aula”; e, ainda, “investir em ferramentas pedagógicas de TI para a maximização do aprendizado, como lousas digitais e programas estruturados de ensino para professores” (GOIÁS, 2011).

A Secretaria de Educação mostra uma preocupação com o que afirma como “desnível do ensino” o que conclama de “desigualdade educacional”, assumindo a tarefa de reduzi-la significativamente. Essas denominações não ficam claramente definidas no documento, o que nos suscita a questionar: “De que desnível está falando o governo”? “De que desigualdade estamos falando”? A partir dessas afirmações o governo indica um trabalho que priorizará o cuidado com o desempenho dos alunos com baixo rendimento escolar sob a premissa de que a “redução da desigualdade educacional hoje significará a redução da desigualdade social amanhã” (GOIÁS, 2011).

Apresenta o efeito da reprovação e da distorção idade-série, de parte dos estudantes, como causas do grande desnível do ensino, presente na escola. Para a Secretaria “estudar em turmas com diferença significativa de idade gera desmotivação e, muitas vezes, baixo desempenho e abandono” (GOIÁS, 2011). As ações expostas nesse item são denominadas por “iniciativas inovadoras para garantir o crescimento e desenvolvimento da rede de ensino”, afirmando-se que serão realizadas com base na “equidade e chance real de aprendizado a todos os jovens goianos” (GOIÁS, 2011). Eis como se apresenta a proposta:

Programa de Suporte às Escolas Vulneráveis: - Suporte pedagógico especial: oferecer assessoria pedagógica diferenciada a essas escolas, com equipes especializadas e capacitadas por meio das melhores práticas mundiais no assunto. - Materiais de apoio ao ensino: deixar à disposição dos professores materiais de ensino estruturado, com guias de aula e sugestões de exercícios. - Remuneração diferenciada: possibilitar a obtenção de bônus por desempenho maiores aos docentes desta região, incentivando os bons professores a lecionarem para os alunos que mais precisam. - Residência educacional: focar parte do programa de residência nas escolas vulneráveis, possibilitando que os estudantes tenham como tutores os novos professores da rede. Redução da Distorção Idade-Série: Esforço de alfabetização: estruturar programas para a redução geral de analfabetismo, com foco na parcela da população que deixou a escola antes de aprender a ler e a escrever. - Programas de aceleração: oferecer programas de aceleração do aprendizado, por meio de parcerias com organizações especializadas e de ações internas da Secretaria. Redução da Evasão e Reprovação: Monitoramento em tempo real: estruturar sistema de monitoramento, por meio da internet e de outras ferramentas tecnológicas, para identificar alunos infrequentes e que apresentam comportamento de potencial abandono. Programas de nivelamento: prevenir as reprovações através de ações de nivelamento de conteúdo, representadas por intensivos de revisão no início de cada ano, revendo os principais tópicos do currículo, e no início do ensino médio, reforçando por alguns meses conceitos básicos das principais disciplinas (GOIÁS, 2011).

Essas proposições, em sua maioria, estão também presentes nos documentos nacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, etc. Nota-se no documento um peso intenso na análise econômica, o que leva à concepção da escola com uma empresa, ou seja, fica evidente que a questão fundamental é fornecer um conjunto de insumos e ações externas para a aprendizagem, tendo-a como resultado do investimento desses insumos e ações. “Dessa estreita visão de educação e ensino, depreende-se a ausência de preocupação com problemas de aprendizagem dos alunos, métodos e procedimentos de ensino, práticas docentes e atividades em sala de aula, articulação entre conteúdos e métodos, formas de avaliação na sala de aula” (LIBÂNEO, 2011, p. 5). Pensando na dimensão da gestão, essa condição torna-se comprometedor, pois intensifica a preocupação com os resultados e deixa o processo comprometido.

O diretor, independentemente, do caminho que venham a tomar as políticas públicas voltadas para a superação ou melhoria da escola básica, sempre tem que ter como horizonte uma administração e uma direção escolar que considerem a educação como prioridade, privilegiando a especificidade do processo pedagógico e sua dimensão democrática como práxis social e política (PARO, 2010, p. 77).

Em relação ao Ensino Especial, o documento indica a necessidade de apoio às diversidades dessa modalidade. Informa que o Estado de Goiás tem uma história considerável

nessa área e se propõe a aperfeiçoar estratégias que busquem “o aprendizado do aluno especial” (GOIÁS, 2011). Essa denominação está presente também nos documentos oficiais do MEC, como na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, porém há uma preocupação em relação a esse aspecto, que nos remete a questionar: o que é um aluno especial? Como a literatura vem tratando conceitualmente o aluno que o Governo de Goiás chama de especial?

Hoje as pesquisas avançam em relação a esse contexto, pois consideram essencial que tenhamos clara a concepção desse sujeito como *educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação*<sup>14</sup>, portanto uma pessoa portadora de direitos, especialmente, o direito à educação. Segundo o documento que estabelece a Política Nacional de Educação Especial (2008), essa modalidade da educação deve direcionar suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional, buscando uma atuação mais ampliada e fortemente presente na escola, com a organização de redes de apoio, formação continuada dos profissionais e o desenvolvimento de práticas colaborativas. Essa Política afirma, ainda, que:

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2008, p. 9).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB/9.394, de 20/12/1996) exibida no capítulo V, Art. 58 dispõe que “entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRZEZINSKI, 2010, p. 280). Entretanto, em seus desdobramentos encontram-se imprecisões que dificultam sua interpretação, ocasionando múltiplas desarticulações no cumprimento de suas diretrizes e bases.

De acordo com essa Lei, a Educação Especial deve ser oferecida em classes regulares, em que os *educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação*, convivam com os demais. Nessa perspectiva, a escola deve estar suscetível às mudanças, flexibilizando os critérios de admissão e criando metodologias

---

<sup>14</sup> Redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013. Art.58.

que possibilitem a permanência dos mesmos nos espaços escolares. Além disso, deve acolher a todos independente da deficiência, do talento e da origem social, econômica ou cultural, oferecendo salas de aula equipadas conforme suas demandas para que possam ser satisfeitas suas necessidades, preparando-os para a vida em comunidade.

Não obstante isso, os educadores também devem estar preparados para esse desafio. Mantoan (2003) assegura que os desequilíbrios provocados pela convivência com as diferenças exigem “não somente uma reforma do pensamento e da escola, como também de uma formação inicial e continuada dos professores, a qual possa torná-los capazes de conceber e de ministrar uma educação plural, democrática e transgressora, como são as escolas para todos” (MANTOAN *apud* MITTLER, 2003, p. 10).

Ao observar a atuação de educadores em relação à Educação Especial, percebe-se que a insegurança gera um distanciamento entre suas práticas e a proposta de inclusão. O professor Mittler se posiciona em defesa desse processo

A inclusão não é apenas uma meta que pode ser alcançada, mas uma jornada com um propósito. Durante o curso dessa jornada, os professores vão construir e ampliar suas habilidades sobre as experiências que já possuem com o objetivo de alcançar todas as crianças e suas necessidades de aprendizagem (MITTLER, 2003, p. 183).

Dessa forma, os professores necessitam de um constante movimento dialético na sua prática pedagógica. Para isso, após a formação inicial, são incentivados a frequentar cursos que ampliem seus conhecimentos, oferecendo elementos necessários para vislumbrar e alcançar a todas as crianças e suas necessidades.

Entendemos que para que a inclusão se concretize não basta a aplicação de ações imediatas, pois, integrar um aluno no ambiente escolar comum consiste apenas em uma integração, o que é bem diferente de inclusão; fica difícil que ocorra a inclusão no espaço escolar sem que haja uma reestruturação educacional e curricular em sua organização. Realizada da forma proposta, essa integração não proporciona condições para que as pessoas com necessidades especiais possam participar, de forma integral, das atividades escolares, reservando-lhes o respeito às suas aptidões. Inclusão é mais abrangente, propõe a inserção do aluno em todas as atividades de aprendizagem e socialização do grupo, sendo necessário mudar o funcionamento da escola. Esse processo envolve não só os educadores, mas também os gestores, demais servidores da instituição e ainda a comunidade externa que, de maneira indireta participa do contexto escolar.



Acreditamos que há um descompasso entre a proposta de inclusão e a integração praticada nos espaços escolares. O aluno com necessidades especiais que frequenta a escola da rede regular, em interação com os demais alunos, alarga suas capacidades de apreensão e sistematização de conceitos, procedimentos e atitudes, que elevam sua autoestima e minimiza a distância entre ele e as pessoas ditas normais. A escola jamais deve reproduzir desigualdades e sim, promover ações humanitárias em busca de minimizar o tratamento excludente entre os sujeitos diferentes. Ela é um dos caminhos mais indicados para minimizar as mazelas do preconceito e das desigualdades educativas e sociais e a contribuição dos educadores é fundamental nessa jornada.

Para que esse movimento se concretize, muitas transformações são fundamentais. Conforme defende Almeida (2007, s./p.),

Uma educação inclusiva implica tomada de posições radicais, que afeta o processo educativo escolar e contesta práticas tradicionais, tanto do ponto de vista organizacional e político quanto didático-pedagógico. Não basta uma legislação para garantir a inclusão de pessoas com necessidades especiais e, nem tampouco, realizar matrículas na escola regular de ensino. A ideia de uma educação inclusiva requer um conjunto de ações consistentes, que venham assegurar ao indivíduo deficiente o direito de se beneficiar dela. Até então, as políticas públicas não têm como foco a necessidade de reais modificações no sistema educacional voltadas para a demanda da educação inclusiva.

Dessa forma, o governo de Goiás precisa rever este conceito posto no documento, o que revela já uma possibilidade de exclusão e no mínimo de equívoco conceitual. É preciso pensar, também, na afirmação de que o Estado “tem uma construção histórica nessa área”. O estado não está desvinculado do Brasil e insere-se nas ações propostas pelo governo federal. Assim, o processo de inclusão proposto pela educação especial se faz presente em todo o país desde a época do Império, mais intensamente preconizada nas últimas décadas do século passado por políticas neoliberais impostas por movimentos internacionais como, por exemplo, a Declaração de Salamanca (1994).

Em relação à Educação do campo, o pacto afirma que buscará integrar o “ensino profissionalizante para o jovem do campo, permitindo uma formação mais alinhada com suas necessidades”. Para a Educação indígena, se compromete a dedicar “atenção especial à evolução do ensino das minorias” (GOIÁS, 2011). Nesse item o documento é bastante genérico, dando abertura a questionamentos em relação à preocupação e às ações efetivas para as modalidades discutidas; percebe-se pouca atenção da Secretaria a essas minorias.

Dessa maneira, há uma grande preocupação em relação à gestão, que não tem condições de sozinha atender tais demandas. Para que esses aspectos de inclusão das minorias sejam atendidos seria preciso pensar em meios e estratégias que possibilitassem a construção de uma comunidade que estude e compreenda o planejamento e o desenvolvimento curricular na escola; a preparação de uma equipe escolar para trabalhar cooperativamente, compartilhando saberes, para desenvolver ações em progresso contínuo; a criação de facilitadores da comunicação entre a comunidade e a escola; condições para reflexão e debates sobre a prática desenvolvida na escola (TEZANI, 2004).

Estruturar um sistema de reconhecimento e remuneração por mérito é outra das medidas indicadas no referido documento. O governo propõe iniciar uma frente que incentive a meritocracia em suas mais variadas instâncias, afirma que é importante reconhecer os bons profissionais já “que se esforçam e conseguem obter resultados que melhoram a aprendizagem dos alunos. A meritocracia deve ocorrer em forma de reconhecimento financeiro, por meio das bonificações, e de reconhecimento social, evidenciado os servidores que mais merecem” (GOIÁS, 2011). Para a Secretaria essa forma gerará uma propagação de bons exemplos e de boas práticas, que levará para a escola a “busca pela excelência e cultivo de bons valores para a educação” (GOIÁS, 2011). Para a efetivação dessa política,

A Secretaria de Educação lançou o Programa Reconhecer, em que os professores que estiverem em sala de aula, com boa frequência, recebem uma bonificação no fim do ano, proporcional à sua carga horária, que pode chegar a R\$ 2.250,00. Foi também lançado o Prêmio Escola, iniciativa “pioneira” (*grifo meu*) no estado que premiará as unidades escolares que obtiverem alto desempenho no IDEB 2011 e na avaliação padronizada estadual. As escolas vencedoras receberão um valor de R\$ 20.000,00 por cada etapa de ensino. Para complementar os indicadores nacionais, é importante construir um índice goiano, de frequência anual, que permita o acompanhamento mais detalhado do nosso sistema. Essa iniciativa tem o objetivo de mensurar o desempenho da rede estadual, por meio da criação de uma ferramenta própria de avaliação (GOIÁS, 2011).

As ações que envolvem a meritocracia não são pioneiras, visto que estamos num país dependente do sistema capitalista. Esse tema é uma das discussões importantes desta análise, tendo em vista que já está dado que a gestão das escolas também passa por isso diretamente com os gestores e, agora, surge algo mais que os gestores terão que administrar o que não será a busca pela melhoria do ensino, mas, sim, pelo recebimento dos cachês; pior, que esses valores não se incorporarão nos salários dos profissionais da educação. Essas proposições reforçam ainda mais o caráter individualista que a sociedade capitalista preconiza, levando à concepção instrumental da educação, retirando-lhe a possibilidade de criação e de formação.

Concordamos com Libâneo (2011, p. 5), que afirma:

Acredito que os professores e dirigentes das escolas têm responsabilidades sobre os resultados da aprendizagem dos alunos. No entanto, uma concepção estritamente instrumental de educação, com objetivos padronizados, retira do professor a possibilidade de pôr em prática os saberes que dão especificidade à sua profissão. Ele passa a trabalhar apenas para o que pedem as avaliações estandardizadas. Além do mais, os professores são responsáveis pelos seus atos e decisões, mas não forçosamente pelos resultados, porque eles dependem de um conjunto de fatores sobre os quais não têm controle. Exigir que os professores se subjuguem à obrigação por resultados é quase exigir o impossível. Eles são profissionais do humano, das relações entre pessoas, do conhecimento, não técnicos ou operários que lidam com coisas. Quem trabalha com seres humanos, sabe que há nessa atividade sempre alguma coisa que lhes escapa que não podem ser controladas, ao menos que se trate de uma escola totalitária ou completamente mecanizada.

Assim, os prêmios e bônus tornam-se formas e meios de seduzir o professor, que acaba por “exercer sua profissão não porque gosta dela, mas para receber recompensas reforçadoras” (LIBÂNEO, 2011, p. 5). Além dessas questões esses bônus e/ou prêmios acabam por incentivar e estimular a competitividade, a individualidade e a não cooperação entre escolas e professores, já que o desempenho da escola e de seus profissionais passa a ser mensurado pela nota do aluno numa prova escrita.

O governo nesse pacto propôs, também, criar o Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (SAEGO) “a ser aplicado anualmente em toda a rede para avaliar o desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática” (GOIÁS, 2011). Esse sistema foi criado em 2011 pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás com o firme propósito de tornar o sistema de ensino mais justo e inclusivo e no qual as chances de aprendizado fossem iguais para todos os estudantes. Mas, ao se efetivar, o Sistema de Avaliação não cumpre as premissas do discurso inicial, pois percebe-se de novo que os conhecimentos são limitados, não se proporciona aos alunos da classe trabalhadora se apropriarem dos saberes mais bem elaborados, com possibilidades críticas, mas, sim, algo que atende apenas a demanda de reprodução social e econômica.

Nesse aspecto, é necessário pontuar sobre a gestão da escola: o gestor está totalmente dentro desse processo, mas não tem nas mãos ferramentas disponíveis para que esse processo avaliativo possa alavancar antíteses da realidade que permeia o processo de formação, com condições de se apontar sínteses, transformações dessa mesma realidade, que o documento, a todo o momento, confessa que não é relevante. As avaliações apontam uma realidade que os gestores e professores não reconhecem, a política de resultados acaba levando ao disfarce, à

maquiagem dos fatos. Dessa forma, nos perguntamos sem obter respostas: como o Estado conseguiu neste tempo tão curto subir pontualmente na avaliação externa (nacional), como no caso do Ensino Médio? No campo da gestão, o que ocorreu para que esse salto milagroso ocorresse? Um processo educacional consegue ser mesmo ligeiro assim?

Partindo da concepção de educação entendida como “prática social constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade” (DOURADO, 2007, p. 923), não seria possível um salto que refletisse uma melhoria na qualidade do processo, mas sim um trabalho estratégico focado nos resultados. A mudança no processo teria que também abranger as condições em que a prática social se dá. A escola, nesse sentido, seria então “locus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação” (DOURADO, 2007, p. 923), o que não se apresenta na perspectiva do documento, que privilegia uma política neoliberal de incentivo e reforço ao individualismo e à competitividade.

No documento, o SAEGO se configura como política pública de avaliação da educação, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Com os dados gerados pelas avaliações do programa, deveria ser possível proporcionar um diagnóstico mais preciso e rico da educação ofertada nas escolas de nosso estado. O sistema pretende obter o diagnóstico do desempenho dos alunos em diferentes áreas do conhecimento e níveis de escolaridade. Com isso, subsidiaria a implementação, a (re)formulação e o monitoramento de políticas educacionais, contribuindo efetivamente para a melhoria da qualidade da educação no estado.

A avaliação é parte importante do processo educacional, porém não pode ser eixo deste ou até mesmo um fim em si mesma. Espera-se que as escolas proporcionem bons resultados no processo de aprendizagem dos alunos, a partir do movimento do ensino. Esses resultados são “desejáveis e socialmente favoráveis à redução das desigualdades sociais e dos processos de exclusão escolar e social”. Porém, utilizados numa perspectiva economicista e instrumental de educação, “podem ter efeitos perversos, debilitantes e alienantes nos professores e alunos”, (idem) pois em grande proporção as metas são quantificadas e servem muito mais à diminuição dos custos do ensino do que a uma sólida preparação escolar dos alunos. O que se tem presenciado é a imposição da melhoria dos índices educacionais sem preocupação ou mesmo investimento para o que é realmente prioritário. A escola, assim, deve apresentar produtividade baseando-se em resultados que podem ser falsificados ou maquiados. “Alunos são aprovados sem critérios claros em relação a níveis de escolarização.

Os números aparecem positivamente nas estatísticas, mas os aprovados não sabem ler e escrever. Estamos, efetivamente, frente a uma pedagogia de resultados” (LIBÂNEO, 2011, p. 7).

Alguns aspectos em relação à avaliação foram apresentados:

Fluxo e equidade: o IDEGO terá, em sua composição, o fluxo dos alunos, a exemplo do IDEB. O índice goiano levará em conta a distribuição de desempenho dos alunos e não apenas a média global. Quanto menor for a quantidade de alunos em condições insatisfatórias de aprendizagem, melhor estará a escola. Esta definição incentivará a atenção especial aos alunos que mais precisam. Fator socioeconômico: o índice levará em conta, no futuro, o fator socioeconômico no desempenho das unidades escolares. Satisfação dos pais e alunos: é proposta do Governo de Goiás levar em consideração a satisfação dos alunos e pais em relação ao ensino estadual (GOIÁS, 2011).

Essa perspectiva de avaliação prioriza o aspecto técnico e quantitativo, pois o foco está no desempenho de um número considerável de alunos por escola e a preocupação clara é com a quantidade de alunos que demonstrarem aprendizagem satisfatória. Em nenhum momento percebe-se a avaliação como processo pedagógico, desconsidera-se as possibilidades, que por ela são oportunizadas, para a discussão sobre o debate ético e político dos meios e fins da educação. Quando entendida como “instrumento poderoso de reconstrução da educação brasileira” (FERNANDES, 2002, p. 115), a avaliação é um processo de grande importância ao crescimento da escola e de suas ações.

O pacto fala em oferecer bônus para servidores:

Dando prosseguimento ao Programa Reconhecer, esta iniciativa tem o objetivo de conceder bônus aos profissionais da educação por mérito, criando um ciclo virtuoso de busca pelo bom desempenho. Bônus progressivo: aprofundar a política de bonificação nos próximos anos, aumentando o valor do prêmio e atrelando sua distribuição ao desempenho dos alunos e a outros quesitos. Maior abrangência: o Programa Reconhecer irá estender os benefícios aos demais servidores das escolas, de forma a incentivar com que todos trabalhem em parceria pelo aprendizado dos estudantes (GOIÁS, 2011).

Nesse item, é visível a condição de uma política educacional organizada para o controle dos resultados, pois fixa metas na forma de indicadores quantitativos, que se traduzem na busca pela eficácia dos atores do sistema, o que na verdade é um estímulo ao trabalho individual por meio de bônus e prêmios. Essa eficácia está determinada por competências impostas objetivamente aos servidores e alunos. “Sendo assim, as competências são requisitos para os resultados. A avaliação torna-se o meio para medir as competências que

levarão aos resultados” (LIBÂNEO, 2011, p. 3). E estes é que servirão como critério para que diretores, professores, pais, elaborem e reelaborem seus projetos pedagógicos para a recuperação e melhoramento da escola; dessa forma, o resultado torna-se um fim em si mesmo.

Sobre o Prêmio Escola, prossegue:

Metas por escola: o programa consiste em definir metas ousadas que levem em conta a realidade e potencial de cada escola, gerando um incentivo justo e desafiador. Investimento na unidade escolar: repassar o prêmio financeiro de forma com que a escola deva investir nela mesma, seguindo parâmetros definidos pela Secretaria (GOIÁS, 2011).

No que propõe a Poupança Aluno, diz que se trata de “incentivo ao bom desempenho: mapear, por meio da avaliação estadual, os alunos de bom desempenho e evidenciá-los. Prêmios em poupança: premiar financeiramente os bons alunos por meio de poupanças, em uma iniciativa pioneira no estado de Goiás” (GOIÁS, 2011).

A respeito dos Educadores do ano, informa que as metas são:

Reconhecimento social: evidenciar os personagens que fazem a diferença na educação goiana – alunos, professores e gestores que servirão como referência aos demais. Oferecer prêmios aos vencedores, como viagens de intercâmbio, reconhecimento na mídia e bônus financeiros. Valorizar o crescimento: levar em consideração não apenas o desempenho absoluto, mas também o crescimento de performance ao longo do tempo (GOIÁS, 2011).

Nesses quatro itens, bônus para servidores, prêmio escola, poupança aluno e educadores do ano, está visível a adesão a uma política neoliberal de investimento no reconhecimento através da premiação, considerando não o contexto social e a forma de apropriação do trabalho, mas o indivíduo como capaz de sobrepor-se a ela individualmente, adquirindo assim *status* particularizado dentre seus pares, na visão de uma política de comparação e de privilégio às características pessoais da força de trabalho.

A partir de um diagnóstico da gestão e da infraestrutura da rede estadual de ensino realizado no início de 2011, a Secretaria de Educação determinou a necessidade de uma profunda reforma nessas áreas.

Em termos de gestão organizacional, viu-se a urgência em estabelecer um foco pedagógico na Secretaria. A maior parte das atividades era predominantemente burocrática e não era voltada ao aluno. Na gestão financeira, foi identificado um dos maiores gargalos de toda a estrutura. Embora o orçamento tenha crescido ao longo dos anos, os gastos com folha

de pagamento alcançaram quase 90% em 2010. A infraestrutura das escolas é outro problema que precisa ser enfrentado com o apoio de toda a sociedade, pois a situação requer grandes investimentos. O Governo de Goiás, por meio da Secretaria de Educação e da AGETOP, lançou o Programa Edificar, com investimentos de R\$ 6 milhões para reformas de escolas. A gestão da Secretaria de Educação também já começou a ser modernizada. Processos foram revisados para que houvesse maior eficiência e melhor utilização dos recursos (GOIÁS, 2011).

Aqui é preciso fazer pelo menos dois comentários em relação ao investimento proposto. Primeiro: se os salários são tão ruins historicamente e a folha alcança 90% dos recursos, significa, então, que o valor destinado à educação neste Estado é uma grande falácia; segundo: levantar R\$ 6 milhões para reformar as escolas do sistema estadual é outra condição pífia, pois não daria para passar uma tinta em parte delas, levando em conta o estado em que essas escolas se encontram.

Na integração com os municípios, expõe-se que o incentivo à municipalização seria um processo gradual no ensino fundamental, comprometendo-se em oferecer o suporte necessário para que as redes municipais congreguem essas etapas do ensino. O diagnóstico das redes municipais, forneceria meios para que esta avaliação fosse feita em todas as redes municipais interessadas. Assim todo o Estado de Goiás poderia apresentar uma avaliação mais precisa do nível de leitura de seus alunos no início do ensino fundamental. Considera relevante a proposição de prêmios para as escolas que conquistarem bom desempenho nas avaliações padronizadas, oferecendo material e suporte aos professores das redes municipais. Com isso, no campo da gestão propiciará assessoria às secretarias municipais interessadas nas práticas utilizadas na reforma estadual.

A excelência em infraestrutura será efetivada por meio da revisão dos processos ligados à construção e reforma de escolas, tornando mais ágeis os levantamentos, compras e a prestação de contas; o fortalecimento do Programa Edificar, tendo como meta a reforma das unidades em condições precárias; a estruturação de uma equipe para a realização de pequenos reparos com mais agilidade e menos burocracia; o estímulo de parcerias com empresas e outras organizações de forma a intensificar os investimentos nas escolas. É válida a proposição e o reconhecimento da necessidade de investir em infraestrutura, porém assumir esse compromisso com a quantia de R\$ 6 milhões, haja vista a proporção da rede de escolas em nosso Estado e suas necessidades e carências, esse valor torna-se irrisório.

Sobre a denominada Reforma Educacional o Pacto propõe, ainda:

Para a realização da Reforma Educacional, que inclui o pagamento do Piso Salarial, investimento em infraestrutura e nos demais processos, é preciso

realizar economias e redirecionar os gastos. Esta iniciativa tem o objetivo de otimizar os gastos da educação estadual, de forma a utilizar os recursos nas áreas mais importantes. Racionalização de gastos: com o apoio de consultoria especializada, foram identificadas oportunidades de economia em mais de R\$ 100 milhões anuais. Esta iniciativa visa aplicar estas economias em áreas como redução de temporários, reordenamento de rede, redistribuição de funções administrativas, etc. (GOIÁS, 2011).

Para chegar à Excelência em Gestão, declara:

Eficiência nos processos: revisar e simplificar os principais processos, para ganhar agilidade e atender melhor nosso público-alvo. Acompanhamento do aluno: estruturar sistema que acompanhe a evolução do aluno ao longo de toda a educação básica. Sistema de monitoramento: implementar sistema de inteligência para monitoramento de dados em tempo real que mostre o desempenho da rede nos seus 3 níveis – secretaria, regionais e escolas. Boletins de transparência: elaborar boletins de desempenho para todas as esferas da rede – escolas, regionais e Secretaria, e disponibilizar para toda a sociedade (GOIÁS, 2011).

A gestão escolar entendida como processo de aprendizado e de luta política, não pode ser posta a serviço de uma política de controle econômico, que busca a racionalização de recursos atrelada a formas de controle social. É preciso considerar que a educação é prática social, e não se faz apenas pela escolarização, instrumentalização ou prática educativa institucionalizada, tendo nessa o seu *locus* privilegiado, “é fundamental situarmos que essas políticas não podem ser entendidas a partir da submissão à lógica utilitarista de vinculação irrestrita às demandas do processo produtivo” (DOURADO, 2013, p. 98). Dessa forma, repensar a escola e sua função social é fundamental, para daí opor-se à lógica do mercado de trabalho, o que possibilita resgatar a discussão político-educacional do seu sentido formativo.

O documento estabelece uma Escola Modelo e Comunidade que será feita a partir de:

Foco pedagógico: revisar as atividades e atribuições nas escolas de forma a deixar claro o foco pedagógico da unidade escolar e de seus principais servidores. Revisão dos processos: simplificar e otimizar os processos básicos das escolas – operacionais, financeiros e pedagógicos. Manual referência: elaborar um manual, anualmente, contendo o modelo de funcionamento e exemplos de sucesso da própria rede, para servir de referência às escolas (GOIÁS, 2011).

Estas foram algumas das ações sugeridas pela Secretaria de Educação para a “valorização” dos profissionais e para a melhoria do ensino da rede pública estadual. É preciso considerar que, mesmo que ainda não tenham ocorrido de forma efetiva, o Pacto apresenta proposições de aspectos positivos, como o suporte às escolas vulneráveis,



programas de correção da distorção idade/série escolar (proposta do ciclo), alfabetização de adultos e programas de aceleração.

Entretanto, aspectos como a remuneração dos professores por mérito, o nivelamento de conteúdo – pautado por uma pedagogia tecnicista –, e a manutenção da política de ensino especial, com inserção de alunos com deficiências física, neurológica, cognitiva em classes comuns, podem ser considerados como negativos já que reproduzem políticas neoliberais impostas pelo capitalismo que instrumentaliza e objetiva a educação, dando ênfase aos resultados quantitativos, por meio de premiação e bonificação e testes padronizados. Ao contrário de aceitar passivamente e submeter-se a essa política, é preciso questioná-la e propor alterações significativas que coadunem os interesses dos alunos da escola pública e de suas famílias.

Assim, fazer uma escola e uma educação comprometidas com a transformação social, remete a um processo de gestão que se construa coletivamente num projeto de trabalho político-pedagógico, que por natureza se faça transformador. “Por isso, é necessário que atuemos na escola com maior competência, para que o ensino realmente se faça e que a aprendizagem se realize, para que as convicções se construam no diálogo e no respeito e as práticas se efetivem, coletivamente” (FERREIRA, 2013, p. 138). Nesse sentido, a prática da gestão deve estar comprometida com a prática social que se concretiza na relação e interação dos agentes da educação – professores, alunos, profissionais da educação – constituindo e sendo constituídos pela e na cultura.

### **CAPÍTULO III**

## **O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DIRETORES ESCOLARES OFERECIDO PELA SEE - UM ESPELHO DA ATUAL POLÍTICA DO GOVERNO ESTADUAL**

A função de diretor na Rede Estadual de Educação de Goiânia se constitui, dentre outros fatores, do imbricamento dos aspectos administrativo e pedagógico, que devem ser articulados nos processos de formação inicial e continuada dos profissionais, uma vez que ambos pressupõem como objeto de formação a relação humana.

Compreender essa formação implicou, portanto, resgatar a historicidade da mesma, de modo geral, e especificamente na Secretaria Estadual de Educação de Goiânia, tarefa que se mostrou bastante complexa, devido à dificuldade de localização dos documentos da SEE. Ainda assim, foi possível apreender dimensões importantes de constituição da formação continuada do diretor, analisando os documentos a que tivemos acesso, bem como da pesquisa bibliográfica.

Após a revisão bibliográfica, quando partimos para realizar o estudo específico de como a SEE vinha trabalhando a formação continuada dos diretores escolares, nos deparamos com o documento PACTO PELA EDUCAÇÃO lançado pelo governo no início de 2011, que trazia metas a serem desenvolvidas e concretizadas a respeito dessa formação, pacto este que norteou esta nossa pesquisa.

Tal documento se apresenta apenas na forma de slide e está publicado no site da SEE. Sendo assim, entramos em contato com a SEE e nos apresentamos como estudante do Mestrado em Educação do programa de Educação da PUC – GO, explicando que estávamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada “A Formação Continuada dos Diretores Escolares da Rede Estadual de Educação em Goiás.” Foi agendado um primeiro encontro com a gerente de programas especiais da SEE, que nos atendeu com muita atenção e disponibilizou o único documento que tinha, ou seja, o programa do curso oferecido pela SEE em parceria com a Universidade de Juiz de Fora, CAEd. Tal documento (ver nos anexos) apresenta de forma sucinta o programa do curso de formação continuada para diretores escolares oferecido pela Secretaria da Educação.

Após analisarmos esse documento, sentimos a necessidade de ouvir os diretores, assim, optamos pelo questionário e nos dirigimos à Secretaria Metropolitana, onde agendamos entrevista com o secretário, para vermos a melhor forma de contato com esses diretores. O mesmo nos atendeu prontamente e nos orientou a participar de duas reuniões para

as quais seriam convocados os diretores e ainda permitiu que aplicássemos o questionário neste mesmo encontro, caso desejássemos.

Ao participarmos dessas reuniões no segundo semestre de 2014, contamos com um grupo bem heterogêneo, com a presença de vários vice-diretores e coordenadores pedagógicos que participaram da reunião substituindo os diretores. Sendo assim, muitos destes coordenadores não puderam responder ao questionário, pois uma das exigências era ser gestor e ter participado do curso de Especialização de Gestores da Educação Pública.

Retornamos à SEE, com a gerente de programas especiais e indagamos sobre quem efetivamente estava autorizado a participar do curso. Fomos informados que a demanda pelo curso não atingiu o número de inscritos esperado, assim esse curso foi estendido a todos da secretaria, vice-diretores e coordenadores pedagógicos que quisessem participar. Assim, algumas questões do questionário deixaram de ser respondidas, pois estavam relacionadas diretamente aos diretores.

Um fato que trazemos para análise e que ficou evidente nas reuniões da qual participamos foi que três diretores de escolas militares, devolveram o questionário em branco, explicando que não queriam participar desta pesquisa.

Entramos novamente em contato com a gerente de programas que nos direcionou ao coordenador responsável pelo curso aqui em Goiânia, que se disponibilizou a entregar alguns questionários para as pessoas da própria secretaria que tinham participado do curso e a recolhê-los.

Ao serem convidados a participar da pesquisa, todos os sujeitos participantes em potencial foram informados da natureza do estudo, de seus objetivos, seu formato, avaliação e finalidade. Foram esclarecidos sobre suas dúvidas e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, o qual continha as informações sobre os objetivos da pesquisa, garantia de não identificação dos participantes, liberdade total de desistência a qualquer tempo ao longo da pesquisa. Uma via deste termo ficou com o entrevistado e a outra com a pesquisadora.

Foi utilizado, nesta pesquisa, um questionário com 16 questões, divididas em subáreas, num total de 23 perguntas, sendo 17 objetivas e 6 subjetivas. Os temas abordados se referiam às questões sobre o curso e sua realização (em apêndice).

Durante o preenchimento dos questionários fomos interpelados sobre o receio de que fossem identificados, pois ainda existe o medo da punição pela avaliação negativa do dirigente. Nesse momento os sujeitos foram esclarecidos sobre as suas dúvidas, o sigilo e o termo de livre consentimento que apresentamos anteriormente.

### **3.1 O Curso de Especialização de Gestores da Educação Pública, CAEd - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)**

Passaremos a descrever e analisar as características do curso de formação oferecido ao Gestor Escolar vinculado à Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás – CAEd/UFJF - Centro de Políticas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, visto que esta é uma das propostas do atual governo para capacitar e valorizar o profissional de educação nas escolas estaduais de Goiás. Para tanto, utilizaremos dados coletados por um questionário elaborado pela própria pesquisadora. Antes, as análises feitas do projeto do curso.

Após a análise de forma mais ampla das políticas públicas de formação de gestores educacionais, tanto na graduação, como após essa etapa, nosso olhar de pesquisadora se volta para como essa formação está implementada no Estado de Goiás atualmente.

Segundo documento emitido pela própria Secretaria da Educação do Estado de Goiás (Pacto pela Educação), para melhor qualidade de vida de seus cidadãos, foram propostas 11 ações para nortear a educação no Estado de Goiás. Trazemos para conhecimento e reflexão a quarta ação, uma vez que ela se refere ao tema, objeto desta pesquisa. Assim, a quarta ação em prol da qualidade da educação no Estado é a valorização e desenvolvimento de professores, para a gestão escolar e pedagógica, e de servidores da educação, para sua efetiva participação no processo educativo, por meio de formação e qualificação continuadas.

Uma das iniciativas já desenvolvidas foi o curso de Especialização de Gestores da Educação Pública, oferecido pelo CAEd, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF.

O curso de especialização apresentou, dentre suas características, “a perspectiva do desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao trabalho do Gestor da Educação Pública”. Vislumbrando a necessidade dessa formação, o curso teve como público-alvo os gestores da educação pública de ensino (diretores de escola, vice-diretores, técnicos de secretarias que exerçam a função de gestores na educação pública).

Foi oferecida formação continuada e em serviço, com uma proposta curricular distribuída em quatro módulos bimestrais. A cada bimestre a proposta era discutir um estudo de caso que articulasse os conteúdos das disciplinas do respectivo bimestre com o objetivo de relacionar a teoria à prática.

Segundo proposta técnica divulgada pelo CAEd, o curso teria os seguintes objetivos:

- Oferecer formação continuada, em serviço, a profissionais das redes públicas de ensino;
- Contribuir para a melhoria dos processos de gestão da rede pública, e tornar positivo seu impacto na qualidade da educação básica;
- Contribuir para a construção de uma nova visão de gestão escolar, baseada na noção de rede e na consequente integração dos aspectos administrativos e pedagógicos nas ações dos gestores.

O curso foi ministrado em quatro módulos, com duas disciplinas cada: o primeiro módulo tratou de Políticas Públicas e Educação e Avaliação de Políticas Públicas; o segundo, de Políticas Públicas e Escola e Avaliação e Indicadores; o terceiro, de Gestão e Liderança e Gestão do Currículo; e o quarto, de Gestão e Legislação Educacional e Currículo de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, como veremos a seguir:

### Quadro 1 - Proposta Curricular

Proposta Técnica BIMESTRE	DISCIPLINAS	TEMAS	CARGA HORÁRIA
1	Política, Sociedade e Educação: Dimensão Institucional I	Políticas Públicas e Educação	48h
2	Política, Sociedade e Educação: Dimensão Institucional II Política, Sociedade e Educação: Dimensão Cultural e Científica I	Avaliação de Políticas Públicas Políticas Públicas e Escola	48h
	Política, Sociedade e Educação: Dimensão Cultural e Científica II	Avaliação e Indicadores	
3	Política, Sociedade e Educação: Dimensão da Subjetividade I	Gestão e Liderança	48h
	Política, Sociedade e Educação: Dimensão da Subjetividade II	Gestão do currículo	
4	Política, Sociedade e Educação: Dimensão Organizacional	Gestão e Legislação Educacional	48h
	Política, Sociedade e Educação: Dimensão Organizacional II	Currículo do EF e do EM	
5		Leitura e análise de dados	68h
6		Escolha de um tema	
7		Elaboração do Plano de Ação Educacional I	68h
8		Elaboração do Plano de Ação Educacional II	
<b>TOTAL CARGA HORÁRIA</b>			<b>522h</b>

Ainda dentro da proposta técnica apresentada pelo CAEd, ao final, o cursista apresentaria o desenvolvimento de um trabalho monográfico que resultaria na formulação de um Plano de Ação Educacional – PAE ou na análise de uma experiência profissional vivida por ele e julgada bem sucedida.

Assim sendo os cursistas teriam a cada bimestre duas disciplinas e o estudo de caso norteando o debate das disciplinas e a preparação para elaboração do PAE.

A proposta se completa com o oferecimento do suporte acadêmico e operacional, sendo:

**Material didático impresso:**

- Guias de Estudo: um para cada disciplina, contendo os textos de leitura obrigatória. Foi oferecido um exemplar para cada cursista. Os textos constantes desses volumes foram produzidos por professores especialistas em cada uma das disciplinas, sob coordenação da Unidade de Formação do CAEd e dos professores responsáveis pelas disciplinas. Os artigos para estudos foram adequados à modalidade de ensino usada no curso, garantindo um tratamento substantivo dos temas apresentados.
- Guia de Implementação do Curso e Guia da Plataforma *Moodle*<sup>15</sup>: foi impresso na proporção de um exemplar de cada guia para cada cursista. Sua preparação ficou a cargo da Unidade de Formação do CAEd, com assessoria de especialista em EAD.

**Ambiente virtual de aprendizagem:**

Foi usada a plataforma *Moodle* como ambiente virtual de aprendizagem. Salas criadas na plataforma ofereceram recursos didáticos complementares aos textos impressos para as disciplinas.

Em cada disciplina foram criados fóruns de discussão para que os cursistas pudessem debater os conteúdos dos textos obrigatórios. Outros recursos como *chats*, *podcasts*, *videoaulas*, *webconferência* e tarefas foram utilizados para permitir interação de forma intensiva entre cursistas e agentes de suporte acadêmico.

**Organização dos cursistas em turmas:**

Os cursistas foram distribuídos em turmas na plataforma *Moodle*. A divisão das turmas procurou seguir o critério geográfico. Foram criados polos presenciais de aprendizagem em cada região do estado, com o número de turmas necessário a acomodar os cursistas de cada polo.

---

<sup>15</sup> “**Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment**”, isto é, um software-livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual.

**Equipe de suporte acadêmico:**

As turmas contaram com o acompanhamento de Agentes de Suporte Acadêmico contratados por meio de processo seletivo através de edital público divulgado no site do CAEd e da UFJF. Os agentes contratados foram avaliados por meio de prova de conhecimento na área de educação, prova de títulos e entrevista, com a exigência mínima na formação acadêmica e a Pós-graduação *lato sensu* em educação ou áreas afins.

Esses foram responsáveis pelo desenvolvimento dos estudos e atividades indicadas, através de interação *online* por meio do ambiente virtual de aprendizagem – plataforma *Moodle*. Essa equipe se responsabilizou pelo esclarecimento de dúvidas quanto ao estudo dos textos (cadernos de estudos), bem como orientações acadêmicas diversas e necessárias para realização das atividades propostas.

Os agentes acompanharam diretamente o cursista, mediando suas intervenções, estimulando e registrando sua frequência nas atividades virtuais propostas. Tiveram a responsabilidade de mediar o processo educativo de forma muito frequente e com capacidade de realizar um debate mais aprofundado dos temas. Além disso, a responsabilidade pela correção de tarefas respondidas pelos cursistas e de sua avaliação de desempenho como um conjunto ficou a cargo desses agentes.

Havia a alocação de agentes de suporte acadêmico na proporção de 1 agente para cada 50 cursistas, aproximadamente, organizados em turmas que seguiram os critérios geográficos de alocação, dentro de uma mesma disciplina. Essa proporção entre cursistas e agentes de suporte procurou se aproximar daquela que seria considerada razoável para que a devida atenção por parte destes pudesse ser dada àqueles. Ou seja, imaginando turmas compostas por 50 alunos, em média, cada agente teria a responsabilidade de interagir com uma turma de 32 alunos, dentro de uma mesma disciplina com que tivesse afinidade de formação.

**Equipe de suporte local:**

Houve um coordenador local para cada polo, isto é um grupo de escolas divididas por região geográfica, com as seguintes funções: efetuar o cadastro dos cursistas; organizar os encontros presenciais (estudos de casos, aplicação de provas, encontros presenciais etc.); manter contato permanente com a Coordenação Geral e a equipe de Suporte Acadêmico; dirigir os encontros presenciais, controlando a frequência e a participação dos cursistas nas atividades propostas; manter atualizados os cadastros dos cursistas e colaborar com a busca de soluções para as dúvidas e dificuldades operacionais e administrativas ao seu alcance.

O número de coordenadores locais dependeu da formação das turmas nos polos.

**Suporte técnico:**

O CAEd ofereceu suporte remoto aos usuários da Plataforma de EAD, através do 0800. Esse foi o canal para auxílio a dificuldades de acesso, de comunicação com o suporte acadêmico e com a coordenação do curso.

**Infraestrutura:**

O CAEd disponibilizou um laboratório de informática com computadores com conexão à internet banda larga e notebooks com rede sem fio (wi-fi) e de uma biblioteca com vasto acervo bibliográfico para suporte aos Agentes de Suporte Acadêmico. Os polos contaram também com laboratórios de informática com computadores com conexão à internet superior a 128 kb.

**Atividades presenciais:**

O curso contou com um encontro presencial mensal em cada polo. Nos encontros foram reservados tempos para cada uma das disciplinas, além do Estudo de Caso e da disciplina relacionada à elaboração do PAE. Foi priorizado o formato de oficinas para os encontros presenciais. Os coordenadores locais receberam orientações para a condução das oficinas.

O curso iniciou com uma Aula Inaugural, com duração de quatro horas, essa aula teve por objetivo repassar as informações gerais que diziam respeito a organização, implementação, atribuições e outros. Os cursistas compareceram a essa aula em seus polos presenciais.

A proposta de avaliação se deu da seguinte forma:

**Avaliação de desempenho do cursista:**

A avaliação global do cursista abrangeu:

- participação nos fóruns das disciplinas;
- realização das tarefas apresentadas em cada disciplina;
- realização da prova presencial ao final de cada dois módulos, agregando os conteúdos das disciplinas oferecidas em cada módulo.

A aprovação nas disciplinas ocorreu quando o cursista obteve 70% ou mais dos pontos em sua nota final e os resultados das avaliações foram disponibilizados na plataforma e transcritos no Histórico Escolar a ser expedido pela UFJF após a conclusão do Curso.



A frequência às atividades presenciais foi obrigatória e o mínimo para aprovação foi de 75% de presença. A participação em fóruns e a realização das atividades propostas pela plataforma distribuíram 40% dos pontos e a prova presencial compreendeu a 60% dos pontos do cursista, para a obtenção da aprovação nas disciplinas.

Observação: Para a conclusão do curso, segundo as normas da Universidade Federal de Juiz de Fora, foi considerado o mínimo de 70% de aproveitamento nas atividades de avaliação indicadas e 75% de frequência nos encontros presenciais.

Passamos agora a analisar o processo da investigação envolvendo os gestores escolares, para o qual a pesquisadora foi autorizada a participar de reuniões na SEM (Secretaria de Educação Metropolitana), onde os diretores se reuniam para outros fins (como a escolha do livro didático para 2015), e quando se dispuseram a responder ao questionário. Foi autorizada também a realizar outras buscas inerentes à pesquisa no interior da própria Secretaria de Educação.

O questionário apresentou questões fechadas e abertas e foi aplicado aos diretores de escolas que participaram do curso acima citado em Goiânia. O objetivo foi fazer um recorte onde pudéssemos demonstrar a política que ora permeia as relações entre a Secretaria Estadual de Educação e os diretores das suas unidades escolares. De um universo de 120 diretores vinculados ao sistema da Secretaria de Educação do Estado (SEE), de escolas localizadas no Município de Goiânia, foram distribuídos 80 questionários (número de diretores que participaram da reunião e que foram contatados através da SEE), 40 responderam totalmente ou parcialmente, 3 não responderam entregando-o em branco (Diretores das Escolas Militares) e 37 não devolveram para a pesquisadora. A análise se deu, portanto, em 35% do total de diretores que preencheram e devolveram o questionário para a pesquisadora.

O referido instrumento objetivou destacar a experiência educacional dos dirigentes, as formas de escolha dos diretores para participarem do curso, a proposta pedagógica e sua aceitação entre os gestores integrantes do curso, a participação e a influência dessa formação no cotidiano da gestão escolar. Dessa forma, buscamos compreender e discutir a formação para a gestão, pensada na ação política de nosso Estado, e a melhoria ou o aperfeiçoamento de nossa educação, conforme anunciado no documento do Pacto pela educação no Estado de Goiás.

O estudo pretendeu investigar quais as contribuições que o curso de pós-graduação *lato-sensu* em Gestão Educacional oferecido pelo CAEd propiciou aos diretores. Almejamos, ainda, apresentar os nexos entre os elementos presentes no pacto e o entendimento dos

gestores sobre sua formação e atuação a partir desse curso, que evidencia, mesmo que parcialmente, o perfil da gestão escolar. É isso que conforma a atual política oferecida como capacitação/ formação continuada a esses profissionais.

O questionário apresentou duas partes:

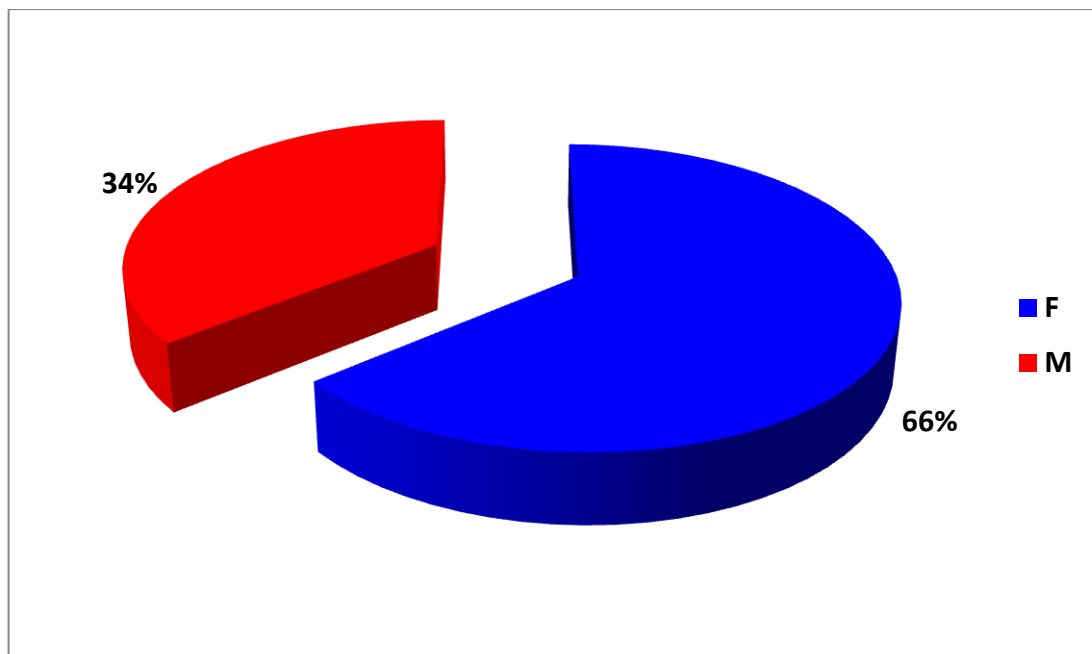
Parte I - Características pessoais e profissionais dos diretores escolares.

Parte II - Informações específicas sobre a formação continuada na área de gestão escolar.

Para análise final dos dados a pesquisadora contou ainda com os cadernos que foram entregues aos participantes do curso: Coleção Gestão e Avaliação da Educação Pública e as avaliações escritas aplicadas ao final de cada bimestre.

Após colhermos os dados, fizemos a tabulação dos mesmos, considerando as análises específicas em cada um.

**Gráfico 01 - Perfil dos Diretores**



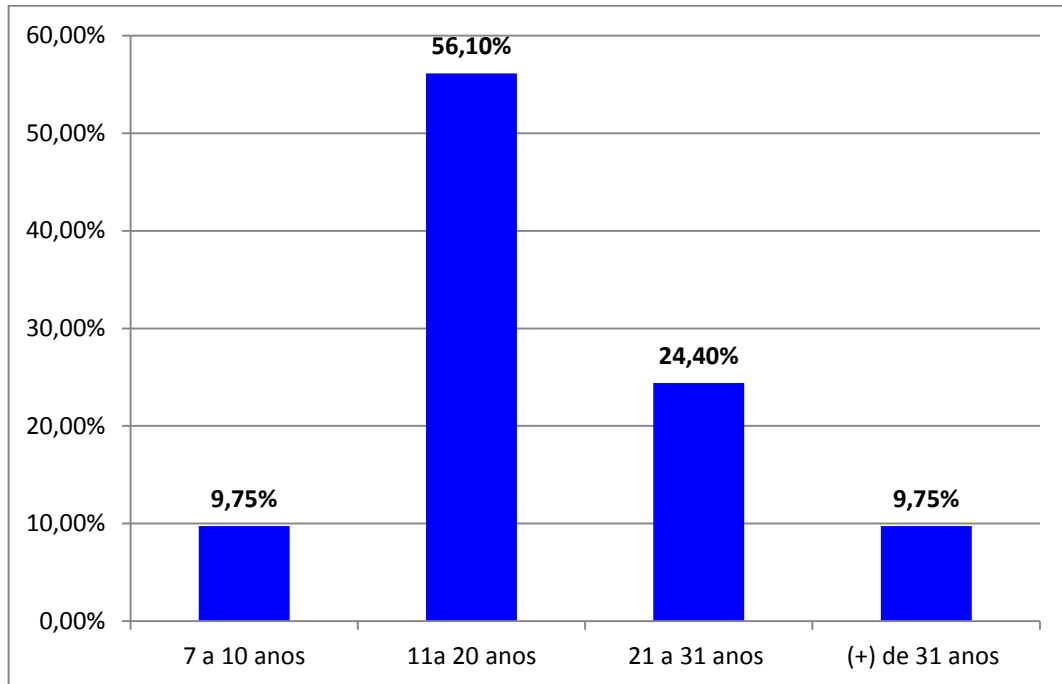
Fonte: Dados da pesquisa sobre o Curso de Formação Continuada para Diretores Escolares oferecidos pela SEE, coletados pela autora.

Nota-se uma predominância de gestoras, ou seja, dirigentes escolares do sexo feminino, o que a princípio explica-se porque há uma opção histórica por parte das mulheres na escolha pela carreira do magistério.

Para Villela (2003), houve um processo de feminização do magistério, marcante, no século XIX. “Num espaço de cinco décadas, uma profissão quase que exclusivamente masculina tornar-se-ia prioritariamente feminina, sendo que a formação profissional

possibilitada teria papel fundamental na luta das mulheres pelo acesso a um trabalho digno e remunerado” (p. 119).

**Gráfico 02 - Tempo de Magistério dos Diretores**

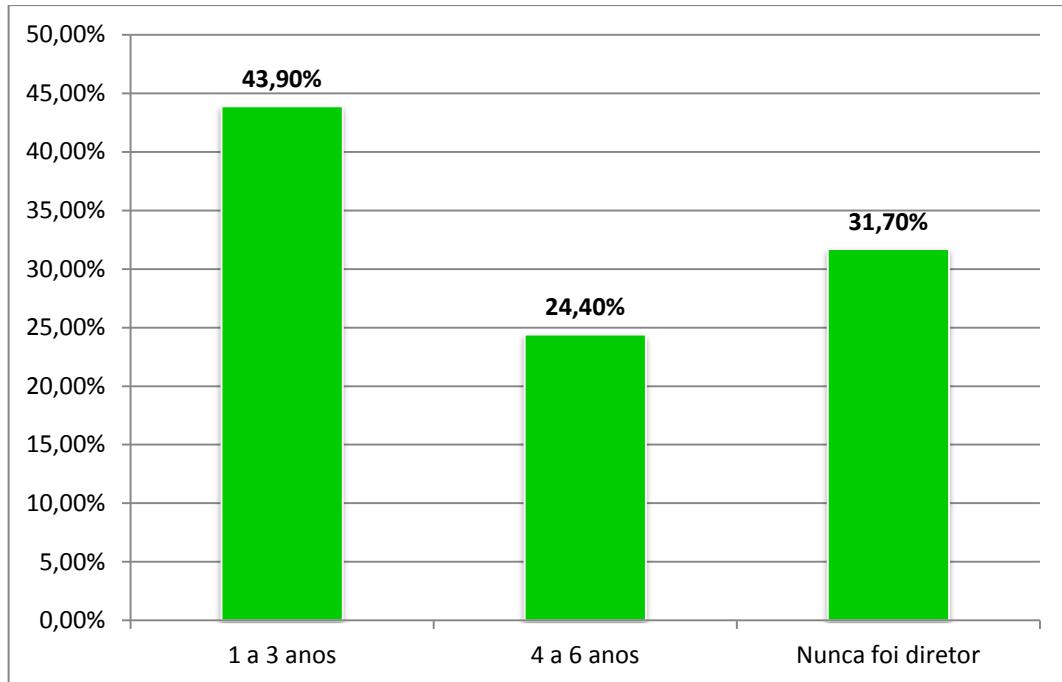


Fonte: Dados da pesquisa sobre o Curso de Formação Continuada para Diretores Escolares oferecidos pela SEE, coletados pela autora.

Os diretores têm em sua maioria mais de 20 anos de magistério, havendo um grande grupo na faixa dos 15 anos de experiência e o acúmulo mínimo se dá a partir de 7 anos de relações sociais no contexto da escola pública. Esses dados permitem-nos dizer que o acúmulo pragmático é incontestável, e sugere uma fundamentação teórica indispensável, o que valoriza e aponta a necessidade de formação continuada na rede.

Nesse sentido Paro (2003) esclarece sobre a necessidade de o gestor ter uma visão abrangente do seu trabalho e do conjunto de conhecimentos necessários para o desempenho de suas ações na escola. A formação desse profissional deve possibilitar a construção de conceitos, discussões e vivências que façam frente aos desafios postos a cada uma das dimensões da gestão, levando em consideração sua atuação e ação presentes na escola e no cotidiano da educação.

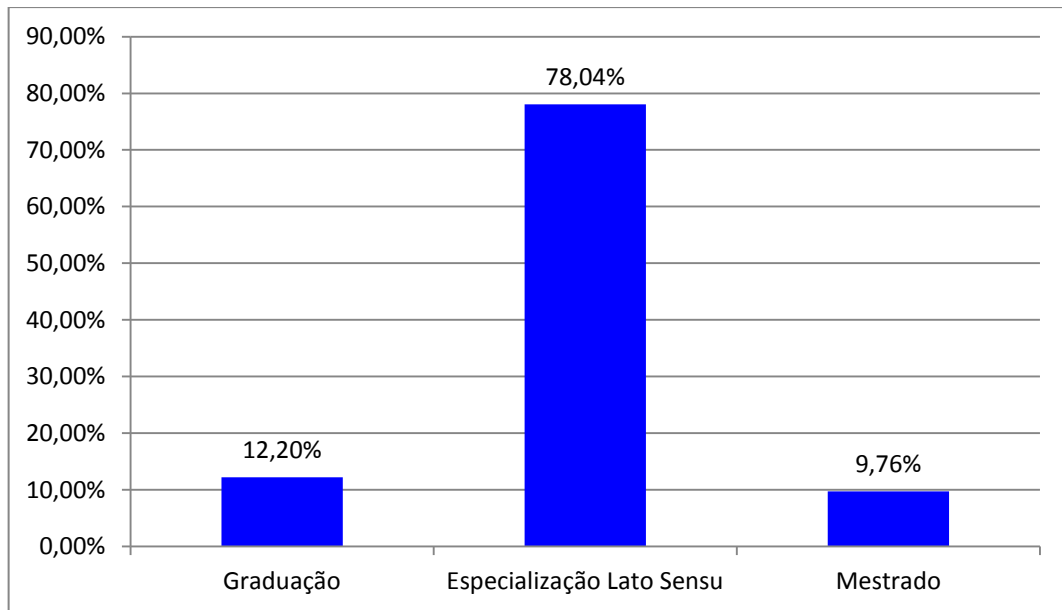
O efetivo exercício do magistério é de extrema importância ao gestor escolar, Paro (2011) defende ainda que “numa gestão escolar democrática, todos os educadores são potenciais candidatos à direção escolar, não justificando diferenças em sua formação” (p. 53).

**Gráfico 03 - Tempo de Trabalho na Direção**

Fonte: Dados da pesquisa sobre o Curso de Formação Continuada para Diretores Escolares oferecidos pela SEE, coletados pela autora.

Ainda que a maioria de diretores entrevistados esteja em sua 1ª gestão, o tempo de magistério certamente contribui muito para que possa rapidamente inferir os mecanismos da gestão. Para, além disso, poderão num tempo à frente se disponibilizar novamente à gestão, o que justifica investimentos na sua formação continuada, para que em gestões vindouras estejam com maior apropriação para dirigir a escola pública voltada para atender a classe social trabalhadora, seu único acesso ao conhecimento mais bem elaborado.

O Estado é o responsável último por uma administração que tem por objeto a escola, cuja atividade-fim, o processo pedagógico, condiciona as atividades meio e exige, para que ambas se desenvolvam com rigor administrativo, determinada visão de educação e determinadas condições materiais de realização que não lhe são satisfatoriamente providas quer pelo Estado, quer pela sociedade de modo geral (PARO, 2010, p. 77).

**Gráfico 04 - Formação Acadêmica**

Fonte: Dados da pesquisa sobre o Curso de Formação Continuada para Diretores Escolares oferecidos pela SEE, coletados pela autora.

Todos os diretores entrevistados possuem licenciatura, como previsto em lei e a maioria deles com curso de especialização. Uma das dificuldades que, sabe-se, desmotivam o interesse em buscar qualificar sua formação é o acúmulo de atividades. Na verdade o diretor escolar tem dificuldade de se afastar por falta também de incentivo da SEE.

Ferreira (2013), afirma:

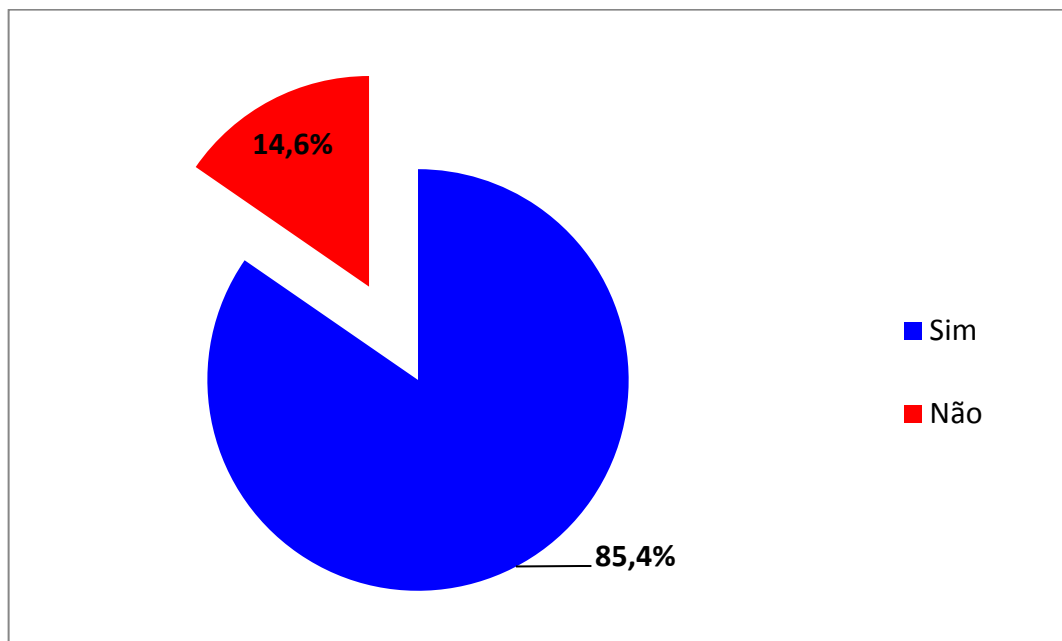
Entendo que a formação do profissional exige hoje, mais do que nunca, uma sólida formação humana e que esta relaciona-se diretamente com sua emancipação como indivíduo social, sujeito histórico em nossa sociedade. Tal compreensão nos remete a um forte compromisso com o conteúdo e o significado das políticas educacionais e com a garantia do processo que se realiza na escola. Implica, também, compreender que o processo científico que se realiza na escola não é individual, mas coletivo, envolvendo todo o corpo docente e técnico administrativo e comunidade no planejamento, organização e desenvolvimento de um projeto político-pedagógico que deverá ter uma direção que garanta a qualidade estabelecida pelo conjunto dos educadores (FERREIRA, 2013, p. 134).

Os dados apontam que 78,04% do grupo tinham acúmulo de atividades e que a maior parte dos que já possuíam essa prática acumulavam um curso, enquanto alguns outros tinham de dois a quatro eventos. No entanto, é preciso entender que a maior parte desses cursos era de extensão e com carga horária menor que uma especialização *lato sensu*. Vale ainda registrar que, de acordo com dados fornecidos pelos entrevistados, para esses cursos, a SEE

pouco contribuiu com alguma forma de incentivo, seja com bolsa, seja com flexibilidade na carga horária.

Estes sujeitos possuem formação superior, como vimos, mas perguntamos como foi esta formação? Como foi o processo científico que se realiza na escola, este envolve realmente todos, o corpo docente e técnico-administrativo, e ainda a comunidade no planejamento, organização e desenvolvimento do PPP?

**Gráfico 05 - Especialização CAEd**



Fonte: Dados da pesquisa sobre o Curso de Formação Continuada para Diretores Escolares oferecidos pela SEE, coletados pela autora.

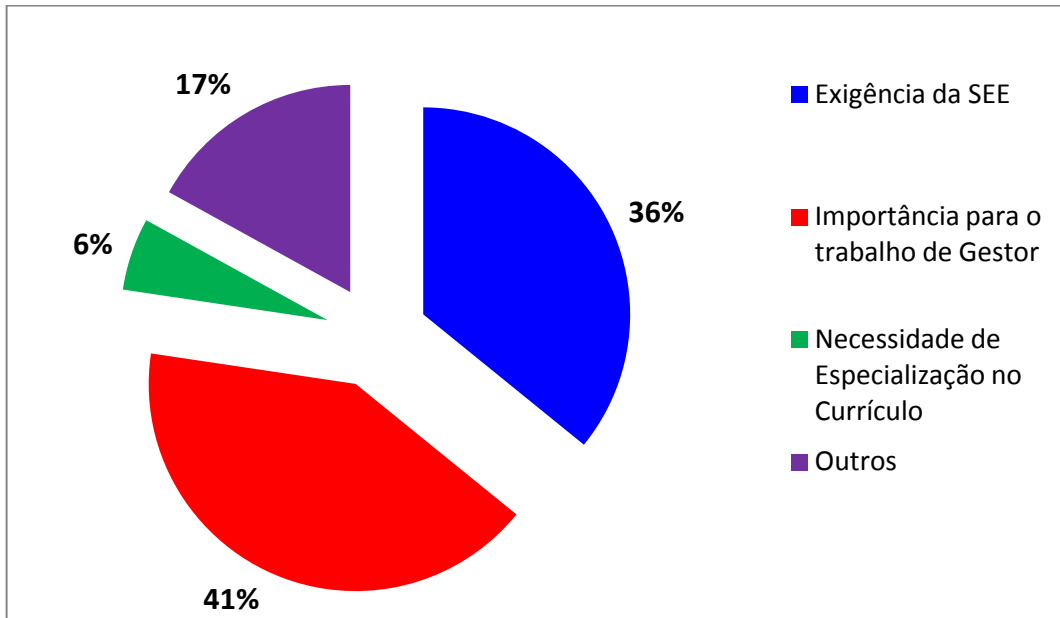
A maioria dos entrevistados participou da especialização oferecida pela SEE em parceria com o CAEd. Isso mostra que, mesmo em serviço, quando há ação política pública para a melhoria da formação de seus trabalhadores, cresce o interesse. Ainda que esse curso fosse uma condição para a ocupação do cargo, os professores criam os nexos e mediações, já que as condições dadas para conciliar formação e trabalho apontam algumas possibilidades diferenciadas da realidade em que se busca uma formação em IES, seja em *lato sensu*, seja em *stricto sensu*, porque este mesmo empregador, neste caso, nem sempre proporcionará qualquer perspectiva temporal para os professores.

Ferreira corrobora essa ideia afirmando:

É a intencionalidade do que se quer fazer que define a direção da ação e as formas de organizar a execução. É a intencionalidade – que se expressa nos objetivos – que irá nortear aquilo que se apresenta como desejado e necessário. Isto implica a explicitação de determinada intenção de ações, da

definição dos fins que se quer alcançar, que se sustentam naquilo que tem valor para uma coletividade em determinado momento histórico em uma dada sociedade (2013, p. 135).

**Gráfico 06 - Motivação para Participar do Curso**

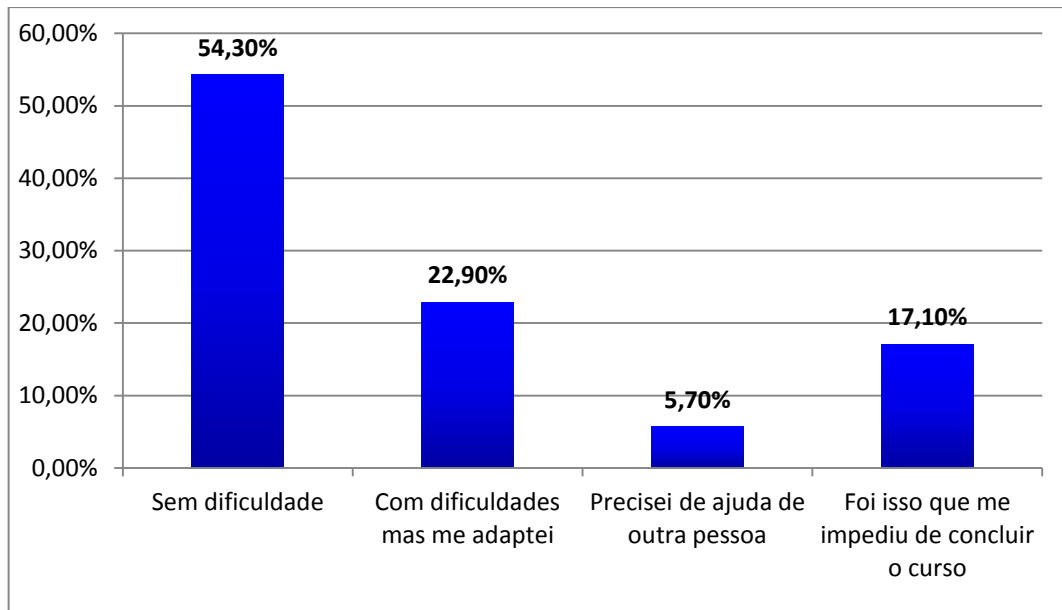


Fonte: Dados da pesquisa sobre o Curso de Formação Continuada para Diretores Escolares oferecidos pela SEE, coletados pela autora.

Ainda que haja um equilíbrio entre os 41% que reconheceram a importância da capacitação e os 36% que viram o processo como uma exigência da SEE, o objetivo de se tornar um gestor acata os critérios como condição e necessidade para darem cabo de seu objetivo, o de estar à frente da gestão de uma escola pública.

Ser diretor implica, necessariamente, conhecer os processos pedagógicos e administrativos que envolvem a escola e seu cotidiano, assim:

A concepção democrático-participativa de gestão valoriza o desenvolvimento pessoal, a qualificação profissional e a competência técnica. A escola é um espaço educativo, lugar de aprendizagem em que todos aprendem a participar dos processos decisórios, mas constitui também o local em que os profissionais desenvolvem seu profissionalismo. A organização e a gestão do trabalho escolar requerem o constante aperfeiçoamento profissional – político, científico, pedagógico – de toda equipe. Dirigir uma escola implica conhecer bem seu estado real, observar e avaliar constantemente o desenvolvimento do processo de ensino, analisar com objetividade os resultados, fazer compartilhar as experiências docentes bem-sucedidas (LIBANEO; TOSCHI; OLIVEIRA, 2012, p. 460-461).

**Gráfico 07 - Atuação no Ambiente Virtual**

Fonte: Dados da pesquisa sobre o Curso de Formação Continuada para Diretores Escolares oferecidos pela SEE, coletados pela autora.

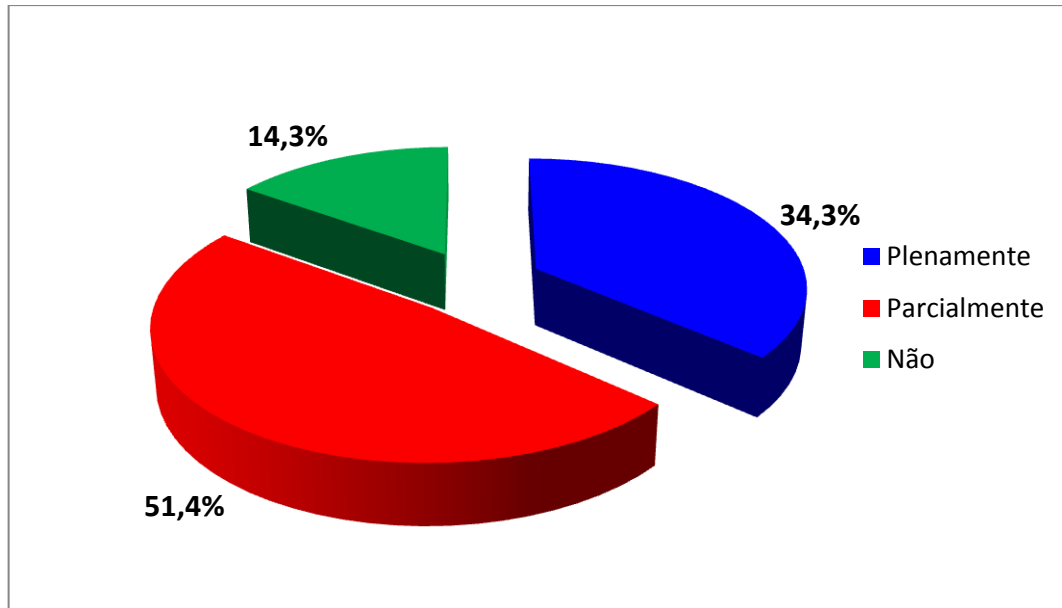
Evidente que as características da natureza do curso exigiram a necessidade de se trabalhar com o mundo virtual para acesso ao conhecimento, de dominar minimamente as ferramentas necessárias. Portanto os 54,30% que disseram não ter tido dificuldade em utilizar o ambiente virtual mostram que, ou já dominavam essas ferramentas, ou aprenderam a usá-las com facilidade. Em parte, soma-se a este grupo mais 22,90% que, apesar das dificuldades, romperam com elas e conseguiram se apropriar dessa técnica.

Sobre o uso das tecnologias da informação na educação, Moran nos diz:

Na sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social. Tanto nos cursos convencionais como nos a distância teremos que aprender a lidar com a informação e o conhecimento de formas novas, pesquisando muito e comunicando-nos constantemente. Isso nos fará avançar mais rapidamente na compreensão integral dos assuntos específicos, integrando-os num contexto pessoal, emocional e intelectual mais rico e transformador. Assim poderemos aprender a mudar nossas ideias, sentimentos e valores onde se fizer necessário (1999, p. 7).



**Gráfico 08 - O Curso Correspondeu às Expectativas?**

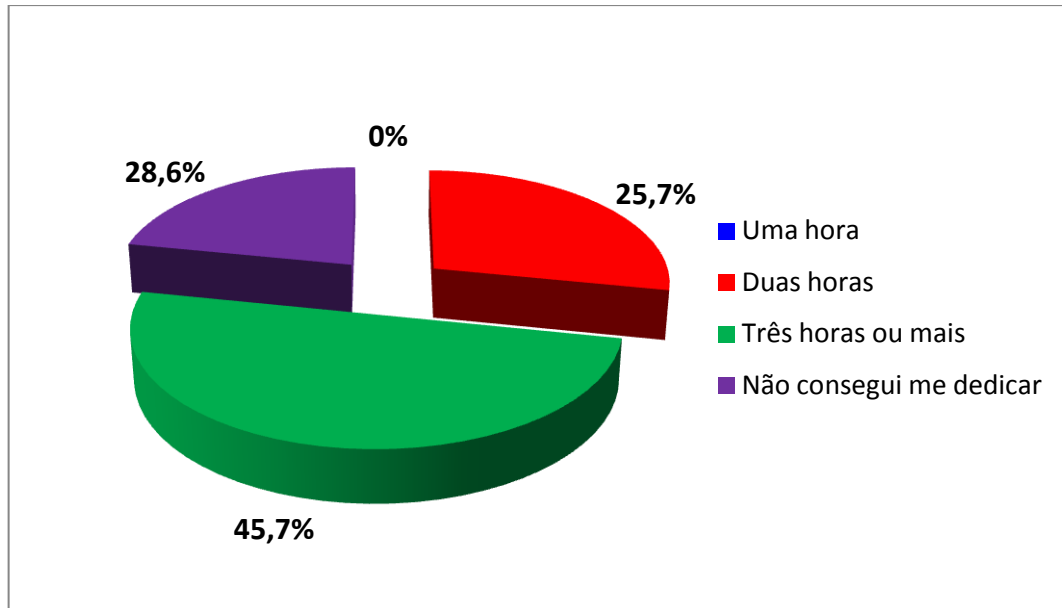


Fonte: Dados da pesquisa sobre o Curso de Formação Continuada para Diretores Escolares oferecidos pela SEE, coletados pela autora.

Grande parte dos participantes, praticamente metade dos entrevistados consideraram que o curso não atendeu as expectativas iniciais. A respeito desse aspecto, é preciso lembrar que a formação continuada dos profissionais da educação pode ter uma multiplicidade de opções de forma prática e ativa. Com certeza essa formação pode levar à elevação moral e intelectual dos educadores, aperfeiçoando sua prática, porém dificilmente serão concretizadas todas as suas potencialidades, “[...] se não fizer parte de um programa estruturado coerentemente como elemento de uma política educacional com o fim de melhoria da qualidade do ensino. Tal formação terá por meta, obviamente, o enriquecimento cultural e pedagógico das pessoas que fazem a educação no âmbito da realidade de cada escola” (PARO, 2011, p. 159).

Outra preocupação importante para esse projeto de formação deveria ser a existência de “[...] uma comunicação constante entre os administradores do sistema (Secretaria da Educação e seus órgãos centrais) e a unidade escolar” (PARO, 2011, p. 159). Um projeto compromissado de fato com a transformação da educação escolar, com a quebra de paradigmas assentados historicamente, não se fará sem o apoio e a compreensão dos educadores que serão os realizadores de tal tarefa.

Gráfico 09 - Tempo de Estudo por Semana



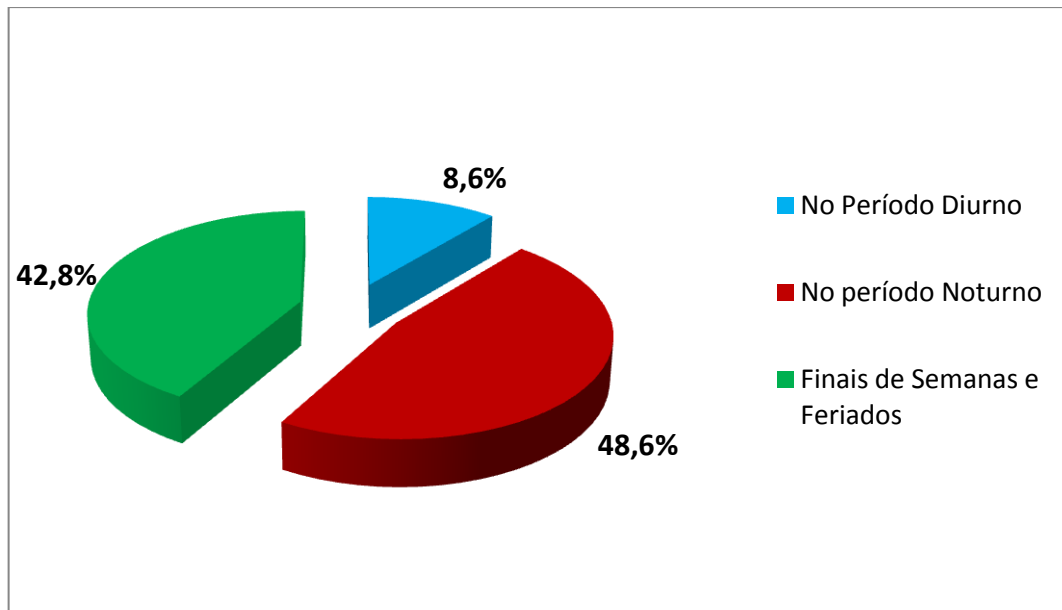
Fonte: Dados da pesquisa sobre o Curso de Formação Continuada para Diretores Escolares oferecidos pela SEE, coletados pela autora.

Nota-se que, pelas respostas, quase metade dos cursistas estudaram pelo menos 3 horas semanais, e a outra metade menos que isso. Convenhamos que, mesmo sendo um curso *lato sensu* isso não é muito, ao contrário, não é parâmetro para a apropriação do conhecimento com amplitude e profundidade necessárias. Ainda assim, para quem frequentou uma formação em pleno serviço, os que se dedicaram 3 horas ou mais, ganharam possibilidades relativamente amplas.

Nesse sentido é preciso reconhecer que:

O desenvolvimento profissional, como eixo da formação docente, precisa articular-se, ao mesmo tempo, com o desenvolvimento pessoal e com o desenvolvimento organizacional. O desenvolvimento pessoal diz respeito aos investimentos pessoais dos professores em seu próprio processo de formação, por meio do trabalho crítico-reflexivo sobre sua *práxis* e da reconstrução de sua identidade pessoal, resultando nos saberes da experiência. O desenvolvimento organizacional refere-se às formas de organização e gestão da escola como um todo, especialmente àqueles referentes ao trabalho coletivo (LIBÂNEO, TOSCHI, OLIVEIRA, 2012, p.504).

A articulação desses três níveis traz à formação docente continuada uma significação e um sentido que devem lhe ser próprios. Uma formação assim pensada pode contribuir amplamente para a melhoria da educação pública de nossas escolas.

**Gráfico 10 - Frequência de Estudo**

Fonte: Dados da pesquisa sobre o Curso de Formação Continuada para Diretores Escolares oferecidos pela SEE, coletados pela autora.

Este quadro mostra bem os problemas da formação em trabalho, restam para estudos os momentos de descanso do professor, de travar relações sociais, em especial com sua família. Dos entrevistados, 91,4% disseram ter estudado fora do seu horário de trabalho, ou seja, à noite e/ou nos finais de semana.

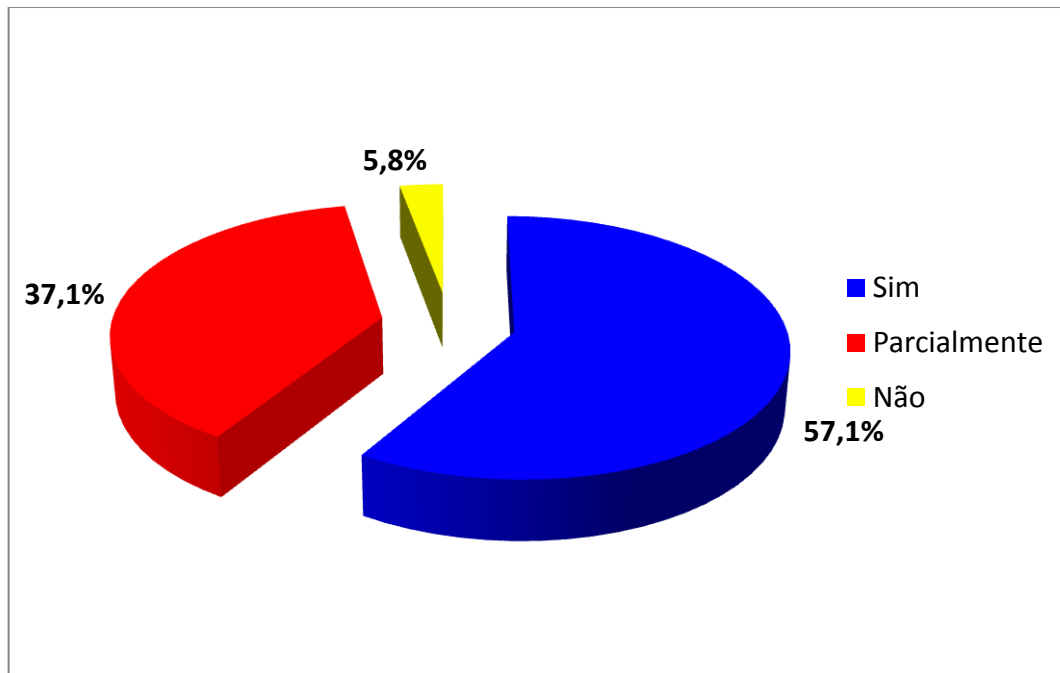
Vários dilemas se apresentam atualmente à formação continuada, entre eles estão as condições materiais em que se dão os processos formativos. Nem sempre os professores não se tornam bons, porque não querem, mas sim pelas condições que os cercam, tais como carga horária de trabalho exacerbada, frágil formação inicial, entre outras. “O aspecto relevante dessa análise é que tanto a cultura influi no desenvolvimento profissional do professor (positiva ou negativamente) como os professores podem produzir o espaço cultural da escola” (LIBÂNEO; TOSCHI; OLIVEIRA, 2012, p. 506).

Fala-se muito em democracia na escola, portanto a formação do profissional da escola também deve caminhar por esse aspecto. Paro defende:

Para as políticas públicas em educação, isso deve significar uma afirmação radical da função escolar de formação para a democracia, com projetos e medidas que adotem essa função de forma explícita e planejada. Isso implicará, em sua viabilidade, a necessidade de levar em conta a concretude dos fatos e relações que se dão no cotidiano da escola, tendo em vista a superação dos obstáculos à mudança e o diálogo com as potencialidades de transformação que aí se verificam. Por outro lado, para que essa função se realize de fato, a necessária coerência entre discurso e realidade exige que a organização didático-pedagógica e a estrutura administrativa da escola se

façam de acordo com princípios e procedimentos também democráticos (2007, p. 32).

**Gráfico 11 - Aspectos Relevantes para a Prática Profissional**



Fonte: Dados da pesquisa sobre o Curso de Formação Continuada para Diretores Escolares oferecidos pela SEE, coletados pela autora.

A maioria entre os entrevistados (57,1%) considerou que o curso proporcionou a eles a apropriação de conhecimentos relevantes para sua prática profissional. Se considerarmos que mais 37,1% entenderam que isso ocorreu parcialmente. Pode-se inferir que os saberes trabalhados foram relevantes para o dia a dia dos gestores escolares em formação.

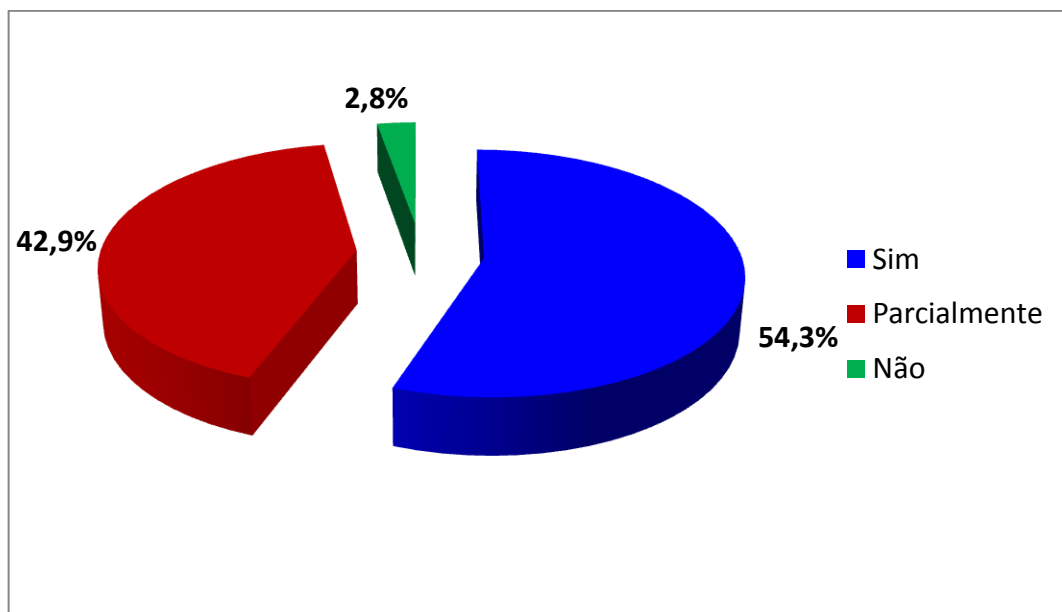
É por essa razão que Libâneo afirma:

a formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais (2001, p. 189).

Os diretores inscritos nesse processo de formação continuada tinham já experiência acumulada sobre a temática, o que permitiu a eles suporte para fazer análises e considerações, podendo ter sido essas, quando críticas negativas, também formas de se negar a continuidade dessa formação. Os dados apontam que metade do grupo tinham esse acúmulo e que a maior

parte dos que já possuíam essa prática acumulavam um curso, enquanto alguns outros tinham de dois a quatro eventos. No entanto, é preciso entender que a maior parte desses cursos era de extensão e com carga horária menor que uma especialização *lato sensu*. Vale ainda registrar que, de acordo com dados fornecidos pelos entrevistados, para esses cursos, a SEE pouco contribuiu com nenhuma forma de incentivo, seja com bolsa, seja com flexibilidade na carga horária.

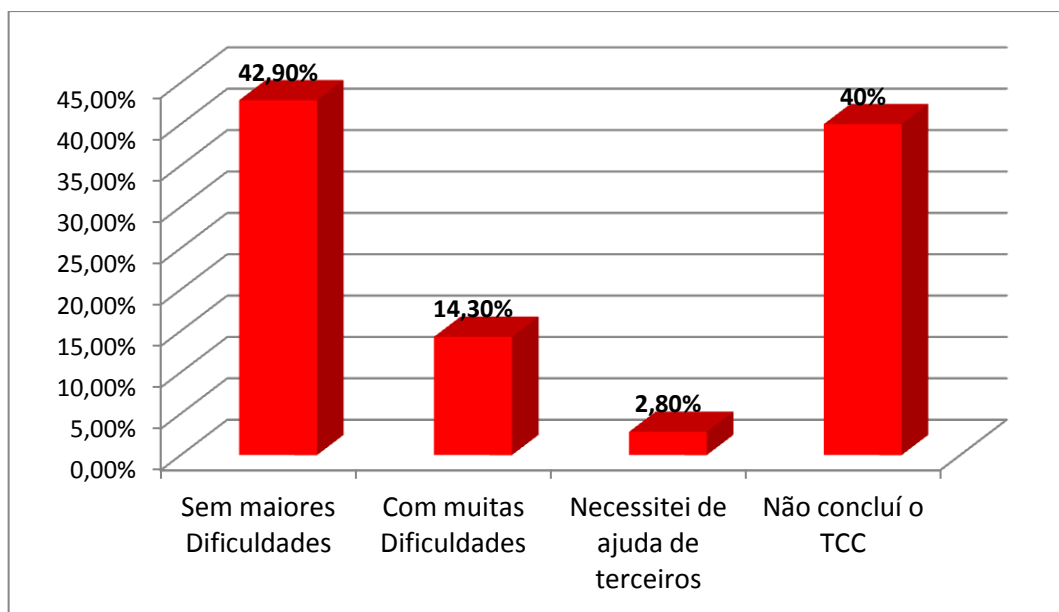
**Gráfico 12 - Relação Teoria-Prática**



Fonte: Dados da pesquisa sobre o Curso de Formação Continuada para Diretores Escolares oferecidos pela SEE, coletados pela autora.

Perguntados se o curso mediou o trabalho pedagógico, a relação teoria/prática, mais da metade dos entrevistados considerou que o curso favoreceu essa relação e novamente os que entenderam que isso ocorreu parcialmente (42,9%) nos oferece condições para pensar que houve preocupação dos professores ministrantes da pós-graduação com aspectos importantes para a qualificação de gestores escolares.

Gráfico 13 - Dificuldades com o TCC



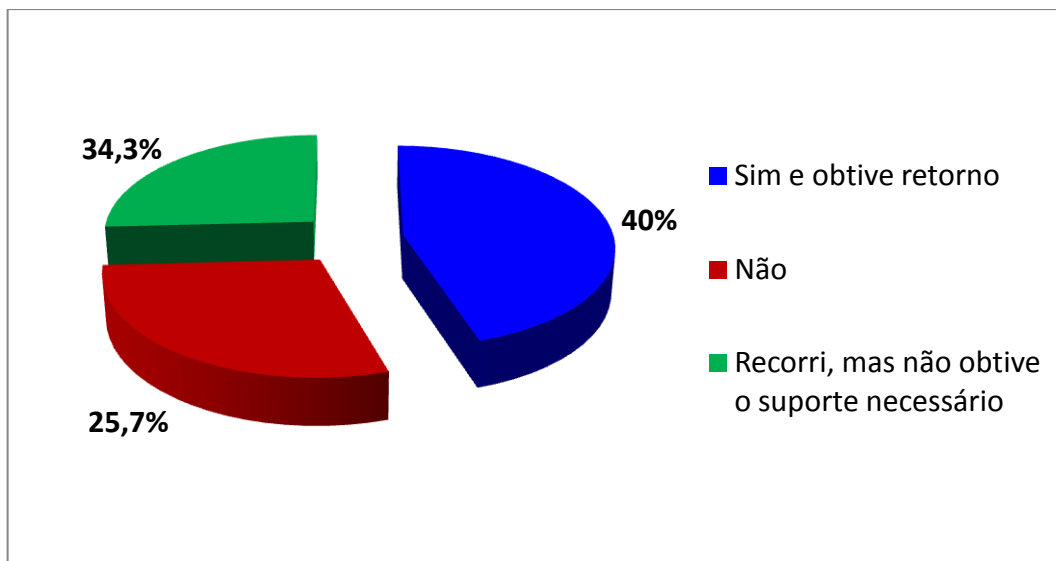
Fonte: Dados da pesquisa sobre o Curso de Formação Continuada para Diretores Escolares oferecidos pela SEE, coletados pela autora.

Chama a atenção o fato de que 42,90% disseram não ter dificuldades com o trabalho final de curso e na outra extremidade um percentual bem relevante (54,30%) teve muitas dificuldades, a ponto de não concluir essa exigência.

Aqui dentre as dificuldades enfrentadas pelos dirigentes em fazer o trabalho final de curso, destacamos a possível fragilidade da formação inicial desses profissionais, para Libâneo:

O termo formação continuada vem sempre acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, frequentemente completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho, e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (2001, p. 189).

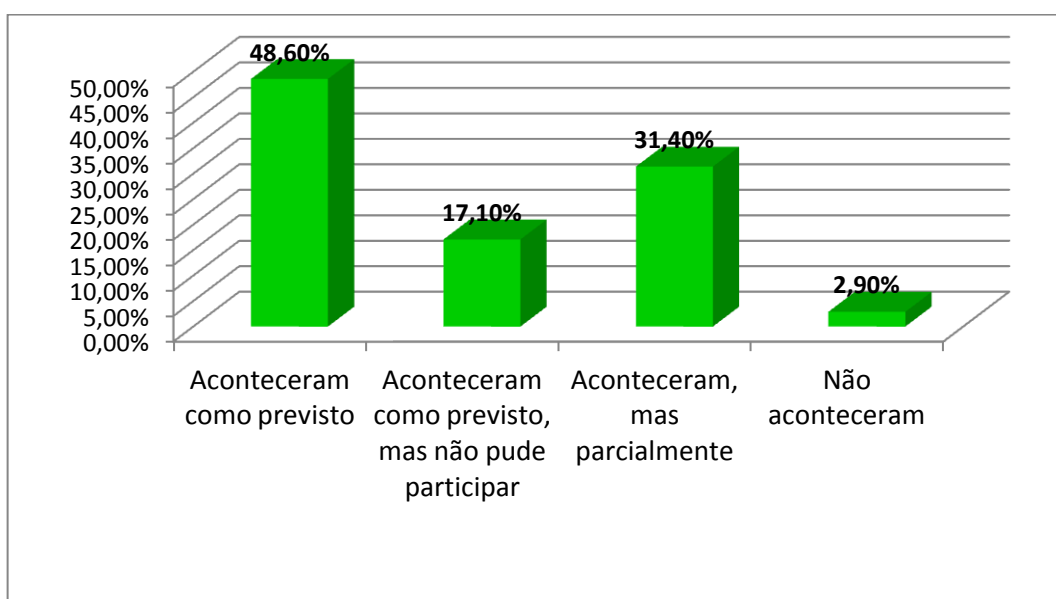
**Gráfico 14 - Suporte Acadêmico para Conclusão do TCC**



Fonte: Dados da pesquisa sobre o Curso de Formação Continuada para Diretores Escolares oferecidos pela SEE, coletados pela autora.

Estes dados explicam algumas questões do anterior, pois 40% dos entrevistados precisaram recorrer à ajuda do suporte acadêmico e, 34,3% deles não obtiveram o retorno necessário para elaborar o TCC. Estes dados, relacionados aos não concluintes do curso podem contribuir também para o alto índice de diretores que iniciaram, mas não chegaram ao final. As dificuldades com o TCC não superadas pela prática docente desenvolvida pelos ministrantes do curso podem ter contribuído.

**Gráfico 15 - Fóruns de Discussão**



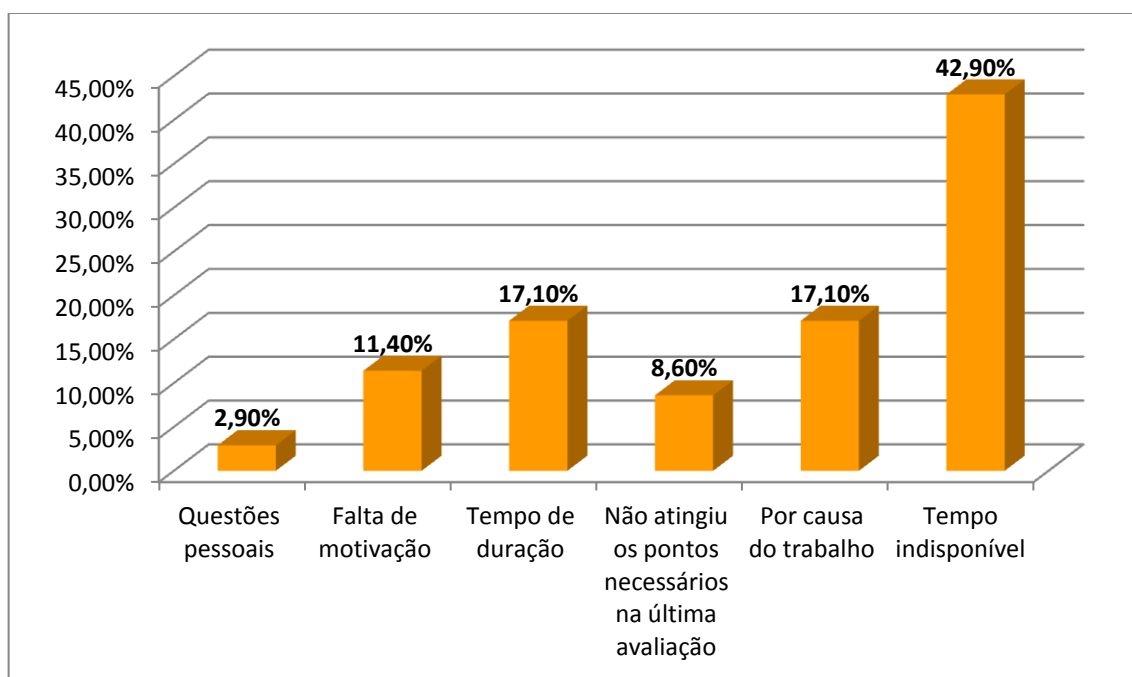
Fonte: Dados da pesquisa sobre o Curso de Formação Continuada para Diretores Escolares oferecidos pela SEE, coletados pela autora.

Os Fóruns de discussão ocorreram mesmo com um percentual alto entendendo que isso se deu parcialmente (31,4%) e boa parte dos diretores não terem participado (17,10%).

Seria interessante que os gestores tivessem apoio constante não só durante a realização do curso, mas de forma sistemática e contínua. Como Libâneo sugere:

Seria desejável que as instituições de formação de professores ou as delegacias de ensino, criassem, na sua estrutura organizacional, algo como um Centro de Apoio à Formação Continuada. Esse Centro, além de receber professores da rede de escolas para atividades de formação e capacitação dentro do espírito de associar práticas formativas aos contextos reais de trabalho, ofereceriam não apenas orientação profissional (cursos, debates, oficinas), mas também recursos materiais de apoio (biblioteca, centro de documentação, videoteca, jornais, material de esportes, exposições, aparelhagem de som e imagem, salas para vídeo e cinema, computadores, rede Internet, etc.). A manutenção desse Centro poderia ter apoio financeiro e material das Secretarias de Educação estaduais e municipais mediante convênios de parceria, já que a rede pública de ensino seria a mais beneficiada (2001, p. 193).

**Gráfico 16 - Motivos da Não Conclusão do TCC**



Fonte: Dados da pesquisa sobre o Curso de Formação Continuada para Diretores Escolares oferecidos pela SEE, coletados pela autora.

Ao fazer a pergunta do porquê os professores não terem concluído o curso de formação continuada, levamos em consideração que muitos iniciaram o curso e não terminaram, este gráfico aponta a falta de tempo disponível para os estudos (42,90%) como o principal motivo da evasão. Trata-se de dado relevante para análise da Secretaria a respeito do processo que envolveu esta formação continuada.



Sobre o sentido da formação continuada em serviço e sua relação com o trabalho que se realiza está também relacionada à formação inicial e as condições gerais de acompanhamento da atividade intelectual, como Libâneo indica:

A articulação entre formação inicial e formação continuada, num sistema de alternância entre as escolas e as instituições formadoras de professores, representa uma modalidade de formação em que há interação entre as práticas formativas e os contextos reais de trabalho. Trata-se de uma concepção de formação centrada nas demandas da prática, no que acontece efetivamente nas salas de aula, assumindo a ideia de escola como unidade básica da mudança educativa, em que as escolas são consideradas espaços institucionais para a inovação e melhoria e, simultaneamente, como contextos privilegiados para a formação contínua de professores. O êxito desta concepção, para possibilitar o trabalho reflexivo, estaria bastante vinculado à ajuda dos formadores de professores (2001, p. 193).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir uma pesquisa e o seu relato não é tarefa fácil, mesmo porque a produção de conhecimento acerca da realidade, que está em permanente movimento, nos parece sempre incompleta. Podemos apresentar ideias consideradas fundamentais, enquanto formas possíveis de compreender o objeto, mas com a certeza de que muitas delas tratam de questões ou respostas provisórias, cuja validade é determinada pelo contexto histórico e pela própria realidade. Nesse sentido, é preciso que se leve em consideração o contexto de produção da própria análise, situada historicamente, como o é também o objeto da investigação, nesse caso a formação continuada dos diretores das escolas vinculadas à Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás, situadas em Goiânia.

Assim, depois de estudos em livros, documentos e artigos, e da análise das respostas, dos gestores, obtidas nos questionários, esta investigação demonstrou que as políticas públicas e a legislação educacional foram determinantes na elaboração e execução do curso de formação oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás a partir de 2011. Nesse sentido, o estudo remeteu a reflexões para o contexto das políticas públicas referentes à gestão educacional e organização dos cursos de formação continuada oferecidos pela SEE.

A organização do curso de formação foi acompanhada por políticas públicas de cunho neoliberal, engendradas em meio à mercantilização da educação e na preparação da força de trabalho para atender às demandas do mercado. Nesse contexto, a gestão e o currículo do curso de formação foram incorporando as orientações desse mercantilismo e, contribuindo para a preparação dos sujeitos para atuação no mercado de trabalho, com base na pedagogia das competências, em detrimento de uma formação integral que assegurasse uma participação cidadã e autônoma no meio social e, em especial, na atuação profissional.

É necessário também informar o quanto o aporte teórico foi essencial para o desenvolvimento desta pesquisa, pois a partir das leituras e estudos foi possível refletir e fazer a crítica fundamentada às ações e condições explicitadas no decorrer da investigação. A busca constante pelo aprimoramento intelectual faz com que o pesquisador transforme a si e o meio que o cerca, fazendo o caminho da pesquisa de forma dialética e viva sempre.

O curso oferecido aos diretores foi considerado tecnicamente satisfatório pelos mesmos, apesar do material utilizado atender a uma perspectiva de negócios, visando implementar uma atuação gerencial. Fica claro em sua proposta que a leitura seria procedimental, não levando a análises críticas ou intervenções práticas, havendo, portanto uma distância entre a proposta e o fazer do diretor escolar, não possibilitando reflexão. Em

nenhum momento os diretores foram ouvidos para se elaborar uma proposta de curso voltada para as suas necessidades reais.

Chamou-nos a atenção desde o início da pesquisa o fato de que, havendo três universidades de referência em nosso Estado e várias faculdades onde são oferecidos cursos de especialização e considerando também que uma dessas universidades foi criada e é mantida pelo próprio governo estadual, a proposta da formação continuada tenha sido consolidada com a Universidade Federal de Juiz de Fora, uma escola de referência, mas distante da realidade do nosso estado, o que demonstra mais uma vez que tal proposta não previa participação direta dos diretores no seu planejamento, na verdade eles não foram sequer ouvidos para que pudessem sugerir o que de fato está presente em suas realidades.

Ressaltamos ainda que entregamos 80 questionários e somente 43 foram devolvidos. Sendo que três deles foram devolvidos pelos diretores das escolas militares que os entregaram em branco com a resposta de que não se propunham a participar da pesquisa. O que sugere que, mesmo fazendo parte das escolas públicas, as escolas militares não demonstram interesse em valorizar o trabalho de pesquisa e mais ainda de um estudo que abrangeu um curso do qual participaram. Nota-se ainda que não se sentem integrados à rede de escolas estaduais agindo como se fossem apenas um apêndice delas.

Apontamos também que 37 diretores não devolveram o questionário, e mesmo com a promessa de envio por e mail não tivemos retorno o que demonstra que, mesmo facilitando o acesso há desinteresse por parte dos diretores, que evidenciaram pouco compromisso com sua própria formação e na avaliação de um curso do qual participaram.

Há entre os diretores diferenças de idade, tempo de magistério, local da escola, tempo na direção que os diferenciam entre si, não sendo possível fazer uma homogeneização teórica do estudo a eles dirigido. Uma formação que se pretende democrática e com significação, deve considerar as diferenças como contribuintes do fazer pedagógico e inseri-las na própria prática. Dessa forma o curso poderia ter maior sentido e envolver os gestores de forma mais compromissada com sua formação.

O curso foi efetivado muito mais na perspectiva de “estudo dirigido”, aprendizado direcionado para um determinado aspecto de uma temática, do que educação a distância, modalidade de educação efetivada através do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação, em que professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo. Ao ver que os diretores apresentavam dificuldades para realizar o curso dito “a distância”, foram contratados “tutores” pedagógicos para ajudá-los, mas estes, vendo a

dificuldade dos alunos desistiram desse acompanhamento e aqueles que ficaram tiveram bastante dificuldade para fazê-lo.

Para a avaliação do curso foi pedido ao aluno que elaborasse uma monografia que incluísse um plano de negócio. Tal possibilidade inexistia já que a monografia trata de um estudo teórico e não do planejamento de uma ação. É necessário esclarecer que os diretores que não apresentaram o trabalho final foram considerados reprovados.

Não foram dadas as condições de tempo de estudo e dedicação para que o curso fosse desenvolvido por todos os diretores, foram desconsiderados também o tempo de serviço, a formação inicial, as necessidades específicas de cada escola, já que não houve consulta prévia aos diretores para que o curso realmente pudesse atender a realidade deles.

A secretaria ao perceber o número de diretores que não aderiram à proposta e que fizeram apenas o primeiro módulo, abriu a possibilidade para que vice-diretores, coordenadores pedagógicos e técnicos da SEE fizessem o curso. Foram realizadas 1000 matrículas e somente 475 pessoas concluíram efetivamente o curso em todo o Estado. Por outro lado é importante salientar que esses técnicos (matriculados posteriormente) tinham como único objetivo a progressão na carreira que credencia ao aumento salarial.

Consideramos o trabalho do diretor escolar, repleto de desafios, ambiguidades e contradições. Nele, muitas vezes, ele se vê impelido a realizar diversas atividades para atender necessidades e imprevistos do cotidiano, bem como prescrições oficiais, demandas da instituição, do grupo de educadores, familiares, crianças, adolescentes e jovens, com os quais atuam. O curso de formação continuada, objeto do nosso estudo não ofereceu formação nesse aspecto, excluindo tarefas executadas pelos gestores e privilegiando a teoria e o fazer administrativo.

A formação indenitária do diretor escolar realiza-se a nosso ver, no complexo processo de produção material e simbólica, incorporando aspectos coletivos e individuais, em um movimento de identificação e diferenciação que permite o autoconhecimento a partir das maneiras como se é reconhecido por outrem. Esse processo apresenta distintas articulações e aproximações, entre imagens da profissão docente, da identidade dos cursos de licenciatura, da direção escolar, da instituição escola, constituídas historicamente, formadas e transformadas nas mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade, conforme o momento histórico. Destacamos a importância da transformação histórica da direção escolar articulada não no movimento de reformulação da formação de professores, sobretudo nas licenciaturas, muito menos restrita as políticas de governo, mudando de acordo com o pensamento de cada partido político que assume o poder.

Concordamos com Alves (2007, p. 259), ao afirmar:

Trazemos a concepção de gestão democrática, entendendo-a como exercício que se constrói no movimento do real, na participação cotidiana, que não dispõe de fórmulas mágicas, requer condições concretas, não se implementa por decreto e nem por simples vontade dos sujeitos, embora a legislação e o empenho pessoal sejam importantes para avançar no processo de democratização da sociedade, da educação e sua gestão.

Em síntese, a gestão democrática, o trabalho coletivo, a formação continuada dos diretores escolares e as relações interpessoais são dimensões que caracterizam a função do diretor como atividade docente, distinta da regência de sala. Nesse sentido, é vital a reflexão acerca do processo formativo dos profissionais, particularmente nas licenciaturas. É possível perceber que as mesmas possibilitam uma formação ampla que traz determinadas contribuições para o exercício da direção, mas ficam evidentes as lacunas quanto à especificidade da gestão educacional. Certamente esse é um dos fatores que favorecem o surgimento dos sentimentos de falta de preparo e de necessidade de aprendizagem centrada na experiência que se apresenta no contexto escolar.

Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, por sua vez, parecem estar se constituindo como um espaço que permite alguma forma de superação das lacunas da formação inicial, muitas vezes cumprindo o papel de verticalização de conhecimentos, conforme necessidades de especialização que extrapola o alcance da graduação. Talvez seja esse o caminho a se buscar, embora tais cursos muitas vezes estejam alicerçados na formação para o mercado e não para a transformação do mesmo. Por outro lado acreditamos que os diretores precisam receber formação específica desde as licenciaturas. Consideramos importante que a formação de diretores contemple o estudo específico do diretor no campo da gestão escolar, tendo em vista a compreensão da historicidade da função, incluindo estudos na área.

Desse prisma, assume lugar de destaque a concepção de gestão democrática, seus mecanismos e desdobramentos na política educacional e no cotidiano das instituições, enquanto eixo norteador da formação inicial e continuada dos diretores escolares. Além disso, é fundamental o conhecimento pedagógico em geral, particularmente importa destacar a necessidade de aprofundamento teórico quanto aos processos de aprendizagem em contextos coletivos, na qual se articule a reflexão filosófica, a formação ética, a estética e política do profissional de educação.

Nesse momento, início do segundo mandato do governador que implementou o Pacto pela Educação, o mesmo traz como novidade instituir nas escolas as OS, organizações sociais,

modelo já presente na área da saúde. Então fez-se um investimento enorme nos atuais diretores (pretendeu-se) e agora eles serão figuras decorativas, já que a organização social responderá pela gestão administrativa nas escolas. Mais uma vez demonstra-se uma visão da administração gerencial, vinda das empresas de cunho neoliberal.

Fica claro que a atual política educacional desse governo, não é diferente do restante do país, em que assistimos várias iniciativas que privilegiam a formação do diretor escolar para ser um “Gestor de negócios” ou um gerente administrativo. Está prevalecendo a premissa de Estado Mínimo para os direitos sociais, cujos efeitos nefastos são devidamente ocultados por meio de articulada ideologia que cria aparência de conquistas. Estas, muitas vezes de caráter meramente formal, revelam-se frágeis, perpassadas de ambiguidades e paradoxos.

Partindo das reflexões de Hannah Arendt, no nosso ponto de vista, falta à sociedade consciência política, pois em nenhum momento os gestores da SEE e os próprios diretores escolares demonstraram preocupação com os custos/qualidade do curso oferecido, cumprindo as exigências como ordem e muitas vezes demonstrando apenas interesse de permanência no cargo e acréscimo salarial como se esse dinheiro não saísse do pagamento dos impostos, o que demonstra certa alienação de quem nesse momento participou da formação, da comunidade em geral e dos próprios organizadores dessa iniciativa.

Arendt (1995) considera a liberdade e a ação política como sinônimas, haja vista que não é enclausurando-se em si mesmo, utilizando-se unicamente da capacidade de pensar ou de querer, que um indivíduo passa a ser livre. A liberdade existe onde a condição plural do homem não seja desconsiderada, sendo nada mais que ação, em outras palavras, o indivíduo só é livre enquanto está agindo, nem antes, nem depois, não percebemos uma ação reflexiva nestes sujeitos.

Ressalte-se, todavia, que a ação política só pode ser entendida como liberdade se a mesma não sofre qualquer forma de funcionalização, de instrumentalização, como está presente nas atividades do labor e do trabalho, cujo valor não estaria, ao contrário da ação política, no desempenho em si mesmo, mas sim em algum resultado, um fim a ser alcançado quando termina o processo produtivo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Espaço da gestão na formação do profissional de educação. In: MACHADO, Lourdes M.; FERREIRA, Naura S. C. (Orgs.). **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 107-113.

AGUIAR, Marcia Angela da S. Gestão da educação e a formação do profissional da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Capareto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ALBUQUERQUE, H. M. P. Relatório final de pesquisa - IES Privada Confessional. São Paulo, 2011 (Mimeografado).

ALMEIDA, Dulce Barros de; TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. Contexto educacional complexo e diverso a partir de uma análise interpretativa dos aspectos legais que subsidiam propostas educativas inclusivas. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Didática em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, 2011. 216p.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia**. Goiânia, 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás.

ARENDT, Hannah. **O que é política?** Fragmentos das obras póstumas. Trad. Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995

ASSOCIAÇÃO Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE). Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as instituições de ensino superior. **Documento final**. XII ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, Brasília, DF, 2004.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. O estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, 2002, p. 3-23.

BARBOSA, Ivone G., et al. **Projeto políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas**. Goiânia: UFG, 2003. 39p.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; JUNIOR, Celestino Alves d. **Formação continuada do Educador**, São Paulo, v. 1, Editora da UNESP, 1996, p. 17-43.

BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **El sentido práctico**. Version castellana de Alvaro Pazos. Madrid: Taurus Humanidades, 1991.

BRASIL. **Decreto n. 3.276/1999**. Dispõe sobre a formação de professores em nível superior para atuar na Educação Básica. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 3.554/2000**. Altera pontos do decreto 3.276. Brasília, 2000.

BRASIL. CFE. **Parecer CFE n.251/62**. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Brasília, 1962.

\_\_\_\_\_. CFE. **Parecer CFE n.252/69**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de Pedagogia. Brasília, 1969.

BRASIL. Constituição da Republica Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 05 de outubro de 1988.

BRASIL. **Emenda constitucional n.53/2006**. Dá nova redação ao art. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do ADCT. Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei N. 4.024, de 18 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília. 20 dez. 1996.

BRASIL. MEC. **Lei n. 5.540/1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior. Brasília, 1968.

BRASIL. **Medida Provisória n. 339/2006**. Regulamenta o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Plano, 2000. 196 p.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/ CES nº 1**, de 8 de junho de 2007. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização. Diário Oficial da União, Brasília.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE nº. 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da

BRUNO, Lucia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 48 set.-dez. 2011.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática, participativa e colegiada: concepção da disciplina Gestão Educacional no programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-GOIAS**. Goiânia: PUC Goiás, 2012. Mimeo.



BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez, 1999. p. 80-108.

\_\_\_\_\_. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. 247 p.

CALAÇA, Celina Ferreira. Eleição de diretor de escola e gestão democrática (um estudo de caso). São Paulo, 1993. 232 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1993.

CANÁRIO, Rui. **O que é a Escola? Um “olhar” sociológico**. Porto: Porto Editora, 2005.

CARMO, Alberto Ribeiro do. Os Conselhos Escolares da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Goiânia, 1996. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 1996.

CARTA DE GOIÂNIA. IV Conferência Brasileira de Educação, 02 a 09 de setembro de 1986.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia (Orgs.). **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global**. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999. p. 27-51.

COELHO, Ildeu Moreira. **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**.

COSTA, Jorge Adelino. **Imagens organizacionais da escola**. Lisboa: Edições Asa, 1998.

COSTA NETO, A. Paradigmas em educação no Novo Milênio. **Quadro Negro**, Brasília - DF, v. 134, n. 1, p. 01-16, 2003.

DIDONET, Vital. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília: Plano, 2001.

DOURADO, Luis Fernandes (Org.). **Gestão escolar democrática: a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Goiânia**. 14

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.) et al. **Gestão escolar democrática: a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Goiânia-Go**. Goiânia: Alternativa, 2003. (Nedesc - Coleção Políticas Educacionais). 71 p.

DOURADO, Luiz Fernandes. A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. In: FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** São Paulo: Papirus, 2002. p. 149-160.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Democratização da escola: eleições de diretores, um caminho?** Goiânia, 1990. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 1990.

DOURADO, Luiz Fernandes. Escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 77-95.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Naura Syria C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 119 p.

FERREIRA, Naura Syria C. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Liberlivro, 2007. 192 p.

FERREIRA, Naura Syria C. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, Naura Syria C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 97-115.

FERREIRA, Naura Syria C.; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 316 p.

FERREIRA, Naura Syria C. Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, fev./jun., 2000. p. 167-176.

FERREIRA, Naura Syria C. Gestão democrática na formação do profissional da educação: a imprescindibilidade de uma concepção. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Liberlivro, 2007. p. 157-173.

FERREIRA, Naura Syria Capareto. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FRANGELLO, Ana Luiza Jardim. **As concepções de diretoras e pedagogas sobre a formação em serviço das A.D.I.s**. São Paulo, 1999. 200 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação. Campinas: CEDES, v. 1, n. 1. p. 137-168, set. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 234.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. A dialética na perspectiva em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. pp. 9-49.

GIMENO SACRISTAN, J. **A educação que ainda é possível**. Trad. Maria da Graça Souza Horn. Rio Grande do Sul:

\_\_\_\_\_. Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). II Seminário Internacional Novas Políticas Educacionais: Críticas e Perspectivas. São Paulo: Entrelinhas, 1998.

GOIÁS. LDB-GO. **Lei Complementar nº 26**, de 28 de dezembro de 1998. Título VII – Artigo 106, Parágrafo 2º. Disponível em: <<http://www.see.go.gov.br>>. Acesso em: 14 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar nº 85** de 19 de abril de 2011. Goiânia, Governo estadual, 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.564** de 08 de dezembro de 1999. Goiânia, Governo estadual, 1999

\_\_\_\_\_. **Portaria Nº 2.783/2011**. Goiânia, Governo estadual, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pacto pela educação**. Goiânia, Governo estadual, 2011. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/docs/Microsoft%20PowerPoint%20%20.%20%20Lan%20C3%A7amento%20do%20Pacto%20Pela%20Educa%20C3%A7%C3%A3o%20-%20Reforma%20Educativa%20Goiana.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Portaria Nº 4072/2011**. Goiânia, Governo estadual, 2011.

GRACINDO, Regina Vinhaes; KENSKI, Vani Moreira. Gestão de sistemas educacionais: a produção de pesquisas no Brasil. In: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coords.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil 1991 a 1997**. Brasília: Anpae; Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 201-226.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov., 2001.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola**. São Paulo: Papyrus, 1999.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Texto. Poços de Caldas: 25ª ANPED, 2002.

LERNER, Priscila Goberstein. Relatório final de pesquisa - IES Privada Confessional. São Paulo, 2010 (Mimeografado).

LIBANEO, José Carlos. **Considerações críticas sobre o documento “diretrizes do pacto pela educação: reforma educacional goiana – setembro de 2011**. Disponível em: <http://www.sintego.org.br/midias/banners/13122013082557.pdf?PHPSESSID=90086e701c006b4e3a3c6056120b10b1>. Acesso em: 20 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBANEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBANEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. 4ª reimp. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, Maria Margarida. **Política educacional para jovens e adultos: a experiência do Projeto AJA (93/96) na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia**. Goiânia, 1997. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 405p.

MASCARENHAS, Ângela C. B. **O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora**. Goiânia: Alternativa, 2002. 191 p.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas, SP: LapplanE/Unicamp, 2000. 457p.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Trad. Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

NÓVOA, Antônio (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003. p. 13-37.

\_\_\_\_\_. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Marisa R. T. (Orgs.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001. p. 69-97.

\_\_\_\_\_. Mudanças na organização e gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila A.; ROSAR, M. F. F. **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002. p. 125-143.

\_\_\_\_\_. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

OLIVEIRA, João F.; FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza S. Educação, gestão e organização escolar: concepções e tendências atuais. In: FONSECA, M.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate**. Goiânia: Editora da UCG, 2004a. p. 21-33.

PARO Victor. Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo, Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. **Administração escolar: introdução crítica**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 175 p.

\_\_\_\_\_. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz H. da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b. p. 300-307.

\_\_\_\_\_. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

\_\_\_\_\_. Estrutura da escola e prática educacional democrática. **30 Reunião Anped**, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-2780--Int.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003. 119 p.

\_\_\_\_\_. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. **Revista Brasileira Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, jul./dez. 1998a. p. 243-251.

\_\_\_\_\_. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1996.

PAZETO, Antonio Elizio; WITTMANN, Lauro Carlos. Gestão da escola. In: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes. **O Estado da Arte em Política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: ANPAE, Campinas: Autores Associados; 2001. 272p.

POLIZEL, Fátima Aparecida Palotti. **Práticas pedagógicas do/a professor/a coordenador/a no contexto da política educacional paulista: 1995-2002**. Presidente Prudente, 2003. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, 2003.

ROMANELLI, Otaíza O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1984.

SACRISTAN, J. Gimeno. Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española. In: WARDE, Mirian Jorge. (Org.). II Seminário Internacional Novas Políticas Educacionais: Críticas e Perspectivas. São Paulo: Entrelinhas, 1998.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil: Genealogia do Conhecimento**. Brasília, DF: Líber Livro. 15

SANTOS, Alfredo Sérgio Ribas dos; GUISELINI, Maria Elena Roberta; MARQUES, Oswaldo. A formação de professores e de gestores escolares nos cursos de pedagogia e normal superior. **Dialogia**, v. 2, out./2003.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Pioneira, 2002.

SANTOS, Pablo Silva Machado dos. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SAVIANI, Demerval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, W. E. **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo: Mcgraw Hill do Brasil, 1976, p.174-194; União, Brasília, DF, 2006.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. São Paulo: Autores, 2008.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 7 de 22 de junho de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - **Diário Oficial da União**, Brasília.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/ CES nº 1, de 8 de junho de 2007. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização. **Diário Oficial da União**, Brasília.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. São Paulo: Fapesp: Autores Associados. 2002. 223 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomás Tadeu (Org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

TEZANI, T. C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão**. São Carlos, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos.

TRONNOLONE, Miriam. **A gestão de creche no município de São Paulo: diretores em contexto**. São Paulo, 2003. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

VEIGA, Ilma P.A. (Org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VIANA, Maria Valeska Lopes. **A autonomia da escola pública no contexto da reforma educacional: a instrumentalização de um conceito**. Goiânia, 2002. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2002.

WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes. **O Estado da Arte em Política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: ANPAE, Campinas: Autores Associados; 2001. 272p.

## **APÊNDICES**



## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **FORMAÇÃO CONTINUADA DO GESTOR EDUCACIONAL DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE GOIÁS: UMA PESQUISA DE CAMPO.**

O estudo pretende investigar quais as contribuições que o Curso de Pós – Graduação Lato – sensu em Gestão educacional oferecido pelo CAED forneceu aos diretores. Para isso, será realizado uma pesquisa de campo, utilizando o questionário como instrumento de coleta de dados.

Será garantido o sigilo da identidade de todos os pesquisados e a qualquer momento o mesmo poderá desistir de participar da pesquisa sem quaisquer riscos de ser penalizado (a).

As informações obtidas permanecerão confidenciais, sendo que o uso das informações fornecidas se dará de forma completamente anônima. Os resultados da pesquisa serão organizados em forma de dissertação construída por mim (Evelyn Aparecida Silveira Rocha) juntamente com meu orientador.

Quaisquer dúvidas decorrentes da pesquisa poderão ser esclarecidas antes, durante e depois da realização da mesma, presencialmente ou pelo contato: (62) 92212107 ou ainda pelo email: [contato@evelynrocha.com.br](mailto:contato@evelynrocha.com.br).

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA  
PESQUISA**

Eu \_\_\_\_\_, CPF, \_\_\_\_\_, autorizo a  
mestranda Evelyn Aparecida Silveira Rocha, cuja pesquisa denomina – se “**FORMAÇÃO  
CONTINUADA DO GESTOR EDUCACIONAL DA REDE PÚBLICA DE ENSINO  
DO ESTADO DE GOIÁS**”, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Veloso Ventura da  
Pontifícia Universidade Católica do Estado de Goiás (PUC/G0) do Programa de pós  
graduação em educação – Mestrado em Educação, a utilizar-se das informações obtidas por  
meio do questionário, onde está assegurado o total anonimato.

Declaro- me ciente e concordo com o acima exposto.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura do Participante Data

**APÊNDICE B**  
**QUESTIONÁRIO PARA DIRETORES(AS)**

Sexo: ( )F ( )M

Anos de Magistério: \_\_\_\_\_ Anos na direção escolar: \_\_\_\_\_

( ) 1ª gestão ( ) 2ª gestão

Qual sua formação mais relevante:

( ) Graduação

( ) Especialização Lato Sensu

( ) Mestrado

( ) Doutorado

01) Você já participou de outro curso de extensão na área da Gestão Educacional?

( ) SIM ( ) NÃO

02) Você participou do Curso de Especialização para Gestores da Educação Pública promovido pelo CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

( ) Sim

( ) Não

03) Quais motivos te levaram a participar desse curso? (Pode assinalar mais de uma resposta):

( ) Exigência da SEE

( ) Entendi que seria importante para o meu trabalho de Gestor(a)

( ) Precisava de uma especialização no meu currículo.

( ) Outro – Qual:

---



---

04) Como foi sua atuação no curso em relação à participação no ambiente virtual( modalidade à distância):

- Sem dificuldades
  - Com dificuldades, mas me adaptei
  - Precisei da ajuda de outra pessoa
  - Foi isso que me impediu de concluir o curso
  - Outra. Qual: \_\_\_\_\_
- 

05) O Curso de Especialização de Gestores Educacionais correspondeu as suas expectativas?

- Plenamente
- Parcialmente
- Não

06) Quanto tempo foi possível dispensar ao estudo, por semana, durante a realização do curso:

- Uma hora
- Duas horas
- Três horas ou mais
- Não consegui me dedicar

07) Os seus estudos se davam com maior frequência:

- No período diurno.
- No período noturno.
- Nos finais de semana e feriados

08) A Secretaria de Educação destinou carga horária para os cursistas do CAED?

- Sim
- Não

09) Houve incentivo por parte da Secretaria de Educação para participar deste curso de formação continuada?

- SIM     NÃO

Caso sim, descreva:

---

---

10) A proposta do Curso em Gestão e Avaliação da Educação Pública – CAED- apresentou os seguintes objetivos:

- a) Oferecer formação continuada, em serviço, a profissionais das redes públicas de ensino;
- b) Contribuir para a melhoria dos processos de gestão da rede pública, e tornar positivo seu impacto na qualidade da educação básica;
- c) Contribuir para a construção de uma nova visão de gestão escolar, baseada na noção de rede e na conseqüente integração dos aspectos administrativos e pedagógicos nas ações dos gestores.

Em sua opinião esses objetivos foram atingidos?

- Todos
- Letra “a”
- Letra “b”
- Letra “c”
- Parcialmente as letras a  b  c
- Nenhum.

11) O curso do “CAED” trabalhou aspectos relevantes para sua prática, contribuindo para a transformação da gestão em sua escola?

- Sim
- Parcialmente
- Não

12) As disciplinas e temas desenvolvidos durante o curso apresentaram relação teórico-prática em articulação à gestão da sua escola?

- Sim
- Parcialmente
- Não

Se entender necessário, faça observações:

---



---



---

13) De acordo com a proposta do CAED deveria ser realizado como trabalho de conclusão do curso (TCC) a formulação de uma monografia que envolvesse à elaboração de um “Plano

de Ação Educacional” (PAE) ou uma análise de experiência profissional vivida pelo cursista e julgada bem sucedida.

a) Qual o tema escolhido por você?

---

b) Como foi essa experiência:

- Sem maiores dificuldade
- Com muitas dificuldades
- Necessitei de ajuda de terceiros
- Não conclui o TCC

14) Para elaborar seu TCC, você recorreu ao suporte acadêmico previsto no projeto?

- Sim
- Não
- Recorri, mas não objetive suporte

15) Em relação aos fóruns de discussão para que os cursistas pudessem debater os conteúdos dos textos obrigatórios, chats, podcasts, vídeos aulas, webconferência e tarefas organizadas para permitir a interação de forma intensiva entre cursistas e agentes do suporte acadêmico, você considera:

- Aconteceram como previsto.
- Aconteceram como previsto, mas não pude participar.
- Aconteceram parcialmente.
- Não aconteceram como previsto.

16) Você concluiu o curso?

- Sim
- Não.

Por que não concluiu

---

---

---

**Agradecemos à sua colaboração em responder o questionário.**

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

### GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS

Gabinete Civil da Governadoria

Superintendência de Legislação.

LEI COMPLEMENTAR Nº 26, DE 28 DE DEZEMBRO DE 1998.

- Vide Decreto nº 4.368 / 1994.

Estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás.

A ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE GOIÁS decreta e eu promulgo a seguinte lei complementar:

#### **Título I** DA EDUCAÇÃO

Art. 1º - A presente lei complementar disciplina a organização da educação escolar que se desenvolve no sistema educativo estadual, predominantemente através do ensino, devendo vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

#### **Título II** DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO

Art. 2º - A educação escolar tem por fins e princípios:

I - o preparo do cidadão para o exercício da cidadania, a compreensão e o exercício do trabalho mediante o acesso à cultura, e aos conhecimentos humanísticos, científicos, tecnológicos e artísticos;

II - a produção e difusão do saber e do conhecimento;

III - a observância dos princípios dispostos na Constituição Federal, e na Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

#### **Título III** DO DIREITO A EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR

Art. 3º - A educação escolar, direito fundamental de todos, é dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, cabendo ao Poder Público:

I - universalização do ensino fundamental e progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio;

II - cumprir a obrigatoriedade e gratuidade imediatas do ensino fundamental, independentemente da idade, como direito público subjetivo nos termos da Constituição Federal, e da Lei nº 9.394/96;

III - ofertar a educação superior, que possibilite o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística.

Art. 4º - O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:



I - cumprimento das normas gerais do sistema estadual de educação contidas nesta lei;

II - autorização de funcionamento, fiscalização e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III - capacidade de auto-financiamento, ressalvado o previsto no art.213 da Constituição Federal, e art. 77 e incisos da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

#### **Título IV** **DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESTADUAL**

Art. 5º - O Estado e os municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de educação.

Parágrafo único - Caberá ao Estado, através da Secretaria Estadual de Educação, a coordenação da política estadual de educação; e aos Municípios, por intermédio das Secretarias de Educação, a política municipal.

Art. 6º - A articulação e a coordenação do Plano Estadual de Educação são exercidas pela Secretaria Estadual de Educação, como órgão executivo e de coordenação, pelo Conselho Estadual de Educação como órgão normativo, e pelo Fórum Estadual de Educação como instância de consulta e de articulação com a sociedade.

Art. 7º - O Estado de Goiás, através da Secretaria Estadual da Educação, tem a incumbência de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e as instituições do seu sistema de educação;

II - estruturar o seu sistema de educação em forma de:

a) instituições de ensino mantidas pelo Poder Público Estadual;

b) instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público Municipal;

c) instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

d) órgãos de educação estadual.

III - definir, com os municípios, formas de colaboração na oferta de ensino fundamental, sendo opcional aos municípios integrarem-se ao sistema estadual de educação ou comporem com ele um sistema único.

Parágrafo único. O Sistema Estadual de Educação Superior compreende as instituições de educação superior mantidas pelo Estado e pelos Municípios.

Art. 8º - Os municípios podem organizar-se em sistemas próprios de educação, seguindo o que estabelecem os artigos 11 e 18 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996:

I - é permitido aos municípios agruparem-se em sistemas integrados de educação de maneira a organizarem e manterem sistemas de ensino fundamental;

II - os municípios devem manifestar sua opção aos órgãos responsáveis pela gestão e normatização do ensino no Estado;

III - os sistemas municipais de educação organizarão, na forma da lei, Conselhos Municipais de Educação que exercerão funções normativas do sistema, baixando normas complementares a fim de atender às especificidades e diversidades locais.

## **SEÇÃO I**

### **DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**

Art. 9º - A Secretaria de Estado da Educação exerce atribuições do Poder Público Estadual em matéria de educação, competindo-lhe, especialmente:

I - planejar, organizar, dirigir, coordenar, executar, controlar e avaliar as atividades relativas à educação no Estado de Goiás;

II - cumprir as determinações do Ministério da Educação e do Desporto, e as decisões do Conselho Nacional de Educação, nos casos de competência de qualquer desses órgãos;

III - velar pela observância das leis federais e estaduais de educação;

IV - dar cumprimento e execução às decisões do Conselho Estadual de Educação;

V - responder pela expansão dos planos educacionais;

VI - manter intercâmbio com entidades nacionais e internacionais, a fim de obter cooperação técnica e financeira para a modernização e expansão da educação;

VII - regulamentar a eleição dos diretores das unidades escolares por ela criadas e/ou mantidas.  
**- Acrescido pela Lei Complementar nº 85, de 19-04-2011.**

Art. 10 - Os atos de administração, que esta lei subordinar a prévio pronunciamento e deliberação do Conselho Estadual de Educação, não poderão antes disto ser praticados pela Secretaria de Estado da Educação, ou por qualquer de seus órgãos, sob pena de nulidade absoluta.

Art. 11 - Respeitado o disposto no artigo anterior, à Secretaria de Estado da Educação cabe expedir, às autoridades e entidades sob sua jurisdição, todas as instruções que se fizerem reclamadas para a fiel execução das leis da educação.

Art. 12 - O ato não considerado privativo do Secretário de Estado da Educação pode ser por este delegado à autoridade que lhe for subordinada.

Art. 13 - A Secretaria de Estado da Educação tem estrutura adequada aos seus objetivos, fixada por decreto do Governador do Estado.

## **Seção II**

### **DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**

**- Vide Decreto nº 4.368, de 28-12-1994.**

Art. 14 - Além de outras que esta lei expressamente consignar, o Conselho Estadual de Educação tem as seguintes atribuições:

I - emitir parecer sobre assuntos de natureza pedagógica e educacional que lhe forem submetidos pelo Governador do Estado, pelo Secretário da Educação, pela Assembléia Legislativa, ou pelas unidades escolares;

II - interpretar, no âmbito de sua jurisdição, as disposições legais que fixem diretrizes e bases da educação;

III - manter intercâmbio com o Conselho Nacional de Educação e com os demais Conselhos Estaduais e Municipais, visando à consecução dos seus objetivos;

IV - articular-se com órgãos e entidades federais, estaduais e municipais, para assegurar a coordenação, a divulgação e a execução de planos e programas educacionais;

V - fixar critérios e normas para elaboração e aprovação dos regimentos dos estabelecimentos de ensino de educação básica;

VI - estabelecer normas e condições para autorização de funcionamento, reconhecimento e inspeção de estabelecimentos de ensino de educação básica e de educação superior sob sua jurisdição;

VII - aprovar o calendário escolar dos estabelecimentos de ensino de educação básica;

VIII - baixar normas para aprovação e reprovação de alunos, observando o disposto no inciso VI, do artigo 24, da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

IX - regulamentar a celebração de contratos de estágios, com alunos regularmente matriculados em cursos normal, médio e superior; de pedagogia; ou de licenciatura; sem prejuízo do disposto na legislação trabalhista;

X - autorizar estabelecimentos ou unidades de ensino superior mantidos pelo Estado, nos termos da Lei n. 9.394/96, e conhecer, em grau de recurso, das reclamações contra os atos de seus conselhos universitários;

XI - baixar normas para renovação periódica do reconhecimento concedido a estabelecimento de ensino de educação básica;

XII - aprovar planos e projetos de aplicação de recursos, apresentados pela administração estadual, para efeito de auxílio financeiro no campo educacional;

XIII - aprovar programas de educação apresentados pelas administrações municipais, para fins de concessão, pelo Estado, de auxílio financeiro;

XIV - sugerir às autoridades providências para a organização e o funcionamento do Sistema Estadual de Educação que, de qualquer modo, possam interessar à sua expansão e melhoria;

XV - elaborar normas que regulamentem a gestão democrática na educação básica.

- **Redação dada pela Lei Complementar nº 85, de 19-04-2011.**

~~XV - elaborar normas que regulamentem a gestão democrática na educação básica.~~

- **Vide Lei nº 14.340, de 03-12-2002.**

Parágrafo único - Constitui-se em requisito essencial e indispensável para a autorização de funcionamento dos estabelecimentos de ensino básico da iniciativa privada, de que trata o inciso VI, a comprovação de:

a) idoneidade moral e qualificação profissional do diretor e/ou dos sócios proprietários da instituição;

b) instalações adequadas e satisfatórias em imóvel próprio, ou alugado por contrato de pelo menos cinco anos;

c) qualificação mínima do corpo docente, nos termos desta lei;

d) destinação de, pelo menos, um terço da carga horária dos professores, para a realização de atividades pedagógicas de atividades extrassalas, tais como: estudos, planejamento e avaliação.

- **Redação dada pela Lei Complementar nº 85, de 19-04-2011.**

~~d) destinação de, pelo menos, um terço da carga horária dos professores, para a realização de atividades pedagógicas de atividades extra-salas, tais como: estudos, planejamento e avaliação.~~

Art. 15 - Compete, ainda, ao Conselho Estadual de Educação elaborar o seu Regimento, bem como reformá-lo e emendá-lo.

Art. 16 O Conselho Estadual de Educação é constituído de 25 (vinte e cinco) membros titulares escolhidos entre pessoas de notório saber e comprovada experiência em matéria de educação, nos termos do art. 160 da Constituição do Estado de Goiás, asseguradas as seguintes representações:

- **Redação dada pela Lei Complementar nº 96, de 10-12-2012.**

~~Art. 16. O Conselho Estadual de Educação é constituído de 24 (vinte e quatro) membros titulares escolhidos entre pessoas de notório saber e comprovada experiência em matéria de educação, nos termos do art. 160 da Constituição do Estado de Goiás, asseguradas as seguintes representações:~~

- **Redação dada pela Lei Complementar nº 52, de 02-05-2005.**

~~Art. 16—O Conselho Estadual de Educação é constituído de 16 (dezesseis) membros titulares e 05 (cinco) suplentes, escolhidos entre pessoas de notório saber e comprovada experiência em matéria de educação, nos termos do artigo 160 da Constituição Estadual e garantida a seguinte representação:~~

~~a) 04 (quatro) membros titulares indicados pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura dentre os educadores com experiência na educação básica do magistério público;~~

~~b) 02 (dois) membros titulares indicados pela Secretaria de Estado da Educação dentre os educadores com experiência no ensino superior do magistério público;~~

~~c) 03 (três) representantes titulares, dos órgãos técnico-pedagógicos da administração central da Secretaria de Estado da Educação, por ela indicados;~~

~~d) 01 (um) membro titular indicado pelas entidades e instituições que ofereçam Educação Profissional e que façam parte do Consórcio Goiás de Educação Profissional." (NR)~~

- **Redação dada pela Lei Complementar Nº 35, de 21-12-2001.**

~~d) 01 (um) membro titular indicado pelas entidades empresariais que mantém curso de educação profissional;~~

~~e) 01 (um) membro titular representante dos Sindicatos dos Trabalhadores em Educação de Goiás-SINTEGO, por ele indicado;~~

~~f) 01 (um) membro titular representante do Sindicato dos Professores do Estado de Goiás-SINPRO, por ele indicado;~~

~~g) 01 (um) membro titular, representante da Associação dos Docentes de Ensino Superior Autárquico-ADESA—por ela indicado;~~

~~h) 01 (um) membro titular, representante do Fórum Estadual de Educação por ele indicado;~~

~~i) 01 (um) membro titular, representante das instituições privadas de ensino, por elas indicado;~~

~~j) 01 (um) membro titular, representante das entidades estudantis, por elas indicado, com observância do disposto do artigo 160 da Constituição do Estado.~~

I - 7 (sete) indicados pela Secretaria da Educação dentre educadores com experiência na área de educação básica do magistério público estadual;

- **Redação dada pela Lei Complementar nº 52, de 02-05-2005.**

II - 2 (dois) indicados pela Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia dentre os educadores com experiência na área de educação superior pública estadual;

- **Redação dada pela Lei Complementar nº 52, de 02-05-2005.**

III - 1 (um) da direção superior da Fundação Universidade Estadual de Goiás - FUEG, por ela indicado;

- **Redação dada pela Lei Complementar nº 52, de 02-05-2005.**

IV - 3 (três) das Gerências Técnico-Pedagógicas da Secretaria da Educação, por esta indicados;

- **Redação dada pela Lei Complementar nº 52, de 02-05-2005.**

V - 1 (um) das Fundações Públicas Municipais de Educação Superior, por elas indicado;

- **Redação dada pela Lei Complementar nº 52, de 02-05-2005.**

VI - 1 (um) da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, Seção de Goiás, por ela indicado;

- **Redação dada pela Lei Complementar nº 52, de 02-05-2005.**

VII - 1 (um) das entidades empresariais mantenedoras de cursos de educação profissional, por elas indicado;

- **Redação dada pela Lei Complementar nº 52, de 02-05-2005.**

VIII - 1 (um) do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás - SINTEGO, por ele indicado;

- **Redação dada pela Lei Complementar nº 52, de 02-05-2005.**

IX - 1 (um) do Sindicato dos Professores do Estado de Goiás - SINPRO, por ele indicado;

- **Redação dada pela Lei Complementar nº 52, de 02-05-2005.**

X - 1 (um) do Fórum Estadual de Educação, por ele indicado;

- **Redação dada pela Lei Complementar nº 52, de 02-05-2005.**

XI - 1 (um) das instituições privadas de ensino, por elas indicado;

- **Redação dada pela Lei Complementar nº 52, de 02-05-2005.**

XII - 1 (um) das entidades representativas dos estudantes, por elas indicado;

- **Redação dada pela Lei Complementar nº 52, de 02-05-2005.**

XIII - 1 (um) dos Diretores de Escolas Públicas Estaduais, por eles indicado;

- **Redação dada pela Lei Complementar nº 52, de 02-05-2005.**

XIV - 1 (um) da Universidade Estadual de Goiás - UEG, indicado pelo Conselho Universitário;

- **Redação dada pela Lei Complementar nº 52, de 02-05-2005.**

XV - 1 (um) membro titular representante dos docentes da Universidade Estadual de Goiás - UEG, indicado por sua entidade representativa.

- **Redação dada pela Lei Complementar nº 52, de 02-05-2005.**

XVI - 1 (um) do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Educação Superior do Estado de Goiás - SEMESG -, por ele indicado.

- **Acrescido pela Lei Complementar nº 96, de 10-12-2012.**

§ 1º Os membros titulares do Conselho Estadual de Educação terão 7 (sete) suplentes, escolhidos da forma a que se refere o caput deste artigo, de acordo com o seguinte critério:

- **Redação dada pela Lei Complementar nº 52, de 02-05-2005.**

~~§ 1º—A nomeação dos suplentes de que trata o caput deste artigo deve atender a seguinte proporção:~~

I - 4 (quatro) indicados pela Secretaria da Educação;

- **Redação dada pela Lei Complementar nº 52, de 02-05-2005.**

~~a) 03 (três) indicados pela Secretaria de Estado da Educação;~~

II - 1 (um) indicado pela Secretaria de Ciência e Tecnologia;

- **Redação dada pela Lei Complementar nº 52, de 02-05-2005..**

~~b) 01 (um) pelo SINTEGO;~~

III - 1 (um) indicado pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás - SINTEGO;

- **Redação dada pela Lei Complementar nº 52, de 02-05-2005.**

~~c) 01 (um) pelo SINPRO.~~

IV - 1 (um) indicado pelo Sindicato dos Professores do Estado de Goiás - SINPRO.

- **Redação dada pela Lei Complementar nº 52, de 02-05-2005.**

§ 2º As sessões do Conselho Pleno e das Câmaras do Conselho Estadual de Educação são públicas e abertas aos pais de alunos, às pessoas e entidades que dele não fazem parte, com direito ao uso da palavra, mediante solicitação prévia.

- **Redação dada pela Lei Complementar nº 52, de 02-05-2005.**

~~§ 2º—As sessões plenárias do Conselho de Educação são abertas aos pais, às pessoas e entidades que dele não fazem parte, com direito a voz, mediante solicitação prévia.~~

Art. 17 - O mandato dos membros do Conselho é de 4 (quatro) anos, contados a partir da data da posse, permitida a recondução.

- **Alterada pela Lei Complementar nº 36, de 04-07-2002.**

~~Art. 17—O mandato dos membros do Conselho é de 4 (quatro) anos, permitida a recondução, havendo renovação de 1/4 a cada dois anos.~~

- **Redação dada pela Lei Complementar nº 31, de 11-7-2000. (DO. de 27-7-2000)**

Parágrafo único - Em caso de vaga, a nomeação do substituto será para completar o mandato do Conselheiro substituído.

Art. 18 - O Conselho divide-se em Câmaras e Comissões, para deliberarem sobre assuntos pertinentes aos diversos níveis de educação e outros que com ela se relacionam.

Parágrafo único - O regimento do Conselho fixará o número de Câmaras e Comissões.

Art. 19 - O Conselho reunir-se-á em sessões ordinárias e extraordinárias, conforme dispuser seu Regimento.

Art. 20 - As funções de Conselheiro são consideradas de relevante interesse público, tendo o seu exercício prioridade sobre o de quaisquer outros cargos estaduais.

Art. 21 - Os membros do conselho têm direito a jetton por reunião de Câmara, Comissão ou Plenário, a que comparecerem.

Parágrafo único - O valor do jetton de que trata o "caput" do artigo será fixado pelo Governador do Estado à vista de proposta do Secretário da Educação.

- **Jetton fixado pelo Decreto nº 5.711, de 09-01-2003.**

Art. 22 - Quando convocado, o Conselheiro não residente no local onde funciona o Conselho tem direito, além do jetton, a transporte e diárias.

Parágrafo único. Os valores relativos a transporte e diárias serão fixados pelo Secretário da Educação, mediante proposta do Conselho, de acordo com os critérios adotados para o funcionalismo estadual.

Art. 23 - O Conselho Estadual de Educação é dirigido por um Presidente, que tem como substituto um Vice-Presidente, eleitos entre os Conselheiros, por voto secreto da maioria absoluta.

§ 1º - Os mandatos do Presidente e do Vice-Presidente são de um ano, permitida uma reeleição.

§ 2º - A competência do Presidente e do Vice-Presidente será definida no Regimento do Conselho.

§ 3º - Em caso de vacância dos cargos de Presidente e de Vice-Presidente, far-se-á eleição para completar o mandato.

Art. 24 - Cada Câmara ou Comissão é presidida por um Presidente eleito por seus membros, para um mandato de dois anos, vedada a reeleição.

Art. 25 - O mandato de Conselheiro será considerado extinto, em caso de morte, de renúncia, ou quando, sem motivo justificado, quem nele estiver investido deixar de comparecer a mais de 06 (seis) sessões consecutivas ou a doze intercaladas no semestre; e, ainda, por falta de decoro no exercício de suas funções.

### **SEÇÃO III** **DO FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**

Art. 26 - Fica criado o Fórum Estadual de Educação, com órgão de articulação com a sociedade com intuito de estudar, discutir e propor soluções alternativas para o desenvolvimento da educação, cultura, ciência e tecnologia. O Fórum atuará como órgão de cooperação aos órgãos de administração geral do Sistema Educativo do Estado de Goiás, com as seguintes atribuições não deliberativas:

a) exame das demandas da sociedade, a fim de subsidiar a definição de políticas públicas para educação, cultura, ciência e tecnologia;

b) co-participação na elaboração do plano estadual de educação e demais programas educacionais e acompanhamento da execução do Plano de Gestão da Secretaria de Estado da Educação e Cultura, suas políticas e estratégias, colaborando na divulgação de seus resultados.

Parágrafo único - A nomeação dos representantes do Fórum Estadual de Educação, de que trata este artigo, bem assim, sua instalação, dar-se-ão no prazo improrrogável estabelecido no 124, das Disposições Transitórias, desta Lei.

Art. 27 - O Fórum Estadual de Educação compõe-se dos seguintes representantes:

a) 01 (um) do Conselho Estadual de Educação;

b) 01 (um) dos Conselhos Municipais de Educação, por eles indicado;

- c) 01 (um) da União dos Dirigentes Municipais de Educação, por ela indicado;
- d) 01 (um) das Entidades Estudantis, por elas indicado;
- e) 01 (um) da Comissão de Educação e Cultura da Assembléia Legislativa, por ela indicado;
- f) 01 (um) do Sindicato dos Trabalhadores em Educação-SINTEGO, por ele indicado;
- g) 01 (um) da Regional Planalto da Associação dos Docentes do Ensino Superior-ANDES-SN, por ele indicado;
- h) 01 (um) da Secretária da Educação e Cultura, por ela indicado;
- i) 01 (um) das Comissões de Educação das Câmaras Municipais do Estado de Goiás, por elas indicado;
- j) 01(um) das Universidades do Estado de Goiás, por elas indicado;
- k) 01 (um) do Sindicato dos Professores do Estado de Goiás-SINPRO, por ele indicado;
- l) 01 (um) das instituições privadas de ensino, por elas indicado.

Parágrafo único - A Presidência do Fórum será exercida por um dos membros que o compõem, eleito por seus pares por um mandato de 02 (dois) anos.

Art. 28 - O Fórum Estadual de Educação não possui estrutura administrativa própria e seus membros não percebem qualquer espécie de remuneração.

Parágrafo único - Cabe à Secretaria de Estado de Educação e Cultura apoiar as atividades do Fórum.

Art. 29 - O Fórum Estadual de Educação rege-se por estatuto e regimento próprios aprovados por dois terços de seus membros, em reunião convocada especialmente para esse fim.

## **Título V** DOS NÍVEIS E DAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO

### **CAPÍTULO I** DA COMPOSIÇÃO DOS NÍVEIS ESCOLARES

Art. 30 - A educação escolar compõe-se de:

- I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- II - educação superior.

### **CAPÍTULO II** DA EDUCAÇÃO BÁSICA

#### **Seção I** DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 31 - A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.



Art. 32 - As instituições de ensino podem organizar a educação básica em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º - A forma de organização das turmas de educação básica deve constar do regimento escolar de cada instituição, segundo o que estabelece esta lei, e aprovado pelo órgão normativo do sistema ao qual pertence a escola.

§ 2º - A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no país e no exterior, tendo como parâmetros a base comum nacional do currículo e as normas curriculares gerais.

§ 3º - O calendário escolar deve adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, conforme as normas estabelecidas pelo órgão normativo próprio do sistema ao qual pertence a escola.

Art. 33 - A educação básica, nos níveis fundamental e médio, organizar-se-á de acordo com as seguintes normas:

I - a carga horária mínima anual é de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver:

a) compreendem-se como efetivo trabalho escolar as atividades previstas no projeto político-pedagógico realizadas dentro ou fora da unidade escolar, com as presenças dos professores e suas respectivas turmas de alunos e com controle de frequência;

b) as atividades a que se refere a alínea anterior devem ser previstas no projeto pedagógico da unidade escolar e em planos dos professores;

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante, avaliação feita pela escola, cada estabelecimento de ensino pode admitir candidatos às séries para as quais demonstrem experiência de desenvolvimento conceitual necessário ao prosseguimento dos estudos;

III - os estabelecimentos organizados em séries anuais podem admitir a progressão parcial, observadas as seguintes normas:

a) a seqüência do currículo deve ser preservada;

b) é admitida a dependência em, no máximo, duas disciplinas anuais;

c) a dependência deve ser feita no ano seguinte ao da não aprovação;

d) a escola que adotar o regime de dependência deve ter em seu quadro, horários, salas e professores disponíveis para o atendimento das necessidades pedagógicas dos alunos, na conformidade das normas baixadas pelo Conselho de Educação;

IV - a organização de classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, pode ser feita com níveis equivalentes de adiantamento da matéria para o ensino de línguas estrangeiras, artes e educação física, podendo organizar-se por idade, ou outros critérios a serem definidos pelo projeto pedagógico da escola, de forma a atender às necessidades dos educandos;

V - a avaliação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) entende-se como avaliação qualitativa a que se refere não apenas à verificação da aprendizagem de conteúdos, mas, também, o acompanhamento contínuo pelo professor das habilidades desenvolvidas e dos níveis de operações mentais, diagnosticando como o aluno se encontra frente ao processo de construção do conhecimento;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante a verificação do aprendizado a ser realizada pela escola, e o que estabelece o seu regimento;

d) a aceleração de estudos visando à adequação idade/série, ou qualquer outra forma de organização das turmas, será regulamentada nos regimentos de cada instituição de ensino;

e) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

f) obrigatoriedade de estudos de recuperação, paralelos ao período letivo e compondo o processo de aprendizagem, para os casos de baixo rendimento escolar, conforme o que disciplinam as instituições de ensino nos seus regimentos;

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de educação, exigida a frequência mínima de 75% do total de horas letivas para a aprovação:

a) o percentual a que se refere o inciso VI é calculado em relação ao total de horas letivas previstas na grade curricular das turmas unidocentes, e no total de cada disciplina das matérias específicas do ensino fundamental e do ensino médio.

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis, consoante às normas elaboradas pelo respectivo órgão normativo do sistema de educação.

Art. 34. A relação adequada entre o número de alunos e o professor, na rede pública e na educação infantil e ensino fundamental da rede privada deve levar em conta as dimensões físicas das salas de aula, as condições materiais dos estabelecimentos de ensino, as necessidades pedagógicas de ensino e aprendizagem, visando à melhoria da qualidade do ensino e, também, ao máximo de:

- **Redação dada pela Lei Complementar nº 85, de 19-04-2011.**

~~Art. 34— A relação adequada entre o número de alunos e o professor, nas redes pública e privada, deve levar em conta as dimensões físicas das salas de aula, as condições materiais dos estabelecimentos de ensino, as necessidades pedagógicas de ensino e aprendizagem, visando à melhoria da qualidade do ensino e, também, o máximo de: \_\_\_\_\_~~

a) 25 alunos para a pré-escola;

b) 30 alunos para as duas primeiras séries do ensino fundamental;

c) 35 alunos para as terceiras e quartas séries do ensino fundamental;

d) 40 alunos para as quinta a oitava séries do ensino fundamental e para o ensino médio.

§ 2º - Os critérios para definição da relação do número de criança/adulto serão, nas creches, definidos pelo Conselho Estadual de Educação.

§ 2º - Estabelece-se como critério, para a definição das dimensões físicas adequadas, o espaço de 1,2m<sup>2</sup> e 2,5m<sup>2</sup> para o professor, ressalvando-se os limites acima.

§ 3º No ensino médio, da rede privada, a relação adequada entre o número de alunos e o professor atenderá aos requisitos constantes do caput e, também, ao máximo de 50 (cinquenta) alunos.

- **Acrescido pela Lei Complementar nº 85, de 19-04-2011.**

Art. 35 - Os currículos do ensino fundamental e médio têm uma base comum nacional, de competência regulamentar do Conselho Nacional de Educação, e uma parte diversificada com vistas a atender as características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia goiana, de competência regulamentar do Conselho Estadual de Educação.

§ 1º - A parte diversificada do currículo compõe-se de:

a) ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna, a partir da quinta série, e de uma segunda língua estrangeira, no ensino médio, dentro das possibilidades da instituição, a ser escolhida pela comunidade escolar;

b) Educação ambiental, obrigatoriamente como disciplina da parte diversificada; e orientação sexual e para o trânsito; ética; estudos sobre prevenção, uso e abuso de drogas; estudos socioeconômicos; programas de saúde, podendo estas serem desenvolvidas através de programas especiais ou como temas transversais das disciplinas regulares do currículo.

- **Redação dada pela Lei Complementar nº 67, de 10-02-2009.**

~~b) Educação ambiental, sexual e para o trânsito; ética; estudos sobre prevenção, uso e abuso de drogas; estudos sócio-econômicos; programas de saúde, podendo ser desenvolvidos através de programas especiais ou como temas transversais das disciplinas regulares do currículo.~~

- **Redação dada pela Lei Complementar nº 55, de 03-10-2005.**

~~b) Educação ambiental, sexual e para o trânsito; ética; estudos sócio-econômicos; programas de saúde incluindo educação e segurança alimentar, podendo ser desenvolvidos através de programas especiais ou como temas transversais das disciplinas regulares do currículo;~~

- **Redação dada pela Lei Complementar nº 50, de 03-02-2005.**

~~b) Educação ambiental, sexual e para o trânsito; ética; estudos sócio-econômicos; programas de saúde, podendo ser desenvolvidos através de programas especiais ou como temas transversais das disciplinas regulares do currículo;~~

c) as reflexões filosóficas e sociológicas serão conteúdo transversal no ensino fundamental e como disciplina no ensino médio.

d) leitura e interpretação das Constituições Estadual e Federal, como disciplina denominada "Constituição na Escola" no ensino médio.

- **Acrescida pela Lei Complementar nº 47, de 15-10-2004.**

e) ensino da língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como disciplina opcional no ensino médio, por meio de oficina temática, em 02 (dois) semestres, com carga horária de 120 (cento e vinte) horas, distribuída em 60 (sessenta) horas por semestre.

- **Acrescida pela Lei Complementar nº 68, de 10-02-2009.**

f) noções de primeiros socorros, como conteúdo obrigatório de disciplina regular do currículo do ensino fundamental e médio.

**- Acrescida pela Lei Complementar nº 69, de 10-02-2009.**

g) noções gerais do Estatuto da Criança e do Adolescente, devendo ser ministradas de maneira lúdica aos alunos e alunas através de almanaques ilustrativos específicos para fins pedagógicos, ou como temas transversais das disciplinas regulares do currículo.

**- Acrescida pela Lei Complementar nº 71, de 10-02-2009.**

§ 2º - A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias, níveis de desenvolvimento e às condições da população escolar, sendo:

a) facultativa nos cursos noturnos para os alunos;

b) ministrada preferencialmente no turno em que os alunos estiverem matriculados.

§ 3º - O ensino de arte constitui componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento criativo, cultural e estético dos alunos:

a) entende-se por ensino de arte os componentes curriculares pertinentes às artes musicais, plásticas, cênicas, e demais formas de manifestação artística.

§ 4º - O ensino de História enfatizará a História de Goiás, do Brasil, da América Latina e da África, e levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

Art. 36 - Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a construção, a apropriação e a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum, à ordem democrática e à diversidade cultural e étnica;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Art. 37 - A oferta da educação básica para a população rural deve atender as necessidades e peculiaridades da vida rural, e de cada região, observando-se:

I - a organização da escola rural, bem como seu calendário escolar, devem adequar-se às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas da região;

II - os conteúdos curriculares e metodologias serão apropriados às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural, incluindo-se, na parte diversificada daqueles, disciplina voltada à orientação sobre o correto manuseio de produtos agrotóxicos e similares nos municípios de vocação produtiva, predominantemente, agropecuária.

**- Redação dada pela Lei Complementar nº 70, de 10-02-2009.**

~~II - os conteúdos curriculares e metodologias serão apropriados às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;~~

III - as normas sobre as necessidades e peculiaridades referidas no caput deste artigo são de competência do Conselho Municipal de Educação, e de cada Sistema de Educação, ou do Conselho Estadual de Educação à falta daquele.

## **Seção II** DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Art. 38 - Compreende-se como educação infantil a primeira etapa da educação básica, a qual objetiva:

I - proporcionar condições para o desenvolvimento integral, abarcando os aspectos físico, psicológico, intelectual, social e ético da criança, em complementação à ação da família;

II - promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e da sociedade, através do convívio social.

Art. 39 - A educação infantil é assegurada em creches para crianças de zero a três anos, e em pré-escolas para as de quatro a seis anos, preferencialmente, em estabelecimentos públicos, constituindo-se em direito da criança e de seus pais.

Art. 40 - O currículo de educação infantil deve levar em conta, na sua concepção e implementação, o desenvolvimento biopsíquico da criança, e a diversidade social e cultural das populações infantis.

§ 1º - Os projetos pedagógicos de educação infantil devem articular-se com a educação fundamental.

§ 2º - A jornada escolar, bem como o total anual de horas de trabalho com as crianças, devem ser decididos, no projeto pedagógico, construído coletivamente pela comunidade escolar, e expresso no regimento escolar.

§ 3º - A avaliação da educação infantil far-se-á mediante acompanhamento da criança, sem exigência de aprovação, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Art. 41 - As instituições de educação infantil só podem funcionar mediante autorização prévia do respectivo sistema de ensino, ressalvado o disposto no art. 115 desta Lei.

Parágrafo único - A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação infantil, têm prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após o processo regular de avaliação pelo respectivo Conselho de Educação.

## **Seção III** DO ENSINO FUNDAMENTAL

Art. 42 - O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos sete anos de idade, tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, das linguagens artísticas e cultura corporal;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores que fundamentam a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a construção e a apropriação de conhecimentos e de habilidades, bem como valores éticos e estéticos;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana, e de tolerância recíproca, em que se assenta a vida social, bem como o desenvolvimento de reflexões sobre as contradições sociais.

§ 1º - O ensino fundamental é ministrado em uma organização única de, no mínimo, oito anos de duração, resguardada a flexibilidade prevista nos artigos 23 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e art. 33 desta lei.

§ 2º - Os estabelecimentos de ensino que utilizam organização seriada podem adotar o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas de seu respectivo Conselho de Educação.

§ 3º - O ensino fundamental regular é ministrado em língua portuguesa, assegurados às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas, e processos próprios de aprendizagem.

Art. 43 - A partir dos seis anos, a criança pode ser matriculada no ensino fundamental.

Art. 44 - O ensino fundamental é obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso, ou não o tenham concluído na idade esperada.

Art. 45 - O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupos de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe, ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigí-lo.

Art. 46 - Compete aos Estados e Municípios, em regime de colaboração, e com à assistência da União, recensearem a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso.

Art. 47 - É obrigatória a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições de vida e trabalho do educando, garantido-se aos trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Art. 48 - O ensino fundamental é presencial, sendo a educação à distância utilizada como complementação da aprendizagem.

Art. 49 - A jornada escolar no ensino fundamental e médio inclui quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, definindo-se que:

I - o trabalho efetivo em sala de aula é aquele realizado com a presença de professor e de alunos, em atividades conjuntas, quaisquer que sejam os ambientes onde aconteçam;

II - Ficam ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

#### **Seção IV** **DO ENSINO MÉDIO**

Art. 50 - O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, tem como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática , no ensino de cada disciplina ou áreas de conhecimento.

Art. 51 - O currículo do ensino médio deve observar o disposto na seção I das Disposições Gerais desta lei e as seguintes diretrizes:

I - destaque para a educação tecnológica básica, para a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, e a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - a adoção de metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa, a participação e a criatividade dos alunos.

Art. 52 - Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação devem organizar-se de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia;

IV - compreensão das relações existentes no mundo do trabalho face aos processos produtivos .

Art. 53 - A organização curricular e a base nacional comum do ensino médio seguem as normas da legislação federal, e complementam-se por normas do órgão normativo do sistema estadual de educação.

## **Seção V**

### **DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Art. 54 - A educação de jovens e adultos, de níveis fundamental e médio, destina-se a todos os que a ela não tiveram acesso, devendo o Poder Público viabilizar e assegurar o acesso à, e a permanência do trabalhador na escola, em cursos na forma regular.

Art. 55 - A oferta de educação escolar regular para jovens e adultos dar-se-á considerando as seguintes características:

I - oferta de ensino noturno próximo da residência e/ou local de trabalho dos alunos;

II - conteúdos curriculares adequados ao amadurecimento integral dos alunos;

III - organização escolar flexível, mediante adoção de série, ciclos e outras modalidades;

IV - professores, em processo contínuo de formação, para atuarem em Educação de Jovens e Adultos;

V - ações integradas e complementares entre si, de responsabilidade primordial do Estado e da iniciativa privada, para a garantia do acesso à, e permanência do aluno trabalhador na escola.

Art. 56 - A educação de jovens e adultos visa a oferecer outras alternativas de continuidade no processo educativo para aqueles que não tiveram acesso à, ou não concluíram o ensino fundamental e médio, na forma regular.

Parágrafo único - Os sistemas de educação devem assegurar gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar seus estudos na forma regular, oportunidades educacionais apropriadas, mediante cursos e exames, devidamente regulamentados pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 57 - Os sistemas devem manter cursos e exames supletivos, que compreendam a base nacional do currículo, habilitando os alunos ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º - Cabe ao sistema estimular a participação dos jovens e adultos nos cursos por ele oferecidos.

§ 2º - Excepcionalmente, os alunos serão encaminhados a exames em nível de conclusão do ensino fundamental e médio.

### CAPÍTULO III

#### DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

- Vide Decreto nº 5.647, de 27-8-2002 e Lei nº 15.260, de 15-7-2005.

Art. 58. Fica criado o Sistema Estadual de Educação Profissional, constituído pela rede pública estadual, instituições de educação profissional vinculadas ou subordinadas à Secretaria Estadual de Educação e pelas instituições congêneres dos municípios e que se integra às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e tecnologia, tendo por objetivo:

- Redação dada pela Lei Complementar Nº 35, de 21-12-2001

~~Art. 58— A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência, e à tecnologia, tem por objetivos:~~

I - conduzir o educando ao permanente desenvolvimento para o mundo do trabalho e à integração sócio-cultural;

II - capacitar jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;

- Redação dada pela Lei Complementar Nº 35, de 21-12-2001

~~II— capacitar jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas, possibilitando-lhes formação histórica, sociológica, filosófica e artística;~~

III - proporcionar a formação de profissionais, compreendendo os seguintes níveis:

- Redação dada pela Lei Complementar Nº 35, de 21-12-2001

~~III— proporcionar a formação de profissionais com escolaridade correspondente à de nível médio;~~

a) básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, sem exigência de escolaridade prévia;

- Acrescida pela Lei Complementar Nº 35, de 21-12-2001

b) técnico : destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio;

- Acrescida pela Lei Complementar Nº 35, de 21-12-2001

c) tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico;

- Acrescida pela Lei Complementar Nº 35, de 21-12-2001

IV - qualificar, requalificar e reprofissionalizar jovens e adultos, visando à sua inserção e ao seu melhor desempenho no exercício do trabalho;

- Redação dada pela Lei Complementar Nº 35, de 21-12-2001



~~IV – qualificar, profissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, visando à sua inserção, e o melhor desempenho no exercício do trabalho;~~

V - atender às necessidades identificadas no mercado de trabalho, tendo em vista os interesses da sociedade e da produção, especialmente os dos alunos trabalhadores, e em cursos noturnos.

§ 1º. O Poder Executivo fica autorizado a estabelecer as regras básicas de instituição do Sistema Estadual de Educação Profissional, através de ato próprio.

- **Redação dada pela Lei Complementar N° 35, de 21-12-2001**

§ 2º. A educação profissional de nível básico, modalidade de ensino não-formal, de duração variável, destina-se a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

- **Redação dada pela Lei Complementar N° 35, de 21-12-2001**

§ 3º. As instituições estaduais públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional, deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

- **Redação dada pela Lei Complementar N° 35, de 21-12-2001**

§ 4º. Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional." (NR)

- **Redação dada pela Lei Complementar N° 35, de 21-12-2001**

Art. 59. A educação profissional em níveis básico, técnico e tecnológico desenvolver-se-á, preferencialmente, em Centro de Educação Profissional - CEP, bem como no ambiente de trabalho, admitindo-se, em caráter excepcional e identificada a demanda, o funcionamento de cursos em escolas de ensino médio, na forma de Unidades Descentralizadas de Educação Profissional - UDEP, desde que vinculados administrativamente a uma destas.

- **Redação dada pela Lei Complementar N° 35, de 21-12-2001**

~~Art. 59 – A educação profissional desenvolve-se em colégios de ensino médio, em centros estaduais de educação profissional, em instituições especializadas, e no ambiente de trabalho, sob a forma de programas estabelecidos para este fim:~~

§ 1º - A educação profissional em nível técnico não substitui o ensino médio regular, sendo organizado de modo articulado e/ou seqüencial a este.

- **Redação dada pela Lei Complementar N° 35, de 21-12-2001**

~~§ 1º – O ensino técnico de educação profissional não substitui o ensino médio regular, sendo organizado de modo articulado e/ou seqüencial a este.~~

§ 2º - Para obter diploma de nível técnico, o aluno deve apresentar o certificado de conclusão do ensino médio.

- **Redação dada pela Lei Complementar N° 35, de 21-12-2001**

~~§ 2º – Para obter diploma de técnico de nível médio da educação profissional, o aluno deve apresentar o certificado de conclusão do ensino médio.~~

§ 3º - A formação de docentes para o exercício da educação profissional far-se-á em serviços ou em cursos superiores compatíveis com as disciplinas que lecionam, após participação em programas especiais de formação pedagógica.

- **Acrescido pela Lei Complementar Nº 35, de 21-12-2001**

Art. 60 - Revogado.

**(Revogado pela a Lei Complementar Nº 35, de 28 de dezembro de 1998 Art. 2º)**

~~Art. 60 - Os conhecimentos adquiridos na educação profissional, no âmbito do Estado, serão objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.~~

Art. 61 - Os professores da educação profissional, no nível técnico, devem ser formados em cursos superiores compatíveis com as disciplinas que lecionam, com formação pedagógica adequada.

Art. 62 - Os currículos dos níveis técnico e tecnológico da educação profissional serão estabelecidos a partir das diretrizes curriculares nacionais.

- **Redação dada pela Lei Complementar Nº 35, de 21-12-2001.**

~~Art. 62 - Os currículos plenos do nível técnico e do nível tecnológico da educação profissional serão estabelecidos a partir das diretrizes curriculares nacionais.~~

§ 1º - O Conselho Estadual de Educação estabelecerá as diretrizes curriculares complementares, atendendo às diversidades e peculiaridades locais e regionais.

- **Renumerado para § 1º pela Lei Complementar Nº 35, de 21-12-2001.**

~~Parágrafo único - O Conselho Estadual de Educação estabelecerá as diretrizes curriculares complementares, sempre que necessário, após estudos de caracterização do perfil profissional necessário à atividade requerida.~~

§ 2º - Os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo." (NR)

- **Acrescido pela Lei Complementar Nº 35, de 21-12-2001.**

Art. 63 - A rede de formação de educação profissional é financiada com recursos provenientes de:

I - receitas orçamentárias do Estado e dos Municípios, destinadas, para esse fim, nos orçamentos das secretarias, ou nos órgãos equivalentes responsáveis pelas áreas do Trabalho e da Educação;

II - receitas provenientes de contribuição social e das empresas;

III - recursos efetivamente gastos pelas empresas em programas de educação profissional;

IV - receitas provenientes de acordos, convênios, doações e de outros recursos destinados à educação profissional.

Parágrafo único - A aplicação dos recursos previstos neste artigo, destinados à educação profissional de nível básico, não se considera despesa com manutenção e desenvolvimento do ensino, nos termos do artigo 71 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

#### **CAPÍTULO IV**

#### **DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**Vide Resolução CEE Pleno nº 02, de 6-7-2006, D.O. de 11-7-2007, pág. 9.**

Art. 64 - A educação superior fundamenta-se no padrão unitário de qualidade que se traduz nos seguintes requisitos essenciais:

- I - ensino público, gratuito, democrático, e laico, para todos;
- II - autonomia didático-científica, administrativa e de gestão patrimonial;
- III - liberdade de organização da comunidade nos âmbitos acadêmico, administrativo e sindical;
- IV - indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- V - carreira única e plano de capacitação.

Art. 65 - A Educação superior realiza-se através do ensino, da pesquisa e da extensão.

§ 1º A educação superior tem por objetivo:

I - assegurar o aperfeiçoamento da formação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, para a participação na produção, sistematização e superação do saber;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais, para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e para colaborar na sua formação contínua;

III - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade, e comunicar o saber através do ensino, de publicação, ou de outras formas de comunicação;

IV - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e possibilitar sua concretização, integrando os conhecimentos adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração.

§ 2º - A pesquisa tem por objetivo:

I - o avanço do conhecimento teórico e prático, em seu caráter universal e autônomo;

II - o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais;

III - a prestação de serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

IV - a investigação, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, da criação, e a difusão da cultura, e à compreensão melhor do homem e do meio em que vive, para tornar a sociedade mais democrática, justa e igualitária.

§ 3º - A extensão, aberta à participação da população, visa a difundir conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica gerada na instituição.

Art. 66 - A educação superior estadual organiza-se, academicamente, na forma de universidades, centro universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores.

Art. 67 - As instituições de educação superior que integram o sistema estadual possuem natureza e caráter públicos, podendo ser organizadas como fundações de direito público ou autarquias especiais.

Art. 68 - As universidades e os centros universitários podem oferecer os seguintes cursos e programas: seqüenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão, conforme critérios estabelecidos na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e na legislação complementar.

Art. 69 - O ingresso no curso de graduação depende de conclusão definitiva do ensino médio e de classificação em processo seletivo, vedada a matrícula de aluno que não preencher tais requisitos.

§ 1º - A conclusão do ensino médio para efeito do que dispõe o caput do artigo, deverá ser realizada em instituições de ensino autorizadas pelo órgão normativo do sistema.

§ 2º - Para classificação em processo seletivo, as instituições de educação superior poderão utilizar o desempenho do aluno obtido ao longo do ensino médio, com definição prévia de critérios aprovados obrigatoriamente pelo Conselho Estadual de Educação, com divulgação antecipada junto aos sistemas de educação, respeitada a autonomia universitária.

Art. 70 - A criação de instituições de educação superior ocorrerá por ato do poder executivo estadual ou municipal, após a aprovação do respectivo poder legislativo, em conformidade com a política de consolidação da educação superior pública, gratuita e de qualidade, e com o plano estadual de educação.

Art. 71 - As universidades e os centros universitários gozam de autonomia científico-pedagógica, administrativa e de gestão financeira, na forma do artigo 207 da Constituição Federal.

Art. 72 - As instituições de educação superior estaduais e municipais são financiadas, respectivamente, com recursos do poder público estadual e municipal, garantido o princípio da gratuidade do ensino, e o estabelecido na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§1º - Cabe ao Estado e aos Municípios assegurarem, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para a manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por eles mantido.

§2º - A proposta orçamentária, os planos de aplicação de recursos, e de prestação de contas das instituições que integram o sistema de educação superior, serão aprovados por órgãos colegiados de deliberação coletiva, nos diversos níveis hierárquicos das instituições.

§ 3º - O Estado fiscalizará, no âmbito de sua competência, os estabelecimentos de educação superior mantido por ele e pelos Municípios.

Art. 73 - As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Art. 74 - As universidades e os centros universitários são instituições de educação superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento.

Art. 75 - As universidades e os centros universitários podem expedir, registrar e validar os diplomas por eles conferidos na forma da Lei, e do respectivo credenciamento.

Art. 76 - Compete ao Conselho Estadual de Educação autorizar, avaliar, fiscalizar e reconhecer cursos, programas e instituições que integram o sistema estadual de educação, na forma da lei.

Parágrafo único - A regulamentação referente ao ano letivo, à admissão, à matrícula, à transferência e aos diplomas, também, dar-se-á por normas do Conselho Estadual de Educação em consonância com os dispositivos legais.

Art. 77 - O Plano de Carreira, Capacitação e Vencimentos do Magistério Público Superior do Estado de Goiás, bem como os Estatutos e Regimentos das instituições de educação superior, devem adequar-se ao

disposto no inciso V do artigo 206 da Constituição Federal, aos incisos I e II, do § 1º do artigo 54, e ao disposto no artigo 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Parágrafo único - As instituições de educação superior mantidas pelo poder público estadual, submetem-se a Plano de Carreira e de Vencimentos único.

Art. 78 - Aos docentes das instituições de educação superior, vinculadas ao sistema estadual de educação superior, são garantidos Planos de Carreira, Capacitação e Vencimentos que assegurem:

I - valorização profissional, com o estabelecimento de piso salarial profissional, baseado no princípio da isonomia;

II - identidade de estrutura de classes e níveis, observado o seguinte:

a) - por classe entendem-se a divisão da estrutura da carreira que, fundamentada na titulação acadêmica, agrupa atribuições, responsabilidades, qualificação profissional e experiência;

b) - por níveis entendem-se as subdivisões de uma mesma classe;

III - ingresso na Carreira exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

IV - progressão funcional entre as classes exclusivamente e, automaticamente, por titulação, e entre os níveis, com base em avaliação do desempenho, e no cumprimento de um tempo mínimo de dois anos no nível respectivo;

V - programas de capacitação docente através de uma política de pós-graduação institucional e interinstitucional, que garantam o progresso na carreira docente e o permanente aperfeiçoamento profissional, assegurado para este fim o afastamento das funções; sem prejuízo do vencimento, dos direitos e das vantagens do licenciado;

VI - regime de trabalho na forma de dedicação exclusiva, tempo integral e jornada parcial, com políticas que privilegiem os dois primeiros;

VII - o afastamento para o exercício de atividades em órgãos públicos fora da instituição ocorrerá sem ônus para essa e por prazo determinado, sendo assegurada a substituição, sem prejuízo dos direitos do docente durante o período em que estiver afastado;

VIII - afastamento para a realização de cursos de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, condicionado à aprovação do respectivo colegiado acadêmico, assegurados o vencimento, os direitos e as vantagens, por prazo determinado, durante o período em que estiver realizando o curso, ainda que na própria instituição;

IX - que a atividade de efetiva regência não excederá a um terço da jornada semanal docente;

X - condições adequadas de trabalho;

XI - férias anuais de quarenta e cinco dias;

XII - direito ao exercício de atribuições administrativas, sindicais e de cargos eletivos na estrutura universitária;

XIII - acesso ao cargo da classe mais elevada da carreira mediante concurso interno, de acordo com os seguintes requisitos:

a) defesa pública de trabalho científico original, demonstrando a consolidação da linha de pesquisa do docente ou atividades de extensão, a ser apresentada perante Banca Examinadora;

b) a Banca Examinadora será constituída por cinco docentes de classe igual à pretendida, sendo, no mínimo três de outras Instituições de Educação Superior que não a promotora do concurso.

Art. 79 - As instituições que integram o sistema estadual de educação superior obedecem ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participem os segmentos da instituição, da localidade e da região.

§ 1º A escolha de dirigentes das instituições de educação superior dá-se por processo eletivo para constituição de lista tríplice, assegurada a participação dos segmentos da comunidade institucional, a ser definida em obediência ao princípio da autonomia universitária.

**- Redação dada pela Lei Complementar nº 92, de 15-05-2012.**

~~§ 1º A escolha de dirigentes das instituições de educação superior dá-se por processo eletivo direto, contemplando a participação dos segmentos da comunidade institucional.~~

§ 2º São nomeados pelo Governador do Estado dentre os candidatos eleitos na forma do § 1º o Reitor, o Vice-Reitor e os Diretores de Unidades Universitárias da Universidade Estadual de Goiás –UEG–, todos com mandato de 04 (quatro) anos, permitindo-se uma reeleição.

**- Redação dada pela Lei Complementar nº 92, de 15-05-2012.**

~~§ 2º A forma de participação dos três segmentos da comunidade institucional, deve ser definida em obediência ao princípio da autonomia universitária.~~

§ 3º A candidatura aos cargos de Reitor e Vice-Reitor da UEG é privativa de professor efetivo com titulação mínima de mestre.

**- Redação dada pela Lei Complementar nº 92, de 15-05-2012.**

~~§ 3º A duração do mandato dos Diretores das Unidades Universitárias da Universidade Estadual de Goiás é de 4 (quatro) anos, permitindo-se uma reeleição, e a duração do mandato dos Coordenadores de Cursos da Universidade Estadual de Goiás é de 2 (dois) anos, permitindo-se uma reeleição.~~

**- Redação dada pela Lei Complementar nº 56, de 02-02-2006.**

~~§ 3º A duração do mandato dos dirigentes, incluindo-se a dos Coordenadores de Cursos da Universidade Estadual de Goiás, é de dois anos, permitindo-se uma reeleição.~~

**- Redação dada pela Lei Complementar nº 42, de 26-09-2003.**

~~§ 3º A duração do mandato dos dirigentes não pode exceder a quatro anos, sendo vedado o exercício de dois mandatos consecutivos.~~

§ 4º Aos Coordenadores de Cursos da UEG aplica-se o disposto no § 1º, os quais exercem mandato de 02 (dois) anos, permitindo-se uma reeleição.

**- Redação dada pela Lei Complementar nº 92, de 15-05-2012.**

~~§ 4º A duração do mandato do Reitor da Universidade Estadual de Goiás é de quatro anos, permitindo-se uma reeleição.~~

**- Acrescido pela Lei Complementar nº 45, de 30-12-2003.**

## CAPÍTULO V DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 80 - Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º - A educação especial se constitui num conjunto de recursos pedagógicos e de serviços de apoio que atendam o direito à educação de todos os alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 2º - Por educandos portadores de necessidades especiais entendem-se todas as crianças, jovens e adultas, cujas necessidades decorrem de suas características peculiares ou de suas dificuldades de aprendizagem, permanentes ou transitórias.

§ 3º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado e condições estruturais adequadas às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 4º - O atendimento educacional dá-se em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua inclusão nas classes comuns de ensino regular.

§ 5º - A oferta de educação especial, dever constitucional do poder público, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 81 - O sistema educativo assegurará aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades;

II - aceleração de estudos para concluir em menor tempo o programa escolar, para os portadores de altas habilidades intelectuais;

III - professores com qualificação adequada, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns, observado o previsto no parágrafo único, do artigo 84, desta Lei:

a) o estado qualificará e subsidiará os corpos docente e técnico da rede regular de ensino, para prestarem atendimento aos portadores de necessidades especiais, preferencialmente em parceria com as instituições de nível superior;

IV - educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade e condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular.

Art. 82 - O Conselho Estadual de Educação estabelecerá critérios para a caracterização das instituições especializadas sem fins lucrativos, e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro, pelo Poder Público.

Parágrafo único.- O Poder Público estadual e municipal adotará, como alternativa preferencial, à ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais, na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

## **Título V** **DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

Art. 83 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena a ser realizada preferencialmente, em universidades e centros universitários.

Art. 84 - Exige-se como formação mínima para o exercício do magistério:

I - na educação infantil, curso de graduação em Pedagogia e ou Curso Normal Superior;

II - no ensino fundamental e médio, curso de graduação em Licenciatura Plena;

III - na educação superior, curso de Pós-Graduação.

Parágrafo único - Admite-se como formação mínima para o magistério na educação infantil, e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, em caráter precário, a durar até o fim da Década da Educação, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 85 - A formação de docentes no nível superior, para os conhecimentos que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, far-se-á, preferencialmente, em cursos regulares de Licenciatura Plena e, excepcionalmente, na forma de programas especiais de formação pedagógica para portadores de diploma de graduação.

Parágrafo único - Os programas de que trata o "caput" deste artigo destinam-se a suprir a falta de professores habilitados nas escolas, em determinadas áreas de conhecimento e localidades, em caráter provisório, até o final da Década da Educação.

Art. 86 - O programa especial destina-se a portadores de diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida, que ofereçam sólida base de conhecimentos na área de estudos ligada a essa habilitação.

Parágrafo único - A instituição que oferecer o programa especial se encarregará de verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a disciplina para a qual pretende habilitar-se.

Art. 87 - O programa desenvolver-se-á em, pelo menos, quinhentos e quarenta horas, incluindo as partes teórica e prática, esta com duração mínima de trezentas horas.

§ 1º - A Prática de Ensino incluirá os conteúdos de Didática e Metodologia do Ensino, e ocorrerá concomitantemente com o desenvolvimento do currículo do curso de formação pedagógica.

§ 2º - Os matriculados do programa especial, que estejam ministrando aulas da disciplina para a qual pretendam habilitar-se, poderão incorporar o trabalho em realização como capacitação em serviço, desde que esta prática se integre dentro do plano curricular do programa, e sob a supervisão prevista no artigo subsequente.

§ 3º - A supervisão da parte prática do programa é de responsabilidade da instituição que o ministra.

Art. 88 - O programa deverá ser oferecido, preferencialmente, por universidades e por instituições de educação superior, que ministrem cursos reconhecidos de Licenciatura Plena nas disciplinas pretendidas.

§ 1º - O programa especial não poderá ser oferecido na forma de cursos seqüenciais, bem como àqueles habilitados nessa modalidade de cursos.

§ 2º - As instituições de educação superior devem manter permanente acompanhamento e avaliação do programa especial por elas oferecido, integrado ao seu projeto pedagógico.



Art. 89 - O Sistema Estadual de Educação só criará institutos superiores de educação, após garantir comprovadamente o atendimento do Ensino Fundamental e Médio da população em idade escolar.

Art. 90 - A experiência docente exigida, para o serviço das atividades de que trata o artigo 67 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, não pode ser, em nenhuma hipótese, inferior a cinco anos.

Art. 91 - O período reservado aos docentes da educação básica, das redes pública e privada, para estudos, planejamento e avaliação, não pode ser inferior a 1/3 (um terço) do trabalho em sala de aula.

Art. 92 - O piso salarial no início da carreira não pode ser inferior àquele nacionalmente unificado, estabelecido em lei federal por jornada de trinta horas-aula semanais, nele incluídas as horas atividades, com reajuste periódico que preserve seu valor aquisitivo.

Parágrafo único - A duração da hora-aula não pode exceder a cinquenta minutos.

Art. 93 - A remuneração dos profissionais da educação tem como parâmetro a qualificação, e não o nível da atuação.

Art. 94 - Aos demais trabalhadores em educação, asseguram-se: plano de carreira, ingresso exclusivamente por concurso público, piso salarial, capacitação e qualificação profissional.

Art. 95 - O poder público garantirá aos profissionais da educação condições e incentivos à formação continuada do seu quadro em efetivo exercício, sem prejuízo do previsto no artigo 91 desta lei.

Art. 96 - Assegura-se a igualdade de vencimentos entre ativos e inativos.

## **Título VI** **DOS RECURSOS FINANCEIROS**

Art. 97 - São recursos públicos destinados à manutenção e desenvolvimento da educação os originários de:

I - receita de impostos, taxas e contribuições, próprios do Estado e dos Municípios;

II - receita de repasses da União;

III - receita de transferências constitucionais e outras transferências;

IV - receita do salário - educação e de outras contribuições sociais;

V - receita de incentivos fiscais;

VI - outros recursos previstos em Lei.

Art. 98 - O Estado aplicará, anualmente, nunca menos de trinta por cento da receita de impostos e taxas, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento da educação pública.

§ 1º - A parcela da arrecadação de impostos, transferida pelo Estado aos respectivos Municípios, não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo.

§ 2º - Serão consideradas excluídas das receitas de impostos, mencionadas neste artigo, as operações de crédito por antecipação de receita orçamentária de impostos.

§ 3º - Para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estatuidos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei do orçamento anual, ajustada, quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base no eventual excesso de arrecadação.

§ 4º - As diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada trimestre do exercício financeiro, pelo órgão gestor da educação em cada sistema.

§ 5º - O repasse dos valores referidos neste artigo far-se-á diretamente ao órgão responsável pela educação, observados os seguintes prazos:

I - recursos arrecadados do primeiro ao décimo dia de cada mês, até o vigésimo dia;

II - recursos arrecadados do décimo primeiro ao vigésimo dia de cada mês, até o trigésimo dia;

III - recursos arrecadados do vigésimo primeiro dia ao final de cada mês, até o décimo dia do mês subsequente.

§ 6º - O atraso na liberação sujeitará os recursos à correção monetária e multa conforme os índices aplicados às tarifas públicas, bem como importará a responsabilização civil e criminal das autoridades competentes.

§ 7º - A gestão dos recursos repassados ao órgão responsável pela educação será feito pelo departamento contábil do mesmo órgão.

Art. 99 - Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I - remuneração e aperfeiçoamento continuado do pessoal docente, e dos demais trabalhadores e profissionais da educação;

II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas, visando, precipuamente, ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;

VI - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

VII - aquisição de material didático-escolar.

Art. 100 - Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou quando efetivada fora dos sistemas de educação, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;

II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;

III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;

IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico - odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;

V - obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;

VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 101 - A fiscalização das receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento da Educação ficam submetidas ao do Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social dos Recursos para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e serão apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público, assim como estabelecem o caput e parágrafo único do artigo 162, e os relatórios a que se refere o § 3º do artigo 165 da Constituição Federal.

Parágrafo único - O Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social dos Recursos para Manutenção e Desenvolvimento da Educação, compõe-se de um representante de cada instituição e das entidades abaixo mencionadas:

- a) Secretaria Estadual de Educação;
- b) Conselho Estadual de Educação - CEE;
- c) Entidade representativa de pais de alunos de escolas públicas;
- d) União Estadual dos Estudantes - UEE;
- e) Seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE ;
- f) Delegacia Regional do Ministério da Educação e Desporto - DEMEC;
- g) Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior - Representante Regional Planalto;
- h) União Brasileira de Estudantes Secundaristas - UBES.

Art. 102 - Os órgãos fiscalizadores do Executivo, do Legislativo, e os de controle externo, examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal, no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, na legislação concernente, e no art. 168 da Constituição Estadual.

Art. 103 - O Estado, em colaboração com a União e Municípios, assegurará oportunidades educacionais públicas e qualidade social dos serviços prestados, nos termos da lei, e tomando-se por base o cálculo de custo/aluno.

Art. 104 - A ação supletiva e redistributiva do Estado será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso, e a garantir igualdade de oportunidade e do desenvolvimento da qualidade social da educação.

§ 1º - A ação a que se refere este artigo obedecerá a fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do Estado, ou do respectivo Município, em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

§ 2º - A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino, e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade.

Art. 105 - Os recursos públicos destinam-se às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II - apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

§ 1º - A educação pública de nível médio e superior será financiada pelo Estado de modo a assegurar a qualidade social dos serviços prestados.

§ 2º - Para execução da política de desenvolvimento científico e tecnológico, o Estado destinará, anualmente, três por cento de sua receita tributária, transferidas no exercício, em duodécimos mensais, para o Fundo Estadual de Ciência e Tecnologia.

§ 3º - A demonstração de recursos aplicados em educação, de responsabilidade do Poder Público, incluirá a relação nominal dos montantes destinados à instituições de fins não-lucrativos, e os destinados a bolsas de estudo.

## TÍTULO VII DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 106 - As escolas mantidas pelo poder público estadual obedecem aos princípios da gestão democrática, assegurada a existência de conselhos escolares paritários, dos quais participam os seguintes segmentos: direção, professores, demais servidores, alunos e pais de alunos.

§ 1º - O conselho escolar paritário tem poder deliberativo;

§ 2º - Fica instituído o regime de eleições diretas para Diretores das Escolas descritas na presente lei, cuja regulamentação do processo eletivo será realizada no prazo de 60 (sessenta) dias da publicação desta lei.  
- **Vide Lei nº 13.564, de 8-12-1999.**

§ 3º - Poderão ser candidatos às eleições de que trata este artigo, professores que contem, no mínimo, 02 (dois) anos de comprovada experiência administrativa ou regência de classe.

§ 4º - Fica estendido ao Diretor de Faculdade mantida pelo Estado o processo de escolha previstos neste artigo.

~~§ 5º - A forma de participação dos segmentos da comunidade escolar será definida pelo Conselho Estadual de Educação.~~

- **Revogado pela Lei Complementar nº 85, de 19-04-2011, art. 2º.**

§ 6º A duração do mandato dos dirigentes é de dois anos, à exceção da do Reitor que é de quatro anos, permitindo-se para todos uma reeleição.

- **Redação dada pela Lei Complementar nº 85, de 19-04-2011.**

~~§ 6º A duração do mandato dos dirigentes é de 3 (três) anos, à exceção da do reitor, que é de 4 (quatro) anos, permitindo-se para todos uma reeleição.~~

- **Redação dada pela Lei Complementar nº 45, de 30-12-2003.**

~~§ 6º A duração do mandato dos dirigentes é de dois anos, permitindo-se uma reeleição.~~

- **Redação dada pela Lei Complementar nº 42, de 26-09-2003.**

§ 7º - As eleições previstas na presente lei serão realizadas a partir do início do ano letivo de 1999.

- **§ 7º acrescido pela Lei nº 13.437, de 30-12-98.**

Art. 107 - Fica autorizada, a partir da publicação desta lei, a criação do Consórcio Goiás de Educação Profissional, composto por representantes das áreas de Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia, Indústria e Comércio, Agricultura e Saúde e, ainda, das instituições especializadas em Educação Profissional no Estado de Goiás.

- **Redação dada pela Lei Complementar Nº 35, de 21-12-2001**

~~Art. 107— Fica autorizado, a partir da publicação desta lei, a criação do Consórcio Goiás de Gestão da Educação Profissional, composto e gerido por representantes das áreas de Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia, Indústria e Comércio, Agricultura e Saúde, bem como de Instituições Especializadas em Educação Profissional do Estado de Goiás.~~

§ 1º - O Consórcio Goiás de Educação Profissional será o órgão responsável pela definição da política integrada de Educação Profissional, pela aprovação do Plano Estadual de Educação Profissional, bem como pelo estabelecimento de vínculos e parcerias efetivas com os programas e projetos, devendo ser regulamentado por ato do Chefe do Poder Executivo Estadual.

- **Redação dada pela Lei Complementar Nº 35, de 21-12-2001**

~~§ 1º— O Consórcio será o órgão responsável pela definição e execução da política integrada de educação profissional, pela elaboração do Plano Estadual de Educação Profissional, bem como pelo gerenciamento da rede de educação profissional e pelo estabelecimento de vínculos e parcerias efetivas nos programas e projetos, a ser regulamentado em lei complementar.~~

§ 2º - O Consórcio será presidido pelo Secretário de Estado de Educação, titular da Secretaria de Educação encarregada do gerenciamento e implementação de políticas de Ensino Médio e de Educação Profissional.

§ 3º - A Secretaria de Estado da Educação será responsável pela elaboração do Plano Estadual de Educação Profissional e execução das políticas definidas pelo Consórcio, no âmbito da Rede Estadual de Educação Profissional." (NR)

- **Redação dada pela Lei Complementar Nº 35, de 21-12-2001**

~~§ 3º— O Consórcio terá um Conselho gestor instituído na forma da lei.~~

Art. 108 - A Rede Estadual de Educação profissional é formada pelos Centros de Educação Profissional - CEP, Centros de profissionalização e Capacitação - CPC e Unidades Descentralizadas de Educação Profissional - UDEP, atendidas as seguintes condições:

- **Redação dada pela Lei Complementar Nº 35, de 21-12-2001**

~~Art. 108— Fica a Secretaria de Estado de Educação autorizada a criar centros estaduais de educação profissional, a partir da aprovação do Plano da Educação Profissional pelo Conselho Estadual de Educação, atendidas as seguintes condições:~~

I - a realização de estudos que demonstrem a necessidade do centro para o desenvolvimento econômico regional e para a profissionalização de jovens e adultos;

- **Redação dada pela Lei Complementar N° 35, de 21-12-2001**

~~I - a realização de estudos que demonstrem a necessidade do Centro para o desenvolvimento econômico regional e para a qualificação do trabalhador;~~

II - os Centros de Educação Profissional - CEP, vinculados à Secretaria de Educação, poderão ofertar educação profissional em nível básico, técnico e tecnológico;

- **Redação dada pela Lei Complementar N° 35, de 21-12-2001**

~~II - a ausência de condições para oferta de educação profissional nos colégios da rede estadual que oferecem cursos de nível médio;~~

III - os Centros de Profissionalização e Capacitação - CPC, vinculados à Secretaria de Ciência e Tecnologia, poderão ofertar educação profissional em nível básico de extensão e difusão tecnológica.

- **Redação dada pela Lei Complementar N° 35, de 21-12-2001**

~~III - a viabilidade dos Centros em termos de recursos financeiros, de pessoal qualificado, e de infra-estrutura física e pedagógica.~~

Parágrafo único. Os Centros de Educação Profissional - CEP serão mantidos através de recursos provenientes do Tesouro Estadual, doações, convênios, receitas geradas por parcerias com instituições públicas e privadas e pelo próprio Centro, através da venda de serviços e cursos ministrados a terceiros.

- **Redação dada pela Lei Complementar N° 35, de 21-12-2001**

~~Parágrafo único - É gratuita a oferta de educação profissional nos estabelecimentos públicos de ensino mantidos pelo Estado.~~

Art. 109 - As faculdades autárquicas estaduais, que integram o sistema estadual de educação, organizar-se-ão como centros universitários estaduais, em conformidade com a legislação em vigor.

Parágrafo único - Os centros universitários devem, necessariamente, agregar um conjunto de instituições de ensino superior estaduais que atendam a critérios de localização geográfica, demandas sociais, culturais e de desenvolvimento regional, respeitando o disposto no artigo 118 desta lei.

Art. 110 - A instituição do Fundo Estadual de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, previsto na Lei nº 13.118, de 16 de julho de 1997, e a aplicação dos seus recursos, não isentam os Poderes Público Estadual e Municipais, da obrigatoriedade de aplicar os mínimos constitucionais previstos para a manutenção e desenvolvimento do ensino.

- **Vide Lei nº 16.071, de 10-07-2007, que institui o Conselho de Acompanhamento, Controle Social e Fiscalização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - CONFUNDEB.**

Art. 111 - Considera-se Educação à Distância a forma de ensino que se baseia no estudo ativo independente, e possibilita ao estudante a escolha dos horários, da duração e do local de estudo, combinando a veiculação de cursos com material didático de auto-instrução.

Art. 112 - Quando houver a utilização concomitante de ensino presencial e ensino à distância, a carga horária letiva presencial abrangerá no mínimo 65% do total previsto pelo programa, garantida a permanência de professores em pólos de Educação à Distância, de forma a permitir aos usuários acompanhamento pedagógico necessário.

Art. 113 - As normas para produção, controle e avaliação de programas de Educação à Distância e a autorização para sua implantação cabem ao Conselho Estadual de Educação, observadas as diretrizes do Conselho Nacional de Educação e as diretrizes estaduais a serem definidas em lei própria.

Parágrafo único - Os órgãos normativos dos diferentes sistemas municipais de ensino poderão agir de modo integrativo e cooperativo para atender ao disposto no caput deste artigo.

Art. 114 - A contratação de professores, em caráter excepcional e sem a observância do disposto no inciso V do art. 156 da Constituição Estadual, dá-se mediante processo seletivo simplificado e pelo prazo máximo de 12 meses, vedada a recondução daqueles que já houverem sido contratados nesta condição.

### **TÍTULO VIII** **DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS**

Art. 115 - As instituições de educação infantil existentes devem credenciar-se junto ao órgão normativo do respectivo sistema de educação, improrrogavelmente, até 22 de dezembro de 1999.

Art. 116 - O Poder Público estadual deve, no prazo máximo de um ano, contado da data de publicação desta lei, criar e instituir o Centro Universitário, agregando instituições de educação superior existentes, através de estudos e consultas à sociedade e, particularmente, às instâncias deliberativas das faculdades autárquicas de educação superior estadual.

Parágrafo único - Fica estipulado o prazo máximo de oito anos, para a transformação do centro universitário, de que trata o caput, em universidade.

Art. 117 - A Universidade e o centro universitário, mantidos pelo Poder Público Estadual, tem prazo até dezembro de 2.004 para assegurar:

I - um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado e doutorado;

II - um terço do corpo docente em regime de dedicação exclusiva.

Art. 118 - O poder público estadual tem prazo de um ano, a partir da publicação desta Lei, para adequar o Plano de Carreira e Vencimentos do pessoal do Magistério Público Superior do Estado de Goiás, previsto na Lei nº 12.372, de 31 de maio de 1994.

- **Vide Lei nº 13.842, de 01-07-2001.**

Parágrafo único - Os professores devem ser enquadrados no Plano de Carreira e de Vencimentos existente, mediante concurso público de provas e títulos, até que ocorra a adequação do referido Plano.

Art. 119 - Os municípios que mantêm instituições de educação superior deverão, ao final da década da educação, repassá-las integralmente ao poder público estadual.

Parágrafo único - Essa transferência dar-se-á após amplo processo de consulta à comunidade universitária.

Art. 120 - As instituições de educação superior mantidas pelo sistema estadual, enquanto agências de ensino, pesquisa e extensão, integram o sistema estadual de ciência e tecnologia e podem receber os recursos para esse fim destinado.

Art. 121 - O piso salarial profissional e que se refere o artigo 92 deve ser fixado no prazo máximo de 60 dias, a contar da data da publicação desta lei.

Art. 122 - No prazo de um ano, a partir da publicação desta lei, será encaminhado à Assembléia Legislativa, o Plano Estadual de Educação, com diretrizes e metas para os oito anos seguintes.

Art. 123 - No prazo improrrogável de 12 (doze) meses contados a partir da publicação desta lei, o Estado realizará concurso público, nos termos do inciso V do art. 156 da Constituição Estadual, visando o preenchimento das vagas.

Art. 124 - A nomeação dos representantes do Fórum Estadual de Educação, de que trata o art. 27, como também a instalação deste Fórum dar-se-ão no prazo improrrogável de 30 (trinta) dias contados a partir da publicação desta lei.

Art. 125 - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 126 - Revogadas as disposições em contrário especialmente as Leis nºs 11.066, de 12 de dezembro de 1989 e 8.780 de 23 de janeiro de 1980.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE GOIÁS, em Goiânia, 28 de dezembro de 1998.

DEPUTADO PAULO RODRIGUES  
PRESIDENTE

(D.O. de 12.01.99)

(D.A de 29-12-98)

*Este texto não substitui o publicado no D.O. de 12-01-1999 e D.A. 29-12-1998.*



## ANEXO 2

### GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS

Gabinete Civil da Governadoria

Superintendência de Legislação.

LEI Nº 13.564, DE 08 DE DEZEMBRO DE 1999.

- [Vide Lei nº 14.340, de 03-12-2002.](#)

- **Vide Decreto nº 6.647, de 31-07-2007.**

Estabelece critérios para o processo de eleição de diretores dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual.

A ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE GOIÁS decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º - As eleições para diretores de unidades escolares estaduais serão realizadas no último dia letivo do mês de novembro, sendo que a primeira realizar-se-á no ano de 2000.

§ 1º - O diretor será eleito pela comunidade escolar, por voto direto, secreto e facultativo, ficando proibido o voto por representação.

§ 2º - A Comunidade Escolar compreende:

I - os alunos habilitados a votar, nos termos do parágrafo seguinte;

II - o pai ou a mãe ou o responsável direto pelo educando, quando da sua matrícula para o ano letivo;

- [Redação dada pela Lei nº 14.283, de 11-10-2002.](#)

~~II - o pai ou a mãe ou o responsável direto pelo educando;~~

III - o corpo técnico, docente e administrativo em efetivo exercício no estabelecimento de ensino.

§ 3º - Os alunos aptos a votar são os matriculados no ensino médio e os alunos regularmente matriculados a partir de 11 (onze) anos de idade e/ou que estejam frequentando a 4ª série ou séries subsequentes dos graus de ensino mantidos pela escola.

Art. 2º - O direito de voto será exercido uma só vez pelo eleitor.

Art. 3º - O mandato do diretor será de 2 (dois) anos, com início em 1º de janeiro de 2001, permitida a reeleição para mais um período.

Art. 4º - Somente podem ser votados os professores efetivos da rede estadual, desde que devidamente habilitados e atendam os seguintes requisitos:

I - tenham experiência na área do magistério;

II - tenham-se candidatado e participado do processo de capacitação para gestores escolares;

III - estejam exercendo funções de magistério há, no mínimo, 2 (dois) anos, e estejam em exercício na unidade escolar há, no mínimo, 6 (seis) meses, até a data do pleito;

IV - demonstrem suficiente conhecimento da realidade social da região da escola e não respondam a processo administrativo disciplinar;

V - não estejam em débito com prestação de contas de recursos financeiros recebidos;

VI - possuam:

a) no mínimo, o curso de magistério, quando se tratar de candidato a diretor de estabelecimento de ensino que ministre até a 4ª série do ensino fundamental e licenciatura plena, quando se tratar de candidato a diretor de estabelecimento de ensino que ministre ensino fundamental até a 8ª série ou ensino médio na Capital;

b) licenciatura plena ou a esteja cursando, quando se tratar das unidades escolares que ministrem ensino fundamental até a 8ª série ou ensino médio no interior do Estado.

§ 1º - O professor em licença-prêmio poderá se candidatar à eleição para diretor, desde que no início do 2º semestre letivo esteja em pleno exercício de suas funções.

§ 2º - Fica assegurada a todos os candidatos a participação no processo a que se refere o inciso II deste artigo, bem como a liberação da função que vem exercendo quando da capacitação.

§ 3º - O exercício das funções de Diretor de Escola é incompatível com qualquer atividade político-partidária, devendo, o eleito, estar desfilado de qualquer partido até a data prevista para a sua posse.

Art. 5º - O candidato poderá registrar-se apenas em um estabelecimento de ensino.

Art. 6º - Nos estabelecimentos de ensino onde não houver candidato ou candidato eleito, a Secretaria da Educação designará um diretor pelo prazo de 90 (noventa) dias, a contar da posse dos eleitos, quando novo processo eleitoral será realizado, conforme critérios a serem estabelecidos pela Comissão Estadual de Gestão Escolar e aprovados pelo Secretário da Pasta.

Art. 7º - Esta lei não se aplica aos estabelecimentos de ensino:

I - que tiverem menos de 150 (cento e cinquenta) alunos regularmente matriculados até a data de 31 de março de cada ano eleitoral;

II - conveniados;

III - em processo de municipalização.

IV - administrados por instituições religiosas há, pelo menos, 20 (vinte) anos.

- **Acrescido pela Lei nº 14.777, de 26-05-2004.**

Parágrafo único. Nas hipóteses dos incisos I, III e IV deste artigo, caberá à Secretaria da Educação a decisão sobre o suprimento da função de Diretor da Escola.

- **Redação dada pela Lei nº 14.777, de 26-05-2004.**

~~Parágrafo único - Na hipótese dos incisos I e III, caberá à Secretaria da Educação decidir o suprimento da função de diretor.~~

Art. 8º - Será considerado eleito o candidato que obtiver a maioria simples dos votos válidos, de acordo com a seguinte fórmula:

$$V(X) = \frac{PA(X).50}{VVPA} + \frac{PF(X).50}{VVPF}$$

Onde:

V(X) = total de votos alcançados pelo candidato.

PA(X) = número de votos de pais e alunos para o candidato.

VVPA = número total de votos válidos de pais e alunos.

PF(X) = total de votos de professores e funcionários para o candidato.

VVPF = número total de votos válidos de professores e funcionários.

§ 1º - Não serão computados como válidos os votos nulos.

§ 2º - Em caso de empate será considerado vencedor, em ordem de prioridade, o candidato que:

I - tenha mais tempo de exercício no magistério estadual;

II - tenha mais tempo de exercício no estabelecimento de ensino.

Art. 9º - O candidato único deverá obter 50% (cinquenta por cento) mais 1 (um) dos votos válidos para ser considerado eleito.

Parágrafo único - Não ocorrendo a hipótese de que trata este artigo, aplicar-se-á o disposto na parte final do parágrafo único do art. 7º.

Art. 10 - Haverá em cada estabelecimento de ensino uma Comissão Eleitoral que se encarregará da condução do processo de escolha do candidato pela comunidade escolar.

Parágrafo único - A Comissão Eleitoral será composta por um representante de cada segmento da Comunidade Escolar, desde que apto a votar.

Art. 11 - O registro de candidato a diretor será feito junto à Comissão Eleitoral da Escola, acompanhado de sua proposta de trabalho, em consonância com a proposta pedagógica da Escola.

Parágrafo único - A Comissão Eleitoral convocará a Assembléia Geral da Comunidade Escolar para que os candidatos apresentem sua proposta de trabalho.

Art. 12 - Na vacância da função de diretor nos primeiros 12 (doze) meses, responderá pela função o Secretário-Geral, por um prazo de até 90 (noventa) dias, quando novo processo eleitoral se realizará.

§ 1º - Ocorrendo a vacância nos últimos seis meses, o Secretário-Geral completará o mandato do diretor, desde que preencha os requisitos do art. 4º e seus incisos.

§ 2º - Não atendendo o Secretário-Geral os requisitos do art. 4º e seus incisos, observar-se-á o disposto no parágrafo único, parte final, do art. 7º.

Art. 13 - Em estabelecimento de ensino recém-instalado, seja por criação, seja por desmembramento ou que, em virtude de ampliação de atendimento, vier a comportar a função de diretor, até o suprimento na forma desta lei, será designado, para o exercício da referida função, servidor do Quadro do Magistério, que tenha no mínimo licenciatura plena e esteja em exercício na unidade de ensino, segundo critérios a serem estabelecidos pela Comissão Estadual de Gestão Escolar e aprovados pelo Secretário da Pasta.

Art. 14 - A permanência do diretor eleito na função fica condicionada à aprovação de sua gestão através do processo de avaliação do seu desempenho, conforme critérios a serem estabelecidos pela Secretaria da Educação.

Parágrafo único. Em sendo denunciada prática de qualquer irregularidade administrativa no exercício da função, o diretor poderá ser afastado do cargo, até a conclusão do devido processo

administrativo disciplinar, sendo, de imediato, designado o seu substituto eventual pelo Secretário de Educação.

- Redação dada pela Lei nº 14.283, de 11-10-2002.

~~Parágrafo único - Em sendo denunciado pela prática de qualquer irregularidade administrativa no exercício da função, o diretor poderá ser afastado do cargo, até a conclusão do devido procedimento administrativo disciplinar, sendo, de imediato, nomeado o seu substituto eventual pelo Governador do Estado.~~

Art. 15 - Perderá a função o diretor que for condenado penalmente, com sentença transitada em julgado, podendo, ainda, ser destituído da função por ato do Secretário da Educação, desde que se constate falta grave ou por iniciativa da Comunidade Escolar, com a vontade expressa da maioria absoluta dos seus membros votantes, em Assembléia Geral, convocada para esse fim.

Art. 16 - O processo eleitoral será coordenado pela Secretaria da Educação, supervisionado pelo Grupo Gestor e Delegacias Regionais de Educação e executado pelos estabelecimentos de ensino.

Art. 17 - Os casos omissos serão resolvidos pelo Secretário da Educação, após ouvida a Comissão Estadual de Gestão Escolar e a Coordenadoria de Gestão, especialmente constituída para esse fim.

Art. 18 - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS, em Goiânia, 8 de dezembro de 1999, 111º da República.

MARCONI FERREIRA PERILLO JÚNIOR  
Floriano Gomes da Silva Filho  
Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira

(D.O. de 13-12-1999)

*Este texto não substitui o publicado no D.O. de 13.12.2002.*

## ANEXO 3

# Reforma Educacional: Pacto pela Educação

O Governo de Goiás traçou as diretrizes para a reforma educacional que irá promover avanços e um grande salto de qualidade na Educação do nosso Estado. São 25 ações de grande impacto divididas em cinco pilares.

Esta reforma representa também um pacto. Um pacto que todos nós, goianos, devemos fazer com os 600 mil jovens e crianças que estudam na rede pública em Goiás. Um Pacto Pela Educação.

## A necessidade de mudança

O Estado de Goiás vem apresentando, ao longo dos anos, importantes avanços na educação, evidenciando o potencial e a aptidão que o estado tem para oferecer um ensino de qualidade às crianças e aos jovens. O que se vê, no entanto, é que, apesar desse potencial, a educação pública goiana ainda apresenta carências no que se refere ao aprendizado dos alunos.

Isso pode ser verificado, por exemplo, pelo ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o principal indicador de qualidade do ensino no Brasil. Nos anos iniciais, de 1º ao 5º ano, Goiás caiu, em comparação com outros estados, da 7ª posição em 2005 (3,91) para a 8ª posição em 2007 (4,27), que manteve em 2009 (4,90). Nos anos finais, de 6º ao 9º ano, caiu de 10º lugar em 2005 (3,29) para 13º em 2007 (3,45) e para o 15º em 2009 (3,59). No ensino médio, também caiu da 13ª posição em 2005 (2,86) para a 16ª em 2007 (2,82) mantendo-se nessa posição em 2009, com 3,07.

Um dos fatores que contribuem para o baixo desempenho é a alta taxa de abandono dos alunos ao longo da educação básica. A cada 100 alunos matriculados no início do ensino médio, 27 abandonam os estudos. Já nos anos finais do ensino fundamental, 21 estudantes em cada 100 abandonam a sala de aula. Para alterar essa realidade, é preciso tornar o ensino mais atrativo e de melhor qualidade.

Relatório divulgado pelo movimento Todos pela Educação mostra outra situação preocupante. Apenas 27% dos alunos que terminam o ensino médio alcançam o aprendizado adequado em Língua Portuguesa. Em Matemática, essa taxa é de apenas 8,9%. Ou seja, ao fim de 12 anos de estudos, 91 em cada 100 estudantes não conseguiram aprender o básico em Matemática.

Esses dados indicam que as mudanças são, além de necessárias, urgentes. A hora de mudar é agora. A Secretaria da Educação está convicta de que com essa ampla reforma será possível dotar o sistema educacional na rede pública estadual de mecanismos seguros para ampliar as chances de aprendizado e de sucesso dos alunos.

## Onde podemos chegar: Educação de Referência

Para que o sistema educacional seja fortalecido e possibilite ao aluno o aprendizado adequado, no tempo certo, é necessário promover melhorias em todas as suas instâncias. As diretrizes para a reforma

educacional são abrangentes e contemplam, nos cinco pilares, a infraestrutura das escolas, a formação e a valorização dos professores e demais servidores e as práticas pedagógicas na rede estadual.

Tudo isso será desenvolvido dentro de um criterioso processo de avaliação e acompanhamento, estímulo e reconhecimento ao mérito em todas as instâncias. Por isso, e por todas as inovações que traz, o plano de reforma pode ser considerado um modelo completo e de resultados que deverá se tornar referência para o país.

## Pilares da reforma educacional

O conjunto de iniciativas tem foco no aprendizado dos alunos e busca de forma definitiva mudar o futuro da nova geração de goianos. Foi estruturado em cinco pilares que contemplam os principais aspectos da educação escolar em 25 metas.

**Conheça os cinco pilares:** (clique no item desejado para visualizar as diretrizes)

**A** - Valorizar e fortalecer o profissional da educação

**B** - Adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado do aluno

**C** - Reduzir significativamente a desigualdade educacional

**D** - Estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito

**E** - Realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino

## Para cada pilar estratégico da reforma educacional, há metas bem definidas para o Estado de Goiás

**1 – Valorizar e fortalecer o profissional da Educação**  
Metas

- Gerais:  
- Remuneração mais compatível com a função no mercado de trabalho  
- Oportunidade de capacitação de alto nível a todos os servidores

**2 – Adotar práticas de ensino de alta aprendizagem**  
Metas

- Gerais:  
- Toda criança plenamente alfabetizada até os 7 anos\*  
- Proficiência adequada dos alunos nas provas padronizadas

**3 – Reduzir significativamente a desigualdade educacional**  
Metas

- Gerais:  
- Todo aluno com aprendizado adequado à sua série\*  
- Todo jovem com ensino médio concluído até os 19 anos\*  
- Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola\*

**4 – Estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito – Programa Reconhecer**

Meta

Geral:

- Servidores com avaliação e remuneração condicionada a critérios técnicos

**5 – Realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino**

Metas

Gerais:

- Investimento ampliado e bem gerido\*
- Padrões mínimos de infraestrutura\*

*\* Meta estabelecida pelo Todos Pela Educação e/ou PNE*

<http://www.see.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/contato.asp>

**ANEXO 4**

**GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS**

**Gabinete Civil da Governadoria**

**Superintendência de Legislação.**

**LEI COMPLEMENTAR Nº 85, DE 19 DE ABRIL DE 2011.**

Altera a Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998, que estabelece as Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás.

A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE GOIÁS, nos termos do art. 156, § 3º, da Constituição Estadual, aprova e eu sanciono a seguinte Lei Complementar:

Art. 1º A Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 9º .....

.....

VII - regulamentar a eleição dos diretores das unidades escolares por ela criadas e/ou mantidas.”  
(NR)

“Art. 14. ....

.....

XV - elaborar normas que regulamentem a gestão democrática na educação básica.

Parágrafo único. ....

.....

d) destinação de, pelo menos, um terço da carga horária dos professores, para a realização de atividades pedagógicas de atividades extrassalas, tais como: estudos, planejamento e avaliação.” (NR)

“Art. 34. A relação adequada entre o número de alunos e o professor, na rede pública e na educação infantil e ensino fundamental da rede privada deve levar em conta as dimensões físicas das salas de aula, as condições materiais dos estabelecimentos de ensino, as necessidades pedagógicas de ensino e aprendizagem, visando à melhoria da qualidade do ensino e, também, ao máximo de:

.....

.....

§ 3º No ensino médio, da rede privada, a relação adequada entre o número de alunos e o professor atenderá aos requisitos constantes do caput e, também, ao máximo de 50 (cinquenta) alunos.” (NR)

“Art.106. ....

.....



§ 6º A duração do mandato dos dirigentes é de 3 (três) anos, à exceção da do reitor, que é de 4 (quatro) anos, permitindo-se para todos uma reeleição.” (NR)

Art. 2º Ficam revogados:

I - o § 5º do art. 106 da Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998;

II - a Lei Complementar nº 82, de 24 de fevereiro de 2011.

Art. 3º Esta Lei Complementar entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS, em Goiânia, 19 de abril de 2011, 123º da República.

MARCONI FERREIRA PERILLO JÚNIOR

Thiago Melo Peixoto da Silveira

(D.O. de 25-04-2011) - Suplemento

*Este texto não substitui o publicado no Suplemento do D.O. de 25-04-2011.*