



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
GEOGRAFIA E ORDENAMENTO DO TERRITÓRIO

SUZANA ALVES VALE

REDEFINIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE: a territorialização do Pacto
pela Educação no Colégio Estadual João Netto de Campos em Catalão - Goiás

CATALÃO (GO)
2016

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS
DE TESES E
DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:


Nome completo do autor: Suzana Alves Vale

Título do trabalho: **REDEFINIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE:** a territorialização do Pacto pela Educação no Colégio Estadual João Netto de Campos em Catalão - Goiás

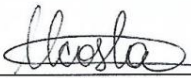
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 18/10/2018

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente
- Submissão de artigo em revista científica
- Publicação como capítulo de livro
- Publicação da dissertação/tese em livro

²A assinatura deve ser escaneada.

SUZANA ALVES VALE

REDEFINIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE: a territorialização do Pacto pela Educação no Colégio Estadual João Netto de Campos em Catalão - Goiás

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão inserida na área de concentração “Geografia e Ordenamento do Território” e na linha de pesquisa “Trabalho e Movimentos Sociais” para obtenção do título de Mestra em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Carmem Lúcia Costa.

Alves Vale, Suzana

REDEFINIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE: [manuscrito] : a territorialização do Pacto pela Educação no Colégio Estadual João Netto de Campos em Catalão - Goiás / Suzana Alves Vale. - 2016. CLIX, 159 f.

Orientador: Profa. Dra. Carmem Lúcia Costa.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Geografia, Catalão, Programa de Pós Graduação em Geografia, Catalão, 2016.

Bibliografia. Anexos.

Inclui siglas, mapas, fotografias, gráfico, tabelas, lista de tabelas.

1. Pacto pela Educação. 2. Territorialização. 3. Escola pública estadual. 4. Reestruturação do trabalho docente. I. Costa, Carmem Lúcia, orient. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UAE - INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
Av. Lamartine P. Avelar, 1.120, Setor Universitário - Catalão (GO) CEP - 75704 020
Fone/fax: (64) 3441-5331. E-mail: mestradogeografia@gmail.com



ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE

Suzana Alves Vale

Aos sete dias do mês de julho do ano de dois mil e dezesseis (07/07/2016), às 14h (quatorze horas), no Laboratório de Cartografia – Bloco B, Sala 1, Regional Catalão/UFG, teve lugar a 114ª Sessão Pública de Julgamento da Dissertação de Mestrado de **Suzana Alves Vale**, CPF 617.415.741-53, intitulada “**REDEFINIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE: a territorialização do Pacto pela Educação no Colégio Estadual João Netto de Campos em Catalão – Goiás**”. A Banca Examinadora foi composta, conforme Portaria nº. 015/2016 do Programa de Pós-graduação em Geografia-RC/UFG, pelos Professores: Profa. Dra. Carmem Lúcia Costa (Orientadora Geografia - RC/UFG e Presidente), Prof. Dr. Valdivino Borges Lima (Geografia - RC/UFG – Membro Externo), Profa. Dra. Izabella Peracini Bento (Geografia - RC/UFG – Membro Interno). Os examinadores arguiram na ordem citada, tendo a mestranda respondido satisfatoriamente. Às 16 horas e 30 minutos a Banca Examinadora passou ao julgamento, em Sessão Secreta, tendo a mestranda obtido os seguintes resultados:

Profa. Dra. Carmem Lúcia Costa – Ass. *Carmem Lúcia Costa*

Aprovada Reprovada ()

Prof. Dr. Valdivino Borges Lima – Ass. *Valdivino Borges Lima*

Aprovada Reprovada ()

Profa. Dra. Izabella Peracini Bento - Ass. *Izabella D. Bento*

Aprovada Reprovada ()

Obs.:

Acatar as recomendações da banca; revisão ortográfica, de gráficos e mapas. O trabalho deverá, no prazo de 30 dias, ser submetido a novo parecer da banca.

Presidente da Banca – Profa. Dra. Carmem Lúcia Costa - Ass. *Carmem Lúcia Costa*

Resultado final: APROVADA REPROVADA ()

Reaberta a Sessão Pública, o Presidente da Banca Examinadora proclamou o resultado e encerrou a Sessão, da qual foi lavrada a presente Ata que segue assinada pelos membros da Banca Examinadora, Mestranda examinada e pela Secretária do Programa de Pós-Graduação em Geografia-RC/UFG.

Assinatura da Mestranda:

Suzana Alves Vale

Secretária *Priscila Querino de Lima*
Secretária do Programa de Pós-Graduação Regional Catalão / UFG

Obs: O(a) aluno(a) deverá encaminhar, no prazo de até 45 dias, a contar da data da Defesa Pública, os exemplares definitivos da Dissertação, para arquivamento e devidos encaminhamentos, conforme as normas definidas pelo PPGCC-RC/UFG.

DEDICATÓRIA

A todos/as trabalhadores/as da educação, em especial os sujeitos participantes desta pesquisa, mulheres e homens que mesmo submetidos/as a precarização, não perderam a utopia de lutar por um mundo mais justo e igualitário.

À comunidade com a qual compartilho minha espiritualidade ligada ao Bem Viver, em especial a Irmã Francisca pelo afeto e confiança.

Ao meu companheiro, meu amor Enielton pelo incentivo e apoio.

À minha filha Sara Cristina, minha amiga, com quem mais compartilho empoderamento enquanto mulher. Ao meu filho Raniel Cristian que me ensina a cada dia a liberdade e rebeldia de ser quem somos e de ser feliz por isso.

À minha irmã Daliza por sua amizade e cumplicidade.

E à minha mãe Lina pelo reconhecimento e orgulho de minha luta.

Ao meu pai Antônio por ser exemplo de humildade, simplicidade e honestidade. Aos meus irmãos/as Zeno, Izabel, Zelton, Mateus pela vida partilhada até aqui.

AGRADECIMENTOS

Quem sou hoje resulta da síntese de tudo que vivi, de todas as experiências compartilhadas com as pessoas que apenas passaram e aquelas que permanecem em minha vida, minha gratidão a todos e todas que participaram de minha formação enquanto ser humano, enquanto mulher negra, feminista, geógrafa e educadora.

Agradeço a todos/as professores/as que participaram de escolarização desde as séries iniciais, aos/as professores/as do curso de Geografia da pela troca de experiências, que transcendem a formação profissional. Em especial a minha orientadora e amiga Carmem Lúcia por toda sua dedicação, confiança e por uma caminhada de muito aprendizado e partilha de experiências. Ao professor Valdivino pelo acolhimento e incentivo desde os primeiros passos na academia, pela contribuição na banca de qualificação e por aceitar o convite para a banca de defesa da dissertação. À professora Izabella por sua contribuição desde a banca de TCC, passando pelo Simpósio Interno do Mestrado e a qualificação e por aceitar a compor a banca de defesa desta dissertação. Ao professor Gabriel pela inspiração na militância e professora Janaine pela contribuição na banca de TCC, por ser uma mulher inspiradora.

À Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão - por minha formação de forma pública e gratuita, a todos/as funcionários/as que compõem a instituição e a humaniza. À Capes pela concessão da bolsa de formação para o mestrado, possibilitando assim maior dedicação à pesquisa. Ao Dialogus - Grupo de Pesquisa: Estudos Interdisciplinares em Gênero, Cultura e Trabalho e ao GEEUAÇÃO – Grupo de Pesquisa Espaço Urbano, Ensino e Ação pelo espaço de representatividade da diversidade, sociabilização, de produção de conhecimento.

Meu agradecimento e respeito aos/as docentes que contribuíram enquanto sujeitos desta pesquisa, ressaltando a relevância da participação de todos e todas. Gratidão a receptividade e apoio de toda equipe do Colégio Estadual João Netto de Campos. Ao SINTEGO pela disponibilidade em contribuir, na pessoa do professor Cleudimar e da professora Maria Moura.

Ao amigo geógrafo Marcelino pela colaboração na elaboração dos mapas e demais contribuições. A professora Natividade e Gabriel pela revisão gramatical e normativa. Ao pessoal do Xerox e Cia, que sempre nos auxiliam em nossos trabalhos em uma atitude que não se limita ao atendimento comercial.

A todos/as colegas de mestrado turma de 2014, em especial a amiga muito querida Sueley, aos/às amigos/as que fiz neste percurso desde a graduação pelas partilhas, estudos, enfrentamentos e risadas, entre estes/as Lara Cristina, Laudiceia, Marlene, Marcelino, Pedro,

Diego, Gabriela, Amanda, Natália, Izadora, Viviane, Cleudimar, Paulo, Edson, Daisy, Marli, Juliana, Lucas, Murilo, Iris, pelos estudos, enfrentamentos e risadas.

Enfim reverencio à Divindade imanente a todo universo desde as criaturas animadas às inanimadas, que nos conecta em uma teia da existência.

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo que seja menos difícil amar. (Paulo Freire)

RESUMO

VALE, S. A. **REDEFINIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE**: a do Pacto pela Educação no Colégio Estadual João Netto de Campos em Catalão - Goiás. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia/Regional, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

As reformas educacionais neoliberais no Brasil e em outros países da América Latina, desde as últimas décadas do século XX promoveram a reestruturação da educação e do trabalho docente, que alcança não somente a escola, mas, toda a organização da educação pública, alterando a natureza do trabalho escolar, intensificando a exploração do trabalho e desta forma flexibilizando os direitos trabalhistas. A análise dedicou-se às políticas de programação da escola e do trabalho docente conforme a lógica do capital, enfocando a reforma goiana intitulada: “Diretrizes do Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças”, implantada pelo Estado no final de 2011. O fato de ser imposta ao cotidiano da escola, sem diálogo e transparência, a política suscitou indagações a respeito da relação entre o Estado e a educação da rede pública em Goiás. Tornaram-se centrais para este trabalho o esforço em deslindar a essência desta reforma educacional, assim concebe-se à docência como um trabalho influenciado pela política educacional que se territorializa no espaço da escola estadual, estabelecendo uma relação de poder entre o Estado e a comunidade escolar. Neste sentido se estabelece como um território em disputa. A investigação de cunho qualitativo constou em um estudo de caso, no Colégio Estadual João Netto de Campos, em que realizou-se entrevista semiestruturada com quinze docentes e observou-se o cotidiano da escola, o que embasou a constituição de um diário de campo. Foram coletadas informações da secretaria da escola, da Subsecretaria Regional de Catalão e do SINTEGO, além de pesquisas em *sites* oficiais do MEC, INEP, Seduce e outros. O arcabouço teórico conceitual consta de autores que abordam o mundo do trabalho, como: Antunes (1999), Harvey (2011), Nogueira (2004), Pinto (2007), Engels (1977), Thomaz Jr (2011), Moreira (2009). Sobre o trabalho docente e as condições precárias da atividade relacionado à reestruturação produtiva: Chamon (2005), Santos (2009), Oliveira (2004), Costa (2012), Sampaio e Marin (2004), Caetano (2014), Santos (2013), Libâneo (2011), Giroux (1997), Saviani (2007), Frigotto; Ciavatta (2003), Rocha (2010), Mészáros (2005). Estado e políticas públicas: Alves (2015), Höfling (2001), Mello-Théry (2011). A respeito da categoria de território, Haesbaert (2007), Cattaia (2011), Raffestin (1993). Entende-se a escola como um território, produzido pela disputa entre o racionalismo das reformas educacionais e as demandas derivadas da vivência dos/as trabalhadores/as da educação. Os conceitos de níveis e dimensões de Henri Lefebvre subsidiaram a busca por compreender como a política elaborada na ordem distante – a das superestruturas e do Estado – alcança e intervém no nível médio – no caso o Colégio Estadual João Netto de Campos – e como esta interfere na vida cotidiana, produzindo as relações de poder e enfrentamentos a uma política elaborada sem levar em consideração a realidade de quem está na escola. A pesquisa mostrou que há uma indignação com as questões referentes à política educacional no estado, mas que a mesma não se manifesta na participação efetiva no sindicato ou em ações de reivindicações por parte dos/as professores/as. Assim, o estudo do cotidiano, ou o nível privado foi fundamental para a análise, pois as políticas de controle e gestão do Pacto ao se estabelecerem na escola resulta em embate de poderes, colocando em contraponto o nível distante – as ações normatizadas – e o vivido, em que revelam as estratégias diante de regras que nem sempre representam as necessidades cotidianas.

Palavras-chave: Pacto pela Educação. Territorialização. Escola pública estadual. Reestruturação do trabalho docente.

ABSTRACT

VALE, S. A. **RESETS OF TEACHING PROFESSION:** the territorialisation of the Pact for Education at Colégio Estadual João Netto de Campos in Catalão – Goiás. Dissertation (Masters in Geography) - Institute of Geography / Regional, Federal University of Goiás, Catalão, 2016.

The neoliberal educational reforms in Brazil and other Latin American countries, since the last decades of the XX century promoted the restructuring of education and teaching work, which not only achieves the school, but the entire organization of public education, by altering the nature of school work, intensifying the exploitation of labor and therefore more making flexible labor rights. The analysis dedicated itself to school scheduling policies and teaching work as the logic of capital, focusing on goiana reform entitled: Policies of the Pact for Education: a better future requires changes implemented by the state the end of 2011. The fact that it is imposed on the school routine, without dialogue and transparency, politics raised questions about the relationship between the State and the education of the public network in Goiás. It became centers for this work in the effort to unravel the essence of this educational reform, so it is conceived to teaching as a work influenced by educational policies that expand the territory within the state school, establishing a relationship of power between the state and the school community. In this sense it is established as a disputed territory. The investigation of qualitative approach consisted in a case study in Colégio Estadual João Netto de Campos, which he was held semistructured interviews with fifteen teachers and observed the school routine, which based the establishment of a field diary. It was collected informations in the school office, Subsecretaria Regional de Catalão and SINTEGO as well as research on official sites of the MEC, INEP, Seduce and others. The conceptual theoretical framework consists of authors who approach the world of work, such as: Antunes (1999), Harvey (2011), Nogueira (2004), Pinto (2007), Engels (1977), Thomaz Jr (2011), Moreira (2009). About the teaching profession and the precarious conditions of the activity related to the restructuring process: Chamon (2005), Santos (2009), Oliveira (2004), Costa (2012), Sampaio and Marin (2004), Caetano (2014), Santos (2013), Libâneo (2011), Giroux (1997), Saviani (2007), Frigotto; Ciavatta (2003), Rocha (2010), Mészáros (2005). State and public policies: Alves (2015), Höfling (2001), Mello-Théry (2011). Regarding the territory category Haesbaert (2007), Cattaia (2011), Raffestin (1993). It is understood the school as a territory, produced by the dispute between rationalism of educational reforms and demands derived from the experience of workers of education. The concepts of levels and dimensions of Henri Lefebvre supported the search for understanding how policy developed in the distant order - the superstructure and the State - reaches and intervenes at the secondary level - where the Colégio Estadual João Netto de Campos - and how this interferes with everyday life, producing power relations and confrontations to an elaborate policy without taking into account the reality of who is in school. The research showed that there is outrage at the issues of education policy in the state, but that it does not manifest in effective participation in the union claims or actions by teachers. Thus, the study of everyday life, or the private level was fundamental for the analysis because control policies and Pact management to settle in school results in clash of powers, putting in contrast the distant level - the legislated actions - and lived as they reveal the strategies on rules that do not always represent everyday necessities.

Keywords: Pact for Education. Territorialization. state school. Restructuring of the teaching wor.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Rede Estadual de Ensino de Goiás – 2014.....	79
Tabela 2 - Dados quantitativos sobre a Rede de Ensino Estadual de Goiás 2015.....	85
Tabela 3 – Dados quantitativos da Rede de Ensino Estadual do Município.....	101
Tabela 4 — Escolas Estaduais do Município de Catalão.....	101
Tabela 5 – Servidores/as do Colégio Estadual João Netto de Campos em 2015.....	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diretrizes do Pacto Pela Educação.....	65
Quadro 2 - Etapas de ensino da Educação Básica e faixa etária recomenda.....	77

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Localização do Município de Catalão - Goiás.....	97
Mapa 2 – Localização das Escolas Estaduais de Catalão – Goiás.....	104
Mapa 3 – Localização do Colégio Estadual João Netto de Campos – Catalão – Goiás.....	114

LISTA DE FOTOS

- Foto 1** - Colégio Estadual Maria das Dores Campos edificada com placas de cimento..... 84
- Foto 2** – Colégio Estadual João neto de Campos e a Praça do Estudante.....109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Servidores/as efetivos/as e temporários da Rede Estadual de Ensino de Goiás – 2015.....	86
Gráfico 2 – Servidores/as do Colégio Estadual João Netto de Campos, docentes e técnicos – 2015.....	121
Gráfico 3 – Professores/as no Colégio Estadual João Netto de Campos quanto ao sexo – 2015	124
Gráfico 4 – Professores e professoras entrevistados/as no Colégio Estadual João Netto de Campos quanto ao sexo	126
Gráfico 5 - Faixa etária dos/as professores/as entrevistados/as no Colégio Estadual João Netto de Campos – 2015	127
Gráfico 6 – Número de unidades escolares que os/as professores/as entrevistados/as trabalham – 2015	128

LISTA DE SIGLAS

BM - Banco Mundial

CEJNC - Colégio Estadual João Netto de Campos

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina

CESUC - Centro de Ensino Superior de Catalão

CNE - Conselho Nacional de Educação

DVD - *Digital Versatile Disc*, ou Disco Digital Versátil

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EUA - Estados Unidos da América

FME - Fórum Mundial de Educação

FMI - Fundo Monetário Internacional

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

GO – Goiás

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira

IDEGO - Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana

IFG - Instituto Federal Goiano

IMB - Instituto Mauro Borges de estatísticas e estudos socioeconômicos

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPASGO - Instituto de Assistência dos Servidores Públicos do Estado de Goiás

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MBC - Movimento Brasil Competitivo

MEC - Ministério da Educação

MGC - Movimento Goiás Competitivo

Nafta - Tratado Norte-Americano de Livre Comércio

OMS - A Organização Mundial de Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

OSs - Organizações Sociais

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Programa de Desenvolvimento da Escola

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PINUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

Pnad - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileiro

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica (Prova Brasil)

SAEGO - Sistema de Avaliação do Estado de Goiás

SEDUC - Secretaria de Estado da Educação

SEDUCE - Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (Seduce)

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SIGE - Sistema de Gestão Escolar (Sistema integrado de gestão empresarial - em Inglês
Enterprise Resource Planning)

SINTEGO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás

SINTERO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Rondônia

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UE - União Europeia

UFG/RC – Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão

UNESCO - Programa das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – em Inglês -
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância – em Inglês - *United Nations Children's
Fund*

WEB - *World Wide Web* (em português, se traduz literalmente por "Teia mundial")

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. Vias de sistematização da pesquisa	21
2. Estrutura textual	24
CAPÍTULO PRIMEIRO - POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS COMO INSTRUMENTO DO CAPITAL	26
1.1. O papel do Estado na nova regulação educacional e a natureza do trabalho docente no ensino público	27
1.2. A reestruturação do capital: reformas da Educação Básica estatal	40
1.3. Política educacional Pacto pela Educação: projeto de flexibilização do ensino público em Goiás	57
CAPÍTULO SEGUNDO - A TERRITORIALIZAÇÃO DO PACTO PELA EDUCAÇÃO NA REDE DE ENSINO ESTADUAL DE GOIÁS	64
2.1. Pacto pela Educação: política de gestão e ordenamento da rede pública de ensino	65
2.2. A Rede Pública Estadual de Ensino: infraestrutura e condições de trabalho	77
2.3. Catalão: aspectos gerais e rede estadual de ensino	95
CAPÍTULO TERCEIRO - O COTIDIANO NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS: a territorialização do pacto pela educação no Colégio Estadual João Netto de Campos e estratégias de sobrevivência	106
3.1. História e infraestrutura do Colégio Estadual João Netto de Campos	107
3.2. Trabalhadores e trabalhadoras do Colégio Estadual João Netto de Campos: o cotidiano do trabalho docente	120
CONSIDERAÇÕES	140
REFERÊNCIAS	147
ANEXOS	152
Anexo 1 – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética.....	153
Anexo 2 - Roteiro de entrevista semiestruturada	158

INTRODUÇÃO

A partir das últimas décadas do século XX as reformas educacionais embasadas nos ideais neoliberais no Brasil e em outros países da América Latina, promoveram transformações estruturais para a escola e para o trabalho docente. Redefinições alcançaram não somente a escola, mas, toda a organização da educação pública alterando a natureza do trabalho escolar. O trabalho docente intensificou-se, foi ampliado o seu raio de atuação, os direitos trabalhistas foram consideravelmente flexibilizados e a identidade destes/as trabalhadores/as passa por uma mudança significativa. A docência além da sala de aula incluí várias tarefas administrativas e atividades extras, todo esse quadro precariza esta força de trabalho, causa desgaste, insatisfação destes/as trabalhadores/as em sua vida cotidiana.

Assim, esta análise perpassa as políticas educacionais reformadoras, que tentam programar a escola e o trabalho docente conforme a lógica do capital, em nosso caso, mais especificamente, a reforma política intitulada: “Diretrizes do Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças”¹ adotada pelo Estado de Goiás no final do ano de 2011, que intensifica significativamente a flexibilização e precarização do trabalho docente que se processa historicamente no país.

Trata-se de um programa de governo de modificações no Sistema de Ensino Estadual de Goiás, um modelo inspirado em indicações de organismos internacionais financiadores de políticas no Brasil. O exame do documento propicia o entendimento de que esta reforma reproduz o ideal neoliberal e economicista para a educação, baseada em uma política de resultados, que objetiva a melhoria quantitativa de índices estatísticos, aferidos por exames exteriores à escola, além de uma maior eficiência do sistema escolar, tendo como parâmetros práticas empresariais.

O Pacto pela Educação foi introduzido no cotidiano da escola, em meio a grande agitação publicitária, no entanto sem clareza e transparência quanto aos seus reais objetivos e justificativas diante da comunidade escolar e da sociedade. Este fato suscitou indagações a respeito da relação entre o Estado e a educação pública em Goiás, que segue uma tendência vigente no Brasil e em outros países pertencentes à periferia capitalista, ou seja, a subsunção da educação ao capital, o que nega a educação voltada para a formação do ser humano em sua potencialidade.

¹ Encontrado em: <http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/pilares.asp>.>. Acesso em: 28 jun. 2015.

Questiona-se, portanto, qual a motivação maior do Estado para a elaboração e implantação dessa política, ou seja, quais setores e fatores mais pesaram na sua articulação: sociais, culturais, educacionais ou políticos e econômicos? Diante disso, como a implantação da reforma repercute no Sistema de Ensino Público Estadual de Goiás, e nesse caminho quais mudanças que ocorrem estruturalmente na escola? Assim como o Pacto pela Educação se territorializa alcança e transforma o cotidiano da escola e o trabalho docente? Estas questões levaram ao seguinte problema de pesquisa: Como o Pacto pela Educação se territorializa na escola e no trabalho docente?

Estas interrogações surgem devido à proximidade com a temática, ainda na graduação, como bolsista do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) de 2011 a 2013, da pesquisa – A precarização e a feminização do trabalho docente em Goiás – desenvolvida pelo Grupo Dialogus – Núcleo de Estudos e pesquisas interdisciplinares em Gênero, Trabalho e Cultura da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão (UFG/RC), que se dedicou à análise da feminização e precarização do trabalho docente, enfocando a rede de ensino da cidade de Catalão. A feminização concebida como uma estratégia de precarização desta força de trabalho, devido à apropriação que o capital faz do lugar da mulher na sociedade patriarcal a fim de desqualificar e desvalorizar seu trabalho, precarizando a categoria de trabalho como um todo. Experiência que proporcionou uma maior aproximação teórica e empírica do tema e suscitou novos questionamentos.

Na busca por compreender a realidade do trabalho docente com mais profundidade realizou-se o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado em 2014, com o título – Elas na docência: entre a emancipação e precarização do trabalho docente no Colégio Abrahão André – Catalão Goiás, no qual procurou-se entender como a precarização da docência alcança e transforma a qualidade de vida das docentes. Ao considerar que além de sua responsabilidade com o trabalho no espaço produtivo, as professoras, como as mulheres trabalhadoras em geral, são também responsáveis pelo trabalho no espaço reprodutivo, fato este que intensifica a precarização, ao associar a exploração exercida pelo capital à opressão do homem sobre a mulher na sociedade atual.

Neste sentido vários fatores confluíram para a aproximação com a temática, destes destacam-se: o lugar social e político que a pesquisadora ocupa como mulher e todos seus desdobramentos: mãe, companheira, geógrafa, educadora o que promove empatia por esta categoria, por sua luta cotidiana na direção da superação, da vivência. Visto que a docência institui-se uma profissão feminizada, por contar com a ocupação majoritária dos cargos por mulheres, principalmente nas séries iniciais, e também, por ter se caracterizado ao longo do

tempo pelo empréstimo de atributos tidos como femininos, como o cuidado, o zelo, dentre outras características atribuídas culturalmente à mulher. No entanto, este não é o foco neste estudo, e sim as inquietações advindas das transformações promovidas pelo Pacto pela Educação na Rede Ensino Público Estadual de Goiás.

A partir das investigações pode-se entender que as políticas educacionais reformadoras ao serem impostas pelo Estado, sem o devido diálogo com a sociedade, em especial os/as trabalhadores/as da educação, intensificam a precarização dessa força de trabalho. Parte-se, então, das hipóteses de que o Estado se mobilizou na elaboração do Pacto pela Educação como parte de um plano maior, a reforma do Estado, vinculada às exigências das organizações internacionais de financiamento e modernização do Estado. Além disso, os setores e fatores que tiveram influência decisiva no processo foram políticos e econômicos, no sentido de fundamentar a gestão da educação com parâmetros empresariais.

Nessa direção, tornou-se centrais para este trabalho o esforço em deslindar a essência dessa reforma educacional estatal, para tanto se concebe a docência enquanto um trabalho influenciado pela política educacional que se territorializa no espaço da escola estadual, enquanto relação de poder entre o Estado e a comunidade escolar, neste sentido a escola se estabelece como um território em disputa.

A discussão propõe-se à temática do trabalho docente no aspecto das metamorfoses do trabalho, no sentido de entender os fatores que contribuem para a sua redefinição. Para tanto, considera-se as tendências, a reestruturação na estrutura escolar e na natureza da docência. Desta forma, entendemos a escola como um território, produzido pela disputa entre o racionalismo das reformas educacionais e as demandas derivadas da vivência dos/as trabalhadores/as da educação.

Ao conceber o território como um produto das relações de poder, que perpassam o processo de trabalho e que se concretizam no e por meio do espaço, o enfoque necessário deve estar nos sujeitos sociais e no lugar concreto em que se realizam as relações. Ou seja, os sujeitos centrais de nossa pesquisa são os/as trabalhadores/as docentes em suas relações, que constituem o território da escola por meio da docência, e que são constituídos por ele em uma relação dialética.

Tendo em vista a reflexão desenvolvida que relaciona a reestruturação e flexibilização do trabalho docente com a sua precarização, intensificada pelas políticas educacionais, busca-se compreender a territorialização do Pacto pela Educação no cotidiano da escola, sendo a instituição entendida como território em disputa pelo racionalismo tecnicista da

reforma baseada na lógica do capital, e a lógica dos/as trabalhadores/as da educação fundamentadas por suas demandas advindas da vivência.

Desta forma, analisou-se como se deram os processos de articulação e elaboração do Pacto pela Educação pelo Estado, no sentido de constatar quais foram as articulações realizadas, as motivações, a quem e a quem serve esta estratégia política de programação da escola e do trabalho docente. Buscou-se apreender as mudanças promovidas na natureza do trabalho docente, ao analisar as rupturas e permanências.

Atentou-se, ainda, para a transferência de responsabilidade por parte do Estado inicialmente para a escola, o/a docente e comunidade e nesta sistemática para as Organizações Sociais (OSs) na gestão do sistema público de ensino em Goiás. Fato que alterara a divisão entre público e privado, que cria um setor intermediário entre estes, e enseja a ampliação da mercantilização das políticas públicas sociais, como a educação.

Enfoca-se a docência neste estudo como um trabalho, inserido na sociedade organizada por relações capitalistas de produção nos moldes flexíveis e neoliberais. A reestruturação e regulação da estrutura e da prática na escola acarretam o controle e a redefinição desta categoria trabalhista, ou seja, modicam-se as atribuições dos/as docentes e também sua identidade social.

Acredita-se na necessidade de ir para além da interpretação do texto do Pacto pela Educação e conhecer, compreender sua territorialização no cotidiano da escola. Parte-se dos conceitos de níveis e dimensões de Henri Lefebvre para compreender como a política elaborada na ordem distante – a das superestruturas e do Estado – alcança e transforma a ordem próxima – no caso o Colégio Estadual João Netto de Campos em Catalão – e como esta alcança a vida cotidiana produzindo as relações de poder e enfrentamentos a uma política elaborada sem articulação com a realidade de quem está na escola.

Com a elaboração do Pacto pela Educação o governo de Goiás almeja que a educação pública seja referência para o restante do país, isso tem sido colocado em vários momentos por meio da mídia pelo governador Marconi Perillo (PSDB) e pela Secretária de Estado da Educação, Esporte e Cultura Raquel Teixeira. Assim, a discussão crítica desta política tem importância para a educação do país, pois, não se trata de uma política isolada, mas parte de um projeto para a Educação Básica Pública brasileira.

O Estado compromete-se em promover um novo ordenamento do sistema de ensino, da escola, do trabalho escolar e do conhecimento produzido e disseminado por esta instituição a partir de interesses estranhos aos/as docentes e estudantes.

As mudanças na natureza do trabalho docente afetam aqueles/as que mais diretamente estão envolvidos/as no processo de ensino-aprendizagem: os/as docentes, assim como também influenciam a relação destes/as com os/as discentes. Diante da função social central e dominante que a escola desempenha na atualidade como difusora de conteúdos socialmente reconhecidos e legitimados, essas transformações interferem na organização da sociedade.

Estes/as trabalhadores/as tem seus direitos trabalhistas dilapidados, a precarização do trabalho permeia seu cotidiano em todas as dimensões da vivência, não se limita à escola, mas alcança e transforma toda sua vida social e familiar. A precarização se manifesta na docência pela intensificação do trabalho, diante do acúmulo de atribuições e responsabilidades para as quais esses homens e essas mulheres não foram preparados/as na formação inicial, e que não são humanamente possíveis a esses/as profissionais, pois fogem do âmbito individual, por vezes são questões sociais.

Evidencia-se a retirada de direitos por meio da ampliação dos contratos temporários, da terceirização de cargos na escola, do corte e defasagem do salário, da deterioração do convênio de saúde e sistema previdenciário dos/as servidores/as. Esse contexto ainda se torna mais complexo, pois vários dos direitos que ainda permanecem são desrespeitados, a não ser para aqueles/as que recorrem à justiça ou a favores políticos.

Assim, faz-se relevante contribuir para o debate científico, que vise à apreensão das intervenções que as políticas educacionais exerceram e exercem sobre as relações do trabalho docente, analisando principalmente o processo de trabalho na escola, os procedimentos normativos que determinam a carreira e a remuneração. O momento se caracteriza pela transição, transformações, rupturas, mas também por continuidades.

A educação em seu sentido amplo consiste em um processo social, inserida em uma ordem social dividida em classes, a educação tende a perder a sua dimensão de bem de uso tornando-se um bem de troca, um bem de mercado. A educação de cunho capitalista desta forma serve a minoria proprietária para seu próprio uso e para geração de lucro a ser comercializada, serve também como instrumento de controle social e difusão das ideias de quem a controla, programa e a legitima. De modo que o entendimento da reestruturação da educação escolar pode auxiliar-nos no desvendamento da organização social que se reconfigura.

1. Vias de sistematização da pesquisa

Em uma sistematização que valoriza a análise da relação entre o global e local, dedica-se a um estudo de caso, que se trata de um enfoque metodológico de investigação notadamente apropriada para compreender, explorar ou delinear situações e contextos complexos, nos quais estão respectivamente entrelaçados distintos fatores (Araújo, 2008). A pesquisa empírica ocorreu no Colégio Estadual João Netto de Campos (CEJNC), localizado na cidade de Catalão em Goiás.

Por aportes teóricos priorizou-se os construídos pela Ciência Geográfica ao longo de sua história, em uma leitura socioespacial, a partir da Geografia Crítica, todavia recorreu-se à outras ciências sociais, visto a abrangência da temática. A investigação se realiza através de uma análise dos territórios produzidos por relações sociais estabelecidas pelo imperativo da reprodução do trabalho como base material da vida social.

A metodologia consistiu na pesquisa em fontes bibliográficas, documentais, de fonte oral por meio de pesquisa em campo, entrevistas semiestruturadas, observação com anotação em diário de campo e fotografias.

O arcabouço teórico conceitual consta de autores/as que abordam temas referentes aos principais paradigmas do mundo do trabalho, dos/as quais podemos destacar: Antunes (1999), Engels (1977), Harvey (2011), Mészáros (2005), Moreira (2009), Nogueira (2004), Pinto (2007), Thomaz Jr (2011), dentre outros/as que analisam as transformações ocorridas no mundo produtivo. Em se tratando do trabalho docente e as condições precárias da atividade e do cotidiano das escolas, relacionando o fato à reestruturação produtiva buscamos embasamento teórico nas obras dos/as autores/as: Alves (2015), Caetano (2014), Chamon (2005), Costa (2012), Frigotto e Ciavatta (2003), Giroux (1997), Oliveira (2004), Rocha (2010), Sampaio e Marin (2004), Santos (2009), Santos (2013), Libâneo (2011), Saviani (2007).

A discussão de Estado e políticas públicas: Höfling (2001), Mello-Théry (2011). A respeito da categoria geográfica de território Cattaia (2011), Haesbaert (2007), Raffestin (1993). Outros aportes bibliográficos que subsidiam a investigação são: Costa (2014), Costa e Vale (2012), Goiás (2011), Vale (2014).

Foram consultados *websites* oficiais para coleta de informações e dados documentais sobre o trabalho docente no país, no Estado de Goiás e em Catalão. Dentre os *sites* sondados, estão: do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), do Ministério de Educação e Cultura (MEC), da Secretária de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE), Sindicato dos Trabalhadores da Educação em Goiás (SINTEGO) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Instituto Mauro Borges de estatísticas

e estudos socioeconômicos (IMB), da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e outros, a fim de embasar a discussão com dados atuais.

Obteve-se informações quantitativas da Rede de Ensino de Goiás e Catalão, por meio da Subsecretaria Regional de Catalão, do Sindicato dos Trabalhadores de Goiás (SINTEGO) além de dados cedidos pela secretaria do Colégio Estadual João Netto de Campos, que apoiou e colaborou com a pesquisa.

Foram realizadas entrevistas por entender que as mesmas possibilitam analisar a inter-relação entre a vida pessoal e social. Segundo a pesquisadora em educação Elza Ferreira dos Santos (2007), as narrativas possibilitam ao/a pesquisador/a,

Perceber sinais de como atuam os professores e professoras em sala de aula, o que pensam e o que desejam, que problemas afetam o seu trabalho e como se constitui a educação no país [...]. Se por um lado, com as trajetórias de vida, não devemos generalizar as conclusões, pois o percurso de cada ser mexe com sua subjetividade, por outro lado, elas sinalizam os traços e percalços percorridos e sentidos pelos professores e professoras brasileiros (SANTOS, 2009, p. 34).

Assim as falas constituem um quadro elementar da memória coletiva, elas expressam os avanços e desafios do processo de educar no país, em Goiás e em Catalão. As entrevistas com quinze docentes de diversas disciplinas, que se dispuseram a colaborar com a investigação, foram realizadas por meio de roteiro previamente formulado, com a função de direcionar a entrevista. No entanto, o/a entrevistado/a teve a liberdade de expressar a percepção que possui de sua vivência profissional e pessoal, além do cotidiano escolar.

Em abril de 2015 recebemos autorização e apoio do colégio através do diretor Adilson Pinto Ciríaco, para o desenvolvimento da pesquisa, que iniciou-se após ser aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG, o parecer consubstanciado encontra-se em anexo 1. Deste modo as entrevistas, a observação do cotidiano e as anotações no diário de campo iniciaram com total anuência e adesão dos/as servidores/as e estudantes.

Desse modo, a investigação teve caráter qualitativo, em que a incursão ao campo “passa pelo estabelecimento de relações” (Chamon, 2009, p. 26), portanto foi fundamental o contato direto com a escola e a comunidade escolar, no intuito de oportunizar a percepção dos embates de ideias, perspectivas, teorias e práticas.

A fim de resguardar a identidade dos sujeitos da pesquisa, ao citar as falas utilizou-se nomes fictícios, nesse ensejo prestou-se homenagem aos/as mortos da luta popular no Brasil, a não ser no caso de Maria da Penha que ainda vive. Para registro dos depoimentos usou-se gravador de áudio a fim de reconstitui-los através de transcrição, no intento de posterior análise e interpretação.

2. Estrutura textual

O trabalho organiza-se em três momentos, além da introdução e as considerações, ao percorrer um caminho que procede do geral para alcançar o particular, na direção de compreender a temática de maneira ampla e complexa. Nesse exercício desenvolveu-se as articulações, constatou-se as contradições, as permanências e rupturas que permeiam a produção e reprodução do mundo do trabalho, mais especificamente o trabalho docente vinculado ao Estado.

O capítulo primeiro, intitulado - Políticas públicas educacionais como instrumento do capital – apresenta-se uma análise a respeito da relação entre Educação e Trabalho enquanto essência do ser humano, e essa relação com o Estado Neoliberal que dá origem a Educação pública estadual. Entende-se a educação como uma política pública social, portanto direito de todos/as, não obstante de modo geral, o Estado busca instrumentalizar em favor da difusão e legitimação dos ideais neoliberais, a fim de alavancar a produção e reprodução das relações e da acumulação capitalista, portanto, a educação pública estadual serve dialeticamente ao capital e ao trabalho, mesmo que desigualmente. Finaliza-se o capítulo apresentando o contexto de planejamento do Pacto pela Educação, que pretende programar as práticas escolares e o trabalho docente nas escolas estaduais.

Ao encaminhar a apreciação o segundo capítulo - A territorialização do Pacto pela Educação na rede de ensino estadual de Goiás – aborda-se o teor das diretrizes do documento e discute-se como essa lógica se materializa no sistema de ensino público, elaborado e implantado pelo Estado - nível distante - no intuito de programar a escola - nível misto. Apresenta-se o contexto sócio espacial de Catalão, em que as escolas que compõe a rede de ensino estadual estão inseridas e, a territorialização da política educacional no cotidiano da escola - nível misto - por meio dos maiores desafios enfrentados.

Nessa sistematização do pensamento o terceiro capítulo, com o título – O cotidiano na escola pública estadual: a territorialização do Pacto pela Educação no Colégio Estadual João Netto de Campos em Catalão - quando se inter-relaciona o que propõe a política e o que se realiza na prática, com o propósito de apreender a territorialização do trabalho influenciado pelo Pacto no cotidiano da escola e o trabalho docente. Empenha-se em alcançar como o cotidiano é organizado e superado, que ações os/as professores/as realizam no seu cotidiano de enfrentamento aos princípios estabelecidos pelo Pacto pela Educação. Pois, as políticas de ordenamento e gestão efetivam-se cotidianamente no embate entre as relações de poder que se

estabelecem na escola, revelando as estratégias diante de regras que nem sempre representam as necessidades cotidianas.

Desta forma, a escola como território aponta para o embate entre o nível distante e o nível próximo (Lefebvre) e produz ações de síntese que permite entender como se coloca o projeto de normatização – do espaço, das ideias, dos corpos – e o enfrentamento a tudo isso, mesmo que não na forma de ações políticas coordenadas.

Nas considerações que não se pretendem finais, mas, provocativas e inquietantes no encaminhamento de novas investigações propõe-se a um ensaio a respeito da riqueza que escapa à miséria do cotidiano, no nível privado representado pelos/as trabalhadores/as docentes em suas relações constituídas por meio da docência com os demais membros da comunidade escolar.

CAPÍTULO PRIMEIRO

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS COMO INSTRUMENTO DO CAPITAL

O presente capítulo discute a utilização das políticas públicas pelo Estado capitalista a fim de submeter a educação ao capital, ou seja, as demandas para a acumulação ampliada do capital. A ampliação da Educação Básica no Brasil e outros países latino americanos direciona-se a preparação da população para a produção flexível, no sentido de inserirem-se no mercado de trabalho e na falta de postos de trabalho adaptar-se as instabilidades, responsabilizando-se individualmente pela própria sobrevivência.

No tópico – 1.1. O papel do Estado na nova regulação educacional e a natureza do trabalho docente no ensino público – analisa-se a institucionalização da educação pelo Estado que atribuiu à escola o papel de objetivar a generalização das funções intelectuais na sociedade. Além de tratar da relação imanente entre educação e trabalho, que foi ressignificada pelo sistema capitalista e manifesta na divisão escola e setor produtivo. E nesta sistemática entender a docência enquanto uma modalidade particular de trabalho, inserida no mundo do trabalho que passa por uma precarização estrutural, o que transforma sua natureza, definições e a identidades dos/as trabalhadores/as e a especificidade da atividade no ensino público.

Encaminhando a análise no tópico - 1.2. A reestruturação do capital: reformas da Educação Básica estatal – discute-se o contexto das reformas educacionais que intensificam a precarização do trabalho docente principalmente a partir da década de 1990, das quais se filia o Pacto pela Educação do estado de Goiás.

E assim o tópico - 1.3. Política educacional Pacto pela Educação: projeto de flexibilização do ensino público em Goiás – no qual aborda-se o contexto de elaboração e implantação da reforma educacional denominada: “Diretrizes do Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças”² adotada pelo Estado de Goiás no final do ano de 2011 e, que potencializa o processo de precarização do trabalho na educação pública estadual.

Enfatiza-se que as políticas públicas sociais servem como instrumento de manutenção e reprodução da ordem capitalista e da classe hegemônica, porém, representam, em alguns momentos, os interesses da classe trabalhadora, dos movimentos sociais, dentre outros. Na Educação esse embate de forças torna-se ainda mais estratégico, uma vez que o

² Encontrado em: <http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/pilares.asp>.>. Acesso em: 28 jun. 2015.

conhecimento é um instrumento potencial de poder e de emancipação. No intuito de contribuir para esse debate apresenta-se o presente capítulo.

1.1. O papel do Estado na nova regulação educacional e a natureza do trabalho docente no ensino público

Nas sociedades atuais a dinâmica estrutural propicia à servidão das consciências, a “pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes” (FREIRE, 1979, p. 39), coloniza-se as consciências segundo parâmetros de grupos, classes, Estados hegemônicos. Nesse processo legitima-se o saber oficial em detrimento do saber popular, adquirido no cotidiano, no trabalho, na festa, na resistência, na formação, enfim na vida. Intenta-se, pois, entender as dimensões de emancipação e alienação presentes no processo de educação formal na sociedade capitalista.

O pesquisador em educação, Demerval Saviani (2007) ao explorar a temática - fundamentos ontológicos e históricos da relação entre trabalho e educação – concebe a educação como fator ao mesmo tempo de emancipação e de alienação. Neste sentido defende a centralidade ontológica do trabalho na constituição do homem e o relaciona à educação, como seguinte argumento,

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Demonstra então, que a relação entre trabalho e educação é imanente à constituição do ser humano, ação consciente que transforma a natureza por intermédio do trabalho e da consciência. No desenvolver desse processo transmitem às novas gerações os saberes adquiridos e aperfeiçoados ao longo da história, para que continuem a produzir os meios e sua própria existência. Nessa sistemática o trabalho e a educação são indissociáveis, ou seja, discutir a categoria trabalho implica em considerar o processo educativo.

Friedrich Engels em sua construção teórica apreendeu o trabalho enquanto a mediação entre o Homem e a Natureza, “a condição básica e fundamental de toda a vida humana. Em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem (2004, p. 13)”. Logo, o ser humano produz sua própria existência no processo de

produção, porém a atividade produtiva para se materializar carece partir de algo - a natureza.

O trabalho é o fator absoluto de todo o processo de produção e reprodução da vida, por isso essencial à existência humana, tem centralidade ontológica na constituição do ser humano na condição de ser social, portanto compreender as formas de organização e vivência do trabalho é, então, instrumento para a análise das dinâmicas espaciais.

A forma de produção capitalista com apropriação privada do produto do trabalho social torna-se um processo alienante, que alcança e precariza a vida do/a trabalhador/a, promove um estranhamento, da sociedade e do espaço, como demonstram: Antunes (2009), Antunes (2012), Engels (2004), Harvey (2011), Moreira (2009), Nogueira (2004, 2006) e Thomaz Jr (2001), entre outros.

Fundamentada pela lógica do mercado, a produção reproduz, por meio do estranhamento, uma coisificação das relações sociais. Há uma ressignificação do trabalho na constituição da vida, da humanidade, a alienação se manifesta na exploração do trabalho pelo capital, e tem como expressão mais inteligível a relação capitalista *versus* trabalhador/a. Moreira (2009), analisa a divisão e alienação do trabalho da seguinte forma:

Perseguindo a elevação da produtividade e a baixa de custo da produção como forma de elevação da taxa da acumulação, o capital aumenta a extensão da dicotomia entre o homem e a natureza, ampliando-a como base da alienação do trabalho com a separação entre produtores e produtos, trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho de direção e trabalho de execução, tomando o aprofundamento da divisão do trabalho como eixo. Breve a rede da alienação do trabalho se irradia para todas as instâncias da sociedade capitalista: aliena-se o homem da natureza, dos produtos, do saber, do poder e dos próprios homens. A alienação generalizada torna-se base de todo o sistema. [...]. Quanto mais a alienação integraliza-se na sociedade, mais se consolida o poder do capital sobre o conjunto da sociedade (MOREIRA, 2009, p. 65).

O trabalho assalariado pode ser entendido como sinônimo de trabalho alienado, não ocorre da necessidade de transformar a natureza, mas sim, fundamenta-se nas estruturas sociais capitalistas. Homens e mulheres estão separados/as do produto de seu trabalho, o mundo feito humano não pertence ao ser humano, o ser humano está separado do que o humaniza. O trabalho alienado possui uma dimensão deformadora, o cotidiano reificado, alienante não reproduz a humanidade.

Na atualidade, o trabalho tem se tornado cada vez mais intensivo e precarizado com o aumento da exploração da mais-valia e desemprego estrutural, agravando o estranhamento. O incremento científico e tecnológico alcançado deveria servir à reprodução da humanidade, no entanto, apropriado pelo capital tem por finalidade intensificar a exploração do trabalho para majorar a extração de mais-valia em um ritmo cada vez mais intenso.

A análise geográfica possibilita-nos perceber as desigualdades sociais, a desigual distribuição de renda, as políticas públicas pontuais e que privilegiam apenas algumas parcelas da sociedade. Estas disparidades estão presentes desde o espaço global até o interior dos municípios, bairros, e mesmo instituições, como - a escola. O Estado cumpre o papel de mediar os conflitos de classe, a escola é pensada como aparelho ideológico para a promoção do avanço das relações capitalistas.

Nessa confluência reforça-se a relação entre educação e trabalho, que se manifesta no capitalismo de forma fragmentada entre escola e setor produtivo. Porém, entende-se que a humanidade não se realiza apenas no e pelo trabalho, a educação, como lembra o autor Carlos Rodrigues Brandão, se insere em “um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder” (BRANDÃO, 2007, p. 14). Educação e trabalho fazem parte do processo da socialização humana, realizada segundo um conjunto de necessidades e concepções da sociedade, no sentido de tornar os seus membros como parte dela.

Na sociedade moderna fundada na divisão de classes a relação entre trabalho e educação tende a se expressar na forma da separação entre escola e produção, essa divisão reflete a bifurcação que foi se operando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. Todavia a separação entre escola e produção não significa exatamente a divisão entre trabalho e educação, visto a indissolubilidade dessa relação, com argumenta Saviani (2007, p. 157).

Dessa reflexão enfatizam-se alguns pontos, a relação entre educação e trabalho está na essência da constituição da humanidade. A educação, em sentido amplo relaciona-se com o processo de produção material da vida, homem/mulher ao se produzirem enquanto humanidade aprende a se produzirem neste desenvolvimento. E então, com a divisão entre escola e produção a relação entre educação e trabalho assume duas vertentes: a educação que se realiza concomitantemente com o trabalho, ou seja, o trabalho manual, que se aprende trabalhando. E a educação escolar dirigida ao trabalho intelectual, mas que também prepara para o mercado de trabalho indireta, ou diretamente considerando as escolas profissionalizantes.

Compreende-se, assim que a institucionalização da educação pelo Estado tem a escola como via para objetivar a generalização das funções intelectuais na sociedade, Saviani, (2007, p. 159). Visto que, o currículo escolar programado e direcionado, por estâncias distantes da realidade vivida no cotidiano da escola, dos/as professores/as e estudantes, ou seja, o sistema de ensino público direciona-se à legitimação do que se deve ensinar e aprender, conforme padrões sociais hegemônicos. Assim, a educação e trabalho constituídos pela sociedade ao

mesmo tempo constituem a mesma, a contradição coloca-se na luta entre trabalho e capital, na defesa cada qual de suas demandas oriundas da própria reprodução.

Neste sentido, das últimas décadas do século XX até a atualidade ocorrem transformações significativas na sociedade em seus diversos setores, na educação formal estas modificações se manifestaram por meio da reestruturação da Educação Básica ofertada pelo Estado.

Gaudêncio Frigotto e Maria Civiatta ao analisarem as políticas educacionais nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) - primeiro mandato entre 1995 e 1998 e o segundo 1999 e 2002 - argumentam que tanto o projeto social mais amplo, quanto o projeto educacional a ele associado expressavam a “subordinação ativa e consentida à lógica do mercado” e consideram que “a era FHC neste particular, também, foi um retrocesso tanto no plano institucional e organizativo, e particularmente, no âmbito pedagógico” (FRIGOTTO; CIVIATTA, 2003, p. 93).

Esse fenômeno relaciona-se à crise do capital intensificada na década de 1970, em resposta ocorre a reestruturação do capital, por meio da flexibilização da acumulação e globalização da economia, que dá início à fase do capital financeiro. O Consenso de Washington através da doutrina neoliberal orientou as reformas sociais dos anos de 1990, dentre elas as relativas à educação.

Assim, o crescente processo de precarização do trabalho na educação se intensifica, principalmente, no trabalho docente, a partir dessa década, vinculado às reformas educacionais de teor neoliberal promovidas no Brasil e em países da América Latina. Observa-se o processo de reestruturação do trabalho na educação, que intensifica a precarização das relações e condições de trabalho docente e alcança a vida cotidiana dos/as trabalhadores/as docentes precarizando-a (COSTA, 2013).

A docência, enquanto trabalho assalariado, inserida na totalidade composta pelo trabalho no capitalismo está submetida à sua lógica e suas contradições. Consta de uma atividade denominada improdutiva, pois não gera mais-valia, já que neste caso vincula-se ao ensino público. “Improdutivos, para Marx, são aqueles trabalhadores cujo trabalho é consumido como valor de uso e não como trabalho que cria valor de troca, Antunes (2009, p. 195). O autor alerta para o fato de que mesmo não gerando valor diretamente ao capital este tipo de trabalho tem importância vital para o desenvolvimento do sistema capitalista.

Desta forma os/as docentes fazem parte da “classe-que-vive-do trabalho”, conceito elaborado por Antunes (2009), com a intenção de ampliar a noção de classe trabalhadora ao incluir também outras formas de trabalho como o aquele realizado por trabalhadores/as

improdutivos/as. A reflexão auxilia o entendimento de que não somente o trabalho produtivo sustenta o capital, pois a classe-que-vive-do-trabalho constitui-se de trabalhadores/as produtivos/as e improdutivos/as de fundamental importância para a reprodução do capital. Antunes (2009) define,

A classe-que-vive-do-trabalho [...] inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos [...]. Ela não restringe, portanto, ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo assalariado. [...] engloba também os trabalhadores improdutivos, aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para o uso público ou para o capitalista, e que não se constituem como elemento diretamente produtivo (ANTUNES, 2009, p. 102).

O autor através deste conceito procura entender a processualidade das mudanças advindas da transição do taylorismo-fordismo para a expansão ocidental do toyotismo, que nos países periféricos do capitalismo promove a desindustrialização e desproletarização. Processos estes que têm por consequência a ampliação do trabalho precarizado, parcial, temporário, terceirizado, informatizado. A docência está no rol destes trabalhos precarizado e, portanto, neste enfoque é que o analisamos.

As pesquisadoras Adriana Duarte e Maria Helena Augusto ao discutir a temática do trabalho docente na atualidade, fundamentadas por autores/as brasileiros/as da educação, assim refletem,

A sociedade capitalista é recortada por múltiplas dinâmicas específicas da organização produtiva, do sistema político e social, do conhecimento, da tecnologia, de gênero, etc. Nessa perspectiva, se constroem as formas de organização social, as estruturas particulares de processos mais gerais. Muitas dessas dinâmicas se entrecruzam no espaço escolar. Ou seja, a regulação social toma corpo em instituições, sujeitos e histórias concretas.

Nesta confluência o trabalho docente pode ser analisado como uma forma particular de trabalho exercido em uma interação de um ser humano com outro/a, sua produção e reprodução se efetiva através da relação dialética entre as determinações estruturais do contexto social e a suas próprias determinações características, que produz alienação e, também pode promover espaços de autonomia e resistência relativa.

Duarte e Augusto (2007), consideram que a profissão ocupa lugar central na organização socioeconômica do trabalho no mundo, devido ao peso do conhecimento na sociedade, assim o trabalho docente tem relevante influência para a economia da sociedade atual, de tal forma que se constitui uma das chaves de leitura para as transformações da sociedade do trabalho.

As autoras sustentam esse argumento em função da constatação da diminuição expressiva dos cargos no setor industrial e o crescimento no setor de serviços. Ressaltando que não significa que os/as trabalhadores/as produtores de bens materiais sejam acolhidos no setor de serviço, visto que o processo de desemprego estrutural e precarização do trabalho se encontra estabelecido e em processo.

Com o incremento do setor de serviços e as ocupações ligadas aos campos econômicos e sociais, relacionados ao desenvolvimento tecnológico e informacional, coloca em destaque a importância do conhecimento na sociedade. Destarte, grupos profissionais como cientistas e técnicos ocupam posições importante e mesmo dominantes, ao ter controle do saber necessário à inovações e gestão do crescimento cognitivo e tecnológico.

Nesta fase em que o capital financeiro se sobressai ao capital produtivo, o uso intensivo e competitivo dos conhecimentos e da informação se tornam, então, forças produtivas importantes. “Desta forma, passam a compor o próprio capital, que depende disso para sua acumulação e produção (DUARTE; AUGUSTO, 2007, p. 3)”. Se o capital financeiro se sobrepõe ao produtivo, a informação se sobrepõe ao conhecimento. Isso porque a lógica hegemônica é a do mercado predominantemente o financeiro, este atua com riquezas virtuais, ou seja, existem como informação.

Esta conjuntura em que conhecimento e informação ganham novo *status*, a sociedade desenvolve expectativas a respeito da educação. No Brasil e na América Latina a intensão dos órgãos reguladores é que a educação escolar básica alcance toda a população, tendo por objetivos: preparação para a empregabilidade, e não para o emprego, visto as incertezas do mercado. Desta forma, a força de trabalho é preparada para conviver com as contingências do mundo do trabalho e do desemprego estrutural. Uma vez que, a universalização da escola básica propõe a elaboração de habilidades e competências imprescindíveis atividade laboral, entre elas, criatividade, versatilidade.

Diante desta expectativa criada entorno da educação e, portanto, quanto ao papel da escola, surge a imperativo de “reformular os/as professores/as” (Giroux, 1997), pois as tecnologias políticas da reforma propõem mais que mudança técnica e estrutural das instituições, altera também a prática docente, por conseguinte a identidade do/a trabalhador/a.

A apreciação da docência, como outro trabalho, perpassa a descrição e análise das atividades materiais e simbólicas dos/as trabalhadores/as e como elas são colocadas em prática em seu local de trabalho (Duarte; Augusto, p. 6). Pois, é na escola que se realizam as interações cotidianas entre a comunidade escolar, famílias, estudantes e comunidade em geral.

Nesse estudo analisa-se o trabalho do/a professor/a que leciona no Ensino Básico

Estadual, no que se refere a sua interação com os/as discentes, o que fundamenta suas relações sociais na escola, e também a demais atribuições advindas das reformas educacionais. Além da regência em sala de aula o processo de trabalho docente engloba outras atividades em conjunto com o restante da com unidade escolar.

Para Libâneo (1994, p. 23) “o trabalho docente – isto é, a efetivação da tarefa de ensinar – é uma modalidade de trabalho pedagógico”. Assim, a educação escolar compõe-se da coordenação de instrução e ensino com finalidades propositadas, práticas constituídas e alto grau de organização, articulada a práticas sociais. O processo de ensino é desempenhado em conjunto pelo/a professor/a e estudante, sendo organizado sob a gestão do/a docente, tem por objetivo propiciar as oportunidade e meios ao estudante de absorver ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções.

No desenvolvimento do ensino o/a professor/a precisa mobilizar um conjunto de saberes, que abrangem conhecimentos, competências, habilidades e atitudes adquiridas por meio da formação específica e da experiência. Esta bagagem se caracteriza na natureza do trabalho docente, ou seja, o saber utilizado no desempenho de sua prática cotidiana, é o que o distingue de outras ocupações.

Para Maurice Tardif “o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas ‘co-pertencem’ a uma situação de trabalho na qual ‘co-evoluem’ e se transformam” (2000, p. 11), assim para entender o/a docente necessita-se conhecer seu trabalho e seus saberes.

Para o pesquisador os saberes referentes ao ensino são temporais, pois são adquiridos com o tempo, por meio de história de vida do/a trabalhador/a, inicialmente pela sua própria escolarização. Além do que esses conhecimentos são constituídos com a experiência nos anos iniciais da docência e ao longo da carreira, assim aprendem a ensinar ensinando.

Por derivarem-se de diversas fontes - cultura pessoal, conhecimentos disciplinares e curriculares - são saberes plurais e heterogêneos, também assim são, por originarem de diversas teorias e concepções de ensino, dirigidos a fim de atingirem objetivos diversos. Na regência em sala de aula, por exemplo, este/a trabalhador/a busca alcançar vários objetivos ao mesmo tempo, como, controlar a turma, motivar a atenção e concentração, atentar para as dificuldades gerais e individuais, desenvolver e acompanhar atividades, explicar e facilitar a aprendizagem dos/as estudantes, ou seja, o processo de trabalho docente exige uma gama de saberes, habilidades e competências, os quais o/a professor/a coloca em prática ao desempenhar sua função.

Devido constar em uma profissão que se constitui na interação entre pessoas o

magistério absorve a personalidade do professor/a e a relação deste/a com o discente, o que marca a mediação entre ensino e aprendizagem e atribui significado ao fenômeno. Desta forma a análise deste trabalho deve necessariamente considerar a pessoa do/a trabalhador/a e o contexto no qual se realiza, Tardif (2000), Oliveira (2004), Duarte e Augusto (2007).

O conhecimento científico adquirido na formação acadêmica não pode ser transposto de forma pragmática para o ensino escolar, deste modo à docência exige uma constante reflexão sobre a prática, o/a professor/a precisa estar constantemente revisando os saberes adquiridos e aprimorados por meio de sua atividade, pois as situações cotidianas apresentam enfrentamentos e desafios. Na interação entre docentes e discentes o processo de ensino aprendido comporta, segundo Tardif (2000), componentes ético e emocional, o que proporciona mudanças em ambos sujeitos deste processo.

Desta forma os saberes acionados no desempenho da docência são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que marcado pela interação entre seres humanos. Diante da discussão estabelecida pode-se entender que a natureza do trabalho docente no ensino público na sociedade capitalista é um trabalho assalariado improdutivo efetuado no momento da aula, na interação entre sujeitos e que produz como resultado conhecimentos, portanto produz alienação e ao mesmo tempo tem potencial emancipador.

Em uma sociedade voltada ao conhecimento suscita expectativas quanto aos seus resultados e alcance, as reformas buscam definir e fixar padrões para a formação e prática docente, no sentido de tornar professores/as intelectuais transformadores/as em técnicos/as e tarefeiros.

Ao tratar da docência na escola pública estadual, no terceiro capítulo, por meio do estudo de caso no Colégio Estadual João Netto de Campos da cidade de Catalão em Goiás, aprofunda-se a análise a respeito da natureza do trabalho docente e suas redefinições provindas das reformas educacionais.

Quanto a estas reformas educacionais, entre o final do século XX e início do século XXI muitos são os estudos relacionando-as com às reformas sociais propiciadas pela reestruturação do capital, no sentido de buscar compreender a nova regulação educativa, dentre eles: Alves (2015), Caetano (2014), Chamon (2005), Costa (2013), Duarte e Augusto (2006), Germano (2000), Giroux (1997), Libâneo (2011), Meszáros (2006), Oliveira (2004), Rocha (2010), Sampaio e Marin (2004), Santos (2009) e Vale (2014).

Diversos são os enfoques, geralmente, intenta-se apreender o contexto político e econômico de origem das reformas, os processos de descentralização de financiamento, as

novas legislações, programas, responsabilização das escolas e professores/as, os currículos, o trabalho docente e a sua precarização, dentre outros.

Distintas são as teses como, desvalorização e desqualificação da força de trabalho, desprofissionalização do magistério, proletarização da docência. Estudos demonstram que as reorganizações das últimas décadas repercutem na organização escolar, e promovem uma reestruturação do trabalho docente, inclusive a sua natureza e definição.

Guardadas as particularidades de cada contexto as investigações sobre o tema indicam uma nova organização e divisão do trabalho escolar. Para as pesquisadoras Duarte e Augusto (2006, p. 1), que analisam como os/as estudiosos/as brasileiros/as tem conceituado o trabalho docente na contemporaneidade, a escola atual se difere daquela “do contexto em que foram organizados os sistemas educacionais, para a construção das nações e para a regulação dos processos educacionais destinados à infância e aos jovens”. De maneira que a nova organização escolar revela um padrão de regulação educativa, que resulta de articulações entre as demandas do nível global e respostas do nível médio – a escola.

Para estas autoras os esforços dirigidos ao desvendamento dos efeitos e impactos das reformas sobre a docência ainda são limitados. Considera-se que as reformulações dos processos escolares atingem principalmente aqueles/as que mais diretamente lidam com o ensino, os/as professores/as. Estes programas têm os/as docentes como objetos, e não sujeitos de transformação, intentam transformar profissionais intelectuais em técnicos/as executores/as Giroux (1997).

No entanto, o que se percebe é que poucas pesquisas discutem a realidade do trabalho docente na escola, diante desse fato, buscou-se contribuir com esse debate na presente pesquisa. Para tanto intentou-se entender o papel social da escola e do trabalho docente em sua historicidade no país. Cabe pontuar que a escola pública e a trabalho docente ganham destaque por meio do desenvolvimento ideário positivista no intuito de construir uma unidade nacional voltada para a modernidade e para o progresso.

Diante do exposto quanto à relação entre Estado e educação pública, o conceito de Estado auxiliava a discussão, compreendido como um conjunto de instituições públicas que envolve múltiplas relações com o complexo social num território politicamente demarcado. Detém o poder e a autoridade para elaborar e executar as políticas que influenciam a dinâmica da sociedade, essa fortemente articulada à dinâmica territorial, Hofling (2001).

A diferenciação entre Estado e Governo, é esclarecedora para a discussão, de acordo com a socióloga Höfling (2001) que discute a questão do Estado e as políticas públicas sociais, é possível considerar,

[...] o Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exércitos e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, p. 31).

O Estado possibilita a ação do governo, e esse por sua vez desempenha as funções de Estado. Como instituição superior em uma escala hierárquica na sociedade, o Estado tem um caráter permanente, porém não estático, os governos se alternam de período em período. O Estado não se reduz à burocracia pública, aos organismos estatais, sua conceituação torna-se ampla e complexa, pois abarca inúmeras relações com a tessitura social num território politicamente delimitado.

Essa instituição resulta de um embate de forças desiguais, vários são os sujeitos que pressionam por suas demandas e interesses, assim, está em permanente movimento. Corroborando com tal afirmação, o geógrafo Marcio Antonio Cataia ao tratar edificação prática do território político como fundamento do poder do Estado, e dos usos e apropriações do território nacional por outros agentes não hegemônicos, argumenta que, “o Estado não é a única fonte de poder e tampouco o território pode ser reduzido a mero reflexo das ações sociais” Cataia (2011, p. 115). Nessa sistemática o autor define que, “o território, um híbrido de objetos naturais e artificiais em um sistema: as materialidades e seus uso; usos estes que são ações humanas trabalhadas e politizadas” Cataia (2011, p. 121).

De forma que, o território participa da produção e reprodução social, além de ser condição para a realização desse processo, é ao mesmo tempo, produto do trabalho social. O uso e apropriação do território estatal realiza-se por meio do trabalho e da política. Essa reflexão permite analisar não apenas a dominação e ordenação do território da educação pelo Estado, como também considerar as formas de resistências exercidas pelos/as trabalhadores/as.

O Estado realiza seus projetos através da prática política, que surge com base em demandas de parte da sociedade, em que busca justificá-la frente à sociedade de modo geral. A autora Mello-Théry que analisa as políticas públicas territoriais, coloca que, independente da escala que se realiza uma política, sempre resultará em conflito, pois, representa interesses sociais de opostos (MELLO-THÉRY, 2011, p. 13). Os conflitos expressam-se territorialmente na dinâmica social por meio da apropriação, dos procedimentos de controle e das políticas de gestão. A política educacional de Goiás articula-se com a política administrativa do Estado e do país ao mesmo tempo com um planejamento global.

O território revela-se um elemento de grande importância na constituição do Estado, diante deste fato as políticas públicas buscam influenciar as dinâmicas territoriais. Em um momento de intensa mudança em escala global, onde fronteiras são criadas, são redefinidas e outras destruídas, “a forma do território se metamorfoseia, porém, ele se mantém como condição material e suporte do poder do Estado” Cataia, (2011, p. 116).

O geógrafo alerta para o fato de que, na atual conjuntura global em um estágio de grande desenvolvimento técnico, científico e informacional, um dos desafios colocados aos/as geógrafos/as é pensar o território enquanto suporte material e de poder do Estado nacional, e também, em seus usos e apropriações não somente pelo poder hegemônico, mas por outros poderes exercidos. Considera, ainda, ser necessário repensar o território, considerando suas metamorfoses, nesse momento em que a mais-valia se realiza em escala global.

Desta forma, a reflexão a respeito da política do Estado territorial instiga a compreendê-la enquanto relação de poder. Raffestin (1993) ao demonstrar, que o poder hegemônico não é o único, mas está em todos os lugares e, que o poder se manifesta de diferentes formas auxiliando a análise. Pois, além do poder hegemônico existe o poder ao se exercer o enfrentamento, o confronto, visto consistir em uma ação que está sempre em construção. O poder está, por exemplo, na resistência exercida pelos/as trabalhadores/as da educação e estudantes que lutam contra a precarização do trabalho docente e da educação pública estadual.

A política então, refere-se ao poder de intervenção que emana do Estado, materializa-se por meio das relações de poder manifestas nas diferentes esferas e níveis da sociedade. Delimitada por um Estado-território não procede unicamente de decisões, desempenhos e processos advindos de seu interior, mas sofre também, em maior ou menor grau, influências exteriores ao território apreciado. No caso das reformas neoliberais para a educação resultam de demandas internas ao país e de órgãos internacionais de financiamentos que cumprem exigências do capital globalizado.

No entanto, Eloísa Höfling (2001) argumenta que a procedência da política social está relacionada “a um processo de mediação – como estratégia estatal – entre interesses conflitantes” (HÖFLING, 2001, p. 34). Nesta direção, vários são os fatores que contribuíram para o desenvolvimento evolutivo da política social, desde as exigências dos/as trabalhadores/as organizados/as, em busca de maior integração social, até as demandas advindas do processo de acumulação do capital para superação de sua crise.

Em meio ao embate de classe o Estado age, a fim de garantir a reprodução da ampliação das relações capitalistas de produção, ou seja, defender a produção e reprodução das

condições favoráveis à acumulação ampliada do capital e do desenvolvimento capitalista em suas diversas facetas: fundiário, industrial, comercial e financeiro.

A política pública constitui-se na ação do Estado, a partir de um projeto, embasado pela concepção política ideológica do governo, sua realização e manutenção envolve diversos órgãos públicos, organismos e sujeitos sociais. Seu entendimento deve necessariamente considerar o projeto político e teoria social, ou seja, o Estado Capitalista neoliberal em sua fase financeira.

A política neoliberal defende os direitos, as liberdades individuais e os benefícios oriundos da regulação do mercado. Atribui ao Estado funções dirigidas à garantia dos direitos individuais, tendo a ideia de “propriedade privada como direito natural” Locke, (1632-1704), apud Höfling (2011, p. 36). Baseia-se nas teorias políticas do liberalismo clássico dos séculos XVIII e XIX reelaboradas para o contexto atual, para a autora, a teoria neoliberal atribui ao Estado o papel de árbitro e, não de regulador dos conflitos na sociedade civil, com a função de promover condições propícias à competitividade individual. Tem como máxima: menos Estado e mais mercado.

Com o objetivo de reduzir o papel do Estado propõe-se uma política de privatizações das empresas estatais, maior abertura à circulação de mercadorias e capitais globalmente. O mercado é considerado regulador das relações entre os indivíduos, assim a lógica do mercado alcança a política social, como ocorre com o Brasil.

O Estado desempenha papel importante no sistema capitalista neoliberal ao apoiar os empresários, assumindo custos, criando infraestruturas, participando da divisão do trabalho com investimentos próprios, restringindo a capacidade organizativa dos/as trabalhadores/as, em suma, assegura a reprodução da divisão desigual de riquezas (CATAIA, 2011, p. 119).

No entanto, o neoliberalismo, que prega o Estado mínimo, somente toma para si os serviços sociais que lhe traga vantagens. Assim, âmbitos e táticas diversificadas coexistem, garantindo o desenvolvimento contraditório e desigual da acumulação capitalista. Lefebvre (2002, p. 78) em sua argumentação apresenta duas principais estratégias utilizadas pelo Estado capitalista, a fim de impor e legitimar seu poder frente à sociedade: o “neoliberalismo” que possibilita maior liberdade à iniciativa das empresas privadas e o “neodirigismo” que a partir de certa planificação auxilia a intervenção de especialistas, tecnocratas, do capitalismo de Estado.

Com a reestruturação do Estado, o mercado passa a interferir fortemente no funcionamento de diferentes setores da sociedade, inclusive a educação, visto ser esta um meio essencial para a legitimação da ordem social e uma possibilidade de alternativa econômica. Em

Goiás, quem planeja e define metas para Educação são os tecnocratas embasados em interesses neoliberais, diminuindo cada vez mais a influência dos/das educadores/as e pesquisadores/as da área, o que modifica a função social, a estrutura e a gestão da escola e a natureza da docência.

O papel dessa instituição, por vezes, tem sido atenuado nos discursos promotores do neoliberalismo, contudo, o Estado nacional possui a autoridade de fazer valer e ser incorporadas às políticas junto à população. Além disso, com a globalização econômica tem papel central na nova ordem mundial e na territorialização do poder. No entanto, se o Estado é sujeito propositor da ação política, deve-se ponderar a respeito da influência das mobilizações sociais e as forças provenientes do mercado que atuam nesta relação de poder no e por meio do território.

Em concordância com Höfling (2001) que dialoga com as clássicas formulações de Marx, e afirma que as ações e políticas estatais estão voltadas a garantir a produção e reprodução do capital e ao desenvolvimento do capitalismo Höfling (2001, p. 32), entende-se as políticas educacionais como estratégias voltadas ao ordenamento social nos moldes neoliberais, a partir do processo educativo e das reformulações propostas. Em um período em que se intensifica a subordinação do trabalho pelo capital, o Estado atua como mediador dessa relação profundamente assimétrica, para tanto utiliza-se da política pública social como forma de compensação e contenção da classe trabalhadora.

O processo de reestruturação do capital afetou o trabalho, resultou da tentativa de superação em sua crise estrutural por meio da subordinação e cooptação do trabalho pelo capital, pois, a lógica destrutiva do capital e sua crescente instabilidade potencializa sua propensão às crises cíclicas. O Estado Neoliberal intenta assegurar as condições materiais de reprodução da força de trabalho, que não consta apenas daqueles/as trabalhadores/as inseridos/as no mercado de trabalho, mas também aqueles/as que estão fora dele. O Estado busca qualificar parte da mão de obra para o mercado, e também, por meio de políticas públicas compensatórias procura manter controle sobre a parte da população que se encontra fora do processo produtivo.

A ideologia capitalista neoliberal utiliza a condição da força de trabalho inativa para o controle coercitivo da força de trabalho ativa e também o inverso. Se por um lado, os/as trabalhadores/as inseridos/as são condicionados/as a temerem o desemprego, viver em um permanente estado de insegurança, e por isso procurar se adequar, e se sujeitar as dinâmicas produtivas, por outro lado, os/as trabalhadores/as desempregados/as são convencidos/as que sua inserção no mercado de trabalho consiste em uma responsabilidade individual, e depende de seu esforço em se qualificar conforme as exigências dos padrões produtivos vigentes.

No entanto, esta questão não se encerra neste ponto, com o processo de desemprego estrutural global, existem aqueles/as trabalhadores/as excluídos/as totalmente do mercado de trabalho, devido a não preencher os requisitos mínimos exigidos pelo processo de trabalho na acumulação flexível e ao mesmo tempo reféns da incapacidade deste sistema produtivo incluí-los/as. Como se pode confirmar pela colocação do sociólogo Ricardo Luis Coltro Antunes,

Mais do que nunca, bilhões de homens e mulheres dependem exclusivamente de seu trabalho para sobreviver e encontram cada vez mais situações instáveis, precárias, quando não inexistentes de trabalho. Ou seja, enquanto se amplia o contingente de trabalhadores e trabalhadoras no mundo, há uma constrição monumental dos empregos, corroídos em seus direitos e erodidos em suas conquistas (ANTUNES, 2009, p. 11).

O autor denomina o sistema capitalista como “maquinaria perversa” e “engenharia satânica” ao discorrer acerca do desemprego estrutural impulsionado pela lógica destrutiva do capital. No entanto, compreende que o trabalho de forma contraditória promove a sociabilidade, mesmo permeado pela alienação e precariedade. O processo de trabalho contraditoriamente emancipa e aliena, humaniza e submete, liberta e escraviza, este fato o torna um importante objeto de estudo para aqueles/as que lutam para “dar sentido auto constituinte ao trabalho humano e tornar nossa vida fora do trabalho também dotada de sentido” Antunes (2007, p.12).

Isto é, o trabalho que forma o capital deforma a humanidade. O Estado neoliberal deste modo, intenta por meio da educação cooptar o/a trabalhador/a à sua lógica, o que impulsiona a sua crítica. Como já discutido a educação assim como o trabalho, é essência humana, ou seja, o/a homem/mulher precisa aprender a se produzir e reproduzir como humanidade, este processo se realiza concomitantemente.

A seguir discute-se o contexto das reformas educacionais que buscam transformar e ordenar o trabalho docente, segundo a lógica racionalista da ordem distante, fato que intensifica a precarização da docência, principalmente a partir da década de 1990.

1.2. A reestruturação do capital: reformas da Educação Básica estatal

A conjuntura que deu origem à reestruturação produtiva remete-se à década de 1970, quando o capital iniciou uma contraofensiva ao trabalho, em virtude de suas conquistas trabalhistas nas décadas anteriores, especialmente no período entre pós-II Guerra e os anos 1960, quando se intensificavam as lutas sociais “que objetivavam o controle social da produção” (ANTUNES, 2009, p. 31).

No contexto mundial do pós duas Grandes Guerras houve a recuperação do Japão e da Europa, com destaque para a Alemanha, que passou por uma rápida reabilitação com

financiamento dos Estados Unidos da América (EUA), este tinha por objetivo consolidar e fortalecer o capitalismo na Europa Ocidental e ao mesmo tempo conter o avanço do socialismo representado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Com a ativação da competição dos grandes conglomerados capitalistas globalmente, houve grande investimento em pesquisas científicas e desenvolvimento tecnológico.

O padrão de produção capitalista estava organizado para valorizar e ampliar a acumulação do capital, de modo que garantisse certa estabilidade social. Contemporâneo à Guerra Fria, ou seja, a bipolarização política promovida pelos EUA e URSS, este modelo de produção concedia alguns benefícios à classe trabalhadora. Isto como parte de uma estratégia para aumentar e estimular o consumo dos/as trabalhadores/as e enfraquecer os movimentos revolucionários influenciados pelo Socialismo.

Os Estados intervinham intensamente no setor econômico, por meio de instituição de empresas estatais, financiamentos de pesquisas científicas, subsídios às empresas e à criação de um sistema de amparo social aos/às trabalhadores/as, a título de exemplo: o seguro desemprego, o seguro saúde, a política pública social de educação, dentre outros, o denominado Estado de bem-estar social (*Welfare state*).

O taylorismo/fordismo³ em sua rigidez, o Estado interventor, os salários em um patamar elevado, os/as trabalhadores/as organizados/as, e toda uma atmosfera política ideológica que essa conjuntura possibilitava, eram um obstáculo à acumulação ampliada do capital. Devido a essa conjuntura, objetivando combater o crescimento do Estado e submeter o trabalho, foi elaborada a política econômica neoliberal, discutida anteriormente.

A doutrina econômica neoliberal criada em oposição ao *keynesianismo*, implantada originalmente no Reino Unido pela primeira-ministra Margareth Thatcher (1979 - 1990) e nos Estados Unidos da América por Ronald Reagan (1980 - 1988), colocava uma barreira no poder político dos/as trabalhadores/as. Posteriormente, propagou-se por intermédio de instituições internacionais como Banco Mundial e o Fundo Mundial Internacional (FMI) para outros países do globo.

O modelo produtivo taylorismo/fordismo já não atendia adequadamente às demandas da acumulação capitalista, houve então, a necessidade de elaboração de novos paradigmas de expansão da acumulação. O enfraquecimento do padrão vigente a época “era a

³ Sistema de organização do trabalho que se fundamenta na especialização das atividades e funções do operário. Tem por finalidade controlar o ritmo do trabalho e sua intensificação. Propõe a padronização dos produtos e produção em larga escala, de forma que os custos de produção sejam compensados pelo alto consumo. O nível de simplificação faz com que o trabalhador, de certo modo, torne-se apêndice da máquina (PINTO, 2007).

expressão fenomênica de um quadro crítico mais complexo” Antunes (2009, p. 33). Nessa conformidade, o entendimento da crise estrutural do capital passa pela análise da conjunção de elementos intrincados da realidade. Com aporte ainda em Antunes (2009, p. 31- 32), destaca-se alguns fatores que contribuíram para a crise:

1. A baixa na taxa de lucro devido à valorização da força de trabalho, encadeada pelas lutas sociais populares;
2. O enfraquecimento do taylorismo/fordismo, já mencionado, diante de sua incapacidade de responder à retração do consumo, esse causado pelo desemprego estrutural já em processo;
3. Crescimento excessivo capital financeiro propiciando a especulação na nova fase internacional;
4. Intensa concentração de capital pelas empresas monopolistas e oligopolistas;
5. Colapso do ‘Estado do bem-estar social’ e seus mecanismos que causaram a crise fiscal do Estado capitalista, que por seu turno buscou retrair os gastos transferindo-os para o setor privado.

O sociólogo indica que, a crise estrutural do capital consistia na manifestação, ao mesmo tempo da lógica destrutiva do capital e da impossibilidade de controle do sistema de metabolismo social do capital (ANTUNES, 2009, p. 33). Em resposta a essa conjuntura crítica iniciou-se a reorganização do capital, a fim de consolidar seu princípio ideológico e político de dominação de modo a garantir a reprodução de suas relações de produção.

Houve um forte ataque do capital e do Estado à classe trabalhadora e às condições sociais estabelecidas no período do taylorismo/fordismo, toda uma construção econômica, científica, política, ideológica e cultural tendo por meta a subsunção total do trabalho pelo capital, fundamentado pela teoria neoliberal.

O objetivo era disciplinar os/as trabalhadores/as e sindicatos, e como estratégia houve a globalização, a migração do capital para países em que havia força de trabalho disponível, barata e menos organizada; e também, ocorreram migrações deslocando trabalhadores/as de países periféricos para trabalhos precarizados nos países centrais do capitalismo. Assim a globalização da economia serviu como instrumento de fragmentação da classe trabalhadora, dispersão geográfica do trabalho e segmentação da produção com a meta de dificultar a mobilização e organização trabalhista.

Segue-se a desregulamentação dos capitais produtivos transnacionais, além da ampliação e liberalização dos capitais financeiros. A criação de novas técnicas de gestão da

força de trabalho aliada à abertura comercial e a novos moldes de domínio tecnológico e científico exacerbaram o caráter centralizador e destrutivo dessa dinâmica que teve como núcleo central as potências capitalistas e respectivos blocos econômicos, nessa época - o EUA e o Tratado Norte-Americano de Livre Comércio (Nafta), a Alemanha com a União Europeia (UE) e o Japão junto aos países asiáticos.

Surtem nesta época novos setores industriais e de serviços, as telecomunicações tiveram progresso vertiginoso, a internet⁴ nos anos 1980 passa a conectar diversos lugares do planeta, estes avanços caracterizaram o denominado “meio técnico-científico-informacional” Santos (1994), ou seja, o meio geográfico em que no território se relacionam a técnica, a ciência e a informação.

Aumenta-se a produtividade e a produção e com isso diminuem-se os custos, toda esta mudança promove transformações na vida social, os processos tornam-se mais dinâmicos na produção e circulação de mercadorias, nos fluxos de informações, na locomoção das pessoas, fenômeno que Harvey (2011) denomina a “compressão tempo-espaço”. Neste processo de reorganização os países centrais do capitalismo foram beneficiados, a maioria dos países periféricos continuou subordinado e dependente, em muitos casos esta submissão e dependência se intensificaram.

Transformações no sistema de produção deram origem ao período de acumulação flexível embasada pelo neoliberalismo, em decorrência de todo esse processo mudanças marcaram a divisão dos mercados e do trabalho no mundo, Nogueira (2004). A globalização do capital e a nova divisão internacional do trabalho precarizou ainda mais o trabalho, houve uma reorganização territorial global em função da reestruturação do capital.

Toda essa conjuntura deu origem à acumulação flexível, que se embasa na flexibilização da produção, das relações de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo, e também na inovação tecnológica, Harvey (2011). As alterações não se limitaram a organização industrial, mas abrangeram a vida social e política.

A reorganização do capital teve por objetivo de retomar seu ciclo de acumulação ampliada e seu projeto de subsunção total do trabalho. Essa dinâmica, ainda em curso, interfere nos territórios nacionais, o espaço se modifica por meio dos impactos econômicos, culturais, políticos, sociais e ambientais. Nas últimas décadas ocorre uma vigorosa reconfiguração espacial da produção e da territorialização do poder.

⁴ A internet é uma rede de computadores que interliga milhões de computadores em todo o planeta. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/dicas/net1/int-apl.htm>>. Acesso em: 5 jan. 2016.

A globalização alcança vários aspectos dos territórios nacionais, no entanto do ponto de vista político e militar o Estado continua soberano, embora ocorram violações pelas potências na geopolítica global. Para Cataia (2011), “a economia capitalista, desde seu nascimento e ainda hoje, requer uma estrutura em que haja Estados territoriais soberanos ligados num sistema inter-Estados” (CATAIA, 2011, p. 119) a fim de apoiarem os capitalistas e restringir a capacidade de defesa dos/as trabalhadores/as. Neste sentido a diminuição do poder estatal se dá de maneira estratégica e em setores que garantam benefícios ao capital.

A reestruturação produtiva se desenvolve na transição da fase industrial para a fase urbana Lefebvre (1999), de modo que o território urbano resulta do conflito entre trabalhadores/as e capital. Estes embates projetam-se no solo, através dos setores industriais, comerciais, de serviços, moradias desiguais, desemprego, estratégias as mais diversas de sobrevivência, movimentos sociais, dentre outros. Para este autor, o urbano se expressa “como o lugar dos enfrentamentos e confrontações, unidade das contradições” (LEFEBVRE, 1999, p. 160).

Sob este ponto de vista a crise estrutural do capital expressa a lógica destrutiva e o descontrole do sistema do capital, que se fundamenta no desenvolvimento combinado e desigual, ao beneficiar mais amplamente os países centrais do capitalismo, de modo geral, nos países periféricos está em curso a intensificação da exploração e precarização do trabalho.

O Estado antes interventor - agente das políticas sociais e organizador da economia, promotor do estado de bem-estar social – ao aderir ao neoliberalismo inverte essa lógica, diminui seus deveres para com os/as cidadãos/ãs, transfere responsabilidades para a iniciativa privada, estimula o empreendedorismo e a meritocracia, a economia passa a ser regida pela concorrência do mercado. No entanto, cabe salientar que o Estado nacional soberano em seu território, tem importante papel na reprodução do capitalismo, no sentido de servir os/as capitalistas e controlar os/as trabalhadores/as.

A reorganização do capital afeta de maneira desumana o trabalho, por engendrar em sua transcorrência o incremento da precarização histórica do trabalho, que assume a dimensão estrutural. A precarização do trabalho alcança a força de trabalho e concomitantemente o homem/mulher trabalhador/a, como acontece com os/as docentes e demais servidores/as da Educação em Goiás.

O modelo produtivo japonês ou toyotismo⁵ passa a ser assimilado por grandes empresas em várias partes do mundo. Nesse processo elimina-se grande número de postos de

⁵ “O toyotismo [...] como via japonesa de expansão e consolidação do capitalismo monopolista industrial, é uma forma de organização do trabalho que nasce na Toyota, no Japão pós-45 [...]. O processo de ocidentalização do

trabalho formal, estável e com direitos historicamente conquistados. Prima-se pelo enxugamento das empresas, pela eficiência e meritocracia, a efetivação desta lógica mundialmente resulta na destruição, na eliminação de postos de trabalho e em um desemprego sem precedentes e em expansão Antunes (2009).

O receituário toyotista promove a desregulamentação dos direitos do trabalho, continua o ataque por parte do capitalismo e do Estado, aos/as trabalhadores/as, sindicatos, e outros movimentos sociais populares. O padrão toyotista de produção no Ocidente fundamenta a acumulação flexível que promove a diminuição do proletariado, aumento do desemprego e inserção de um novo perfil ao mercado de trabalho mulheres, negros/as, imigrantes e trabalhadores/as com limitada qualificação, ocupando postos de trabalho intensamente precarizados.

Surgem diversas formas de trabalho, o cargo em atividades precarizadas se amplia em detrimento ao emprego formal, com garantia dos direitos historicamente conquistados com luta dos/as trabalhadores/as. A terceirização, o trabalho com carga horária reduzida, as contratações temporárias, a informalidade, o subemprego, a ampliação do desemprego infere na subjetividade dos/as trabalhadores/as que não conseguem enxergar sentido em seu trabalho.

Estas novas formas de contratação ocultam a expansão do desemprego nas estatísticas oficiais, pois todas as formas degradantes de contratos são consideradas como ocupação, portanto emprego, sem se discutir a condições e relações de trabalho tão desiguais e precarizadas.

Os paradigmas toyotistas não permanecem só na fábrica, mas alcançam outros setores como é o caso da educação pública, da escola e da docência. A educação passa por um processo de subsunção ao capital, perde seu *status* de direito social para se tornar serviço social, mercadoria. Na sociedade baseada na lógica do mercado, a educação como mercadoria é subjugada pela troca, o que esvazia a relação de constituição de humanidade.

No limiar do século XXI a sociedade passa por reconfigurações significativas, que se expressam material e subjetivamente na sociabilização humana, diversas são as teorias desenvolvidas no sentido de explicar este período, designado como pós-industrial, pós-moderno, etc. O geógrafo britânico David Harvey (2011), ao analisar as implicações da reestruturação do capital à sociedade, tece uma crítica “a condição pós-moderna”, a qual define como uma condição histórico-geográfica, em que ocorre uma crise de representatividade do

toyotismo mescla, portanto, elementos presentes no Japão com práticas existentes nos países receptores, decorrendo daí um processo diferenciado de adaptação desse receituário” (ANTUNES, 2009, p. 56 e 59).

tempo e do espaço articulada à lógica da acumulação flexível.

Esta crise de representação, então, integra este momento de transição histórico geográfico baseado em pleitos econômicos e nos conflitos de classes. As modificações econômicas demandam alterações nos discursos que fundamentam a ideologia a respeito da natureza do trabalho, surgem então, teorias referentes ao fim da história, ao fim do trabalho, e de aniquilação do espaço pelo tempo, as quais o autor contrapõe-se em uma leitura materialista histórico-geográfica.

Há mudanças na noção de espaço e tempo desencadeadas pelas metamorfoses tecnológicas, informacionais, científicas, com isso reduz-se o tempo de fluxo de mercadorias e informações, também seus custos, promovendo a compressão do espaço-tempo devido ao aparente encurtamento das distâncias espaciais, porém elas continuam existindo.

Este processo promove um discurso ideológico que atribui novo valor à efemeridade, a fugacidade. A história tende a perder o sentido, o “vir-a-ser” a perder lugar para o ser, as relações a tornarem-se momentâneas e superficiais, os valores humanos são contrapostos pela lógica da mercadoria. Neste contexto a reestruturação do capital interfere nas diversas instâncias da vida social, para o autor, na transição do fordismo para a acumulação flexível a principal modificação consta na experiência humana de tempo e espaço. A acumulação flexível é explicada da seguinte forma,

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (Harvey, 2011, p. 104).

Diante de tal assertiva deve-se enfatizar que o capital regula a sociedade mundial, não se limita apenas a um modo de produção de mercadorias, mas transcende a isso, pois consiste em um sistema de reprodução da vida social, das relações constituídas na família, na igreja, nos movimentos sociais, nos partidos políticos, no Estado, na escola dentre outras instituições que compõem a sociedade.

Toda esta conjuntura intensifica a precarização histórica do trabalho, esta inerente à sociedade capitalista, mas que nesse decurso toma a dimensão estrutural. A precarização da força de trabalho alcança o/a trabalhador/a em sua vivência cotidiana, a lógica do mercado intenta cooptar e submeter a vida, o espaço-tempo de homens e mulheres tomado pelo trabalho e pelo consumo em prol da acumulação ampliada do capital, compromete a sua reprodução.

No entanto, mesmo em meio a toda essa realidade alarmante, por vezes, desoladora para o /a trabalhador/a, o movimento do real engendra a possibilidade de superação, pois, existe a lógica da vivência constituída no cotidiano, a partir das relações concretas entre os/as sujeitos sociais. As demandas impostas pelo nexos do sistema capitalista são apropriadas e ressignificadas pelos/as trabalhadores/as em conformidade com suas necessidades vinculadas à vivência. Há um limite para o alcance da vida cotidiana, o limite é o corpo, o desejo do ser humano, o poder está em desejar e lutar por emancipação. Se classe dominante possui poder e estratégias para subjugar a classe trabalhadora, esta cria e recria práticas de resistência ligadas à vida.

No processo de produção material da existência realiza-se a inter-relação desigual, contraditória, e ainda assim, complementar entre as demandas do mercado e as demandas da vivência cotidiana. Essa dinâmica produz um contexto sócio espacial contraditório e desigual, e também, diversas formas de organização social através das estratégias de reprodução, são criadas redes de solidariedade, associações, cooperativas, organizados movimentos sociais populares que se contrapõem às organizações das elites, essas melhor amparadas pelo Estado.

A sociedade embasada na lógica capitalista neoliberal caracteriza-se por uma desigual distribuição da riqueza e políticas públicas que privilegiam, mais intensamente, algumas parcelas da população, conseqüentemente, parcelas do espaço são diferenciadas pela presença e ausência de objetos e estruturas que caracterizam o grau de desenvolvimento econômico e social. O entendimento da territorialização da reestruturação da educação pública estadual auxilia-nos à compreensão da organização social que se reconfigura e propicia elementos para se pensar uma estratégia de luta contra subsunção da educação ao capital.

Nessa sistemática a discussão leva à escola, considerada um território em disputa como já mencionado. O dicionário Larousse (2007) ao definir o significado da palavra escola esclarece que deriva do latim *schola* e que tanto pode nomear o estabelecimento de ensino, o edifício onde se encontra esse estabelecimento, e outros significados se refere às correntes de pensamento, de arte e outros. Ao referir-se à escola, além de estabelecimento e edifício, trata-se também do corpo docente, discente e demais membros da comunidade escolar em suas relações entre si, com a sociedade e com o Estado, nesta elaboração uma instituição social responsável pelo ensino.

Instituição que se liga às exigências do poder dominante, a serviço da sua reprodução e do sistema produtivo que o sustenta, mas que ao ser popularizada contribui para uma virtual emancipação da classe trabalhadora. Isso ocorre apesar de toda construção da ideologia de subordinação ao sistema vigente que permeia a instituição, pois a sociabilização

dos sujeitos por meio da troca de conhecimentos e experiências promove a construção de estratégias cotidianas que dão significados à vivência.

Fundamenta-se nessa relação de poder entre o Estado, trabalhadores/as da Rede de Ensino Estadual de Goiás e as comunidades escolares. Defende-se que a escola se constitui um território disputado pelo racionalismo da política pública Pacto pela Educação e as demandas da reprodução material da vida destes/as trabalhadores/as.

A leitura destas dinâmicas existentes no e por meio do espaço geográfico requer o subsídio do conceito de território, já mencionado, pois, este incide em uma categoria relacional, as relações sociais constituem o território, assim como, o território constitui a sociedade Haesbart (2007). Nesse movimento o território tem um papel ativo na constituição da sociedade, não deve ser analisado apenas como cenário, mas como meio, condição e produto da produção e reprodução social. De forma que, o foco está nas relações que constituem os territórios, relações de dominação, mas também, de apropriação da escola tornando-a território em disputa e construções sócio culturais.

As relações entre as classes desiguais constituem territórios também desiguais, sejam eles materiais e/ou imateriais, pois sofrem influência de fatores econômicos, políticos, culturais e mesmo do meio natural. O fator que motiva a desigualdade é econômico, pois não apenas define as condições materiais da vida, como também, o acesso à educação.

Diante disso, a análise por meio do território auxilia a desvendar as condições concretas da vida coletiva, pois, a reprodução social, afetada pelas restrições impostas pela adaptação às novas normas do capital, produz e reproduz territórios e territorialidades de maneira contraditória e desigual. A escola pública, devido às relações de poder construídas historicamente, destina-se a classe-que-vive-do-trabalho, no sentido de reafirmar a função desta na reprodução das relações capitalistas. Dessa forma, a estrutura organizacional, os conteúdos e os métodos da escola buscam responder a sua função social no atual contexto. Porém muitas vezes atende a um contexto ultrapassado, pois não consegue acompanhar o desenvolvimento e as demandas propostas pela sociedade atual.

Nessa confluência enfatiza-se a inter-relação imanente entre trabalho e educação, que em nosso objeto de pesquisa realiza-se no trabalho docente. Através do olhar do/a docente que se dá o enfoque à escola, um território constituído por relações de poder entre os diversos sujeitos sociais: estudantes, pais e mães, servidores/as técnicos/as e docentes, secretários/as de educação, governo, Estado, órgãos de financiamento nacionais e internacionais.

As conexões da sociedade, espaço e tempo são marcadas pelos poderes que atuam no espaço e entre si em escalas diversas. Essas relações podem ser diferenciadas em um mesmo

espaço e tempo, portanto, múltiplos e variáveis territórios são frutos das diferentes relações de poder, por meio das ações e apropriações de diversos indivíduos, grupos de indivíduos e instituições. A escola atual é o resultado da afluência das relações em suas mais diversas escalas, níveis e dimensões ao longo da história.

O Estado exerce o poder internamente na relação com os cidadãos e externamente nas relações interestaduais no embate pela hegemonia. Entretanto, essas relações se entrecruzam, se articulam e se influenciam mutuamente diante da complexidade globalização da economia. Um exemplo deste fato são os receituários indicados pelas organizações internacionais, como - o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas (ONU), o FMI - inclusive para a educação, aos quais a política educacional Pacto pela Educação se filia.

Concebe-se, então, que a apropriação da escola se faz de diferentes formas pelos diversos agentes sociais, o Estado neoliberal atribui à instituição a função de aparelho ideológico e veículo de qualificação, que se presta a constituir um tipo específico de cidadão/ã, trabalhador/a e consumidor/a. Isso diante das exigências do novo paradigma produtivo, que requer um novo perfil de trabalhador/a, para Libâneo (2011), com “uma acentuada formação geral, principalmente, em termos de desenvolvimento de habilidades cognitiva (flexibilidade de raciocínio, resolução de problemas, tomada de decisão)” (LIBÂNEO, 2011, p. 21). Formação esta, fundamentada pela superficialidade, e rapidez característica deste tempo, articulada à formação para a produção.

Nessa dinâmica tem origem uma economia ligada à educação, que envolve os progressos tecnológicos, a propagação de informação, competitividade internacional, tudo isso a serviço da lógica do mercado. Já a comunidade escolar tem na escola um espaço de sociabilidade, de trabalho e de ensino-aprendizagem, além do que cada sujeito apropria-se da escola de maneira específica, seja os/as servidores/as técnicos/as ou docentes, estudantes e comunidade em geral.

Os procedimentos de controle e políticas de gestão estão apresentados nesta análise pelo projeto político do Estado para educação de Goiás, com ênfase para o Pacto pela Educação, em sua territorialização na escola. Uma vez que a política estatal para se estabelecer necessita de estratégias e táticas que imponham seus critérios e formas de ação aos demais membros da sociedade, no entanto nem sempre são convincentes o bastante para gerir os conflitos de forma satisfatória a ambas as partes.

Como ocorreu com o processo de implantação do Pacto pela Educação, o Estado por meio do governo, arquitetou criteriosamente um plano de ação, a fim de colocar em prática essa política para a educação estadual. Projeto este economicista de cunho neoliberal, que busca

adequar o trabalho na educação ao toyotismo em prol da acumulação flexível, e que não se volta para uma educação direcionada à formação humana e emancipadora que contribua para a cidadania e dignidade de todos/as.

Não obstante, os/as trabalhadores/as não aceitaram passivamente as alterações advindas desta política educacional, o que gerou todo um movimento de embate contraditório e desigual que se territorializa na Rede de Ensino Estadual de Goiás, na Secretária de Educação do Estado de Goiás (Seduc) e nas subsecretárias regionais, em prédios públicos, nas escolas, nas ruas, praças públicas, nas diversas mídias e espaço de debate.

A relação entre o Estado Neoliberal e a Educação pública na sociedade atual, que se territorializa na Rede de Ensino de Goiás. Neste sentido, a análise entende a educação como uma política pública social, instrumentalizada pelo Estado, em favor da difusão e legitimação dos ideais neoliberais e concebida como serviço social.

O capital tenciona sobrepujar a lógica da vida e introduzir a lógica da mercadoria, na educação pública essa lógica territorializa-se através das políticas públicas educacionais neoliberais - como o Pacto pela Educação – e transforma a escola e o trabalho docente. Nesse seguimento, ordena o trabalho docente, a organização e estrutura escolar para que se adequem ao modo de produção toyotista. Essas reformas promovem a reestruturação do trabalho docente, ao combinar diferentes fatores que permeiam a gestão e organização do trabalho na escola, principalmente maior responsabilização dos/as docentes e maior envolvimento da sociedade.

Os programas governamentais de reforma defendem a centralidade dos/as professores/as, como os/as agentes incumbidos/as das modificações nas conjunturas das reformas. São geralmente apontados/as como principais responsáveis pelo desempenho dos/as estudantes, da escola e do sistema. Não obstante, são trabalhadores/as inseridos/as em relações, condições e processos de trabalho intensamente precarizado, que se veem compelidos/as a tomar para si o encargo do sucesso ou insucesso de projetos que deveriam ser atribuição social e não individual.

Na ordem social atual, pensar a educação pública, como todos outros processos sociais, necessita-se ter presente que se constituem em “tipos de trocas regidas pela oposição entre capital e o trabalho” Brandão (2007, p. 92). E que os grupos que detêm o poder e o controle dos meios de produção buscam utilizar do Estado Neoliberal para reproduzir a ordem que lhes interessam aquela que possibilita a acumulação ampliada do capital.

As modificações na Educação Básica se intensificaram no Brasil e em outros países da América Latina, a partir das reformas educacionais de década de 1990. Cabe-nos destacar então, que o Pacto pela Educação foco de nossa pesquisa, como também anteriormente, a Lei

de Diretrizes e Bases (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e outras, são reformas políticas educacionais elaboradas e implantadas pelo Estado - ordem distante - no intuito de programar a escola - nível misto, as dimensões de Lefebvre (2002).

As políticas públicas que envolvem necessidades da sociedade são as políticas sociais, pois, em uma concepção crítica de Estado, elas consistem em “ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” Höfling (2001, p. 31). Já a política educacional regula, interfere, influencia e modifica a política social pública.

No país reformas significativas ocorreram nas décadas de 1930, 1960, 1980, 1990, em termos de modificações na gestão do sistema educacional, que alcançaram e interferiram na função social da escola, na gestão, nas práticas pedagógicas, na natureza e relações de trabalho docente. A reorganização impetrada pelo Estado de Goiás em 2011, o Pacto pela Educação, tem íntima articulação com o processo histórico e territorial desencadeado pelos efeitos e modificações decorridos das reformas anteriores, o que justifica a breve retomada histórica no sentido de contextualizar no tempo e no espaço como se processa a constituição dessa política educacional. Com esta afirmação enfatiza-se que a influência do Pacto pela Educação intensifica a precarização já em processo na educação pública estadual de Goiás, ou seja, esta política não dá origem a precarização, mas à amplia.

No entanto, essa política em específico tem uma abrangência muito maior que pode ser notada por um enfoque superficial. Para tal afirmação baseamo-nos em sua articulação, em primeiro lugar, com a reforma administrativa de Estado em Goiás, e em segundo, em sua relação íntima com a política educacional de caráter neoliberal elaborada e em processo para o Brasil como um todo.

No que se referem às políticas educacionais no Brasil, ao longo do tempo, estas adquirem contornos diferentes, por responder a uma conjunção de interesses diversos. Já ocorrida no fim do século XIX a institucionalização da educação teve por intenção a educação das massas a fim moldar os cidadãos e controlar possíveis aspirações de classe, o que requeria uma educação leiga e gratuita sob responsabilidade do Estado.

A educação pública institucionalizou-se no Brasil no final do século XIX, e concomitante com esse processo constitui-se a caracterização do magistério como um trabalho destinado às mulheres, pois aos homens eram propostos outros cargos na indústria, no comércio e nas profissões liberais, tendo em vista que o capitalismo se respalda em uma relação social

globalizada, que se vincula às unidades produtivas e conjunções gerais de produção operando de modo ordenado e conectado.

Nesse período, a função principal de constituição das condições materiais de produção, bem como da conexão do sistema econômico cabia ao Estado. A esse a função de ordenar a educação por meio da demarcação dos conteúdos e de regras disciplinares, dos deveres dos docentes e discentes, da atribuição de funções e hierarquias do trabalho na escola, com o objetivo territorializar a organização do ensino em resposta aos ideais republicanos de reproduzir o modo de acumulação capitalista.

No período da República Velha entre 1889 a 1930, houve um impulso na economia do Brasil que gerou modificações políticas, sociais, educacionais e nas relações de trabalho. Os republicanos pregavam a educação das massas para moldar os cidadãos e controlar possíveis aspirações de classe, com essa concepção, requeriam uma educação leiga, gratuita e sob responsabilidade do Estado.

Com a expansão do capitalismo industrial e a urbanização das cidades, fez-se necessário legitimar o sentido de nação junto ao povo e, preparar mão de obra do mercado de trabalho e para consumo. A pesquisadora em Educação, Magda Chamon ao discutir a evolução da docência como profissão voltada às mulheres em resposta às demandas da economia, considera, “cabia à escola contribuir tanto na produção quanto na reprodução social, visando fortalecer e legitimar as práticas culturais urbanas que interessavam às elites dominantes” (CHAMON, 2005, p.16).

Na década de 1930 ocorre uma interferência política deliberada na sociedade brasileira pelo governo de Getúlio Vargas, com o objetivo de efetivar a industrialização e proteger o país da dependência externa. Foram elaboradas leis voltadas para a regulamentação do mercado de trabalho, medidas protecionistas e investimentos em infraestrutura. As historiadoras Maria Araújo Nepomuceno e Maria Tereza Canesin Guimarães, a respeito da educação esclarecem,

A política da educação, como processo de intervenção deliberada na realidade social, é própria dos anos que se sucederam a 1930, pois a concretização do novo padrão de acumulação do capital de base urbano-industrial foi exigindo, além da reprodução dos quadros dirigentes, a criação de “um exército de trabalho para o bem da Nação” (leia-se para o bem do capital) (NEPOMUCENO; CANESIN, 2007, p. 101, grifo das autoras).

A análise da citação reforça a ideia de que a educação é utilizada pelo Estado como instrumento ideológico de programação da ordem distante que alcança a ordem próxima (LEFEBVRE, 2002), a fim de ordená-la de acordo com os interesses da primeira. A educação

respondendo às exigências do poder hegemônico já era prática desde a colônia com a educação jesuítica, a novidade está na institucionalização desta enquanto política pública do Estado, direcionada à renovação social inspirada na ideologia liberal, com discurso nacionalista e moralizador.

De 1950 até o início dos anos 1960 houve muita movimentação popular organizada, que defendia um projeto de sociedade que visava desde a democratização da escola, no sentido de ampliação de vagas e da rede escolar, o combate ao analfabetismo, garantia de direitos trabalhistas e outros. As ligas camponesas, o movimento operário, os círculos de cultura e os movimentos em prol da educação popular, exemplificam a ebulição dos movimentos nessa época. Estavam engajados neste movimento educadores/as, intelectuais, lideranças comunitárias em consonância com o governo de João Goulart de inspiração popular (ALMEIDA, s/d).

Na década de 1960 aconteceram mudanças significativas direcionadas à adequação da educação às demandas do modelo produtivo fordista e às ambições dos ideais desenvolvimentistas no país. Alterações essas que influenciaram o contexto das duas décadas subsequentes. Foi ampliado o acesso à escolaridade, sobre a égide de que a educação seria o caminho certo para a mobilidade social. No entanto, essa democratização da escolarização nem sempre foi acompanhada por uma educação de qualidade.

Nas décadas de 1970 e 1980 surgem no campo teórico as teses de desprofissionalização e proletarização do magistério e um momento da história de intensa luta dos movimentos sociais docentes pela profissionalização e reconhecimento de seus direitos. Ainda na década de 1980 e também a de 1990 com transição do padrão nacional do Regime Militar para a globalização econômica e os problemas econômicos enfrentados pelo país, o processo de precarização do trabalho na escola intensificou-se concomitantemente com a expansão do sistema público de ensino. Para as autoras Maria das Mercês Ferreira Sampaio e Alda Junqueira Marin, os efeitos são problemas relacionados,

[...] às condições de formação e de trabalho dos professores, as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino, a definição de rumos e de abrangência do ensino secundário e outras dimensões da escolarização, processo esse sempre precário, na dependência das prioridades em torno de políticas públicas (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1204).

A partir das transformações advindas da reestruturação do capital, empreendidas pelos países industriais centrais, ocorre no país a reestruturação da educação, que atinge intensamente os/as trabalhadores/as deste setor, em especial os/as docentes.

Esse contexto decorre das reformas educacionais, acordadas entre o governo e organismos financiadores internacionais, como: o FMI, BM, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e outros, que interferem nos rumos da escolarização e na formação de seus profissionais (CHAMON, 2005), (OLIVEIRA, 2004), (SAMPAIO; MARIM 2004), (SANTOS, 2009).

A Conferência mundial sobre Educação para Todos em Jontiem no ano de 1990 na Tailândia, organizada pela UNESCO, é considerada um marco para as reformas educacionais. As orientações constavam em que, a educação deveria responder às demandas do setor produtivo, as concepções educacionais fundamentarem-se nos princípios da equidade social, os investimentos voltados para o aumento da produtividade e redução da pobreza precisava estar de acordo com a lógica da racionalidade econômica, a educação deveria preparar os indivíduos para a empregabilidade, Oliveira (2004).

Um agente protagonista na articulação dessas políticas, o Banco Mundial, defende reestruturação dos serviços sociais, com ênfase na educação, a fim de intensificar a eficácia e a eficiência destes. Acredita-se que saúde, segurança, previdência, educação e outras devem ser concebidas como política pública social, como um direito, pois, quando um direito se torna uma mercadoria, abre-se o precedente para seu esvaziamento enquanto proteção social, no entanto a lógica neoliberal inverte os valores.

A reestruturação do trabalho docente no país potencializa-se com as reformas educacionais ocorridas no governo de Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990 a LDB e os PCNs abarcaram várias dimensões do sistema de ensino como a legislação, o planejamento e a gestão educacional, o financiamento, os currículos escolares, a avaliação, dentre outras. Oliveira (2004) argumenta o que se identifica nessas reformas educacionais, em especial a partir da década de 90, uma nova regulação expressa por diversos fatores, dos quais a autora destaca,

[...] a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão: o financiamento *per capita* com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei n. 9.424/96: a regularização e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade (OLIVEIRA, 2004, P. 1130).

Esse processo de descentralização de gestão inicia-se com a transferência da responsabilidade com a Educação Básica para os municípios e unidades federativas o que promove uma modificação territorial da gestão do ensino público.

A política se fundamenta na padronização de processos pedagógicos e administrativos, na descentralização da gestão o que possibilita, ainda, as parcerias e complementação financeira da própria comunidade local. As escolas recebem verba por meio de programas como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Projeto Pró-Escola do MEC, que por vezes são insuficientes cabendo ao grupo gestor e equipe criar medidas para solucionar o problema.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) de acordo com o Ministério da Educação (MEC) consiste,

[...] na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantida por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse (BRASIL, 2011).

Já o projeto Pró-escola é definido da seguinte forma em seu *site* oficial,

O Projeto Pró-Escola foi criado no ano de 1994 [...] baseado na Lei Federal nº 8.313/91 (Lei Rouanet). Consta no texto dessa lei que todo e qualquer valor monetário investido na educação e cultura pode ser abatido no imposto de renda de empresas patrocinadoras de tal segmento. Este projeto basicamente representa um incentivo à participação de empresas prestadoras de serviços no segmento de **cursos livres** fundamentando parcerias junto a escolas quer sejam municipais, estaduais ou particulares oferecendo oportunidade de inclusão digital e conseqüente formação profissional aos alunos [...] (BRASIL, 2011).

Esses projetos evidenciam o financiamento *per capita* e a abertura para o financiamento por meio de parcerias com o setor privado em uma tendência à privatização. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos ocorreu novamente em 2000 em Dakar no Senegal e, o mais recente em maio de 2015 em Incheon na Coreia do Sul. Como fazem ao final de cada evento há a publicação de um documento que estipulam objetivos e metas para a educação global articulada a acordos mais amplos articulados aos Objetivos de Desenvolvimento sustentáveis firmados pela ONU.

Na transição do século XX para o XXI ocorreram transformações profundas no campo econômico, sociocultural, ético-político, ideológico e teórico. Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (2004) compreendem que essas mudanças são explicitadas por uma tríplice crise: do sistema capital, ético-político e teórico.

Se por um lado há uma parcela da sociedade preocupada com uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento de qualidade, de outro existe o interesse de que os

sistemas educacionais atendam às demandas da nova ordem do capital. Essas políticas da ordem distante ao se materializarem no sistema de educação brasileiro promoveram significativas alterações na estrutura das escolas, nas ações pedagógicas e nas relações de trabalho. Há intensificação do trabalho e a ampliação de atribuições, os/as docentes sofrem com o desgaste e a insatisfação profissional.

Relevante faz-se entender que estas políticas buscam transformar professoras/es intelectuais em professoras/es tarefeiras/as. O que segundo Giroux (1997), ameaça frontalmente esses/as trabalhadores/as e o futuro da escola pública, para ele,

[...] o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a sala de aula. No cerne da atual ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar colocam-se diversas suposições pedagógicas importantes. Elas incluem: o apelo pela separação de concepção de execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de consideração práticas (GIROUX, 1997, p. 158 - 159).

Ao relacionarmos a proposição do pesquisador com a abrangência mais ampla da educação, podemos então ponderar que, o modo como a sociedade se organiza para produzir os bens com os quais reproduzem a vida, a forma do arranjo social de convivência, a distribuição de sujeitos nas diferentes posições e funções sociais, tudo isso sistematiza os princípios e o conjunto de normas que gerem uma sociedade. Além de determinar, como e para que este ou aquele modelo de educação é planejado e implantado.

O que nos leva a desenredar qual o perfil de homem/mulher, ou seja, que ser social concreto que o sistema hegemônico quer produzir. De início arisca-se em enunciar tratar-se de um ser social intensamente alienado do processo que envolve sua atividade, seja ela produtiva ou formativa, que saiba fazer, mas não consiga refletir sobre o que faz. Sujeitos dóceis e obedientes que produzam um mundo do qual não podem usufruir, visto que as reformas que visam à programação da educação diminuem a autonomia dos/as docentes, pois retiram as condições efetivas destes/as profissionais participarem da concepção e organização do próprio trabalho.

Nesse sentido as políticas educacionais, como o Pacto da Educação, planejadas pelo Estado sem o envolvimento e o diálogo com os/as trabalhadores/as da educação, ao se territorializar na rede de ensino público estadual interferem no trabalho e em sua vida cotidiana destes/as.

A interpretação dos documentos atinentes às reorganizações educacionais permite perceber o reconhecimento social e legal da desvalorização e desqualificação por que passam

professores e professoras, ao utilizarem a expressão “valorização do magistério”⁶ para designar as questões relativas às políticas para o trabalho docente como carreira, remuneração e capacitação.

Os resultados das pesquisas, anteriormente realizadas e já aludidas, indicam um quadro na educação de Goiás, causado pelos efeitos das reformas, em que os/as docentes sofrem com a insatisfação, a desmotivação, a desmobilização, o sentimento de perda de sentido para sua atividade, adoecimento, abandono da docência. Porém, também promove mobilizações, debates, críticas, organizações, manifestações nos diversos setores da educação em Goiás, assim como no Brasil.

No decorrer dos últimos anos, tem-se presenciado greves de trabalhadores/as docentes e demais servidores/as em vários estados brasileiros, tendo como principais reivindicações a remuneração equivalente a profissionais com mesma formação, a construção de um plano de carreira consistente, melhores condições de trabalho, mais diálogo com o governo e o avanço na qualidade da educação pública. Logo, fica evidente a resistência desses sujeitos a estas políticas, bem como, forte repressão por parte do Estado, que por vezes reprime com o uso da força policial, como forma de fragmentar e fragilizar cada vez mais a classe trabalhadora.

O que nos encaminha à discussão de como foi planejada e implantada, e por fim como se realiza no território da educação goiana a política pública educacional - “Diretrizes do Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças” (GOIÁS, 2011), pela Seduc. Inserida no Programa Reconhecer, que normatiza e direciona a educação praticada na rede pública estadual goiana.

1.3. Política educacional Pacto pela Educação: projeto de flexibilização do ensino público em Goiás

Há toda uma criação ideológica que busca consolidar um pensamento unitário e impor uma solução única para a crise, para assim justificar a necessidade das profundas reformas no aparelho do Estado e nas relações entre o capital e o trabalho. A educação em sua relação íntima com o trabalho serve como um instrumento eficaz para cooptação da força de trabalho à lógica do capital.

⁶ Ver o Plano Nacional de Educação e no documento das Diretrizes do Pacto pela Educação. Disponível em: < <http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/pilares.asp> >. Acesso em: 15 fev. 2012.

Ao tratar do Pacto pela Educação em Goiás procura-se entender a relação entre as dimensões, e como esta política educacional se coloca como uma política estatal e as estratégias de resistência resultantes na escola. A leitura dos níveis e dimensões de Lefebvre (1999) nos auxilia ao conceber como o nível global (G), aquele referente ao espaço das instituições, portanto, é nesse nível que o Estado exerce poder. Este poder se estabelece como “vontade e representação”. Enquanto vontade, ao abonar as políticas exercidas a partir de uma concepção ideologicamente justificada. Nesse nível produzem-se as estratégias, programas, normatizações, leis. Assim, o poder político se instrumentaliza ideológica, informacional e cientificamente, vale-se de sua capacidade de ação de distribuir a riqueza gerada pelo trabalho produtivo. Nesse nível realizam-se as “relações as mais gerais, portanto, as mais abstratas e, no entanto, essenciais: mercado de capitais, política de espaço” (LEFEBVRE, 1999, p. 73 – 78).

Entende-se que o Pacto pela Educação se constitui como uma política elaborada no nível G pelo Estado, como uma estratégia para regular o sistema de ensino público em Goiás. A opção por trabalhar com as noções de níveis e dimensões do autor justifica-se em função de buscarmos nesta pesquisa entender as ações que o Estado adota como políticas no campo da educação, e também, as ações que se contrapõem a elas, no movimento da resistência e da resignificação destas políticas no cotidiano da escola.

Ainda para o autor, o nível misto (M) concebido como um domínio relacionado ao meio imediato e ao meio distante. Constitui-se, assim, no plano um domínio edificado e outro não edificado, como: ruas, praças, edifícios públicos, igrejas, escolas entre outros. “Esse conjunto especificamente urbano apresenta a unidade característica do ‘real’ social, o agrupamento: formas-funções-estruturas” (LEFEBVRE, 1999, p. 80, grifo do autor). Nesta pesquisa abordamos a escola como o nível (M), a fim de entendermos como a política em questão alcança e transforma o lugar concreto da análise.

E então, o nível privado (P) lugar do habitar, do vivido, da cotidianidade. Este onde se edifica a morada: as casas, os edifícios de apartamentos, as cabanas, os acampamentos, mas também, a subjetividade, as diferenças entre os sujeitos, entre gerações, entre os sexos e outras. No qual o ser humano edifica sua morada e edificando-a, edifica a si mesmo e, que o global estrategicamente procura alcançar e cooptar lógica do mundo da mercadoria. Nessa pesquisa esse lugar é o Colégio Estadual João Netto de Campos, a cotidianidade nos interessa por conter as resistências, articuladas em movimentos sociais ou não, que são produzidas na reprodução do território escola e da vida dos/as trabalhadores/as da educação e de estudantes.

Esse nível de modo geral visto pelo pensamento analítico como modesto, pequeno e até não considerável, deve ser “considerado como fonte, com fundamento, como

funcionalidade e transfuncionalidade essenciais” (LEFEBVRE, 1999, p. 83). Nesse sentido, a importância dos estudos da vida cotidiana reafirma-se como um caminho na busca de estratégias de subversão da lógica distante, que procura aliciar a vivência cotidiana. Compreender as estratégias elaboradas por sujeitos na vida cotidiana com o Pacto pela Educação pode nos revelar novas formas de construção da luta por outra forma de educar e se posicionar politicamente.

Pois, a estratégia do nível global, ao alcançar o nível misto, entra em choque com a lógica das/os trabalhadoras/es e suas demandas cotidianas. Na escola, em seu cotidiano se realizam as estratégias de afirmação ou de enfrentamento à lógica distante. As políticas adotadas impactam diretamente na normatização do espaço da escola, nas ações pedagógicas, nos espaços interditos, na padronização da vida dos que nela estão e são. Em Goiás o pacto estabeleceu uma nova rotina e novas formas nessas escolas, reestruturando a educação e a luta dos/as trabalhadores/as.

A realidade goiana encontra-se inserida neste contexto maior, ou seja, as reformas em processo resultam de um receituário de reforma do Estado brasileiro, imposto por órgãos internacionais, a fim de que o país se adeque a divisão internacional do trabalho para o desenvolvimento da acumulação capitalista. Dessa forma, atenta-se para a questão escalar de análise, ou seja, ao falar do Pacto pela Educação, o Estado a que se refere é a Unidade Federativa, no entanto, surge de uma tendência hegemônica no país, neste ponto se relaciona com o Estado Nacional, que por sua vez atende às demandas extranacionais.

Esses níveis escalares de poder territorial relacionam-se simultânea e permanentemente, estão entrelaçados, inter-relacionados e são interdependentes, influenciando-se mutuamente. Ao estudar essa política específica impreterivelmente precisa-se percebê-la em sua dinâmica de territorialização em Goiás, oriunda do nível global – o Estado – que intenta cooptar o nível médio – a escola – a fim de alcançar o nível privado – os/as docentes e demais membros da comunidade escolar em sua vivência cotidiana.

Entende-se que a análise por meio apenas da reestruturação produtiva não consegue explicar a realidade, deve-se enxergar a sociedade por dentro, em seus conflitos territoriais resultantes trama da luta de classes e contradições inerentes ao mundo do trabalho. As transformações concernentes à materialidade e ao universo simbólico do contexto sócio espacial. Portanto, precisamos considerar “a geografia dos homens concretos” (MOREIRA, 2009, p. 60) ou por outra, colocar “em primeiro plano os problemas relativos aos lugares concretos onde se exercem as relações sociais” (LEFEBVRE, 1999, p. 96).

Compreendem-se as políticas públicas de cunho neoliberal como estratégias do Estado elaboradas pelo governo, que têm por intento implantar um modelo de gestão eficiente para intensificar a produtividade e o disciplinamento dos/as trabalhadores/as e estudantes, baseadas em políticas compensatórias e de contenção das organizações e dos movimentos sociais populares, visam à fragmentação e ao enfraquecimento das mobilizações reivindicatórias.

Segundo o Sintego (2015), o governo tentou implantar esse projeto meritocrático da sigla partidária PSDB, já no primeiro mandato do governador Marcone Perillo, do ano de 1999 a 2002, porém os movimentos sociais, entre eles o próprio sindicato dos trabalhadores da educação do estado de Goiás, com muito debate, mobilizações, manifestações e greves conseguiram adiar, mas não impedir. No entanto, há que ponderar que o embate dos movimentos sociais populares e demais sujeitos sociais conseguiu deter a efetivação do plano com avanços e desafios até o terceiro mandato que decorreu de 2010 a 2014, atualmente Perillo cumpre seu quarto mandato.

Faz-se relevante entender o contexto em que foi arquitetada essa política educacional no estado, que como demonstrado inicia-se anos antes de sua implantação. O depoimento do professor Antônio, sujeito desta pesquisa, reforça esta constatação ao analisar a questão da seguinte forma,

Façamos um histórico dos dois mandatos anteriores do governo, pois essa proposta não é deste governo Marconi Perillo e sim da sigla PSDB a qual ele representa, isso não apenas em nível do estado de Goiás, mas em nível do Brasil. Consta da retirada total de direitos dos trabalhadores e a precarização do trabalho em educação. E outra coisa que é importante que façamos a leitura, o PSDB tem por projeto fazer com que a educação no Brasil deixe de ser pública e de qualidade, para que ela venha atender a outros interesses, que seria a privatização da educação. Em termos de Goiás no primeiro mandato e no segundo do governo Marconi [...], ele tentou implantar a meritocracia nas escolas, mas o sindicato e outros seguimentos da sociedade através de manifestos e greve conseguiu impedir que isto fosse feito no primeiro e no segundo mandato. Diante disso, no primeiro mandato o governo criou políticas voltadas à educação que as pessoas não conseguiam absorver e compreender qual a fundamentação, do porquê o governo fazia aquilo. Por exemplo, quando se institui que o aluno poderia entrar na escola a hora que ele quisesse, assim esse aluno poderia fazer a matrícula na escola no segundo ou no terceiro bimestre, e seria feita uma média diferenciada, poderia utilizar ou não uniforme escolar, a aprovação automática e etc. As consequências destas decisões dentro da escola foram a queda da qualidade do ensino, a retirada da autonomia do professor e do grupo gestor. Nesse processo o professor perde autonomia e o enfraquece na sala de aula, por exemplo, quanto à disciplina, neste contexto o professor vai ficando adoecido, desmotivado, desestimulado, porque esse governo trabalha não só nas questões legais, mas mexe com o subjetivo dos professores também, no entanto os trabalhadores não conseguem entender isso. Essas foram algumas pequenas coisas que citei que o governo fez no sentido de precarizar o trabalho docente, fez a qualidade de ensino cair muito mais. [...]. No terceiro mandato, já no primeiro ano, ele mexeu com todas as escolas, chamou de readaptação, alegando estarem faltando sete mil professores para as salas de aula, e que estes estavam fora da sala de aula, assim fechou os

laboratórios e bibliotecas, retirou essas pessoas e as colocou em sala de aula (ANTÔNIO, 2015).

A fala do professor nos permite compreender a amplitude de política educacional e sua relação com a reforma do estado, no sentido de transformá-lo em um Estado moderno, aos moldes do capital neoliberal em sua fase financeira. O governo ao se ver limitado pela movimentação social, articula estratégia que atinge não só objetivamente o/a trabalhador/a, mas também sua subjetivamente, tática desenvolvida amplamente no toyotismo.

Ainda preparando os caminhos para a introdução da política, nos primeiros seis meses do ano de 2011, o governo, alegando problemas financeiros, realizou o pagamento de 80% do salário do funcionalismo público na data do vencimento e os 20% ao longo do mês (PASSA PALAVRA, 2012). Sob a mesma justificativa deu início a uma reforma administrativa pautada na redução dos gastos e no estabelecimento dos princípios de meritocracia como forma de progressão financeira e de carreira.

Em se tratando especificamente da educação, o Estado reformulou vários aspectos: mudou os critérios para a eleição dos diretores, para pleitear o cargo a/o trabalhador/a necessitava ter uma frequência satisfatória, ser aprovada/o em um curso oferecido pela Secretária de Educação e na elaboração de um plano pedagógico para a escola. Apenas após cumprir estas exigências a/o candidata/o à diretor/a estaria apto/a à eleição. Desta forma o governo criou barreiras à eleição direta e gestão democrática da escola, uma antiga demanda da de educadores/as e movimentos sociais organizados, além de contrariar a Constituição Federal de 1988, que por meio do artigo 206/2006 e regulamenta a Lei de Gestão democrática do ensino público na Educação Básica (BRASIL, 1988).

Ao ser eleito/a diretor/a deveria cursar uma pós-graduação em gestão escolar. Em abril de 2011 foi concedido um aumento salarial de 45% a estes cargos, aos quais caberiam desenvolver um ambiente propício às alterações estruturais propostas. Em uma entrevista à equipe editorial do Movimento Brasil Competitivo (MBC) em 2007 o presidente-executivo do *Todos pela Educação* e integrante do Conselho Nacional de Educação (CNE) Mozart Neves Ramos, assim se posicionou,

Do ponto de vista da gestão, é preciso acabar com a ingerência política nas escolas, e promover a profissionalização da gestão. Em Pernambuco, por exemplo, os diretores das escolas estaduais são eleitos pela comunidade escolar, após terem sido aprovados num exame de seleção realizado pela Universidade Federal de Pernambuco, e antes de assumirem a direção assinam um Contrato de Gestão com a Secretária, pautado em metas e resultados (MBC, 2007).

Assim pode-se observar primeiro, esta postura gerencial da educação tem desenvolvimento hegemônico no país. Segundo, impulsiona a refletir a nova divisão do trabalho que se configura no cotidiano escolar. Se anteriormente o cargo de direção era ocupado por um/a professor/a, um/a colega dos/as demais, por um determinado tempo, o que vem ocorrendo no território educacional brasileiro leva a compreender que se processa a criação de um novo cargo. Ou seja, a/o professor/a que foi selecionada/o por um concurso público e consta dos quadros da rede estadual de ensino, para ser gestor/a necessita passar por um processo seletivo, e após eleição assinar um novo contrato com a Secretaria de Educação onde constam metas a serem alcançadas. O mínimo que se pode prever é hierarquização e maior fragmentação dessa categoria trabalhista, por meio de diferenciações salariais e pela relação de poder estabelecida na escola.

As subsecretarias criaram o cargo de tutorias escolares que tem por função a fiscalização direta das/os trabalhadoras/es, fato que possibilita perceber o intuito em racionalizar a gestão do trabalho docente e o controle eficiente do processo de trabalho destas/es, a fim de conseguir os resultados esperados nos índices estatísticos escolares.

O que se sistematizava era a Reforma Administrativa iniciada no segundo mandato do governador Marconi Perillo em Goiás, em que se encontra inserida a política educacional Pacto pela Educação, que tem como pauta a diminuição dos custos públicos e a instauração dos princípios de meritocracia como forma de progressão financeira e de carreira do funcionalismo público.

As transformações advindas da política educacional repercutem no cotidiano das escolas, dos professores e das professoras intensificando a precarização de seu trabalho e interferindo em sua qualidade de vida. Os/as trabalhadores/as docentes convivem com a desvalorização profissional pela defasagem salarial e a fragilidade do plano de carreira, a falta de estímulo efetivo para a formação, sobrecarga de trabalho que alcança a vida no lar.

Vem se estabelecendo e se aprimorando com a incorporação destas reformas em Goiás, bem como no Brasil, um conjunto de medidas regulamentares que programa a prática escolar e o trabalho docente, como afirma Libâneo (2011) trata-se de um programa aprimorado da política de resultados, como forma de regulação do sistema escolar.

Acredita-se que a motivação maior do Estado na elaboração e implantação do Pacto pela Educação, consiste em utilizá-la articulada a reforma administrativa mais ampla como estratégia a fim de instaurar um modelo de gestão eficiente para intensificar a produtividade e o disciplinamento dos/as trabalhadores/as do setor público em especial os/as docentes. Política essa compensatória e que visa à contenção das organizações e dos movimentos sociais

populares, à fragmentação e ao enfraquecimento da classe-que vive-do-trabalho. Tudo isso em resposta às demandas da acumulação ampliada do capital.

Na educação este embate de forças torna-se ainda mais estratégico, uma vez que o conhecimento é um instrumento potencial de poder e de emancipação. As políticas educacionais auxiliam na compreensão de um projeto de reestruturação da produção material e subjetiva do trabalho na sociedade.

CAPÍTULO SEGUNDO

A TERRITORIALIZAÇÃO DO PACTO PELA EDUCAÇÃO NA REDE DE ENSINO ESTADUAL DE GOIÁS

No capítulo anterior analisou-se a relação entre Estado neoliberal e educação na conjuntura da sociedade capitalista, através da política pública educacional que promove o reordenamento do trabalho docente no intuito de atender às novas exigências educacionais da acumulação flexível. Portanto, com o propósito de avançar nessa discussão analisar-se-á nesse capítulo documento do Pacto pela Educação, sua implantação e territorialização na rede de ensino goiana e seus desdobramentos que interferem no trabalho docente e no cotidiano das escolas, pois, as políticas públicas sociais são utilizadas como instrumento de manutenção e reprodução da ordem capitalista e da classe hegemônica. Entretanto, também representam, em alguns momentos, os interesses da classe trabalhadora, dos movimentos sociais, de partidos políticos, dentre outros.

O tópico - 2.1. Pacto pela Educação: política de gestão e ordenamento da rede pública de ensino – apresenta e discute o documento programático das diretrizes do Pacto pela Educação, além de analisar sua repercussão ao ser implantado.

Com o intento de entender melhor as condições de trabalho dos/as docentes o tópico - 2.2. A Rede Pública Estadual de Ensino: infraestrutura e condições de trabalho – caracteriza a infraestrutura disponível na Rede Estadual de Ensino de Goiás, que cada vez mais enfrenta desafios com a falta de infraestrutura adequada, número reduzido de pessoal, intensificação do trabalho interferindo no ensino e aprendizagem. Nesse caminho, discute-se a tendência de repasse da responsabilidade pela gestão das escolas estaduais a iniciativa privada ou a “capitalização pública do mercado privado” (ARRAIS, 2016, s/p.), além de analisar a reestruturação do trabalho docente público estadual.

Já no tópico - 2.3. Catalão: aspectos gerais e rede estadual de ensino – o enfoque está na contextualização da área da pesquisa, ou seja, a cidade de Catalão e sua articulação na divisão socioespacial do trabalho regional e do país e a influência deste contexto na educação ofertada.

À medida que o contexto sócio espacial se modifica devido à dinâmica global do capital torna-se relevante a compreensão mais acurada do significado deste processo por meio das relações sociais que produzem os territórios. Com o desenvolvimento do estilo de vida urbano nos últimos séculos acontece a produção e reprodução das relações capitalistas, assim

como a luta de classe, os conflitos e as contradições. A forma como a sociedade se relaciona com o espaço se transforma e ganha novos significados ao passo que os padrões produtivos se modificam, ou se reorganizam ao longo da história, essas novas formas de relações sociais no e com o espaço produzem novos territórios e novas territorialidades.

Essa discussão auxilia o entendimento de que essa política de Estado tem caráter pontual e que objetiva beneficiar apenas parte da sociedade, e nesse caso, a classe proprietária dos bens de produção. No intuito de flexibilizar e precarizar a educação pública e fragilizar a organização e poder de pressão dos/as trabalhadores/as, no sentido de introduzir o ensino público estadual no ramo da economia de políticas públicas que vem tomando corpo no Brasil.

2.1. Pacto pela Educação: política de gestão e ordenamento da rede pública de ensino

Entende-se que esta política educacional, implantada no terceiro mandato do governador Marconi Perillo (2011/2014), pretende padronizar a educação por meio de princípios de responsabilização e meritocracia, orientação hegemônica do Brasil em resposta às demandas de órgãos reguladores externos, com intensão de fortalecer o estabelecimento dos princípios neoliberais na sociedade.

Apresenta-se uma discussão do conteúdo do documento, o contexto de planejamento e implantação e as consequências observadas. Desta maneira, o documento das “Diretrizes do Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças” apresenta as diretrizes que constam de cinco pilares estratégicos⁷, dez metas gerais, e vinte e cinco iniciativas referentes aos pilares. Esses dispostos como no quadro a baixo:

Quadro 1 – Diretrizes do Pacto Pela Educação.

Pilar Estratégico	Metas Gerais	Iniciativas
1. Valorizar e o fortalecer o profissional da educação.	1. Remuneração compatível com profissões mais valorizadas no mercado de trabalho; 2. Oportunidade de capacitação de alto nível a todos os servidores;	1. Valorização do plano de carreira do docente; 2. Escola de formação de professores; 3. Academia de lideranças; 4. Residência Educacional;

⁷ Trata-se da questão em – (VALE, 2014) que consta na referência do presente trabalho. Ainda sobre o tema – LIBÂNEO (2011). Disponível em < <http://libanioabgo.wordpress.com/2012/02/18/pacto-pela-educacao-go-jose-carlos-libaneo/>>. Acesso em 18 fev. 2012.

2. Adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado.	3. Toda criança plenamente alfabetizada até os 7 anos; 4. Proficiência adequada dos alunos nas provas padronizadas;	5. Currículo de referência; 6. Tutoria pedagógica; 7. Educação em tempo integral; 8. Novo Ensino Médio; 9. EJA profissionalizante; 10. Rede de colaboração; 11. Investimento em TI para reforçar o aprendizado;
3. Reduzir significativamente a desigualdade educacional.	5. Todo aluno com aprendizado adequado à sua série; 6. Todo jovem com ensino médio concluído até os 19 anos; 7. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola.	12. Suporte às escolas vulneráveis; 13. Correção da distorção de idade-série; 14. Redução da evasão e reprovação; 15. Apoio as diversidades;
4. Estruturar reconhecimento e remuneração por mérito.	8. Servidores com avaliação e remuneração condicionada a critérios técnicos;	16. Índice do desempenho educacional de Goiás; 17. Bônus por desempenho dos servidores; 18. Prêmio Escola; 19. Poupança para alunos; 20. Educadores do ano;
5. Realizar profunda reforma na gestão e infraestrutura.	9. Investimento ampliado e bem gerido; 10. Padrões mínimos de infraestrutura.	21. Excelência em infraestrutura; 22. Escola modelo e comunidade; 23. Integração educacional com os Municípios; 24. Excelência em gestão da Secretaria; 25. Otimização dos gastos.

Fonte: Sintego (2011).

Org.: VALE, S. A. (2015)

O documento elaborado de uma maneira bastante didática, de início apresenta como justificativa para a introdução do projeto a queda relativa de Goiás no ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2005 a 2009 em relação as outras unidades federativas do país, a colocação das séries iniciais do Ensino Fundamental em 2005 era o sétimo lugar, com a pontuação de 3,91, já em 2009 o oitavo lugar com a pontuação de 4,90. As séries finais do Ensino Fundamental nos respectivos anos estiveram em décimo lugar com pontuação 3,29 posteriormente no décimo quinto lugar com pontuação 3,59. O Ensino Médio de início no décimo terceiro lugar com a pontuação de 2,80 e depois no décimo sexto lugar com a pontuação de 3,07. Diante destes resultados, o programa sumariza a apresentação: “a necessidade de mudanças, visões e metas, diretrizes do plano e construção com a sociedade” (Goiás, 2011).

A exame dos elementos justificadores da necessidade da implantação da política propicia o entendimento de que o Pacto pela Educação prioriza a melhoria do posicionamento

de Goiás no ranking brasileiro, ao invés da melhoria da educação estadual, no tocante ao trabalho dos/as docentes e do aprendizado dos/as estudantes. Esta afirmação se sustenta no fato de que, se houve queda na colocação do estado em todos os níveis de ensino de 2005 a 2009, também houve acréscimo nas pontuações referentes a estes anos. Além disso, o fundamento para as cinco diretrizes – ser referência nacional em educação - é elucidativa nesse aspecto. Sem entrar no mérito da capacidade avaliativa do IDEB - neste momento – o que se percebe é a manipulação de dados e informações por parte do governo, no sentido de abonar essa política frente à sociedade, o que tem sido recorrente.

Alves (2015) ao analisar a questão argumenta que a justificativa apontada pela SEDUCE para queda de desempenho no IDEB deve-se a taxa de evasão na Educação Básica, que no ano de 2011, no Ensino Fundamental era de 21% e no Ensino Médio de 27%, assim uma das principais metas constava em combater a evasão. Diante disso, o autor alega, que o pacto enquanto “uma política de regulação do trabalho docente amparada no corte de direitos” é ineficaz para solucionar problemas complexos, como o abandono escolar dos/as adolescentes e jovens, que por vezes desistem do estudo por ter que trabalhar para complementar a renda familiar ou por envolverem-se com a criminalidade.

Ao ler o documento percebe-se um jogo de palavras, por exemplo, a palavra autonomia se referindo à escola ou ao professor/a, tem a conotação de responsabilização, como se professores/as e escola tivessem condição de controlar todos os resultados. Nesse mesmo movimento a expressão desigualdade educacional leva a pensar em uma igualdade a partir da padronização e nivelamento sem discutir, no entanto, aspectos de estrutura física das escolas, condições de trabalho docente, condições cognitivas dos/as estudantes, o contexto socioeconômico e cultural da equipe escolar, estudantes e comunidade em que se insere a instituição.

A nova regulamentação embasada por teorias administrativas e pelos novos padrões de gestão do trabalho da acumulação flexível, ao se territorializar na escola estadual interfere e modifica as estruturas físicas e organizacionais dessa instituição. Ao considerar o Pacto pela Educação e sua influência no cotidiano da escola e no trabalho docente pode-se compreender como esta se realiza, transformando o processo de trabalho na escola, na carreira e remuneração desses/as profissionais.

Destarte, o primeiro pilar apresenta no documento duas metas, a “remuneração compatível com profissões mais valorizadas no mercado de trabalho e a oportunidade de capacitação de alto nível a todos os servidores” (GOIÁS, 2011). Valorizar e o fortalecer o

profissional da educação, tem como fundamento valorizar o plano de carreira docente com o pagamento do piso e o aumento do salário de entrada.

De acordo com o documento das diretrizes do pacto a carreira docente está estabelecida da seguinte maneira:

- a. Regência – Professor/a Ensino Fundamental, Professor/a Ensino Médio, Professor Ensino Especial;
- b. Especialização pedagógica – Coordenador/a Pedagógico/a Escola, Tutor/a, Coordenador Pedagógico Subsecretária, Formador/a;
- c. Liderança – Diretor/a de escola, Subsecretario/a, Superintendente.

Para funcionários/as do administrativo e operacional, as funções são: Gerente de Merenda, Secretário/a de Escola, Inspectores/as das Subsecretárias, Cargos administrativos das Subsecretarias, Cargos administrativos da SEDUCE (GOIÁS, 2011).

Com o novo plano de carreira as gratificações foram reelaboradas à revelia dos/as servidores/as, ou seja, gratificações referentes à qualificação em nível de especialização incorporou-se ao salário base. Sobre esta questão Vale (2014) analisa o fato, a partir da entrevista com um representante do Sintego, que explica,

No plano de carreira do professor em 2012 mudou na progressão vertical, nós temos: professor P1 que seria nível um por ter apenas magistério, professor P2 que tem a antiga licenciatura curta, que já não existe; professor P3 que possui licenciatura plena; depois para passar a P4 teria um curso de especialização alcançando até 30% de titularidade; para mestrado 40% e doutorado 50%, era deste jeito, o governo retirou isto. Com a questão do piso nacional instituído no governo Lula [...] o piso nacional é piso mais carreira, o que governo fez? Acabou com a carreira para implantar o piso. Vou dar exemplo para ficar claro: eu professor P4 se eu recebo 2000,00 reais está abaixo do piso. Então eu tenho 30% de 2000,00 reais, 600,00 reais não é mesmo? Então o salário era: vencimento 2000,00 reais, mais 30% das titularidades somando 2.600,00. O que o governo fez, pegou os 600,00 reais da titularidade e incorporou no vencimento e, aparentou pagar o piso. Aí teve o movimento de greve [...] (PAULO, 2012⁸).

A SEDUCE afirma pagar acima do piso nacional, porém utilizou-se de uma manobra, ao incorporar as gratificações garantidas anteriormente aos/as docentes ao salário, para transparecer a sociedade que o/a professor/a em Goiás tem remuneração acima do piso nacional. À época servidores/as aposentados/as foram excluídos/as desse processo e continuaram com os salários anteriores, sem o aumento a partir da assimilação da titularidade, diante disso entraram na justiça e tiveram reajuste.

No entanto, estas contradições não foram aceitas sem conflitos entre os/as trabalhadores/as da educação e o Estado, o embate que se estabeleceu através de organizações,

⁸ Os nomes dos/as entrevistados/as são fictícios neste trabalho, a fim de proteger suas identidades.

movimentos sociais. O agente desse embate foi o Sindicato dos Trabalhadores da Educação em Goiás (Sintego). Após a recusa do governo em dialogar com o Sintego houve uma greve de 52 dias, paralisando mais de 80% da categoria da educação, que tinha por pauta de reivindicações: a devolução dos 30% referentes a titularidades de especialização, reforma no IPASGO, pagamento efetivo do piso nacional, a assinatura em processos referentes à titularidade de funcionários que estavam engavetadas.

A greve foi encerrada no dia 27 de março de 2012, com um acordo entre governo e Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Goiás (Sintego), o que causou insatisfação a muitos/as trabalhadores/as, que acreditavam na necessidade de continuar a greve. Pois, o acordo não garantiu grandes conquistas para a categoria, exceto segundo o relatou professor Antônio em entrevista, a assinatura dos processos de titularidades pendentes, uma reformulação na diretoria do IPASGO que passou a ser integrada por representantes dos diversos sindicatos de trabalhadores/as públicos/as, do qual o Sintego preferiu não participar por acreditar que os representantes não teriam autonomia nessa diretoria. O governo assumiu o compromisso de retomar as negociações relativas ao plano de carreira, o que não foi cumprido até o momento.

Como iniciativas referentes ao primeiro pilar está proposto novas avaliações para docentes e a criação de uma Escola de Formação de Professores, com período de residência para formandos/as em licenciatura, além da formação de uma Academia de Liderança. Para, além disso, o Estágio probatório deveria ser mais rígido com formação continuada, formação para práticas inovadoras por meio de parceria com o Itaú social. A partir da valorização da carreira o Estado tornaria a profissão mais atrativa, a valorização pautada na meritocracia, ou seja, o ganho por meio da produtividade. O ensino acaba por ser secundarizado diante da prática burocrática, correspondendo à lógica de uma educação voltada para os números e índices.

O segundo pilar - Adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado – com as metas de toda criança plenamente alfabetizada até os sete anos e adequar a proficiência dos alunos nas provas padronizadas (Seduc, 2011). Indica um currículo comum e a padronização dos planos de aula, conteúdos e metodologias utilizadas pelas/os professoras/es. A disponibilização de materiais de apoio as/aos docentes, a partir do currículo, como por exemplo, banco de aulas e exercícios sugeridos, atendendo à padronização da educação nacional proposta pelos órgãos reguladores internacionais. Além da criação do cargo de tutoria pedagógica, a implantação da educação em tempo integral e do Novo Ensino Médio, tornar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) profissionalizante, criar o sistema integrado (SIGE), introduzir ferramentas tecnológicas como a lousa digital.

Quanto à questão pedagógica uma mudança promovida pelo pacto está no estabelecimento do currículo comum, se por um lado é positivo no sentido de que os estudantes terão a continuidade de conteúdo, mesmo que precisem mudar de turno ou de escola. Por outro lado, pode retirar a autonomia dos/as docentes do planejamento do processo de ensino aprendizagem, que atenda às necessidades específicas dos/as estudantes.

A criação do banco de exercícios, fornecimento de apostilas, a prescrição de metas a serem cumprida, obrigatoriedade de planos quinzenais por meio do Sistema de Gerenciamento Escolar (SIGE) tendem a tornar este/a professor/a em um/a “profissional tarefeiro, para o qual é previsto um ‘kit’ de habilidades docentes necessárias” Libâneo (2011, p. 4). O que limita e determina o que se ensina e que se aprende na escola tem interesses e necessidades alheios a estudantes e professores/as.

O processo de trabalho docente se transforma com a inserção tecnológica e informacional, com a exigência de novos saberes e práticas. As escolas de referência e escolas de tempo integral, essas iniciativas se prestam apenas a visibilidade política do governo, assistencialismo. A concepção do EJA direcionada meramente às necessidades profissionais dos/as alunos/as, o que sacrifica o papel da escola de formação integral para essa população escolar.

Reduzir significativamente a desigualdade educacional, o terceiro pilar das diretrizes, as metas estipuladas são: todo aluno com aprendizado adequado à sua série, todo jovem com Ensino Médio concluído até os dezenove anos de idade, toda criança e jovem de quatro a dezessete anos na escola (GOIÁS, 2011). Propõe-se identificar e dar maior suporte às escolas em dificuldade, implementar suporte pedagógico de especialistas, criar material de apoio aos/as professores/as, proporcionar remuneração diferenciada para docentes que assumam reforço com estudantes, reforçar alfabetização de adultos e promover aceleração para reverter distorção série/idade.

Reconhecimento e remuneração por mérito, o quarto pilar tem por metas, servidores com avaliação e remuneração condicionada a critérios técnicos. Este pilar foi alvo de maiores reclamações por parte das/os professoras/es, segundo esta pesquisa e demais realizadas. Por meio do “Programa Reconhecer” o governo identifica as formas de premiações ou bonificações dos professores/as da rede estadual, denominado bônus de “incentivo a regência” Goiás (2011), que posteriormente seria destinado à equipe gestora, à coordenação e tutorias.

A introdução da meritocracia no cotidiano da unidade escolar enfraquece as relações e estimula a competição entre os/as servidores/as e estudantes, por meio da premiação através do bônus de incentivo à regência, instituído em 2011 para docentes em sala,

professores/as de apoio estão excluídos desse grupo. Seu recebimento vincula-se à regra da assiduidade e de alcance das metas, em 2012 a atribuição de bônus se estendeu a equipe gestora, coordenação e tutorias. Outros mecanismos de controle e compensação similares são o “Prêmio Escola”, “Educadores do ano” e a “Poupança Aluno” estimula-se a competição e o individualismo na comunidade escolar, e também responsabilizam os docentes e estudantes por resultados que não lhes cabem.

O entendimento de mérito se difere na concepção de docentes e SEDUCE, os critérios da secretaria são assiduidade, cumprimento das exigências burocráticas, como a realização de plano de aula detalhado pelo Sistema Integrado de Gerenciamento Escolar (SIGE). Já para os/as docentes, como argumenta Caetano (2014, p. 94) ao discutir esta política “o mérito está na aprovação em concurso público para poder ocupar o cargo de professor/a da rede estadual de educação”. Além dessa constatação os/as trabalhadores/as docentes recebem o bônus, também apelidado de décimo quarto, mais como punição do que como premiação, pela rigorosidade dos critérios a que esse é condicionado, pois eventualidades e contratempos acontecem com qualquer profissional, o que impede que a maioria não receba integralmente, ou mesmo não o receba.

Entende-se como negativos os aspectos que se referem a mecanismos de reconhecimento e remuneração embasados no mérito, como critérios de evolução salarial, pois responsabilizam o/a servidor/a pela melhoria de seu salário ao se esforçar por receber o bônus. A busca pela bonificação também pode estimular a competição e concorrência entre colegas, prejudicando a construção de um ambiente colaborativo de produção coletiva e interdisciplinar de conhecimentos. As avaliações de desempenho fundamentada na meritocracia fazem com que docentes tornem meros/as executores/as de tarefas. Desmotivação, desmobilização, desvalorização, falta de autonomia são resultados esperados e observados na realidade cotidiana escolar no desenvolver das pesquisas.

O reconhecimento do desempenho, do compromisso com a educação mensurado pela presença diária na escola, sem direito aos cuidados com saúde ou outros problemas imprevistos, e pelo desempenho dos estudantes sob sua responsabilidade no IDEB. Aponta-se ainda a premiação também para os estudantes que obtiverem melhores notas do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º do Ensino Médio.

Nesta direção indica a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação em Goiás (IDEGO), que juntamente com o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), atuam como padrão de exame da educação pública do Estado.

E por fim o quinto pilar - Realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura – metas investimento ampliado e bem gerido e padrões mínimos de infraestrutura. Propõe o fortalecimento da infraestrutura das escolas, reparos no espaço físico e manutenção, estrutura de gestão e relações com a comunidade, integração educacional com os municípios, sistema de monitoramento do desempenho da rede, racionalização de gastos. Os recursos financeiros para tal realização seria originários da racionalização dos gastos da Secretaria de Educação por meio da utilização de assessorias de gestão financeira para as escolas, com a redução dos temporários/as e revisão de custeios.

Nessa consonância as diretrizes apresentam uma sistematização a ser seguida pelo sistema educacional estadual, no intuito de alcançar a qualidade da educação, atendendo demandas geradas pelas mudanças que ocorrerem no espaço socioeconômico, na transição do modelo de acumulação do capital para uma nova organização dos meios de produção capitalista.

O Estado tem o poder de criar e impor leis, e regras que normatizem o trabalho e práticas educativas, todavia, essa força de trabalho tem o poder de resistir, organizar estratégias de luta por suas demandas. A relação entre Estado e educação territorializa-se no espaço, imprimindo neste a territorialidade da educação pública estatal, caracterizada pela relação dialética dos sujeitos sociais que a compõem. O Estado por seu lado busca dominar o espaço da educação por meio de suas políticas de gestão, já os /as trabalhadores/as e demais agentes no desenvolver de suas práticas apropriam-se do mesmo, imprimindo nele a subjetividade de seu trabalho e consciência.

A maneira como foi planejada essa política, sem o envolvimento de toda sociedade interessada, em especial as/os educadoras/es, essas/es que mais diretamente estão envolvidas/os no processo de ensino, demonstra a relação entre Estado e educação em Goiás. Uma relação de autoritarismo e distanciamento dos/as representantes do poder do Estado no governo para com os/as cidadãos/as, o que causa estranhamento, visto serem teoricamente representantes do povo em uma democracia representativa.

Os canais de comunicação do poder instituído com a sociedade somente funcionam quando interessa ao mesmo. O que ocorreu com o programa do Pacto pela Educação foi significativo, o planejamento não foi transparente e nem democrático, no entanto, o anúncio de sua implantação foi alardeado e publicizado por diversas mídias. Isto como parte de um forte investimento em publicidade institucional do governo estadual.

Assim pode-se observar, “a relação entre sociedade e Estado [...] que refletem e incorporam fatores culturais [...] estabelecem contornos próprios para as políticas pensadas para a sociedade” (HOFLING, 2001, p. 39). Diante desta afirmação, faz-se necessário não só

entender como o Estado – ordem distante – concebe e coloca em prática as políticas públicas, mas como os sujeitos sociais – ordem próxima - são alcançados e reagem a elas. Como estes se organizam, resistem, qual seu poder de pressão e articulação por meio dos diferentes grupos sociais no processo de luta reivindicatória.

A territorialização do Pacto pela Educação na rede pública de ensino, promove a antecipação de tendências que interferem frontalmente em seu financiamento e gestão. Esta interferência ocasiona modificações significativas na natureza da educação pública e do trabalho docente, como discutido, em razão de que o regime de produção flexível, bem como todas as relações do capital, é composto por processos dinâmicos com envergadura para mudar as relações sociais do trabalho e da educação.

Com a gestão administrativa promove-se uma maior divisão nos quadros de remuneração das/os trabalhadoras/as da educação. Exemplos práticos deste fato são: as mudanças no processo de seleção e no aumento da remuneração dos gestores, a criação do cargo de tutoria pedagógica, que cumprem o papel de controlar o processo de trabalho na escola, a diferença salarial entre comissionados/as e efetivos, bonificação de apenas parte da equipe escolar.

Em 2012 houve o remanejamento de trabalhadoras/es docentes que estavam em outras funções, como assistência nos laboratórios de informática, química e bibliotecas, de volta às salas de aula, logo na implantação do Pacto. De modo que os laboratórios e bibliotecas foram fechados e, seu uso ficou na dependência de um esforço a mais do/a docente e equipe escolar, para abrir o local, preparar aparelho para o uso junto com estudantes.

Realmente à época do remanejamento faltava pessoal nas escolas goianas, e ainda falta, segundo relatos dos/as sujeitos da pesquisa, no entanto, há vários anos o Sintego reivindica a realização de concurso público para a educação estadual e a SEDUCE se nega. Porém “no mês de agosto de 2013 o governo contratou 2.354 novos servidores, entre professores(as) e administrativos(as), via contrato temporário, com validade de um ano” (ALVES, 2015, p. 56). O que contraria o discurso em diminuir temporários/as, e aponta para a tendência de privatização e terceirização do ensino estatal.

O fato da SEDUCE não promover concursos para docentes e demais servidores/as, faz com que as escolas sejam prejudicadas com a falta de profissionais, o governo por sua vez, investe em contratos temporários, subcontratações e terceirização para o preenchimento de alguns cargos, enquanto docentes e demais servidores/as acumulam funções e atribuições que anteriormente cabiam aos/as dinamizadores/as de laboratórios e bibliotecas, por exemplo.

Cabe ressaltar que o concurso público é garantido pela Constituição de 1988, dessa forma o contrato temporário subverte a lei existente, para flexibilizar direitos e precarizar as condições de trabalho, visto que estes/as trabalhadores/as possuem remuneração cerca de 50% menor que os/as concursados/as (ARRAIS, 2016).

Assim sendo, o Pacto pela Educação promove modificações importantes que alteram a gestão educacional, abrangem aspectos pedagógicos, operacionais, financeiros e de infraestrutura com a finalidade de aumentar a produtividade do trabalho docente e a eficiência do processo de aprendizagem dos/as discentes. No entanto, não melhora as condições de trabalho na educação e nem o aprendizado dos/as discentes.

O documento do Pacto pela Educação pouco apresenta como pretende alcançar seus objetivos e metas. Por estar em fase de implantação ainda não é possível uma avaliação rigorosa de seus resultados. Mesmo assim, pode-se perceber que o projeto revela uma reconfiguração no que concerne a relação entre o público e o privado na prestação dos serviços públicos educacionais em Goiás, tem ocorrido a territorialização, em suas estruturas, a privatização do espaço público educacional em confluência com os princípios neoliberais defendidos na reforma do Estado brasileiro.

O pesquisador professor da rede pública estadual de ensino goiano, João Ferreira Araújo Junior, ao analisar as mudanças no trabalho docente, advindos do Pacto pela Educação, tendo como foco a perspectiva e desempenho do Sintego, entende que este projeto surge da reforma administrativa do Estado proposta e incentivada pela Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL). De acordo com o autor,

Estas propostas deslocaram as fronteiras do público e o privado. Aproximaram a escola das necessidades empregatícias do mercado e a tornaram uma instituição de formação de capital humano produtivo e controle social. Assim, os governantes elaboram políticas públicas baseados nos princípios de governança criados na reestruturação administrativa dos Estados Nacionais, que buscam eficiência e qualidade e adotam a equidade como princípio. Eles oferecem o serviço social da educação a partir de parcerias com instituições públicas não estatais, legitimadas na sociedade. [...] busca desenvolver através da educação escolar, resultados imediatos baseados na formação produtiva com equidade exigida pelo processo de produção social do capital na acumulação flexível tendo como parâmetros classificatórios as avaliações externas à escola (ARAÚJO JUNIOR, 2013, p. 11).

O autor demonstra por meio de sua análise a estreita relação estabelecida entre o Estado e o setor econômico que promove a reestruturação da educação estadual. São alterações que se territorializam na escola, não apenas enquanto projeto deste governo, mas como um projeto de Estado articulado com o capitalismo global, que modifica o perfil do/a trabalhador/a da educação a fim de acatar às novas demandas econômicas.

Nessa relação o Governo exerce o poder ao administrar o Estado, o órgão governamental que gerencia a educação pública em Goiás - a SEDUCE - organizada em Subsecretarias distribuídas regionalmente, dirige a Rede de Ensino Estadual, por meio de um aparato burocrático que objetiva planificar a educação segundo os moldes empresariais flexíveis. Os/As trabalhadores/as da educação pública estadual por sua vez estão cotidianamente em suas atividades reafirmando, negando ou subvertendo essa lógica racionalista, tecnicista e desmembrada da realidade das escolas.

A política educacional formulada por encomenda do governo pela empresa transnacional *Bain & Company*, especializada em consultoria de gestão, negócios e resultados financeiros, com o financiamento da Mitsubishi, Hyundai, Cargill, da Fundação Itaú Social, do Instituto Unibanco, da Fundação Jaime Câmara, da Secretaria de Estado de Ciências e Tecnologia, do Movimento Brasil Competitivo (MBC) e do Movimento Goiás Competitivo (MGC), Araújo Júnior (2013). Contudo, existe clareza a respeito da participação, dos valores envolvidos e tampouco o montante gasto com a preparação do projeto.

Compreende-se que a política estabelece medidas estratégicas advindas dos métodos eficiência e qualidade de gestão financeira em consonância com a perspectiva hegemônica no país de redução de pessoal e de custos. Que remete a empresa enxuta proposta pelo toyotismo, que prega a “qualidade total” que Antunes (2009), denomina com “falácia da qualidade total” e alega,

A ‘qualidade total’, por isso, não pode se contrapor à taxa de utilização decrescente do valor de uso das mercadorias, mas deve adequar-se ao sistema de metabolismo socioeconômico do capital, afetando desse modo tanto a produção de bens e serviços como as instalações e maquinarias e a própria força humana de trabalho. Como o capital tem uma tendência expansionista intrínseca ao seu sistema produtivo, a ‘qualidade total’ deve se tornar inteiramente compatível com a lógica da produção destrutiva. [...] (ocasionando) o enorme processo de destruição da força humana de trabalho, causada pelo processo de *liofilização organizativa* da ‘empresa enxuta’ (ANTUNES, 2009, p. 53 – 54, grifos do autor).

O autor explica que a qualidade total, que este denomina com falácia, instrumentaliza a lógica destrutiva do capital, a qual afeta o sistema produtivo como um todo incluindo a força de trabalho. Dessa forma, a utilização de novas técnicas de gestão do trabalho como, o trabalho em equipe, e o/a trabalhador/a polivalente, multifuncional, qualificado/a, constitui na verdade um processo de organização do trabalho com meta de intensificar a exploração da força de trabalho, reduzindo ou eliminando o trabalho improdutivo, como por exemplo, funções de manutenção, inspeção de qualidade, dentre outros que passam a ser incorporadas à função do/a trabalhador/a que permanece em atividade.

Diante desse enfoque, cabe destacar que mais que prejuízos econômicos, devido à retirada, por parte do governo, de direitos adquiridos historicamente, os/os trabalhadores/as da educação, em especial os/as professores/os, têm pela frente mudanças decisivas em suas relações, processos e condições de trabalho.

Esse importante debate realiza-se por parte da sociedade, intelectuais, pesquisadores/as e principalmente por uma parte dos/as docentes goianos/as. Um dos veículos de informação, que se tem colocado criticamente frente a toda essa reforma de gestão, é o jornal *on-line* Coletivo Passa Palavra⁹ - autodefinido como um grupo de orientação anticapitalista independente, formado por colaboradores/as de Portugal e do Brasil - onde se encontram discussões relevantes feitas por professores/as a respeito da importância das mudanças trazidas pelo Pacto pela Educação. Em matéria intitulada: “Greve em Goiás e o Pacto intocável” de 2012, ainda em momento de greve levantou-se a questão que, a efervescência reivindicatória da titularidade e o plano de carreira encobriam a discussão das mudanças econômicas e sociais provocadas pelo programa.

O artigo enfatiza o fato de que as medidas adotadas, de inclusão de novos critérios de produtividade nas esferas municipais e estaduais, incentivadas por órgãos como o MBC, serve como referência para a reestruturação da administração pública em nível federal. Reforçam o argumento ao mencionar a fala do Secretário de Educação à época, Thiago Peixoto, em entrevista coletiva minutos antes do lançamento oficial do programa - “O nosso estado é o único que está fazendo isso, de forma abrangente, e eu acredito que seremos, sim, referência nacional” (PASSA PALAVRA, 2012). A afirmação enfatiza a amplitude escalar e transformadora que permeia esta política educacional.

A questão das implicações do pacto inquieta também o pesquisador Araújo Júnior (2013), que alega,

A direção do Sintego demonstra preocupação com os encaminhamentos do Pacto pela Educação para o trabalho pedagógico, com a flexibilização do trabalho, o reordenamento salarial e o controle no interior das escolas. Mas, ainda não conseguiu fazer destas preocupações uma bandeira de luta, pois a coletividade de trabalhadores que forma o Sintego não se despertou para tal questão (ARAÚJO JÚNIOR, 2013, p. 115).

Concebe-se que este contexto é próprio da sociedade embasada na ideologia neoliberal, os processos são arditosamente velados por uma construção ideológica, acentua-se o processo de individualismo, do imediatismo e superficialidade das relações sociais, como discute Antunes (2009), Harvey (2011), Mészáros (2005), Moreira (2009, 2002) dentre

⁹ Disponível em: < <http://www.passapalavra.info/2012/03/53905>>. Acesso em:

outros/as. Os/As trabalhadores/as submetidos/as à expropriação do seu processo de trabalho e de seus resultados com base na objetividade do capital, buscam estímulos externos, gratificações e bonificações. Para este fim competem, concorrem em uma relação de poder fundada, principalmente, na capacidade de consumo. No entanto, existem aqueles/as que conseguem enxergar com maior criticidade esta conjuntura e mantêm uma postura política e politizadora de contraposição ao Estado que intenta consolidar o desmonte da escola pública e do trabalho docente subsumindo-os capital.

A propósito de entender como todo esse processo se territorializa na rede de ensino público estadual goiano modificando as relações e condições trabalhistas e o cotidiano das escolas e comunidade escolar, discute-se de início a constituição infraestrutural da rede coordenada pela SEDUCE e, como estas condições interferem efetivamente nas práticas escolares, no processo de ensino-aprendizagem e, em especial no trabalho docente.

2.2. A Rede Pública Estadual de Ensino: infraestrutura e condições de trabalho

A política educacional estratégica do Estado territorializa os princípios da acumulação flexível na educação de Goiás, convertendo o Estado mínimo aos direitos sociais, a educação, e máximo ao mercado por meio do processo de privatização da gestão. Ações políticas são realizadas no sentido de privatizar as escolas e precarizar o trabalho docente. Muitas práticas articuladas acontecem e se territorializam nas escolas, que cada vez mais enfrenta desafios com a falta de infraestrutura adequada, número reduzido de pessoal, intensificação do trabalho interferindo no ensino e aprendizagem.

Porém, torna-se importante enfatizar que o processo de precarização da educação pública em Goiás, como também no país, desenvolve-se historicamente, a educação existente está muito aquém daquela almejada por parte da sociedade que acredita no potencial democratizante e emancipador da escola, quando voltada para a formação humana e não à lógica mercadológica e elitista. Porém a política educacional implantada intensificou a precarização do ensino público estadual e do trabalho docente.

As condições de trabalho dos/as docentes e funcionários/as administrativos/as estão relacionadas diretamente à infraestrutura disponível nas escolas e materiais disponíveis visto isso, discorre-se a respeito da composição de infraestrutura da rede estadual de educação e em seguida sobre o trabalho docente no cotidiano da escola.

A SEDUCE compõe-se de quarenta sub-regionais no Estado, dentre elas está a Subsecretaria Regional de Educação de Catalão, que comporta dez municípios - Anhanguera,

Campo Alegre de Goiás, Catalão, Corumbáiba, Cumari, Davinópolis, Goiandira, Nova Aurora, Ouvidor e Três Ranchos - com o total de 34 escolas, a maior concentração no município de Catalão com dezenove entidades.

A Rede Estadual Pública de Ensino de Goiás possui 1.051 escolas distribuídas por todo o território, concentrando-se em maior número na região metropolitana de Goiânia (GOIÁS, 2015). Os níveis de ensino sob a responsabilidade do governo estadual são o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, os municípios têm por encargo a Educação Infantil. No entanto, segundo o Educacenso de 2014, as escolas do estado oferecem também esse nível de ensino, Ensino Profissionalizante e Educação para Jovens e Adultos. Para melhor situar a análise expõe-se por meio do quadro as etapas de ensino que compõem a Educação Básica, a faixa etária recomendada e a período de duração.

Quadro 2- Etapas de ensino da Educação Básica e faixa etária recomenda estimulado pelo MEC.

Etapas de Ensino	Faixa Etária Prevista	Duração
Educação Infantil	Até 5 anos de idade	
Creche	Até 3 anos de idade	
Pré-Escola	4 e 5 anos de idade	
Ensino Fundamental	Até 14 anos de idade	9 anos
Anos iniciais	6 a 10 anos de idade	5 anos
Anos Finais	11 a 14 anos de idade	4 anos
Ensino Médio	15 a 17 anos de idade	

Fonte: Brasil (2014).

Org.: VALE, Suzana Alves. 2015.

A rede de ensino atende predominantemente a adolescentes e jovens, a partir dos quatorze anos, essa faixa etária se estende para além dos dezessete anos, idade prevista para o fim do Ensino Médio, uma vez que, são ofertados os níveis de educação EJA e Ensino Profissionalizante em que a faixa etária normalmente é maior. Além disso, para a classe trabalhadora, que precisa conciliar escola e trabalho, os desafios são os mais diversos, por vezes opta-se pelo segundo no sentido de garantir a sobrevivência. Esse fator contribuiu para a evasão, no entanto não é o único.

Os próprios programas das políticas educacionais confirmam este problema ao propor, por exemplo, como Pacto, em sua meta de número seis referente ao terceiro pilar – “todo jovem com Ensino Médio concluído até os dezenove anos”, recomendação também do Programa todos pela educação e pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

Quanto às escolas em funcionamento no estado se inserem em comunidades com realidades diversas, atendem estudantes oriundos de diferentes contextos socioespaciais e econômicos. As instituições ofertam, por vezes, mais de uma modalidade e etapa e de ensino,

estruturas de organização, infraestrutura, e contextos os mais diversos. Arrais (2016) argumenta, a diversidade constitui um desafio presente na educação pública, pois, “essa diversidade institucional responde, em cada uma das regiões do estado, às demandas marcadas pela diversidade social, cultural, étnica e econômica”. O Estado ao criar políticas padronizadas deliberadamente encobre esta diversidade. Os desafios em lidar com realidades tão distintas são inegáveis, porém imprescindíveis para uma educação constituinte de humanidade e criativa.

A análise deste contexto permite entender que a padronização e racionalização dos processos pedagógicos e de trabalho docente, propostos pelas reformas, são incoerentes, e limitam as possibilidades de professores/as e estudantes/as ao desenvolverem o processo de ensino-aprendizagem diante da diversidade sócio espacial, econômica e cultural de cada instituição.

Com o Pacto pela Educação houve uma readequação da rede pública, algumas unidades escolares foram fechadas sob a justificativa de remanejamento de professores/as e contenção de gastos, isso colocou a escola ainda mais distante de muitos/as cidadãos/ãs. Mas, mesmo quando há escola esta não oferece boas condições de ensino aprendizagem devido a motivos de infraestrutura, organização e financeiro. No ano de 2011, ano em que a política educacional entrou em vigor, havia 1.072 escolas estaduais, logo após no ano de 2012 foram fechadas vinte escolas, somavam então 1.052 unidades escolares e como já apresentado no presente funcionam 1.051, ou seja, neste período mais uma escola foi fechada. Em alguns casos as que não foram fechadas passaram por uma reestruturação, receberam estudantes das escolas fechadas, o que ampliou o número de estudantes por turma por exemplo, outras passaram da oferta de ensino em tempo parcial para o tempo integral.

Avalia-se como um gesto político significativo, quando um governo que apregoa se preocupar com a educação pública de qualidade, porém fecha escolas e coloca estudantes e trabalhadores/as em condições cada vez mais precárias de ensino-aprendizagem. Visto que segundo dados analisados o que ocorre não corrobora com a educação de excelência presente na publicidade veiculada. Dados disponibilizados pelo Educacenso 2014 auxiliam a visão da Rede Estadual de Ensino de Goiás quanto as etapas oferecidas, escolas em funcionamento e matrículas.

Tabela 1 - Rede Estadual de Ensino de Goiás – 2014.

Escolas e Matrículas da Rede Estadual de Goiás por Etapa de Ensino – 2014			
Etapa de Ensino	Escolas	Matrículas	
Educação Infantil		1	124
Ensino Fundamental		924	245.928

Ensino Médio	613	213.928
Ensino de Jovens e Adultos	266	31.259
Ensino Profissionalizante	11	1.593
Total Estado	1.051	492.132

Fonte: Brasil (2014).

Org.: VALE, Suzana Alves. 2015.

As 1.151 escolas estaduais representam 23% do total de unidades escolares em Goiás, atende mais de 34% dos estudantes goianos (GOIÁS, 2015). Recebe em maior quantidade adolescentes e jovens ao se considerar Ensino Fundamental e Médio que soma o total de 459.856 matrículas. Ao ponderar a presença de jovens no Ensino Profissionalizante, compostos por estudantes que concluíram o Ensino Médio ou que o realizam concomitantemente, e os jovens que frequentam o EJA esse número será maior.

Estudo organizado pelo Instituto Mauro Borges afirma, nestes níveis de ensino, em especial no EJA estadual que apesar de representar 25% das turmas no estado, seus discentes são apenas 6,3% das matrículas da rede (GOIÁS, 2015). A pesquisa do instituto afirma que em 2014 a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) divulgou que 60% das pessoas acima dos 14 anos possuem no máximo o Ensino Fundamental Completo, desses/as 55% possuem esta fase incompleta, daí a importância de se investir no acesso, permanência e qualidade do aprendizado nestes níveis de ensino.

Qualidade depende da disponibilidade de infraestrutura adequada, materiais de boa qualidade e acessíveis ao uso de servidores/as e estudantes. Nesse sentido, o estudo de Goiás (2015) expõe dados que auxiliam o conhecimento das condições de trabalho na educação, são 934 laboratórios de informática, 864 bibliotecas, 215 laboratórios de ciências, 585 quadras de esportes, 1011 escolas que possuem internet, destas 72,3% das ligações são de banda larga. A comparação desses números permite perceber a ênfase na racionalidade e na técnica para o ensino, pois os dados demonstram o investimento maior em internet, laboratórios de informática do que em bibliotecas, laboratórios de ciência e quadras de esporte. Como discute o próprio estudo,

Numa sociedade cada vez mais imbricada à tecnologia, os espaços destinados aos saberes mais analógicos, como biblioteca, laboratório de ciências e, mesmo, quadra de esportes, acabam por serem suplantados por ambientes destinados aos conhecimentos ligados à computação. É sintomático, portanto, o fato de mais de 84% das unidades de ensino de Goiás possuírem internet e apenas 56% delas terem biblioteca (GOIÁS, 2015, p. 6).

Assim evidencia-se a territorialização do racionalismo e tecnicismo no espaço da escola pública estadual, fato que limita a potencialidade de construção de conhecimentos e saberes. Nesse sentido, enfatiza-se a importância em articular os aprendizados teóricos com a

prática nos laboratórios de ciências onde na interação docente e estudantes algumas teorias podem ser experimentadas na prática, além da relevância das leituras e pesquisas realizadas, para intensificar e ampliar a aprendizagem e da prática de esportes na constituição de valores como o trabalho em equipe, o respeito às corporeidades, estímulo ao cuidado com a saúde e qualidade de vida, dentre outros.

A presença de internet na maioria das escolas ressalta a centralização do controle dos processos educacionais escolares por parte da SEDUCE, através principalmente do SIGE. No entanto há que se notar que em 40 escolas ainda não há acesso à internet, o que atualmente é parte muito importante no sentido da comunicação e informação.

Dados referentes a Microrregional de Catalão revelam, 32 laboratórios de informática, 31 bibliotecas, sete laboratórios de ciências, dezoito quadras de esportes, 39 escolas que possuem internet, todas as escolas da microrregião estão conectadas à *web*, 23 destas em banda larga o que confirma a tendência do estado como um todo.

A observação do cotidiano da rede estadual de ensino, o chão da escola, oferece elementos para uma análise mais ampla e complexa. Quanto à presença ou não destas instalações nas escolas, o que ocorre geralmente é que nas unidades que possuem bibliotecas e/ou laboratórios, estes permanecem fechados, devido à retirada dos/as profissionais, os/as chamados/as dinamizadores/as, responsáveis por este espaço. Esses/as geralmente eram docentes afastados/as da sala de aula e que ocupavam estes cargos, por exemplo, no intuito de complementar a carga horária em apenas uma escola, ou como uma alternativa à sala de aula, devido a problemas de saúde, dentre outros motivos. Como argumenta Vale (2014),

Os problemas de saúde colocaram muitos/as docentes, também, em outras atividades fora das salas de aula, como em bibliotecas, laboratórios, apoio administrativo, entre outros. Esta é uma estratégia para evitar as perdas salariais com a aposentadoria antes do tempo mínimo. O deslocamento muitas vezes também só é conseguido como “favor político”, prática bastante comum em escolas estaduais em épocas eleitorais. A saída da sala de aula é muitas vezes o único caminho para alguns graves problemas de saúde enfrentados pelas/os docentes, que em alguns casos precisam de longos tratamentos (VALE, 2014, p. 56).

No entanto, com a implantação do pacto, estes/as profissionais foram obrigados/as a retornarem à sala de aula mesmo sem condições para tal, o que agravou problemas de saúde e interferiu na qualidade de vida dos/as docente. Ainda a esse respeito no terceiro capítulo será analisada mais detidamente a questão do adoecimento dos/as trabalhadores/as.

Na pesquisa em campo a docente Marinalva Manoel por meio da entrevista relatou-nos a dificuldade advinda da falta de profissionais facilitadores/as no laboratório de informática que fica fechado no Colégio Estadual João Netto de Campos.

Aqui o laboratório de informática não está sendo utilizado, porque os computadores não estão funcionando, a única coisa que a gente usa é a sala de vídeo com *Datashow*, mas lá não tem monitor, a gente precisa montar tudo que for utilizar, som, *Datashow* com o *notebook*. Esses dias fui dar aula lá, a caixinha de som não estava funcionando, vai trocar a caixinha de som, a sorte (pausa) assim, não é função da coordenadora, mas ela ajudou, um aluno de outra sala foi ajudar a montar, nem era aluno daquela turma, a Dandara (professora de apoio) ajudou, tem sempre alguém para ajudar, senão (pausa). Tem gente que vai dar aula o quarto horário, no recreio saí daqui correndo para ir lá montar, porque se perde muito tempo com esse processo. Também assim, depois que você dá sua aula lá e tem outra aula após, precisa desmontar todos os aparelhos e entregar, não pode deixar lá, daí você ou termina a aula mais cedo para desmontar ou perde tempo da próxima aula, porque normalmente é o *notebook* da gente mesmo, o *notebook* daqui está estragado (MARINALVA, 2015).

O laboratório de informática da escola possui 24 computadores, que não funcionam devido à falta de manutenção, todos estão com defeito, desta forma como explica a professora, para utilizar algum aparelho tecnológico em aula, a turma precisa ser deslocada para a sala de vídeo, a qual possui em funcionamento uma televisão, um aparelho de *DVD*, *Datashow*, já o *notebook* também não está em funcionamento. O trabalho e o tempo empregado no processo descrito na narrativa intensifica o trabalho docente e de outros/as servidores/as, neste caso, a coordenadora e a professora de apoio, além de diminuir o tempo destinado ao processo de ensino-aprendizagem.

A não disponibilização de equipamentos em todas as salas pode ser lida como uma estratégia para dificultar o acesso a recursos didáticos. O uso da sala de vídeo, com deslocamentos de corpos demonstra uma estratégia de sobrevivência, pois se o/a professor quer utilizar esses recursos precisa elaborar estas estratégias que estão no cotidiano da escola. Nesse sentido, se por um lado há toda uma rede de limitações para o uso da tecnologia na escola, por outro se nota a criação de uma rede de solidariedade e colaboração que subverte esta ordem. De uma forma dialética a limitação que todo esse contexto promove no aprendizado de conteúdos curriculares, possibilita a sociabilização de valores como a ajuda mútua, da coletividade e, mesmo a percepção de que a escola pública não é prioridade para o Estado.

Nesse sentido, também são exigidas novas habilidades e competências do/a docente e a escola assume novas responsabilidades, que sobrecarregam o/a trabalhador/a, estendendo a jornada de trabalho ainda mais na e fora da escola. Dessa forma o/a docente e outros/as servidores/as, como é o caso da coordenadora e professora de apoio de acordo com o relato apresentado, passam a realizar novas funções impostas pela reforma educacional de cunho neoliberal.

A situação se agrava diante da dificuldade que parte dos/as docentes tem em utilizar o computador, *data show*, dentre outros, por falta de formação para o uso do recurso tecnológico, que ao ser introduzido na escola não teve uma preparação prévia dos/as

servidores/as para seu uso. Compreende-se deste modo que esta consiste em uma faceta da flexibilização do processo do trabalho se territorializa no espaço escolar, isto é, trabalho docente ultrapassa a sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem, passa incluir outras funções como a de dinamizador/a de laboratórios e outras, intensifica-se a exploração do trabalho ao ampliar o âmbito de atuação e responsabilidade.

Outro problema enfrentado nas escolas são os espaços para recreação e prática de esportes, bem como de atividades lúdicas. Alves (2015, p. 126) afirma que no ano de 2014 a SEDUCE anunciava a construção e reforma de quadras cobertas em 520 escolas, e salienta assim, que cerca da metade das escolas estaduais até aquele ano não possuíam quadras cobertas ou estas precisavam de reforma. A ausência ou a existência em más condições destes espaços compromete significativamente o procedimento pedagógico.

Em incursão a campo no colégio pesquisado, observa-se que estes espaços existem, e que são aproveitados, principalmente devido ao esforço da equipe escolar, destaca-se, porém, que há muito o que melhorar. Exemplos dessa necessidade estão na falta de cobertura de uma das quadras que dificulta as atividades em momentos do dia em que os raios do sol incidem com maior intensidade, ou quando o tempo está chuvoso, dentre outros que desenvolvemos ao longo do texto. No entanto a área do CEJNC, em relação a outras escolas da cidade e mesmo do estado, é ampla, existem duas quadras uma coberta e outra não, pátios cobertos e descobertos, um salão de eventos onde se desenvolvem projetos culturais, aliás, a realização destes, tradição da entidade, como também são torneios esportivos.

Por meio de outras pesquisas como as de Alves (2015), Arrais (2016), Caetano (2014), Costa (2013) e Vale (2014) sobre a realidade de outras escolas estaduais goianas, estas mostram-se carentes de infraestrutura adequadas. Por vezes a situação é de uma precariedade alarmante, como relata o professor Antônio,

Aqui em Catalão temos duas escolas de placa, ainda, o Maria das Dores e o Professora Zuzu, aquilo é desumano professor dar aula, aluno ter aula em um local como aquele. Já fizemos denúncia ao ministério público, mas não fazem nada, é preciso tomar uma posição. Mas na época de greve, quando convém a eles, eles se tornam 'amigos' da educação, vem para vigiar a punir os professores. Estou te dando estes exemplos destas escolas, porque por vezes a gente vê a realidade do Estadual, do Instituto, do Polivalente já não se pode falar pois está totalmente sucateado e é escola de tempo integral. Assim, no estado são péssimas as condições das escolas (ANTÔNIO, 2015).

O docente cita o Colégio Estadual Maria das Dores Campos localizado no bairro Jardim Ipanema, que oferece Ensino Fundamental anos iniciais e finais, EJA terceira fase, conta com 55 servidores/as destes/as são oitos temporários/as, no início do ano letivo de 2016 foram ofertadas 1248 vagas, no entanto, atende a 628 estudantes. E também, a Escola Estadual

Professora Zuzu que se localiza no bairro Das Américas, bairro de característica de periferia oferta o Ensino Fundamental anos iniciais e finais e o EJA primeira e segunda etapa, conta com 38 servidores/as destes/as dois são temporários/as, em 2016 foram ofertadas 756 vagas, no entanto, atende a 141 estudantes (GOIÁS)¹⁰.

O destaque dado à condição infraestrutural destas escolas no quesito da edificação de suas paredes com placas, também denominadas por lajotas de cimento, e não de alvenaria, o uso destas placas é comum para a construção de muros devido a seu baixo custo. Essa edificação proporciona para o estabelecimento fragilidade em sua estrutura, desconforto térmico, com o pé direito mais baixo em relação a outras edificações e as janelas por serem basculantes a circulação de ar e ventilação são comprometidas.



Foto 1 - Colégio Estadual Maria das Dores Campos edificada com placas de cimento. Org.: VALE, Suzana Alves. 2015.

Por meio da observação da fotografia pode-se perceber no plano de fundo a esquerda do/a observador/as as paredes construídas pelo encaixe das placas em vigas também de cimento, são estas vigas que sustentam a estrutura da edificação como pode-se visualizar. Ainda se nota na lateral a presença dos vitrôs basculantes que como mencionado diminui o fluxo de ventilação, as dificuldades elencadas são apenas algumas das várias enfrentadas pela comunidade escolar deste colégio e de outros.

A discrepância entre oferta de vagas e matrículas nessas escolas chama a atenção, no Colégio Estadual Maria das Dores Campos o número de estudantes corresponde a 50,3%

¹⁰ Disponível em: <http://cidadao.seduc.go.gov.br/>. Acesso em 3 fev. 2016.

relativo às vagas ofertadas em 2015, já na Escola Estadual Professora Zuzu este número cai para 18,6%. A pesquisa não possui fundamento para analisar esta questão, no entanto, cogita-se que a falta de infraestrutura adequada se insere como um fator, dentre vários outros, que colabora para esta conjuntura de não preenchimento do total de vagas desta escola.

Outro quesito relevante e preocupante relaciona-se à localização da escola e à sua inserção nas condições socioeconômicas de sua comunidade, dados de Goiás (2015) alertam para o fato de que, 87 unidades escolares ou 8% das escolas estaduais não fornecem água filtrada para seus/as 40.790 estudantes, ou seja, esse contingente tem sua saúde comprometida pela escola que frequenta. A respeito do esgoto sanitário apenas 43% delas têm seu esgoto coletado pela rede pública, 67% das escolas goianas utilizam fossa, ao relacionar situação das escolas que não possuem infraestrutura adequada em saneamento básico, constata-se os prejuízos à saúde pública e a falta de compromisso do governo com esta questão em se tratando da classe trabalhadora.

A ausência de saneamento básico nas escolas, como também nas cidades, acarreta problemas de saúde pública, já que contribui para a disseminação de várias doenças atingindo principalmente crianças e idosos. Entre as principais doenças causadas pela falta saneamento estão diarreias, hepatite A, febres entéricas, esquistossomose, leptospirose, micoses, tracoma e conjuntivite. Diante de um Estado neoliberal que tem por objetivo reduzir custos com serviços sociais, a implantação do serviço de saneamento básico apropriado pode inicialmente incidir em gastos consideráveis, porém os ganhos em saúde pública são inegáveis¹¹. Cabe lembrar que a saúde e qualidade de vida de trabalhadores/as e estudantes influenciam no processo pedagógico e na qualidade da educação.

No escopo de dar maior significado à análise apresentamos a seguir números referentes aos/as docentes em Goiás por meio da tabela com dados quantitativos das unidades escolares, docentes e estudantes que integram a SEDUCE.

Tabela 2 -Dados quantitativos sobre a Rede de Ensino Estadual de Goiás 2015.

Números relativos à Rede de Ensino Estadual de Goiás no ano de 2015			
Unidades Escolares	Docentes regentes	Docentes não regentes	Estudantes
1.051	21.978	9.560	512.960

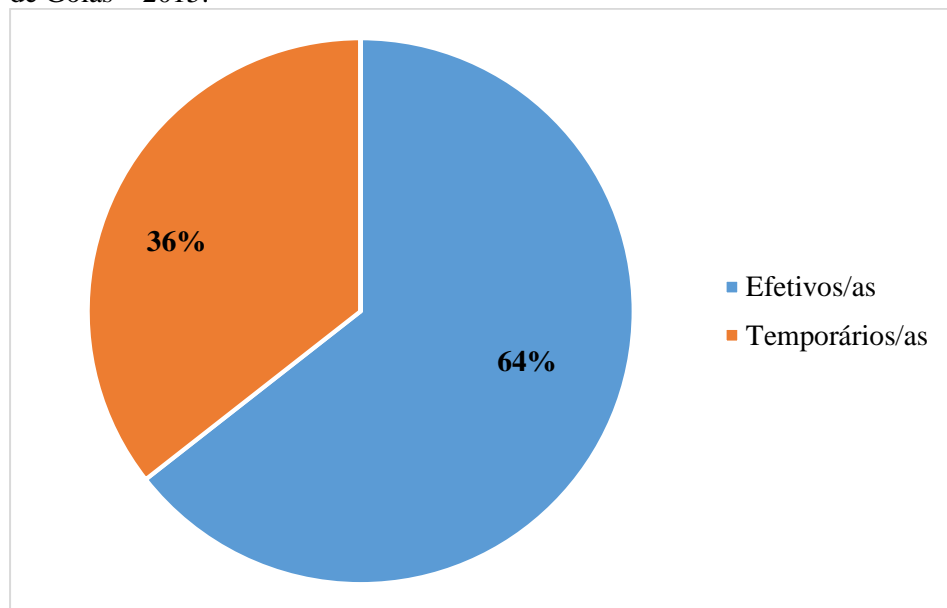
Fonte: BRASIL (2014).

Org.: VALE, Suzana Alves. 2015.

¹¹ A Organização Mundial de Saúde (OMS) aponta que para cada dólar investido em sistema de esgotamento sanitário, há redução de quatro a cinco dólares nas despesas com saúde pública (GOIÁS, 2015).

Quanto aos/as trabalhadores/as da educação pública estadual de acordo com Goiás (2015) são 31.612 funcionários/as efetivos/as entre docentes e servidores/as administrativos/as, destes 17.450, a maior parte, 55% do total são docentes especialistas, mestres/as ou doutores/as. No entanto, Arrais (2016) revela que o déficit de professores/as em Goiás é histórico, e que contratos temporários tem sido uma alternativa utilizada pelo governo – hoje existem 10.049 professores/as nesta situação, deste total 3.257 são docentes com o Ensino Médio e 6.792 com o nível superior. Ainda assim, o que se observa nos depoimentos nas escolas é que mesmo com esses contratos falta pessoal, tanto docentes quanto técnicos/as administrativos e de serviços gerais.

Gráfico 1 – Servidores/as efetivos/as e temporários da Rede Estadual de Ensino de Goiás – 2015.



Fonte: Goiás (2015).
Org.: VALE, Suzana Alves. 2015.

A análise destes dados revela o contexto de flexibilização e precarização das relações e processo de trabalho no ensino público estadual, em especial, na função docente. A soma destes cargos efetivos e temporários resulta em 27.499 docentes, deste total 36% são ocupados por trabalhadores/as contratados/as temporariamente. Dito de outra forma, 36% dos/as professores/as vinculados/as a SEDUCE por um período de um ano, desempenham o mesmo trabalho que os/as efetivos/as, 63% dos/as trabalhadores/as, todavia são remunerados/as com cerca da metade do salário destes/as.

A realidade do trabalho docente está permeada pela precarização, estes/as profissionais vivenciam diferentes regimes de trabalho, por vezes lecionam em uma única rede,

todavia, para cumprir a carga horária, precisam atuar em várias escolas, condição recorrente entre professores/as de disciplinas que têm pouco espaço na grade, como educação física, sociologia, filosofia, história e geografia. Professores/as que ministram aula em disciplinas fora de sua área de formação. O deslocamento de uma escola a outra demanda tempo, energia, gastos e o estresse do trânsito.

Em Catalão, como podemos apreender nas observações de campo e entrevistas, o veículo particular tem sido o recurso utilizado, até porque o transporte público do município funciona precariamente - não atende a todos os bairros, as rotas são demoradas, o intervalo entre um itinerário e outro é longo, os ônibus e terminal possuem condições precárias - o que impossibilita a utilização de trabalhadores/as que necessitam ser pontuais.

Veículo particular, carro ou moto, geralmente adquirido através de financiamento e, os custos com combustível, manutenção e seguro oneram as despesas e responsabilidades dos/as trabalhadores/as. Os docentes vinculados/as a mais de uma rede de ensino, em geral, buscam opções para complementar a renda e diante da baixa remuneração. A precarização estende-se da escola – nível médio - e alcança a vida cotidiana dos/as docentes – nível privado - através dos salários defasados e inferiores ao salário de outros profissionais com o mesmo nível de qualificação no país.

Como demonstram dados divulgados pelo Sindicato dos Trabalhadores da Educação no Estado de Rondônia (SINTERO) em junho de 2015, ao afirmar, que o salário base médio de um/a professor/a brasileiro/a licenciado/a em início de carreira, que cumpre uma carga horária de 40 horas semanais é de R\$ 2.711,48, em Goiás esse salário era até 2015 de R\$ 2.570,08¹², ou seja, abaixo da média do país. Ainda de acordo com esta pesquisa, o docente da rede pública estadual no país recebe o equivalente a 57% da remuneração mediana dos trabalhadores/as com formação equivalente, além de que o salário, como discutido ainda não é pago conforme o piso nacional.

A reforma ao ordenar o trabalho docente, faz com que este se direcione a pleitos externos à escola, pois a SEDUCE se fundamenta em avaliações que qualificam o sistema de ensino em relação às outras unidades da federação e, organiza um sistema de controle do/a trabalhador/a mediante premiações e bonificações, no intento de condicioná-los/as à objetividade do modo de produção flexível, além de promover a responsabilização do trabalhador/a pelo resultado do trabalho.

Esse contexto dificulta a capacidade de organização e resistência dos/as

¹² O que convertido para dólar de 2015 equivalia a aproximadamente 810,00 dólares, de acordo com Banco Central do Brasil.

trabalhadores/as dentro ou fora do Sintego, já que fragmenta a categoria, acentua a desvalorização social. Giroux (1997) alega que estas reformas neoliberais promovem a desconstrução do papel do/a professor/a enquanto um/a intelectual transformador/a, em busca da constituição da docência pragmática e técnica, que executa plano e propostas previamente elaborados, a fim de tornar o processo de ensino-aprendizagem desprovido do pensamento crítico (GIROUX, 1997, p.159).

Entre as estratégias de gestão estão as normas de organização do ensino que objetivam a padronização, com livros didáticos ou apostilas que direcionem o conteúdo, propostas curriculares centralizadas pelo Estado, o currículo de referência no Pacto, às avaliações externas, como a Provinha Brasil e afins. Como expõe Oliveira (2006, p. 1132),

O professor, diante das várias funções que a escola pública assume, tem que responder às exigências que estão além de sua formação. [...] Neste contexto é que se identifica o processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores. As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho (OLIVEIRA, 2006, p. 1132).

O processo de desqualificação da docência se constitui de maneira complexa, vários são os fatores que influenciam, a iniciar pela mudança no processo do trabalho docente, que atualmente não se baseia apenas na sala de aula e no ensino aos/as discentes, mas que se amplia por meio de novas atribuições na organização da escola, no planejamento, na busca por resultados e metas, no cumprimento de burocracias, no convívio com os mais diversos problemas socioeconômicos e espaciais da escola, trazidos pela comunidade escolar, principalmente, na relação com estudantes provindos dos mais variados contextos da fragmentada e heterogênea classe trabalhadora docente.

A sobrecarga de trabalho, ampliação do raio de atuação, responsabilização por resultados estatísticos, carga horária de trabalho a mais cumprida em casa, a necessidade de trabalhar em mais de uma unidade escolar a fim de complementar sua renda, a falta de incentivo efetivo para continuar a formação, dentre outros fatores que além de desmotivar, compromete a saúde física e mental destes/as profissionais.

Novos saberes e domínio teórico são requisitados aos/as docentes por meio das políticas educacionais, como por exemplo, os temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais nos anos de 1990, para os quais estes/as profissionais não foram formados/as, como argumentam Costa; Santos e Vale (2011), ao discutirem sobre a importância da incorporação da temática gênero, como disciplina, em cursos de formação de professores/as,

Mesmo na área da educação, em cursos como o de Pedagogia, por exemplo, não há uma preocupação em trabalhar com os universitários os conteúdos dos

temas transversais, reforçando a ausência destes na formação dos professores. Em levantamentos bibliográficos realizados para uma pesquisa sobre o ensino de Geografia e Gênero, observamos a pouca quantidade de material existente e um silenciamento de questões que explodem no cotidiano da escola onde este estudante vai atuar posteriormente (COSTA; SANTOS; VALE, 2011, p. 6).

As autoras referem-se especificamente à falta de formação para a discussão da temática de gênero, que consta no tema transversal – orientação sexual - todavia a afirmação vale para os outros temas transversais que ainda não constam nos currículos dos cursos de licenciatura, e assuntos que surgem na relação cotidiana professor/a e estudante.

Aspecto que também afeta as condições de trabalho docente é que, geralmente a oferta de livros didáticos é insuficiente para todos/as estudantes das escolas, isso faz com que eles/as compartilhem o livro com os/as colegas, o que interfere no aprendizado, em razão de só poder utilizá-lo em sala de aula, ou seja, não tem a possibilidade usá-lo em casa para estudo individual.

Quanto ao/a docente precisa transportar os livros, normalmente da sala da coordenação, até à sala de aula, distribuir os livros, recolhê-los, fazer a conferência e por fim, entregar novamente. O que pode parecer uma descrição cansativa de um processo rotineiro no trabalho docente, tem por intenção destacar a precarização que estes/as trabalhadores/as são submetidos/as. Uma vez que este processo deve durar por volta 50 minutos na maioria das escolas, tempo de uma aula, acontecer cinco ou seis vezes em cada turno, três turnos por dia, todos os dias da semana com grande parte de docentes. Estes são alguns exemplos de como o Pacto pela Educação territorializa-se produzindo uma realidade marcada pela ausência das condições dignas de trabalho, de ensino e aprendizagem.

O trabalho docente se materializa no processo de ensino-aprendizado que ocorre em sua relação com os discentes na escola. Assim, entende-se a escola como um território, pois nela se estabelecem relações de poder entre indivíduos, grupos de indivíduos e instituições, relações estas enraizadas no trabalho, Raffestin (1993). Este território resulta do embate entre a ordem próxima - constituída pelos sujeitos da comunidade escolar, neste caso o foco está nos/as docentes, e a ordem distante - instituída pelo Estado por meio de suas políticas reformadoras, no caso o Pacto pela Educação.

A flexibilização do processo e relações de trabalho são intensificadas por meio de subcontratações, terceirização de serviços, reordenamento salarial e do plano de carreira. Como levantou a pesquisadora Costa (2013) ao discutir a precarização e feminização do trabalho docente em Goiás associada à reestruturação do capital e a globalização da economia, afirma,

O Neoliberalismo e a acumulação flexível estabelecem ainda mais a precarização no mundo do trabalho e a diminuição de conquistas trabalhistas, abrindo a possibilidade de contratação temporária, redução de salários, aumento das jornadas de trabalho, aumento da idade para aposentadorias, entre outras perdas por parte dos/das trabalhadores/as. Este processo, ainda em curso, abre a possibilidade de contratação de professores/as sem concurso público e sem formação superior para escolas públicas, os chamados “pro-labores”, entre outros atos que aumentam a pressão sobre os/as docentes e desarticulam a luta por melhorias salariais (COSTA, 2013, p. 26).

Desse modo, a autora também evidencia as influências da precarização do trabalho nas políticas públicas sociais, como a educação, que passam a ser enfocadas como serviços sociais, neste entendimento podem ser privatizados e terceirizados, como acontece atualmente. A educação enquanto mercadoria, um bem de consumo, é negada como direito do/a cidadão/ã, nesta lógica estudantes e professores/as são tidos/as como capital humano, o/a docente torna-se apenas mais um recurso a ser gerido.

Esse tipo de contrato contribui para o aumento da rotatividade de professores/as nas escolas, isto prejudica a organização do trabalho pedagógico da escola e a qualidade do ensino. A questão está relacionada à interação professor/a e estudante, influenciando a capacidade de aprendizagem, através das desarticulações e descontinuidades do processo pedagógico, além da desmobilização da equipe de profissionais, os vínculos entre estes sujeitos são importantes na produção de conhecimento, do qual são coautores/as.

A falta de continuidade no trabalho do docente interfere na identidade escolar, por envolver relações entre pessoas a escola adquire uma identidade, ou seja, assume uma territorialidade própria, tanto para trabalhadores/as quanto para estudantes e comunidade, a intensificação do fluxo dos/as profissionais dilui esta identidade. A autora Kelly Aparecida Almeida de Azevedo no estudo organizado para o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná, ao abordar a questão, alega, “professores contratados a título precário, privilegiando a contratação temporária ou por tempo determinado. Regime de trabalho que impede a formação de vínculos entre professores, pela necessidade de trabalhar em várias escolas” (PARANÁ, 2012, p. 5). Este, segundo a autora, atualmente constitui o fator principal para a rotatividade docente, a violência na escola, também colabora, no entanto em menor escala em comparação aos contratos temporários.

Com as mudanças frequente de professores/as o processo pedagógico iniciado se rompe e perde a continuidade, visto que cada profissional tem uma maneira de desenvolver o ensino e a relação com os/as estudantes. A desmotivação, diante das condições de trabalho dos/as professores/as, aliada à curta duração do período do trabalho afeta a constituição de

vínculos destes educadores/as com estudantes, com colegas e com a comunidade em que se insere a escola.

A subcontratação é discutida por Araújo Júnior, alegando que o governo utiliza-se da subcontratação pessoal para atuar nas escolas estaduais, e alega ter a intenção de diminuir o índice de evasão e reprovação dos/as estudantes. Em 2013 a SEDUCE lançou edital para a contratação de 1.114 pais de discentes para, segundo a secretaria, “desenvolver atividades no âmbito da organização escolar, no sentido de estabelecer o elo entre a escola e a família, a partir de ações que propiciem e facilitem a entrada e o envolvimento das famílias no cotidiano escolar” (ARAÚJO, 2013, p. 70). Nesta direção Costa (2013) aponta, que em média havia 2,35 trabalhadores/as em 2012 contratos temporários em cada escola pública estadual de Catalão, este é um processo em expansão perante a política educacional implantada.

Ainda de acordo com o autor, Araújo Júnior (2013), o Estado utiliza a contratação de empresas terceirizadas para atuar no interior das escolas, como a contratação de uma empresa especializada na prestação de serviços de limpeza, conservação e copa, incluindo o fornecimento de materiais, produtos, uniformes, equipamentos de proteção individual e de proteção coletiva para atender a SEDUCE.

Nas escolas ocorre a territorialização da terceirização e transferência de responsabilidades do governo para empresas privadas pelo trabalho nas escolas, convergindo com padrões da acumulação flexível, que contribuem para a individualização dos sujeitos, diminuem o número de trabalhadores/as efetivos/as e acentuam a flexibilização do trabalho, negam a inclusão de trabalhadores/as ao trabalho estável com a não efetivação de concursos públicos. A redefinição da reforma neoliberal em curso paulatinamente substitui a força de trabalho estável por subcontratações, terceirizações e privatizações.

Da totalidade de contratos temporários na docência da SEDUCE, 32,4% são professores/as nível médio, substitui-se não somente efetivos/as por temporários, porém, também, profissionais com formação superior, por profissionais com apenas a formação de nível médio de ensino.

Todo esse processo conflui em um reordenamento salarial da categoria, que flexibiliza as suas relações trabalhistas, diminui o número de trabalhadores/as efetivos/as em função das subcontratações e terceirizações, aumenta a concorrência pelas vagas oferecidas e diminui-se a exigência por formação. Fragmenta e enfraquece a classe trabalhadora a fim de impor a lógica flexível de trabalho precarizado em seu processo e relação, e neste caminho privatizar a educação pública em Goiás.

Araújo Junior (2013), ao se dedicar a discussão o posicionamento do Sintego a

respeito das adequações promovidas pelo Pacto pela Educação ao trabalho docente, alerta para que esta política de “governança”, assim definida pelo autor, tem por meta ampliar a privatização do público. Em seu entendimento, o deslocamento da fronteira entre público e privado ao afetar o trabalho na educação causou descontentamento, manifestações e mobilizações destes/as trabalhadores/as, porém o Sintego mesmo tendo consciência deste processo não conseguiu assumir realmente a bandeira em defesa dos/as trabalhadores/as, as lutas, de acordo com o autor, são pontuais fundamentadas em fatores externos ao processo e resultados do trabalho docente.

Ao desenvolver sua discussão destaca fatores que evidenciam a dinâmica de transferência de responsabilidade do Estado para a iniciativa privada, no teor do documento da política educacional em questão, de início são a implantação da escola de tempo integral, o novo Ensino Médio e as iniciativas voltadas à superação da distorção de idade-séries dos/as discentes.

O projeto da escola de tempo integral indica que os/as discentes podem complementar seus estudos fora da escola em uma entidade parceira do Estado, entre estas estão a Fundação Itaú, a Fundação Jaime Câmara (ARAÚJO JÚNIOR, 2013, p. 68). Em Catalão existem duas escolas estaduais em tempo integral o Colégio Estadual Polivalente Doutor Tharsis Campos e o Colégio Estadual Wilson Elias ambos localizados no Bairro Nossa Senhora de Fátima.

Quanto ao novo Ensino Médio as parcerias acontecem com programas como Jovem de Futuro do Unibanco¹³, a intenção desta medida volta-se para a melhoria do IDEB. A fim de corrigir a distorção idade-série por meio de ações como, a erradicação do analfabetismo adulto e o programa de aceleração, o governo tem por parceiros instituições reconhecidas no setor de ensino, como o programa educacional Roberto Marinho¹⁴, o instituto Ayrton Senna¹⁵. Os quais têm por meta qualificar estudantes para o mercado de trabalho, o que nos permite novamente relacionar educação e economia de mercado. Vale observar que o colégio Estadual João Netto de Campos, recebe recursos por meio da parceria do Estado com o Instituto Unibanco, pois desenvolve o Ensino Médio Inovador.

Ainda nesta sistemática, este autor, relaciona esta conjuntura à Medida Provisória 1.591, a respeito da relação público privado e à lei da Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSICPs) (Lei nº 9.790/99), que versa sobre as estruturas de repasse das

¹³ Site Instituto Unibanco: <http://www.portalinstitutounibanco.org.br/>.

¹⁴ Disponível em: <<http://idprojetoseducacionais.com.br/>>. Acesso em: 12 de jun. 2015.

¹⁵ Disponível em: <<http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/home/index.asp>>. Acesso em: 12 de jun. 2015.

verbas públicas para as instituições qualificadas, dentre outras leis que causam mudanças na relação entre público e privado, portanto “forja o espaço-público não estatal” abrindo um campo de atuação em uma esfera intermediária Estado e mercado (ARAÚJO JR. 2013, p. 69). Estas organizações sem fins lucrativos no país são as fundações privadas¹⁶ e as associações¹⁷, por intermédio destas parcerias o governo de Goiás transfere a responsabilidade pela educação pública ao setor privado.

Neste sentido, as políticas públicas – elaboradas no nível distante – estabelecem normas para o uso e a ocupação do espaço, excluindo trabalhadores e trabalhadoras, bem como seus filhos e filhas, das garantias básicas em saúde e educação. Tal fato observa-se na atual proposta de repasse da administração destas áreas para Organizações Sociais (OSs) e através do projeto de militarização de algumas escolas em Goiás, elementos que suturam o Pacto pela Educação no estado. Deste modo observa-se, nitidamente, o processo de transferência da educação para o setor privado, reforçando o projeto de abolir com a educação pública, gratuita e de qualidade. Isto como parte de um projeto maior de reestruturação do Estado que promove um novo circuito para a economia voltado às políticas públicas sociais.

Em Goiás a desconstrução da educação pública passa pelas políticas adotadas e, em 2016 o governo pretende repassar – 23 escolas estaduais da macrorregião de Anápolis - para a iniciativa privada, via OSs, mais uma ação do Pacto Pela Educação no estado. Ainda nesta linha outra ação foi a militarização de 26 escolas estaduais com a previsão de chegar a cinquenta em 2016. Se não é essa a educação pública que se deseja muito menos a que se anuncia pelas tendências, o é.

Diante destas elaborações percebe-se o processo que se desenvolve no sentido de reestruturação da educação e do trabalho docente, pois os elementos levantados apresentam um percurso para a efetivação subsunção da educação ao capital. De início as entidades parceiras apesar de se relacionarem com as escolas eram externas, com a implantação das escolas militares, e o plano de entregar a gestão de parte das escolas às OSs, estas adentram à escola e passam a geri-la, com isso interveem diretamente no processo e resultado do trabalho na educação, além de administrarem verbas públicas destinadas à educação.

O discurso oficial sustenta o caráter voluntário e beneficente destas entidades, no entanto uma avaliação mais minuciosa evidencia a fragilidade desta proposição, Arrais (2016)

¹⁶“A fundação caracteriza-se pelo conjunto de bens ou patrimônio necessários para sua existência (CRUZ, 2005, apud ARAÚJO JR., 2013, p. 69)”.

¹⁷“A associação se originam da vontade de um grupo de pessoas unidas por uma causa ou objetivos sociais comuns (CRUZ, 2005 apud ARAÚJO JR., 2013, p. 69)”.

afirma que, segundo o edital de seleção das OSs proposto pela SEDUCE, os recursos que seriam destinados as OSs são consideravelmente maiores que os disponibilizados as escolas estaduais no presente, para explicar tal contradição faz-se necessário recorrer ao termo utilizado pelo pesquisador “capitalização pública do mercado privado”. Deste modo, o setor intermediário entre Estado e mercado, criado pela mudança da fronteira entre público e privado, recebe e administra verbas públicas, podendo assim, aferir ganhos financeiros com a intensificação e precarização do trabalho, com a flexibilização das relações e processo de trabalho e com a contenção de gastos.

Este autor tece severas críticas ao modelo de gestão escolar planejado e implantado pelo governo de Goiás para as escolas estaduais, que caminha para a transferência da responsabilidade de administração das escolas para o âmbito privado. Alega que este acontecimento promove alterações na matriz pedagógica e na matriz de investimentos públicos, além do que o projeto não foi discutido com a sociedade. A SEDUCE nega-se ao diálogo realmente aberto e construtivo, visto que sempre ocorrem consultas das bases, esta na verdade incide numa manobra no sentido de aparentar uma transparência inexistente.

Tanto que o Sintego foi impedido de acompanhar o processo de abertura dos envelopes com as propostas das OSs, marcado para ocorrer na SEDUCE, e posteriormente transferido sem aviso público para o Centro Cultural Oscar Niemeyer com forte segurança policial, como relata o próprio sindicato em seu *site*,

Para a presidenta do Sintego, o governo de Goiás fere os princípios que regem a administração pública como a transparência, a publicidade e a impessoalidade, uma vez que os dirigentes do sindicato que representa os professores e os administrativos no Estado de Goiás foram impedidos de acompanhar a abertura dos envelopes. “O Sintego compareceu ao Oscar Niemeyer, representado por alguns de seus diretores, numa atitude clara de quem quer simplesmente acompanhar um processo que deve ser público e transparente. Infelizmente fomos impedidos pelos policiais que disseram textualmente que a ordem era impedir a entrada do Sintego, pois o Sintego é contra as OSs” (SINTEGO, 2016).

Diante da forma como o governo tem se recusado ao diálogo, além do Sintego, educadores/as sindicalizados/as ou não, estudantes, intelectuais, e diversas outras entidades, organizações e movimentos sociais populares promoveram debates, mobilizações, manifestações, ocupações das escolas e da própria sede da SEDUCE em Goiânia contra esse ataque frontal à educação pública. No entanto, essa disputa de território entre parte da sociedade e Estado não se desenvolve no debate de ideias, como deveria, e sim no uso da força policial,

Essa situação ao ser vivida no cotidiano do trabalho, ao não ser refletida e criticada passa a ser percebida como uma situação a que se deve adaptar e com o tempo concebido como

normal. Ou seja, se é concebida assim, significa que a política adotada no nível distante que transforma o nível misto é incorporada na vida cotidiana como algo superior, imposto, contra o que há muito pouco a se fazer. A própria forma como essa política é trabalhada na escola e o enfraquecimento das entidades representativas fragilizam a luta por transformações.

2.3. Catalão: aspectos gerais e rede estadual de ensino

A cidade encontra-se intensamente articulada ao circuito econômico estadual, nacional e global, neste setor, os destaques ficam por conta da indústrias minero-químicas, montagem de automóveis e máquinas agrícolas e o comércio. Com intensa e diversificada exploração mineral, possui a segunda maior mina em atividade no mundo do minério Nióbio, juntamente com o município de Ouvidor. Apresenta atividades agropecuárias e de serviços, com um forte comércio e a presença de órgãos públicos, bancos, concessionárias, financeiras, a oferta de serviços médico-hospitalares. Este contexto se explica, segundo o geógrafo Valdivino Borges Lima, pelo fato de que,

Catalão está imerso em uma importante rede econômica mundial e a produção desse espaço foi elaborada mediante as estruturas territoriais antigas, a ação do estado, a ação do capital e a articulação de redes de circulação de produtos e informações muito bem-dispostas em um município bem localizado no território nacional (LIMA, 2015, p. 129).

No desenvolver de sua argumentação, o autor demonstra que as condições socioeconômicas e espaciais para que Catalão esteja inserida à rede econômica mundial foram sendo criadas ao longo de todo um processo histórico por diversos sujeitos sociais, fato esse que resultou no espaço urbano atual. A educação voltada ao /à trabalhador/a sempre esteve imbricada nesse processo, visto ser parte inerente da produção e redução social, e, portanto, do território. Fosse inicialmente a educação informal de cunho religioso desenvolvida pela Igreja, ou a educação institucionalizada pelo Estado no final do século XIX, ora com um cunho doutrinador, ora dirigida à construção das nações e regulação processos educacionais da infância e juventude, ora um padrão de regulação educativa, produto de novas articulações entre demandas globais e respostas locais, como se realiza atualmente Oliveira (2007).

Nessa sistemática busca-se compreender as transformações deste território por meio das mudanças dos modelos produtivos ocorridos e em processo. Esta discussão perpassa três momentos em que se acredita serem marcantes para a história do Município e na transformação territorial, na origem do povoamento período marcado pela mineração de ouro, como atividade predominante e posteriormente as atividades agropecuárias tornam adquirem maior relevo.

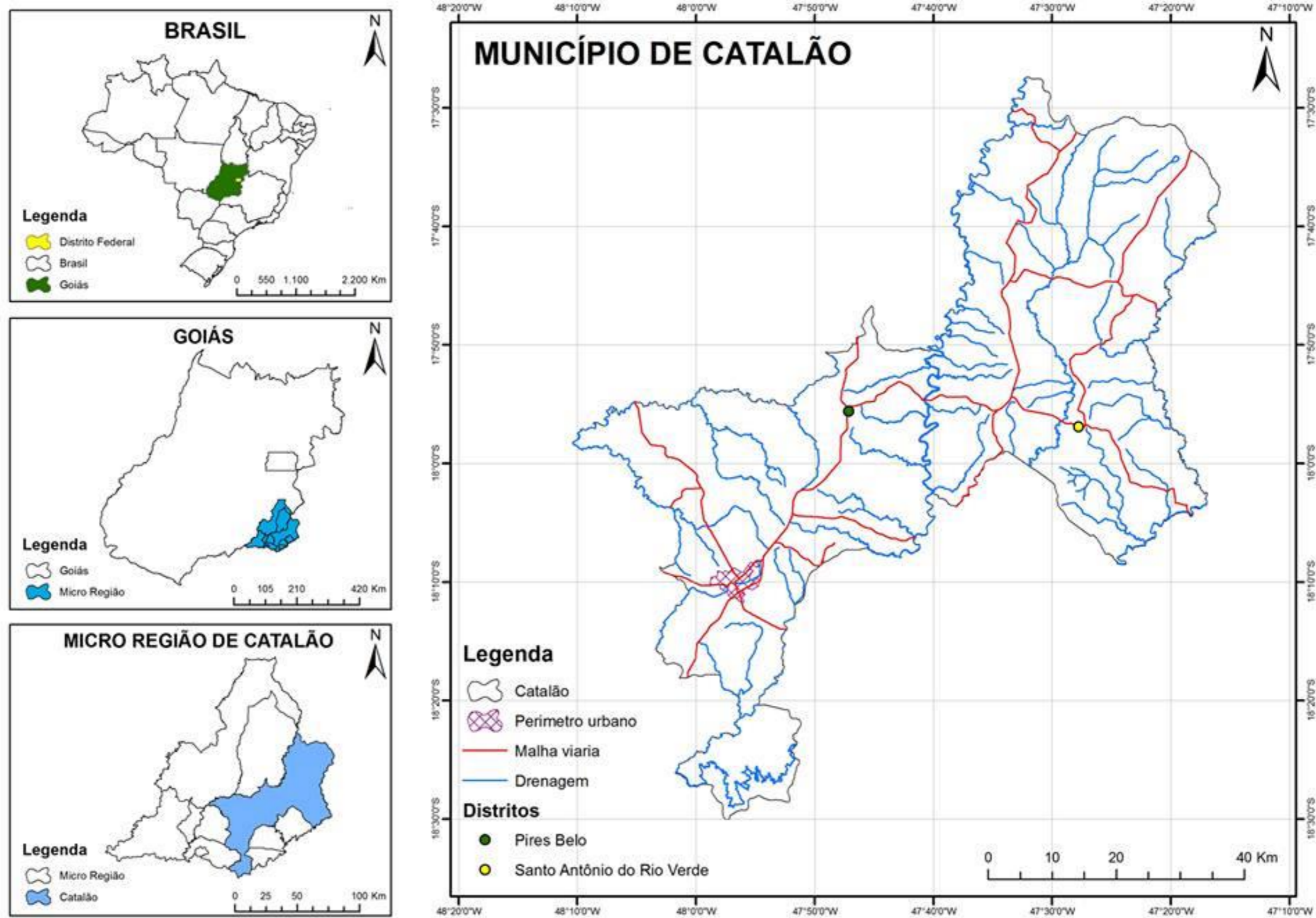
Com a chegada da ferrovia e, por meio da descentralização industrial, promovida pela mobilidade geográfica do trabalho, fomenta-se a indústria.

O município de Catalão, como pode-se observar através do mapa número 1, situa-se na Região Sudeste de Goiás, conta com grande representatividade no estado. Sua localização geográfica tem sido fator estratégico importante para o seu desenvolvimento econômico, sito na divisa com Minas Gerais e a 248 km de Goiânia, 305 km de Brasília, 110 km de Uberlândia, 657 km de São Paulo, o que lhe atribui vantagens logísticas e comerciais, visto estar conectado a grandes centros econômicos do país, via densa malha rodoferroviária, e ainda, por receber os efeitos multiplicadores dos municípios de seu entorno, sobre os quais exerce influência.

Para que se possa analisar como se realizou a produção da estrutura territorial que tem hoje, remete-se à origem do Município, que se relaciona a exploração realizada pelos bandeirantes paulistas às terras brasileiras no início do século XVIII, sob o comando de Bartolomeu Bueno da Silva. O processo de povoamento e formação territorial centrou-se no desenvolvimento da mineração, principalmente de ouro, associada às atividades agrárias que de início destinavam à manutenção alimentar dos mineradores e comitivas que por aqui passavam. No século XIX ocorre a mudança do modelo produtivo da mineração para a agropecuária, a população passa a residir no campo. O período ficou assinalado pela ampliação dos latifúndios associados à agricultura de subsistência, o que ampliava a fronteira agrícola em Goiás. A estrutura fundiária era garantida pelos coronéis, por meio de casamentos entre familiares, o que caracterizou a tradicionalização da economia e da política local Chaul (1997).

Até o século XX as unidades de ensino eram quase inexistentes, “além disso eram de caráter religioso (e privado) e restritas ao atendimento dos filhos da elite, que eram preparados para frequentar as universidades europeias” (Alves, 2015, p.33). Como discutido no capítulo primeiro este contexto muda com a ascensão do regime republicano.

Mapa 1 - Localização do Município de Catalão - Goiás.
 Fonte: (IBGE/SIEG, 2015)



Almeida eludida essa realidade em Goiás e em seus municípios, da seguinte forma,

Desde a primeira república até os anos sessenta, os municípios do interior de Goiás contavam com uma rede escolar extremamente precária, composta por escolas isoladas e multisseriadas mantidas à custa do trabalho de professores leigos. Mesmo as escolas da elite se limitavam em estabelecimentos situados nas sedes dos maiores municípios em regime de internato, com formação direcionada de acordo com o gênero: propedêutico para os homens e normal para as mulheres. Considerando o elevado custo desta modalidade de ensino à grande massa da população ficava reservada o ensino público oferecido pelas escolas isoladas (ALMEIDA, s/d, p. 2).

Era número crescente o analfabetismo em todo o território brasileiro e os/as professores/as atuantes eram leigos atuando nos quadros da educação, a expansão da rede escolar pública tornou-se imprescindível para o processo de desenvolvimento do regime militar.

A construção da linha ferroviária, no início do século XX, fortaleceu a inserção de Goiás, e conseqüentemente de Catalão, ao circuito da economia nacional. A Estrada de Ferro Mojiana, atual Centro Atlântica, conectava a cidade ao Triângulo Mineiro e a São Paulo, o que proporcionava um grande fluxo de pessoas e mercadorias, assim como o contato dos habitantes com novas ideias, costumes e necessidades.

Em virtude do forte influxo demográfico houve implantação de novas técnicas nas fazendas e, na ainda nascente, indústria e alargamento das relações de trabalho assalariado. Alterações no território urbano foram intensificadas, com destaques para a instalação de serviços públicos e privados. As primeiras indústrias atuavam no beneficiamento de produtos primários, eram de propriedade dos coronéis, emergentes comerciantes e proprietários rurais.

O crescimento industrial brasileiro foi vigoroso em meados do século XX, porém, este desenvolvimento ficou restrito aos grandes centros urbanos da Região Sudeste. Este fato provocou grande disparidade entre as dinâmicas espaciais no território brasileiro. Até então, o perfil econômico de Goiás se manteve agropecuário, com a implantação a política de integração do território nacional e a construção de uma extensa malha rodoviária, um antigo interesse no estado chama a atenção do grande capital: a extração de minérios¹⁸.

Foram descobertas em Catalão minas de fosfato, nióbio, titânio e vermiculita, desta forma foram instaladas empresas de exploração, extração e beneficiamento: Goiásfertil, Copebrás e a Mineração Catalão. Lima (2015) argumenta que foi neste período com a implantação do denominado Complexo Mineral Catalão-Ouvidor que “as grandes transformações no espaço urbano de Catalão se iniciaram” (2015, p. 121). A economia antes

¹⁸Em 1892 a “expedição Cruls”, uma comissão de estudos sobre a exploração mineral do Planalto Central foi liderada por Luiz Cruls.

baseada na agropecuária, principalmente agricultura de pequeno porte e pecuária extensiva, dá lugar a extração mineral e novas formas de produzir mediante padrões impostos pela modernização agrícola.

A modernização da agricultura e instalação das empresas mineradoras contribuiu para o incremento econômico de Catalão. A esse processo de transformação produtiva e territorial somou-se uma série de investimentos públicos no espaço rural e urbano em comunicação, transportes, saneamento, energia, educação.

Reestruturações territoriais no urbano e rural, e as mudanças das condições de trabalho no campo promoveram um fluxo migratório e expulsão do povo camponês para a cidade. Segundo dados do IBGE Em 1970 a população era de 27.809 habitantes, já em 1980 tem aumento significativo passado a somar 40.238 habitantes, destes 77,99% residindo no espaço urbano. Em 2010 a população era de 86.647 habitantes, destes 93,5% morando no espaço urbano.

A exploração agropecuária nos paradigmas intensivos modifica a paisagem rural, dispensa grande número de mão de obra. Os/As pequenos/as proprietários vendem suas terras em busca de melhores oportunidades na cidade. Diante da falta de qualificação para o mercado de trabalho que se consolidava no arquétipo técnico-científico estes trabalhadores/as veem suas expectativas frustradas. Como discute Costa (1998),

Neste período de 60 a 90, Catalão firmou-se como região polo, concentrando investimentos e população. A população foi atraída pela oferta de emprego, principalmente nas mineradoras. No entanto, a força-de-trabalho a ser utilizada em tal setor devia ser qualificada o que frustrou muitos trabalhadores e atraiu especialistas como engenheiros entre outros profissionais para a cidade (COSTA, 1998, p. 48).

A pesquisadora argumenta que este contexto intensifica a problemática de moradia, aumenta a especulação imobiliária, cresce a procura e diminui a oferta de imóvel para locação, o que promove o aumento dos custos com aluguéis, o Estado intervêm com a construção dos primeiros conjuntos habitacionais, programando o lugar da moradia dos/as trabalhadores/as. No entanto, essa programação estatal também alcança a escola, que se vê da qualificação da mão de obra e difusão e legitimação dos ideais organizacionais do novo padrão produtivo.

As mudanças produtivas interferem na vida cotidiana da população, assim como as modificações ocorridas no urbano estavam articuladas com as transformações no campo. A sociedade vinha sendo constituída baseada na concentração fundiária e de renda, de maneira que a produção e o acesso ao crédito eram garantidos pelo Estado a aqueles/as que detinham o poder político e econômico.

Empresas públicas foram privatizadas e entregues ao capital internacional na década de 1990 no país. Em Catalão, especificamente a Goiásfertil em 1993, com demissão de muitos/as operários/as, o que impactou fortemente a economia e a dinâmica do município. Data também desse período, a entrada de diversas empresas multinacionais que aproveitam as condições favoráveis de exploração mineral e hidrográfica, isenção fiscal e força de trabalho qualificada e barata. Isso em consonância com a reestruturação do capital e a globalização da econômica que promovem a dispersão geográfica do trabalho, e a intensificação da interferência dos organismos internacionais nas políticas educacionais voltadas para a empregabilidade em detrimento ao direito ao trabalho.

A economia de Catalão passa por transformações com a territorialização de indústrias montadoras de automóveis, em especial. A escolha do município para a instalação destas indústrias foi favorecida pela sua posição geográfica, articulada com os grandes centros econômicos e financeiros, como São Paulo, por meio de densa malha rododiferroviária e telecomunicações, que possibilita grande fluxo de mercadorias e informações. O nível de desenvolvimento científico e tecnológico do município (LIMA, 2015, p. 128). E ainda para Santana e Mendonça (2010) a mão de obra barata e a falta de experiência na organização trabalhista e sindical dos trabalhadores, os incentivos fiscais e acordos entre Estado e empresas por meio principalmente da Prefeitura de Catalão.

Todas as mudanças no contexto da cidade e do campo demandam “uma reestruturação do sistema educacional que seguia a tendência da expansão de vagas e da formação profissionalizante, atendendo às necessidades da indústria e do comércio” (COSTA, 2012, p. 151). A reestruturação da educação por meio das reformas neoliberais em curso no país, em especial na década de 90, se territorializam na rede escola estadual influenciando a rede de ensino em Catalão.

No aspecto educacional Catalão possui instituições de ensino superior; Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, que recentemente teve aprovada sua transformação na Universidade Federal de Catalão. Encontra-se em funcionamento também a entidade privada Centro de Ensino Superior de Catalão (CESUC), o Instituto Federal Goiano, além de vários Polos de Cursos superiores e de pós-graduação à distância. O sistema S composto pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR).

Como uma população estimada de 98.737 habitantes o município tem em funcionamento 19 escolas estaduais, sendo que o Colégio Estadual Carolina Vaz da Costa e o Colégio Estadual Gilberto Arruda Falcão, escolas rurais, localizam-se nos distritos de Pires

Belo e Santo Antônio do Rio Verde, existem outras escolas na zona rural, porém são municipais. As escolas em Catalão oferecem Ensino Fundamental, as séries finais em maior escala, Ensino Médio e Educação para Jovens e Adultos e educação especial.

Tabela 3 – Dados quantitativos da Rede de Ensino Estadual do Município - 2015.

Números relativos à Rede de Ensino Estadual no Município no ano de 2015			
Unidades Escolares	Docentes regentes	Docentes não regentes	Estudantes
19	377	137	8.179

Fonte: Goiás (2015)

Org.: Vale, Suzana Alves. 2015.

A política distante reproduz-se no cotidiano, territorializando-se e produzindo espacialidades – neste caso os/as 137 docentes que não estão em sala, seja por ocupar cargo de direção ou, por vezes recorrem a esta estratégia de sobrevivência, por estarem cansados/as, adoecidos/as e sem condições de lecionar devido à extenuante rotina. Perante a intensificação da exploração do seu trabalho elaboram uma forma de lidar com as regras impostas, mas que não cabem na sua realidade. Segue tabela que apresenta as escolas estaduais da cidade.

Tabela 4 – Escolas Estaduais do Município de Catalão.

As unidades de ensino da Subsecretaria em Catalão		
Escola	Localização	
Centro de Atendimento Educacional Especializado Santa Clara - Associação Pestalozzi	Vila Cruzeiro II	Conveniada
Centro de Educação e Convivência Juvenil Odette Faiad Sebba	Bairro Nossa Senhora de Fátima	Padrão
Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Alzira de Souza Campos	Bairro Mãe de Deus	Padrão
Colégio Estadual Abrão André	Bairro Pio Gomes	Padrão
Colégio Estadual Anice Cecílio Pedreiro	Bairro Santa Terezinha	Padrão
Colégio Estadual Dona Iayá	Bairro São João	Padrão
Colégio Estadual Doutor David Persicano	Bairro Nossa Senhora de Fátima	Padrão
Colégio Estadual João Netto de Campos	Bairro Mãe de Deus	Padrão
Colégio Estadual Maria das Dores Campos	Bairro Jardim Ipanema	Padrão
Colégio Estadual Polivalente Doutor Tharsis Campos	Bairro Nossa Senhora de Fátima	Padrão

Colégio Estadual Rita Paranhos Bretas	Bairro Castelo Branco	Padrão
Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus	Setor Central	Conveniada
Escola Estadual Joaquim de Araújo e Silva	Setor Central	Padrão
Escola Estadual Madre Natividade Gorrochátégui	Bairro Teotônio Vilela	Padrão
Escola Estadual Professora Zuzu	Bairro Das Américas	Padrão
Escola Estadual Wilson Elias Jorge Democh	Bairro Nossa Senhora de Fátima	Padrão
Instituto de Educação Matilde Margon Vaz	Setor Universitário	Padrão

Fonte: GOIÁS (2015)

Org.: Vale, Suzana Alves. 2015.

Duas dessas escolas localizam-se no setor central, seis nas imediações do setor central e nove na periferia do centro urbano, conforme mapa 2. A escola recebe alunos de vários bairros mais distantes na cidade e da zona rural. E nem sempre os que moram perto conseguem as vagas em função da forma de distribuição dos alunos entre as escolas. Por muitas vezes os/as alunos/as são obrigados a percorrem grandes distâncias – como os que vêm da zona rural. A malha de transporte urbana é deficitária não atendendo a todos os bairros da cidade, e nem todos/as estudantes/as têm condição de arcar com o valor da tarifa.

Costa (2013) que examinou a realidade das escolas estaduais de Catalão em 2012, que totalizava quinze unidades existentes, foi observada uma alta taxa de feminização de 85%, em uma das escolas que oferecia apenas às séries iniciais do Ensino Fundamental a presença das mulheres foi de 100%. As maiores dificuldades encontradas foram o fechamento a retirada dos/as profissionais que atendiam nos laboratórios e bibliotecas, a falta de manutenção dos aparelhos tecnológicos, a presença de contratos temporários, dentre outras. Como alega a autora,

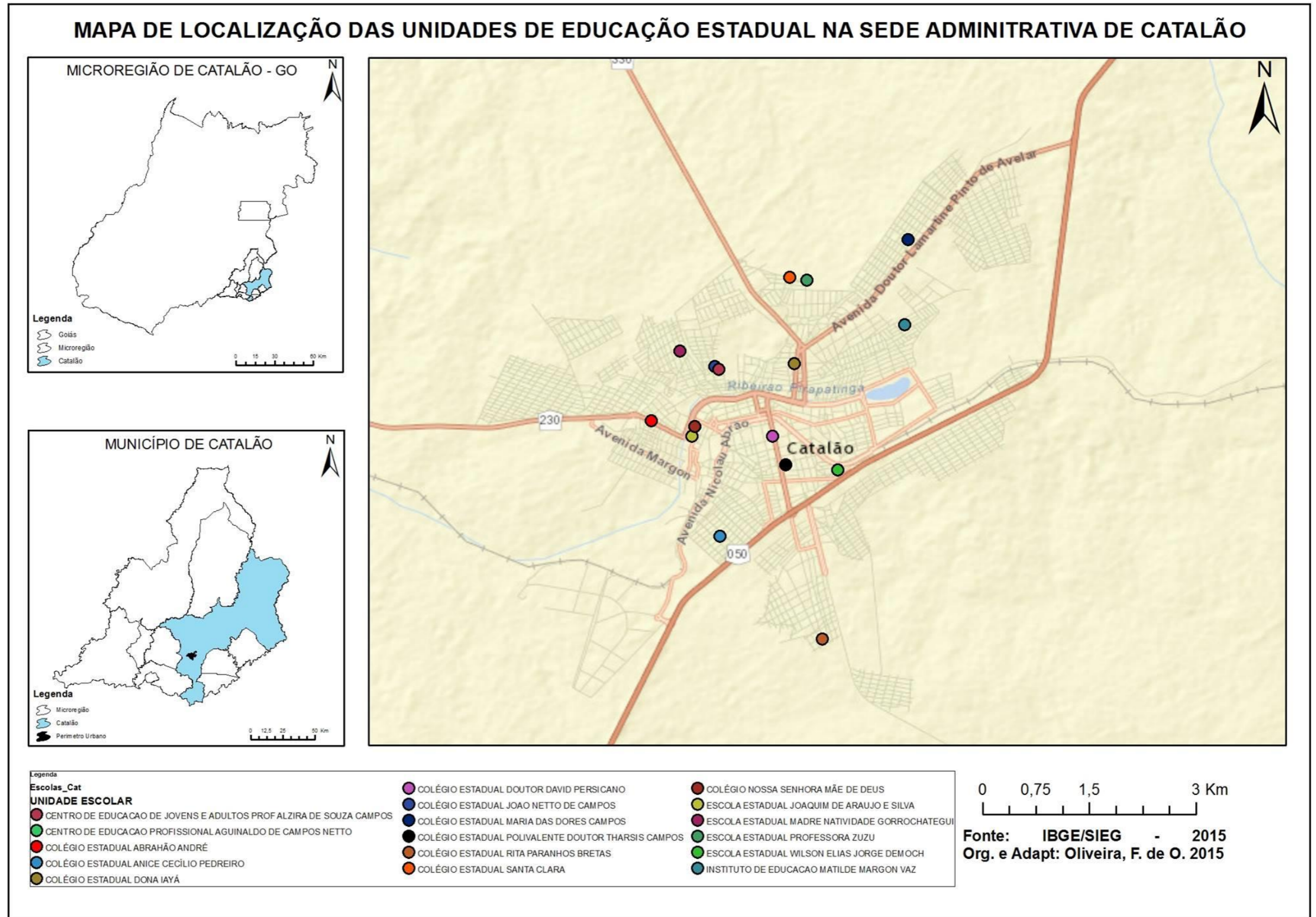
A situação de Goiás e, por conseguinte, de Catalão é um exemplo extremamente elucidativo. O sucateamento da rede estadual se expressa por prédios em péssimo estado; más condições de trabalho; salários defasados; falta de estímulo para a qualificação; a deterioração do sistema de saúde do servidor público; supressão de direitos trabalhistas, dentre outras medidas autoritárias impostas pelo governo Marconi Perillo, juntamente com o secretário da educação Thiago Peixoto, que é economista e sem experiência na educação (COSTA, 2013, p. 16).

Diante destas constatações intentamos no terceiro capítulo, a partir da discussão da territorialização do Pacto pela Educação no cotidiano do Colégio Estadual João Netto de

Campos, aprofundar e ampliar a compreensão desta conjuntura de reordenamento do trabalho docente no “chão da escola”, Oliveira (2004).

No Colégio Estadual João Netto de Campos evidencia-se que flexibilização, intensificação e precarização do trabalho se territorializa e altera o cotidiano da escola, do trabalho docente, e de toda a comunidade escolar. A comunidade atendida consta basicamente de trabalhadores/as e filhos/as destes/as, são pessoas que não possuem salário suficiente para pagar por uma educação em instituição particular.

Mapa 2 – Localização das Escolas Estaduais de Catalão – Goiás.



A apropriação do território escolar por estudantes e professores/as se realiza permeada por desafios, enfrentamentos e conquistas, não apenas pela ocupação e locomoção pelas dependências, mas, por exemplo, pelos muros grafitados com temas sociais e culturais, pela implantação da Rádio da escola coordenada por discentes, a constituição de um grêmio estudantil, e a exposição pelos corredores e pátios de trabalhos realizados em conjunto por estudantes e docentes.

CAPÍTULO TERCEIRO

O COTIDIANO NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS: a territorialização do *Pacto pela Educação* no Colégio Estadual João Netto de Campos e estratégias de sobrevivência

O terceiro capítulo destina-se a considerar a realidade da escola pública estadual de Goiás, na cidade de Catalão e sua inserção histórico espacial na sociedade. Para tanto buscou-se no tópico - 3.1. História e infraestrutura do Colégio Estadual João Netto de Campos - conhecer a origem e constituição do Colégio Estadual João Netto de Campos, no sentido de fundamentar a discussão das condições de trabalho e desafios enfrentados pelos/as docentes desta escola apresenta-se também a infraestrutura do colégio e equipamentos disponíveis.

O tópico - 3.2. Trabalhadores e trabalhadoras do Colégio Estadual João Netto de Campos: o cotidiano do trabalho docente – no qual aborda-se o corpo de servidores do CEJNC em suas relações e condições de trabalho, traça-se um perfil dos sujeitos da pesquisa e analisa o cotidiano de trabalho deste na escola.

A pesquisa mostrou que há indignação por parte dos/as trabalhadores/as da educação, com as questões referentes à política educacional no Estado de Goiás, mas que a mesma não se manifesta na participação no sindicato ou em ações de reivindicações por parte dos/as professores/as. Neste sentido, procuram-se esses elementos no cotidiano da escola, entender como esse é organizado e superado, ou como aponta Carlos (1996, p. 13) “permite pensar a possibilidade da constituição, ou do nascimento do diferente contraponto do normatizado”. Dessa forma, que ações os/as professores/as realizam no seu cotidiano de enfrentamento às normas estabelecidas do Pacto pela Educação? Como estas ações indicam a construção de uma resistência?

O estudo do cotidiano, ou o nível privado como Lefebvre (2002) apresenta, é fundamental para a análise, pois se entende que “há a dimensão da história que entra e se realiza na prática cotidiana, instala-se no plano do vivido e que produziria o conhecido-reconhecido, isto é, no lugar que se desenvolve a vida em todas as suas dimensões” (CARLOS, 1996, p. 14). Dessa forma, as políticas de controle e gestão que o Pacto estabelece e que já foram apresentadas neste texto, realizam-se cotidianamente no embate de poderes que se realiza na escola, colocando em contraponto o nível distante – as ações normatizadas – e o vivido, revelando as estratégias diante de regras que nem sempre representam as necessidades cotidianas.

No caso do Pacto, como se observa de sua elaboração e execução, o distanciamento das necessidades da comunidade escolar é muito grande, a ponto de comprometer as ações pedagógicas, a qualidade do ensino e o aprendizado. Mas, a escola é, também, o lugar das estratégias de sobrevivência, Certau (1998), onde se estabelecem as ações de enfrentamento, produzindo um conflito com o desenvolvimento do capitalismo que, “no estágio atual tende a reduzir as diferenças e homogeneizar a sociedade reduzindo-a a um mesmo modelo” (CARLOS, 1996, p. 65).

Dessa forma, a escola como território aponta para o embate entre o nível distante e o nível próximo, Lefebvre (1999), e produz ações de síntese que permite entender como se coloca o projeto de normatização – do espaço, das ideias, dos corpos – e o enfrentamento a tudo isso, mesmo que não na forma de ações políticas coordenadas.

A categoria de análise do cotidiano permite a incorporação de elementos importantes no processo de ensino-aprendizagem uma vez que, ao concordar com Cavalcanti (2008), o cotidiano revela as práticas espaciais e o vivido que são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem e de compreensão do processo de produção e reprodução da vida e do capital. No caso dessa pesquisa, procura-se estabelecer uma relação entre esse vivido marcado pela estratégia distante, da política pública, e das estratégias de sobrevivência elaboradas nesse espaço-tempo.

3.1. História e infraestrutura do Colégio Estadual João Netto de Campos

Da fundação do Colégio Estadual João Netto de Campos na cidade de Catalão no início da década de 1960 a pesquisadora Mara Rúbia Guardieiro (2015), apresenta informações as seguintes informações. De acordo com a autora, o Colégio foi,

Criado no ano de 1960 pelo Decreto Lei Nº 3.263 de 11 de novembro de 1960, e publicado no Diário Oficial nº 8452 de 23 de dezembro de 1960, o Colégio Estadual João Netto de Campos foi instalado, de fato, no dia 10 de maio de 1961, com uma solenidade realizada no cine Real, que contou com a presença de autoridades vindas da capital (GUARDIEIRO, 2015, p. 16).

Segundo a autora, que também foi professora no Colégio, um grupo de professores/as da cidade aventou para a necessidade da criação de uma escola, uma vez que não existia uma unidade escolar para os/as filhos/as de trabalhadores. Este grupo juntamente com os/as moradores/as elaborou um abaixo-assinado reivindicando ao prefeito João Netto de Campos, que atendeu ao pedido com o decreto mencionado.

Segundo o Plano Político Pedagógico (PPP, 2015) ¹⁹ da escola os/as professores/as fundadores/as do colégio, foram: Maria das Dores Campos, Iolanda de Mendonça Vaz, Maria Terezinha Netto de Oliveira, Eliane de Fátima Assis, João Teixeira Martins, Antônio Miguel Jorge Chaud, Francisco Netto de Campos, Aginaldo de Campos Netto, Paulo Fayad Sebba e Miguel Siqueira. Os sobrenomes pertencentes às famílias tradicionais da cidade e da elite demonstram a que interesses servia a criação da escola na cidade, uma inserção da política de educação universal, a escola para formar mão de obra para os postos de trabalho na cidade. Também se observa nesse grupo, a maioria de homens, apontando para um maior prestígio desse nas decisões referentes à educação. Por muitos anos a escola foi inclusive, onde os filhos/as dessas famílias se formavam, mas hoje o público atendido se difere daquele.

A princípio denominado Ginásio Estadual de Catalão e, posteriormente, em homenagem ao prefeito da época, Ginásio João Netto de Campos, fato que aponta para a forma como se construiu a base de escolas no Estado e os caminhos na consolidação de um projeto político. Em 1961 o CEJNC funcionava no prédio da Escola Paroquial São Bernardino de Siena, uma escola paroquiana particular que existe ainda hoje na cidade²⁰. Em 1962 e 1963 passou a funcionar no prédio do Grupo Escolar Rita Paranhos Bretas e na Escola Técnica Wagner Estelita Campos e em 1964 foi transferido para o endereço atual. Abaixo a foto 2, a Praça do Estudante em primeiro plano em segundo o Colégio Estadual João Netto de Campos.

¹⁹ Projeto Político Pedagógico constitui-se uma recomendação da LDB nº. 9394/96 “o eixo norteador de todo trabalho escolar, e sua existência emana uma prática bem mais abrangente dentro da escola, pois permite um diagnóstico dos problemas, apontando referências para comunidade refletir o tipo de educação que se necessita desenvolver com o propósito de contribuir para a reflexão da prática e para a efetivação de uma escola reflexiva que transforma a partir dos erros, implementando ações que venham de encontro com suas necessidades, visando à melhoria (NOLÊTO; FERREIRA, s/d). Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/>>. Acesso em: 3 fev. 2015.

²⁰ O que existe ainda hoje é o prédio da escola, a escola São Bernardino de Siena foi extinta em dezembro de 2014.



Foto 2 – Colégio Estadual João Netto de Campos e a Praça do Estudante.
Fonte: Elaborada pela autora.

Atenta-se para o fato de que primeiro se criou a escola por decreto, uma lei do nível distante e, posteriormente, buscaram-se os recursos para a sua construção que durou quatro anos, ou seja, a comunidade escolar desde o início teve que estabelecer estratégias espaciais cotidianas para sobreviver.

A fundação da escola realizou-se na conjuntura da década de 60 quando havia uma movimentação popular organizada no Brasil que reivindicava um projeto de democratização da escola, no sentido da ampliação de vagas e da rede escolar, o combate ao analfabetismo, o crescimento da economia, a garantia de direitos trabalhistas, dentre outros pontos. Estavam engajados nesse movimento educadores/as, intelectuais, lideranças comunitárias em consonância com o governo de João Goulart de inspiração popular.

Todavia com o golpe civil-militar em 1964 houve uma forte repressão dos movimentos sociais e de qualquer tipo de debate político, uma época de grande coerção, embate e resistência. O governo militar investia em seu plano de desenvolvimento interno para o país e, quanto à educação escolar, procurou estruturar e expandir a rede de ensino, especialmente o Ensino Básico. Diante dos interesses capitalistas havia a necessidade de se criar uma nova cultura escolar, eficiente para o desenvolvimento econômico em expansão, a qual se caracterizava por “universalizar a toda à população os sentimentos de civismo, patriotismo, culto aos símbolos nacionais e alimentar a brasilidade presente no discurso oficial” Almeida Barros (s/d, p.1), além de desmobilizar os movimentos sociais populares e combater os conflitos emergentes entre classes antagônicas.

À instituição escolar atribuiu-se, como principal papel, a formação para o projeto militar, com forte enfoque no ufanismo, na divisão regional e com ênfase no processo de integração nacional. Várias escolas foram construídas e as vagas expandidas em função da necessidade de formação de mão de obra e da expansão da formação básica, promovendo uma inserção de trabalhadores/as nas escolas. A escola em questão atende a esses interesses aliados ao contexto local de promoção política de alguns sujeitos. Nesse momento o projeto de educação coadunava com a programação e a racionalização do espaço da escola ao máximo, estabelecendo uma padronização no pensar e no agir, exigindo estratégias ainda mais duras no cotidiano que vigiava e punia a livre expressão.

Com o fim da ditadura e a abertura política a escola passou a ser um importante espaço de criatividade e de fomento de movimentos de luta por uma educação democrática. Mas os governos estaduais do PMDB por mais de vinte anos e, atualmente do PSDB – no poder a vinte anos, elaboraram e elaboram políticas educacionais de cunho pouco participativa e democrática o que tem exigido, também, a construção de estratégias de lutas e enfrentamentos cotidianos ao projeto de desmantelamento da escola pública em Goiás.

Na organização da escola apreende-se a síntese da relação de poder entre a normatização e a democratização, como se pode ilustrar pela presença no CEJNC do Conselho Escolar, definido pelo PPP, como,

[...] um colegiado de natureza consultiva e deliberativa com a finalidade de acompanhar e avaliar o processo e o produto do trabalho docente ministrado pela instituição, contribuir para a melhoria do processo pedagógico e administrativo como também promover a interação escola-comunidade (GOIÁS, 2015).

Na escola o conselho está organizado e constitui-se por doze membros, sendo o diretor Adilson Pinto Ciríaco o presidente do conselho, e os/as demais membros são representantes dos/as professores/as, funcionários/as, pais e discentes.

A gestão democrática constitui-se bandeira antiga dos sindicatos educacionais e comunidade escolar, na qual um aspecto importante é o conselho escolar, mas este é ameaçado pela territorialização do Pacto. Visto que a política ter como proposta, primeiro, promover a divisão da gestão da escola entre pedagógica e administrativa, esta ficaria a cargo de um profissional técnico com formação em administração, e aquela continuaria como o gestor/a já constituído. Segundo, entregar a gestão de parte das escolas às OSs, com discutido anteriormente nesse texto, para execução dessas mudanças diminui a pouca autonomia que a comunidade escolar e conselho ainda possuem.

Remetendo a estrutura física e infraestrutura da escola, o prédio possui dois pisos existem 14 salas de aula, bem como da diretoria, da secretaria, de professores, de recursos, de áudio, de leitura visual, cozinha, despensa, almoxarifado, biblioteca, laboratório de informática e de ciências, pátio coberto e descoberto, salão, auditório, quadra de esportes coberta e descoberta; banheiros e rampas de acesso adaptados para portadores/as de necessidades especiais; ou mobilidade reduzida e área para estacionamento. A escola recebe água tratada da rede pública e serve água filtrada, serve merenda escolar aos/as estudantes. Quanto ao lixo é destinado à coleta, utiliza a rede pública de esgoto para dispensá-lo.

As salas de aula foram recentemente reformadas, no entanto não oferecem conforto térmico, em especial no período vespertino. Apenas duas salas possuem ar condicionado, instalados sem verba do estado, mas por meio de empenho em angariar recursos financeiros por parte do conselho em parceria com a comunidade. Para a utilização dessas salas existe uma escala de rodízio das turmas, um requisito para ter o direito à ocupação da sala está na disciplina da turma (Diário de campo, 2015). O governo ao destinar os recursos direto a escola defende que garante maior autonomia a escola, no entanto, como estes são insuficientes a comunidade escolar recorre ao voluntarismo e à colaboração da comunidade, assim se por um lado melhora a infraestrutura por outro responsabiliza-se por algo que é de responsabilidade do Estado.

A Biblioteca Randolpho Campos, conta com um acervo de 20 mil livros, a sala de leitura funciona na própria biblioteca possui mesas e cadeiras para acomodar os leitores/as, também não oferece conforto térmico, um ventilador de teto permanece ligado e seu ruído incomoda os/as leitores e a dinamizadora Maria da Penha que permanece no local durante o período matutino e vespertino para o atendimento professores/as e estudantes/as.

O laboratório de informática encontrava-se fechado e sem uso, pois, além de não haver dinamizador/a para o atendimento, por falta de manutenção os 24 computadores estão com defeito e não podem ser utilizados. Já o laboratório de ciência, que também, permanece fechado e depende do esforço dos/as docentes para ser utilizado, que devem desempenhar funções técnicas de dinamizador/a, o que intensifica seu trabalho e aumenta suas atribuições.

Existe na escola uma sala de recursos pedagógicos fechada, pois, como nos relatou a professora de apoio Olga, a burocracia impede seu funcionamento, mesmo a escola tendo a presença de nove estudantes com necessidades especiais com laudo médico. Ao ser questionada onde atendia os/as estudantes da inclusão, se havia uma sala própria, a docente respondeu,

Tinha, tinha, não tenho, mas (risos). A subsecretária fechou a sala de recursos, fazer o que? (Pausa) A sala tem muitos materiais, têm materiais maravilhosos que o MEC mandou materiais em madeira, todo tipo de material, excelentes materiais. Próprios para trabalhar com a psicomotricidade, coordenação, para todos os tipos de deficiências: para baixa visão,

para cegueira, para intelectual, para físico. Fechou porque eles falam que não tem alunos suficientes aqui para atender naquela sala, eles têm um número mínimo de alunos para usar a sala. Eu falei, mas se temos alunos da inclusão na escola e a escola possui a sala de recursos totalmente equipada e não pode ser usada? Mas, é por ordem da subsecretaria e da secretaria da educação. Você vai descobrir muita coisa em sua pesquisa (OLGA, 2015).

O fato ocorre porque o número exigido de estudantes para o uso da sala é de no mínimo 14 discentes da inclusão. Isso ocorre em uma escola estadual tida como referência em uma cidade, que em certos aspectos também é referência em Goiás, o que, então, acontece naquelas escolas em uma situação mais difícil, nos inquieta.

O CEJNC tem por endereço a Praça do Estudante no Bairro Mãe de Deus, próximo ao centro da cidade, a noroeste no perímetro urbano de Catalão. A leste e sul os bairros vizinhos são de classe média, Bairro São João, Setor Central, Bairro Mãe de Deus, já a norte e oeste, bairros e vilas com características periféricas, entre estes Bairro São José, a Vila União, a Vila Borghese, Bairro Parati, Bairro dos Lucas, Bairro Monsenhor Souza, Jardim Paulista, Bairro Mutirão, Primavera, como se pode evidenciar no mapa três.

E nem sempre os que moram perto conseguem as vagas em função da forma de distribuição dos alunos entre as escolas. O sistema de matrícula é informatizado, o/a estudante ou responsável deve se cadastrar, para realizar a matrícula indicando, na ordem de sua preferência, três escolas onde gostaria de estudar, assim desta forma que não há garantia de vaga em escolas próximas às residências desses/as. O caminho até a escola, em muitos casos, é feito a pé, uma vez que a malha de transporte urbana é deficitária não atendendo todos os bairros da cidade, e nem todos/as tem condição de arcar com o valor da tarifa. Outros, da zona rural, percorrem um longo período de tempo em estradas que nem sempre estão em boas condições e chegam já cansados da jornada.

A maioria dos/as alunos/as são filhos/as de trabalhadores/as e até mesmo de trabalhadores/as no período noturno, pessoas que não possuem salário suficiente para pagar por uma educação em instituição particular. A escola também oferece o maior número de vagas na rede pública da cidade, em 2015 o número de discentes atendidos/as era de 809.

O cotidiano da escola é marcado pelos conflitos, contradições e problemas de cunho social, que fazem parte da realidade da comunidade que atende. Embora o Pacto pela Educação apresente ações para minimizar ou mascarar alguns problemas na escola, a realidade ainda é a única possível de uma sociedade desigual. Como aponta Carlos (1996), “o contato cotidiano evidencia modos de vida, de problemas e perspectivas comuns. Por outro lado, produz, junto com a identidade, a consciência da desigualdade e das contradições nas quais se funda a vida humana” (CARLOS, 1996, p.73). Dessa forma, nota-se nesta pesquisa, bem como em outras já

referidas, que a escola anuncia a explosão dos problemas sociais e nem sempre há uma política efetiva para lidar com eles, colocando todos/as em uma situação de miséria que marca o cotidiano da escola.

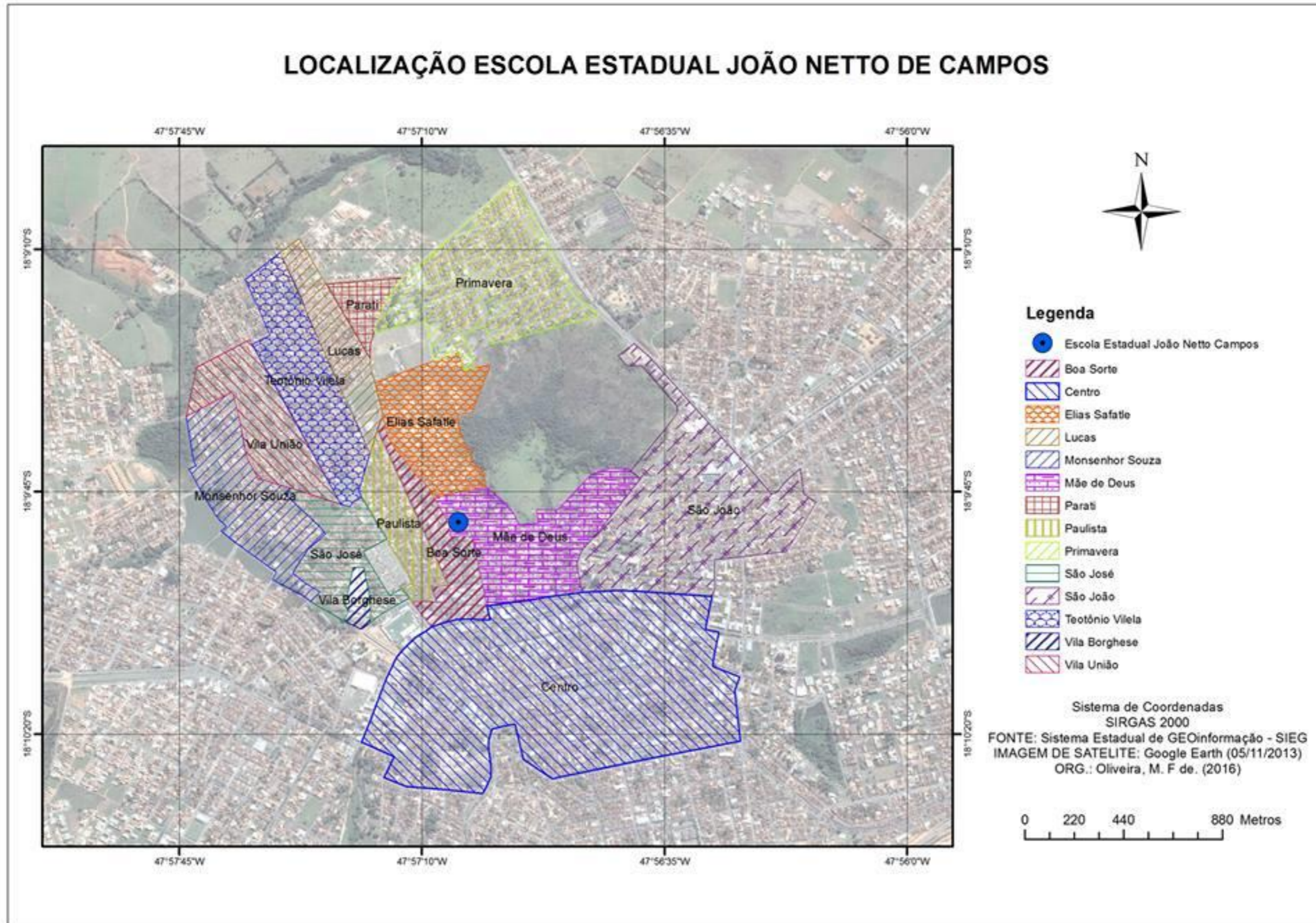
A professora Dorothy Mae Stang listou alguns dos problemas mais comuns do dia a dia enfrentados pelos/as docentes e demais servidores/as do Colégio. Vejamos:

Nós temos problemas de drogas muito sério e muito perto. Prostituição, o problema da prostituição está ali, diz assim, vem é bom rende, dá dinheiro. Temos muitos problemas violência doméstica, tragédias familiares que estão na escola. Existem meninos aqui com problemas sérios de aprendizagem, que é caso de inclusão, e que nós não estamos preparados para isso, mas ele está na sala de aula, problemas não diagnosticados, por vezes, de retardo mental, que as famílias não querem saber, que estão na sala de aula. Na escola pública hoje estamos com grande parte da clientela de meninos com problema de aprendizagem muito sérios, e querem resultados satisfatórios nos exames do Estado, mas são estes meninos que temos aqui. A droga está ali na praça, até dentro da escola, chamam os meninos, muitos se perdem nestes problemas, há violência na escola, não é muita, mas existe (DOROTHY, 2015).

A docente relata diversos desafios enfrentados pela comunidade escolar, pois a escola está inserida no contexto urbano que se expressa pelos conflitos e contradições, os problemas sociais apontados por ela e por outros/as sujeitos da pesquisa evidenciam a relação dialética entre a miséria e a riqueza discutida por Lefebvre (1991). Outra narrativa que trata desta problemática é a da professora Maria do Espírito Santo, ao analisar as atribuições da escola e dos/as docentes,

Somos professores, psicólogos, terapeutas, educadores sexuais, juízas – brincadeira - mas somos educadores, quem educa não é só a escola. No entanto, foi atribuída à escola esta difícil missão, de ajudar o aluno, não somente nas necessidades referentes ao ensino, na parte social, como problemas trazidos de casa, porque atuamos muito próximo a bairros que possui inúmeras dificuldades. Atuamos em outras áreas além do ensino, o que é gratificante fazer, mas acabou sendo atribuída à escola parte social, não só de ensinar, mas de educar de forma mais ampla. Nós aqui na escola já fazíamos e continuamos a fazer projetos que vão além do plano de aula, são projetos em longo prazo não só com conteúdo curricular, mas visando a parte social, por exemplo, um trabalho que fazemos com asilos, muitas iniciativas partem dos próprios alunos. Assim que eu te falo que a educação não é só conteudista (MARIA, 2015).

Mapa 3 – Localização do Colégio Estadual João Netto de Campos – Catalão - Goiás



Como Maria avalia que, o Estado transfere responsabilidades à escola e aos/as docentes que são sociais, portanto da responsabilidade deste, e juntamente com a sociedade deveria propor políticas mais eficazes, outras estratégias. No entanto, esse contexto não é levado em conta quando o Estado – nível distante – que elabora as políticas públicas, que são impostas à escola – nível médio – de forma arbitrária muitas vezes e as demandas explodem no cotidiano afetando todos/as são envolvidos direta ou indiretamente com estas questões. Em visitas realizadas ao Colégio também se observou os pontos apresentados pela professora, como uma concentração de usuários de drogas, traficantes e aliciadores de menores para a prostituição nas mediações da escola. Estes problemas são do conhecimento da comunidade escolar que luta com as poucas armas que possui para o enfrentamento destas questões, mas a sensação de derrota é uma constante.

A escola realiza projetos, palestras e outras ações em conjunto com a comunidade no combate a esses problemas, mas por esses serem estruturais a contribuição maior seria dentro da sala de aula, oferecendo os instrumentos para a conscientização e superação dessa situação. Porém estes profissionais nem sempre estão instrumentalizados/as para enfrentar os desafios trazidos a escolas pelos/as adolescentes e jovens. Por outro lado, parte da sociedade, representada aqui pela comunidade do CEJNC, mesmo contando com pouco apoio do Estado, busca atuar com o propósito de transformação deste contexto.

Os problemas de aprendizagem tornam-se outro ponto muito complexo. A escola inclusiva, projeto reforçado nas políticas para a educação como o próprio Pacto, não nutre o/a docente de instrumentos para lidar com as diversidades que a professora apresenta e nem mesmo o Pacto estabelece como auxiliar estes discentes. Como se observou as professoras/es de apoio trabalham sem as condições necessárias para tal, como espaço físico e instrumentos pedagógicos adequados, e mesmo formação adequada, ou seja, educação superior na área de Educação Especial.

A professora de apoio Dandara dos Palmares tem por formação graduação em Pedagogia, especialização em Didática aplicada e cursos em inclusão, estes realizados por iniciativa própria no sentido de enfrentar desafios que a atividade cotidiana na relação com os discentes apresentam. Já a docente de apoio Olga Benário, é graduada em Letras Português e Espanhol e especializada em Metodologia do Ensino de Português. Lecionar fora do campo de formação - uma prática ainda comum nas escolas - acarreta um grande desafio, esforço a qualquer docente e constitui-se uma face da precarização da docência, porém, quando se trata

de professores/as de apoio o fato se intensifica, como expressa o depoimento de Olga, quando questionada sobre a escolha em trabalhar com discentes com necessidades especiais.

Fui obrigada pelo Estado, por perseguição mesmo, simplesmente, a pessoa – da subsecretária – me falou que, por eu ter um filho especial, eu teria que ir para o ensino especial, bem assim (pausa). Meu filho tinha três anos hoje ele tem seis. Meu caso é especial, é por isso (risos). Hoje essa situação já é confortável para mim, eu já consigo ter mais habilidade, mais conhecimento, vamos dizer assim. Mas no início, quando você cai de paraquedas em um lugar que você não tem nem noção de para onde vai, eu sofri muito, eu penei. Eu vejo que o que o meu filho tem não tem nada a ver com o que eu trabalho, é coisa totalmente distinta. E me colocaram para trabalhar com um esquizofrênico, ainda teve isso, dizendo que era autista. Eu estudei sobre autismo, pesquisei até coisas em instituições de São Paulo sobre autismo. Eu falei com a coordenadora de educação especial - ele não é autista, ele tem algumas características, mas não é autista. Ele me olhava nos meus olhos, se relacionava comigo e com os outros. Eu pedi novo laudo para a mãe, era esquizofrenia e era progressiva a doença, ele tinha trinta e um anos, e surtou aqui na escola, eu pedi que a mãe retirasse por um tempo para que ele pudesse melhorar. Ele dizia que não queria mais estudar, ele estava matriculado no nono ano (OLGA, 2015).

A narrativa e análise que a trabalhadora faz de sua própria prática e do cotidiano na escola nos auxiliou na percepção da territorialização das contradições promovidas pela política e o enfrentamento a ela. Se para a manutenção do emprego Olga teve que se submeter à objetividade autoritária da Subsecretária, ela não se acomodou em desenvolver um trabalho que mantivesse o *status quo*, pois fora de sua área de formação buscou qualificação por conta própria, inclusive quanto aos recursos financeiros, o Estado não a subsidiou, não a apoiou. Ao receber um estudante com diagnóstico de autismo, a partir de seu julgamento fundado em seus estudos e pesquisas confrontou a coordenadora do ensino especial e, por conseguinte a subsecretaria e o médico que diagnosticou o jovem. Assim, como tantos/as outros/as educadores/as ela foi e continua sendo agente na constituição da escola pública por meio das relações de poder e disputas territoriais subvertendo a ordem distante.

Em se tratando dos/as estudantes com necessidades especiais ou daqueles/as que não se adequam ao padrão escolar por diversos motivos a diferença torna-se um problema ainda maior quando pesa a avaliação da escola, nas provas padronizadas instituídas como medidores de competência em que estes não alcançam a média mínima e sempre “puxam para baixo” a nota da escola. Este fato, que é o cotidiano, entra em enfrentamento direto com o Pacto e a estratégia adotada, muitas vezes, é a recusa do aluno ou mesmo a transferência compulsória. Conclui-se, assim, que o Pacto vem contribuindo para aumentar a exclusão dos “alunos problemas” das escolas públicas, fato reforçado pelos índices de evasão que em Goiás em 2010 foi de 11,7%.

No entanto, em contraponto a isso, docentes e comunidade escolar enfrentam e resistem como ratifica a narrativa da docente Olga e se reforça com o depoimento da professora

Dandara, que conta, que ao contrário das recomendações pedagógicas das políticas públicas referentes à educação especial ela se recusa a atender aos/as discentes com necessidades especiais na sala de aula juntamente com o professor regente, aliás, esta também é a posição de Olga. Dandara diz posicionar-se firmemente diante de sua concepção de educação inclusiva, como argumenta,

Este ano acompanho seis alunos, eu os atendo individualmente pensando não no que o sistema tem me imposto, e, sim no indivíduo como um todo, que embora seja da inclusão, precisa no mínimo estar incluso no meio social educacional. Assim penso eu, a ponto de questionar isso frente a subsecretaria - se eu devo focar em um currículo obrigatório conteudista, que o menino precisa ter dentro de uma escola regular, ou se eu tenho que dar para ele o mínimo de dignidade para entender signos, para compreender palavras, entender que aquilo é leitura, tanto no mundo das letras como no raciocínio lógico matemático. Acredito que ele necessita entender que esse é um meio para que ele se insira no meio social. Eu não tenho um espaço à parte para isso, eu geralmente faço esse atendimento aqui na sala dos professores, faço esse trabalho à parte, elaboro atividades adaptadas para cada aluno. Tenho três alunos com paralisia cerebral, uma com baixa visão com comprometimento cerebral, uma com baixa visão apenas e um esquizofrênico, que não possui laudo, mas toma medicamento. Portanto, este perante a lei não é assistido pela subsecretária, mas nós procuramos atender estes meninos da melhor forma possível. Quanto ao planejamento, eu procuro os professores, pergunto qual o conteúdo está sendo desenvolvido naquele momento, falo com o professor de cada disciplina e de cada série, tenho alunos no nono ano, no primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio, eu faço adaptação do conteúdo para que meu aluno tenha a mínima compreensão, mesmo que seja simplista, para que ele não esteja excluído do processo educacional, embora no ensino regular (DANDARA, 2015).

Esta educadora entende que a educação inclusiva deve voltar-se ao indivíduo com o objetivo de instrumentalizá-lo para a convivência na escola, na família, no mercado de trabalho, por meio de cotas, e na sociedade de modo geral. E salienta que este fato não se contrapõe a inserção destes estudantes à escola regular, pois ela tem convicção que a inclusão social acontece e, que não beneficia somente o estudante com necessidades especiais como também aos demais. Todavia sua crítica se refere à forma como o Estado propõe a inclusão em suas palavras,

Muitas vezes esse aluno é jogado na rede regular, ele não entende o processo de metodologia desenvolvida, o professor regente não é obrigado a estar pronto adaptar a atividade naquele momento, ele tem mais quarenta alunos na sala, mais umas quarenta a cinquenta aulas durante a semana, ele não tem tempo de parar para atender o aluno especial. É desumano o que é imposto aos professores, principalmente aos pedagogos que precisam trabalhar com a inclusão (DANDARA, 2015).

Dessa forma, a escola se reafirma enquanto um território contraditório e desigual. A interpretação deste relato auxilia a compreensão de que os/as docentes são sujeitos ativos, que refletem sobre sua prática de ensino aprendizagem para adapta-la a realidade do/a discente e da escola, neste sentido resistem e subvertem aos ordenamentos do Estado que pouco se articulam com o cotidiano vivido.

O professor Chico Mendes ao expor como entende o pacto, revelou não acreditar na eficácia destas políticas educacionais, justamente porque são organizadas sem a participação das bases, e não consideram a diversidade dos contextos onde se localiza cada escola, além disso, acredita que a educação, como processo social, tem uma complexidade e amplitude que não deve estar a cargo apenas de uma parte da sociedade, mas que vários setores devem tomar parte da construção de uma educação pública de qualidade para todos/as. “Educação é coisa de educadores, filósofos, pedagogos, intelectuais, mas também, de outros sujeitos sociais, movimentos sociais, família, igreja, mídia, governo dentre e outros” (CHICO, 2015) afirma o entrevistado.

Para a construção do Pacto não houve esta participação, como normalmente acontece com a elaboração das políticas públicas na área de educação, as mesmas são elaboradas num contexto muito particular, sem levar em consideração o contexto maior. Essas ações apenas reforçam a miséria do cotidiano na escola.

O antes da implantação do Pacto pela Educação aconteceu uma “caravana dos 100 dias” para “discutir com a sociedade cada um dos pontos do Pacto e construir o plano detalhado de transformação da Educação do Estado” (GOIÁS, 2015). No entanto, o que se constata por meio da pesquisa com os/as docentes e pelas discussões do Sintego, é que esse processo não resultou em alteração na essência do plano, ou seja, o tratou de uma imposição muito mais que um pacto, como se expressa a professora Maria, “Que pacto é esse? Eu pactuo com você e você compactua comigo, neste pacto isso não existe”.

A problemática de conflitos, contradições de cunho social narrada e observada é, muitas vezes, em função da faixa etária que a escola recebe – a partir de onze anos – e dos níveis de ensino ofertados que são: Ensino Fundamental Anos Finais, 6º a 9º ano, nos períodos matutino e vespertino, e também, o Ensino Médio matutino, vespertino e noturno. O colégio exerce o Ensino Médio Inovador do Programa de Ressignificação do Ensino Médio, fundado pela portaria nº 5723 do ano de 2010, sendo o CEJNC a escola polo desta modalidade.

De acordo com informações contidas no *site* da escola, esta é uma proposta consiste em um incentivo às redes estaduais de educação a criarem iniciativas inovadoras para este nível de ensino. “A intenção é incentivá-las a pensar novas soluções que diversifiquem currículos. As atividades sugeridas devem integrar o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura para tornar o ensino mais atraente”²¹. O novo Ensino Médio está previsto também no Pacto pela Educação

²¹ Informações do site do Colégio Estadual João Netto de Campos. Disponível em: <<http://www.joaonettodecampos.net/>>. Acesso em: 3 out. 2015.

que segue o PNE, que por sua vez atende recomendação da ONU, ou seja, política gestada pela ordem distante que alcança o cotidiano da escola.

O MEC indica a criação desta modalidade do Ensino Médio como esforço em modernizar os currículos com disciplinas optativas e aulas práticas e tem por objetivo combater a evasão escolar que neste período dos quinze aos dezessete anos é maior. No entanto, como já abordado, a prática cotidiana não se efetiva a contento e os índices de evasão em Goiás são consideráveis.

Libâneo afirma que, a escola possui função insubstituível no preparo das novas gerações para os desafios da sociedade atual, para o autor são dois encargos desta entidade, os quais “reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a cultura de base produzida no cotidiano, e a provida pela escolarização” e ainda “de ajudar os alunos a tornarem-se [...] capazes de construir elementos categoriais de compreensão e apropriação crítica da realidade” (LIBÂNEO, 2011, p. 11). No entanto as condições de infraestrutura e de trabalho com que convivem os/as trabalhadores/as da educação não permite a efetivação deste papel da escola.

Na escola os/as educandos/as entram em contato com o ensino formal, aprendem conteúdos como matemática, português, geografia e outros. Estes saberes ao serem constituídos com o/a docente tornam-se instrumentos que os/as habilitam a se posicionar, participar propositadamente da sociedade, mas dependendo da concepção da escola pode, também, formar apenas trabalhadores/as e cidadãos/ãs dóceis e obedientes, ou seja, o projeto político da escola fundamenta essa formação, pois, a escola tanto pode libertar quando aprisionar. Em muitos a liberdade é tolhida pelas políticas públicas adotadas que vão contra a vontade da comunidade escolar como um todo ou mesmo na falta de recursos.

Nas últimas décadas surgiram dúvidas quanto ao papel da escola, com o avanço das tecnologias de informação como nunca antes na história da humanidade, no entanto, não basta acessar as informações é preciso saber ler o mundo a partir delas, a escola deve fazer esse intermédio, ajudando os/as estudantes a se apropriar do conhecimento constituído em conjunto pelos sujeitos sociais presentes neste espaço.

Dessa maneira, o que está em questão não é se a escola ainda é imprescindível e sim, que escola é necessária atualmente. Uma escola articulada com o tempo presente, que estimule crianças, jovens e adultos a problematizarem, a elaborarem críticas. Que os motivem a pensar no coletivo e com o coletivo, que permita ao sujeito se expressar embasado por sua vida cotidiana, que promova a construção conjunta de conhecimento, ao invés de apenas reproduzi-los, que promova a convivência com a diversidade. Muitas vezes as políticas até apontam ações nesse sentido, mas a prática cotidiana inviabiliza a realização desse projeto em

muitos lugares, mesmo por docentes que em função de seus posicionamentos políticos não compactuam com esse projeto.

Mais que isso Mészáros (2005) propõe uma educação para além do capital, “a transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido mais amplo” (MÉSZÁROS, 2005, p. 76) de modo que a escola se reafirma enquanto instituição necessária, em conjunto com outras, para a construção de uma sociedade fundada em valores humanos.

Através da discussão até este ponto nota-se que diversos problemas e desafios permeiam o território da escola, porém da mesma forma existe o enfretamento, a resistência e subversão de professores/as, estudantes e comunidade escolar que criam e recriam estratégias que se contraponham a racionalidade do sistema capitalista e se aproxima da lógica da vida. A atuação das professoras Olga e Dandara ao se negarem ao pragmático dos programas educacionais para estudante da educação inclusiva são exemplos elucidativos disto.

3.2. Trabalhadores e trabalhadoras do Colégio Estadual João Netto de Campos: o cotidiano do trabalho docente

No Colégio João Netto de Campos observou-se conflitos em torno das ações do Pacto, das ações do sindicato, de interesses de alunos/as e professores/as, enfim, um cotidiano marcado pela miséria das condições de trabalho precarizadas, mas com a riqueza do território em construção a partir das relações de poder estabelecidas e enfrentadas cotidianamente. Nesta escola temos o seguinte quadro:

Tabela 5 – Servidores/as do Colégio Estadual João Netto de Campos em 2015.

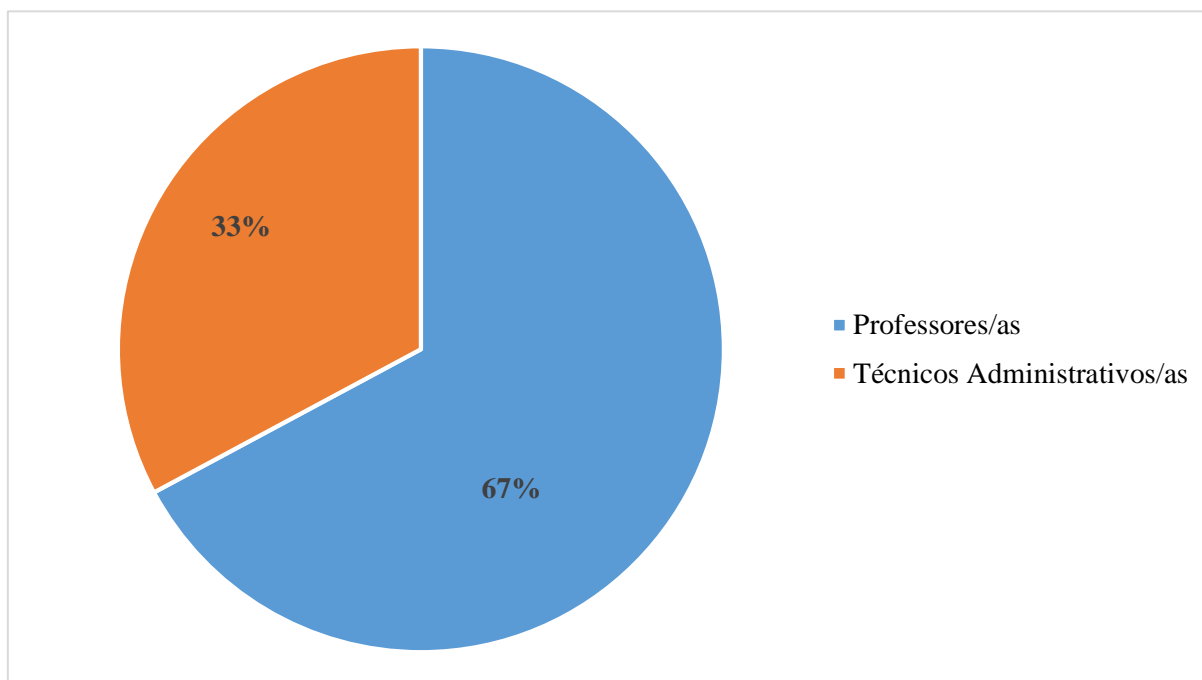
Servidores/as do Colégio Estadual João Netto de Campos – 2015					
Docentes			Técnicos/as		
Efetivos/as	Temporários/as	Total	Efetivos/as	Temporários/as	Total
41	4	45	19	3	22
Total de servidores:					67

Fonte Oraís: Dados coletados por questionário.

Org.: VALE, Suzana Alves. 2015.

Os dados referentes ao ano de 2015 possibilita constatar que a escola contava com o total de 67 servidores/as - 45 docentes e 22 técnicos/as administrativos/as, a percentagem apresenta-se no gráfico a baixo, o que já demonstra um déficit de pessoal considerando-se o número de alunos na escola que em 2015 era de 809.

Gráfico 2 – Servidores/as do Colégio Estadual João Netto de Campos, docentes e técnicos – 2015.



Fonte Oral: Dados coletados por questionário.
Org.: VALE, Suzana Alves. 2015.

Quanto ao vínculo empregatício com o Estado, 41 docentes são efetivos/as e 4 temporários/as, já servidores/as 19 técnicos/as administrativos/as efetivos/as e 3 temporários/as. Esta informação nos faz atentar para uma das facetas da precarização do trabalho, o contrato temporário propicia a diferenciação salarial para o desempenho da mesma função, ou seja, professores/as temporários/as ou comissionados/as realizam a mesma atividade dos/as efetivos, no entanto, recebem aproximadamente 50% menos que estes. Isso significa ainda que recebem abaixo do piso nacional e não possuem os mesmos direitos trabalhistas, afirmação fundamentada por dados de Arrais (2016), como já se argumentou.

A diferença de contratos, principalmente entre os/as professores/as gera uma situação de enfrentamento cotidiano, pois há a explicitação da diferença salarial e de *status* no espaço da escola entre os efetivos e os temporários. Além disso, o controle e o cerceamento do trabalho do/a professor/a temporário/a é sempre maior e mais facilitado pela sua condição, o que compromete, por exemplo, a abordagem de temas políticos ou outros temas polêmicos em sala de aula. A docente Marinalva Manoel que atualmente é efetiva, mas que foi temporária por dois anos explica,

A meu ver as maiores dificuldades são você que é exigido demais, assim, por exemplo, se houver uma paralisação você não pode parar se houver uma greve você não pode opinar e, principalmente a questão salarial mesmo, seu salário é muito menor e sua atividade é a mesma, né? (MARINALVA, 2015).

A pressão exercida no campo do controle é algo perverso, pois fere a autonomia do/a professor/a e o coloca na situação de obediência ou perderá a vaga. Já foram abordadas também em outro momento do texto as implicações desse regime de trabalho para o movimento sindical, principalmente em momentos de greves quando esses não podem compor nas paralisações.

Dos/as 45 professores/as, 34 são mulheres e 11 homens, ou seja, a unidade escolar apresenta 75% de feminização do seu quadro docente, outra dimensão da precarização enquanto estratégia do capital, no sentido de que as funções ocupadas majoritariamente por mulheres são nos setores mais precarizados do mercado de trabalho, como a educação pública. Em outra pesquisa realizada com trabalhadoras da educação Costa e Vale (2012), ressaltou algumas dificuldades enfrentadas por estas profissionais, como o fato de conciliar as tarefas domésticas com o trabalho na escola, gerenciar a família e os filhos em um contexto de extensas horas de trabalho, horas estas que na maioria das vezes são cumpridas em casa, entre um afazer e outro.

Em trabalho realizado anteriormente – *Elas na docência: entre a emancipação e a precarização no Colégio Abrahão André em Catalão – GO*, discutiu-se a influência do patriarcado na intensificação da precarização do trabalho docente e a grande presença de mulheres na docência. Este trabalho nos ajuda a entender a realidade de precarização do trabalho dessas professoras e a extensão dessa precarização em suas vidas cotidianas, fornecendo elementos que ajudam nessa leitura feita aqui, como por exemplo, a desvalorização do trabalho e a ligação dessa com as questões de gênero.

O assunto atinente à remuneração passa pela valorização e reconhecimento da contribuição que a profissão oferece à sociedade, diante desta alegação a feminização da docência incide em um elemento importante nesta constituição, pois, as profissões tidas como femininas são, de modo geral, mais desvalorizadas e precarizadas. Ao efetivar seu ensaio sobre os sentidos do trabalho na era da acumulação flexível, Antunes (2009), oferece uma caracterização do trabalho feminino marcado pela divisão no mercado de trabalho, que nos auxilia o entendimento deste fato, assim,

Vimos que nas últimas décadas o trabalho feminino vem aumentando ainda mais significativamente no *mundo produtivo fabril*. Essa incorporação, entretanto, tem desenhado uma (nova) divisão sexual do trabalho em que, salvo raras exceções, ao trabalho feminino têm sido reservadas as áreas de *trabalho intensivo*, com níveis ainda mais intensificados de exploração do trabalho, enquanto aquelas áreas caracterizadas como de capital intensivo, dotadas de maior desenvolvimento tecnológico, permanecem reservadas ao trabalho masculino. [...] a expansão do trabalho feminino tem se verificado, sobretudo no trabalho *mais precarizado*, nos trabalhos em regime *part time*, marcados por uma informalidade ainda mais forte, com desníveis salariais

ainda mais acentuados em relação aos homens, além de se realizar jornadas mais prolongadas (ANTUNES, 2009, p. 108, grifos do autor).

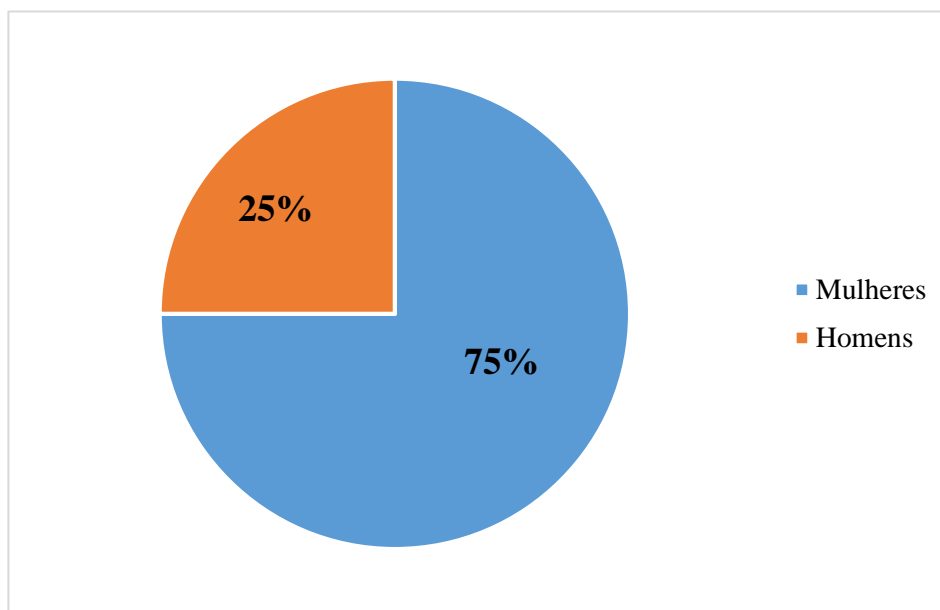
O autor alerta, ainda, para a necessidade de avançar para as difíceis, porém necessárias intersecções entre classe e gênero. Pois, o capital se apropria estrategicamente e intensamente da polivalência e multiatividade do trabalho feminino, proveniente da experiência da mulher com a realização dos trabalhos na esfera reprodutiva, ou seja, o trabalho doméstico. Geralmente, as vagas direcionadas às mulheres são em cargos que as possibilitem desempenhar as atividades domésticas, que são também importantes e necessárias ao capital. Neste caso, o salário do professor e da professora com cargos efetivos não são diferenciados, a diferença salarial na categoria se estabelece principalmente pelo vínculo empregatício, porém, em outras áreas esta desigualdade ainda existe.

Concebemos a feminização do trabalho docente, abordado por autoras como Chamon (2005) e Santos (2009) - à existência preponderante de mulheres nos cargos do magistério, em especial, nos níveis mais elementares de ensino, todavia ao mesmo tempo, o empréstimo de características atribuídas às mulheres, como cuidado, paciência, zelo à atividade, um ofício associado às tarefas realizadas pela mulher no lar, em consequência desvalorizado socialmente.

O baixo salário exige dos/as professores/as o desenvolvimento de atividades domésticas, que caso fosse possível seriam destinadas a outro/a trabalhador/a remunerado/a, isso em especial referente às mulheres, visto que em uma sociedade fundamentada no patriarcado, a mulher mesmo trabalhando no espaço público conserva, ainda no século XXI, a responsabilidade pelo trabalho doméstico e o cuidado com filhos/as e mesmo com o companheiro.

No CEJNC em 2015, a feminização da docência alcança o 75% dos cargos, como evidenciamos com o gráfico a seguir, o que confirma a tendência, ou seja, como a escola oferece somente os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a feminização é proporcional uma média aproximada destes dois índices.

Gráfico 3 – Professores/as no Colégio Estadual João Netto de Campos quanto ao sexo – 2015.



Fonte Oral: Dados coletados por questionário.
Org.: VALE, Suzana Alves. 2015.

A crítica à forma de exploração do trabalho pelo capital necessita envolver também todos os densos e multifacetados aspectos danosos dessa lógica, tendo como exemplo, a apreensão da opressão que permeia o espaço reprodutivo, ou seja, a estrutura da família patriarcal que impõe uma desigual divisão do trabalho à mulher.

As mulheres docentes além das atribuições da atividade profissional que são extensivas ao lar, são responsáveis pelos trabalhos domésticos. A professora Dorothy, questionada se possuía outra ocupação, respondeu sorrindo – “mãe, dona de casa não conta, né?”. O pequeno enunciado formulado pela docente tem grande significado para o contexto discutido, pois como ela expressa, o trabalho doméstico realizado pela mulher não é enxergado, portanto desvalorizado, desqualificado. Ao relacionar à docência a uma atividade destinada à mulher o sistema hegemônico desvaloriza e desqualifica esse trabalho, essa desvalorização tem sua expressão no baixo salário, como discutimos, na ampliação das atribuições, na intensificação do trabalho, na flexibilização das relações de trabalho e nas precárias condições de trabalho em escolas sem a infraestrutura adequada.

No decorrer da interlocução, ao explicar ter pouco tempo para estudos, e que quando o faz, a prática se refere especificamente à elaboração das aulas, Dorothy coloca, “tenho duas crianças, duas crianças mesmo, oito e cinco anos, estão sendo alfabetizadas, então,

precisam muito da gente. E para gente que quer algo melhor para os filhos, eles não vão só para a escola, tem natação, inglês, viramos moto taxista” (DOROTHY, 2015).

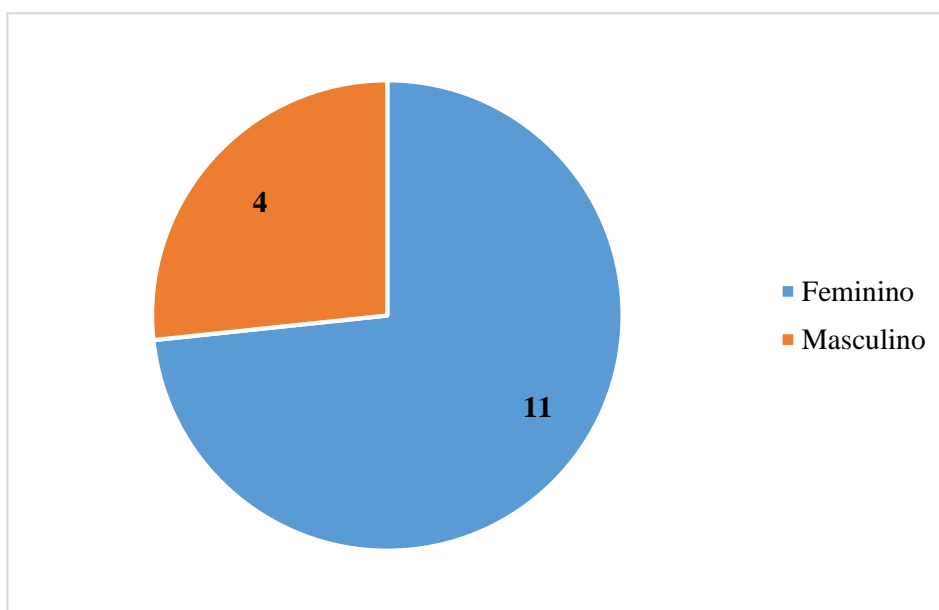
A partir dessa fala percebe-se a responsabilização que pesa sobre a mulher em casa, e também, que não existe reconhecimento por parte da sociedade. A professora, a dona de casa, mãe, a esposa e, o que mais ela queira, constituem a mesma identidade, a mulher Dorothy que por estar em plena dinâmica constitutiva, por vezes se vê dividida e contraditoriamente entre suas diversas imputações, que cumpre mesmo sem as ter escolhido intencionalmente.

O Estado utiliza-se do planejamento político motivado por uma ideologia de classe com intensão de dominação do cotidiano, no entanto a cotidianidade é dinâmica e guarda em si contradições, riquezas e misérias da vida em sociedade. O cotidiano docente realiza-se pela docência, pelo trabalho o/a docente constitui a docência ao mesmo tempo em que é constituído/a por ela, para captar a essência do/a trabalhador/a docente torna-se imperioso conhecer a natureza do trabalho docente, assim como o inverso.

A parte empírica da pesquisa, como já mencionado, teve como foco o cotidiano da comunidade escolar, em especial, o corpo docente, do CJNC. As entrevistas transcorreram ora de maneira tranquila e aberta, como em uma conversa casual, ora outras vezes de maneira apressada em um intervalo do trabalho, por meio de respostas curtas, num tom de denúncia e desabafo, ou seja, acompanhando o movimento do cotidiano, todavia todos os depoimentos apontaram a intensificação e precarização do trabalho na escola e o papel do Estado nesse processo.

Priorizou-se a liberdade dos/as entrevistados/as se expressarem sobre a percepção de sua vivência profissional, pessoal e do cotidiano escolar. Diante da profusão de informações buscou-se sistematizá-las em um perfil dos/as quinze entrevistados/as para auxiliar a discussão. Desses/as onze eram professoras e quatro professores, como apresentado no gráfico 4. Acredita-se que pelo fato delas estarem em maior número na escola, devido à feminização demonstrada, tenha sido mais fácil abordá-las. Notou-se, além disso, que as professoras se mostraram mais disponíveis para colaborar com a pesquisa, mesmo quando estivessem ocupadas com as atividades.

Gráfico 4 – Professores e professoras entrevistados/as no Colégio Estadual João Netto de Campos quanto ao sexo - 2015.



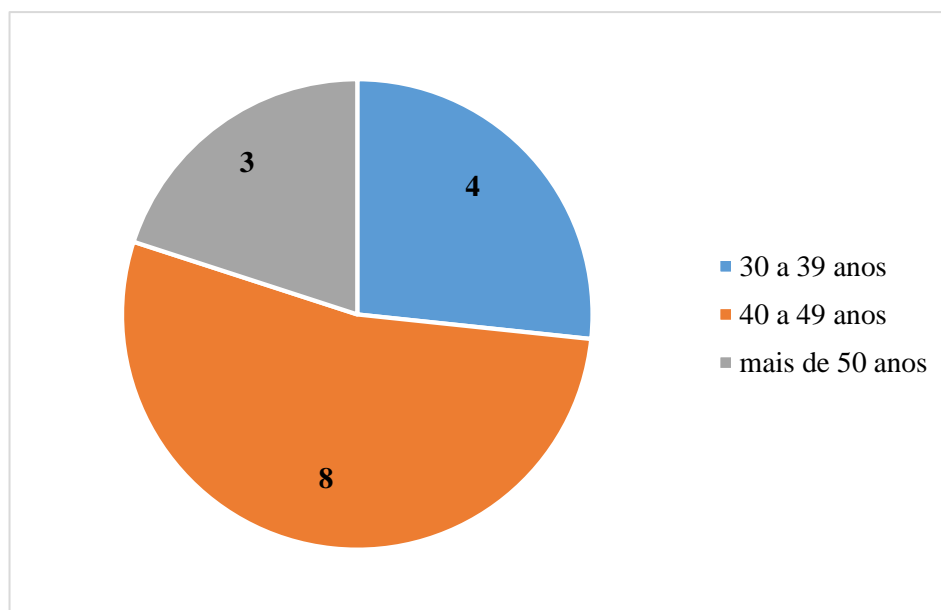
Fonte Oral: Dados coletados por entrevista.
Org.: VALE, Suzana Alves. 2015.

A faixa etária variou entre 34 e 58 anos, com evidencia-se no gráfico 5. Essa informação aliada ao fato de não haver concurso público para professores/as há oito anos para docentes e dezesseis para servidores/as do administrativo, percebe-se que a não renovação do quadro efetivo e a tendência de aumento do quadro temporário. Informação do Sintego afirma que,

A última seleção pública realizada para contratação de professores foi realizada em 2009 e para administrativos, em 2000. A estimativa é de que a rede estadual de ensino tem um déficit de cerca de cinco mil docentes e, pelo menos, 12 mil funcionários e com o crescente número de pedidos de aposentadoria, a perspectiva é de que, sem concurso, em curto prazo, a rede seja formada apenas por trabalhadores temporários (SINTEGO, 2013).

Em 2012 com o final da greve o governo assinou um acordo com o Sintego que tinha como pauta entre outras reivindicações a realização de concurso público, compromisso que não foi cumprido, e logo após contratou servidores/as temporários com já mencionado.

Gráfico 5 - Faixa etária dos/as professores/as entrevistados/as no Colégio Estadual João Netto de Campos. – 2015.



Fonte Oral: Dados coletados por entrevista.
Org.: VALE, Suzana Alves. 2015.

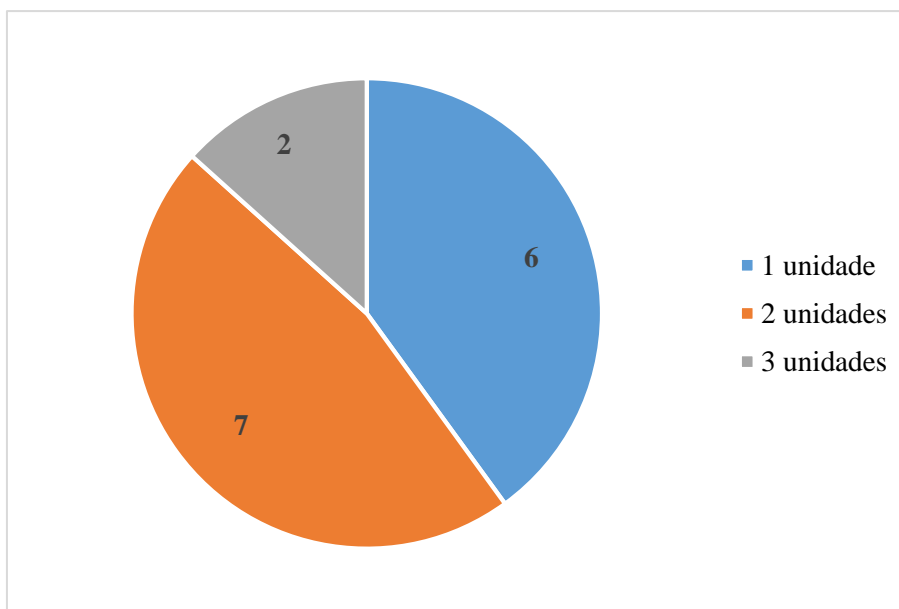
Quanto ao vínculo empregatício com o Estado todos/as sujeitos da pesquisa são efetivos/as, e lecionam em média há 21 anos, assim possuem experiência e conhecimento que contribui com a discussão. Margarida Alves está próxima da aposentadoria, prevista para o final do ano de 2016, está ansiosa, devido ao cansaço, desgaste e desmotivação, que afetam sua saúde.

Ao observar o processo de trabalho podemos notar que, apenas um docente declarou ter outra ocupação remunerada a fim de complementar renda, isso além de dar aulas em duas escolas. Todavia, conforme informação no gráfico 6, a maioria dos/as docentes em número de sete, atuavam em duas escolas, seis pessoas em três escolas e apenas duas pessoas em uma escola apenas, essas são professoras de apoio da educação inclusiva. Nove dos/as docentes cumprem carga horária de quarenta horas, uma professora cumpre cinquenta horas e o restante dos docentes cumprem entre trinta e vinte horas semanais de trabalho.

Cada docente leciona em média em doze turmas, esse número varia de nove a dezoito turmas, relatam atender aproximadamente a trinta estudantes em cada turma, essa quantia varia entre trinta e quarenta, diante desse números esses/as educadores/as atendem ao todo em média 380 adolescentes e jovens ensinando em sala, além das tarefas com planejamentos e correções. Participam e elaboram projetos interdisciplinares, por vezes atuam em disciplinas para as quais não foram formados/as, o que lhes exige mais estudo, e ainda lidam

com problemas sócio econômicos, culturais e técnicos, além de cumprirrem uma série de burocracia.

Gráfico 6 – Número de unidades escolares os/as docentes entrevistados/as trabalham - 2015.



Fonte Oral: Dados coletados por entrevista.
Org.: VALE, Suzana Alves. 2015

A respeito das turmas com grande número de estudantes, a professora de Português que dá aulas de gramática e redação Anastácia relata que no Ensino Médio leciona em turma com quarenta alunos, de forma que é impossível corrigir todas as redações, dar atenção a todos/as estudantes, sendo assim ela lê apenas alguns trabalhos, dá uma olhadinha em outros, procura diversificar a aula, metodologias diferentes para obter o melhor resultado possível com o ensino-aprendizado. E diz que as aulas propostas pelo banco de aulas proposta pela Seduce tradicionais, que a política fala em inovação, mas propõe o tradicional, evidenciando que os discursos preconizados pelos programas nem sempre se efetivam na prática.

No quesito formação a maioria onze docentes possuem cursos de especialização, em alguns casos mais de um, quatro além de especialização possuem mestrado e uma professora cursa outra graduação. Quanto às áreas de formação desses/as estão assim apontadas: Geografia, Biologia, Letras (Português e Inglês ou Português e Espanhol), Pedagogia, História, Sociologia, Artes (Música), Matemática, Agronomia e Direito, por vezes, acumulam mais de uma formação superior, mas todos/as são licenciados/as. A conjuntura abordada revela um quadro de profissionais que se dedicaram à qualificação, mesmo que o Estado não incentive e

nem garanta o ascensão na carreira docente, além retirar direitos adquiridos por meio de qualificações.

A professora Margarida prestes a se aposentar, tece críticas a esse modelo de regulação da educação ao ser indagada a respeito de sua realização profissional na sua carreira dentro da educação pública estadual deu uma resposta que reforça nossa discussão ao longo do texto,

Não, nem se eu trabalhar mais 20 anos, porque eu queria ver a educação bem. Eu queria ver o menino chegando de casa com bagagem, que ele chegasse ansioso para aumentar essa bagagem. Eu queria ter condição financeira para trabalhar de boa, entendeu? Eu queria que nenhum colega meu precisasse cumprir 60 horas para sobreviver, porque é desumano. Queria no final de semana não ter que faxinar minha casa, queria poder pagar pelo menos uma faxineira, isso é frustrante. Viajar, lazer, onde que professor tem dinheiro para lazer? Quando tem excursões para levar alunos em outras cidades, muita gente não vai por não ter dinheiro para as refeições fora de casa. Eu de vez em quando vou com os meninos, mas não é fácil, se gasta uns 100,00 reais, isso é muito para um professor que ganha menos de 3000,00 reais, imagine os colegas que pagam aluguel (MARGARIDA, 2015).

O relato da docente Margarida levanta várias questões relevantes, além da influência da questão financeira na qualidade de vida dos/as docentes, entre elas: o desinteresse dos/as estudantes, o valor do salário de alguém que se dedicou quase 30 anos à educação estadual, o acúmulo de carga horária, a falta de diárias destinadas a estes/as, em trabalhos a campo com discentes e a questão de moradia, no entanto, por ora nos atentemos à questão salarial.

Faz-se interessante a destacar novamente, a proposta do primeiro pilar estratégico do Pacto pela Educação, “valorizar e fortalecer o profissional docente” o documento tem com metas gerais – “remuneração compatível com profissões mais valorizadas no mercado de trabalho e oportunidade de capacitação de alto nível a todos os servidores” (GOIÁS, 2015, p. 7). Todavia, a realidade pode ser demonstrada a partir do exposto pela docente Dorothy ao nos contar que pretende fazer o mestrado,

A dificuldade é enorme. As licenças, as últimas próximas a mim foram por via judicial ou por via política, um benefício para pouquíssimos. Então, assim o direito não existe, é a briga judicial ou aproximação política de alguém. Meu colega, professor aqui, saiu para o mestrado apenas após briga judicial. E aí você quer se qualificar por necessidade mental, senão o cérebro atrofia, e você encontra todas estas dificuldades. Você quer fazer mestrado, vai ser trabalhando, ou vai pegar licença por interesse particular. A licença remunerada, difícil, porque também, junta aquela coisa que eu te dizia antes, como eles vão me liberar se não tem outro para ficar no meu lugar? Não há concurso, poucos se interessam pelo contrato o salário é horrível é achatado, e aí como me viro neste caldeirão de problemas? Mas tenho que estudar né? (DOROTHY, 2015).

A professora expressou a vontade de continuar a estudar por interesse próprio pelo gosto em desenvolver o debate teórico, pela necessidade de expandir os horizontes e também

para melhorar sua remuneração, visto que perdeu a titularidade da especialização, é sua opção para aumentar 40% no salário. Ela também destaca outros problemas, como a falta de concurso público, os contratos temporários com baixos salários, e como a maioria dos/as entrevistados/as disseram, que “tudo é muito bonito no papel, mas a realidade é outra, os desafios são diversos” (DOROTHY, 2015).

A docente Iara Iavelberg afirmou que para conseguir licença para o mestrado precisou recorrer a favor de cunho político, assim relatou,

Eu contei com pessoas influentes, políticos mesmo para ajudar que essa licença fosse assinada. Mesmo sendo um direito eu tive que recorrer a uma pessoa, um amigo pessoal que me ajudou para que o secretário assinasse a minha licença, que se chama licença para aprimoramento profissional, que é um direito do servidor, porém é muito difícil de se conseguir. Inclusive os colegas em outras instituições escolares que estão agora pleiteando e ainda não conseguiram. Eu acredito que essa negação faz parte da desvalorização do profissional da educação (IARA, 2015).

A consideração que se faz, em conformidade com os/as docentes é que o interessa ao atual governo são os resultados demonstrados por índices quantitativos aferidos por exames exteriores à escola, pois, por exemplo, ter laboratórios, uma sala de recursos conta pontos, estando aberto ou fechado. Como se evidencia pela pesquisa, a territorialização das políticas públicas, em especial o Pacto pela Educação, se realiza de uma maneira diversa daquela que os discursos proclamam. Apóia essa reflexão os dizeres de Oliveira (2004),

A constatação de que as mudanças mais recentes na organização escolar apontam para uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, corrobora a ideia de que estamos diante de novos padrões de organização também do trabalho docente escolar, exigentes de novo perfil de trabalhadores docentes. Ocorre, porém, que esses novos modelos de organização escolar expressam muito mais um discurso sobre a prática do que a própria realidade, melhor dizendo, a distância entre o que é propugnado nos programas de reforma educacional e o que é de fato implementado nas escolas apresenta uma grande defasagem. Daí a importância de se chegar ao chão da escola para compreender as mudanças que de fato ocorrem no cotidiano docente (OLIVEIRA, 2004, p. 1139).

O território escolar se constitui na disputa entre os interesses da racionalização do Estado, que busca ordenar e organizar este espaço, e aqueles referentes às demandas dos/as trabalhadores/as docentes ao colocarem em prática suas atividades no cotidiano do trabalho escolar, o qual envolve sua relação com colegas, gestores/as, estudantes, pais e mães, comunidade em geral e com o próprio território que essas relações, sempre de poder, produzem e são produzidas por ele.

Quanto à jornada de trabalho de docentes da Educação Básica, 30% do total da jornada são destinadas ao cumprimento da hora-atividade, que consiste na realização de

atividades pedagógicas necessárias ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem e do funcionamento escolar, como planejamento, correções de provas e trabalhos dentre outras. A hora-atividade promulgada no ano 2008 pela Lei Federal 11.738/08 que estabeleceu o piso salarial, dispondo o parágrafo 4º do artigo 2º o limite de 2/3 (dois terços) da jornada para interação com os/a discentes. Apesar dessa lei alguns Estados e Municípios não atendem o piso e nem mesmo esta divisão da carga horária.

Recomenda-se que pelo menos 1/4 (um quarto) das horas-atividades sejam cumpridas na escola, porém nem sempre isto é possibilitado. Na referida escola o espaço destinado aos/as docentes para o desenvolvimento das horas-atividades normalmente é a sala dos professores, no entanto, diante de toda uma questão de espaço e fluxo de pessoas pelo local a realização desta tarefa torna-se praticamente inviável.

No CEJNC atende-se a lei das horas-atividades, no entanto, a professora Dorothy relatou em nossa interlocução que, devido à sobrecarga de trabalho estas horas não são suficientes. Em suas palavras, “temos as horas-atividades, porém elas não cobrem nem 1/3 (um terço) do trabalho, que é ler, elaborar, corrigir, extrapola muito o tempo que eles dizem que pagam” (Dorothy, 2015). Esta docente casada, com dois filhos ainda na infância, possui carga horária de 50 horas semanais, ensina para treze turmas, com 30 ou 35 adolescentes cada, que somam aproximadamente 420 estudantes.

Diante de toda essa intensificação e precarização do trabalho, Dorothy disse que nos finais de semanas e feriados procura ser rigorosa quanto ao estar com a família, descansar, buscar uma forma de lazer, não obstante, por vezes precisa realizar atividades relacionadas à escola nestes momentos. Mesmo assim, bem-humorada conta, “muitas vezes, não nego, tenho que levar trabalho, já perdi prova de alunos, porque levei para a chácara o vento carregou piada, mas tenho que levar, por que hoje em dia temos que cumprir prazos, então tem que correr” (DOROTHY, 2015).

Faz-se relevante destacar que o Pacto pela Educação intensifica a precarização do trabalho docente já em curso historicamente em Goiás, como já discutido, o fato é que esta política educacional vem aprimorar o a gestão administrativa flexível na educação pública e implantar o receituário já existente dos organismos internacionais.

Quanto ao programa percebeu-se que os/as professores/as entrevistados/as e aqueles/as que quem se relacionou durante o campo, não conhecem o documento, além disso possuem dificuldade em perceber os efeitos do Pacto pela Educação, e até mesmo diferenciá-lo de outras políticas educacionais são introduzidas à escola.

Por vezes ao serem questionados/as a respeito do Pacto pela Educação implantado pelo governo goiano em 2011 os/as docentes não conseguiam identificar de que política se tratava, por vezes confundido com outro projeto, como exemplo com o Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio regulamentado pela portaria Ministerial nº 1.140, em 22 de novembro de 2013, o que ocorreu repetidas vezes durante as entrevistas. Esta política educacional consta em que o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e distrital de educação comprometem-se com a valorização da formação continuada dos/as professores e coordenadores/as pedagógicos/as atuantes no Ensino Médio público, em áreas rurais e urbanas (BRASIL, 2013).

O que evidencia que a forma autoritária e mecânica como são impostas as políticas da ordem distante para a ordem próxima faz com elas não sejam reconhecidas, compreendidas e assimiladas de forma significativa. Todos/as docentes sujeitos da pesquisa disseram ter estudado o documento das diretrizes do Pacto pela Educação em conjunto com a equipe escolar, mas somente um professor afirmou conhecer o documento na íntegra. A professora Anastácia em sua narrativa quando questionada sobre o Pacto respondeu:

Então, vamos ter esse problema, porque, estudei sim, mas não me lembro, não sei quanto às atribuições todas, não sei te responder esta pergunta. Eu sei que é uma reformulação do governo, para tentar melhorar, tem as propagandas todas, a intenção é melhorar o ensino. Mas vou te confessar que se estudei, estou por fora, não me lembro. Acho que não o trouxe para a minha vida (ANASTÁCIA, 2015).

Contudo, no desenvolver de seu depoimento, como aconteceu com a maioria das entrevistas, ela discorreu sobre várias mudanças que foram trazidas pela política, a título de exemplo, a exigência da realização do plano de aula detalhado, aula por aula, a ser feito pelo Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE) quinzenalmente, o que a obriga fazer dois planos, o dela no caderninho específico para cada turma e o do sistema que já vem com variáveis para serem preenchidas, ou seja, aumenta-se o trabalho por meio da burocratização.

No entanto, professora ao realizar seu plano de aula no seu caderno, da forma que acredita adequada à sua maneira de ensinar e à realidade de cada turma, e preenchendo o SIGE com as variáveis elementares, atende a burocratização por um lado, e por outro subverte e se contrapõe a ordenação imposta. Esse e outros casos evidencia a resistência e o embate dos/as trabalhadores/as à política educacional, ao dizer sorrindo, “Acho que não o trouxe para a minha vida”, Anastácia enfatiza, que já se discutiu, a política elaborada na ordem distante não se ajusta a ordem próxima, no entanto conhecendo-a ou não a trabalhadora tem seu trabalho afetado pela reforma.

Conforme informações da Seduce, o SIGE é utilizado como instrumento de coleta de dados das escolas, estas informações são usadas para organizar os processos, como: repasse de verbas, censo escolar, matrícula informatizada, merenda e outros. Para diagnósticos que podem fundamentar a formulação de políticas pedagógicas. Para pais e estudantes acessarem as informações sobre questões escolares. Algumas informações contidas no sistema são: a relação professor/a e estudante, índice de abandono e evasão, rendimento escolar, distorção idade-série, avaliação do corpo docente, número de turmas, quantitativos de alunos e outros.

Ocorre um processo de sofisticação das estratégias de controle, elaboradas pelo Estado, com o intuito de monitorar e ordenar o espaço da escola e a vida cotidiana. Avalia-se que a utilização do SIGE incide em uma ferramenta de fiscalizar, ordenar, gerir a escola sem a necessidade de estar espacialmente na instituição. O sistema em si não é negativo, mas sim seu uso em uma gestão desarticulada do cotidiano e a forma como foi colocado na escola sem a previa preparação dos/as profissionais para utilizarem a ferramenta, visto que nem todo/as docentes tem facilidade com informática. Contudo este território se institui pela disputa entre estes níveis, por vezes a vida cotidiana escapa ao controle hegemônico, por meio de resistências e subversões.

O professor Josimo Morais Tavares argumenta que precisa lecionar em uma escola particular para aumentar sua renda, somando suas turmas na escola pública que são 9 e as 5 turmas da escola particular, ele ministra aulas em 14 turmas, que contabilizam cerca de 450 estudantes. Assim esse professor precisa conciliar o trabalho em duas escolas, cujas dependências administrativas são diferentes, uma pública estadual e a outra particular, com estrutura escolar, processo e relação de trabalho também diversos. Ao ser questionado argumenta que lecionar para estudantes de contextos sócio econômico díspares e aliado ao fato de atender, aproximadamente, 450 adolescentes e jovens e ainda, ser cobrado para considerar a identidade desses discentes em seu processo de ensino-aprendizagem, fazer correções, avaliações e outras ações, esse contexto evidencia a sobrecarga de trabalho e responsabilização do docente são características do trabalho docente na sociedade neoliberal.

Como recomendações para a melhoria da educação e do trabalho docente Libâneo (2011, p. 8) pontua a “adoção efetiva de medidas propiciadoras de salário digno, carreira profissional, condições de trabalho, condições de permanência dos professores em uma só escola com 40h”, entre outras. Além dessas indicações, o autor aventa para a necessidade de que as instituições e sujeitos sociais comprometidos/as com uma educação do ser humano em sua complexidade, como - sindicatos e demais movimentos sociais populares, associações científicas de docentes, universidades, professores/as e dirigentes da rede estadual de ensino -

analisem conscientemente as Diretrizes do Pacto pela Educação, para que possam propor mudanças significativas que propiciem o atendimento das reais necessidades dos/as estudantes e suas famílias.

Como se discutiu anteriormente em Vale (2014) pode-se argumentar a respeito da que,

As propostas apresentadas são claramente importantes e relevantes, se implantadas com responsabilidade contribuiria significativamente para a melhoria da educação. Porém, diante da pesquisa realizada, o que fica evidente é que a precarização da docência tem uma influência muito forte na educação escolar, e mais, que ela alcança o cotidiano da professora e interfere e transforma sua qualidade de vida. Como pudemos compreender a precarização é um processo que vem intensificando com a flexibilização da economia, isso nos possibilita o entendimento de que é um fenômeno vinculado ao desenvolvimento do modo produção capitalista, de forma que somente com a superação deste será possível a constituição de uma educação emancipatória e constituidora de humanidade (VALE 2014, p. 41).

Com esta consideração o intuito está em sublinhar a complexidade do fenômeno em suas bases estruturais. Há necessidade de debates, mobilizações com a meta de exigir uma educação de qualidade para todos/as e dignidade do trabalho docente, mas também, concomitantemente a isso pensar alternativas ao modo de produção que estabelece a alienação do trabalho, da sociedade e do espaço. Neste sentido ao tratar deste assunto, há que se priorizarem dimensões fundamentais para que se propuser uma nova educação em bases sólidas.

Nessa sistemática Oliveira (2004) contribui com a reflexão, ao analisar o discurso científico desenvolvido atualmente, no tocante as mudanças nas relações de trabalho e emprego, a autora argumenta que o processo de precarização provém da constatação de que o crescimento econômico pode se realizar sem o aumento do emprego, fato esse que tem contribuído para o acirramento das desigualdades sociais. As transformações têm significado novos padrões de exploração e remuneração da força de trabalho, ampliação da desregulamentação do mercado de trabalho. A flexibilização presente na organização do trabalho na empresa alcança as relações de emprego, como acontece com a docência através do Pacto, por meio da supressão de direitos dos/as docentes.

Essas reformulações exigem novos padrões de organização do trabalho e um novo perfil de trabalhador/a, imposições das políticas educacionais fazem que os/as docentes se vejam forçados/as a desenvolver novas práticas e novos saberes em sua atuação. Lidar com temas transversais, novas tecnologias, avaliações processuais, são apresentados como novidades, inovações, que por vezes, são vistas como legítimas pelos/as trabalhadores/as. As

inovações são realmente necessárias, em plena revolução tecnológica e informacional não há como propor retrocessos, o problema se estabelece na forma estes novos padrões, práticas e tecnologias são introduzidas nas escolas e impostas aos/as educadores/as sem preparação e formação anterior para tal. Nas escolas, docentes que se sentem sobrecarregados/as, inseguros/as, despreparados/as para responder a demandas que lhes são impostas, por falta de condições materiais de trabalho, bem como condições subjetivas. Para elucidar esta situação, pode-se citar a dificuldade ao lidar com o sistema informacional enfrentada por parte dos/as docentes do colégio em apreciação, narrada pela professora Dorothy,

A dificuldade é grande demais o professor não se qualificou para isso, na época dele não tinha essas coisas, agora ele foi forçado, eles sofrem muito. Eu tenho uma amiga de outra escola que sofre fisicamente, ela passa horas sem dormir na época de digitar notas, porque tem que ser na hora tal, senão o sistema fecha e ela não pode digitar, ela deve ter essa dificuldade técnica, então, ela sofre muito. Tem professores sendo massacrados por esse novo modelo. A gente tem que mascarar algumas coisas, eu faço isso para cumprir a burocracia (DOROTHY, 2015).

Pode-se ponderar assim, que estes programas estes/as profissionais são vistos/as pelo Estado, apenas com uma força de trabalho, parte dos meios de produção, não como pessoas com saberes, qualidades, habilidades, experiências e limitações particulares, por isso as políticas não resultam em melhoras concretas para a educação pública.

Como já discutido, nos capítulos anteriores ao tratarmos da implantação do Pacto pela Educação, o salário já era defasado antes de 2011 e, sofreu naquele ano um corte significativo que alterou o padrão de remuneração e carreira destes/as profissionais. Com essa manobra o governo fez transparecer que cumpria o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (PSPN), instituído pela Lei nº 11.738/08 de 16 julho de 2008, porém nada mais que isso aparência.

Em essência houve um ataque do Estado contra direitos conquistados com esforço e luta por essa classe trabalhadora, em uma medida voltada para o processo de flexibilização dos direitos trabalhistas. A pesquisadora Daisy Luzia do Nascimento Silva Caetano ao analisar a espacialização do trabalho docente de mulheres na cidade de Goiânia, evidencia o fato de que nem todos/as entenderam de imediato a verdadeira gravidade desta medida.

Uma das docentes que participou da pesquisa de Caetano (2014, p. 107), a professora Simone afirmou, ter feito cópias da discussão do autor Libâneo a respeito da política educacional goiana para distribuir e discutir com os/as colegas, numa clara tentativa de conscientização da dimensão que estava tomando as ações políticas do governo. Diversas outras pessoas e entidades procuraram esclarecer esses fatos, que foram planejados de forma minuciosa para dissimular seus verdadeiros objetivos.

A professora Margarida se expressou assim, sobre como se sente frente toda essa situação,

Depois que o (...) entrou, por exemplo, ele deu uma boa destruída na educação, boa destruída. Ele retirou a nossa titularidade. Quando eu lembro que passava as noites em ônibus para fazer pós-graduação em São Paulo. A gente dormia dentro do ônibus que nos levava a São Paulo. Em São Paulo a 15º graus de temperatura tínhamos que tomar banho em água fria, foi sofrido fazer pós-graduação. Eu perdi 30% do meu salário da noite para o dia. É isso que é incentivar a educação? É desse jeito que a educação vai melhorar? Nunca. Eu vou aposentar morrer sem ver a educação melhorar. Na época a retirada foi em torno de 500,00 reais, não sei precisar. Foi um baque, quando você pega seu último holerite que você tinha a titularidade e o outro que já não tinha mais, foi desesperador. Depois como bom brasileiro você vai se adaptando, aprendendo a viver sem aquilo, né? Mas, você não tem que aprender a viver sem aquilo. Tem que querer é melhorar. Quando o Papa esteve no Brasil, gosto muito deste papa, ele disse assim: o brasileiro se acostuma com pouco – ah está bom assim, tem gente pior – não você tem que pensar que tem gente melhor. Você tem direito a uma boa educação, uma boa alimentação, a moradia, a saúde. Não é por aí não, eu pago meus impostos, sou cidadã, tenho meus direitos (MARGARIDA, 2015).

A docente se refere ao Secretário da Educação à época da implantação do Pacto pela Educação. O desabafo dessa professora mostra a frustração com toda a situação em que a educação estatal se encontra, e permite-lhe contextualizar historicamente o processo dos fatos, no intuito de concluir que para que essa realidade seja revertida em benefício de educandos/as e educadores/as. Para tal acontecimento é necessário uma transformação radical das estruturas que sustentam a Educação Brasileira.

Todo esse contexto de precarização do trabalho sobrevém de maneira contundente sobre o homem e a mulher trabalhador/a, resulta no adoecimento físico, mental e social. Como se deu com a docente Margarida, que a cerca de dez anos passou por uma intervenção cirúrgica delicada, que dificultou muito sua volta à sala de aula. Mesmo assim, enfrentando muito sofrimento, o que ocasionou um quadro depressivo, viram-se obrigada a exercer a docência por longos sete anos, só então, conseguiu uma readaptação. Com em um desabafo ela disse: “Foi uma luta conseguir a readaptação, eu devo ter trabalhado uns sete anos com o problema, era muito difícil” (MARGARIDA, 2015).

Porém, ao alcançar a readaptação teve que arcar com o ônus do acréscimo em seu tempo de trabalho para a aposentadoria, como ela explicou, quando perguntada se havia se afastado do trabalho por algum motivo.

Sim, com a licença para tratamento de saúde, só que agora eu estou pensando, tenho que pagar. Porque eu tinha que trabalhar por 25 anos, agora preciso trabalhar por trinta, ou seja, ganhei entre aspas, cinco anos a mais, porque eu fui mandada para o administrativo. O que eu fiz antes foi tudo jogado no lixo. Eu fui até alfabetizadora, trabalhei nas séries iniciais, eu ralei. Mas, quando precisei disseram – você pode ser remanejada, só que você trabalha cinco anos a mais. Em 2016 em novembro peço aposentadoria, como o governo rouba um pouquinho, lá para março de 2017 deve sair aposentadoria, porque eles ficam te enrolando, os papéis passam de mãos em mãos (MARGARIDA, 2015).

Em consonância com a situação de Margarida, existem diversos outros casos, como o discorrido anteriormente, quando Dorothy relatou a respeito do sofrimento físico de uma colega, ao ser obrigada a lidar com o sistema informatizado para o qual não tem habilidade, dentre outras situações presenciadas, ouvidas nas observações em campo nessa e em outras pesquisas.

O que se constata é que infelizmente essa não é uma situação isolada, em matéria veiculada na Agência Brasil em 2015, apresentou-se o caso da professora Eveline, 49 anos de idade e trinta de docência, que pediu aposentadoria naquele ano e, sofre ao relatar seu estado de adoecimento, que inclui problemas gástricos, irritabilidade, problemas nas articulações. A matéria salienta que este não é um fato isolado e expõe os resultados de uma pesquisa realizada pelo Conselho Nacional de Secretários de Estado da Administração (Consad) entre os anos de 2011 e 2012, divulgados em 2014 que demonstra que a Secretaria de Educação é a entidade que possui o maior índice de servidores/as públicos/as afastados/as por causa de doença.

A pesquisadora que se dedica a temática Neide Aparecida da Silva (2012) argumenta que as alterações no mundo do trabalho têm modificado expressivamente o processo de educação e a saúde dos/as trabalhadores/as, assim explica,

A educação implica, necessariamente, a relação com o outro. A atuação do profissional da educação requer, além dos conhecimentos específicos, autodomínio, capacidade de administrar conflitos, tempo para estudo, planejamento e atualização permanentes. Mas a realidade aponta para um número elevado de professores da educação básica com jornada de trabalho superior a 40 horas semanais e reflexos negativos para o processo ensino-aprendizagem. A intensa jornada, a preocupação com o salário, a busca por ascensão na carreira, os ruídos na sala, espaços inadequados são fatores que podem contribuir para o estresse ocupacional e levar ao desenvolvimento de alguma doença (SILVA, 2012, p. 302).

O processo de intensificação do trabalho docente acarreta mais sofrimento, depressão, desmotivação, pois as cobranças se acumulam causando uma falta de sentido profissional no que concerne ao reconhecimento da profissão. A exploração da força de trabalho ocorre por meio das políticas educacionais, planos de bonificação que submetem os/as trabalhadores/as a uma competição individualista, pois, mesmo adoecidos/as são forçadas ao trabalho, uma vez que há muitas dificuldades em se conseguir licença ou ainda justificar as faltas, agora associadas ao pagamento do bônus ao final do ano.

A articulação desse projeto pragmático de educação como um projeto maior, de amplitude global e a sua execução de forma processual, velada e legitimada ideologicamente de acordo com os padrões da sociedade do capital financeiro, dificulta muito que

trabalhadores/as, imersos/as em relações e condições de trabalho e vida cotidiana precarizados percebam com clareza o contexto em que se inserem. E a intenção não é outra, principalmente a partir década de 1990 no Brasil, o projeto incide em desarticulação e cooptação do sindicalismo, na precarização e flexibilização do trabalho através de políticas públicas - confundir, fragmentar, enfraquecer, cooptar essa a classe trabalhadora.

Na escola com todas as demandas - ampliação das habilidades e competências, a sobrecarga de trabalho, a cobrança do cumprimento de metas, a burocratização, faz com que trabalhadores/as se sintam confusos/as e desorientados/as. Aliado a isso o processo de alienação do trabalho, da sociedade, do espaço interferem na qualidade de trabalho e da vida cotidiana dos/as docentes. A atribuição de responsabilidade ao indivíduo, uma característica deste contexto social embasado pela ideologia neoliberal, que deu origem a esta política educacional meritocrática. Oliveira (2004) discorre sobre a condição docente atual,

São, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante deste quadro os professores veem-se, muitas vezes, estrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Uma responsabilidade social, a educação pública estatal, passa a ser encarada como responsabilidade individual gerando um incômodo difícil de ser enfrentado. As transformações avançam territorialmente e alcançam o trabalho docente, geram mudanças que os/as docentes não conseguem acompanhar e nem responder totalmente. Pois, eles/as são submetidos/as às perdas salariais, que comprometem a remuneração a longos prazos, com direitos trabalhistas conquistados com anos de estudo e luta. Além disso, novas temáticas, técnicas e tecnologia são impostas aos docentes sem prévia preparação, que considere as limitações individuais e coletivas.

Outra grande dificuldade que se impõem aos servidores é expansão no âmbito de atuação que aumenta as atribuições de funções para as quais não tiveram formação assumindo papéis que era de outros profissionais lhes são conferidos, como técnicos/as e dinamizadores/as de laboratórios e biblioteca dentre outros. A formação continuada não é incentivada efetivamente, ao contrário é dificultada, estes/as profissionais não têm apoio para do Estado para continuarem a estudar.

Ocorre a desvalorização e desmotivação da formação, quando o governo retira a titularidade garantida anteriormente pela especialização, feita geralmente, com grande esforço. Ou mesmo, quando ao invés abrir concurso público, contrata-se professores/as temporários/as com apenas o Ensino Médio, cuja remuneração corresponde a metade do salário de um/a

docente efetivo/a, como também, quando o Estado não concede licença remunerada para a pós-graduação, a não ser através de intervenção judicial ou favor político.

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa não responde, mas dá indícios, provoca questionamentos novos, incita inquietações, motiva perceber a realidade como uma possibilidade e não como prisão. Nesta perspectiva: “Não vou concluir. Jamais o faria. Concluir para mim é uma forma de morrer. A efemeridade da existência e angustia da finitude me estimulam a haurir finas e obstinadas indagações” (QUINTAS, p. 163). A obra *Sexo à moda patriarcal: o feminino e o masculino na obra de Gilberto Freire – de Fátima Quintas* – suscitou questionamentos a respeito das relações de gênero na constituição socioespacial do país, o que encaminhou à pesquisa direcionada ao trabalho, à educação e às relações gênero que culminou no objeto de estudo trabalho docente, profissão feminizada e precarizada na sociedade patriarcal capitalista.

A análise realizada dedicou-se às políticas de programação da escola e do trabalho docente conforme a lógica do capital, enfocando a reforma goiana intitulada: “Diretrizes do Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças”, implantada pelo Estado no final de 2011. Em diversos momentos da investigação, inclusive nas pesquisas anteriores, docentes e demais servidores/as da educação perguntavam de forma retórica: Pacto, mas pacto com quem? Estes/as trabalhadores/as tinham uma certeza – não compactuaram com o Estado na elaboração e implantação desta política. Porém, alcançar a essência desta reforma educacional não é tarefa fácil, visto que o processo de produção flexível, assim como todas as relações do capital, são sistemas dinâmicos que interferem nas relações sociais do trabalho, da educação e movimentos sociais.

Pode-se entender que a reprodução da acumulação flexível aumenta a subordinação do trabalho pelo capital e, por meio da heterogeneidade, diversidade e complexificação intensifica a fragmentação da classe-que-vive-do trabalho, como também enfraquece o poder de organização e ação dos/as trabalhadores/as. Como foi possível perceber, pelas falas dos/as entrevistados/as, o descrédito por que passa o Sintego sindicato da categoria.

A modernização acontece em determinados setores, e em outros conserva-se práticas tradicionais como convém a reprodução contraditória e desigual do capital. Assim, a diversidade de condições de infraestrutura e de pessoal das instituições de ensino alcança todo o estado. Existem escolas que não contam com bibliotecas, quadras de esportes ou saneamento básico, no entanto a maioria possui rede de internet apontando para a tendência de racionalização e tecnicismos na educação pública. No entanto as salas de aula, as metodologias pedagógicas continuam seguindo arcaicas em relação a sociedade da imagem e da informação em tempo real.

O governo se dispõe a adquirir lousa digital, *tabletes* para os discentes e deixa de investir em mão de obra qualificada e melhoria da carreira na educação, o pacto propaga a valorização da profissão docente e não paga o piso nacional, contrata temporários/as sem o ensino superior pela metade da remuneração dos/as efetivos/as. Fragmenta da classe por meio do vínculo empregatício, pelo salário, pela formação e pelo cargo ocupado no sistema educacional.

Os conceitos de níveis e dimensões de Henri Lefebvre auxiliaram a investigação de como a política elaborada na ordem distante – a das superestruturas, do Estado – alcança e intervém no nível médio – na escola - o caso o Colégio Estadual João Netto de Campos – e como esta interfere na vida cotidiana dos/as trabalhadores/as docentes e comunidade escolar, produzindo as relações de poder e enfrentamentos a uma política elaborada sem levar em consideração a realidade de quem está na escola.

O discurso proferido pelo poder hegemônico, fundamentado na detenção das riquezas produzidas pelo trabalho social, promove a crença no pensamento único, que tem suporte no processo crescente de homogeneização ideológica mundial, fazendo parecer que existe apenas um caminho para superar a crise e, que este consiste em aderir totalmente a lógica do mercado. No entanto este discurso não se sustenta frente a grande desigualdade que impera nas mais diversas escalas geográficas do globo às cidades, bairros e demais níveis escalares.

No que se refere à educação apreende-se que as reformas educacionais de cunho neoliberal em curso – dentre estas o pacto - buscam a colonização das mentes, corpos, dos territórios e suas territorialidades para garantir reprodução da sociedade regida pelo mercado. Estas políticas implantadas pelo Estado ao se territorializar na escola modifica sua estrutura, sua organização, as relações, as condições e processo de trabalho, de modo a alcançar e interferir na situação da força de trabalho docente e na qualidade de vida dos/as trabalhadores/as.

Entende-se que motivação maior do Estado para a elaboração e implantação desse programa é político e econômico, pois o pacto faz parte da reforma administrativa do Estado impetrada pelo governo em Goiás, que se articula à reforma do Estado brasileiro, que por sua vez responde ao receituário dos organismos internacionais entre eles o Banco Mundial. De modo que o Pacto pela Educação consta num projeto arquitetado com objetivo de ordenar o Sistema de Ensino Estadual de Goiás a fim de atender demandas do capital, inspirado nos princípios internacionais da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), articulada a UNESCO – Todos pela Educação. O ajuda a compreender que o compromisso do governo não está em promover políticas sociais de qualidade e sim o contrário.

Com programa administrativo de Goiás “Choque de Gestão” o governo dizia objetivar economia dos gastos públicos, não obstante informações disponibilizadas pelo líder do PMDB na Assembleia Legislativa, José Netto, divulgados pelo Jornal virtual Goiás Real, conseguidas por meio do acionamento da lei de acesso à informação. Os dados relativos a novembro de 2014 a abril de 2015 relativos a folha de pagamento do Estado comprova que não houve economia, e o que ocorreu foi o aumento da folha de pagamento sem aumento salarial para os/as funcionários público.

A construção do debate em torno desta política é imprescindível diante de sua abrangência, as alterações na natureza do trabalho docente atingem os sujeitos que mais diretamente estão envolvidos/as no processo de ensino-aprendizagem: os/as docentes, e, por conseguinte a relação destes/as com os/as discentes. Diante da função social central e dominante que a escola desempenha na atualidade como difusora de conteúdos socialmente reconhecidos e legitimados, essas transformações interferem na organização da sociedade.

Ao serem efetivados os princípios da acumulação flexível na educação do Estado de Goiás, as relações sociais e de trabalho na escola foram modificadas. Aumentaram as subcontratações, as terceirizações na prestação de serviços educacionais e reduziram o número de trabalhadores/as efetivos/as, foram criados cargos outros foram extintos, fato que provoca a fragmentação da categoria e o enfraquecimento das organizações sindicais.

Com as modificações na seleção do cargo de direção, denominado agora de gestão, em que a seleção e planejada pela Seduce, com destacado anteriormente, e ao atribuir um acréscimo de 45%, sobre a gratificação para o cargo, cria-se uma hierarquia de remuneração e de poder, visto que o/a servidor/a ao ser empossado/a assina um compromisso de garantir o cumprimento de metas traçadas pelo Estado.

As tutorias criadas pelas Subsecretarias para atuarem nas escolas fiscalizando o processo de trabalho interferem na autonomia das escolas. Ao fecharem os laboratórios e bibliotecas o governo acaba com o cargo de monitoria e atribui este trabalho aos/as docentes, coordenadores/as e demais servidores/as.

Uma das propostas dos programas reformadores é que o Estado agencie a ampliação da oferta da Educação Básica em todo o mundo, tendo como meta preparar para a empregabilidade e não para o emprego, visto com o desemprego estrutural não haver postos de trabalho para toda população, ainda para que na falta de emprego o indivíduo possa adequar-se a situações de empreendedorismo, informalidade, subempregos e mesmo o desemprego, assim o Estado transfere a responsabilidade social ao indivíduo.

O modelo de escola, apreendido através do exame do Pacto pela Educação, produz e reproduz as relações sociais e tem por função disciplinar, colocando o/a docente como agente central deste papel social da escola, fazendo com que pese sobre o indivíduo um encargo social. Por meio deste artifício configura-se uma nova forma de gestão do trabalho relacionada ao padrão toyotista de produção, que forja a ideologia de trabalhador/a colaborador/a, participativo, criativo, porém que na verdade tem seu processo de trabalho constantemente ordenado. O que ocorre é na verdade a flexibilização do processo e da relação de trabalho, por conseguinte a intensificação da exploração do trabalho, a precarização do trabalho e do cotidiano dos/as trabalhadores/as.

A intenção do Estado em oferecer educação está relacionada à finalidade de controlar os resultados, motivar a participação da comunidade, na direção de defender interesses da classe hegemônica em detrimento aos interesses públicos.

A escola em seu papel social tem sido utilizada para difundir a ideologia neoliberal em prol da legitimação dos princípios de competição, imediatismo, individualismo em contraposição à formação de cidadãos/ãs críticos/as, reflexivos e com posicionamento. Ao ser pensada como uma empresa serve como um meio de controle dos/as social, doutrinação, adaptação para o ambiente produtivo. A disciplina exigida tanto dos/as discentes quanto dos/as trabalhadores/as, as metas a serem cumpridas, os bônus e premiações a serem alcançados, as burocracias a sempre cumpridas condicionam estes sujeitos ao ambiente produtivo que tem dinâmica semelhante.

No CEJNC evidenciou-se que flexibilização, intensificação e precarização do trabalho se territorializam e alteram o cotidiano da escola, do trabalho docente, e de toda a comunidade escolar. A comunidade atendida consta basicamente de trabalhadores/as e filhos/as destes/as. A apropriação do território escolar pelos/as docentes, estudantes e comunidade escolar se realiza permeada por desafios, conflitos, enfrentamentos e conquistas. Isso ocorre devido ao fato de que o planejamento ou a política de organização do cotidiano é motivada por uma ideologia da classe dominante, como uma estratégia de controle. Entretanto esta ordenação ao se territorializar na escola entra em choque com as estratégias dos sujeitos sociais que a constituem.

Quanto a categoria docente, além das perdas já efetivadas, a longo prazo terá perdas estruturais na carreira, na remuneração, no sistema previdenciário e de saúde. Neste mesmo caminho modifica-se a natureza do trabalho docente, a identidade do/a trabalhador/a e seu *status* frente a sociedade.

Tendo como exemplo os/as docentes que participaram da pesquisa, a sobrecarga de trabalho na escola e fora dela, a necessidade de trabalhar em mais de uma escola para complementar a renda, o fato de lecionar em várias turmas com número elevado de estudantes, as más condições de trabalho, a falta de equipamentos adequados promovem uma conjuntura de insatisfação, desmotivação, desgaste físico e mental que tem como consequência na maioria das vezes o adoecimento. Isso ainda se agrava devido a precarização e intensificação do trabalho docente os/as limitarem seus momentos de descanso, lazer, atividade física, acesso à cultura.

Toda esta realidade também dificulta a formação continuada, a qualificação e a prática da reflexão a respeito da sua própria prática, a maioria dos sujeitos da pesquisa afirmaram não conseguir estudar a não ser para preparar aulas, que gostariam de ter tempo para ler um bom livro ou para se dedicar a uma pós-graduação. Outro fator apontado é a falta de incentivo efetivo do Estado para a continuidade dos estudos, ao contrário o que existe é a desvalorização e a criação de barreiras e impedimentos.

Frente a todo este contexto de precarização e intensificação da exploração do trabalho a escola vista como um território, este disputado pelo Estado capitalista com intensão de garantir a reprodução do desenvolvimento do capital e os/as trabalhadores/as em uma apropriação dirigida pelas necessidades materiais da vida. Se existe dominação também existe resistência, estratégias de sobrevivência, organizadas no sindicato, ou na equipe escolar ou no cotidiano. Os/As docentes que tendo seus direitos negados entram na justiça ou recorrem a amizade com pessoas influentes, este último expediente não deveria ser necessário, mas é o que resta por vezes a esses sujeitos.

São profissionais que mesmo sem incentivo e facilitação alguma para continuarem sua formação que procuram o mestrado, até para recuperar parte da remuneração perdida com a retirada das gratificações pelo governo. Aqueles/as que não seguem receituários das políticas curriculares que não consideram as necessidades reais dos/as estudantes sob sua responsabilidade e subverte, confronta e aponta argumentos pautados em pesquisas, estudos e na experiência de anos de carreira.

Compreende-se, portanto, que o poder está em todo lugar e que as relações estabelecidas são sempre relações de poder, necessitamos considerar que se a resistência não sendo canalizada pelo Sintego que é o sindicato da categoria, ela se estabelece de outra maneira, ou seja, no cotidiano da escola através das relações que se dão a partir do trabalho docente e todos os outros trabalhos desenvolvidos neste território.

A resistência, portanto, exercida pelos/as trabalhadores/as confronta o ordenamento do Estado, que planeja a escola destinada ao disciplinamento dos sujeitos aos imperativos do capital, condicionando-os a condutas e saberes necessários para aceitarem a exploração da classe trabalhadora pela classe burguesa como natural. Enquanto instituição social destinada a educação, a escola nutre e renova constantemente a legitimação: do que é ensinar, para que ensinar e para quem ensinar, pois o conhecimento, da mesma forma que contribui para a alienação, também é um instrumento de emancipação que ameaça as relações sociais instituídas pelo sistema Capitalista.

Percebe-se que as modificações na escola com a ampliação da privatização da educação pública são percebidas pelos/as trabalhadores/as, visto que elas interferem no cotidiano da escola e em suas atuações. Todavia, considera-se que ainda não conseguem enxergar claramente a dimensão de todas as implicações da tendência à privatização que a política desenvolve. Há uma indignação com as questões referentes à política educacional no estado, mas que a mesma não se manifesta na participação efetiva no sindicato ou em ações organizadas de reivindicações por parte dos/as professores/as e outros/as servidores/as. Assim, o estudo do cotidiano, ou o nível privado foi fundamental para a análise, pois as políticas de controle e gestão do Pacto ao se estabelecerem na escola resulta em embate de poderes, colocando em contraponto o nível distante – as ações normatizadas – e o vivido, em que revelam as estratégias diante de regras que nem sempre representam as necessidades cotidianas.

Considera-se que a educação se realiza em um sentido amplo consiste em um processo social, inserida em uma ordem social dividida em classes, a educação tende a perder a sua dimensão de bem de uso tornando-se um bem de troca, um bem de mercado. Todavia, por se tratar de uma relação que envolve entre seres humanos, pessoas com capacidade cognitiva, das contradições pode-se criar oportunidade de mudança, de desejar uma realidade nova e lutar por isso. Em relação a outras instituições como igreja, família, a escola é onde as pessoas tem maior liberdade de expressão, podem opinar com maior segurança.

Por meio dos projetos que o CEJNC desenvolve há uma abertura maior para que os/as discentes e os próprios/as docentes consigam ampliar sua apropriação dos saberes, da cultura, da política, de suas raízes. Nas relações criadas constroem-se possibilidades, alternativas, pois na escola também se constituem estratégias de sobrevivência e de resistência.

Tardif em sua obra chama a atenção para a importância dos saberes docentes, que consistem em habilidades, competências adquiridas através da história de vida de cada um/a, na sua vida escolar com estudante, na formação acadêmica, mas principalmente em sua carreira entre erros e acertos, na convivência com colegas, discentes e demais componentes da

comunidade escolar. Como o sujeito central desta pesquisa esteve no/a docente é nele/a que está a possibilidade da transformação, do vir a ser.

Se a atual conjuntura contraditória os/as colocam em uma situação de precarização intensa, também os desafia a serem sujeitos da própria história, enquanto intelectuais transformadores/as coletivamente criarem uma proposta alternativa a situação que aí está. Ao modo de Paulo Freire é preciso considerar a centralidade do sujeito, acreditar no povo, no/a trabalhador/a. Fato que requer dos movimentos sociais populares organizados ou espontâneos, as instituições voltadas a educação, os sujeitos sociais que pensam a educação como potencial de emancipação promovam uma conscientização e politização junto com trabalhadores/as da educação pública, considerando-a na conjuntura social sem separa-la dos demais direitos sociais.

Uma organização de alcance mundial em contraponto a educação de cunho neoliberal se efetiva no Fórum Mundial de Educação, um movimento social em favor da cidadania mundial e pelo direito universal à educação. Este espaço que reúne sujeitos sociais e organizações de diversos setores que tenham como projeto o enfrentamento ao neoliberalismo. Deste modo as inquietações e questionamentos persistem no sentido de buscar alternativas, por meio de novas investigações, para uma educação que emancipe, que liberte.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. R. **Políticas Públicas Educacionais**: a reestruturação produtiva do capital e o Pacto pela Educação em Catalão Goiás. 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Catalão, 2007.

_____, C. R. **Políticas públicas educacionais em Goiás e a precarização do trabalho docente**: em foco a territorialização do Pacto pela Educação e o movimento sindical. Disponível em:

<[http://getem_geografia.catalao.ufg.br/up/521/o/Anais_do_IV_Simp%3%B3sio_do_GETeM_-_2013_\(Publica%3%A7%C3%A3o\).pdf](http://getem_geografia.catalao.ufg.br/up/521/o/Anais_do_IV_Simp%3%B3sio_do_GETeM_-_2013_(Publica%3%A7%C3%A3o).pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2014.

ANTUNES, C. Trabalho, alienação e educação. In: A educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea). P. 9 - 45.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999. 287 p.

ALMEIDA BARROS, A. M. GOMES, N. G. MONTEIRO, L. de F. REZENDE, A. de R. **Escola: espaço de saberes e culturas**. Disponível em <<http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/476-of10a-st3.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2012.

ARAÚJO JÚNIOR, J. F. de. **O trabalhador da educação e a acumulação flexível do capital**: um estudo do posicionamento do Sintego frente à política educacional de Goiás. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Goiás. 2013. 128 p.

ARRAIS, T. A. O grand tour da educação goiana capitalização pública do sistema privado via organizações sociais. Disponível em < http://www.cadernoterritorial.com/news/o-grand-tour-da-educacao-goiana-capitalizacao-publica-do-sistema-privado-via-organizacoes-sociais-tadeu-alencararrais/?utm_source=copy&utm_medium=paste&utm_campaign=copypaste&utm_content=http%3A%2F%2Fwww.cadernoterritorial.com%2Fnews%2Fo-grand-tour-da-educacao-goiana-capitalizacao-publica-do-sistema-privado-via-organizacoes-sociais-tadeu-alencararrais%2F> Acesso em: 5 mar. 2016.

BRASIL. **Cidades**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Disponível em:<<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=520510>>. Acesso em 15 jun. 2011.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 5 nov. 2012.

_____. Microrregião do IBGE Catalão. Disponível em: <http://www.seplan.go.gov.br/sepin/down/mapas/microrregioes%20%20ibge/microrregiao_d_e_catalao.pdf>. Acesso em 15 jul. 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em 5 nov. 2015.

_____. Portal Brasil. **Etapa de Ensino asseguram cidadania a crianças e jovens.** Disponível em: < <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/04/etapas-do-ensino-asseguram-cidadania-para-criancas-e-jovens> >. Acesso em 3 de abr.2014.

_____. Resultado finais do censo escolar (redes estaduais e municipais). 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> . Acesso em: 3 jan. 2016.

CAETANO, D. L. do N. S. **Trabalho docente de mulheres em Goiânia-Go.** Dissertação de Mestrado em Geografia. Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. 2014. 139 p.

CARLOS, A. F. **O lugar no/do mundo.** São Paulo: Hucitec, 1996.

CATTAIA, M. A. Território político: fundamento e fundação do Estado. **Sociedade e Natureza**, Uberlândia: 2011.

CHAMOM, M. **Trajétória de feminização do magistério:** ambiguidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica/FCH – FUMEC, 2005. 181 p.

COSTA, C. L. Reestruturação produtiva, precarização e feminização do trabalho docente em Catalão, Goiás: algumas considerações. **Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero, Ponta Grossa**, v. 3, n. 2, p. 150-154, ago./dez. 2012. Disponível em: < www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg/article/download/3243/2791 >. Acesso em 24 out. 2012.

_____, C. L. **Feminização e precarização do trabalho docente em Goiás:** relatório de pesquisa. Catalão: DIALOGUS: Estudos Interdisciplinares em Gênero, Cultura e Trabalho, 2013.

_____, C. L.; VALE, S. A. A feminização e a precarização do trabalho docente em Goiás. Sub-projeto: Produção de dados sobre a feminização do trabalho docente em Goiás. **Relatório de PIBIC.** Catalão, 2012.

_____, C. L.; SANTOS, H. P. dos; VALE, S. V. **A ausência da temática gênero nos cursos de licenciatura.** In: III Simpósio de Gênero e Interdisciplinaridades: gênero, trabalho e identidades. 2011. Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão. Anais.

DEGASPARI, S.D.; VANALLI, T.R.; MOREIRA, M. R. G. **Apostila de normatização documentária:** com base nas normas da ABNT. Presidente Prudente; Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação, 2006. 31 p. Disponível em:< <http://www2.prudente.unesp.br/biblioteca> >. Acesso em 20 ago. 2010.

DUARTE, A. AUGUSTO, M. H. Trabalho docente: configurações atuais e concepções. 2007. Disponível em: <https://www.google.com.br/#q=trabalho+docente:+configura%C3%A7%C3%B5es+atuais+e+concep%C3%A7%C3%B5es+duarte+e+augusto> . Acesso em: 20 jan. 2014.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: **A dialética do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular. 2004.

FREIRE, P. **Conscientização - teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**: Campinas, vol. 24, n. 82, 93 – 130, 2003.

GADOTTI, M. Fórum Mundial de Educação: origem, projeto e consolidação. 2014. Disponível em: http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2009723205319366fme_gadotti.pdf. Acesso em 5 mar. 2016.

GIROUX, H. A. Professores com intelectuais transformadores. In: **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157 – 164.

GOIÁS. **Diretrizes do Pacto pela Educação**: Um futuro melhor exige mudanças. Disponível em: < <http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/pilares.asp> >. Acesso em 1 out. 2012.

_____, Subsecretarias Regionais de Educação. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br/subsecretarias/>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

Subsecretarias Regionais de Educação. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br/subsecretarias/>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

_____. Análise do censo escolar da Educação Básica de 2014 caracterização e infraestrutura das unidades de ensino em Goiás. 2015. Disponível em: <http://www.imb.go.gov.br/down/ceeb2014.pdf>. Acesso em 12 nov. 2015.

_____. Escola Estadual Professora ZuZu. Disponível em: <http://cidadao.seduc.go.gov.br/>. Acesso em 3 fev. 2016.

_____. Colégio Estadual Maria das Dores Campos. Disponível em: < <http://cidadao.seduc.go.gov.br/> >. Acesso em 3 fev. 2016.

_____. Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual João Netto de Campos. 2015. 106 p.

HASBAERT, R. Território e multiterritorialidade: um debate. *GEOgraphia*, ano IX, n. 17. 2007. p. 19 – 46.

HARVEY, D. A transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX. In: **Condição pós-moderna**. 21 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. P. 115-184.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001. p. 30 – 41.

IBGE. Microrregião do IBGE Catalão. Disponível em: <http://www.seplan.go.gov.br/sepin/down/mapas/microrregioes%20%20ibge/microrregiao_d_e_catalao.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015.

_____, **Cidades**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=520510&search=goias|catalao|infograficos:-historico>>. Acesso em: 11 de jul. 2015.

LEFEBVRE, H. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. 1ª reimpressão, 2002. 178 p.

_____. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ed. Ática S.A. 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Considerações críticas sobre o documento Diretrizes do pacto pela Educação: reforma educacional goiana – set. de 2011**. Disponível em: <<http://libanioabgo.wordpress.com/2012/02/18/pacto-pela-educacao-go-jose-carlos-libaneo/>>. Acesso em: 18 fev. 2012.

_____, J. C. Profissão professor ou adeus professor, adeus professora? Exigências educacionais contemporâneas e novas atitudes docentes. In: **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. ed. 13. São Paulo: Cortez, 2011. p. 9 – 54. (Coleção questões da nossa época, v.2).

LIMA, V. B. de. **A espacialidade da indústria em Goiás: “a nova marcha para o oeste” – o exemplo de Catalão**. Tese de Doutorado em Geografia. Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (IESA). 2015, 203 p.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1996. 108 p.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 77.

MELLO-THÉRY, A. de. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 1, p. 11 -19. 2011.

MOREIRA, R. **O que é Geografia**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2009. Coleção Primeiros Passos. 95 p.

_____, R. Os quatro modelos de espaço-tempo e a reestruturação. **GEOgraphia**, v. 4, n. 7, 2002. Disponível em <<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewArticle/75>> Acesso em: 12 jun. 2014.

NEPOMUCENO, M. de A. Políticas públicas de interiorização da educação em Goiás nas décadas de 1930 e 1940. **Revista Brasileira de História da Educação**. v. 7. n. 1. 2007. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/142/151>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

NOGUEIRA, C. M. A feminização no mundo do trabalho: entre a emancipação e a precarização. **Boletim do bloco da esquerda para o trabalho**, nº 10, Nov./Dez. 2004. Lisboa/Porto, Portugal. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/044/44cnogueira.htm>>. Acesso em: 12 maio 2011.

_____. **As relações sociais de gênero no trabalho e na reprodução**. Aurora, ano IV. N. 6. Ago, 2010. Disponível em:

<http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Aurora/6%20NOGUEIRA,%20Claudia%20Mazzei.pdf> . Acesso em 20 ago. 2012.

_____, C. M. **O trabalho duplicado**: a divisão sexual no trabalho e na reprodução: um estudo das trabalhadoras do telemarketing. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006. 240 p. Coleção Trabalho e Emancipação.

OLIVEIRA, A. D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso 20 jan. 2011.

PASQUARELLI, D. **Os pioneiros não morrem**. 2011. Disponível em: <<http://deisepasquarelli.blogspot.com.br/2011/02/pioneiros-nao-morrem-raiz-que-joao.html>>. Acesso em: 4 ago. 2015.

PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século 20**: taylorismos, fordismo e toyotismo. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007. 103 p.

ROCHA, G. R. da. O ensino de Geografia no Brasil: as prescrições oficiais em tempos neoliberais. **Revista Contrapontos**, vol. 10, n. 1, p. 14-28. jan – abr 2010.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 jul. 2011.

SANTOS, E. F. **Mulheres entre o lar e a escola**: os porquês do magistério. São Paulo: Annablume, 2009.

SANTOS, J. de J. **(Re) Pensando o trabalho docente e a formação continuada de professores/as**: o curso gênero e diversidade na escola. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão – GO. 2013. 148 p.

SANTOS, M. Espaço e método. São Paulo: Nobel, 1985. (Coleção espaços). p. 88.

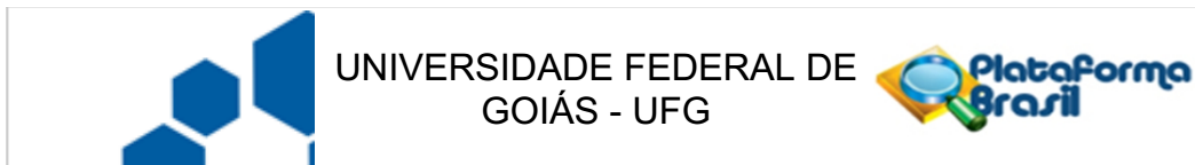
THOMAZ Jr., A. O mundo do trabalho e as transformações territoriais: os limites da leitura geográfica. In: **Revista Pegada**, v. 12, n.1, junho/2011.

_____, Por uma Geografia do Trabalho. In: **Revista Pegada**, v.3, agosto/2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. p. 116 – 173.

VALE, S. A. **Elas na Docência**: entre a emancipação e a precarização do trabalho docente no Colégio Abrahão André em Catalão – Goiás. 2014. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso- Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, Catalão, 2014.

ANEXOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TRABALHO DOCENTE: a territorialização do Pacto pela Educação em escolas da rede pública de Catalão - Goiás

Pesquisador: Suzana Alves Vale

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 45402815.9.0000.5083

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

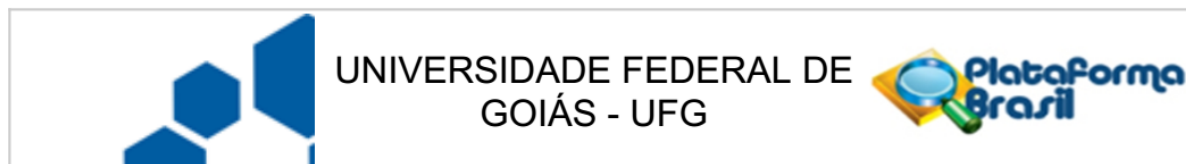
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.290.529

Apresentação do Projeto:

O projeto "TRABALHO DOCENTE: a territorialização do Pacto pela Educação em escolas da rede pública de Catalão - Goiás" apresentado pela pesquisadora Suzana Alves Vale, está sendo desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação "Stritu sensu" em Geografia, da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. A Área de concentração do projeto é em Geografia e Ordenamento do Território (Linha de Pesquisa: Trabalho e Movimentos Sociais) com orientação da Profa. Dra. Carmem Lúcia Costa. O projeto busca investigar a situação do trabalho docente, em especial, os aspectos que indicam sua intensificação e a precarização. Dessa forma, são contextualizadas as causas dessa crise, tendo como foco de estudo a escola estadual como território pleiteado pelo racionalismo da reforma e das demandas da vida cotidiana. A pesquisa busca um aprofundamento e ampliação da análise teórica e empírica de como as políticas públicas, em especial o "Pacto pela Educação", territorializa-se no cotidiano escolar. Diante da revisão bibliográfica relativa a temática, percebe-se a necessidade de realizar uma investigação que ultrapasse a interpretação dos textos das reformas, e abarque o contexto em que elas se desenvolvem, a escola e seu cotidiano. Pretende-se avaliar em que contexto as políticas educacionais neoliberais foram elaboradas e implantadas em Goiás; entender as mudanças promovidas na estrutura, no trabalho e no cotidiano da escola com implantação da mesma. E ainda

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.290.529

compreender como os(as) docentes concebem e lidam com a precarização imposta por esta política na escola e na vida cotidiana. A partir da compreensão mais profunda desta realidade busca-se colaborar com a discussão de políticas públicas que considerem as relações sociais nos lugares concretos em que se realizam, como forma de auxiliar na busca por na melhoria das condições e relações de trabalho na educação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a territorialização do "Pacto pela Educação" (2011) em uma escola estadual de Catalão - Goiás e as relações desta ação com o cotidiano na escola e na vida de trabalhadores(as) da educação.

Objetivo Secundário:

a) Evidenciar que processo de reestruturação produtiva alcança a educação e a submete à sua lógica de organização, por meio das políticas educacionais neoliberais; b) Entender o "Pacto pela Educação" como uma política de ordem distante que coopta o espaço de trabalho e alcança a vida cotidiana dos(as) trabalhadores(as) docentes; c) Compreender as formas de resistências e conflitos que são manifestos no cotidiano da escola com a territorialização do "Pacto pela Educação"; d) Compreender como os docentes concebem e lidam com a precarização imposta por esta política.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

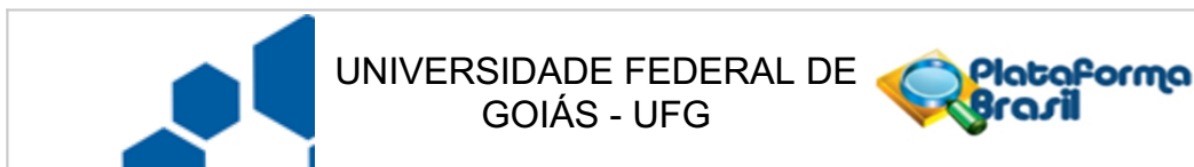
Riscos:

No caso de divulgação das identidades dos participantes da pesquisa, que serão entrevistados e prestarão informações a respeito do trabalho docente e do cotidiano escolar frente a influencia do "Pacto pela Educação", estes podem sofrer perseguição política, ou mesmo passarem por algum tipo de constrangimento. No entanto, as pesquisadoras responsáveis se comprometem em garantir a proteção da identidade dos envolvidos mediante o uso de nome fictícios no texto da dissertação. Possibilitar que os/as entrevistados/as definam o melhor momento, local e condição para realizarmos a entrevista. Além de disponibilizar todas as informações necessárias aos participantes envolvidos, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e se fazendo disponível para solucionar as dúvidas que surgirem.

Benefícios:

O intuito deste estudo é auxiliar na discussão a respeito da elaboração de propostas a partir das necessidades levantadas junto aos/às trabalhadores/as para elaboração de propostas de políticas públicas na área da educação; Os/As trabalhadores/as docentes entrevistados/as terão a possibilidade de se expressarem, e por conseguinte, refletirem a respeito de sua atuação docente,

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131	
Bairro: Campus Samambaia	CEP: 74.001-970
UF: GO	Município: GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215	Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.290.529

as relações e condições de trabalho a que estão submetidos, assim estarão colaborando para o debate a respeito da de sua organização enquanto categoria em prol não só de melhores condições de trabalho, mas, por educação pública de qualidade para todos/as na rede estadual de Goiás; A publicização dos resultados da pesquisa por meio da produção de textos e artigos científicos para publicação em revistas e apresentação em eventos científicos pelas pesquisadoras; A criação de material de consulta para futuras pesquisas referentes a temática.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto possui financiamento próprio. A investigação será realizada por meio de entrevista semi estruturada com quinze professores/as, do Colégio Estadual João Netto de Campos de Catalão – Goiás. Nas entrevistas semi estruturadas com educadores(as) será utilizado um roteiro, previamente formulado, com a função de direcionar a entrevista. No entanto, o(a) entrevistado(a) terá a liberdade de expressar a percepção que possui de sua vivência profissional e pessoal, além do cotidiano escolar. Para registro das falas será utilizado o gravador de áudio para que, ao final, possam ser reconstituídas as falas das entrevistadas através da transcrição das gravações, para posterior análise e interpretação. A coleta de dados se dará, nos meses de Outubro, Novembro e Dezembro de 2015, como consta no cronograma apresentado junto ao Projeto detalhado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

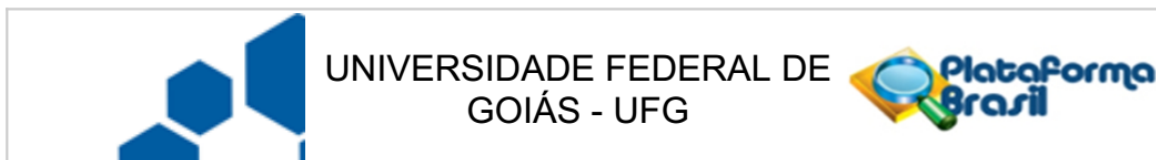
- Termos apresentados na primeira versão:

1. Folha de Rosto.
2. Projeto de Pesquisa: Anexo I, Termo de Compromisso; Anexo II, Termo de Anuência assinado pelo gestor Adilson Pinto Ciríaco, Colégio Estadual João Netto de Campos, Catalão Goiás; Anexo III, roteiro da entrevista.
3. Informações Básicas do Projeto.
4. TCLE

- Termos apresentados na segunda versão:

1. Informações Básicas do Projeto: consta que o projeto realizará a coleta de dados com 15 participantes; informa que o orçamento será custeado por financiamento próprio.
2. TCLE;
3. Projeto Detalhado: o cronograma indica que a coleta de dados será realizada entre os meses de Outubro e Dezembro de 2015.
4. Folha de Rosto.

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.290.529

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências identificadas na primeira versão:

TCLE:

- Incluir no TCLE as informações relativas aos riscos e benefícios da pesquisa.
- Informar o local da coleta de dados; garantir aos participantes que este local manterá o conforto e a privacidade do participante da pesquisa.
- Garantir aos participantes o direito de pleitear indenização em caso de danos decorrentes de sua participação na pesquisa, caso ocorram.

A segunda versão deste protocolo de pesquisa apresenta os documentos contendo todas as correções solicitadas na primeira análise. Sendo assim, este protocolo de pesquisa foi considerado aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS nº. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

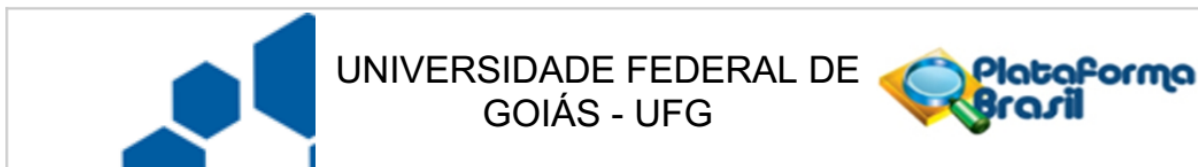
Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_504158.pdf	05/10/2015 18:17:41		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	05/10/2015 18:15:57	Suzana Alves Vale	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_anexos.docx	05/10/2015 18:10:56	Suzana Alves Vale	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.docx	14/09/2015 16:19:46	Suzana Alves Vale	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
 Bairro: Campus Samambaia CEP: 74.001-970
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.290.529

Não

GOIANIA, 21 de Outubro de 2015

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário – Catalão (GO) CEP - 75704 020
Fone/fax: (64) 3441-5331. E-mail: mestradogeografia@gmail.com

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS/AS PROFESSORES/AS

Questões referentes ao perfil do/a trabalhador/a docente:

1. Nome

2. Unidade(s) _____ escolar(es) _____ em _____ que _____ trabalha _____
3. Idade

4. Sexo: () Feminino () Masculino () Outros
5. Formação/escolaridade

Questões referentes às relações de trabalho dos/as trabalhadores/as docentes:

1. Quais os horários em que leciona? Indique os dias da semana destinados às aulas.
2. Qual a sua carga horária de trabalho?
3. Em quantas turmas você ministra aula? Qual o número total de alunos?
4. Por que escolheu a Educação como área de formação profissional?
5. Você considera que o seu trabalho é valorizado pela comunidade escolar, sociedade e Estado? Justifique?
6. Quanto tempo você dedica para estudar?
7. Você leva serviço para casa?
8. Nos finais de semanas/feriados como costuma ser seu tempo de descanso?
9. Você já se afastou do trabalho? Quais motivos?
10. Você é sindicalizado(a)? Justifique:
11. Quando e de que forma soube do Projeto da política educacional Pacto pela Educação?
12. Você estudou e conhece o conteúdo do documento desta política? Se a resposta for afirmativa com aconteceu este processo?
13. O que mudou em seu trabalho e no cotidiano da escola desde a implantação do pacto pela educação?
14. Seu cotidiano fora de seu local de trabalho foi afetado, de que forma?
15. Você se sente realizado/a no campo profissional? Por quê?
16. Você enquanto educador/a tem alguma sugestão, ideias, projetos que visem melhorar as políticas públicas sociais e as educacionais?

Grata pela contribuição, sem ela esta pesquisa não seria possível!