



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

**REGIONAL CATALÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *Strictu Sensu* EM GEOGRAFIA**

**E ORDENAMENTO DO TERRITÓRIO**

**CLEUDIMAR ROSA ALVES**

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: a reestruturação produtiva do capital e  
o Pacto pela Educação em Catalão Goiás**

**CATALÃO (GO)  
2015**



Termo de Ciência e de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações  
Eletrônicas (TEDE) na Biblioteca Digital da UFG



Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo à Universidade Federal de Goiás – UFG a disponibilizar gratuitamente através da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD/UFG, 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

Autor(a):	Cleudimar Rosa Alves		
RG:	MG – 19.392.443	CPF:	36341541104
E-mail:	cleudimarcra@uol.com.br		
Afiliação:			
Título:	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: a reestruturação produtiva do capital e o Pacto pela Educação em Catalão Goiás		
Palavras-chave:	Políticas Públicas, Trabalho Docente, Neoliberalismo, Sindicato, Precarização		
Título em outra língua:	PUBLIC POLICY EDUCATIONAL: productive restructuring of capital and the Education Pact in Catalão Goiás		
Palavras-chave em outra língua:	Public Policy, Teaching Work, Neoliberalism, Union, Precariousness		
Área de concentração:	Geografia e Ordenamento do Território		
Número de páginas:	162	Data defesa:	31/03/2015
Programa de Pós-Graduação:	Programa de Pós-Graduação <i>Strictu Sensu</i> em Geografia		
Orientador(a):	Profª Dra. Carmem Lúcia Costa		
CPF:	60726784168	E-mail:	<a href="mailto:clcgeo@gmail.com">clcgeo@gmail.com</a>
Co-orientador(a):			
CPF:		E-mail:	
Agência de fomento:		Sigla:	
País:		UF:	
CNPJ:			

### 3. Informações de acesso ao documento:



Termo de Ciência e de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações  
Eletrônicas (TEDE) na Biblioteca Digital da UFG



Liberação para publicação?<sup>1</sup>                       total       parcial

Em caso de publicação parcial, assinale as permissões:

Capítulos. Especifique: \_\_\_\_\_

Outras restrições: \_\_\_\_\_

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF desbloqueado da tese ou dissertação, o qual será bloqueado antes de ser inserido na Biblioteca Digital.

O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos conteúdo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua publicação serão bloqueados através dos procedimentos de segurança (criptografia e para não permitir cópia e extração de conteúdo) usando o padrão do *Acrobat Writer*.

Claudimar Rosa Alves

Data: 26 / 02 / 2015

Assinatura do(a) autor(a)

**CLEUDIMAR ROSA ALVES**

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: a reestruturação produtiva do capital e  
o Pacto pela Educação em Catalão Goiás**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Geografia da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Geografia e Ordenamento do Território

Linha de Pesquisa: Trabalho e Movimentos Sociais

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Carmem Lúcia Costa

**CATALÃO (GO)  
2015**

## DEDICATÓRIA

Ao meu pai Lázaro e minha mãe Iraci (*in memoriam*), a minha irmã Remira e aos meus irmãos: Elvis, Gean e Lázaro Filho, os quais sempre acreditaram, apoiaram e contribuíram para a minha formação.

Aos meus sobrinhos: Brenner, Kennedy, André, Luís Carlos e MiguelAngel e sobrinhas: Lorena, Natália e Maria Luíza. Pessoas que de forma peculiar vêm demonstrando afeto e orgulho por minhas conquistas.

A admirável orientadora: Carmem Lúcia Costa, a quem tenho/tive o privilégio de conviver, partilhar minhas angústias e ser orientado.

Por fim, dedico este trabalho “ah essas mulheres”: Edma, Marli, Juliana e Dayse pessoas que contribuíram de forma expressiva e significativa para a realização desse trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho foram muitas contribuições e/ou colaborações para que o mesmo se concretizasse e que agora posso agradecer.

Em primeiro lugar agradeço a minha orientadora Dra. Carmem Lúcia Costa, pela condução desta orientação, pautada no respeito, na ética e profissionalismo, tanto do ponto de vista acadêmico, quanto pessoal, uma mulher extraordinária que me surpreende com suas ações humanistas. À professora Dra. Fernanda Ferreira Belo e o professor Dr. Gilmar Alves Avelar integrantes do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, membros da banca de qualificação, profissionais que contribuíram de forma sistematizada para a finalização deste trabalho.

Agradecimentos afáveis a Coordenação do Prof. Dr. Idelvone Mendes Ferreira (Coordenadoria 06/2012 a 08/2014) e Coordenação atual Prof.<sup>a</sup> Dra. Estevane de Paula Pontes Mendes, a Secretária do Programa: Secretária Priscila Querino de Lima e o Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (UFG), com carinho especial aos(as) professores(as), que tive a oportunidade de participar das disciplinas obrigatórias: Prof.<sup>a</sup> Dra. Carmem Lúcia Costa e Prof.<sup>a</sup> Dra. Estevane de Paula Pontes Mendes, disciplinas ofertadas Prof. Dr. Manoel Rodrigues Chaves e Prof.<sup>a</sup> Dra. Magda Valéria da Silva, do Programa de Mestrado em Estudo e Linguagem da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (UFG) Prof.<sup>a</sup> Dra. Erislane Rodrigues Ribeiro. Do Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Universidade Federal de São Paulo (USP) a disciplina de nivelamento com o Prof. Dr. Manoel Fernandes de Sousa Neto, professores(as) que enriqueceram com seus conhecimentos, de forma brilhante, para a realização deste trabalho.

A banca do Simpósio Interno do Mestrado (SIM), composta pelo professor: Dr. José Henrique Rodrigues Stacciarini e pelas professoras: Dra. Carmem Lucia Costa e Dra. Estevane de Paula Pontes Mendes, integrantes do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, professor e professoras que contribuíram de forma significativa e valiosa para a produção dessa pesquisa.

Funcionários efetivos e/ou terceirizados da biblioteca, da limpeza e segurança que me recebiam sempre com muita atenção e presteza, os meus afetuosos agradecimentos.

Ao corpo discente da 6<sup>a</sup> Turma de 2013, colegas que participaram das disciplinas ministradas durante o curso e de eventos inerentes a ele, em que tivemos momentos

agradáveis e memoráveis de aprendizagem e uma ótima convivência, que são eles(as): Aiany, Alessandra, Alexandre, Claudia, Crislane, Cristiane, Deanne, Elvisley, Gislei, Luciana, Maria Aparecida, Marli, Polliana, Priscilla, Roberta, Rosiane, Sandra, Simone, Tarcísio e Valmir.

Diretores(as), coordenadores(as), professores(as), secretários(as) e demais agentes administrativos(as) da rede estadual do ensino público da cidade de Catalão, vinculados a Secretaria de Estado de Educação de Goiás, pela participação nos questionários aplicados e as entrevistas semiestruturadas.

Membros da direção central e regional do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO) pela paciência e atenção, em especial a professora Ieda Leal, a qual ocupava a presidência dessa entidade durante a pesquisa.

Carinhosamente aos membros do Dialogus - Grupo de Estudos Interdisciplinares de Gênero, Trabalho e Cultura – espaço de conhecimento que me possibilitou à aquisição do saber e de muitas experiências positivas para a minha vida, além das amizades que construímos: Marli, Juliana, Dayse, Valéria, Sueley, Suzana, Natália, Laudicéia, Murilo Alex, Gottardo e Lucas, o meu estimável companheiro pós-estruturalista.

Ao Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, que proporcionou um momento rico de aprendizagem com as professoras: Carmem Lúcia, Juliana Santos, Luciana Borges, Helianny dos Santos, Eliane Martins, Luciana de Oliveira, Andréia Ferreira, Ana Carla Carvalho e Karine Duarte.

Os amigos e amigas que tivemos os nossos momentos valiosos e acolhedores com debates marxistas, estruturalistas e positivistas, contribuindo para esse trabalho, com destaque para: Juliana, Maria Moura, Lucas, Renata, Elizeth, Michael, Jorge e vários colegas de profissão da rede pública estadual de ensino.

Em especial Marli, minha querida amiga, colega e companheira confiante nos momentos de alegria e de tristeza, proporcionados pelo seu sorriso encantador.

Com muito carinho a Valquíria, Yara, Vanusa, Vagner, Sílvio, Jhonny, José Victor, Sidney e Daniel. Pessoas que indiretamente deram suas contribuições significativas para este trabalho.

Agradecimentos mais do que especiais a minha preciosa amiga Edma, sempre paciente, cúmplice nos debates acadêmicos, profissionais e pessoais. A professora Diana Pereira Coelho Mesquita, a revisora deste trabalho, que enriqueceu de forma qualitativa essa pesquisa.

Por fim, meus sinceros agradecimentos a todos(as) envolvidos(as) nessa pesquisa.

*“No serviço público esse conceito de meritocracia não cabe. Nem para os estudantes, nem para professores... o que é uma característica dos Governos do PSBD, um equívoco histórico, pois os investimentos devem ser feitos não pra privilegiar uns e estabelecer concorrências dentro das escolas. O sindicato não compactua com essa política de bonificação”. (Entrevista com um membro da direção central do SINTEGO – Girassol, 2014).)*

## RESUMO

O presente trabalho, cujo tema é “Políticas Públicas Educacionais: a reestruturação produtiva do capital e o Pacto pela Educação em Catalão Goiás”, tem sua escolha justificada em razão da vivência prática desse pesquisador, da docência e sindicância no âmbito público estadual antes e durante a implantação do “Pacto pela Educação”. Além disso, a temática atende às características da linha de pesquisa Trabalho e Movimentos Sociais do Programa de Pós-graduação *Strictu Sensu* da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. O objetivo principal da pesquisa foi identificar e compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho na sociedade capitalista em função da reestruturação produtiva do capital, com foco no enfrentamento do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO), a partir da Política Pública Educacional implantada pelo governo de Goiás em 2011, denominada “Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças”, que se alicerça em 5 pilares: 1) valorizar e fortalecer o profissional da educação; 2) adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado do aluno; 3) reduzir significativamente a desigualdade educacional; 4) estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito; e 5) realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino. Pilares que foram analisados durante a pesquisa, incluindo questões como: Quais mudanças ocorreram no contexto educacional a partir do Pacto pela Educação? Como se territorializaram as relações entre o governo e os(as) trabalhadores(as) do ensino público estadual e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás? Para sistematizar esses e outros questionamentos acerca da temática escolhida, autores(as) e obras que tratam do assunto foram utilizados, para alcançar uma fundamentação teórica no que se refere à literatura, entrevistas e questionários estruturados para realizar a pesquisa de campo, envolvendo professores(as) da rede pública estadual de Catalão-GO. Na pesquisa de campo foram realizadas 7 (sete) entrevistas e respondidos 30 (trinta) questionários pelos(as) trabalhadores(as) em educação da rede pública estadual de Catalão. Na pesquisa de fontes complementares foram efetuadas consultas a dados disponibilizados nos *sites* do SINTEGO e SEDUC, além de visitas a 30 (trinta) escolas da rede estadual pública para examinar a infraestrutura dessas unidades escolares.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas, Trabalho Docente, Neoliberalismo, Sindicato, Precarização.

## ABSTRACT

The dissertation whose theme is " Public Educational Policies: productive restructuring of capital and the Education Pact in Catalão-Goiás", justified the choice in reason of practice experiences this research, of teaching and performance in the union in the state public context before and during the implementation of "Education Pact". Besides, the theme suits characteristics of search line Labor and Social Movements of Strictu Sensu Master's Degree Program of the Federal University of Goiás/Regional Catalão. The main objective of the research is to identify and understand the changes occurred in the world of work in capitalist society. As a function of productive restructuring of capital focusing on coping of Union of Workers in Goiás Education (UWGO), from Public Policy Education implemented by the government of Goiás in 2011, called "Education Pact: a better future requires changes". Which is based on five pillars: 1) enhance and strengthen the professional education; 2) adopt teaching practices with high impact in student learning; 3) significantly reduce the educational inequality; 4) structure recognition system and merit pay; and 5) perform thorough reform in the management and infrastructure of the state school system. Pillars that were be analyzed during the research, including issues such as: What changes have occurred in the educational context from Education Pact? How relations did territorialize between the governor and the workers by the state public of teaching and the Union of Workers in Goiás Education (UWGO). To systematize these and other questions about the chosen subject, authors and works that deal with the subject were used, to achieve a theoretical foundation, as regards the literature, interviews and structured questionnaires to conduct field research, involving teachers from the state public school by Catalão-GO. In the field research were realized 7 (seven) interviews and answered 30 (thirty) questionnaires by education workers of the state public school by Catalão-GO. In research of additional sources were made queries the available data on the websites of SINTEGO (UWGO) and State Department of Education (SEDUC). Besides, thirty (30) visits to state public schools to examine the infrastructure of these school units.

**Keywords:** Public Policy, Teaching Work, Neoliberalism, Union, Precariousness.

## LISTA DE ABREVIATURAS

AG - Assembleia Geral

ALE - Assembleia Legislativa Estadual.

AFT - *American Federation of Teachers* (Federação Americana de Professores)

APP - Associação dos Professores Primários

AOEGO - Associação dos Orientadores Educacionais de Goiás

AS - Articulação Sindical

ASSUEGO - Associação dos Supervisores do Estado de Goiás

BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – em Inglês  
*International Bank for Reconstruction and Development*

BM - Banco Mundial

BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CEE - Conselho Estadual de Educação

CELG - Centrais Elétricas de Goiás

CE - Congresso Estadual

CEP - Conselho Estadual de Previdência

CF - Conselho Fiscal (CF)

CF - Constituição Federal

CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CPG - Centro dos Professores de Goiás

CSC - Corrente Sindical Classista

CUT - Central Única dos Trabalhadores

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

DC - Diretoria Central

DRE - Delegacias Regionais de Ensino

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudante

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EUA - Estados Unidos da América

FMI - Fundo Monetário Internacional

FOMENTAR - Fundo de Participação à Industrialização do Estado de Goiás

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

GDE - Gênero e Diversidade na Escola

GQT - Gestão de Qualidade Total

GO - Goiás

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira

IDEGO - Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IE - Internacional da Educação (*International Education*)

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

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBSEGO - Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás

LEM - Língua Estrangeira Moderna

LPP - Licenciatura Plena Parcelada

MCE - Mercado Comum Europeu

MEC - Ministério da Educação

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

MP - Medida Provisória

MP - Ministério Público

NEA - *National Education Association* (Associação Nacional Educacional)

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCdoB - Partido Comunista do Brasil

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PD - Plano Diretor

PDE - Programa de Desenvolvimento da Escola

PDV - Plano de Demissão Voluntária

PE - Procuradores do Estado

PEEE - Programa Estadual de Educação Especial

PIA - Programa de Intensificação da Aprendizagem

PS - Plenária Sindical

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPA - Plano Plurianual

PNP - Programa Nacional de Publicização

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileiro

PSPN - Piso Salarial Profissional Nacional

PUC/GO - Pontifícia Universidade Católica de Goiás

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

SAEGO - Sistema de Avaliação do Estado de Goiás

SEDUC - Secretaria de Estado da Educação

SNA - Serviços Nacionais de Aprendizagem

SIAP - Sistema de Apoio ao Professor

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

STF - Supremo Tribunal Federal

TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação

TCE - Tribunal de Contas do Estado

UCA - Um Computador por Aluno

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

UEG - Universidade Estadual de Goiás

URV - Unidade Real de Valor

USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – em Inglês-  
*United States Agency for International Development*

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

VFPE - Vara da Fazenda Pública Estadual

## **LISTA DE FOTOS**

**Foto 1:** Reforma na quadra de esportes na escola

**Foto 2:** Reforma na quadra de esportes na escola

**Foto 3:** Reforma Escolar

**Foto 4:** Placa do IDEB

## **LISTA DE GRÁFICOS**

**Gráfico 1:** Distribuição por sexo

**Gráfico 2:** Faixa etária de professores(as) em Catalão-GO

**Gráfico 3:** Função já exercida na escola

**Gráfico 4:** Escolaridade

**Gráfico 5:** Professores(as) que possuem outras rendas

**Gráfico 6:** Carga horária trabalhada

**Gráfico 7:** Filiação sindical

**Gráfico 8:** Professores(as) participantes em mobilizações

## **LISTA DE QUADRO**

**Quadro 1:** Ações do SINTEGO para melhorar a educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>1 CAPÍTULO I - O TRABALHO DOCENTE E O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL.....</b>	<b>27</b>
1.1 Sociedade contemporânea e o trabalho.....	28
1.2 Neoliberalismo e educação no Brasil.....	33
1.3 O neoliberalismo e a educação em Goiás.....	37
1.4 A Reforma Educacional do Pacto pela Educação em Goiás.....	39
1.5 A ação do Sindicato dos(as) servidores(as) da educação em Goiás.....	57
<b>2 CAPÍTULO II - TRABALHO DOCENTE E O SINTEGO EM GOIÁS.....</b>	<b>62</b>
2.1 Os sindicatos da educação na reorientação neoliberal da escolarização.....	63
2.2 Resgatando a história do SINTEGO.....	68
2.3 Os governos neoliberais em Goiás e a educação.....	72
2.4 Mudanças em curso – trabalhadores(as) docentes e a construção do Pacto pela Educação.....	90
<b>3 CAPÍTULO III - ATUAIS CONDIÇÕES DOCENTES EM GOIÁS: Analisando a realidade escolar diante do “Pacto pela Educação.....</b>	<b>96</b>
3.1 Detalhando o percurso teórico-metodológico com vistas à constituição do objeto de estudo.....	97
3.2 Os movimentos sociais no contexto neoliberal: o SINTEGO e as ações sindicais frente as filiações, greves e os avanços necessários para a categoria.....	104
3.3 Os(as) trabalhadores(as) em educação e o Pacto pela Educação.....	119
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>128</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>138</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>150</b>

Anexo 1 - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética.....	151
Anexo 2 – Questionários para os(as) trabalhadores(as) em educação.....	155
Anexo 3 – Roteiro de entrevista (SINTEGO – membro da Direção Central) .....	157
Anexo 4 – Roteiro de entrevistas (professores/as da rede pública estadual) .....	158
Anexo 5 - Termo de ciência e de autorização para disponibilizar as teses e dissertações eletrônicas (TEDE) na biblioteca digital da UFG.....	160

## INTRODUÇÃO

É na produção de teorias que analisam a realidade por meio de visões de mundo coexistentes na sociedade que, se faz presente o compromisso das ciências sociais, considerando que os sujeitos não são apenas receptores de concepções e modelos mas, agentes atuantes, (MARX, 1998) aponta que, não são somente as ideias que alteram o mundo mas, é necessário que elas sejam postas em prática pelos sujeitos-agentes existentes na sociedade.

Para compreender as ações de tais agentes, destaca-se a Geografia, cujo objeto de estudo é o espaço geográfico e seus componentes, sendo que a Geografia Crítica está aberta para as discussões sobre as relações sociais que ocorrem na sociedade de classes.

Neste sentido, temos uma sociedade classista que em decorrência das mudanças no mundo do trabalho, no modelo de produção capitalista, e tendo em vista a reestruturação do sistema de produção, o contexto educacional acaba por se tornar um espaço lógico de diferentes relações trabalhistas, sendo este o foco de análise deste trabalho.

As discussões apresentadas tratam das transformações no contexto do trabalho docente em Goiás a partir da implantação, em 2011, de uma política neoliberal proposta pelo Partido Social Democrático Brasileiro (PSDB) no campo educacional, denominada “Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças”. Diante disso, o objetivo desta pesquisa é compreender o processo de territorialização do “Pacto pela Educação” no espaço escolar e as relações de poder estabelecidas entre os(as) trabalhadores(as)<sup>1</sup> em educação e o Estado após a implantação desta Política Pública Educacional e como o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO) dialogou com o governo diante das mudanças, tendo-se em vista que foram retirados desses(as) trabalhadores(as) direitos anteriormente conquistados.

Frente a uma questão abrangente e tendo ciência de que uma pesquisa não traz uma verdade acabada e fechada, as indagações suscitadas pela temática escolhida aguçam cada vez mais o interesse e me levou a escolha por esta temática, justificando o interesse em investigar teoricamente e metodologicamente as mudanças ocorridas no mundo do trabalho docente nas escolas da rede pública estadual de Catalão-GO, destacando-se as relações entre a classe trabalhadora e o Estado, e, também, que papel o SINTEGO (instituição em que milito há 25

---

<sup>1</sup> Trabalhadores(as) em educação no entendimento do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO) são todos as pessoas que trabalham direta ou indiretamente com os(as) alunos(as), tais como: grupo gestor, professores(as), agentes administrativos e em serviços gerais (porteiras, merendeiras, faxineiras etc.). A pesquisa é sobre trabalho docente com recorte para os(as) professores(as) da rede pública estadual de ensino em Catalão-GO, em que abordaremos as relações de poder nesse campo.

anos) desempenhou diante da categoria e o Governo após a implantação dessa reforma educacional.

Assim, a opção pela temática vem ao encontro das características que compõem a linha de pesquisa Trabalho e Movimentos Sociais do Programa de Pós-Graduação *Strictu sensu* em Geografia da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão.

Dessa forma, a construção do recorte pesquisado, além de considerar o levantamento e a análise bibliográfica sobre o assunto em pauta, possibilitou-me considerar a minha experiência profissional (29 anos de docência) atuando no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), em que venho lecionando aulas de Língua Estrangeira Moderna (Inglês), respaldado em uma qualificação proveniente de seis (06) anos de estudos em Curso de Inglês e no curso de graduação em Pedagogia, com especializações em: Língua Portuguesa, Tecnologias em Educação, Gênero e Diversidade na Escola e, agora, o mestrado em Geografia.

Em relação à formação acadêmica é pertinente pontuar que a graduação e as especializações foram escolhas direcionadas à docência, pois ser pedagogo contribuiu sistematicamente para melhorar minha prática pedagógica, além disso, a especialização na língua materna (em paralelo com os estudos da língua inglesa) vem facilitando as metodologias que utilizo para ministrar as aulas de Inglês, e, por último, a escolha do mestrado em Geografia, que ocorreu após o término do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), momento em que passei a fazer parte do Grupo de Pesquisas - DIALOGUS - Estudos Interdisciplinares em Gênero, Cultura e Trabalho, cujas atividades me despertaram o interesse pelo ingresso nesse curso de Pós-Graduação, uma oportunidade para pesquisar, refletir, compreender e questionar acerca da minha carreira.

Partindo dessa experiência de vivência docente e sindical é que o tema em estudo me proporciona a oportunidade de responder a questionamentos acerca dos problemas gerados após a implantação do “Pacto pela Educação” em 2011, tais como: como se estabeleceram as relações de poder com a territorialização do “Pacto pela Educação”? Quais as estratégias de enfrentamento utilizadas pelo SINTEGO decorrentes da reforma educacional, no sentido de conhecer os avanços e retrocessos do governo, do sindicato e da categoria?

A partir desse entendimento indaguei sobre quais as mudanças ocorridas no contexto educacional a partir da implantação do “Pacto pela Educação” e como se territorializaram as relações de poder entre o estado, os(as) trabalhadores(as) da rede pública estadual goiana e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás. Tais questionamentos passam pelo enfrentamento do SINTEGO no tocante à implementação do “Pacto pela Educação”.

Serão analisadas e entendidas estas e outras questões a partir de uma discussão acerca da centralidade do trabalho. Para tanto, recorri aos estudos de Antunes (2005); Alves (2001); Harvey (2009); Libâneo (1988), Santos (2013), Thomas Júnior (2006) entre outros(as) que possuem trabalhos nesse âmbito e que abordam a reestruturação no mundo do trabalho, apontando para as perdas da classe trabalhadora neste movimento, incluindo os(as) trabalhadores(as) em educação da rede pública estadual goiana, com recorte para Catalão-GO.

Este trabalho também se balizou em autores(as) como Canezin (1994, 2009), Libâneo (1998), Gentili (1994, 1996), Santos (2002) e Gadotti (1997), que, ao tecerem discussões sobre o trabalho docente e seus estudos, mostraram-me que, atrelado à desconstrução da carreira do magistério no plano subjetivo de reconhecimento junto à sociedade, ocorre e se faz presente um processo de sucateamento das escolas, falta de material didático, ausência de recursos e incentivos à formação continuada do(a) docente, entre outros.

Os referenciais teóricos adotados se baseiam no materialismo histórico dialético e na premissa de que o trabalho é o meio pelo qual o homem transforma a natureza e transforma a si mesmo. Procuro, assim, realizar uma análise crítica para contemplar os objetivos propostos com maior nitidez.

Desta feita, optei por realizar uma metodologia adequada e direcionada ao contexto estudado, privilegiando o método e as técnicas de pesquisa qualitativa, que dá ênfase à participação deste pesquisador nessa dissertação, sendo ela um dos ramos das Ciências Humanas, a qual apareceu como um caminho metodológico que melhor atendeu às características específicas das pesquisas sociais, tendo como foco a essência dos comportamentos dos sujeitos. Demo (1998) aponta que, “em latim, *qualitas* significa a essência” (p. 92), portanto, esta característica está no próprio nome.

Esse método é bastante apropriado, uma que o centro, a essência da pesquisa qualitativa, está bem próxima dos fenômenos da vida social, sendo bem complexos, devido à imersão do(a) pesquisador(a) no contexto que está sendo estudado.

De acordo com uma abordagem qualitativa, o(a) investigador(a) busca o aprofundamento dos fenômenos estudados, das ações dos sujeitos, das organizações ou grupos, interpretando-os em seu ambiente e no meio social. Analisando-os do ponto de vista dos(as) envolvidos(as), sem se ligar exageradamente nos resultados (em números) e relações lineares.

Nesse sentido, o(a) pesquisador(a) torna-se ferramenta de investigação, daí, ser preciso haver um contato direto e mais longo com o campo, para melhor apreender o que significam os comportamentos estudados, que movimentam continuamente, exigindo que a ciência os acompanhe de perto.

Pessôa (2006) afirma que é importante a imersão do(a) pesquisador(a) no tocante a interpretação e interação com o objeto de estudo e com a adoção de uma postura teórico-metodológico para que os fenômenos na pesquisa sejam decifrados, pois a ciência é dinâmica e por sua vez está em processo de mudanças, procurando novos resultados.

Mediante essas colocações o(a) pesquisador(a) precisa estar isento(a) de preconceitos, de tendências, levantando muitas indagações sobre o que é observado – os fenômenos sociais – sendo abstratos ou concretos, o que, porém, deve ser considerado é que, as respostas não são únicas, às vezes, nem haverá uma resposta, entretanto é nas perguntas que as ciências ocorrem, daí ser preciso realizar o desvelamento.

Consciente de tal responsabilidade, este estudo é realizado por meio de algumas técnicas de investigação, que ocorrerão simultânea ou sequencialmente, pensando em um melhor nível de organização metodológica: a) pesquisa teórica; b) pesquisa de campo com: diários de campo, entrevistas e registros fotográficos; c) organização do material, sistematização, análise e apresentação dos resultados.

No que se refere à pesquisa teórica, sua importância reside no embasamento para se interpretar a realidade pesquisada e para orientar o(a) pesquisador(a) como se conduzir na identificação dos fenômenos sociais. Desta forma, ser preciso que ele(a) esteja munido(a) de um bom cabedal de conhecimentos teóricos, antes, durante e depois do estudo, desenvolvendo aí a pesquisa de campo.

Já quanto às entrevistas são o modelo semiestruturado, pois segundo Chizzoti (2009), está técnica possibilita o conhecimento e o esclarecimento da percepção que o(a) informante tem da realidade em que está inserido(a). Além do que, sua semiestruturação comporta, recebe bem um discurso direto e livre, embora partindo de temas específicos, mas sempre, possibilitando o livre expressão de quem informa.

Assim que tive a autorização da Comissão de Pesquisa, parti para a realização dos entrevistas semiestruturadas, aproveitando as visitas que fiz aos locais de trabalho dos(as) participantes, ou seja, nas escolas da rede pública de Catalão-GO.

Foram realizadas consultas na pesquisa de fontes complementares a dados disponibilizados em *sites*, como, por exemplo, o do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás e da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

Nessa atividade foram aplicados 30 questionários e 8 entrevistas, sendo 7 com docentes de Catalão-GO e uma entrevista com uma representante da Direção Central do SINTEGO, uma vez que, em razão de fatores diversos, não foi possível aplicar o questionário aos(as) professores(as) de outras cidades. Além disso, foram pesquisados, analisados e levantados

dados em fontes secundárias, principalmente junto ao SINTEGO (Boletins Informativos, Comunicados, Notas, entre outros), buscando entender o conteúdo e o contexto das lutas pela educação em Goiás e os enfrentamentos diante do “Pacto pela Educação”.

Pela opção de não interromper as aulas no momento das visitas, não foi possível entrevistar nenhum docente dessas escolas. Nesse sentido optei pela realização do trabalho em Catalão-GO, aplicando questionários e realizando as entrevistas com professores(as) da cidade, justificando o uso dos nomes fictícios dos(as) entrevistados(as) com combinação e concordância prévia com eles(as), objetivando resguardar suas identidades.

Com o objetivo de complementar o trabalho de campo visitei mais de 20 escolas da rede pública estadual de ensino de Goiás para conhecer de perto a infraestrutura das mesmas foram realizadas visitas em escolas estaduais nas cidades de: Ipameri, Urutaí, Pires do Rio, Palmelo, Santa Cruz, Cristianópolis, Bela Vista de Goiás, Senador Canêdo, Goiânia, Piracanjuba, Caldas Novas, Corumbáiba, Nova Aurora, Cumari e Goiandira, e junto a cada uma pontuei sobre a pesquisa com o(a) diretor(a) ou com coordenadoras(es) das escolas visitadas. A infraestrutura faz parte do Quinto Pilar do “Pacto pela Educação”.

A base metodológica das entrevistas teve como suporte as orientações da história oral, sob a influência de autores como Thopson (1992) e Basi (1983), ambos considerando que, a fonte oral permite uma maior proximidade da realidade do objeto de estudo. Desta forma, considero que a verbalização dos fatos forma uma ligação entre o passado e o presente, enriquecendo as análises e as reflexões sobre estes fatos captados e discutidos.

Nesse sentido, ressalto que, todas as informações apreendidas via os depoimentos orais estarão sendo confrontadas com dados das demais fontes consultadas, incluindo as fontes escritas e os registros fotográficos das escolas visitadas.

Perrot (2005), aponta que, a fonte oral permite uma aproximação mais relevante entre o que se pesquisa e o(a) pesquisador(a), aumentando o envolvimento dos dois ou das duas, bem maior do que quando se aplica um simples questionário, pelo relato oral conter ou ser capaz de expressar dados que permitem preencher lacunas ou espaços antes não enxergados, de natureza histórica, sociológica, cultural e ou pessoal, complementando ou enriquecendo as informações solicitadas implícitas ou explicitamente.

Contudo, é necessário ter cuidado com a utilização da fonte oral enquanto caminho de pesquisa, no sentido de que, os depoimentos orais colhidos, averiguando sua máxima subjetividade e veracidade, assim, deve-se proceder a uma elaboração prévia com direções sobre os tópicos contidos nas entrevistas e estabelecendo paralelos entre os dados destas com as outras informações dos outros recursos metodológicos na presente pesquisa, valorizando o

apoio de fontes bibliográficas relevantes ao tema investigado, de maneira que, o(a) pesquisador(a) reúna dados suficientes para realizar as contraprovas e corrigir as diferenças necessárias que forem encontradas.

As entrevistas foram analisadas e algumas foram separadas para serem usadas (em partes ou no total) em transcrições e citações elucidativas, ilustrativas e enriquecedoras na elaboração dos resultados. Ressaltando que, suas escolhas ocorreram em razão das mesmas apresentarem informações pertinentes com as variantes relacionadas ao estudo.

Diante do exposto, fica evidente que as observações registradas nas visitas às escolas, nas respostas dos questionários e entrevistas são fundamentais para embasar a análise dos fatos apresentados e, também nas imagens. Esse registro é feito no chamado diário de campo, um documento de construção livre e se coaduna com as ideias do(a) pesquisador(a), constituindo sua memória.

É na análise da junção desses registros através da memória do(a) pesquisador(a) que, como numa simbiose, vão refletindo e ampliando o olhar do sujeito que está sendo pesquisado. Desta forma, ativando um sistema de informações que a cada vez que se recorre a ele, criam-se novas informações e melhoram as já existentes ou ainda melhoram as avaliações acerca do caso pesquisado.

Quando os conhecimentos se ampliam, fundamenta-se as condições de garantia na qualidade da pesquisa, não importando qual objetivo se quer alcançar, quanto mais amplo for esse conhecimento, maior chance de sucesso, tendo em vista, que é preciso conhecer primeiro para depois intervir.

Vale lembrar que, o campo conta com muitas surpresas, então, quanto maior a quantidade de registros, melhor será, uma vez que o mesmo pode ser composto pelas observações, respostas das entrevistas e questionários, além das fotografias que são fontes de recurso para o estudo.

O registro fotográfico, como qualquer técnica, também necessita receber atenção quanto ao seu uso, pois conforme Mauad (1996) a fotografia é um recurso que nos lança um grande desafio, o de termos a capacidade de compreender aquilo que não foi revelado pelo olhar fotográfico, colocando-nos uma tarefa de desvendar “uma intrincada rede de significações, cujos elementos - homens e signos - interagem dialeticamente na composição da realidade” (p. 405).

Ao analisar a argumentação posta acima, há que se levar em conta que, a compreensão de uma imagem fotográfica, pode ir muito além do que se está impresso na foto, então, a análise deve ultrapassar o que está afixado, devendo considerar os elementos do contexto de

sucateamento das escolas, falta de material didático, ausência de recursos e incentivos à formação continuada dos(as) docentes, entre outros.

Desta forma, é importante a argumentação da temática em pauta, a qual envolve os problemas gerados pela implantação do “Pacto pela Educação”, que deram margem para o surgimento de questionamentos, como por exemplo: Como se estabeleceram as relações de poder com a territorialização do Pacto implantado? Quais as estratégias de enfrentamento utilizadas pelo SINTEGO decorrentes da reforma educacional, no sentido de conhecer os avanços e retrocessos do governo, do sindicato e da categoria?

Nessa perspectiva, o estudo tem como foco central as relações dos(as) trabalhadores(as) da educação, em específico o trabalho docente dos(as) professores(as) da educação pública estadual de Goiás, com o SINTEGO, procurando situá-las e entendê-las e analisando-as enquanto interações humanas, profissionais, políticas e sindicais no contexto pesquisado.

Após as entrevistas e comparações com os registros da pesquisa de campo, contando ainda com as imagens fotográficas recolhidas, foram feitas análises das respostas, das anotações e fatos, utilizando nomes de flores para respeitadas as identidades dos(as) entrevistados(as) e, quanto às informações repassadas pelos questionários (sem nomear os/as informantes) nos deram dados contributivos para definir os perfis dos(as) trabalhadores(as) envolvidos(as) diretamente no estudo, bem como, nos forneceram subsídios para nos ajudar a seguir o rumo de nossos objetivos propostos no início do presente estudo.

No que se refere à estrutura do trabalho, a dissertação se divide em três capítulos. O Capítulo I, **Mudanças ocorridas no âmbito do trabalho: processo de reestruturação produtiva do capital**, analisa as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, via reestruturação produtiva do capital, criando cenários e situações de enfrentamentos em diferentes setores da sociedade, incluindo o sistema de ensino público brasileiro, destacando o de Goiás, e apresenta os desafios diante da política educacional proposta pelo “Pacto pela Educação”, sob a ótica da reestruturação produtiva do capital.

O Capítulo II, **Trabalho docente e Sindicato em Goiás**, constrói a compreensão de como se processou o enfrentamento dos(as) trabalhadores(as) da educação da rede estadual pública de Goiás, no que se refere às mobilizações, destacando a atuação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás, frente à implantação do “Pacto pela Educação”, com foco em seu caráter neoliberal, analisando o sistema educacional brasileiro e de Goiás desde os anos de 1970 até os dias atuais, resgatando a história do SINTEGO e dos sindicatos no campo da reorientação neoliberal da escolarização.

E, o Capítulo III, **Atuais condições docentes em Goiás: analisando a realidade escolar diante do “Pacto pela Educação”**, propõe a compreensão de como os(as) trabalhadores(as) em educação da rede estadual pública de Goiás se veem, sentem-se e se posicionam enquanto sujeitos frente ao Governo, ao “Pacto pela Educação” e ao SINTEGO, por meio de entrevistas e respostas aos questionários aplicados pelo pesquisador em escolas da rede pública estadual de Catalão –GO e à direção central do SINTEGO.

Enfim, assim sendo, espera-se que este trabalho desperte interesse em mais estudos sobre a construção histórica sobre as relações dos(as) trabalhadores(as), no tocante à docência da rede pública estadual de Goiás e o SINTEGO.

# CAPÍTULO I

## O TRABALHO DOCENTE E O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL

**1.1 Sociedade contemporânea e o trabalho**

**1.2 Neoliberalismo e Educação no Brasil**

**1.3 O neoliberalismo e a educação em Goiás**

**1.4 A Reforma Educacional do Pacto pela Educação em Goiás**

**1.5 A ação do Sindicato dos(as) servidores(as) da educação em Goiás**

*“Complicado...o que fazer para melhorar? Se o sindicato não tem apoio de todo mundo, nem dos próprios professores. É um chavão: “o sindicato não faz nada”, não é assim. Nós não fazemos. Nós somos muito acomodados, mas também as vezes nem é que somos muito acomodados, mas trabalhamos demais e quando vai fazer alguma movimentação, já estamos cansados e não temos tempo. Estamos correndo, Estamos planejando e corrigindo provas, então não sobra tempo pra isso. Acho que nem é o sindicato, é nos mesmos começarmos a arrumar um tempo para participarmos mais dessas atividades”. (Entrevista Professor Copo de Leite).*

## 1.1 Sociedade contemporânea e o trabalho

Ao se decidir pelo presente tema o pensamento se volta para uma análise das transformações ocorridas no mundo do trabalho na sociedade atual, portanto, neste capítulo a pesquisa tratará de caracterizar a sociedade contemporânea e o trabalho frente ao processo de reestruturação produtiva do capital.

Em um artigo “O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem”, Engels (1876) afirma que o trabalho “é a primeira condição básica para toda a existência humana, e isto numa tal extensão que, em determinado sentido, nós temos de dizer que o trabalho criou o próprio homem.” (ENGELS, 1876. Não paginado). Tendo em vista a evolução dos humanos, andar sobre dois pés, liberando as mãos, esses seres foram capazes de realizar tarefas elaboradas, o que os levaram ao trabalho, a dominar as forças da natureza, determinando assim as diferenças entre homens, mulheres e os demais animais.

Nesse sentido, Marx (1993) entende o trabalho como força motriz do capitalismo, definindo-o de modo mais complexo e o relacionando à capacidade do homem e da mulher em usá-lo para alcançar seus objetivos, assinalando que o trabalho é fundamental para a existência humana, quesito essencial para que o ser humano seja capaz de se libertar, de se tornar sujeito ou se emancipar. Dessa forma, o conceito de trabalho não se esgota no conceito cotidiano de trabalho, na concepção do senso comum de trabalho que se aproxima da ideia de ocupação – uma tarefa – um conceito puramente econômico. O conceito de trabalho, categoria central nas relações sociais, tal qual o pensamento marxista o entende, é um conceito filosófico, a forma mais ampla possível de se pensar o trabalho.

Portanto, é o trabalho uma categoria central da análise da materialidade histórica da humanidade, uma vez que esta é a forma simples, objetiva, que a humanidade desenvolveu para se organizar em sociedades, tendo na base de suas relações sociais de produção as formas organizacionais no mundo do trabalho.

Acontece que, na sociedade capitalista, o trabalho é explorado, comprado por um preço menor do que o valor que produz, gerando um processo de alienação (a atividade vital é expropriada totalmente). Assim, se por um lado o trabalho traz a oportunidade de realização plena do humano, por outro, sua exploração determina a alienação (desumanização), tornando os seres humanos menos humanos, quebrando a possibilidade de o trabalho gerar a humanização.

E, se a forma histórica de produzir a humanidade se chama trabalho, portanto, a centralidade do trabalho nas relações sociais diz respeito também à educação, pois é através dela que as relações humanas se realizam. E, segundo Arroyo (1997), a educação não pode estar voltada para o trabalho de maneira a responder às necessidades de adaptação, funcionais, de treinamento e domesticação do(a) trabalhador(a), exigidas e cobradas em diferentes graus pelo mercado de trabalho na sociedade moderna, ao contrário, ela deve ter como preocupação fundamental o trabalho em sua forma mais ampla.

Diante disso, observa-se o cenário das mudanças ocorridas entre as décadas de 1970 e 1990, por conta da reestruturação produtiva no mundo do trabalho capitalista, mudanças que também repercutiram em Goiás, incluindo aqui a exploração de serviços, com foco no ensino público do estado. E, em decorrência da política neoliberal dos governantes da época, tais alterações apontaram lucros, além de oportunizarem reformas em níveis organizacionais e estruturais no sistema de ensino público estadual.

De acordo com Carneiro:

(...) estas reformas objetivam o dinamismo e a descentralização dos serviços educacionais no Estado (...) elas não lograram êxito, pois a “racionalidade técnica” que se caracterizam, apenas dissimula os interesses políticos eleitoreiros em que se assenta a Secretaria da Educação (CARNEIRO, 1984, p. 186).

Entre as mais importantes mudanças feitas na Secretaria Estadual de Educação (SEE), destacam-se: a descentralização administrativa, como a criação das Delegacias Regionais de Ensino (DRE), implantadas em 1961, atingindo o “número de 20 em 1963 e 34 em 1968” (CARNEIRO, 1984, p. 189); a implantação do sistema de planejamento na tentativa de racionalizar o setor da educação (assessoria incumbida da elaboração e execução dos planos de convênios e aplicação de recursos); e a tentativa de reaver as funções do Conselho Estadual de Educação (CEE).

Nesse contexto de descentralização na década de 1970, deflagra-se um conjunto de mudanças no processo de produção que visa o retorno da ordem estabelecida até então, no mundo do trabalho, entre elas: “(...) a acumulação flexível (...) fase da produção marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo”, conforme afirma (ANTUNES, 1999, p. 21).

Verifica-se a instalação de um contexto cheio de incertezas e alterações oscilantes, dando lugar a uma gama de novas experiências no universo industrial, bem como, a estruturação de uma vida política e social diferente, que, por sua vez, já apresenta os caracteres primários de

passagem para um sistema de acumulação, o qual lançará mão de regulamentações políticas e sociais totalmente distintas, confirmando o surgimento da acumulação flexível.

De acordo com Harvey (2009), não houve uma ruptura brusca do modelo de produção fordista/taylorista, mas, sim, uma transição entre as formas, a organização e regulação. Para o autor,

(...) 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. (...) setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados, (...) inovação comercial, tecnológica e organizacional. (HARVEY, 2009, p. 140. Destaques do autor).

Portanto, foi nessa perspectiva de acumulação flexível que o capital, em escala global, veio traçar, redesenhar diferenciadas modalidades de trabalho – o labor precarizado ou flexibilizado -, cuja finalidade era recuperar as formas econômicas, ideológicas e políticas da burguesia, incluindo as reformas educacionais, como o “Pacto pela Educação”, o qual vem contribuindo para instalar valores que legitimam os interesses dominantes, reforçando que a finalidade da escola formal é a reprodução do capital.

E, nesse sentido, Harvey (2009) aponta algumas considerações a respeito das rápidas mudanças advindas da acumulação flexível,

(...) padrões de desenvolvimento desigual (...) entre setores como entre regiões geográficas, (...) um vasto movimento no emprego do chamado ‘setor de serviços’, (...) conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas, (...) vasta profusão de atividades dos países recém-industrializados. (...) envolve um novo movimento que chamarei de ‘compreensão do espaço-tempo’ (...) os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitam (...) (HARVEY, 2009, p. 140. Destaques do autor)

Observando-se esse cenário, considera-se outros fatos, como a atuação da comunicação (via satélite), além da redução dos gastos com transportes que contribuiu para dar velocidade à expansão das alterações mencionadas, ampliando o espaço de divulgação das mesmas, aumentando o poder dos(as) empregadores(as) para exercerem o controle da força do trabalho dos(as) empregados(as) que já estava enfraquecida e os níveis de desemprego nas potências capitalistas, alterando as relações de trabalho dentro de determinados contextos, como por exemplo, os sistemas educacionais.

Desta feita, ocorreu uma reestruturação radical no mercado de trabalho, cujas consequências são enumeradas em razão da oscilação deste, do acirramento da competitividade e da redução dos ganhos reais, oportunizando que os(as) empregadores(as) aproveitassem do enfraquecimento do setor sindicalista e da acumulação de mão-de-obra (excedente) para utilizar recursos e contratos flexíveis, visando atender às exigências desta ou daquela indústria ou empresa.

Essa nova conjuntura abalou o universo do emprego regular de até então, e, para Santos (2013), o cenário trabalhista se modificou:

(...) havendo, a partir de então grande mobilidade da mão-de-obra, redução salarial, crescimento da participação do trabalho informal, subcontratação do trabalho, maior seletividade na contratação dos/as trabalhadores/as devido à ampla disponibilidade de mão-de-obra no mercado, terceirização e até mesmo a quarteirização do trabalho, o que colabora para pensarmos o trabalho precarizado (...) (SANTOS, 2013, p. 33)

Essa mão-de-obra é composta de empregados(as) em tempo parcial, contratados temporários com prazos determinados, subcontratados e treinados com subsídios periféricos, preparados para serviços gerais, sem prever especializações, distante do grupo central da empresa. O que se percebe é que nesses processos colocados em prática nas empresas “(...) o cronômetro e a produção em série e de massa são ‘substituídos’ pela flexibilização da produção, pela ‘especialização flexível’, por novos padrões de busca da produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mundo capitalista” (ANTUNES, 1995, p. 16. Destaques do autor). Ressalte-se que tais consequências alcançam o mundo do trabalho docente, conforme será considerado.

Diante disso, já se define ou se caracteriza a classe trabalhadora atual, que, segundo Antunes (1999),

(...) inclui a totalidade daquela que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos. Ela não se restringe, portanto, ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo assalariado. (...) a classe trabalhadora engloba também os trabalhadores improdutivos (ANTUNES, 1999 p. 24-25).

Considera-se que a classe trabalhadora, ao apresentar uma crise estrutural, passa também a incluir uma diversidade de trabalhadores(as) em seu meio, compreendendo desde

aqueles(as) com funções polivalentes até os(as) periféricos(as) ou de baixas remunerações, apontando que essa reestruturação alcançará os contextos das instituições públicas de ensino.

Pontua-se que as mudanças realizadas nos sistemas financeiros romperam com a rigidez gerada, ao mesmo tempo em que ocorreram novas (re)configurações espaciais e temporais, pelo menos parcialmente e, ainda, proporcionaram inovadas práticas discursivas sobre a cultura e a filosofia pós-modernistas, estabelecendo que os sistemas educacionais estão aí incluídos. Dessa forma, o capitalismo, ao alcançar esse estágio da ampliação da economia para todo o mundo, consagra, de acordo com Santos (1998), a globalização da economia, alcançando todos os lugares e indivíduos em diferentes graus e inserindo diferentes povos e suas economias locais.

O Brasil também vive esse padrão de acumulação e de internacionalização desde o governo do então presidente Juscelino Kubitschek (no chamado período do “milagre econômico”), passando a experimentar as mudanças decorrentes disso entre 1968 e 1973.

De acordo com Antunes (2006):

Foi, então, durante a década de 1980 que ocorreram os primeiros impulsos do nosso processo de reestruturação produtiva, levando as empresas a adotar (...) novos padrões organizacionais e tecnológicos, novas formas de organização social do trabalho. (...) informatização produtiva e do sistema just-in-time; (...) a produção baseada em teamwork, alicerçada em programas de qualidade total (ANTUNES, 2006, p. 17)

Essas modalidades diferenciadas ou formas de flexibilização do trabalho traziam diversos formatos de modelo de precarização ao mercado trabalhista, considerando-se o universo educacional brasileiro. Assim, criam-se modalidades diferentes de trabalho e, a partir destas, novas relações sociais, acrescentando que o processo de reestruturação produtiva alcança ou atinge também os chamados ativos públicos, como a educação, a saúde, o lazer, a segurança, etc., subordinando-os à produção de mercadorias que afetam desfavoravelmente os(as) trabalhadores(as) dos setores público e estatal.

Segundo Canezin (2009, p. 65), “(...) a questão educacional insere-se na lógica da modernização da economia e do aparelho estatal brasileiro, num quadro contraditório de deterioração das condições sociais, políticas, e culturais de inúmeros segmentos sociais.”

As políticas que deveriam atender e resolver os interesses da população são, na realidade, ações voltadas às premissas de poucos, reforçando as diferenças entre as classes sociais. Nesse sentido, a escola e o ensino nela praticado e reproduzido se tornam instrumentos de qualificação dos indivíduos para o mercado de trabalho, cujo papel é o de criar competências

nos indivíduos para que tenham condições para esse mercado flexível e que exige também uma educação que forme para tal.

Na acumulação flexível, o papel da escola é reforçar as bases do individualismo, é se organizar para formar pessoas aptas a lutarem por uma vaga no mercado de trabalho e para desempenharem atividades diversas – múltiplas habilidades -, transferindo a responsabilidade de conquistar ou não uma vaga para o indivíduo. Ele é o responsável direto por conseguir e se manter empregado, segundo os princípios da empregabilidade disseminados no contexto da reestruturação do capital.

Os segmentos do mundo do trabalho, compreendendo o universo total dos(as) trabalhadores(as) assalariados(as), que vendem sua força de trabalho, sofreram impactos advindos da reestruturação produtiva do capital. “O que se propõe à escola é que ela prepare o sujeito para resistir ao desemprego.” (MORAIS, 2011, p.69), assim, a pretensão do capitalismo é que a escola incentive o sujeito a defender o trabalho assalariado, a não querer o desemprego.

No caminho das alterações provocadas pela reestruturação produtiva do capital, houve uma considerável redução do operariado na indústria e na fábrica nos moldes tradicionais (manual, estável e especializado), herdados da verticalidade fordista/taylorista.

Na esteira da reestruturação ocorreu também a expansão no setor de prestação de serviços, entre eles, a educação, que abrigou ou incorporou uma grande parte dos(as) trabalhadores(as) deixados(as) de fora das empresas em consequência da reestruturação produtiva, das políticas neoliberais, da redução da participação da indústria na economia e da privatização.

## **1.2. Neoliberalismo e Educação no Brasil**

Sabe-se que a escola vem sendo um instrumento a serviço da burguesia na formação da classe trabalhadora e, no Brasil, a universalização da educação só aparece como uma necessidade no início do século XX, haja vista que as poucas unidades de ensino existentes antes disso eram de caráter religioso (e privado) e restritas ao atendimento dos filhos da elite, que eram preparados para frequentar as universidades europeias, cenário que foi sendo alterado a partir da segunda metade do século XX com o advento da reestruturação produtiva do capital neoliberal.

Já na segunda metade do século XX, tendo por base o processo de reestruturação produtiva do capital, a lógica do discurso neoliberal aproximou as escolas das necessidades do mercado, tornando-as instituições centrais para a formação dos(as) trabalhadores(as), provocando o afastamento do Estado no que se refere as suas responsabilidades, buscando modelos de educação estrangeiros desconectados da realidade nacional, elaborados de acordo com o contexto social, político e econômico de entidades internacionais alinhadas aos interesses do capital.

Segundo Gentili (1996, p. 38):

A política neoliberal introduziu-se por meio do discurso de democratização da educação perante a polêmica de crise gerencial, justificada pela falta de eficiência, eficácia, efetividade e de produtividade na gestão educacional. As políticas neoliberais, aliadas ao Banco Mundial, justificam a má qualidade da educação nos países periféricos e em desenvolvimento como o Brasil.

De acordo com o autor, o modelo educacional adotado comportava regras avançadas de gestão do sistema de ensino, justificado pelo fato de que o Brasil não tinha condições de gerir de forma adequada por ser um país periférico ou em desenvolvimento, enaltecendo as características de programas educativos estrangeiros, ou seja, o problema deixa de ser de recursos e passa a ser de gestão.

Na verdade, o que o neoliberalismo estrategicamente consegue é transpor a educação da esfera política para a de mercado, sendo esta ofertada como mercadoria, abrindo espaço para a reprodução do capital na esfera da educação e colaborando para o crescimento do setor privado neste segmento, aliado a um desmonte da educação pública, gratuita e de qualidade. Um dos caminhos é a descentralização dos poderes, transferindo para os Municípios e Estados a responsabilidade de conduzir todo o sistema educacional – infantil, fundamental, médio regular e não-regular – com a finalidade de redução dos custos com a educação pública.

Segundo Santos (2013), a situação se agrava quando

(...) O processo de reestruturação produtiva do capital também atinge a educação na medida em que alcança a lógica de sua organização. As instituições de ensino, (...) tornam-se empresas que irão produzir serviços educacionais nos quais os estudantes serão os clientes. As políticas educacionais (...) os conteúdos (...) os processos educacionais, serão ditados pela economia (SANTOS, 2013, p. 38).

Nessa perspectiva, a educação se tornou um conjunto de técnicas e um fazer técnico em torno dos conceitos e dos conteúdos, contando e/ou cobrando eficiência, qualidade e prestação

de contas (avaliações oficiais em níveis nacionais, provões, etc.) por meio da chamada avaliação externa, tida como estratégia por ser uma avaliação de resultados que busca garantir a eficiência e a produtividade.

Para Santos (2000), a avaliação externa pela qual passam as escolas a partir da década de 1990 é um fenômeno “global”, que visa satisfazer às novas exigências do modelo produtivo capitalista no que tange ao novo perfil do(a) trabalhador(a) demandado pelo capital. Assim, a avaliação externa surge como estratégia para verificar se as escolas estão ou não desempenhando seu papel produtivista, sendo que o importante dessa lógica avaliativa é o controle dos resultados e não os procedimentos.

Para essa avaliação são estabelecidos padrões básicos comuns às escolas, em que se fixam conteúdos mínimos e são criados testes padronizados que são aplicados aos(as) alunos(as) de forma sistematizada e, a partir da adoção desses testes padronizados, é que se mede o desempenho dos(as) alunos(as), dos(as) professores(as) e da escola, garantindo, desse modo, os mecanismos de controle desse tipo de racionalidade – a racionalidade da homogeneização, das hierarquias e da valorização da concorrência.

Com a implantação do “Pacto pela Educação” foram instituídas essas modalidades de avaliação educacional externas em Goiás como, por exemplo, a Avaliação diagnóstica e o Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (SAEGO), que consiste em avaliar os(as) alunos(as) em Matemática e Língua Portuguesa para premiá-los(as) com a poupança-aluno<sup>2</sup> e apontar as dificuldades de aprendizagem.

Nesse contexto, em nível federal tem-se a Provinha Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Desempenho de Estudante (ENADE) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Prova Brasil) (SAEB), cuja finalidade é verificar se as escolas estão produzindo os resultados esperados e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade.

Dessa forma, em se tratando do processo de reestruturação, o Brasil, via determinadas ações, descentraliza suas obrigações para atender às características da globalização, reforçando

---

<sup>2</sup> A poupança-aluno(a) é uma premiação que compreende vantagem pecuniária no valor de R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) para alunos(as) e será creditada em conta-poupança de titularidade do(a) aluno(a) premiado(a) (por apresentar melhor desempenho durante o ano letivo nas avaliações padronizadas), aberta em instituição bancária oficial, especialmente para essa finalidade. Do valor total da premiação, 30% (trinta por cento) poderão ser levantados imediatamente pelo(a) aluno(a) premiado(a), ficando o levantamento do restante condicionado à conclusão do Ensino Médio. (GOIÁS, 2014).

em suas políticas educacionais o pensamento neoliberal, intensificado no governo de Fernando Henrique Cardoso com a adoção de medidas como: redução de gastos com a educação, saúde, previdência social; e redução da intervenção do Estado na economia, sendo que esta situação ganhou força nos dois mandatos do referido Presidente, com continuidade nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

Como parte constitutiva de um processo abrangente que buscava criar um novo modelo econômico fundamentado no neoliberalismo, imposto estrategicamente a partir do Consenso de Washington, a reforma do Estado brasileiro seria, segundo seus(as) defensores(as), uma alternativa capaz de liberar a economia para uma nova etapa do crescimento. Embora de alcance diferenciado em cada país e condicionada às relações centro/periferia, a reforma passou por dois momentos.

O primeiro correspondeu ao período de retomada da ofensiva do neoliberalismo se estendendo até o início da década de 1990. O Estado foi criticado pelo seu caráter intervencionista, exigindo-se a redução do seu “tamanho” como uma condição ao livre funcionamento do mercado (GOMES SILVA, 2001). O debate girou em torno da distinção entre as funções exclusivas e não exclusivas do Estado. Como solução primária foi enfatizada a racionalização dos recursos fiscais através da abertura dos mercados, privatizações, etc., processo que foi iniciado e levado a cabo pelo governo federal, sendo disseminado pelos governos estaduais por meio das políticas públicas, como ocorreu em Goiás.

Num segundo momento, esboçou-se uma suposta alternativa ao malogro das políticas neoliberais, figurando uma mudança parcial de orientação mediante o reconhecimento da situação socioeconômica predominante em alguns Estados Nacionais. Este segundo momento perseguiu outros objetivos adicionais: a eficiência dos serviços públicos, a ser alcançada pela otimização dos recursos humanos e financeiros, a efetividade e a democratização (SOUZA; CARVALHO, 1999).

A Reforma do Estado no governo de Fernando Henrique Cardoso articulou medidas legislativas, mudança regulatória e ações governamentais para uma reordenação estratégica do papel do Estado, que deveria passar de impulsionador do desenvolvimento para o de impulsionador da competitividade da economia. Para tanto, este governo transferiu patrimônio público para o mercado, mudou a relação do Estado com o mercado e a sociedade, passando a considerar o Estado como complementar ao mercado.

Outra estratégia de delimitação do espaço de atuação do Estado é a terceirização, mediante a qual o governo transfere para o setor privado, através de licitação pública e contratos, serviços auxiliares ou de apoio, como a limpeza, o processamento de dados e o

transporte. Por meio do Programa Nacional de Publicização (PNP), o governo transferiu para “o setor público não-estatal” – o chamado terceiro setor - a produção dos serviços competitivos ou não, exclusivos do Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle (BRASIL, 1995). Na prática, a terceirização se estendeu a outros tipos de serviço, como a saúde (GOMES SILVA, 2001).

Essas reformas têm alcance e conexão direta com a educação. A principal consequência das políticas neoliberais na educação é a formação de uma força de trabalho (estudantes) com conhecimentos práticos para a empregabilidade, substituindo o direito ao trabalho como parte da emancipação humana. Trata-se de uma educação voltada para o universo econômico, desconsiderando os direitos políticos, sociais e culturais, conduzindo os sujeitos educacionais à competitividade e ao individualismo, gerando a exclusão social, uma vez que o sistema provê os meios, portanto, conseguir ou não é um problema de competência individual dos(as) alunos(as), professores(as) e demais envolvidos(as) no processo pedagógico.

As mudanças educacionais de cunho neoliberal ignoram que na instituição escolar é possível criar e discutir novas propostas de sociedade, comunidade, cidadania, de se conscientizar as pessoas acerca da exploração, marginalização e segregação entre as classes sociais. Ao(a) professor(a) e todos(as) os(as) envolvidos (as) no processo ensino-aprendizagem cabe a função de estabelecerem relações com os(as) alunos(as), debatendo questões acerca das desigualdades sociais, direitos e deveres, que viabilizem o desenvolvimento de seres críticos, reflexivos, atuantes para uma sociedade mais justa e transformadora.

### **1.3. O neoliberalismo e a educação em Goiás**

Goiás, a exemplo das demais Unidades da Federação, guardando as diferenças de cada região, estados ou municípios, passa por grandes transformações a partir da reestruturação produtiva do capital, fato que altera as formas e as relações no mundo do trabalho.

Canezin (1994) argumenta acerca do que aconteceu com Goiás que

(...) integrou-se, nas últimas décadas, na lógica dessas transformações da sociedade Brasileira. (...) Os impactos dessas mudanças repercutiram com certas especialidades na estrutura produtiva, no espaço da distribuição da força de trabalho, no fluxo migratório, na expansão urbana e na qualidade de serviços prestados à população. (CANEZIM, 1994, p.56).

Tais mudanças provocaram o crescimento urbano e o desenvolvimento da pecuária, o que alterou o cenário econômico goiano com a incorporação de grandes áreas de terras para

expandir a pecuária e a indústria, comprovando as alterações promovidas pela lógica capitalista moderna, alterando as relações de trabalho e de produção em que o estado entra em um novo momento de expansão econômica.

Com a urbanização, em busca de trabalho as famílias do espaço rural migram para as cidades e isso gera a necessidade de novos postos de trabalho, além da formação para o ingresso no mundo do trabalho estar distante dos saberes do homem e da mulher do campo. Os postos de trabalho existentes se concentram nos setores secundário e terciário da economia, principalmente no comércio e em setores públicos.

A indústria teve uma participação no crescimento do Estado, destacando-se as indústrias de transformação e de construção civil, seguidas pelas de produtos alimentícios, concentradas na capital Goiânia e em Anápolis (CANEZIN, 1994, p. 60).

O cenário é assim resumido por Canezin (1994, p. 62):

Goiás seguiu o estilo peculiar da expansão capitalista vigente no país a qual expropriou os pequenos proprietários, separou os trabalhadores do meio de produção, produziu um mercado de forças de trabalho e, conseqüentemente, expandiu a divisão social do trabalho nas esferas da circulação, distribuição e consumo.

No contexto da expansão urbana em Goiás, um pequeno número de cidades goianas se sobressaiu, apresentando fontes de trabalho na área de mineração, produção agrícola, leiteira e industrial, e aumentaram as demandas por serviços básicos (como saúde habitação, escolas, construção de estradas etc.), despertando interesses políticos e necessidades de novos e maiores investimentos locais. Entre estes setores pode ser citada a educação pública, no entanto, anos de políticas de desmonte desse segmento não foram superados e o problema vem se agravando com o passar dos anos, constituindo um setor em que os investimentos na qualidade foram mínimos

Goiás se encontra atualmente, entre as dez maiores economias do Brasil, com predomínio do agronegócio e de indústrias e comércio consolidados, o que exigiu investimentos na expansão da escola como instrumento formador de mão-de-obra para esses setores. No entanto, os investimentos não consideram os salários, pois a Secretaria da Educação é a maior em número de servidores(as) entre as secretarias estaduais, ela representa um quantitativo de despesas com o pessoal relativamente inferior ao das outras secretarias, dessa forma, a absorção de profissionais no magistério público estadual se deu, em condições salariais, de forma precária.

A precarização do trabalho docente pode ser observada ao longo dos anos e, principalmente, nas políticas adotadas nos governos pós 1990, marcadas por perdas salariais consideráveis e pela falta de estímulos à qualificação ocorridos após a implantação do “Pacto pela Educação”, em que se tem alterações no Plano de Carreira do Magistério, pensados estrategicamente para retirar direitos conquistados.

Principalmente na educação, as reformas neoliberais têm alcance direto em Goiás, em que as concepções neoliberais de transferência de responsabilidade do setor público para o privado estão presentes no “Pacto pela Educação”. Observa-se, ainda, o enfraquecimento dos sindicatos, no caso de Goiás do SINTEGO, cujos(as) filiados(as) são 28.673 do total dos(as) trabalhadores(as) em educação da rede pública estadual de Goiás (ativos/as e inativos/as), ou seja, em torno de 30% dos(as) 52.464 (GOIÁS, 2014) trabalhadores(as) são filiados(as) ao SINTEGO, dificultando a junção de elementos de enfrentamento à política de privatização da educação pública atual.

#### **1.4. A Reforma Educacional do Pacto pela Educação em Goiás**

Segundo a Secretaria de Estado de Educação de Goiás o “Pacto pela Educação” seria um conjunto de ações que visa a reforma da educação goiana por meio da implantação de políticas com objetivos de melhorar a qualidade do ensino da rede pública estadual. A proposta seria promover uma reforma para destinar ao sistema educacional público estadual goiano um conjunto de mecanismos que ampliassem as oportunidades de aprendizagem e sucesso dos(as) alunos(as) e professores(as) da rede.

Pontue-se que as propostas do “Pacto pela Educação” são baseadas em um modelo neoliberal econômico de educação, uma vez que visam uma política de resultados, uma maneira de regular o sistema escolar, desenvolvendo um ensino voltado para o mercado de trabalho, para determinadas funções ou atividades que as empresas atuais necessitam de acordo com a globalização.

Contudo, o que se tem, em razão do “Pacto pela Educação” em Goiás, é uma escola subordinada a um modelo capitalista, padronizada, controlada e dominada, onde as relações estruturais da sociedade capitalista permanecem fundamentalmente as mesmas (MÉSZAROS, 2002).

A proposta do “Pacto pela Educação” está alicerçada em cinco pilares estratégicos, a saber: 1) valorização e fortalecimento do profissional na educação; 2) adoção de práticas de ensino de alto impacto no aprendizado; 3) redução significativa da desigualdade educacional;

4) meritocracia; e 5) realização de uma profunda reforma na gestão e infraestrutura. Estes pilares foram elaborados a partir dos índices do estado no IDEB, de acordo com o documento da SEDUC, a seguir:

Nos anos iniciais, de 1º ao 5º ano, Goiás caiu, em comparação com outros estados, da 7ª posição em 2005 (3,91) para a 8ª posição em 2007 (4,27), que manteve em 2009 (4,90). Nos anos finais, de 6º ao 9º ano, caiu de 10º lugar em 2005 (3,29) para 13º em 2007 (3,45) e para o 15º em 2009 (3,59). No ensino médio, também caiu da 13ª posição em 2005 (2,86) para a 16ª em 2007 (2,82) mantendo-se nessa posição em 2009, com 3,07. (SEDUC-GO, 2011)

Um dos motivos apontados para o baixo desempenho do estado no IDEB é a taxa de abandono dos(as) alunos(as) durante a educação básica, pois, de cada cem estudantes matriculados no início do Ensino Médio, 27 deixam a escola sem terminarem o nível, e nos anos finais do Ensino Fundamental, em cada 100 alunos(as) 21 abandonam as salas de aulas. (SEDUC, 2011). Dessa forma, combater a evasão escolar seria uma das principais metas estabelecidas e que norteariam a construção dos pilares do Pacto pela Educação.

Por outro lado, a perspectiva apenas quantitativa não possibilita uma ação no sentido de combater os reais motivos do abandono da escola, principalmente entre os jovens mais pobres que necessitam trabalhar ou se envolvem na criminalidade. Assim, entendemos que o pacto é mais uma política de regulação do trabalho docente amparada no corte de direitos, do que uma ação no sentido de superar graves problemas sociais presentes na sociedade goiana.

Ao analisar as diretrizes do “Pacto pela Educação” percebe-se que essas mudanças na organização escolar pública estadual de Goiás apontam para uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares, quanto nos processos de avaliação, corroborando com a ideia de que estamos diante de novos padrões de organização também do trabalho escolar que trazem a exigência de um novo perfil dos(as) trabalhadores(as) em educação.

Essas reformas forçam os(as) professores(as) e demais envolvidos(as) no processo pedagógico a dominarem novas práticas e novos saberes para a sua função. Nessa perspectiva neoliberal ressurgem uma prática pedagógica centrada em planejamentos e currículos mínimos, meritocracia, avaliações padronizadas, sendo estas apresentadas como inovação, e essas exigências se tornam naturalizadas e “indispensáveis” ao trabalho docente. O quadro que se delineia a partir dessa reforma educacional, segundo Santos (2013, p. 131):

(...) é de mudanças no trabalho pedagógico, uma vez que este se reestruturou também, trazendo consigo novos projetos, nova organização escolar que necessita de adequações. Entendendo que

nesse processo, então aumentam-se os questionamentos, existe a necessidade de um(a) “novo” (a) professor(a) que se encaixe como a peça de um corpo docente técnico, administrativo e burocratizado ou bastaria somente resignificar os conhecimentos e saberes já existentes?

A contexto escolar atual exige que o(a) professor(a) saiba mais do que dar aulas, significando que sua atuação foi ampliada, devendo rever seus conhecimentos acerca da nova sistemática de avaliação e de informatização. Ao diretor(a) e ao coordenador(a), além das funções administrativas e pedagógicas, é cobrado que tenham um perfil de “líder”, conforme acontece nas empresas.

Considera-se que as mudanças nas relações de trabalho e emprego se caracterizam na atualidade pela precarização dessas relações e que as reformas colocadas em prática pelo “Pacto pela Educação” em Goiás alteraram a natureza e a definição do trabalho docente. Algumas ações são parte de um projeto maior, como as mudanças previstas na Constituição Federal de 1988, por exemplo. Uma dessas mudanças é a que se refere à gestão democrática das escolas, conforme aponta o inciso VI – “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Brasil, 1996) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 9394/1996).

Em Goiás, a eleição para diretor(a) – que é parte do processo de gestão democrática – acontece a cada três anos e o(a) candidato(a) deve fazer um curso de especialização em gestão escolar e assumir o compromisso de melhorar os índices da escola no IDEB. Por um lado, a gestão democrática é importante no sentido de envolver a comunidade na tomada de decisões sobre a escola, por outro, ainda há muitas interferências neste processo, tendo-se em vista que a maioria dos(as) diretores(as) que são eleitos(as) se alinham à política do governo.

Sobre as mudanças na educação goiana após a implantação do “Pacto pela Educação”, entende-se que, na realidade, a escola não mudou, apenas assimilou e reinterpretou valores como autonomia, participação, democratização, sendo modificada pela administração do PSDB, que alterou o trabalho escolar com a reestruturação do pedagógico, dando lugar a uma nova organização dentro das escolas, o que implicou no processo de precarização do trabalho docente.

Entende-se que pacto é um contrato feito e aceito por ambas as partes, o que não ocorreu com o “Pacto pela Educação”, implantado de forma verticalizada sem a consulta aos(às) trabalhadores(as) em educação, bem como a seu representante legal – o SINTEGO. Sendo assim, o conceito de pacto fica relegado, pois não houve ajuste ou contrato de ambas as partes, uma vez que se trata da subordinação a um modelo de capitalismo, assumindo formas de racionalidade tecnológica, empresarial, controle e dominação da educação estadual.

Libâneo (2011) apresenta algumas considerações acerca do conteúdo do “Pacto pela Educação”. De acordo com o autor:

[...] o documento da Secretaria Estadual de Educação mostra a prevalência do critério econômico para definir níveis de qualidade do sistema de ensino: currículo baseado no conhecimento prático e habilidade, empregabilidade, eficiência, baixo custo, competitividade, indicadores quantitativos de rendimento, vínculo ao mercado, escola como empresa, aluno como cliente. (LIBÂNEO, 2011, p. 4)

Acrescente-se que as características associadas às orientações neoliberais para a economia globalizada aparecem ora explícitas, ora escamoteadas nos cinco pilares e nas diretrizes estratégicas, nas metas e ações pontuais da reforma educacional goiana, ou seja, o “Pacto pela Educação” é a materialização, no espaço público educacional de Goiás, das necessidades criadas pela reestruturação administrativa na mais recente fase de modernização do Estado neoliberal.

Outra consideração colocada por Libâneo (2011) se refere à origem da elaboração do documento, apontando o seguinte:

(...) este programa do governo de Goiás pode ser considerado um programa requintado da política de resultados, como forma de regulação do sistema escolar. Além do mais, para um governo que declara que gasta muito com educação com pouco resultado, é surpreendente que o documento da reforma tenha sido resultado de contrato com uma empresa multinacional, a *Bain&Company* especializada em consultoria de gestão, negócios e resultados. (LIBÂNEO, 2011, p. 4).

A empresa *Brain&Company* foi fundada em 1973 e tem sua matriz em Boston, Massachusetts, nos Estados Unidos da América, e possui 49 escritórios em 31 países, inclusive na cidade de São Paulo e no Rio de Janeiro. Em relação à educação primária e secundária, segundo informações do *site* da empresa, a mesma está empenhada em apoiar organizações de alto impacto que procuram mudar a educação em todo o mundo, tem trabalhado em dezenas de casos de baixo, médio e alto rendimento na área de educação, com o foco na organização de reformas empenhadas em impulsionar a mudança duradoura, sistêmica.

A escolha por esta instituição demonstra o interesse em se alinhar a uma política global e o descaso com os(as) trabalhadores(as) da educação local e do sindicato que os representa, colocando uma proposta distante da realidade vivida por aqueles(as) que experimentam o cotidiano da escola.

Há que se acrescentar que esse descaso acontece no Pilar I do “Pacto pela Educação”, pois apenas os(as) professores(as) são contemplados(as) positivamente. Esse pilar dispõe sobre a valorização e o fortalecimento profissional, ficando de fora da reforma os(as) demais profissionais envolvidos(as) no fazer educacional, como os(as) agentes administrativos(as) e os(as) diretores(as) – agora denominados(as) gestores(as). Nesse sentido, no “Projeto Reconhecer” (bonificação) em 2012 (ano de sua implantação) apenas os(as) professores(as) tinham o direito ao bônus, excluindo-se o grupo gestor, professores(as) de apoio (profissionais que acompanham individualmente portadores/as de necessidades especiais) e demais agentes administrativos(as) do direito à bonificação.

A primeira alteração no trabalho docente em que se reforçou a desvalorização da carreira no magistério público foi a revogação da alínea “f” do inciso I do art. 47 da Lei nº 13.909/2001, que eliminou a gratificação de titularidade dos(as) trabalhadores(as) docentes<sup>3</sup>. Ao incorporar os 30% de titularidade ao vencimento, os(as) professores(as) que não tinham as titularidades de 5 a 30% receberam em forma de reajuste salarial. Por exemplo, ao(à) professor(a) que possuía apenas 5% de titularidade, o governo concedeu 25% de titularidade sem que esses(as) professores(as) tivessem estudado para este fim, sendo o valor incorporado ao vencimento.

Dessa forma, os(as) professores(as) que tinham ou não especializações ou outros cursos foram contemplados com a estratégia do governo, que beneficiou apenas uma minoria, pois estes possuíam menores qualificações, em detrimento aos(as) de melhores qualificações, pois o quadro de professores(as) com a titularidade de 30% constituía mais de 80% dos(as) professores(as). (SINTEGO, 2012).

Essa estratégia foi adotada pelo governo para aplicar a Lei federal nº 11.738/2008, que regulamentou o piso nacional salarial dos(as) professores(as). No conjunto destas mudanças estatutárias verifica-se também que a diferença de percentual de um nível de formação para outro não foi mantida pela nova legislação.

Os(as) professores(as) com as melhores qualificações, em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado, não receberam aumentos proporcionais aos(as) professores(as) de início de carreira. Além do mais, o aumento registrado na tabela de 2012 não foi suficiente para superar as perdas geradas com o fim da gratificação de titularidade, não havendo reajuste salarial após este ano. Desse modo, considera-se que o governo de Goiás, ao reordenar os

---

<sup>3</sup>A gratificação de titularidade é considerada pelos(as) professores(as) como um estímulo à sua formação continuada, pois o Estado remunera em até 30% de seus vencimentos mediante apresentação de certificados de conclusão de cursos na área educacional. São: 5% para 180h de curso; 10% para 360h de curso; 15% para 540h de curso; 20% para 720h de curso; 25% para 900h de curso, e 30% para 1080h de curso.

salários dos(as) trabalhadores(as) em educação, promoveu o rebaixamento destes salários, não contemplando o Pilar I, em que consta a valorização da categoria.

Isso significa que o governo de Goiás entende que a qualificação do(a) trabalhador(a) para ocupar cargo público é de sua própria responsabilidade e, portanto, não tem sentido o Estado pagar esta conta, uma vez que o que interessa ao governo é a produção de resultados positivos em avaliações padronizadas do sistema de ensino em menor tempo possível, tais como Prova Brasil, SAEB, SAEGO, entre outras.

Assim, o Estado opta por manter uma mão-de-obra barata e a instrumentaliza para atingir os objetivos da Secretaria de Estado de Educação. Como o incentivo à produtividade desta mão-de-obra barata, o governo oferece estímulos baseados em remunerações indiretas (bonificação), desvinculadas dos vencimentos definidos em contrato de trabalho, o que pode ser entendido como uma estratégia previamente elaborada para controlar os processos de trabalho e garantir os resultados esperados.

Conforme Libâneo (2011, p. 4), “elevação do salário de ingresso do professor, proposta no documento, para níveis mais elevados do que o piso salarial legal, precisaria ser uma medida aplicada em curtíssimo prazo”, lembrando que, hoje, esta profissão não desperta interesse, não há um número elevado de candidatos(as) para os cursos de licenciaturas e também cresce o número de professores(as) que estão abandonando esta profissão. Além disso, há uma necessidade de capacitar os(as) docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental visando uma melhoria na formação em geral.

Quanto aos aspectos negativos da reforma educacional em relação ao reconhecimento e remuneração dos(as) professores(as) por méritos (evolução salarial, bônus, prêmios, entre outros), segundo Libâneo (2011), há que considerar o seguinte:

As medidas de capacitação decorrentes da “avaliação rígida de performance e empenho”, da “formação prática”, levam o professor a se transformar num profissional tarefeiro, para o qual é previsto um “kit” de habilidades docentes necessárias para a execução da função. Além disso: a) o controle do trabalho do professor por avaliação externa será visto como punição, falta de reconhecimento e baixa auto-estima, ao contrário do que se espera com a Reforma; b) os bônus e prêmios são formas de sedução artificial dos professores, cedo tomarão consciência de que não estão sendo valorizados no seu trabalho; c) os suportes ao professor no material de apoio pedagógico, se for retirado do professor seu papel de elaborador do plano de ensino e de criação e uso do livro e outros materiais didáticos, acabam reforçando o papel de professor-tarefeiro que, pouco a pouco, transformar-se-a num mero executor, escravo do material didático apostilado (LIBÂNEO, 2011, p. 4).

Essas orientações apresentam características neoliberais voltadas para a economia globalizada, pois são políticas que dão prioridade aos aspectos financeiros e administrativos da reforma educacional, ressaltando pontos centralizados (padrões de desempenho, recursos que influem no rendimento escolar, instrumentos e/ou meios para adquirir e usar esses recursos e fiscalização do desempenho escolar), além de responsabilizar a escola e os(as) professores(as) pelos resultados, conforme reconhece o professor Cravo :

Não, não vi melhoras, pelo contrário o que ocorreu foi um acúmulo de trabalhos, principalmente no campo da burocracia, muito papel para poder preencher, relatórios, a necessidade de também manter padrões de aprovação que periodicamente sempre ao término dos semestres os coordenadores pedagógicos mostram os gráficos indicando, quais são as disciplinas, as turmas que precisam de melhorar, então nós percebemos que do ponto de vista do trabalho do professor aumentou a exigência, mas não a exigência de qualidade pedagógica da aula e sim de preenchimento de relatórios, papéis e a obrigação de aprovar o maior número possível de alunos. Agora em relação a qualidade do ensino quando a gente pensa nisso não houve melhorias, já que a parte pedagógica ela tá sem alterações, o que ocorre é uma tentativa clara de mostrar uma realidade que não existe. Porque as nossas salas de aulas continuam superlotadas...eu leciono no período vespertino, no qual as salas de aulas são sem conforto térmico, não tem um ar-condicionado, a ventilação é precária e isso acaba prejudicando o aprendizado, então hoje a gente vivencia uma situação que preocupa, para um professor pode se dizer que é preocupante. (Professor Cravo, Catalão, 2015).

Percebe-se neste depoimento como o “Pacto pela Educação” se territorializa nas relações docentes e muda o cotidiano escolar, em que o fazer burocrático prepondera sobre os aspectos qualitativos da educação. Desse modo, os pilares propostos pelo pacto, na realidade, não foram assegurados pelo governo, evidenciando que não há nenhuma valorização do profissional na educação e sim uma sobrecarga de trabalho, não há impacto positivo no aprendizado e não se reduz a desigualdade educacional e, quanto à infraestrutura, observa-se que essa escola necessita de profundas reformas.

O governo prevê o pagamento semestral do bônus (remuneração indireta) com o valor em até R\$ 1.500,00<sup>4</sup>. Este bônus tem como objetivo, de acordo com o “Pacto pela Educação”, melhorar a remuneração dos(as) professores(as) que trabalham 60 horas semanais; e R\$ 1.000,00, por 40 horas semanais, sendo que professores(as) de apoio (trabalhador/a que acompanha individualmente aluno/a portador/a de necessidades especiais) não recebem o

---

<sup>4</sup> 1500 reais segundo a cotação do dólar na data da pesquisa (janeiro/2015) seriam 625 dólares americanos. 1000 reais seriam 416 dólares americanos, segundo o câmbio no site: <http://economia.uol.com.br/cotacoes/cambio/dolar-comercial-estados-unidos/?historico>

bônus. Segundo a Secretaria de Estado de Educação, essa bonificação é um incentivo à regência como prêmio aos(as) professores(as) assíduos(as) e que entregam o plano quinzenal de aulas dentro das datas exigidas.

O bônus para coordenadores(a) exige dos mesmos assiduidade e participação nas formações oferecidas pela SEDUC, por intermédio das subsecretarias e formação continuada, justificando que para a realização dos cursos e qualificações não há liberação de carga horária trabalhada, como mostra a pesquisa realizada por Santos (2013) com professores(as) da rede pública e depoimentos coletados por nós nesta pesquisa.

No caso da bonificação para o(a) Tutor(a) Pedagógico/a (antigas duplas pedagógicas), que trabalha a maior parte do tempo nas unidades escolares acompanhando de perto o processo de ensino-aprendizagem, e cumpre um dia de trabalho da semana na Subsecretaria Regional de Educação, fornecendo sistematicamente à Secretaria de Estado de Educação informações detalhadas sobre as atividades pedagógicas de cada unidade, para este receber o bônus é necessário que os(as) envolvidos(as) no processo pedagógico cumpram as normas impostas pelo governo.

Para o grupo gestor se exige o cumprimento do Calendário Escolar: funcionamento da escola em todos os dias letivos; execução de tarefas no prazo, como o lançamento semanal, no SIGE, da frequência de professores(as) regentes e coordenadores(as) pedagógicos(as) da escola (até o 2º dia útil da semana subsequente), além do lançamento, a cada 2 semanas, também no SIGE, da entrega dos planos de aula dos(as) professores(as) regentes.

Ainda são atribuições do grupo gestor para o recebimento do bônus: o lançamento diário, no SIGE, da frequência de alunos(as) (até às 23h59 de cada dia), o lançamento bimestral, no SIGE, da nota e frequência de alunos(as) por disciplina e o acesso diário ao e-mail institucional da escola.

Observa-se o aumento de atribuições burocráticas a serem cumpridas por professores(as) e gestores(as), conforme apontado como sendo uma das características desta política, em que o não cumprimento dessas normas implica o não recebimento do bônus.

O número de faltas permitido para professores(as), coordenadores(as), tutores(as) pedagógicos(as) e o grupo gestor é igual para todos(as), sendo que até 1% de falta se recebe o bônus integral; de 1 a 2% de faltas se recebe 85%; de 2 a 3% se recebe 70%; de 3 a 4% se recebe 55%; de 4 a 5% se recebe 40% e trabalhadores(as) com mais de 5% de faltas não recebem o bônus. O valor do bônus é até R\$2.000,00 para os(as) servidores(as) com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, sendo proporcionais às demais cargas horárias.

Segundo Caetano (2014, p. 101), entende-se a questão do pagamento de bônus da

seguinte maneira, “além de desrespeitar a condição humana dos(as) professores(as), posterga a resolução de um problema que diz respeito à atividade docente”.

Assim, conforme o “Pacto pela Educação”, esse numerário tem o objetivo de superar as tensões e insatisfações geradas no trabalho escolar, contudo, nesse contexto, gera a competição e a concorrência entre os(as) que recebem e os(as) que não recebem a bonificação, além de não resolver os problemas educacionais, como a valorização do magistério e das condições de trabalho existentes atualmente nas escolas públicas estaduais de Goiás.

Em pesquisas realizadas sobre o trabalho docente em Goiás, Santos (2013), Caetano (2014), Costa (2013) e Costa e Vale (2013) analisam o impacto do bônus para, especificamente, as trabalhadoras da educação argumentando que para as professoras o cumprimento dos índices para a obtenção do bônus são mais complicados em função do seu lugar na sociedade. Muitos são os relatos apresentados por estas pesquisadoras acerca das dificuldades enfrentadas, o que acaba fazendo da política de bônus mais uma propaganda de compensação, pressuposto neoliberal, do que uma realidade na vida dos(as) trabalhadores(as) da educação.

Dessa forma, o governo retira de si a responsabilidade de um salário melhor e joga para a esfera do indivíduo a responsabilidade, fragmentando a própria categoria de trabalhadores(as) da educação, colocando os salários baixos como uma responsabilidade dos que necessitam se ausentar do trabalho por várias razões.

O segundo pilar do “Pacto pela Educação” se refere à adoção de práticas de ensino de alto impacto no aprendizado, e, assim como o bônus, também estabelece uma responsabilidade individual, reforçando o fracasso como ausência de uma prática pedagógica eficiente. Na proposta estão previstas a construção de um currículo mínimo e materiais didáticos que garantam estas ações, entretanto “há um conjunto de aspectos negativos que comprometem a eficácia dos positivos mencionados” (LIBÂNEO, 2011, p. 5).

A criação de uma rede de colaboração, por exemplo a estruturação do portal pedagógico, com trocas de experiências entre professores(as), e a instalação do banco de práticas, com sugestões de aulas, exercícios e ações gestoras inovadoras, gerenciado por uma equipe central da Secretaria de Estado de Educação, esbarra na reforma educacional proposta que reforça as marcas do neoliberalismo, pois, apesar da inovação e flexibilização no aspecto tecnológico, centraliza a avaliação e controla o planejamento de ensino e os(as) agentes educacionais e alunos(as) por meio das avaliações anuais padronizadas, como o SAEGO (aplicadas aos/as alunos/as pela Secretaria e corrigida por ela para a premiação da poupança), a Avaliação Diagnóstica aplicada e corrigida pelos(as) professores(as) nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, entre outras.

Por outro lado, a prática adotada pelo governo de Goiás foi fechar os laboratórios de Língua Estrangeira Moderna (LEM), os laboratórios de informática, as bibliotecas e demais laboratórios existentes dentro das escolas da rede pública estadual de ensino, como observado no trabalho de campo e na prática docente deste pesquisador. Os(as) dinamizadores(as) (responsáveis pelo funcionamento e interação do espaço entre professores/as e alunos/as) dos laboratórios foram retirados de suas funções. Quando os laboratórios funcionam e as bibliotecas estão disponíveis não há mais a figura do(a) dinamizador(a), o que acarreta mais funções para o(a) professor(a) e demais agentes educacionais<sup>5</sup>, que passam a acumular mais esta atividade, sobrecarregando e acumulando funções, o que precariza o trabalho docente.

Ainda de acordo com Libâneo (2011), os aspectos negativos do segundo pilar da reforma são:

(...) a) tendência a manter ações que apenas assegurem o acesso à escola. (...); b) as condições pedagógicas-didáticas aparecem no documento meramente como “insumos”: materiais de apoio padronizados (...), tutoria de professores, (...); c) a menção ao acompanhamento “prático” deixa entrever que se trata de prover ao professor “kits” de habilidades práticas, acentuando seu papel de professor-tarefeiro, (...); d) absoluta inoperância e ineficácia de escolas de referência e escolas de tempo integral (LIBÂNEO, 2011, p. 5)

Nas ações propostas é possível observar algumas falhas, tais como: não basta ter o acesso à escola, nem também a permanência, mas é preciso que haja condições didático-pedagógicas no cotidiano escolar; não basta ter materiais de apoio (apostilado), pois a matriz curricular implantada pela Secretaria de Estado de Educação de Goiás (SEDUC/GO) não condiz com os conteúdos dos livros enviados para as escolas pelo governo federal.

Acerca das falhas aqui apontadas, os depoimentos dos professores Lírio e Cravo mostram que:

(...) porém o currículo que nós temos hoje ele é confuso. Eu estou com a disciplina de matemática, e é um currículo confuso e nós não conseguimos trabalhar todo aquele conteúdo que é colocado, então eu acho que deveria ser repensado. Com o objetivo de melhorar, na minha concepção ele está pior do que estava antes. (Professor Lírio, Catalão, 2015).

Há um descompasso entre o currículo do Estado de Goiás e os livros do Programa Nacional de Livros Didáticos. Então se nós utilizarmos o livro como um suporte, muito do que está ali não acaba sendo

---

<sup>5</sup> Agentes educacionais é a função exercida por profissionais que atuam e estão envolvidos(as) no processo pedagógico em sala de aula, na coordenação, direção, tutoria, supervisão, inspeção, secretaria, biblioteca e laboratórios em geral.

contemplado. Nós acreditamos que como existe uma matriz de referência nacional e ele está fechado num material pedagógico, essas alterações no currículo da rede estadual deveriam estar em consonância com o Brasil, já que o Estado de Goiás faz parte de uma federação e não está isolado, então para a geografia não ocorreram avanços, apesar de ter sido discutido, que foi construído de forma democrática, etc., eu percebo que isso não ocorre e por outro lado o que é cobrado mesmo são conteúdos vinculados a Prova Brasil, ou seja, a gente percebe muito uma tentativa de adestramento, de que o currículo no papel não representa a realidade e também não é totalmente cumprido e o que se quer cumprir é a necessidade do(a) aluno(a) fazer as provas de avaliação que servirão para o IDEB. (Professor Cravo, Catalão, 2015)

Nesse sentido, recorremos ao depoimento do professor Cravo, que aponta o seguinte:

Outra coisa que chama a atenção é que nós temos uma preocupação maior com Língua Portuguesa e Matemática, enquanto as Ciências Humanas, que é o meu vínculo, pois eu trabalho com geografia é ignorado. Então o estado chegou ao ponto de produzir um livro didático específico para as turmas de matemática e língua portuguesa, preparando para as avaliações. Sejam estadual ou nacional. (Professor Cravo, Catalão, 2015).

Também é necessário que os(as) docentes tenham apoio em suas atuações no que se refere aos conteúdos desenvolvidos, na forma como são ministrados, em como acompanham os(as) alunos(as) em salas de aulas e como os(as) avaliam; enquanto professor(a)-tarefeiro(a), o(a) docente tem seu papel intelectual esvaziado no trabalho, não sendo mais o(a) criador(a) de suas práticas de ensino.

De acordo com Libâneo (2011), esse é um dos pilares com mais fragilidades diante das ocorrências comuns nos documentos do Banco Mundial, pois

(...) revela-se aqui a estreiteza dos economistas e técnicos que lidam com questões de educação, especialmente as relacionadas ao impacto dos fatores pedagógico-didáticos no funcionamento da escola e da sala de aula. Ao colocar peso na análise econômica e na visão da escola como uma empresa, é inevitável que, para eles, o provimento de um conjunto de insumos para o funcionamento das escolas (ações externas como metas de desempenho prefixadas, testes padronizados, gestão eficiente, livro didático, premiação para os professores, poupanças para os alunos bem sucedidos, etc), isso por si só garantirá melhoria de resultados dos alunos (LIBÂNEO, 2011, p. 5).

Observa-se, ainda, que os investimentos foram em grande parte para a área tecnológica, como a aquisição de computadores para professores(as) e alunos(as) e o desenvolvimento de ferramentas pedagógicas e tecnologias de informação e comunicação (TICs), além de outros equipamentos, como lousas digitais em um número reduzido de escolas e programas

estruturados pela SEDUC, fato que demonstra a opção por um projeto com viés tecnicista em detrimento de uma formação humana e da valorização do(a) docente. Essa proposta vem acentuar mais o individualismo em um espaço em que deveria acontecer uma cultura do bem coletivo e da cooperação; um computador para cada aluno(a) como forma de premiação por boas notas, como é parte da política do “Pacto pela Educação”, reafirma o desempenho individual e transfere para o indivíduo a culpa por seu fracasso escolar, o que reforça o papel do(a) professor(a) tarefeiro(a) em detrimento daquele seu trabalho intelectual e humano voltado para os aspectos mentais e morais dos(as) alunos(as).

O terceiro pilar – Reduzir significativamente a desigualdade educacional – tem como preocupação promover ações para superar as diferenças dos(as) alunos(as) que não estiveram na escola em idade adequada, evidenciando possuir algo de positivo.

Desta feita, Libâneo (2011) confirma que há os,

(...) aspectos positivos como o suporte as escolas vulneráveis, programas de correção da distorção idade/série escolar (alfabetização de adultos e programas de aceleração ; monitoramento de alunos com faltas diárias). No entanto, estão presentes aspectos negativos (...) como a remuneração diferenciada dos professores por mérito, o nivelamento de conteúdo (porque baseado numa pedagogia comportamental – tecnicista), e a manutenção da política de ensino especial (...) (LIBÂNEO), 2011, p.5).

Além de propor a criação de estratégias que resolvam ou diminuam os problemas referentes às distorções idade-série escolar por meio do Programa Crescer Juntos (professores/as com treinamentos para turmas especiais em nível I: séries: 3ª e 4ª, nível II: 7º e 8º), há currículos e materiais diferenciados para a promoção dos(as) alunos(as) que apresentem idade inadequada para a série escolar em que foi matriculado(a). Por outro lado, estas ações não têm conseguido diminuir os índices de evasão nas escolas goianas e muito disso se deve ao fato da disparidade de idade entre alunos da mesma série.

É parte desta ação a poupança-aluno, instituída a partir do Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (SAEGO), com o objetivo de avaliar o nível dos(as) alunos(as) e propor estratégias e ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. Avaliações utilizadas para medir o conhecimento de leitura, escrita e capacidade de interpretação para os(as) alunos(as) das seguintes séries: 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. São avaliações de Português e Matemática aplicadas e corrigidas por pessoas designadas pela Secretaria de Estado de Educação.

Para as maiores notas obtidas nestas avaliações o estado abre uma conta poupança no valor de R\$ 1.000,00, sendo que o(a) aluno(a) contemplado(a) tem o direito de retirar até 30% do valor depositado, com acesso ao valor total apenas quando completar 18 anos. A avaliação é aplicada no final do ano letivo a todos os(as) alunos(as) e tem sido um elemento motivador de melhoria nas notas.

Verificam-se os aspectos da política neoliberal que estão também explícitos nos programas de nivelamento do conteúdo, como prevenção às retenções(reprovações) através de revisões (recuperações) periódicas e bimestrais em todas as disciplinas pelo Programa de Intensificação da Aprendizagem (PIA), que, “através de intervenções pedagógicas pontuais, tem como objetivo melhorar o desempenho, em qualquer disciplina, dos(as) alunos(as) em risco de reprovação” (WIKI SIGE/SEDUC, 2012).

Dessa forma, no final de cada semestre, durante 7 dias, os(as) alunos(as) que obtiveram médias<sup>6</sup> abaixo do exigido passam por um processo de acompanhamento com objetivo de recuperar as notas.

Este processo é feito em junho e dezembro para recuperar conteúdo e nota, sendo que o(a) aluno(a) que não alcançar a média exigida fica em progressão parcial (pode avançar para a série seguinte) devendo até duas disciplinas. No ano seguinte, um(a) professor(a) aplica um trabalho para o aluno(a) que foi retido parcialmente, para que o mesmo possa progredir, ou ainda, ser aprovado(a) pelo Conselho Escolar, lembrando que as disciplinas de Educação Religiosa, Educação Física e Artes não reprovam.

A aprovação em Conselhos escolares é uma prática nas escolas e os argumentos a seu favor são os mais diversificados, visto que essa prática não tem sido efetiva na resolução dos problemas enfrentados pelo sistema educacional goiano.

O quarto pilar – estruturar reconhecimento e remuneração por mérito – é uma proposta de implementação de programas de remuneração dos(as) professores(as), do grupo gestor e dos(as) alunos(as) desenvolvido por meio de pagamentos na forma de premiações – bônus e equipamentos - que incentivam a regência, as escolas e os(as) alunos(as) que obtiveram melhores notas nas avaliações realizadas pela SEDUC. Assim, como já descrito, reforça-se o aspecto quantitativo do ensino e estimula-se a competição e a ideologia das responsabilidades individuais entre professores(as) e alunos(as).

---

<sup>6</sup> a média para aprovação é entre 50 a 60 e cada escola tem a autonomia de escolher o valor da média mínima para aprovar.

Este pilar complementa o primeiro que trata da bonificação aos(as) docentes e, como já argumentado ao tratar deste item, a remuneração por mérito se apresenta como uma prática que incentiva o individualismo, a competitividade e não atende às necessidades dos(as) docentes, principalmente por ser um pagamento que não é incorporado como vencimento aos salários.

Sobre o quinto pilar – realizar profunda reforma na gestão e infraestrutura da rede estadual de ensino - observa-se, principalmente nas cidades visitadas para a pesquisa (Ipameri, Pires do Rio, Urutaí, Palmelo, Goiânia, Piracanjuba, Caldas Novas, Corumbáiba, Nova Aurora, Goiandira e Catalão), que as reformas na parte de infraestrutura nas escolas são/foram feitas superficialmente, não atendendo às reais necessidades das unidades escolares públicas estaduais. Verifica-se que as reformas nos prédios escolares estão paradas ou em processo de licitação, que se arrasta por um longo período, ou, ainda, há algumas obras que foram abandonadas por empreiteiras que venceram a licitação.

Os critérios utilizados para a realização destas obras são os dados de desempenho da escola nas avaliações realizadas pela SEDUC, o que acaba por não atender às necessidades da comunidade escolar, pois, muitas vezes, a falta de infraestrutura compromete o desempenho da escola e, assim, não se resolvem os problemas.

Sendo assim, temos nas fotos 1, 2 e 3 a realidade das escolas visitadas durante o trabalho de campo, em que a fotografia foi um recurso utilizado, o qual permite-se a compreensão daquilo que não foi revelado pelo olhar fotográfico, pois a imagem fotográfica pode ir além do que pode-se ver impresso nas fotos apresentadas, contendo reformas das quadras e de uma escola, em que deve-se considerar os elementos do contexto de sucateamento das escolas, falta de recursos tecnológicos e didáticos, entre outros.

**Foto 1:** Reforma na quadra de esportes do Colégio Estadual Dr. David Persicano



**Autor:** Trabalho de Campo, jan. 2015.  
**Org.:** ALVES, C. R. (2015)

**Foto 2:** Reforma na quadra de esportes do Colégio Estadual Dona Iayá.



**Autor:** Trabalho de Campo, jan. 2015.  
**Org.:** ALVES, C. R. (2015)

As fotos são de escolas que possuem obras que estão paradas esperando por verbas. Aqui é visível o descaso do governo em relação às quadras esportivas existentes, realidade de muitas escolas no estado, o que inviabiliza a realização de atividades pedagógicas, recreativas, culturais e desportivas, pois faz muito calor durante o ano. Também em dias chuvosos ou muito frios as atividades ficam comprometidas. Outras obras, como ampliação de escolas, reformas em salas de aula, instalação de ar condicionado em salas, instalação de laboratórios seguem a passos lentos.

Esta realidade pode ser observada nos depoimentos de professores a seguir:

Quanto a infraestrutura no período que eu estou aqui o que foi melhorado foi mérito da comunidade gestora, não vejo nada vindo do governo, a não ser a quadra, a cobertura da quadra, mais só a cobertura, a quadra tá caindo aos pedaços, não tem nenhuma estrutura, eles mandam simplesmente cobrir, será que basta só cobrir, se a quadra não tem piso, não tem nenhuma infraestrutura. Então eu acho que é uma questão de planejamento, de organização, então se os gestores da educação que estão aí exigem que a escola tenha toda uma organização eles mesmo não tem organização nenhuma, só sabem cobrar, e até então a única coisa que vi até agora foi isso, por que o resto...foi mérito de rifas que a gente faz na escola, de bingos. (Professora Lírio, Catalão, 2015)

Melhorar a direção tenta melhorar a cada dia, só que o diretor não tem autonomia de gastar o dinheiro que vem do governo, já vem tudo em pacotes destinados ao que vai fazer, por exemplo a quadra não é coberta e saiu o dinheiro para cobrir, mas a escola não tem liberdade de fazer o que precisa. (Professora Gardênia, Catalão, 2015).

**Foto 3:** Reforma Escolar do Colégio Estadual Maria das Dores Campos



**Autor:** Trabalho de Campo, jan. 2015.

**Org.:** ALVES, C. R. (2015)

Na figura 3, a reforma do Colégio Estadual Maria das Dores Campos foi superficial, conforme se percebe pela imagem, que apresenta a pintura das salas de aula. Constata-se que as reformas necessárias para o bom funcionamento do prédio escolar não foram feitas.

Conforme depoimento de professores entrevistados:

Não mudou nada só uma ‘reformazinha’ na pintura e mais nada que falasse agora a escola tá de primeiro mundo. (Professor Copo de Leite, Catalão, 2015).

Alguma infraestrutura básica, o mínimo necessário foram implantadas, por exemplo: quadro, algumas escolas implantaram quadros e colocaram data show e ar condicionado e até que funcionou, só que ai, a estrutura física da escola não comporta isso, por exemplo as paredes velhas não suportam os parafusos para colocar os quadros. As escolas não têm segurança, tem escola na nossa cidade tinha todos os data shows e foram roubados, não funciona, tem escolas que tem ar-condicionado e todos os vidros estão quebrados, então se está gastando energia à toa no mínimo tinha que ter uma infraestrutura correta e ideal pra depois fazer a estrutura que os alunos merecem. (Professor Amor-Perfeito, Catalão, 2015).

As reformas propostas pelo Governo estadual, incluindo as de infraestrutura, são aquelas que visam transformar as formas de organização e funcionamento dos recursos disponíveis, isto é, não permitir a adoção de modelos descentralizados que tornem as escolas autônomas, responsáveis pela gestão e gastos pelos recursos disponíveis; elas vêm para reforçar a subordinação das unidades de ensino aos princípios econômicos do sistema capitalista.

Todas as escolas públicas estaduais de Goiás têm em suas entradas uma placa com a nota dos alunos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que avalia a cada dois anos o desempenho dos estudantes dos ensinos fundamental e médio. O objetivo do projeto é que a comunidade saiba a qualidade do ensino de cada Instituição, mas isso acabando criando uma estigmatização das unidades de ensino, impondo um rótulo que pode ser maléfico para a evolução dos processos de ensino e de aprendizagem.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é um indicador geral da educação nas redes privada e pública e foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esta avaliação, aplicada a cada dois anos, leva em conta dois fatores que interferem na qualidade da educação: o fluxo (rendimento) escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e as médias de desempenho na Prova Brasil.

Entretanto, o SINTEGO se posiciona contrário as Placas do IDEB:

A nota do Ideb é o reflexo parcial de uma realidade, já que é calculada com base no desempenho do estudante. E sabemos que esse desempenho está relacionado a uma série de fatores que independem do professor e do estudante, como a pobreza, a violência, a desestrutura familiar, a falta de recursos e investimentos e a falta de uma política pública na qual a educação seja uma prioridade. São problemas cuja solução depende de vontade política do governo (SINTEGO, 2011).

As placas reforçam para os pais, mães e comunidade em geral que a responsabilidade dos resultados é dos(as) professores(as) e direção escolar. Além disso, não se tem nenhum outro referencial para comparar as notas expostas nas placas. Sendo um erro fazer essa associação ao(a) professor(a) e não ao poder público. Uma vez que os(as) responsáveis pelos(as) alunos(as) não escolhem uma escola pela nota do IDEB e sim pela proximidade de suas moradias.

**Foto 4:** Placa do IDEB



**Autor:** Trabalho de Campo, jan. 2015.

**Org.:** ALVES, C. R. (2015)

Outro ponto sobre a realidade da educação em Goiás que chama a atenção é o número de contratos temporários. No mês de agosto de 2013 o governo contratou 2.354 novos servidores(as), entre professores(as) e administrativos(as), que entraram para os quadros da Secretaria de Estado de Educação, via contrato temporário, com validade de um ano. Os contratos temporários, segundo o SINTEGO (2013) são a forma que o governo usa para driblar a Constituição Federal e preencher as vagas de trabalho que estão vagas em função da não realização de concursos para os(as) trabalhadores(as) efetivos(as) que atendam a estas necessidades. (SINTEGO, 2013). Além disso, entende-se que esse sistema de contratação atende as exigências neoliberais.

Avalia-se que esta política de contratação temporária é um processo lento de privatização que o governo utiliza como forma de limitar as pressões dos movimentos sindicais, pois a constituição de 1988 institui o concurso público como forma de ingresso no serviço público, e os(as) contratados temporariamente não têm direito a nenhuma espécie de indenização quando vencem os contratos. Esse processo de contratação temporária é uma exigência neoliberal que precariza o trabalho docente, dificultando a atuação do sindicato, pois o(a) contratado(a) não possui os mesmos direitos que os(as) concursados(as). Segundo Codo e Odellius (1999), essa precarização através dos contratos temporários representa o descumprimento da Lei de Diretrizes e Bases, e permite a contratação de pessoas com o mínimo de formação necessária.

Além dos contratos temporários tem-se o arrocho salarial, o descumprimento da lei do piso salarial nacional, a perda de direitos conquistados no plano de cargos e salários, dentre

outros. Estes fatores e a luta pela melhoria na qualidade do ensino foram predominantes para a greve de 52 dias (06/02/2012 a 27/03/2013) em que mais de 80% das escolas da rede pública de ensino aderiram ao movimento de valorização da categoria. (SINTEGO, 2012).

Com a implantação da meritocracia e prêmios para alunos(as), percebe-se no território escolar uma competitividade acirrada, que vem gerando uma desunião entre os(as) trabalhadores(as), bem como um desgaste do sindicato diante da negociação com o governo, pois, ao suspender o movimento de valorização da categoria – a greve de 52 dias –, o governo não cumpriu com o acordo firmado com o sindicato quanto ao retorno dos 30% da gratificação por titularidade, ao pagamento do piso salarial nacional, ao concurso público, ao plano de carreira dos(as) agentes administrativos(as), dentre outros.

Dessa forma, diante das diversas funções e metas a serem cumpridas, na luta por condições melhores de trabalho e salários dignos, conclui-se que a educação pública de qualidade, com valorização profissional, está longe de ser uma realidade ante ao que está proposto no “Pacto pela Educação”.

E, por fim, acrescenta-se que, posteriormente será demonstrada a situação vivenciada em Goiás, desde 2011, com a implantação do “Pacto pela Educação”, por meio de uma análise aprofundada acerca do trabalho docente, além de uma abordagem específica sobre o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás.

### **1.5 A ação do Sindicato dos(as) servidores(as) da educação em Goiás**

O movimento de valorização dos(as) trabalhadores(as) da educação em Goiás é marcado pela luta em prol da manutenção e ampliação dos direitos trabalhistas para homens e mulheres que produzem as riquezas em nossa sociedade. A luta no campo da educação passa por um forte compromisso com a emancipação humana, o que a coloca em linha de enfrentamento direto com as atuais políticas de alienação e exploração da classe trabalhadora.

De acordo com Gohn (2004, p. 13-14):

Na realidade histórica, os movimentos sempre existiram e cremos que sempre existirão. Isto porque eles representam forças sociais organizadas que aglutinam as pessoas não como força-tarefa, de ordem numérica, mas como campo de atividades e de experimentação social, e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais.

A partir dessa consideração da autora justifica que esses agrupamentos se formam a partir dos objetivos comuns dos elementos que, juntos, procuram encontrar soluções para aquilo em que acreditam.

O quadro que se desenha abaixo se repete pelo país afora, e, no caso de Goiás, conforme aponta Gohn (2004), ocorre o seguinte:

Falta de vagas, filas para matrículas, resultados de exames nacionais, progressões contínuas (passagem de ano sem exames), deslocamento de alunos de uma mesma família para diferentes escolas, atrasos nos repasses de verbas para merendas escolares, denúncias de fraudes no uso dos novos fundos de apoio à educação, entre outras, foram pautas na área da educação (GOHN, 2004, p. 27).

Essa situação apontada acima no país se repete em Goiás por conta das políticas educacionais neoliberais implementadas pelo Governo Estadual, ficando configurado que o “Pacto pela Educação” expressa mais um discurso sobre a prática do que a própria realidade escolar, frente ao que se propõe mudar, afinal, a educação estadual goiana continua tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada e burocratizada.

Os sindicatos optaram durante os anos de 1990, por lutar em defesa dos planos políticos de prazos longos e médios, visando alcançar ganhos frente ao setor econômico brasileiro, garantindo que as reivindicações em demandas fossem atendidas, ao mesmo tempo em que estes sindicatos procuravam se reestruturar, incluindo o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás, que se estruturou prepositivamente em acordo com os preceitos da Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Na presença de uma imensa gama de alterações ocorridas no campo da reestruturação capitalista, verifica-se que essas regulações trabalhistas diferenciadas repercutem diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino do país.

Frente a um quadro complexo e permeado por projetos e programas de políticas diversas e divergentes que provocaram alterações no mercado de trabalho, desde os anos anteriores, o sistema educacional, a exemplo de outros segmentos da sociedade, também enfrentou e sofreu com mudanças, em especial, de natureza ideológica, tendo o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás engajado em ações sindicais promovidas pelos(as) trabalhadores(as) em educação, reivindicando questões fundamentais, como melhoria das condições de trabalho, reposição de perdas salariais e, lutando contra as políticas dos governos que desarticulam os movimentos e as lutas sindicais.

Ao considerarmos as políticas educacionais neoliberais, neste caso, o “Pacto pela Educação”, observa-se pontos comuns, como o empenho em reduzir gastos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los com as esferas privadas e as instituições não-governamentais. Tem-se a retirada de direitos como uma estratégia do capital para reconfigurar o sistema escolar, para ajustá-lo aos seus novos interesses e necessidades.

Dessa forma, aponta-se a contenção de gastos, como a diminuição da folha de pagamento dos(as) trabalhadores(as) em educação da Secretaria de Estado de Educação de Goiás, como uma ação atrelada aos interesses do capital, pois, ao aumentar de 11% para 13,25% o fundo de aposentadoria dos(as) docentes em Goiás, o governo, em um ano, estaria retirando dos(as) trabalhadores(as) 27% dos seus salários, medida ilegal que o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás conseguiu reverter por meio do Ministério Público (MP) por esse aumento ser inconstitucional (SINTEGO, 2011).

Além do aumento do fundo de aposentadoria o governo de Goiás aumentou o Instituto de Assistência dos Servidores Públicos do Estado de Goiás (IPASGO), de 11% para 12,48%, comprometendo assim 23,48% dos vencimentos (11% para o fundo de aposentadoria e 12,48% para o IPASGO), destacando que 12,48% é para o plano de saúde IPASGO integral, em que o contribuinte tem direito a internação hospitalar em apartamentos, e, para o contribuinte do IPASGO simples, com internação hospitalar em enfermaria, o pagamento mensal será correspondente ao desconto de 6,81%, totalizando, desse modo, 17,81% do vencimento de acordo com a Lei nº 17.477, de 25 de novembro de 2011. (GOIÁS, 2011)

Com o aumento da previdência de 11% para 12,48%, o(a) servidor(a) da educação tem perdas de 17,76% em um ano. Esse confisco previdenciário não condiz com o primeiro pilar do “Pacto pela educação” que objetiva “valorizar e fortalecer o profissional da educação”, esse aumento da previdência e o aumento do fundo de aposentadoria (revertido pelo SINTEGO) vêm reforçar o caráter das políticas públicas neoliberais de contenção de gastos e retirada dos direitos trabalhistas.

Ainda no Pilar I, em que consta a valorização da carreira, o governo estadual de Goiás instituiu o Projeto Reconhecer (bônus), que aponta para o estímulo à regência, implantado em 2011 bonificando apenas professores(as), ampliado em 2012 para o grupo gestor, tutores(as). Dessa forma, a perda de 17,76% do vencimento dos(as) servidores(as) se torna uma estratégia econômica utilizada pelo governo para que esse bônus seja pago com o próprio dinheiro do(a) servidor(a) da educação, pois nem todos(as) recebem essa bonificação, e aos(as) que recebem geralmente é proporcional.

Outra medida que desrespeita a Constituição Federal (CF), que proíbe reduções remuneratórias do servidor(a), pois provoca achatamento salarial, foi a incorporação dos 30% de titularidade ao vencimento dos(as) professores(as) da rede pública estadual de Goiás. O descumprimento da lei desencadeou a greve de 52 dias em 2012 e permitiu que o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás protocolasse uma ação civil pública em 29 de fevereiro de 2012 para reaver a titularidade dos(as) professores(as), baseada na decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), que não permite a utilização de gratificações com o fim de se atingir o valor do Piso Salarial Profissional Nacional.

Ação julgada pelos(as) Procuradores(as) do Estado (PE) Clarice Machado, Bruno Belém e Rafael Arruda da 2ª Vara da Fazenda Pública Estadual (VFPE) reconheceu a constitucionalidade das Leis Estaduais nº 17.508/11 e 17.557/12 (Lei do Piso do Magistério Estadual), desse modo, julgaram totalmente improcedente o pedido formulado pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás de restauração do pagamento da gratificação de titularidade aos(as) professores(as) da rede pública estadual de ensino (GOIÁS, 2014).

O magistrado, com base nos argumentos utilizados pela Procuradoria-Geral do Estado (PGE), estabeleceu que a incorporação dos 30% de titularidade não produziu decréscimo remuneratório, ao contrário, instituiu vantagens pecuniárias, evitando uma despesa anual estimada em R\$ 290.000.000,00 (duzentos e noventa milhões) para os cofres públicos.

Conclui-se que a incorporação dos 30% da titularidade aos vencimentos não produziu decréscimo naquele momento, pois, de acordo com o índice inflacionário, as perdas nesses 4 anos ultrapassaram 30 mil reais. (SINTEGO, 2014). No entanto, em um determinado momento, esses 30% incorporados aos vencimentos não existirão por conta da inflação. Por isso, a luta do SINTEGO para a devolução dessas titularidades, pois é um prejuízo para os(as) docentes de Goiás.

Nessa perspectiva da retirada dos direitos trabalhistas, ainda se tem: a redução salarial, o fim da complementação do salário mínimo para servidores(as) administrativos(as), o parcelamento da data-base de 2013 em três anos para servidores(as) administrativos(as), o parcelamento da data-base de 2014 em duas parcelas para servidores administrativos(as) e a não realização de concurso público para professores(as) e administrativos(as). Momento em que o governo envia à Assembleia Legislativa (AL) o projeto para aumento salarial do governador, vice-governador e secretários (25%), cargos de chefia (27%), alegando que esse aumento tem como objetivo compensar a defasagem salarial. Medidas que precisam ser questionadas, principalmente quanto ao custo desse aumento para os cofres públicos. SINTEGO (2014)

Nesse sentido, a política neoliberal emerge com o objetivo de garantir a acumulação de capital e, segundo Biavaschi (1977), é necessário um sistema jurídico adequado à nova economia e um Judiciário que se subordina ao mesmo ideário. Nessa conjuntura, compreende-se porque a desregulamentação no direito trabalhista faz parte da estratégia neoliberal.

Partindo-se desse entendimento, a flexibilização significa a renúncia pelos(as) trabalhadores(as) em educação de muitos dos seus direitos conquistados, ou seja, a associação de desregulamentação ou flexibilização nos direitos positivados pelos(as) trabalhadores(as), que faz parte de um discurso ideológico, instrumento de dominação, que oculta os objetivos do sistema capitalista.

Desta feita, segundo considera Chauí (2003), a ideologia cristaliza em “verdades” a visão invertida do real, fazendo também com que o ser humano creia que essas ideias são autônomas (não dependem de ninguém), e que representam realidades autônomas (não foram feitas por ninguém).

Segundo Althusser (1998), é possível perceber como os aparelhos ideológicos do Estado convencem a opinião pública de que o(a) trabalhador(a) é o culpado pela situação de atraso social em que se encontra o país. Entretanto, receber baixos salários torna o(a) trabalhador(a) em educação o(a) responsável pela crise em que vive. Essa argumentação é utilizada para justificar a precarização das relações de trabalho, em que a flexibilização dos direitos é mais um mecanismo capitalista de manutenção do sistema de exploração e de auferir lucros para o capital, pois, quanto menos gastar, melhor gerencia seus interesses na busca por acumulação de capital.

No próximo capítulo apresenta-se os sindicatos na reorientação neoliberal, resgatando a história do SINTEGO e os governos em Goiás, enfocando o trabalho docente a partir da implantação do Pacto pela Educação.

## CAPÍTULO II

### TRABALHO DOCENTE E O SINTEGO EM GOIÁS

- 2.1 Os sindicatos da educação na reorientação neoliberal da escolarização**
- 2.2 Resgatando a história do SINTEGO**
- 2.3 Os governos neoliberais em Goiás e a educação**
- 2.4 Mudanças em curso – trabalhadores(as) docentes e a construção do Pacto pela Educação**

*Eu acredito que a comunicação com os filiados precisa ser mais estreitada, as vezes o feedback, o retorno fica um pouco comprometido. Vejo algumas iniciativas importantes do sindicato, como as redes sociais, o envio de mala-direta por e-mail, boletins entregue na residência, isso é importante e eu acredito que isso precisa ser aperfeiçoado e, sobretudo a realização de atividades no cotidiano de formação política que está em falta, a gente sabe que tem pessoas que não participam e isso é utilizado como argumento para não ter. Vai fazer uma formação para aparecer poucas pessoas, mais eu acredito que essa é uma tarefa de persistência do sindicato. O sindicato tem que manter cursos permanentes de formação, mesmo que seja para atender duas ou três, ou as mesmas pessoas que participam sempre, se aparecer uma ou duas novas é uma vitória, se aparecer aquelas que sempre participam é uma forma de fortalecer a categoria. Eu sou favorável a permanência de ações de formação de políticas sindicais de forma bem centralizada e em todas as regionais deveria ter essa política de formação. (Entrevista Professor Cravo).*

## 2.1 Os sindicatos da educação na reorientação neoliberal da escolarização

No Capítulo I abordou-se as mudanças no mundo do trabalho na sociedade contemporânea pelo processo de reestruturação produtiva do capital na lógica neoliberal, que comprometem as instituições e as práticas educacionais no Brasil e em Goiás, onde implantou-se a política educacional denominada de “Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças”, uma ação que compõe a estratégia neoliberal em que ocorre mudanças no âmbito do trabalho, criando cenários e situações de enfrentamentos em diferentes setores da sociedade, incluindo o SINTEGO, representante legal dos(as) trabalhadores(as) em educação.

Ao reconhecer a natureza e as condições sob as quais o neoliberalismo opera, algumas tendências da educação, tais como a privatização, a regulação da conduta das populações por meio de sistema de administração e de autogerenciamento da vida cotidiana, a responsabilização, o empreendedorismo e a descentralização, em que o neoliberalismo redesenha os limites entre os espaços públicos e privados, reorientando as instituições educacionais em que o capital procura recompor sua taxa de acumulação através da precarização do trabalho.

O “Pacto pela Educação” é a materialização do projeto neoliberal e não foi construído a partir de um pacto com os(as) trabalhadores(as), mas sim das elites de Goiás. No poder há mais de vinte anos o PSDB consolida a formação de trabalhadores(as) a baixo custo para a territorialização do capital – agronegócio e industrial.

Neste sentido, a natureza do projeto neoliberal para a educação, envolvendo questões que os(as) trabalhadores(as) em educação consideram pertinentes à realidade nacional, são, globais, como aponta Robertson (2008). Essas políticas neoliberais levam em conta o desempenho como forma de recompensa, o uso excessivo dos testes padronizados, a inspeção dentro das escolas, à privatização e a mudança nos currículos, para atender os interesses dos negócios e dos(as) empregadores(as), pela dinâmica associada à globalização, sendo uniformes ideologicamente com algumas particularidades.

Apesar das condições sociais, econômicas e culturais as políticas públicas educacionais que estão sendo propostas pelos governos compartilham pressupostos comuns, as quais configuram no “Pacto pela Educação”, estando presentes em seus pilares como o reconhecimento e remuneração por mérito (bônus para servidores/as, prêmio escola, poupança aluno/a e educadores/as do ano), as provas do IDEGO, SAEGO e a Avaliação Diagnóstica, a

reconfiguração dos papéis de grupo gestor e tutores(as) pedagógicos, como figuras de inspeção e a imposição das matrizes curriculares.

Desta forma a educação baseada em resultados, propagada por meio do Banco Mundial (Spreen, 2004) vem sendo tema de discussão no meio acadêmico e preocupação principal em conferências mundiais. Conforme descreve Compton e Weiner (2008) em que os sindicatos da Austrália à Índia, do Reino Unido ao Caribe, debateram as mesmas políticas educacionais usando terminologias diferentes para esse formato de educação.

O projeto neoliberal para a educação segundo Hatcher (2001), pode ser dividido em três segmentos: 1) a educação é considerada como uma oportunidade potencial de mercado; 2) a introdução em grande escala da metodologia e da terminologia do mundo dos negócios na educação e; 3) o controle do currículo por parte do mundo corporativo, com a conivência de uma parte dos(as) trabalhadores(as) em educação.

Analisando os segmentos divididos por Hatcher (2001), em primeiro lugar o autor pontua que a mercadorização da educação assume a forma tanto de privatização direta da escola quanto do comércio nos serviços escolares, tais como o advento dos testes padronizados, da educação a distância (on-line), em que vêm ocorrendo na educação pública goiana após a implantação do “Pacto pela Educação”, materializado pelas terceirizações, como os contratos de pais e mães para trabalharem na escola, conforme anuncia a SEDUC (2013):

A Secretaria de Estado da Educação (Seduc) realiza Processo Seletivo Simplificado para contratação de pais, mães ou responsáveis por alunos matriculados na rede pública estadual. Eles vão atuar como “coordenadores de pais” nas escolas estaduais, função responsável por auxiliar em ações que promovam o envolvimento das famílias na vida escolar de seus filhos. As inscrições – que só poderão ser feitas aqui, no site da Seduc, têm início nesta quinta-feira (17/01). O prazo termina no dia 24 deste mês. Ao todo, são oferecidas 1.114 vagas, sendo uma contratação para cada unidade educacional. A remuneração é de um salário mínimo. Este projeto é desenvolvido em parceria com o Ministério Público de Goiás (MP-GO), com apoio da Fundação Itaú Social. (SEDUC, 2013).

Segundo a SEDUC (2013) foram aprovados(as) e contratados(as) 633 candidatos(as) para trabalharem nas escolas com o objetivo de auxiliarem “as equipes escolares a construir um clima melhor, mais harmônico no interior da escola, favorável à aprendizagem de cada aluno” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2013). Ao examinarmos esse formato de política que contrata pessoas com menor qualificação para ministrar aulas e que recebem abaixo da média, observa-se uma forma gradual de privatização das escolas em que ocorre dialeticamente com a deterioração do pagamento dos(as) efetivos(as) e das condições de trabalho, além de não serem

especializados na área de ensino que atuarão, em que caminha na contramão do SINTEGO, que defende a valorização e o fortalecimento do trabalho docente, melhores condições de trabalho e a escola pública, gratuita e de qualidade.

Em segundo lugar, tem-se a introdução das terminologias do mundo empresarial na educação. Em que a linguagem da responsabilização, como por exemplo, “desempenho”, “competência”, “metas”, “equipe”, “líder”, entre outros é comum nas escolas, como se devesse ser assumida por todos(as). Em contrapartida, os sistemas usados para reforçar a “responsabilização”, em especial as tabelas ou *rankings*, inspeção punitiva, o gerenciamento do desempenho e os testes padronizados vêm sendo contestadas pelos sindicatos da educação, em especial o SINTEGO, nos enfrentamentos com o governo de Goiás, pois estas políticas têm sido prejudiciais ao ensino, aos(as) trabalhadores(as) em educação e aos sistemas educacionais sujeitos a elas (HATCHER, 2001).

O terceiro aspecto do projeto neoliberal para a educação é o controle do currículo por parte do mundo corporativo com a conivência de alguns agentes educacionais, pois o currículo mínimo para as escolas da rede pública goiana foi feito a partir da reorientação curricular já realizada em anos anteriores, com a participação de especialistas e dos(as) professores(as) da rede estadual, embora a forma como aconteceu a construção dessa participação foi organizada no sentido de envolver pessoas que estão alinhadas as propostas do governo (HATCHER, 2001).

Muitas ações sindicais têm sido organizadas para contestar a assustadora privatização dos sistemas escolares, nos Estados Unidos da América essa contestação ao neoliberalismo apresenta-se atrasada e silenciada de acordo com Saltman (2005), em que descreve as campanhas contra o domínio corporativo das escolas e, em alguns casos, de sistemas inteiros de escolas estatais, realizadas pela *National Education Association (NEA)*<sup>7</sup> e a *American Federation of Teachers*<sup>8</sup>(AFT). A NEA e a AFT contestaram o financiamento e a divulgação de pesquisas sobre o sucesso ou o fracasso das escolas *charters e Edison*, de acordo com os tipos de critérios que são rotineiramente usados contra as escolas públicas. (SALTMAN, 2005).

Na Inglaterra, uma das principais formas de privatização do sistema escolar é o programa *City Academy*, em que entregam as escolas às empresas privadas, indivíduos, fundos

---

<sup>7</sup> A Associação Nacional de Educação (NEA), a maior organização profissional assalariado da nação, está empenhada em fazer avançar a causa da educação pública com 3 milhões de membros em todos os níveis da educação, da pré-escola à pós-graduação da universidade, tendo organizações afiliadas em todos os estados e em mais de 14 mil comunidades em todo os Estados Unidos da América.

<sup>8</sup> A Federação Americana de Professores (AFT) foi fundada em 1916 e hoje representa 1,6 milhões de membros, aproximadamente 80.000 educadores de infância e cerca de 250.000 membros aposentados.

de caridade ou organizações religiosas. Em troca de um pequeno gasto inicial, essas entidades tornam-se proprietárias das escolas e terrenos, controlando o corpo administrativo. Um exemplo que gerou protestos públicos ocorreu quando Peter Vardy, um negociador de carros cristão fundamentalista, adquiriu várias escolas no norte da Inglaterra, impondo suas crenças religiosas sobre o currículo de ciências e de educação religiosa. (MURCH, 2008). Os protestos, as mobilizações dos sindicatos, de pais e mães e grupos comunitários impediram que Vardy criasse mais escolas em *Doncaster*.

Na China o processo de privatização vem ocorrendo e os(as) trabalhadores(as) em educação são impedidos(as) de oferecer resistência, pelo fato de que o sindicato é administrado pelo Estado. Ainda assim, em algumas partes da China os(as) professores(as) da pré-escola, fecharam todos os jardins de infância de suas cidades quando souberam que essas pré-escolas estavam sendo assumidas por uma empresa privada, de acordo com o *site (Crienglish.com, 2008)*. Enquanto que no Paquistão uma greve geral foi convocada em oposição ao banimento dos sindicatos de professores(as) e à privatização das escolas. Segundo explica o organizador nacional da Campanha pelos Direitos Sindicais do Paquistão, Khalid Bhatti.

Este governo quer privatizar todas as principais instituições de ensino da província que estiverem oferecendo educação barata aos estudantes das classes trabalhadoras e pobres. O governo quer acabar com o poder dos professores, para garantir que não haja nenhuma resistência ou oposição à política de privatização. (KHALID BHATTI, 2006).

Da mesma forma que os sindicatos estão resistindo à privatização com vigor, ainda tem-se outras lutas como os cortes nos orçamentos da educação, que estão relacionados à privatização. No Burundi (país com renda *per capita* muito baixa e a menor expectativa de vida do mundo), os(as) professores(as) com seus baixos salários, que não atendem sequer às suas necessidades básicas (de 25 a 30 dólares mensais), para atender os planos de ajuste estrutural imposto aos países que precisam de ajuda econômica, em que cobram cortes drásticos nos gastos públicos com educação, exigindo também a privatização dos principais recursos do país, no caso do Burundi o café. (KUHEN, 2008).

Os Estados Unidos e a Inglaterra no projeto de educação neoliberal estão na ponta do processo, em que a importação da metodologia dos negócios e do gerencialismo nas escolas está avançado. Nessas escolas não se trabalha em cooperação, pois elas são gerenciadas perante padrões, parâmetros, inspeções e índices determinados pelo governo, em que trabalhos mecanicistas e exercícios de marcação da resposta certa tomam o lugar da criatividade e da

alegria do ensino, promovendo um efeito negativo sobre as condições de trabalho (ZEICHNER, 2008).

Os sindicatos educacionais têm colocado em questão as premissas ideológicas da reforma neoliberal, em especial a ideia de que o livre mercado é o método superior de regular os serviços públicos, tratando a educação da mesma maneira como são tratados os processos industriais e de que as crianças devem ser vistas como produtos desse processo cujo valor agregado pode ser medido por testes padronizados, tal concepção recebe a oposição dos sindicatos, conforme aponta a Education International (EI), a qual o SINTEGO é afiliado e vem se organizando independente ao Estado, usando sua estrutura para contestar as reformas educacionais de cunho neoliberais.

A retórica neoliberal explica suas reformas como eliminação da pobreza e ampliação de oportunidade educacional, identificando suas políticas como “liberdade”, “democracia”, “oportunidades iguais”, todos conceitos que possuem um *status* icônico, em que apelam aos grupos pobres e marginalizados que, com frequência, veem os testes padronizados, além da criação de escolas “independentes”, como as *charter schools* norte-americanas, como meio de responsabilizar os governos pela falta de igualdade na escola (ROBERTSON, 2008).

As *charter schools* (escolas públicas administradas por concessão à iniciativa privada), surgiu na década de 1990 nos Estados Unidos da América e atualmente existem cerca de 6.000 escolas nesse padrão. São mais de 100 milhões de dólares dos cofres públicos direcionados para os cofres privados das organizações que operam como terceirizadas, que segundo um relatório do “*The Center for a Popular Democracy*”<sup>9</sup> e “*Integrity Education*”<sup>10</sup> (2014), investiga como as escolas *charters* fraudam o Estado, informando que atendem um número de alunos(as) maior do que os(as) que estão matriculados(as). Essas escolas recebem do Estado uma importância em dólares por aluno(a) que matriculam. Segundo cálculos desse relatório esse tipo de fraude ultrapassa 2 bilhões de dólares desviados por essas terceirizadas norte americanas.

Nessa perspectiva o governo de Goiás pretende dar continuidade às políticas que vêm sendo aplicadas no estado (entre elas a meritocracia), com o mesmo argumento da direita americana: se as escolas particulares dos(as) ricos(as) são boas, então deve-se permitir que os

---

<sup>9</sup> *The Center for a Popular Democracy* (Centro para a Democracia Popular) é uma organização sem fins lucrativos que promove a equidade, oportunidade e uma democracia dinâmica em parceria com organizações de construção de base inovadoras, redes de organização e alianças, e os sindicatos progressistas em todo o país

<sup>10</sup> *Integrity Education* (Integridade em Educação) é uma organização sem fins lucrativos dedicada a restaurar a integridade em educação. Essa organização existe para brilhar uma luz sobre as pessoas que fazem uma diferença positiva para as crianças, e para expor se opõem aos grupos de interesses corporativos que estão em seu caminho

pobres possam estudar em escolas do mesmo nível dos ricos, ou seja, privatizá-las por concessão. As escolas continuam sendo públicas, parcialmente gratuitas para os(as) alunos(as) e o Estado paga a concessionária para fazer a gestão das escolas. Portanto, trata-se de adotar o modelo gerencial privado e repassar recursos para ele e não em investir na escola pública.

Sendo assim, tem-se o SINTEGO, que vem agindo em situações de enfrentamento com os governos estaduais, no sentido de valorizar a categoria dos(as) trabalhadores(as) em educação, desde a sua fundação em 1988. Conforme pontua-se a seguir.

## **2.2 Resgatando a história do SINTEGO**

Descreve-se que, desde 1960, os(as) professores(as) de Goiás se organizavam em uma associação, denominada de Associação dos Professores Primários (APP), que cuidava da assistência social dos(as) professores(as), e no final desta década, surgiu a Associação dos Professores do Ensino Médio (APEM).

E quando ocorreu o fenômeno no Brasil, na atuação da organização sindical brasileira, de médicos(as), bancários(as), engenheiros(as) e professores(as) de todos os níveis, além de servidores(as) em geral, é que, no final de 1970 a Associação dos Professores Primários e a Associação dos Professores do Ensino Médio se uniram criando o Centro de Professores de Goiás (CPG) que mantinha a linha assistencialista, com casa, funcionários, consultórios médicos e odontológicos com uma estrutura mantida pelo governo do Estado.

Em 1977, insatisfeitos com a situação, o Conselho de Professores (representantes do CPG) promoveu uma auditoria na entidade e, em função do resultado obtido, afastou a presidência. Com poder legal de destituição, essa Comissão administrou o Centro de Professores de Goiás até convocar eleições diretas para compor a nova direção e em 1979, o presidente eleito, Niso Prego, reuniu os(as) professores(as) Getúlio Dédio, Delúbio Soares, Osmar Magalhães, Ana Gomes e Maria Astéria, entre outros(as), para discutirem os novos rumos do CPG.

No final de 1970, o início da abertura política apontava os primeiros sinais do fim do Regime Militar. Era a época oportuna para a organização dos(as) trabalhadores(as). No país eclodiam greves – principalmente no ABC paulista. O Centro de Professores de Goiás começou a se organizar (O Estado de Tocantins ainda não havia sido criado). As lideranças visitavam as cidades, com recursos financeiros próprios ou com a ajuda dos(as) professores(as) das

localidades, onde realizavam reuniões, organizando os(as) profissionais para a reivindicação de melhores condições salariais e de trabalho, além da instituição efetiva da democracia.

Com a crescente conscientização da categoria goiana deflagrou a primeira greve em 1979, sendo reprimida por cães, policiais e bombas. Contudo, a mobilização comandada pelo Centro de Professores de Goiás cresceu e encorajou outras categorias trabalhistas a se organizarem. A luta pela anistia política teve a contribuição significativa dos(as) professores(as) de Goiás. O movimento de valorização do(a) professor(a) teve a simpatia e o respeito da sociedade (SINTEGO, 1991).

A ampliação e a organização dos(as) trabalhadores(as) era a grande meta do Centro de Professores de Goiás e da Central Única dos Trabalhadores (CUT) – fundada em 1983. Entre 1982 e 1988, o CPG mobilizou os(as) professores(as) e conquistou o “Estatuto do Magistério do Município de Goiânia”, com eleição direta para diretor(a) e o “Estatuto do Magistério Estadual”, garantindo o piso salarial de quinze salários mínimos (SINTEGO, 1991).

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, os(as) trabalhadores(as) do serviço público garantiram o direito de criarem sindicatos (antes da Constituição/88 só se organizavam em associações). Com este avanço, os(as) trabalhadores(as) tiveram sua identidade reconhecida legalmente e o governo passou a ser obrigado a negociar com os movimentos de valorização dos(as) trabalhadores(as) em geral (BRASIL, 1988).

Após a promulgação da Constituição Federal - em 5 de outubro de 1988 – os(as) profissionais da Educação, até então organizados em associações, unificaram-se e criaram o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás – em 27 de novembro de 1988, passando a representar os(as) supervisores(as) educacionais congregados(as) pela Associação dos Supervisores do Estado de Goiás (ASSUEGO), os(as) orientadores(as) educacionais representados(as) pela Associação dos Orientadores Educacionais de Goiás (AOEGO), além dos(as) professores(as) e funcionários(as) administrativos(as) educacionais representados(as) pelo CPG. O SINTEGO tornou-se o maior sindicato do Estado, tanto em número de filiados(as) quanto em base de organização na capital e interior, além de ser a primeira entidade sindical de servidores(as) públicos(as) em Goiás (ATAÍDES, 2005).

O Congresso de Itumbiara (novembro de 1988) foi o primeiro do SINTEGO e o responsável por estruturar as bases legais e as orientações políticas do sindicato, através do estatuto da instituição sindical, constituído de VII capítulos e 37 artigos, assim divididos: Capítulo I -Da Constituição, Princípios e Fins, Sede e Duração; Capítulo II -Da Estrutura e Organização do Sindicato; Capítulo III -Da Competência da Diretoria Central; Capítulo IV -Da

Receita e da Despesa; Capítulo V -Dos Direitos e Deveres; Capítulo VI -Das Eleições; e, Capítulo VII -Das Disposições Gerais e Transitórias.

Atualmente o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás está presente em 36 regionais sindicais, sendo composto por 25.654 filiados(as), tornando-se o maior sindicato de Goiás em número de filiados(as) e em sedes.

O SINTEGO teve, na promulgação do seu Estatuto, a regulamentação de suas funções e o seus deveres como categoria. Esse estatuto só pode ser modificado pelo Congresso do SINTEGO, o qual é realizado a cada três anos em que o sindicato vem reforçando sua posição de defesa da escola pública, gratuita e democrática. Ao filiar-se à Central Única dos Trabalhadores, reafirmou sua disposição pela construção de uma sociedade socialista<sup>11</sup>. Essa construção (de uma sociedade socialista) afirmada pela CUT, nos seus princípios<sup>12</sup>, influenciou os sindicatos ligados à central (SINTEGO, 1991).

O Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás tem os seguintes organismos e instâncias: Congresso Estadual (CE); Assembleia Geral (AG); Plenária Sindical (OS); Diretoria Central (DC); Regionais Sindicais (RS); e, Conselho Fiscal (CF). (ATAÍDES, 2005).

A cada 3 anos acontece o Congresso Estadual, o qual é considerado a instância máxima do SINTEGO, realizado com data e programação elaborada pela Plenária Sindical. Este congresso tem por finalidades principais traçar os planos de luta da categoria para o triênio, além de alterar o Estatuto, aprovar a prestação de contas da Diretoria Central e eleger o Conselho Fiscal, o qual fiscaliza os documentos da Diretoria Central. Quanto as contas das Diretorias Regionais são feitas mensalmente por cada regional e enviadas para a central para a aprovação.

Para o Congresso Estadual são eleitos(as) os(as) delegados(as) na base da categoria sindicalizada, sendo um(a) delegado(a) para cada dez trabalhadores(as) de base ou fração, os membros da direção estadual do SINTEGO são delegados(as) natos ao congresso, os(as)

---

<sup>11</sup> No Capítulo I do Art.5 do Estatuto (2001) que remete às questões das prerrogativas e finalidades do SINTEGO, na letra N, afirma-se que o sindicato participara das lutas pela construção de uma sociedade socialista, destaca-se que desde 1988 quando foi publicado o primeiro estatuto do sindicato a questão da luta por uma sociedade socialista permanece como finalidade.

<sup>12</sup> Segundo Giannotti; Nesto (1991), os princípios fundamentais do sindicalismo da CUT se assentavam no sindicalismo classista, sindicalismo enraizado na base, sindicalismo livre da interferência do Estado, autonomia dos sindicatos frente aos partidos políticos, democracia interna nas instâncias da central, internacionalismo sem alinhamentos e socialismo como objetivo final da luta sindical, estas concepções da CUT representavam o momento histórico em que se encontrava o sindicato brasileiro, no entanto muitas dessas posturas foram sendo renegadas dentro da própria CUT

trabalhadores(as) aposentados(as) podem participar, desde que sejam eleitos(as) no local de trabalho onde ocorreu a aposentadoria.

Duas vezes ao ano são convocadas as Assembleias Gerais pela Diretoria Central, tendo os(as) trabalhadores(as) da educação, direito a voz e voto. A deflagração de qualquer greve passa necessariamente pela aprovação da maioria na Assembleia Geral. A Plenária Sindical é composta pela Diretoria Central, e pelos(as) presidentes das Sindicais Regionais, por um(a) coordenador(a) zonal e por representantes eleitos(as) na proporção de 1 para cada 100 trabalhadores(as) filiados(as) em cada regional sindical.

A Diretoria Central do sindicato atual (2014-2017) é composta por 35 membros, sendo uma Executiva composta de uma presidente, uma vice, um secretário, uma tesoureira e 12 secretários(as) e 17 Diretores(as). As Diretorias Regionais Sindicais seguem a mesma orientação da formação da Diretoria Central, variando essa composição e o número de diretores(as).

As receitas do sindicato são obtidas pela contribuição mensal de 1% sobre o salário ou vencimento global descontados em consignação na folha de pagamento dos(as) trabalhadores(as) em educação, em que 50% dessas arrecadações ficam na Diretoria Central, e 50% para as Diretorias Regionais. Tem-se ainda o imposto sindical descontado anualmente no mês de março (correspondente a um dia de trabalho) na folha de todo o funcionalismo, destinado posteriormente aos seus respectivos sindicatos. Neste caso, a Diretoria Central do SINTEGO (representante dos/as trabalhadores/as estaduais e municipais) fica com 100% da receita arrecadada dos(as) trabalhadores(as) estaduais. Em relação a receita dos(as) trabalhadores(as) municipais de Goiás 50% do imposto sindical permanece com a Diretoria Central e 50% para as Diretorias Regionais.

De 3 em 3 anos acontecem as eleições para as diretorias central e regionais e compete à Plenária Sindical designar uma Comissão Eleitoral. Nada impede que os membros atuais do sindicato possam fazer parte dessa comissão. Essa atual forma de organização dificulta uma oposição vencer as eleições. Esse fato fica evidenciado quando se observa que, desde 1990, as chapas vencedoras sempre representaram a situação. Visto que, a maioria dos(as) integrantes da situação são do Partido dos Trabalhadores e da oposição do Partido Comunista do Brasil.

O SINTEGO possui sua sede própria administrativa na capital e várias no interior. Um lote em Goiânia para construção da nova hospedagem (adquirido com o imposto sindical) com estrutura para atender toda a categoria, a Casa do Educador, 11 carros para mobilização na capital e no interior; 36 Sindicais Regionais em todo o Estado (em sua maioria com sede própria); seis hospedagens no interior (Anápolis, Ceres, Iporá, Goianésia, Itapaci e Rio Verde).

Na central sindical a hospedagem conta com 109 leitos, 1 carro (somente para locomoção de hóspede em tratamento de saúde), refeitórios, lavanderia, garagem com cinco vagas, sala de televisão e telefone público. Para tratamento de saúde não há limite de dias para permanência, em outras ocasiões, o prazo máximo de hospedagem é de 20 dias.

Conta, ainda, com uma sede recreativa - O Clube do SINTEGO, em Caldas Novas – que possui área para acampamento, piscinas de água aquecidas, bar, quadra poliesportiva, sauna, parque infantil, campo de futebol e sala de confraternização, e 10 lotes ao lado do Clube do SINTEGO, com um projeto para construir apartamentos para hospedar os(as) filiados(as) e demais dependentes (SINTEGO, quem somos, 2015).

Em seguida descreve-se os governos em Goiás, com recorte temporal para a década de 1980 até 2010, pontuando as políticas públicas educacionais e os enfrentamentos do SINTEGO para a valorização da carreira, concurso público, eleição para diretor(a), estatuto do magistério, entre outros.

### **2.3 Os governos neoliberais em Goiás e a educação**

Para a educação as políticas públicas estão atreladas as necessidades do capital em épocas diferenciadas, conforme pontuado até o momento. Em sequência abordaremos historicamente a construção desse processo neoliberal, em defesa dos interesses capitalista, tendo em Goiás um Estado predominantemente agrário transpondo para a industrialização.

As ideias neoliberais surgem no mundo na década de 1970, mas é a partir da década de 1990 que no Brasil, a adoção do modelo neoliberal se inicia com o presidente Fernando Collor de Melo e continua com o governo de Fernando Henrique Cardoso. Desta forma, propõe-se uma análise, durante o primeiro mandato do Governo Iris Rezende (complementando pelo seu Vice-Governador Onofre Quinan - 14/02/1986 a 15/03/1987), criou-se o Plano Global de Trabalho que, em síntese, visava o crescimento econômico, criação de empregos, redução dos níveis de pobreza e das desigualdades regionais.

Nesse Governo, as estratégias de ação foram para a participação efetiva da administração como um todo, bem como da população (aglutinada em mutirões), com a qual seria possível obter maior engajamento, gerando consciência coletiva e integração que, por sua vez, possibilitaria maior articulação, potencializando os esforços do setor público, apoiado na sociedade civil.

Essa administração priorizou a integração (rodoviária) interna do estado. Destinando aproximadamente 30% do orçamento para o setor de transporte, ampliando a rede viária estadual pavimentada de 1.512 km para mais de 4.500 km, ou seja, 200% a mais do que existia, pavimentação feitas com financiamentos do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), enfrentando grandes dificuldades em virtude da crise que assolava o país, nesse período, se evidenciou em Goiás o maior dispêndio em termos orçamentários, destacando, a criação do Fundo de Participação à Industrialização do Estado de Goiás (FOMENTAR), no âmbito da "guerra fiscal" (BANDEIRA, 1999, p. 35).

Na educação temos o descompromisso para com as reivindicações dos(as) trabalhadores(as), tais como: reposição salarial, concurso público, eleição direta para diretor(a) e o desconto da consignação do sindicato em folha de pagamento, itens que continuavam na pauta de negociação sindical.

A Lei n.º 9.631, de 17 de dezembro de 1984, revogou o antigo Estatuto do Magistério e apresentou o “novo”, que garantia 20% de horas/atividade, um acréscimo de 10% em relação ao antigo. Esse estatuto aumentava os valores da gratificação de titularidade de 3% para 20% para o curso de 720 horas, garantia licença-prêmio após 10 anos de trabalho, quando o(a) professor(a) tinha direito a seis meses de licença, além de ser instituída a licença para aprimoramento profissional.

Contudo, ainda não contemplava as eleições diretas para diretor(a) e nem as propostas do CPG, que eram cerca de 50% de horas/atividade, além do direito de a licença-prêmio ser tirada no primeiro quinquênio, sendo concedida somente no segundo quinquênio. O Estatuto foi visto pela categoria na época com restrições, no entanto o CPG reproduziu e distribuiu cópias a toda categoria, para que pudesse ser analisado pelas bases. (BANDEIRA, 1999, p. 40-41).

No início de 1985, a inflação havia corroído os salários e os(as) professores(as) recebiam menos de um salário mínimo. Novamente a entidade da categoria pressionava o governo para que ele aceitasse a reivindicação de três salários mínimos para os(as) professores(as). Nesse contexto, o CPG promoveu uma greve de 46 dias, que resultou em uma proposta do governo de piso de 1,7 salários mínimos para a categoria, além do encaminhamento, para a Assembleia Legislativa, do projeto de eleição direta para os(as) diretores(as).

Essas ações do governo fizeram com que a direção do CPG recuasse em relação à greve, pois entendia-se que a questão salarial se tornava secundária em vista da efetivação das eleições, que era uma das reivindicações básicas da categoria. Todavia, essa atitude da direção do CPG

provocou um novo desgaste entre a categoria e a direção, já que parte dela queria a continuidade da greve, visando a garantir o piso de três salários mínimos.

Em contrapartida, o governo encaminhou o projeto de eleição direta nas escolas para a Assembleia Legislativa, em que não atendia completamente as reivindicações exigidas pelo CPG, que era de eleições diretas sem restrições, ou seja, o(a) candidato(a) mais votado deveria ser o(a) eleito(a), mas na proposta do governo havia a questão da lista tríplice, na qual o governador escolheria quem seria o(a) diretor(a).

O segundo mandato de Íris Resende (1991-1994 conforme aponta Ataídes (2005), “foi marcado por um total descaso pela educação, refletindo nas péssimas condições de trabalho, na defasagem dos salários dos(as) docentes, na ausência de eleição para diretores(as) e na falta de concursos públicos” (p. 88).

Nesse percurso os movimentos e lutas sindicais com vitórias, insucessos, avanços e recuos continuaram se articulando pelo país, lembrando que o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás, desde sua transição do Centro dos Professores de Goiás (CPG) para SINTEGO lutava nesse período, contra as políticas educacionais no governo do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

Assim, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás optou por uma postura diferenciada diante dos oito anos do governo peemedebista, criando novos modos de pressionar o governo, conforme apontamentos de Neyde Aparecida (1998), presidente do SINTEGO na época, ao Jornal Opção: (...) “outras formas de mobilização, como paralisações rápidas, de um dia, ou mesmo paralisações por algumas horas apenas, como depois do recreio, por exemplo”, acrescentando que tais atitudes eram influenciadas pela Central Única dos Trabalhadores, que sugeria aos sindicatos (locais) “pegassem leve” com o governo estadual (sugestão acatada pelo SINTEGO) (ATAÍDES, 2005, p. 93).

Em que pese as dificuldades enfrentadas pelo SINTEGO, diante da conjuntura estadual, e, que defendeu demandas importantes na década de 1980, segundo Ataídes (2005):

(...) a questão salarial, o Estatuto do Magistério e as eleições diretas para os diretores das escolas públicas. (...) formas alternativas de lutas além da greve, (...) paralisações e ações judiciais contra o governo, manifestações como a vigília no Centro Administrativo, acampamento no gabinete do líder do governo na Assembleia Legislativa, de onde foram retirados por policiais, exposição dos contra-cheques para provar que o governo pagava menos que o salário mínimo, aula pública, além de promover cursos de formação para os militantes (Ataídes 2005, p. 85).

Muitos foram os embates travados entre o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás e os governos do PMDB, durante o mandato de Henrique Santillo, com continuidade no governo de Íris Rezende, que durou todo o seu mandato de 1991 a 1994.

De acordo com SINTEGO (1991), a situação dos(as) professores(as) era pior, já que chegavam a receber quatro vezes menos do que outros(as) servidores(as) com o mesmo grau de formação, além de não receberem um salário mínimo<sup>13</sup>, contrariando, assim, o princípio constitucional de que nenhum(a) trabalhador(a) poderia receber menos que um salário mínimo. Tal situação permitiu que o sindicato entrasse com mandato de segurança contra o governador,

Em resposta ao sindicato, o governador concedeu um abono salarial para cobrir a diferença com o salário mínimo (complementação e gratificação de produtividade), porém, só um ano depois (dezembro/1992), é que ele aprovou um reajuste salarial para todo o funcionalismo público (135% divididos em três parcelas- janeiro, fevereiro, março de 1993) é que foram pagas, percentual distante dos reajustes apontados pelo SINTEGO que previam 262,58%, para determinados níveis de docência, em função da inflação da época. (SINTEGO, 1993)

O SINTEGO realizou na cidade de Rio Verde, em 1992, o II Congresso dos Trabalhadores em Educação de Goiás (o I Congresso aconteceu em Itumbiara, em 1988), com a definição das ações do sindicato para o biênio (1993/1994), sendo confirmada a decisão de lutar com outras categorias, aliada à necessidade do sindicato repensar sua prática. Conforme documento do SINTEGO (1992):

“Estreitar nossas relações com outros trabalhadores a fim de romper o corporativismo e construir alternativas globais de saídas para a crise econômica, social e política. Implantar o Departamento Pedagógico do SINTEGO que terá a responsabilidade de traçar um perfil de nossa categoria, seus desejos, suas ansiedades, suas necessidades, por área... (SINTEGO, 1992)

O Departamento Pedagógico criado pelo SINTEGO também atuaria na linha de aprimoramento profissional, da troca de experiências, em busca de novas metodologias e na articulação de propostas pedagógicas concretas que estimulassem a ousadia e o lado criativo dos(as) trabalhadores(as) em educação. De acordo com a temática debatida no congresso (Gestão Democrática e Participação Popular), o sindicato retomou demandas como as eleições

---

<sup>13</sup> Em 1991 o valor do salário mínimo nacional em dezembro era de Cr\$ 63.000,00 (sessenta e três mil cruzeiros) (OAB,2008), e um professor(a) assistente (professor/a com Ensino Fundamental e/ou Médio completo) era de Cr\$ 61.701,94 (sessenta e um mil, setecentos e um cruzeiros e noventa e quatro centavos) (GOIÁS, 1991).

para diretores(as) das escolas, visando reverter, debater e minimizar os caracteres clientelistas na educação goiana.

No ano de 1993, o sindicato realizou cinco assembleias e duas paralisações, o que levou o governador a concordar em receber uma comissão do SINTEGO e representantes das categorias envolvidas e, na ocasião foi entregue ao governador Iris Rezende um documento com 15 reivindicações referentes a criação de uma data-base e reajustes salariais, melhores condições de trabalho, cumprir os direitos trabalhistas, eleição diretas para diretor(a), entre outros.

Observa-se que, estas reivindicações confirmaram como estava configurado os(as) trabalhadores(as) da educação e todo o funcionalismo público de Goiás, que considerou o movimento de valorização do magistério público uma oportunidade para reivindicar do governo políticas públicas de valorização para todo o funcionalismo público estadual.

Essa ação forçou o governador Iris Rezende a tomar uma atitude inédita, em que abriu espaço para dialogar e negociar com o SINTEGO, prometendo que só enviaria a proposta de reajustes salariais à Assembleia Legislativa, depois de negociar com os(as) trabalhadores(as) da educação. Depois de algumas controvérsias, declarações não oficiais, comentários desencontrados, foi aprovado o reajuste de 220% (considerando que a inflação anual de 1993 foi de 2.477,146% - dois mil, quatrocentos e setenta e sete, cento e quarenta e seis por cento) (GLOBAL RATES, 1993), em três parcelas, que seriam pagas para os(as) professores(as) a partir de maio, excluindo os agentes administrativos. (SINTEGO, 1993).).

Segundo a publicação no Jornal “O Popular” (18/05/93), com a exclusão dos(as) agentes administrativos, o sindicato convocou uma paralisação (12 e 13 de maio), em que reuniram mais de cinco mil trabalhadores(as) da educação na Praça Cívica de Goiânia, e 90% das escolas da rede pública estadual de ensino fecharam suas portas nesses dois dias, denunciando os(as) deputados(as) coniventes com a política de arrocho salarial e desrespeito aos(as) trabalhadores(as) da educação, apontando que a mobilização de 2 dias foi uma estratégia para uma greve geral

A greve geral não aconteceu porque o governador Iris Rezende mandou para a Assembleia Legislativa projeto de reajustes de 156%, que seriam pagos em uma única parcela, fazendo com que a categoria recuasse na sua mobilização e voltasse ao trabalho, no entanto o reajuste não repunha as perdas salariais de acordo com a inflação da época.

O movimento sindical no país passava por mudanças nesse período, em que as posturas combativas presentes na Central Única dos Trabalhadores estavam perdendo forças para outras correntes como a Força Sindical, com tendências à negociação com os governos neoliberais,

uma prática que seria constante durante a década de 1990 e influenciaria todos os sindicatos afiliados à CUT.

Neste sentido, Boito Júnior (1999) sistematiza:

No plano nacional, as greves gerais de protesto e as campanhas contra a política econômica do governo cederam lugar às diversas tentativas de acordo com os governos Collor Itamar e FHC. As greves gerais não desapareceram por completo nos anos 90; chegaram a ser realizadas duas greves, mas ambas limitadas pela nova conjuntura e pela nova estratégia da central. (BOITO JR., 1999, p. 145).

Para Costa (1994) e Antunes (1995), essa disposição de negociar com os governos neoliberais representava a dominação da central por uma corrente que tem na socialdemocracia e não no socialismo os objetivos a serem alcançados pelo movimento sindical.

Assim, é que o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás tornou-se um sindicato real e concreto com força frente às políticas do Governo contra os(as) trabalhadores(as) da educação pública estadual goiana, ao respeitar as normas da CUT, assumiu práticas propositivas entre o Estado e os(as) servidores(as) públicos(as), procurando ganhar reforços políticos na esquerda para ter representatividade na Assembleia Estadual, esperando com isso fortalecer-se.

A discussão do estatuto durante o ano de 1993 foi retomada pelo governo Iris Rezende após o SINTEGO cobrar do governador que, segundo o Ministério da Educação, caso não fosse aprovado um Estatuto do Magistério e uma política para valorização do ensino público, o governo federal poderia bloquear recursos para o Estado. No final de 1993, o estatuto estava em fase de finalização e o SINTEGO, para reforçar o contato com suas bases, recolheu as sugestões da categoria.

“Piso salarial do DIEESE, repouso semanal remunerado, auxílio especial para os professores com filhos excepcionais matriculados em institutos especializados, data-base de 4 em 4 meses, licença de 3 meses a cada quinquênio, garantia de no máximo até 30 dias para a declaração de direito à aposentadoria contados da data do protocolo”. (ATAÍDES, 2005, p. 102).

O governador Íris Resende, antes de se licenciar para concorrer ao cargo de senador por Goiás, mandou para a Assembleia Legislativa um Estatuto do Magistério que tinha sido produzido às pressas no gabinete do governo, não contemplando as sugestões construídas democraticamente, as quais não foram acatadas, em função do deputado estadual e presidente

da Comissão de Educação e Cultura da Assembleia Legislativa, Osmar Magalhães, ter apresentado 47 emendas para o estatuto. No entanto, a maior parte delas não foi aprovada.

Somente após a promulgação da Lei nº 12.361, (25/05/94), é que os(as) docentes voltaram a ter um estatuto que tratava e garantia as funções do magistério, não versando sobre a eleição para diretores(as) das escolas e não definindo uma política salarial. Exceto a conquista do Estatuto do Magistério, o SINTEGO chegou ao final do primeiro mandato de Iris Rezende sem ter suas reivindicações atendidas integralmente. Ressaltando que as questões salariais e sua reposição pelo governo não foram resolvidas apenas com a aprovação do estatuto, já que o documento tinha como principal função regularizar a profissão do(a) professor(a), sendo um instrumento que amenizasse essas perdas.

A gestão de Maguito Vilela (1995 a 1998), segue as características do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003), eleito presidente do Brasil. Esse governo representou a entrada na política nacional de um corpo de ideias organizado e bem articulado, diferenciando-se do período anterior que, devido ao *impeachment* de Fernando Collor de Mello, sofreu um refluxo nas tentativas de implantação destas ideias (BOITO JR. 1999); este corpo de ideias é o neoliberalismo.

No campo educacional, algumas decisões na política brasileira durante a gestão de Maguito Vilela acarretaram consequências diretas sobre as realidades locais e regionais: a aprovação, no final de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), este oriundo do projeto de emenda constitucional enviado pelo governo ao Congresso e implementado pela Lei n. 9.434/96. As duas legislações, aliadas ao projeto de reforma constitucional, incluindo a reforma da previdência, constituem um contexto amplo em que se verificará a mobilização dos(as) professores(as) de Goiás no período.

No governo de Maguito Vilela os(as) trabalhadores(as) em educação da rede estadual de Goiás apontavam em boletim informativo do dia 15 de fevereiro de 1995, que o ano letivo tinha seu início ameaçado devido aos seguintes fatos: atrasos no pagamento dos salários, corte no repasse das contribuições sindicais para as entidades representativas do funcionalismo estadual, não regulamentação de alguns pontos do Estatuto do Magistério, “falta de eleições diretas nas escolas e ameaça de perda da aposentadoria especial para professores(as), ponto de pauta na votação da reforma da previdência”. (BENEVIDES, 2003, p. 86)

Os(as) professores(as) em março de 1995 encaminharam uma pauta de reivindicações, contendo a proposta do piso salarial nacional no valor de R\$ 300,00 (3 salários mínimos da época) por 30 horas; o qual correspondia a 70% do valor pago aos(as) professores(as) para

os(as) agentes administrativos; implantação de plano de carreira para os(as) administrativos; realização de eleição direta para diretor(a) de escola; instituição de conselhos escolares e a regularização da assistência à saúde e previdência dos(as) servidores(as). (SINTEGO, 1995)

Em meio a mobilizações que incluíram a realização de um Encontro dos(as) Servidores(as) Administrativos da Educação, os(as) trabalhadores(as) decretaram estado de greve e iniciaram uma paralisação de dois dias, nos dias 22 e 23 de maio de 1995, em advertência e em protesto pelo não atendimento das reivindicações encaminhadas ao governo. O estado de greve, que incluiu passeatas e atos públicos em frente ao Palácio do Governo, teria duração até o dia 30 de maio de 1995 e se não obtivessem uma proposta concreta do governo, uma greve geral seria deflagrada por tempo indeterminado.

O governador Maguito Vilela respondeu as reivindicações, acenando através da imprensa, a possibilidade de aumento salarial, de acordo com as finanças do estado, sinalizando um reajuste de 22 a 28%. Entretanto, a categoria decidiu na assembleia do dia 30 de maio que, caso não fosse atendida a reivindicação de equiparação dos salários ao piso nacional de R\$ 300,00 para a carga horária de 30 horas até outubro de 1995, conforme o acordo entre os governos estaduais, a CNTE e o Ministério da Educação feito em agosto de 1994, não reiniciariam as aulas após o período de férias, em agosto de 1995. (SINTEGO, 1995).

Um reajuste de 10% foi anunciando em junho pelo governador Maguito Vilela, e segundo o SINTEGO o mesmo não atendia às reivindicações da categoria, pois a inflação era de 22,408% (GLOBAL RATES, 1995), mantendo a greve geral para agosto. Em junho o SINTEGO realizou paralisações e manifestações, reivindicando que o governo recebesse e negociasse o piso salarial para professores(as) e administrativos(as), o plano de carreira, a eleição direta para diretor(a) e o concurso público.

Não houve greve dos(as) trabalhadores(as) da rede pública em Goiás, pois o governo reafirmou ao SINTEGO que realizaria as promessas feitas durante a campanha eleitoral, além do reajuste de 10%, apontando que o número de efetivos(as) que o Estado dispunha era pouco e os(as) contratos temporários não podiam aderir à greve.

Benevides (2003) descreve que a segunda metade do ano de 1995 e todo o ano de 1996 foram marcados pela reivindicação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) de R\$ 300,00 acordado e não pago em Goiás, sendo o salário dos(as) professores(as) P-I com carga horária de 30 horas em maio de 1996 equivalente a R\$ 194,53 e dos(as) professores(as) P-III R\$ 284,80 (SINTEGO, tabela salarial maio/96). Dessa forma os(as) professores(as) da rede pública em Goiás recebiam salários abaixo do valor acordado nacionalmente.

Nesse caso, a tramitação no Congresso Nacional, paralela à da LDB, da Proposta do governo de Emenda Constitucional (PEC) nº 233, “também faria parte das atenções dos trabalhadores em educação de todo o país, devido ao cunho da reforma constitucional, proposta pelo governo FHC, que contrariava o PSPN”. (BENEVIDES, 2003, p. 98)

A reforma administrativa da previdência do governo federal ameaçou retirar dos(as) trabalhadores(as) diversos direitos, como a estabilidade no serviço público e a aposentadoria especial que, de 25 anos passaria para 30 anos para as mulheres e 30 anos passaria para 35 anos para os homens. Nesse contexto, em Goiás o governador ameaçou demitir 20.000 servidores(as) públicos(as), tornando as relações entre o governo e o SINTEGO ainda mais tensas.

Diante disso, a situação dos(as) trabalhadores(as) em educação da rede pública de Goiás contava com mais um agravante decorrente da mudança de moeda em agosto de 1993, que substituiu o Cruzeiro pelo Cruzeiro Real, sendo esta moeda indexada mensalmente por um índice criado pelo governo, a Unidade Real de Valor (URV). O problema consistia em que o governo pagava os salários dos(as) professores(as) no dia 10 de cada mês indexado pelo URV do dia 30 do mês anterior. Na tentativa de forçar os governos Iris e Maguito a pagar a diferença o SINTEGO impetrou um mandado de segurança e uma ação coletiva na justiça comum contra o governo Iris alegando que este era um “mau pagador”, entretanto, as perdas salariais acumuladas com a indexação da moeda pela URV não foram pagas (SINTEGO, 1993).

Em 1997 o governo Maguito Vilela anunciou o Programa de Demissão Voluntária (PDV), incentivando os(as) trabalhadores(as) a demitirem-se voluntariamente do serviço público. A Secretaria de Educação foi o órgão que mais registrou adesões, chegando a quase 30% dos(as) adeptos(as) do programa, cerca de 1.300 funcionários(as) da educação. Sobre o risco de prejudicar o início do ano letivo, a Secretária Terezinha Vieira dos Santos afirmou que contornaria a falta de funcionários(as) pelo aumento da carga horária dos(as) professores(as), pela contratação de mais professores(as) pró-labore (contratos temporários) com contrato por tempo determinado e remanejamento de profissionais à disposição de outros órgãos do governo (SINTEGO, 1997).

O SINTEGO afirmou que uma das principais reivindicações da categoria naquele período era o concurso público, pois o último ocorreu em 1992. Cerca de metade dos(as) professores(as) da rede pública estadual goiana trabalharam sob o regime de pró-labore, sem estabilidade, qualquer tipo de contrato, ou garantias mínimas, como licença maternidade ou para tratamento de saúde. Esses(as) professores(as), por trabalharem em situação irregular, possuíam como documento comprobatório de sua existência, segundo o sindicato, apenas uma

autorização do tribunal de contas do estado para que se pudesse efetuar os seus pagamentos (Jornal Opção, 18 de maio de 1998).

No entanto, ao contrário do governo anterior, o governo Maguito Vilela ficaria marcado pela elaboração das políticas educacionais no âmbito nacional que implicaram em fortes consequências sobre as políticas educacionais regionais e locais. A aprovação da Lei n. 9.424, aprovada em dezembro de 1996, estabelecia a criação do FUNDEF e determinava o rumo das medidas governamentais no campo educacional mais do que a própria LDB, pois tratava da regulamentação de importantes artigos desta referentes ao financiamento do ensino.

Arelaro (1999) aponta que a lei do FUNDEF indicava como data para início do funcionamento do Fundo em 1998 e gerou embates entre o governo e os setores organizados do campo educacional, mesmo antes de sua aprovação do Congresso Nacional, pois a PEC 233 que deu origem ao Fundo indicava a restrição dos recursos de manutenção e desenvolvimento da educação ao nível fundamental, além da redução da responsabilidade da União sobre a educação como um todo. O Fundo retirou, explicitamente, a responsabilidade da União com a erradicação do analfabetismo e reduziu o atendimento na educação infantil, de jovens e de adultos.

A responsabilidade financeira da União com o ensino foi reduzida, pois o Fundo recolhia 15% dos 25% dos recursos obrigatórios aplicáveis em Educação dos Estados e Municípios e restringia o papel da União às funções redistributiva e supletiva. Destes valores o Fundo previa que no mínimo 60% seriam destinados ao pagamento de salários do magistério, cujos valores variavam em função de uma fórmula que fixava um custo anual nacional por aluno(a) a partir da média entre o total arrecadado pelo Fundo em todo o país e o número de alunos(as) matriculados(as). (PINTO, 1999, p. 90)

Outra consequência do FUNDEF foi a dilatação das condições de municipalização do ensino público na medida em que os municípios, em função da transferência de recursos ser ancorada ao número de matrículas no ensino fundamental, ampliou a oferta de vagas em suas redes. Ao mesmo tempo, o FUNDEF centralizou os processos de tomada de decisão, pois “concentrava no núcleo do Ministério da Educação a análise do mérito e aprovação dos projetos” (DUARTE & TEIXEIRA, 1999, p.23).

Segundo Pinto (1999), sem levar em consideração que o Fundo teria duração limitada, dez anos a contar de sua implantação, e

premidos pela falta de recursos, os prefeitos ficam altamente sugestionáveis aos argumentos utilizados pelos governos estaduais e defendidos pelo governo federal de que a melhor forma de receber de

volta os recursos retidos pelo Fundo é aceitar os alunos da rede estadual, pode até obter “lucro” neste processo, recebendo do FUNDEF mais recursos do que nele depositaram (PINTO, 1999, p.92).

O FUNDEF rompeu autoritariamente com o acordo nacional que criou o PSPN, cujo valor em 1995 já era de R\$ 431,07 para professores(as) em início de carreira com jornada de 40 horas, que seria implantada gradualmente em todo o país (sendo 25% de horas atividade, no mínimo). O acordo apontava para a criação do Fundo Nacional de Educação Básica envolvendo a União, Estados e Municípios e mantinha os recursos previstos na Constituição para o financiamento do ensino, sendo 18% da União, e 25% dos Estados e Municípios, dos quais 60% seriam aplicados nos salários dos(as) professores(as), 20% para o pagamento de servidores(as) administrativos e 20% para o custeio do setor. Além disso, o Fundo reduziu o valor gasto anualmente por aluno(a) que em Goiás, de acordo com Ronchi (2000), em 1996 já estava em R\$ 718,64, mais do que o dobro do valor estipulado para 1997 por aluno(a)/ano de R\$ 300,00.

Segundo Arelaro (1999), o primeiro ano de vigência do FUNDEF, em 1998, confirmou os temores da comunidade educacional, pois:

reduziu o investimento obrigatório e constitucional do governo federal (até aquela época) de 9%, dos 18% obrigatórios, para pouco mais de 5%, incluídos aí o somatório total de recursos utilizados para fins educacionais (empréstimos internacionais, salário-educação etc.) e não mais só os orçamentários (ARELARO, 1999, p.40).

Em Goiás, o piso salarial de 3 salários mínimos, prometido em campanha eleitoral pelo governador Maguito Vilela e a concessão deste adiada desde o ponto de vista da categoria de professores(as), foi na prática o piso nacional estabelecido pelo FUNDEF para 1997. Com isso o governador entendia que estava cumprindo a promessa de campanha de estabelecer o piso de três salários mínimos; no entanto, como já mostrado, o valor concedido estava abaixo do salário mínimo vigente à época e estava abaixo também do valor do PSPN em outubro de 1997. (BENEVIDES, 2003, 102).

Em Goiás a educação não estava bem quanto queria o próprio governador e, sem entrar no mérito das consequências da política educacional nacional de Goiás, afirma-se que as ações na área educacional, a partir do governo Maguito Vilela, passaram a ser reguladas em sentido estrito pelas políticas educacionais do governo federal e mais largamente pelas políticas neoliberais como um todo.

Marconi Perillo é eleito governador (1999-2002) e tinha como compromisso cumprir a Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás (LDBSEGO), contemplando as propostas debatidas e defendidas anteriormente, tais como: o piso salarial, a

valorização do magistério, eleições para diretores(as), homologação do concurso que aconteceu na administração anterior, entre outros. A eleição de Marconi foi trabalhada a partir da imagem dele como sendo o novo em contraposição a um governo desgastado, o velho que sempre esteve no poder em Goiás – o PMDB.

O governador e a Secretária de Estado de Educação – Raquel Teixeira – recebeu o sindicato e abriu canais de diálogos, para as questões apresentadas pelo Sindicato dos Trabalhadores de Goiás (homologação do concurso pra professores/as ocorrido no governo anterior e eleições diretas pra diretores/as) foram adiadas e/ou não aprovadas.

Em 1999 aconteceu a Marcha Nacional em Defesa e Promoção da Escola Pública. O Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás, além de participar dessa marcha à Brasília, apresentou um dossiê contendo dez problemas geradores de insatisfações com a educação pública goiana, pressionando o governador Marconi Perillo a cumprir seu plano de governo da campanha, em que prometia resolver questões relacionadas à formação e valorização dos(as) trabalhadores(as) da educação. (BENEVIDES, 2003, p. 119).

Apesar da criação da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e da implantação de cursos de Licenciatura Plena Parcelada (LPP), o SINTEGO continuou pressionando o governo quanto às eleições dos(as) diretores(as) escolares, convocação dos(as) concursados(as) (aprovados/as em concurso no governo anterior), e o reajuste salarial para resgatar o plano de carreira da categoria (SINTEGO, 2003).

Foi deflagrada a greve em 16 de março de 2000 em conjunto com a rede municipal da capital goiana, com a denúncia do caráter antidemocrático que o governo demonstrava com a educação, em que o Ministério Público (MP) foi acionado como intermediador nas negociações. A greve foi decretada ilegal, mas “os(as) trabalhadores(as) deram continuidade reunidos(as) na Praça Cívica em Goiânia e muitas outras categorias e sindicatos apoiaram o movimento” (BENEVIDES, 2003, p. 127-128).

Após 21 dias de greve começaram novas negociações, e o reajuste anunciado pelo governo não satisfazia a categoria, porém, nada foi resolvido em favor dos(as) trabalhadores(as) em educação, e os salários dos(as) professores(as) em Goiás continuaram sendo os mais baixos da região Centro-Oeste.

Diante disso, a comissão representativa do governo prossegue com a elaboração do novo Estatuto e Plano de Carreira, enquanto a categoria aguardava que a situação fosse resolvida, em outubro de 2000, o sindicato conseguiu que o desconto da previdência que foi aumentando para 11% voltasse para 6%.

Quanto à continuidade das ações entre o governo e o SINTEGO (gestão de Marconi Perillo), em 2001, a secretária e o governador reconheceram que era importante o reajuste reivindicado pela categoria de R\$ 540,00 (início de carreira), cargo PI e R\$ 270,00 (professor/a que possuía o magistério) para o(a) administrativo (também iniciante), porém o governo afirmou que o reajuste seria concedido após reunião com a equipe econômica do governo estadual (SINTEGO, 2005).

Segundo Ataídes (2005), no mês de abril (2001), o governo informou que,

(..) a proposta do sindicato era inviável por causa da Lei de Responsabilidade Fiscal, que proibia o gasto de mais de 60% da receita com o pagamento de funcionários. No entanto, o salário dos professores em Goiás era o mais baixo da região Centro-Oeste (...) Para o governador, essa diferença não era tão expressiva quanto o sindicato argumentava, já que a diferença entre os professores da rede estadual de Goiás e do Mato Grosso do Sul (que na época era governado pelo PT) era de apenas um real (ATAÍDES, 2005, p. 133-134).

Contudo, essa diferença era apenas relacionada aos vencimentos de professores(as) que tinham apenas o magistério PI (ensino médio profissionalizante), entretanto os(as) professores(as) com nível superior ou com especialização a diferença era maior, portanto o governador Marconi Perillo não deu crédito as comparações com o Estado de Mato Grosso e o Distrito Federal.

Mediante a insistência do sindicato em paralisar as atividades escolares, o governo protocolou o Estatuto dos Professores (no mesmo dia que estava marcada a paralização), e, por não ter enviado o Estatuto dos Funcionários, o SINTEGO convocou a categoria para decidir pela greve contra o parcelamento do reajuste proposto pelo governo, em reação a isso, este retirou os projetos protocolados da Assembleia Legislativa Estadual.

Em seguida, o governo fez uma nova proposta, antecipar as parcelas do reajuste, a 1ª para setembro de 2001, a 2ª para fevereiro de 2002 e a 3ª para julho de 2002, proposta rejeitada pela categoria que cobrava o reajuste em parcela única de 30%. O governo justificou que era impossível fazer isso, em razão de incluir 1.814 professores(as), graduados(as) em 2001 pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), alegando que estes(as) docentes passariam de PI para PIII, caso o reajuste fosse pago em uma única parcela, pois os salários dos 1.814 professores (PIII) onerariam a folha de pagamento e o estado não tinha condições financeiras de pagar em uma única parcela.

Continuaram as pressões por parte do governo contra a mobilização, com a não aceitação das diferentes propostas do governo e em 25 de setembro de 2001, começou a vigorar os dois Estatutos reivindicados, contendo, alguns dispositivos a serem regularizados.

O “Tempo Novo” foi a denominação dada ao programa do governador Marconi Perillo, com início em 1999, cujas “propostas previam um plano de ação política para a área educacional, incluindo: planejamento estratégico, definição de princípios, valores e objetivos norteadores de todo o trabalho da Secretaria Estadual de Educação” (ATAÍDES, 2005, p. 170).

Essas previsões foram feitas para quatro anos, atreladas aos orçamentos e aos recursos liberados anualmente, valendo durante 2000/2003, o programa passou a ser chamado de Plano Plurianual (PPA), tendo continuidade no segundo mandato(2004/2007) de Marconi Perillo.

Há que considerar as estratégias implantadas no governo chamado de “Tempo Novo”, via reforma que ocorreu em Goiás, como a extinção de órgãos públicos (Dergo, Idago, Crisa, Cerne, Metago, entre outros), cuja finalidade era adequar a economia e o setor público goiano as exigências do modelo neoliberal.

Os principais projetos educacionais do governo Marconi Perillo para os anos de 2000/2003, segundo a Secretaria Estadual de Educação foram:

(...)Projetos de Correção de Fluxo Escolar – recuperar a situação de defasagem idade/série – projeto “Acelera Goiás”; projeto de reforma, construção, ampliação e adequação de unidades escolares da rede estadual; programa da merenda escolar para todos os níveis de ensino; programa do livro didático; projeto de alfabetização de jovens e adultos – projeto Escola da Vida; subsídio técnica e pedagógico às Superintendências da Secretarias de Estado da Educação, às Subsecretarias Regionais e às Unidades Escolares; Programa de Desenvolvimento da Escola – PDE (...), (SEDUC, 2005).

Observa-se que os pilares do “Pacto pela Educação” já começavam a se apresentar e se consolidariam posteriormente no segundo mandato. Dentre os projetos implantados pelo “Pacto pela Educação” o “Crescer Juntos” é uma reprodução do “Acelera Goiás” para à redução da distorção idade/série.

Os projetos educacionais do governo Marconi Perillo para os anos de 2004/2007, segundo a Secretaria Estadual de Educação foram:

(...) implementação dos Conselhos Escolares; Implementação do processo de eleições de equipe de direção das unidades escolares; Implantação de sistema de avaliação dos profissionais da Educação da SEE-GO; Consolidação de um Sistema de Gestão Escolar – SIGE; Descentralização dos recursos financeiros para as escolas; Benefício do

Salário Escola; Formação inicial e continuada de professores e agentes administrativos; Sistema de Avaliação da Educação Básica; Licenciatura Parcelada; Implantação de Planos de Cargos e Salários para professores e servidores técnico-administrativos (SEDUC, 2005).

É possível perceber nesses programas educacionais que alguns elementos fazem parte da agenda de reivindicações dos(as) trabalhadores(as) em educação, assim como as reivindicações sociais, e, de modo geral, constituem como parte integrante das propostas e indicações de reformas educacionais sugeridas pelas agências internacionais. Elas apontam para ações de reformismo educacional que não favorecem o atendimento necessário das demandas educacionais, mas reforçam as sutilezas das ações políticas que promovem uma repressão e uma desarticulação ao movimento sindical.

Em 2002, Marconi Perillo (PSDB) se reelege governador de Goiás, e o SINTEGO continua na luta pelo enquadramento no Quadro de Funcionários do Estado dos(as) técnicos(as) administrativos(as) e pagamento das diferenças retroativas à publicação do plano para estes(as) agentes (SINTEGO).

Marconi Perillo em campanha comprometeu-se com os(as) professores(as) de fazer cumprir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394 de 20.12.1996) que em consonância à Constituição Federal estabeleceu como um dos princípios da Educação Nacional no Art. 3º, inciso VIII a “gestão democrática na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRZEZINSKI, 2008, p. 266). Com efeito, a Lei nº 13.564 de 1999, regulamentou as eleições de diretores(as) da rede estadual de ensino, determinando sua realização no último dia letivo em novembro de 2000.

O governo do Estado, nesta ocasião adotou a tendência de gestão democrática predominante nos anos 1990. De acordo com Oliveira (2000, p. 104), tal tendência se fundamenta na premissa de que a Educação Básica elegeu a “escola como núcleo da gestão”, ancorada no argumento de que devem ser instituídas “formas mais flexíveis de gestão, que contemplem a captação de recursos e o maior envolvimento da sociedade nos mecanismos decisórios” (Idem, p. 103).

A Lei Complementar nº 26/1998 determina que seja de competência do Conselho Estadual de Educação (CEE/GO) fixar as diretrizes de participação da comunidade escolar nas eleições. Lembra-se que não há menção à participação do CEE no processo de eleição na Lei 13.564/1999, pois no art. 16 fica determinado que o processo eleitoral seja coordenado pela Secretaria Estadual de Educação, supervisionado pelo grupo gestor e Subsecretarias Regionais de Educação e executado pelos estabelecimentos de ensino.

Momento em que as eleições de 2003 e 2005, foram normatizadas pela Resolução CEE/GO n. 29/2003. Os critérios para candidaturas foram: a) o(a) candidato(a) deve estar modulado(a); b) estar em exercício na unidade escolar, no mínimo por 12 (doze) meses. Essa Resolução apresentou uma inovação, a partir de 2003 as candidaturas seriam de chapas que deviam ser constituídas de candidatos(as) a diretor(a) e vice-diretor(a), pois a eleição de novembro de 2000 constava de apenas um candidato a direção.

Para a educação, no governo de Alcides Rodrigues (2006 a 2010) aconteceu a realização de um concurso público para a contratação de 4.291 professores PIII para compor o quadro da Secretaria de Estado da Educação. (SEDUC, 2008). Destaca-se que, o concurso público vinha sendo uma reivindicação do SINTEGO, por entender que a efetivação do(a) servidor(a) público muitos direitos passam a ser respeitados, como por exemplo, o direito a greve, o plano de carreira, dentre outros, contrariando os pressupostos neoliberais da flexibilização no mundo do trabalho.

Nessa perspectiva neoliberal, outros fatos depreciaram os(as) trabalhadores(as), como o fim dos quinquênios (gratificação de 5 em 5 anos de serviços prestados) dos(as) policiais; centralização da junta médica dos(as) servidores(as) em Goiânia; o não repasse de verbas para a merenda escolar do ensino médio; o corte de pontos dos(as) professores(as) que participaram do movimento de valorização da categoria, a greve de 58 dias, além de não assinar as promoções de professores(as) que tinham direito ao acesso de cargos e salários.

Alcides Rodrigues teve o seu governo assolado pela crise das Centrais Elétricas de Goiás (CELG), do Instituto de Assistência dos Servidores Públicos do Estado de Goiás (IPASGO), a falta de verbas para cumprir a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, implantado pelo governo federal em 2008, a falta de recursos financeiros para implantar as escolas de tempo integral, além de ter sido o primeiro governador do estado a ter as contas rejeitadas pelo Tribunal de Contas do Estado (TCE), em 59 anos de existência do órgão, emitindo parecer contrário à aprovação das contas do estado no ano de 2010, de acordo com Abreu (2011).

Ainda, no governo de Alcides Rodrigues, em 2007 foi criada a Lei nº 15.957 em que o décimo terceiro salário do(a) servidor(a) público(a) seria pago no mês do aniversário do(a) trabalhador(a) com base no valor da remuneração fixa devida naquele mês. Como isso já ocorria no governo anterior, em seu mandato essa prática virou lei (GOIÁS, 2007), retirando direitos dos(as) servidores(as) em geral, uma vez que a data-base acontecia em maio. Ficando em prejuízo o funcionalismo que recebia antes, pois ao receber o 13º no mês que fez aniversário não era contemplado com os reajustes salariais.

Marconi Perillo iniciou seu terceiro mandato em 2011 e implantou do “Pacto pela educação”, afirmando que o ensino público da rede estadual apresentava carências na aprendizagem, como já havia sinalizado no primeiro mandato. Segundo a Secretaria de Estado de Educação (2011) os motivos dessa problemática se deu em função do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o principal indicador de qualidade do ensino no Brasil, em que os baixos índices apresentados no *ranking* nacional, o alto número da evasão escolar e o aprendizado inadequado em Língua Portuguesa e Matemática foram os elementos necessários para a implantação do “Pacto pela Educação”.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), em relação a evasão, de 100 alunos(as) que ingressavam na escola na 1ª série, 5 alunos(as) não concluíam o ensino fundamental, ou seja, 95 terminavam a 8ª série, contradizendo os números apontados pelo governo de Goiás, em que a cada 100 alunos(as) matriculados(as) no início do ensino médio, 27 abandonam os estudos, nos anos finais do ensino fundamental, 21 estudantes em cada 100 abandonam a sala de aula (SEDUC, 2011)

Em relação aos motivos da evasão o Estado ignora a realidade, tais como: escola distante de casa, falta de transporte escolar, não ter um adulto que leve a criança até a escola, os(as) filhos(as) ajudam os pais e as mães em casa ou no trabalho, necessidade de trabalhar, falta de interesse e proibição dos pais e das mães de irem à escola são os motivos mais frequentes alegados pelos pais e pelas mães, segundo pesquisa demonstrada pelo INEP. BRASIL (2007).

O índice do IDEB faz parte de uma política do Ministério de Educação(MEC) desenvolvida em função do baixo desempenho apresentado pela educação básica. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira elaborou o IDEB, o qual mostra como se encontram as condições de ensino no Brasil. Com este índice, as redes municipais e estaduais têm metas de qualidade a atingir, embora este índice apresenta os problemas na educação sem apontar as soluções para os mesmos.

A meta desejada até 2021 é a obtenção da média 6,0, considerando o resultado obtido pelos países desenvolvidos da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, que ficaram entre os 20 mais bem colocados do mundo (BRASIL, 2007).

Visto que, o SINTEGO não é favorável ao uso do IDEB como parâmetro para aferir a melhoria da aprendizagem, pois este índice fornece uma fotografia distorcida da realidade, em que precisa ser aperfeiçoado, com a construção de um sistema nacional de avaliação da educação que inclua outros elementos, como as variáveis socioeconômicas dos(as) alunos(as), o lugar onde as escolas funcionam e os insumos existentes em cada escola, considerando que a valorização dos(as) profissionais da educação e a infraestrutura das escolas são de suma

importância para a melhoria deste índice, conforme apresentados nos pilares do “Pacto pela Educação”

. Analisando que o “Pacto pela Educação” em Goiás, é de natureza dual (ótica do Governo e visão dos/as trabalhadores/as), as políticas públicas implantadas através dele, se enquadram no cenário atual capitalista, em razão da flexibilidade dos processos e dos mercados de trabalho, impulsionada pelas organizações das instituições e sustentada pelas modernas tecnologias de informações, penalizando as relações sociais de trabalho, cuja base são vindas do setor industrial.

Neste cenário de precarização pela lógica transformativa e especulativa do capital, Harvey (2009) aponta indícios que se fazem presentes no contexto educacional goiano, em um processo que,

(...) mascara e fetichiza, alcança crescimento mediante a destruição criativa, cria novos desejos e necessidades, explora a capacidade do trabalho e do desejo humano, transforma espaços e acelera o ritmo da vida. (...) processos capazes de gerar uma gama aparentemente infinita de resultados a partir da mais diminuta variação das condições iniciais ou da atividade e imaginação humanas (HARVEY, 2009, p. 307).

Como em qualquer outro segmento social, o capitalismo atua e interfere na educação, flexibilizando e precarizando as relações de trabalho entre todos(as) os(as) agentes envolvidos(as), portanto, não é projeto valorizar o trabalho docente, em especial, o feminino no ensino público estadual goiano, que além de ser maioria (82% de mulheres) tem apenas o magistério como fonte de renda, apesar desta função se somar às atividades domésticas, o que leva seu trabalho a ser menos valorizado do que o dos homens.

Conforme Costa, C, (2013) nos informa, na educação da rede pública goiana,

(...) também ocorre uma reestruturação e os primeiros dados apontam para uma feminização (...) associam a feminização a um momento de desvalorização da carreira, que passa a ser vista mais como vocação do que um trabalho intelectual, uma atividade ligada ao cuidar, à extensão das atividades do espaço privado... (COSTA, C, 2013, p. 4-5).

A análise aponta numa demonstração que, o governo de Goiás contribui para a reprodução das relações estruturais sociais do sistema capitalista, situação similar que acontece em outros estados brasileiros, no país e no mundo, por conta dos mecanismos da globalização, em sua fase flexível, além de reforçar a exploração machista, o patriarcado e a submissão à ordem imposta na sociedade moderna.

É válido informar que o SINTEGO possui 28.673<sup>14</sup> filiados(as) da rede pública estadual de Goiás, sendo que 24.651 são mulheres e 4.022 são homens (SINTEGO, 2015), demonstrando a expressividade feminina junto ao sindicalismo.

#### **2.4 Mudanças em curso – trabalhadores(as) docentes e a construção do Pacto pela Educação**

Por outro lado, há educadores(as), pesquisadores(as), alunos(as) e pessoas da comunidade preocupados(as) e comprometidos(as) com uma escola pública de qualidade para a classe trabalhadora e que lutam para uma política de valorização dos(as) trabalhadores(as) da educação e alunos(as) “...sem necessidade de indicadores quantitativos isolados, premiação e bonificação dos professores, testes standardizados, etc.” (LIBÂNEO, 2011 p. 9). Neste caminho, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás construiu uma contra proposta a política do governo e trabalha na união dos trabalhadores(as) nesta ação.

Para que isso aconteça de acordo com o SINTEGO é preciso implantar medidas que valorizem e fortaleçam o(a) profissional da educação, cumprindo a lei do piso salarial nacional, respeitando o plano de carreira do magistério, pagando a reposição de perdas salariais na data-base em janeiro, conforme estabelece a lei, que repense o período probatório de forma pedagógica e a revisão da tabela salarial dos(as) administrativos(as) com a correção do salário. Também são lutas do sindicato valorizar a carreira do(a) funcionário administrativo e um centro de formação para trabalhadores(as) em educação.

Desta forma, considera-se importante os pontos levantados pelo SINTEGO, no sentido de melhorar a qualidade do ensino público. Aponta-se, ainda, que o governo não cumpre a lei do piso salarial nacional, desrespeitando o plano de carreira. Ao acabar com a titularidade, por exemplo, retirou direitos conquistados dos(as) professores, gerando prejuízos salariais e desvalorizando os que investem na carreira, e, com isso, comprometendo a qualidade de vida, de trabalho e da educação.

Os(as) agentes administrativos possuem plano de carreira diferenciado e da mesma forma são penalizados(as) financeiramente. Os contratos de prestação de serviços terceirizados – professores(as), técnicos(as) e outras áreas – aumentam contribuindo para a precarização do trabalho na educação e para uma queda na qualidade de vida, conseqüentemente, da qualidade dos serviços prestados a educação.

---

<sup>14</sup> Fonte: banco de dados do SINTEGO.

Segundo valores apontados pelo SINTEGO as perdas dos(as) professores(as) especialistas, com 40h, para 2012 foi de R\$ 659,55, para 2013 R\$ 711,80 e 2014 de R\$ 771,02 por conta da incorporação das gratificações por titularidades, provocando achatamento salarial. Além dessas perdas, no repasse do reajuste de 7,97%, que deveria ser pago em janeiro o governo pagou em maio de 2013, em que cerca de 26 mil professores(as) ficaram em prejuízo por 4 meses. Em 2014, o aumento de 8,32%, a ser pago a partir de janeiro, também foi negado aos(as) professores(as) de nível PIII e PIV. (JORNAL DO SINTEGO, 2014).

O governo de Goiás através da sua Secretaria de Estado de Educação tem direito de formular políticas educacionais combinadas com suas posições ideológicas, políticas e econômicas, todavia, em um governo que propaga uma gestão democrática, pressupõe-se que este governo deveria ouvir quem trabalha na educação, que são os(as) professores(as), gestores(as), agentes administrativos(as), pais, mães e alunos(as), para depois implantar uma política em que todos(as) estejam de comum acordo, e não como foi a implantação do “Pacto pela Educação”, de forma hierárquica, transversal e autoritária.

A educação numa visão crítica e reflexiva, exige dos(as) docentes, agentes educacionais e demais envolvidos(as) na educação, a capacidade de construir conhecimentos eficazes e conscientes, os quais possibilitem uma leitura compreensiva e necessária da realidade, aspectos essenciais ao ensino educacional globalizado, supondo que o contexto em que todos(as) os(as) envolvidos(as) na educação possam oferecer-lhes subsídios que possibilitem o entendimento do território ocupado e das relações nele construídas.

Desta forma, a análise do trabalho docente e os(as) envolvidos(as) pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas, que é a formação do(a) professor(a) e demais trabalhadores(as) em educação, e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, que englobam desde a organização da prática - participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. - até a remuneração salarial.

Segundo Enguita (1991), as condições subjetivas são próprias do trabalho humano, pois este se constitui numa atividade consciente. O(a) trabalhador(a), ao planificar sua ação, age conscientemente, mantendo uma autonomia maior ou menor, dependendo do grau de objetivação do processo de trabalho em que está envolvido(a).

Por exemplo, enquanto o processo de trabalho fabril é altamente objetivado, limitando a autonomia possível do(a) operário(a) na execução de suas tarefas, ao contrário, no caso do(a) trabalhador(a) em educação, seu processo de trabalho não se objetiva na mesma proporção, deixando uma margem de autonomia maior, pois a presença do(a) professor(a), alunos(as) e demais envolvidos(as) no processo de ensino-aprendizagem permitem uma avaliação e um

planejamento contínuo do trabalho, orientando modificações e adequações do conteúdo e metodologias a partir da situação pedagógica concreta e imediata.

Não se nega as mudanças ocorridas nas condições de trabalho do(a) professor(a) e demais sujeitos envolvidos(as) neste processo e suas vinculações ao movimento das formas capitalistas de produção, entretanto o(a) professor(a), mantém autonomia para escolher metodologias, fazer seleção de conteúdos e de atividades pedagógicas para os(as) alunos(as), segundo o interesse ou suas necessidades e dificuldades (APPLE, 1987).

Essa autonomia, garantida pela própria particularidade do trabalho docente, indica que os(as) professores(as), bem como diretores(as) e coordenadores(as) podem dificultar as ações de especialistas, do Estado etc., com pretensão de controle de seu trabalho. Esse controle, portanto, é de difícil execução no território escolar, permanecendo a autonomia do(a) professor(a) e demais presentes no desenvolvimento do trabalho pedagógico, embora tenha a interferência da meritocracia (as gratificações em dinheiro, como o bônus).

O controle efetiva-se pela formação do(a) professor(a), pelas condições materiais de trabalho, talvez pela falta de conhecimentos mais profundos sobre conteúdos e metodologias, em que vê-se forçado a reproduzir o conteúdo do livro didático, do que por outras vias. As ocorrências no espaço da sala de aula dependem não apenas do(a) professor(a), mas dos alunos(as), do grupo gestor, das políticas públicas, dos pais, das mães, e também das condições socioeconômicas desses(as) sujeitos que fazem parte desse processo educativo, dependendo das condições subjetivas, em resumo, da formação de todos (as), em que inclui-se a compreensão do significado da atividade que cada um tem que desenvolver, tornando-se um problema quando se tenta viabilizar ações concretas.

Durante esse processo, conforme assinala Rodrigues (2006):

[...] as condições concretas de trabalho desenvolvidas pelos trabalhadores em educação têm sido constantemente revistas e redimensionadas pelos estudos e pelos acordos internacionais estabelecidos no Brasil entre MEC/USAID (*Agency for International Development* dos Estados Unidos), com o Banco Mundial, PNUD, UNICEF, FMI. (RODRIGUES, 2006, p. 2)

Desde 1960, aliando-se à situação descrita na citação, tem-se no País um conjunto de Leis Educacionais (LDBEN, ENEM, Saeb<sup>15</sup>, PCNs, etc.), que asseguram as modificações na

---

<sup>15</sup>A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações;

educação, que acabaram por flexibilizar o ensino escolar e técnico, atendendo às exigências da produção capital vigente, envolvendo todas as atividades docentes desenvolvidas nas diferentes escolas públicas brasileiras.

Considera-se que essas mudanças ocorridas no mundo do trabalho, como a flexibilização das relações trabalhistas, a precarização, a terceirização, a desvalorização profissional, entre outras, reportam em desafios para os(as) profissionais do sistema de ensino público, que veem seu espaço de trabalho permeado por políticas públicas de educação de natureza privatizantes, com foco no enfraquecimento do poder e função do Estado, no sentido de não ser capaz de oferecer o ensino público, gratuito e de qualidade.

Essas mudanças refletem e alcançam o(a) trabalhador(a) em educação, como mostra uma recente pesquisa organizada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com professores(as) do magistério da educação básica de países ricos, subdesenvolvidos e/ou em desenvolvimento, entre eles o Brasil, revelando que os(as) profissionais brasileiros(as) estão entre os(as) que mais trabalham no mundo. O trabalho em sala de aula no Brasil está em torno de 25 horas semanais contra 19 horas na média dos países desenvolvidos. (CNTE, 2014).

Ainda segundo essa pesquisa realizada pela OCDE há números significativos e preocupantes em relação ao trabalho docente no Brasil, apontando que 20% do tempo das aulas são dedicados para conter a (in)disciplina dos(as) discentes, 13% para atividades administrativas, 22% de tempo a mais com atividades extraclases (CNTE, 2014).

De acordo com Gentili, 2004 *apud* Rodrigues (2006):

Na conjuntura do processo de flexibilização do trabalho e das relações trabalhistas desencadeadas no decorrer das décadas finais do século XX, as instituições públicas de ensino, tanto no Brasil quanto na América Latina de um modo geral, se tornaram cenários conflituos, passando a expor, abertamente, para o espaço social e público, a realidade das escolas, as condições precárias de trabalho, de salários, e baixa qualidade do ensino e a crescente flexibilização da relação trabalhista (GENTILLI, 2004 *apud* RODRIGUES, 2006, p. 6).

Observa-se que, em decorrência das condições em que se encontram as escolas, na atualidade, uma análise dá conta do por que o ensino brasileiro ter se tornado problemático, mostrando um cenário cheio de conflitos, em que a precarização salarial, profissional,

---

A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações <http://portal.inep.gov.br/saeb>

qualitativa da educação e das relações de trabalho alteram a realidade do sistema educacional do País, e tudo isso para atender ao processo de reestruturação da produção capitalista.

Neste sentido, outras ações implementadas merecem atenção como desde a década de 1990, a influência do neotecnicismo pedagógico. Para Saviani (2008), este processo, enquanto forma de organização da escola, se faz presente no âmbito da organização e funcionamento das escolas por meio da introdução no ambiente escolar, no método de gerenciamento produtivo-industrial denominado de “Qualidade Total”, tal qual apresentada no “Pacto pela Educação” implantado em 2011 em Goiás e ao qual o SINTEGO vem tecendo suas críticas.

Para o autor, o conceito de “qualidade total”, método de gerenciamento produtivo, está relacionado ao processo de reconversão produtiva promovida pelo sistema toyotista de produção ao “...introduzir, em lugar da produção em série em grande escala visando a atender a necessidade do consumo em massa, a produção em pequena escala dirigida ao atendimento de determinados nichos do mercado, altamente exigentes. (SAVIANI, 2008, p. 443)

Sendo assim, esse conceito de “qualidade total”, oriundo do sistema empresarial é transferido para as escolas e vem se manifestando através do “Pacto pela Educação” no bojo dos seus pilares, em que nessa fase de reestruturação demanda um novo tipo de educação do(a) trabalhador(a), que, em decorrência, exige, também, uma nova pedagogia, com novas competências das escolas e dos (as)as docentes, alunos(as) e demais envolvidos(as) no processo de ensino-aprendizagem, voltados para os novos princípios toyotista.

Desta forma, Saviani (2008) considera os(as) que ensinam como prestadores(as) de serviço. Os(as) alunos(as) são considerados produtos que as escolas fornecem a seus clientes, que são as empresas, e a educação como produto que pode ser produzida com qualidade variável. E ao correlacionarmos esses apontamentos com a implantação do “Pacto pela Educação” observa-se que os(as) trabalhadores(as) em geral da educação vem perdendo sua autonomia ao desempenhar funções, as quais, já estão previamente prescritas, cabendo aos(as) mesmos(as) apenas desenvolvê-las.

Silva, (1994) adverte em suas análises sobre os novos interesses do capital pela educação colocando que a Gestão de Qualidade Total (GQT) em educação é uma demonstração de que a estratégia neoliberal não se contentou em apenas orientar a educação institucionalizada para as necessidades das indústrias, nem tão pouco, organizá-la na forma de mercado. Para esse autor essa estratégia neoliberal “tenta reorganizar o próprio interior da educação, isto é, as escolas e salas de aulas, de acordo com esquemas de organização do processo de trabalho” (p. 20).

Levando em consideração está análise destaca-se que é um equívoco tomar o conceito de “qualidade total” apenas com uma solução técnica para os problemas educacionais, portanto

nessa perspectiva neotecnicista um novo tipo de trabalhador(a) está sendo esperado(a) pelo sistema capitalista, cabendo a escola prepará-lo(a) para os novos parâmetros produtivos, pois com a crise do sistema capitalista da década de 1970, que conduziu a reestruturação dos processos produtivos e revolucionou a base técnica da produção, reforçou-se a importância da educação escolar, sendo ela quem forma o(a) trabalhador(a), contexto o qual vem sendo desenvolvido em Goiás.

Neste sentido, a organização do trabalho pedagógico escolar precisa formar trabalhadores(as) polivalentes e multifuncionais com capacidade para desempenhar simultaneamente funções diferentes, devendo ainda, empenhar-se em desenvolver nos trabalhadores(as) capacidades flexíveis, para se adaptarem naturalmente às mudanças do mundo do trabalho. Essa formação aparece nos pilares do “Pacto pela Educação”, através do enfrentamento do desenvolvimento científico-tecnológico, pela interdisciplinaridade na construção do conhecimento, que nada mais é do que a inter-relação entre conteúdos fragmentados, “sem superar os limites da divisão e da organização segundo os princípios da lógica formal”. (KUENZER, 2002, p. 88)

No próximo capítulo, faz-se uma análise das entrevistas e questionários semiestruturados do trabalho de campo realizado nas escolas da rede pública de Catalão – GO, com os(as) trabalhadores(as) em educação e com a direção central do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás.

### CAPÍTULO III

## ATUAIS CONDIÇÕES DOCENTES EM GOIÁS: ANALISANDO A REALIDADE ESCOLAR DIANTE DO “PACTO PELA EDUCAÇÃO”

### 3.1 Detalhando o percurso teórico-metodológico com vistas à constituição do objeto de estudo

### 3.1 Os movimentos sociais no contexto neoliberal: o SINTEGO e as ações sindicais frente às filiações, greves e os avanços necessários para a categoria

### 3.3 Os(as) trabalhadores(as) em educação e o Pacto pela Educação

*Quanto a infraestrutura no período que eu estou aqui o que foi melhorado foi mérito da comunidade gestora, não vejo nada vindo do governo, a não ser a quadra, a cobertura da quadra, mais só a cobertura, a quadra tá caindo o pedaço, não tem nenhuma estrutura, eles mandam simplesmente cobrir, será que basta só cobrir, se a quadra não tem piso, não tem nenhuma infraestrutura. Então eu acho que é uma questão de planejamento, de organização, então se os gestores da educação que estão aí exigem que a escola tenha toda uma organização eles mesmo não tem organização nenhuma, só sabem cobrarem, e até então a única coisa que vi até agora foi isso, por que o resto...foi mérito de rifas que a gente faz na escola, de bingos. (Entrevista Professora Lírio).*

### **3.1 Detalhando o percurso teórico-metodológico com vistas à constituição do objeto de estudo**

No Capítulo II, discutiu-se sobre o trabalho docente, construindo a compreensão do processo de enfrentamento do SINTEGO frente à implantação do “Pacto pela Educação”. Nesse sentido, resgatou-se as reorientações das políticas neoliberais para a educação, a história do SINTEGO enquanto defensor dos(as) trabalhadores(as), da escola pública e gratuita para todos(as) com qualidade no ensino e nas condições de trabalho para os(as) envolvidos(as) no processo pedagógico e a construção das políticas públicas nos governos neoliberais para a educação da rede pública estadual goiana.

Tratando-se da educação escolar em Goiás, esse processo se aprofundou a partir de 2011, com a implantação do “Pacto pela Educação”, período em que o Estado adotou os pressupostos da gerência administrativa para propor, formular e implementar sua reforma educacional, reestruturando o sistema de ensino da rede pública estadual para “treinar” pessoas que atuem no mercado de trabalho. Esta situação é agravada quando propõe as parcerias público-privadas, que ampliam o espaço privado de ensino e reduzem o do público nas ofertas de educação pública, coroando com a flexibilidade das ações docentes e controle dos resultados pelo Governo do Estado.

Portanto, com a modernização do país e suas consequências “transportadas” para a atual política na educação de Goiás, de cunho neoliberal, o que se objetiva nesse capítulo é analisar e compreender como os(as) trabalhadores(as) da educação da rede estadual de ensino público entendem e se posicionam diante do “Pacto pela Educação,” e os enfrentamentos do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás no contexto da reestruturação produtiva do capital.

A pesquisa foi realizada com trabalhadores(as) da educação pública estadual, especificamente professores(as), sindicalizados ou não, justificando que a escolha desse público ocorre pelo interesse em compreender as mudanças ocorridas após a implantação do “Pacto pela Educação” e o processo de flexibilização, precarização e territorialização no mundo do trabalho docente em Goiás, entendendo que a educação na sociedade capitalista moderna deixou de ser assunto apenas dos(as) trabalhadores(as) em educação e cientistas educacionais e passou a ser o foco de discussão junto à sociedade.

É na implantação das Políticas Públicas Educacionais e das novas tecnologias que surge o ideário de necessidade do(a) trabalhador(a) mais qualificado, e este se adquire

sistematicamente pela educação. Dessa maneira, a formação profissional docente, como as demais categorias, está/esteve atrelada ao modo de produção vigente da produção capitalista.

Outro fator que merece destaque é que nesses contextos (educação e sindicalismo), há contínuas tensões, conflitos e desacordos, criando um ambiente de grandes discussões, em razão da diversidade de sujeitos que ali se relacionam e coexistem. E em que questões importantes precisam ser entendidas, como: em que medida os(as) trabalhadores(as) assimilam os pressupostos neoliberais e compartilham as convicções sobre a luta coletiva para a defesa da educação pública?

Nas análises que se seguem, quanto aos questionários, apresentam questões referentes ao perfil dos(as) trabalhadores(as), no intuito de ajudar a compreender o sujeito. Nas entrevistas fez-se perguntas que nortearam a conversa acerca de como os(as) mesmos(as) observam as mudanças após a implantação do ‘Pacto pela Educação’ e a relação com o sindicato.

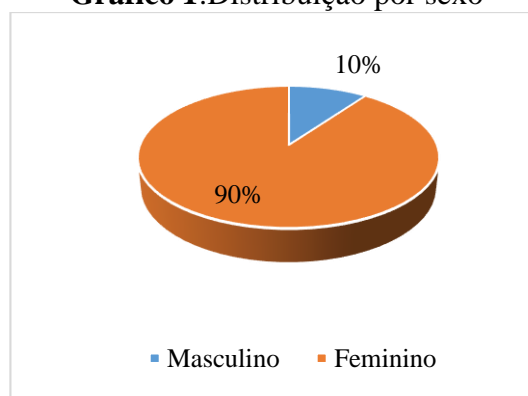
Acerca do tempo em que trabalham na rede pública estadual de Goiás, um revela que tem 4 anos e os(as) outros(as) oscilam entre 6 e 30 anos de atuação no magistério.

No que se refere às disciplinas em que atuam, tem-se 1 professor da área de exatas, 1 em Geografia e os(as) outros(as) não citaram quais disciplinas ministram. Do total dos(as) entrevistados(as), dois participantes argumentaram que trabalham em mais de uma escola.

Estes dados se referem à apresentação pessoal de cada profissional entrevistado(a), feita de maneira espontânea por cada um(a) deles(as), que, a partir de agora, serão nomeados por flores: Amor-Perfeito, Copo de Leite, Orquídea, Gardênia, Lírio, Cravo e Rosa.

Os 30 questionários aplicados aos(as) professores(as) de Catalão em diferentes escolas da cidade foram definidos de forma aleatória e os dados foram analisados a partir dos questionários respondidos. Do total de questionários temos o seguinte quadro:

**Gráfico 1:** Distribuição por sexo



**Autor:** Pesquisa de Campo, jan. 2015.

**Org.:** ALVES, C. R. (2015)

Os dados apresentados no gráfico 1 demarcam a divisão social do trabalho docente no cenário escolar e, como coloca Santos (2013) sobre a questão de gênero:

[...] é muito marcante a questão do desinteresse dos homens em continuarem nesse espaço, (...) por conta da dificuldade da docência e, principalmente, por conta dos baixos salários. Existe também uma errônea compreensão no imaginário social de que a docência seria uma profissão exclusivamente feminina, haja as características culturalmente construídas com relação à condição masculina e feminina (SANTOS, 2013, p. 55).

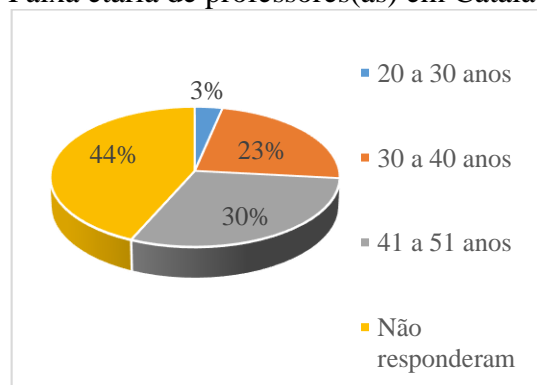
Diante disso, correlaciona-se que, dos(as) professores(as) entrevistados(as), 4 são homens e possuem mestrado, e as 3 mulheres não possuem o mestrado, reforçando que as relações de gênero permeiam as relações de trabalho no mercado nacional de forma contrastante, assinalando a repetição da desigualdade entre mulheres e homens, bem como entre os salários diferenciados e, no caso da docência, se o nível de ensino da educação básica é menos valorizado financeiramente, podendo ser este um elemento responsável por explicar a maioria de mulheres neste segmento.

Os levantamentos apontam, também, que os(as) trabalhadores(as) da educação se encontram na faixa etária acima dos 30 anos. Estes dados mostram um desinteresse dos jovens pela profissão e, ao mesmo tempo, a ausência de concursos na área em Goiás para o ingresso de trabalhadores(as) mais jovens.

Por outro lado, os dados revelam que muitos(as) docentes já estão próximos da aposentadoria, um problema que se apresenta em razão da resistência em realizar novos concursos, apontando para um possível aumento de contratos temporários, estratégia neoliberal para a privatização parcial do ensino público.

O gráfico 2 mostra a faixa etária dos(as) professores(as):

**Gráfico 2:** Faixa etária de professores(as) em Catalão-GO



**Autor:** Pesquisa de Campo, jan. 2015

**Org.:** ALVES, C. R. (2015)

Observa-se que a maioria trabalha há mais de dez anos na rede pública de ensino, o que demonstra já vários enfrentamentos no campo de políticas estabelecidas “de cima pra baixo”, como analisado no capítulo 2. O longo tempo de trabalho os aproxima da aposentadoria e alguns apontam cansaço da sala de aula, dos afazeres docentes cotidianos, além, é claro, das perdas salariais ao longo dos anos.

De acordo com Santos (2013), há um mal-estar docente nas escolas, destacando como um dos motivos para que ocorra tal situação, atualmente:

[...] O momento de reestruturação nas relações de trabalho que alcançam a educação é um bom exemplo, uma vez que houve a crescente desvalorização do trabalho docente. Professores/as não encontram mais sentido na função que desempenham, vislumbram apenas um trabalho cansativo num cenário alienante... (SANTOS, 2013, p. 57).

Por isso, o quadro apresentado é de professores(as) desmotivados(as), insatisfeitos(as), com problemas de saúde, com desejos de abandonarem a carreira, cansados(as) ou incapazes de lidar com a (in)disciplina dos(as) alunos(as), com a falta de interesse e salas lotadas, sentindo-se desvalorizados(as) pela sociedade, mídia e governo, e, por estarem na docência por mais de 20 anos, alguns(mas) já estão desgastados(as) e almejam outras funções que não estejam ligadas diretamente à sala de aula.

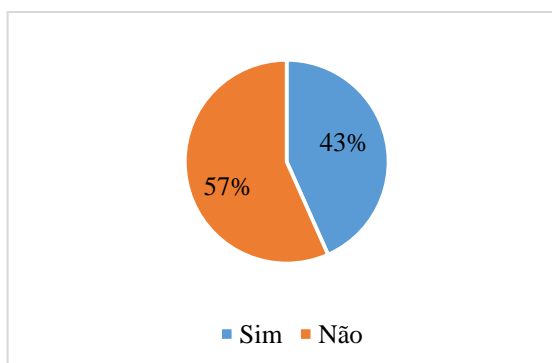
Esta realidade resulta da soma de vários fatores, alguns já mencionados anteriormente e outros correntes no atual mercado de trabalho brasileiro, que, segundo Giroux (2003, p. 18), são:

considerações importantes que nos ajudam entender o *status* perdido de trabalhador/a intelectual. (...) “o clima político e ideológico não parece favorável para os professores no momento”, uma vez que existe a desvalorização do trabalho docente, desconsiderando as especificidades desta carreira. (GIROUX, 2003, p. 18).

Para o autor, a escola é um local onde a cultura da sociedade dominante é aprendida e inculcada nos(as) alunos(as), a respeito das distinções de *status* -; que deve ser encarada não mais como neutra e/ou objetiva. Desse modo, a mesma prepara os(as) estudantes, não somente para ingressarem no mercado de trabalho, mas para conformarem-se aos *status quo* das classes supracitadas e, mais ainda, uma agente de controle social, pois os(as) professores(as) são fundamentais no processo ensino-aprendizagem, bem como a influência dos(as) mesmos(as) nos(as) alunos(as).

Quanto aos(as) professores(as) que já exerceram outras funções na escola o Gráfico 3 descreve:

**Gráfico 3:** Função já exercida na escola



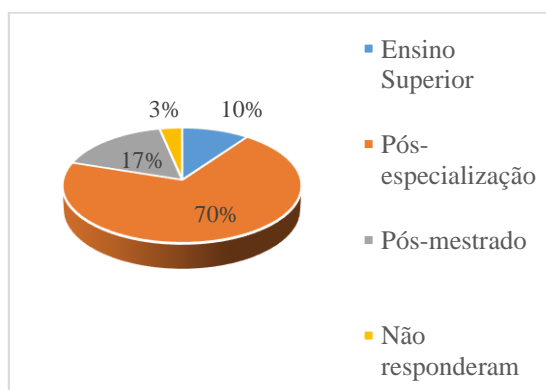
**Autor:** Pesquisa de Campo, jan. 2015.

**Org.:** ALVES, C. R. (2015)

Argumenta-se então que, diante das novas exigências da reestruturação produtiva, faz-se necessária uma reorganização do contexto escolar e na vida dos sujeitos que nele atuam para melhorar a realização do seu trabalho e receberem compensações financeiras, optando por atuarem em outras funções que não a da docência, tais como: biblioteca, cargos de chefia, liderança, entre outros, sendo que tais mudanças são pontuais, por interesses pessoais e/ou por imposições políticas do sistema que visa manter o controle de cada escola e de cada profissional.

A pesquisa revelou ainda que, apesar deste quadro de desmotivação profissional, o número de docentes com qualificação atinge 70%, como segue o gráfico 4.

**Gráfico 4:** Escolaridade



**Autor:** Pesquisa de Campo, jan. 2015.

**Org.:** ALVES, C. R. (2015)

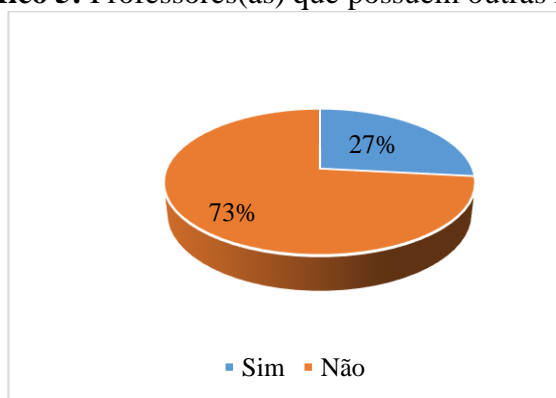
O gráfico mostra que 70% dos(as) profissionais possuem pós-graduação *latu sensu* e/ou *strictu sensu* em contraposição a 10% que não possuem nenhuma pós, justificando a falta de

tempo para estudar, cansaço, desânimo diante da desvalorização e violação dos direitos trabalhistas, ou por não compensar financeiramente.

A busca pela qualificação se apresenta como o único caminho na tentativa de repor algumas perdas salariais e melhorar os salários. Além disso, a natureza do trabalho intelectual e as transformações tecnológicas colocam esta formação como uma necessidade.

O Gráfico 5 informa sobre outras rendas dos(as) professores(as):

**Gráfico 5:** Professores(as) que possuem outras rendas



**Fonte:** Pesquisa de Campo, jan. 2015.

**Org.:** ALVES, C. R. (2015)

Santos (2013) avalia que a busca por outras fontes de renda compõe

o cenário da defasagem salarial do trabalho docente leva muitos/as profissionais a buscarem outro tipo de complementação em seus salários. Muitas vezes, e dependendo de qual atividade seja desenvolvida, (...) esta se torna mais rentável do que a atividade de professor/a, o que aumenta ainda mais a desvalorização da carreira... (SANTOS, 2013, p. 125)

Considera-se que, em relação aos(as) docentes, no tocante aos(as) que necessitam de outras rendas para sobreviverem em condições tão precarizadas no trabalho, há os(as) que ficam sem lazer, atividades culturais, momentos familiares e outras tarefas que sacrificam o seu tempo (fora de sala de aula e do outro trabalho extra), qualquer que seja a natureza dessa renda: aulas particulares, vendedores(as) de produtos em geral, área da beleza, dentre outros(as), em que os(as) trabalhadores(as) comercializam o tempo em que não estão trabalhando nas escolas.

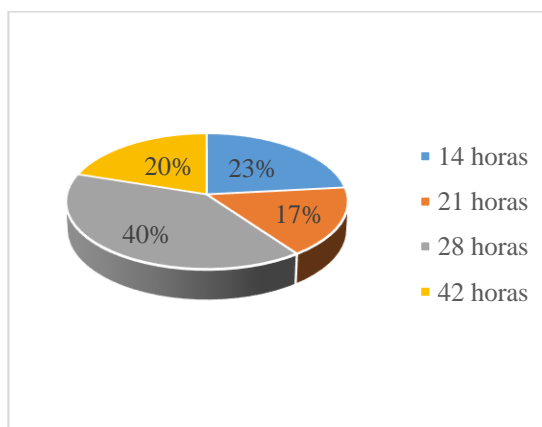
Outro problema são os(as) docentes que precisam trabalhar em duas ou até três escolas para cumprirem a sua carga horária, estabelecendo uma sobrecarga de trabalho. Sobre isso, Santos (2013) argumenta que a sobrecarga de trabalho:

[...] está relacionada a um conjunto de elementos de naturezas diferentes, às atividades realizadas em espaços diferentes, lembrando que alguns/as professores/as lecionam em mais de uma escola, tendo que se deslocar, às vezes, até para outra cidade, o que também compromete o tempo do não trabalho. (SANTOS, 2013, p. 121-122).

O “Pacto pela Educação” reordenou o espaço das escolas e reorganizou a grade de disciplinas e carga horária, além de remanejar alunos(as) para outras escolas, fechando turmas e diminuindo o número de aulas de algumas disciplinas, como inglês por exemplo. Tal ação obrigou os(as) docentes a trabalharem em mais de uma escola para cumprirem a carga horária semanal e, às vezes, as escolas se encontram em bairros distantes uns dos outros ou mesmo na zona rural. Visto que atividades como o Conselho de Classe e Momento Coletivo (reunião a cada 2 meses) acontecem em uma única data, obedecendo ao calendário estadual, tornando-se impossível para os(as) trabalhadores(as) participarem dessas atividades, pois um elevado número deles(as) trabalham em mais de uma escola.

No que se refere à carga horária de trabalho, o Gráfico 6 mostra o seguinte:

**Gráfico 6:** Carga horária trabalhada



**Fonte:** Pesquisa de Campo, jan. 2015.

**Org.:** ALVES, C. R. (2015)

Os dados revelam que mais da metade dos(as) professores(as) estão com as cargas horárias<sup>16</sup> de trabalho maiores (28 e 42h, respectivamente). Ressalte-se que trabalhar em sala

<sup>16</sup> Os(as) professores(as) cumprem a carga horária de 14 aulas semanais e recebem por 20 aulas semanais, sendo que 6 aulas ficam para atividades extraclasse. Os(as) professores(as) com carga horária de 21 aulas recebem por 30, com 28 recebem por 40 e com 42 recebem por 60 aulas.

de aula com essa carga horária afeta não somente a qualidade de vida do(a) professor(a) como também compromete a qualidade do ensino. Dessa forma, pontuar sobre a intensidade ou a sobrecarga de trabalho do(a) professor é preciso considerar o horário para o planejamento das aulas, correção das avaliações, acesso ao Sistema de Apoio ao Professor (SIAP)<sup>17</sup>.

### **3.2 Os movimentos sociais no contexto neoliberal: o SINTEGO e as ações sindicais frente às filiações, greves e aos avanços necessários para a categoria**

Ao analisar a história dos movimentos sociais no Brasil percebe-se um enfoque teórico vindo do marxismo, ora vinculados ao espaço urbano, ora ao espaço rural. Apesar de a cidade ser o lugar onde os conflitos de interesses ocorrem com maior intensidade, tais movimentos, quando se referem ao espaço urbano possuem várias temáticas como, por exemplo, questões como a participação, a gestão democrática, a saúde, a educação, a moradia, a melhoria da qualidade de vida, a geração de emprego e renda, e o desenvolvimento econômico e social, entre outros.

Os movimentos sociais não são isolados, articulam-se e lutam pela melhoria da e/ou na Educação, por melhores condições de trabalho, como os sindicatos. Na concepção de Gonh (2004, p. 251):

Movimentos sociais são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes camadas sociais, articuladas em certos cenários de conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil. (...)

Nessa perspectiva, os sindicatos exercem um papel pedagógico importante e reconhecido. Agem como escolas de formação de lideranças e de formação política entre os diversos(as) trabalhadores(as), tendo como principal objetivo a defesa dos interesses profissionais, econômicos, sociais e políticos. No entanto, os movimentos sociais não deixam

---

<sup>17</sup> O SIAP, Sistema de Apoio ao Professor, é um programa *on-line* para professores(as), gestores(as) e demais agentes administrativos. É um diário eletrônico feito para o cadastro de notas, avaliações, lançamento de conteúdos diários, planejamento das aulas. (SEDUCE, 2015).

de ter o papel pedagógico, pois formam lideranças e contribuem para educar os(as) trabalhadores(as) em geral.

Se aproximam, de forma motivadora e intencional, tornando a educação efetivamente popular, sendo que, na perspectiva freiriana, esta educação popular deve privilegiar o diálogo como princípio pedagógico, a liberdade e a autonomia como a formação humana:

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar e de narrar ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes a maneira da educação bancária, mas um ato cognoscente” (...) educação problematizadora consiste de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. (FREIRE, 1985, p.78. Destaques do autor).

Isso contribui para a formação humana emancipadora, como sujeito transformador de seu tempo. Nessa relação social no processo de educação e formação, o diálogo é imprescindível à medida que proporciona uma aprendizagem ativa e presente na prática dos movimentos sociais, objetivando a construção de uma sociedade com justiça social, igualitária, em que todo ser humano possa ter o direito à terra e ao trabalho na terra, lutando com o governo no sentido deste se posicionar diante das suas reivindicações.

Caminho contrário é o que vem sendo construído pelas políticas públicas educacionais de caráter neoliberal, intensificadas na década de 1990 no octênio de FHC, o qual destroçou a economia e o patrimônio público, investindo fortemente no desmonte dos sindicatos, dos movimentos sociais e na despolitização. O foco central foi o consenso de que o público é ineficiente e o privado, ou o mercado, é a chave do sucesso e da prosperidade.

Tratava-se de levar ao “pé da letra” as teses de Hayek (1980), o formulador mais importante do neoliberalismo. Teses que defendem que a liberdade do mercado leva à prosperidade e as políticas públicas e sociais à servidão, por atentarem contra aquilo que é a natureza humana: a busca do bem próprio. Pode-se observar um resfriamento e isolamento dos movimentos sociais abrindo espaço para o fortalecimento de práticas populistas e clientelistas que enfraquecem a esfera pública. Na escola ocorre o isolamento e/ou resfriamento das lutas, contribuindo para a intensificação do sucateamento desse espaço, estratégia para atrair o capital privado com o objetivo de privatizar a educação pública.

Sob esse ideário neoliberal se pautou a gestão do ministro da Educação, Paulo Renato de Souza (durante o governo Fernando Henrique Cardoso de 1 de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2002), dentro do qual se produziu o receituário neoliberal para a economia e para a educação. No âmbito da educação, o ciclo de reformas assume, literalmente, no conteúdo, no método e na forma este ideário, traduzido nas noções de qualidade total, sociedade do

conhecimento, competências e empregabilidade, sendo materializado nas políticas públicas educacionais, como o “Pacto pela Educação” em Goiás.

Com as eleições presidenciais em 2002 que levaram Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) ao governo, aponta-se que o país vivia um momento político com expectativas de que houvesse mudanças na realidade política, entretanto elas não aconteceram. O que ocorreu foi uma pactuação que aprofundou mais ainda a intervenção privada na esfera pública, fazendo do octênio Lula uma reafirmação dos compromissos de FHC com o capital financeiro, comercial, agrário e industrial.

O novo pacto do Governo Lula trazia o aperfeiçoamento do ajuste estrutural acordado com o FMI com um componente a mais – programas de renda mínima e de combate à fome e à miséria com base na equalização entre consumo e produção. Os programas de bolsa extrapolaram os ministérios e chegaram até aos funcionários públicos, a exemplo dos(as) professores(as) universitários(as) que, ao invés de terem salários dignos, passaram a receber bolsas para coordenarem e executarem diversos projetos de ensino, pesquisa e extensão. Esses programas alimentaram a relação de exploração promovida pelo capital, pois na lógica do consumo, os recursos voltavam para os empresários e banqueiros e, os primeiros possuem isenção de impostos para continuarem realizando a exploração dos(as) mais pobres, fazendo parte da política de ajuste estrutural com disciplina fiscal para os(as) mais pobres (MARTINS, 2009).

Nesse sentido, o governo de Luís Inácio Lula da Silva admitiu não haver alternativas ao movimento de financeirização do capital, sendo impossível alterar o eixo da política neoliberal no país. Defendeu que no máximo seria possível encaminhar adequações pontuais dentro do universo político-econômico estabelecido, não cabendo, portanto, mudanças de rumo na economia nacional. No seu governo houve um aumento dos lucros do capitalismo nacional e internacional. No campo educacional, tais movimentos se traduziram em aprofundamento, em seus diversos níveis, da privatização na educação (ADRIÃO, 2012), com a transferência de verbas públicas para a iniciativa privada, conforme observou-se com a implantação do “Pacto pela Educação em Goiás, principalmente com as OSs<sup>18</sup> a partir de 2015.

Essa concepção de gestão que tem princípios no quase-mercado está sendo aprofundada pelo governo Dilma Rousseff (2011- 2019), com a criação, em maio de 2011, da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade (CGDC), presidida por Jorge Gerdaui,

---

<sup>18</sup> As Organizações Sociais (OSs) é uma parceria de transferência de numerários entre o poder público e o privado.

empresário brasileiro que vem fazendo uma verdadeira cruzada para que a lógica de mercado seja incorporada na gestão pública.

Por isso, para Hobsbawm (1999), a sustentabilidade efetiva e o alcance dos direitos universais implicam não a parceria com o mercado mas operar contra ele e contra a economia de mercado e a lógica do consumo. Uma direção, portanto, oposta à regressão social afirmada pelo credo e as políticas neoliberais, que buscam subordinar as relações sociais e direitos à lógica mercantil.

Se a ideologia do capital humano representou, no seio da ditadura civil-militar, uma regressão que transformou a educação de direito social e subjetivo em “mercadoria” ou em um serviço que se compra no mercado dando aos(as) pobres um *vaucher*<sup>19</sup> (FRIEDMAN, 1955), agora, sob a ideologia da qualidade total, da sociedade do conhecimento, da pedagogia das competências, efetiva-se a regressão da regressão.

Na ideologia do capital humano, mantinha-se o ideário de integração ao emprego, na perspectiva das competências para a empregabilidade; o que fica implícito é que não há lugar para todos(as), mas, apenas para aqueles(as) que individualmente adquirem as competências (conhecimento, gestão, atitudes e valores) requeridas pelo mercado.

Desta forma, Frigotto (2010, p, 43) afirma que essa ideologia é “um conteúdo unidimensional, ditado pelo que serve ao mercado, um método neopragmático, fragmentário, que hipertrofia a competição individual, e uma forma impositiva e autoritária de organização e gestão”. Este ideário penetrou na sociedade brasileira e no chão da escola, ainda que não sem uma sistemática resistência dos sindicatos vinculados aos interesses da classe trabalhadora e, especificamente, dos(as) trabalhadores(as) da educação.

Nesse campo se apresenta o SINTEGO, que, a exemplo de outros sindicatos, possui correntes internas que divergem entre si, uma delas é a Articulação Sindical (AS), ligada ao Partido dos Trabalhadores, que resolve assumir posturas mais ousadas (por volta da metade dos anos 1990), tendendo a seguir as posições postas pela CUT.

---

<sup>19</sup> *Vaucher* é uma espécie de bolsa de estudos. O poder público nos Estados Unidos da América paga os estudos dos(as) alunos(as) dos ensinos básico e médio que optam por colégios privados, em vez das escolas públicas. O dinheiro pode vir na forma de um documento, uma espécie de carta de crédito (o *voucher*), fornecido pelo governo, que o pai ou a mãe do(a) aluno(a) apresenta na escola em que deseja colocar seu(ua) filho(a). Ou na forma de deduções no imposto de renda. Isso varia de Estado para Estado. O que também varia é o valor desembolsado pelo poder público. Em *Cleveland* (EUA), o governo paga 75% ou 90% do valor total das mensalidades, dependendo da renda da família. A ideia por trás dos *vouchers* foi concebida em 1955 por Milton Friedman, economista laureado com o Nobel e pesquisador sênior da *Hoover Institution*, da Universidade *Stanford*. Em 1996, Friedman criou, juntamente com sua mulher, a também economista Rose, uma organização sem fins lucrativos cujo objetivo é promover a liberdade de escolha na educação: a *Milton & Rose D. Friedman Foundation*. (LOPES, 2003).

Argumenta-se que, em oposição à AS, figura a Corrente Sindical Classista (CSC) (a segunda maior tendência do SINTEGO), ligada ao Partido Comunista do Brasil (PCdoB), que entra em disputas acirradas para redefinir o que deveria ser o sindicato goiano a partir dos anos 1990 (finais dessa década).

Considera-se que, nessa época, a AS estava na direção do SINTEGO, então, a CSC ia para as escolas e os estabelecimentos em geral para fazer propaganda contra as ações da direção que atuava no momento com o objetivo de desarticular a base, desse modo, ambos entraram em acirradas lutas para colocarem suas concepções aos(as) professores(as) goianos(as).

Os embates foram intensos e repercutiram em espaços maiores, ganhando visibilidade nas disputas eleitorais com a finalidade de disputar a direção sindical, buscando legitimar a liderança de que força interna (AS ou CSC) dirigiria o SINTEGO.

As campanhas para compor a direção do sindicato faziam críticas e denúncias aos dois lados e, em 2005, diante dos problemas existentes (e denunciados pela oposição), foi apresentada uma proposta de renovação do SINTEGO, acirrando as disputas entre as duas correntes internas.

Depois de muitos debates, campanhas e esforços, decidiu-se por um sindicato propositivo, trazendo mudanças nas ações políticas ideológicas, como por exemplo preocupações com a mídia, campanhas com opinião pública com a intenção de garantir as negociações e com as disputas eleitorais parlamentares, o que acabou por esvaziar suas ações junto à categoria de trabalhadores(as) da educação de Goiás.

A partir disso, a questão das disputas políticas partidárias passou a ser destaque nas propostas do SINTEGO, tornando-se preocupação essencial a garantia de representantes nos quadros parlamentares goianos.

Pontua-se que as alianças políticas, em especial com partidos da esquerda, pressupunha a construção de um “socialismo democrático”, em nível estadual e nacional (eleições de deputados/as estaduais e federais), capaz de ajudar o SINTEGO a enfrentar o neoliberalismo, acreditando os(as) dirigentes do sindicato numa possível fusão política sindical-partidárias, garantindo, assim, a aprovação de reformas e projetos voltados aos(as) trabalhadores(as). (RODRIGUES, 2006).

Contudo, parece que tais políticos e os(as) dirigentes sindicais nunca estiveram realmente preparados(as) para construir o socialismo democrático, pois nunca venciam nas negociações com os(as) gestores(as) públicos(as) governamentais, que enganavam e faziam intimidações, acabando por vencer e não atender às reivindicações apresentadas em favor dos(as) trabalhadores(as).

Estes dados revelam o desânimo demonstrado pelos(as) trabalhadores(as) em educação acerca da questão partidária no Brasil, que se apresenta preocupante, pois há um esvaziamento das formas de representação popular, com reflexos diretos na participação sindical, tendo em vista que o SINTEGO possui 28.673 filiados da rede pública estadual (SINTEGO, 2015), cerca de 30% dos(as) trabalhadores(as) em educação da rede pública estadual.

Então, além da preocupação com a política partidária envolvendo seus dirigentes, o SINTEGO, segundo Ataídes (2005, p. 41),

além de não se preocupar em discutir as questões referentes ao trabalho pedagógico e à própria profissão de professor e sua formação, limitou sua atuação a questões puramente reivindicatórias da categoria, o que acabou por enfraquecê-lo do ponto de vista político.

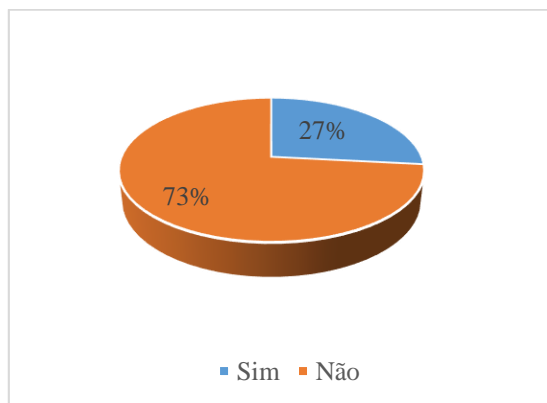
Argumenta-se que os(as) professores(as) não se veem ou não se sentem representados(as) pelo SINTEGO e pelas posturas políticas de seus dirigentes, dizem não estarem interessados(as) em se filiar a partidos políticos, acreditando não haver alterações nas ações do sindicato em relação à questão desse partidarismo.

Segundo Rodrigues (2006), a não aceitação ou a não-filiação partidária não interessa aos(as) trabalhadores(as) goianos(as), uma vez que as ações propositivas postas pelo sindicato não conseguem combater ou avançar em ações anticapitalistas, apesar de não serem neoliberais, talvez em função das ações do SINTEGO de colocar em segundo plano sua representatividade real e concreta, enquanto representante e defensor dos direitos de uma categoria perante o governo estadual e à sociedade em geral, em detrimento de sua preocupação em eleger dirigentes de partidos com tendências trabalhistas uma vez que suas “ações se coadunam com a conquista da hegemonia política (...) tornou-se um dos eixos norteadores desse sindicato, a partir dos anos 2000, prática que ganhou destaque com a eleição Lula para presidente e de Pedro Wilson para a prefeitura de Goiânia”, complementa a autora. (RODRIGUES, 2006, p. 212).

Como pode ser entendido, os(as) professores(as) de direita perceberam essa tendência do SINTEGO de ter representantes parlamentares de partidos de tendências trabalhistas, aliadas ao conjunto de projetos políticos de interesse da classe trabalhadora, afastando-os da luta sindical.

Sobre a filiação sindical o Gráfico 7 informa que:

### **Gráfico 7:** Filiação sindical



**Fonte:** Pesquisa de Campo, jan. 2015.

**Org.:** ALVES, C. R. (2015)

Os depoimentos de entrevistados(as) sobre sua filiação ao SINTEGO apontam que existe uma divergência de ideias em relação aos motivos pela opção de se filiar ou não-filiar, segundo os(as) professores(as) Gardênia, Lírio, Cravo, Copo de Leite, Amor Perfeito, Orquídea e Rosa.

Não, porque todas as vezes que a Maria me chamava eu era pró-labore e aí não podia e depois ela nunca mais tocou no assunto e eu também não fui atrás, mas sempre lutei pelas causas. (Professora Gardênia, Catalão, 2015).

Não sou filiado, porque até então esse momento que eu estive no estado eu não vi nenhuma atuação efetiva do SINTEGO, perante a nossa classe. Então não filiei, já tive vontade. Mas todas as greves que eu já participei o SINTEGO deixou a desejar em vários momentos. (Professor Lírio, Catalão, 2015).

Sim, pois isso faz parte da minha formação humana e assim que eu tomei posse no estado no mesmo mês eu entrei no sindicato. Eu acredito que participar de um sindicato é uma obrigação do cidadão que quer o fortalecimento da categoria. (Professor Cravo, Catalão, 2015)

Sim, para poder obter ajuda quando necessário, em questões judiciais e em auxílios até no caso se precisar. (Professor Copo de Leite, Catalão, 2015).

Para defender os interesses da nossa classe. Assim como toda entidade de classe tem alguém que nos representa, então, os professores, eu acho que nada mais do que justo do que ter um sindicato que nos represente, então eu acho que todo profissional deve ter sua entidade de classe, assim como nós temos o Sintego. Aí eu acho que foi mais justo a filiação. (Professor Amor Perfeito, Catalão, 2015)

Sim, para ajudar nas lutas a nosso favor. (Professora Orquídea, Catalão, 2015)

Sim, porque é um órgão que trabalha para os professores, é um representante legal, por isso que eu filiei. (Professora Rosa, Catalão, 2015)

Os objetivos do sindicato estão presentes nos depoimentos dos(as) professores(as) filiados(as). Segundo Compton e Weiner (2008), o objetivo do sindicato dos(as) trabalhadores(as) é lutar pela valorização e fortalecimento da categoria, por condições melhores de trabalho e por justiça social, contestando os esforços do neoliberalismo para eliminar a educação pública como “bem público”. Dessa forma, tem-se um sindicato que atua ao lado dos(as) trabalhadores(as), defendendo os interesses da categoria e não do Estado, todavia, pela consideração do professor Lírio, entende-se que existem professores(as) que não se sentem representados(as) pelo sindicato, o que provoca nesses(as) profissionais um sentimento de abandono e desânimo com o SINTEGO.

Estas pontuações feitas por professores(as) filiados(as) e não-filiados sobre como se constrói o estado de precarização do trabalho docente por meio da ampliação das cargas horárias, sobrecarga de trabalho, os baixos salários, o descumprimento do plano de carreira, a desvalorização profissional, a redução do não-trabalho para estudos e lazer para melhorar a qualidade da educação, entre outros fatores, revelam os motivos para se desconsiderar a representação do SINTEGO.

Desconsiderações que acabam afastando os(as) trabalhadores(as) da construção e atuação no movimento sindical, dizendo que: a formação de uma consciência política dos(as) trabalhadores(as) em educação está atrelada a uma desenfreada correria dos(as) docentes para dar conta de todo o trabalho que é cobrado dentro das escolas da rede pública estadual de Goiás. Essa precarização do trabalho tem afastado as pessoas do movimento sindical, assim como a criação de cargos de chefia, supervisão, coordenação, etc.

É possível justificar que muitos professores(as) se sentem representados(as) pelo SINTEGO e avaliam sua importância nas negociações com o governo, reconhecendo a luta sindical como necessária, mesmo diante das dificuldades e empecilhos por parte do governo para receber o sindicato e atender às reivindicações da categoria.

Estes depoimentos se multiplicam entre os(as) trabalhadores(as) em educação, e as opiniões convergem para críticas e justificativas de que não compensa se filiar ao SINTEGO, pois o indicativo é que ele não está interessado em defender os(as) trabalhadores(as) nas demandas educacionais e trabalhistas junto ao governo, por estar atrelado a partidos políticos, ou a candidatos, situação de desconfiança e/ou sentimento de abandono que se agrava diante

ou conforme os(as) professores(as) veem seu trabalho no momento vivenciado na educação da rede pública estadual.

Os dados do quadro 1 apontam ações que o SINTEGO precisa desenvolver para melhorar a educação segundo questionário respondido pelos(as) professores(as):

**Quadro 1:** Ações do SINTEGO para melhorar a educação

O que o sindicato precisa fazer para melhorar a educação?	Quantidade
Mais cobrança das autoridades para fazer cumprir a lei	1
Garantir dedicação exclusiva	1
Trabalhar apenas um período	1
Reduzir para 20 alunos cada turma	1
Ser coerente com a proposta de trabalho	5
Não responderam	9
Reformar as escolas	1
Mais participação nas escolas	2
Apoio aos professores(as)	3
Lutar com armas	1
Não depender do SINTEGO	2
Concurso para professores(as)	1
Conseguir a volta da gratificação de 30%	1
Respeitar a opinião dos professores(as)	1

**Autor:** Pesquisa de Campo, jan. 2015.

**Org.:** ALVES, C. R. (2015)

A partir das considerações dos(as) entrevistados(as) torna-se preocupante o número dos(as) que não responderam (total de 9, ou seja, 30%), em que esses(as) profissionais da educação estão desmotivados(as), cansados(as) ou não acreditam no trabalho do SINTEGO. Reforçando esse entendimento 5 dos(as) entrevistados(as) (ou seja, 17%) acreditam que o sindicato é incoerente com a sua proposta da luta e defesa dos(as) trabalhadores(as). Desta forma, Gramsci (1976) argumenta que esses(as) trabalhadores(as), num certo sentido, são parte integrante da sociedade capitalista e têm a função inerente ao regime de propriedade privada. Nesta perspectiva, os indivíduos valem apenas enquanto possuidores(as) de mercadoria que transacionam comercialmente, “também os operários são forçados a obedecer às leis de ferro da necessidade geral; eles tornam-se comerciantes da sua única mercadoria: a sua força de trabalho e qualificação profissional” (p. 42-43)

Dessa forma, os depoimentos dos(as) professores(as) entrevistados(as) Amor Perfeito, Copo de Leite e Gardênia apontam outros caminhos para o SINTEGO melhorar a educação e a relação entre representantes e representados(as).

Eu acho que tem que ser mais atuante no interior, eu acho o sindicato muito atuante na capital, mas no interior tem muito a melhorar, eu acho que acompanhar de perto, tem que divulgar o site, o portal, lá tem informações legais, lá tem tudo que acontece, lá tem todas as legislações, as normas que regem a educação, tem os problemas na justiça, os processos que estão em tramite, então eu acho que tinha que acompanhar melhor, tinha que divulgar, o problema é que no interior é meio jogado, tem que acompanhar melhor o interior pra ganhar mais força... a força tinha que vir do interior para as capitais e não das capitais pra o interior. (Professor Amor Perfeito, Catalão, 2015)

Complicado (...) o que fazer para melhorar? Se o sindicato não tem apoio de todo mundo, nem dos próprios professores. É um chavão: “o sindicato não faz nada”, não é assim. Nós não fazemos. Nós somos muito acomodados, mas também as vezes nem é que somos muito acomodados, mas trabalhamos demais e quando vai fazer alguma movimentação, já estamos cansados e não temos tempo. Tá correndo, tá planejando, tá corrigindo provas, então não sobra tempo pra isso. Acho que nem é o sindicato, é nos mesmos começamos a arrumar um tempo para participarmos mais dessas atividades. (Professor Copo de Leite, Catalão, 2015).

Ele tem que ter mais força, lutar mais pela nossa classe, porque ele é muito falho nessa luta, porque a gente vê os outros sindicatos, eles lutam, eles conseguem e nosso sindicato não conseguem nada, fica só na discussão...ah tá no juiz, ta não sei aonde e nada aparece de melhoria. Só ferro, ferro, ferro (...) (Professora Gardênia, Catalão, 2015)

Diante destes apontamentos, tem-se visões diferenciadas sobre o sindicato, além disso, observa-se que a comunicação entre filiados(as) e direção precisa ser melhorada. Entretanto, o número de trabalhadores(as) filiados(as) dificulta o trabalho do sindicato (28.673, em torno de 30% dos/as trabalhadores/as), pois o serviço sindical é voluntário e o número de pessoas para atender às demandas não é significativo, e, ainda, houve a retirada de 20 aulas dos(as) presidentes das regionais (os/as presidentes regionais recebiam por 40 horas no estado e 20 horas dedicavam ao sindicato) no primeiro mandato do governo Marconi Perillo (1999 a 2002), que fez parte da estratégia neoliberal de desmantelamento dos sindicatos e da retirada de direitos dos(as) trabalhadores(as), dificultando, assim, o trabalho desses(as) presidentes regionais, precarizando as relações trabalhistas.

Nessa perspectiva de demandas maiores que o número de pessoas para realizá-las, ainda se tem a forma da organização escolar, pois, nas mais de 1300 escolas da rede pública estadual

(a maioria funcionando os três períodos), e das 36 regionais sindicais estaduais apenas o(a) presidente visita escola por escola, período por período, tendo que obedecer ao horário escolar para não atrapalhar o bom andamento das aulas.

Desse modo, o contato com os(as) trabalhadores(as) só pode ser feito durante o recreio deles(as), tendo que respeitar os minutos daquele intervalo, não podendo ultrapassar os 15 minutos. Diferente de uma indústria em que o sindicato na entrada no trabalho mobiliza todos(as) os(as) trabalhadores(as) e, por pacote, informa e encaminha as demandas da categoria.

Observa-se ainda pelos depoimentos que a visão sindical dos(as) professores(as) passa pela compreensão de que o(a) trabalhador(a) deveria encampar o movimento e contribuir para o crescimento do sindicato, o que na realidade não acontece devido à quantidade de filiados(as), conforme questionário respondido por 30 professores(as), em que 30% afirmaram que é importante sindicalizar para obterem melhorias na profissão, 26% não têm interesse, pois o sindicato traz pouca contribuição para a categoria, 27% são contratos temporários e não podem se filiar e 17% não se filiam por questões político-partidárias.

A necessidade de se ter representantes no legislativo para defenderem a construção de uma sociedade com justiça social, igualitária, com uma escola pública de qualidade para todos(as) é importante para a categoria dos(as) trabalhadores(as) em educação, pois fortalece o sindicato, dando-lhe maior credibilidade entre seus representados(as).

Dentre alguns avanços referentes à necessidade de eleger um representante que defenda a escola pública gratuita e de qualidade, cita-se a Professora Neyde Aparecida, que já foi presidente do SINTEGO por três mandatos e, como deputada federal (PT – GO), é a autora da Lei 11.301/2006, que incluiu os(as) diretores(as) e coordenadores(as) de escolas como função de magistério, garantindo a estes(as) profissionais a aposentadoria especial (20 anos para professoras e 25 anos para professores), pois anteriormente a esta lei os(as) professores(as) que ocupassem a função de diretor(a) e coordenador(a) esse tempo não contava para a aposentadoria especial. (BRASIL, 2008)

Ainda é importante citar a Lei 12014/2009, de autoria da Senadora Fátima Cleide (PT – RO), que atuou no Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Rondônia (SINTERO), e reconhece os funcionários de escolas como profissionais da educação pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), mediante habilitação específica, primeiro passo legal para garantir o direito ao plano de carreira e ao Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), dentre outros. (BRASIL, 2009)

Em relação às conquistas na educação em Goiás, afirma-se que foram alcançadas somente através dos movimentos de valorização da categoria, como as paralisações e as greves.

Desde a primeira greve, de 1979 até 2012, o principal objetivo das reivindicações foram pela defasagem salarial. Momento em que o sindicato cobrava do governo reajustes salariais.

A primeira, em março de 1979, durou 34 dias e os(as) professores(as) conseguiram reajustes de 65% para maio de 1979 e 55% para janeiro de 1980. A segunda durou 47 dias, começando em março de 1980, pelo não pagamento do reajuste de 55% previsto para janeiro de 1980, encerrando com o reajuste de 55% parcelado em duas vezes (25% para agosto de 1980 e 30% para janeiro de 1981). A terceira durou 34 dias e conseguiram um reajuste de 50% para setembro de 1982 e 50% para dezembro do mesmo ano. Estas foram greves ocorridas no governo de Ary Valadão (1979 a 1982) (ATAÍDES, 2005).

Da primeira greve para a última, em fevereiro de 2012, no governo de Marconi Perillo (2011 a 2014), houve o descumprimento das promessas de campanha de valorização dos(as) profissionais da educação (piso salarial do/a professor/a logo no início do governo e implementar o plano de cargo e salários dos/as servidores/as), o achatamento dos salários dos(as) trabalhadores(as) em educação, o desestímulo à formação continuada e a perda da gratificação de 30%, que fizeram parte do novo Plano de Cargos e Salários do governo, entre outros, que foram os motivos pelos quais, em assembleia pública, os(as) trabalhadores(as) decidiram entrar em greve.

Na pesquisa com questionários aplicados a 30 professores(as) sobre a greve de 2012, 40% não responderam e os(as) demais expuseram que o movimento não foi positivo em relação às reivindicações, embora se perceba que os depoimentos de entrevistados(as) se contradizem e se divergem. Segundo os(as) professores(as) Amor Perfeito, Cravo, Lírio e Gardênia:

Eu acho que infelizmente não resolveu, mas eu não me arrependo e se tiver outra greve faço de novo, pois é uma maneira de demonstrar minha insatisfação, eu acho que não funciona porque infelizmente é a única classe profissional para mim, que não trabalha todo mundo em conjunto é o professor, se todos os professores pensassem assim e atuassem todo mundo em conjunto nós não teríamos o problema que a gente teve na última greve, então qualquer ameaça os professores voltam rápido, uma grande parte voltam ao trabalho e não valoriza a classe, todo mundo tinha que ser unido como aconteceu com o caso de Minas Gerais, todo mundo ficou unido o governo mandou todo mundo embora, o senhor Aécio Neves, mandou todo mundo embora e contratou todo mundo sem concurso e depois ele teve que voltar atrás e pagar todo mundo, então eu acho que a gente tinha que ser mais ou menos assim, como o que aconteceu na prefeitura de São Paulo, na prefeitura de Niterói no Rio de Janeiro, eu acho que nós tínhamos que ser unidos e lutarmos por um objetivo comum, não vai dar aula, então não dá aula ninguém, mas se todo mundo pensar assim eu acho que nós teríamos muito mais resultados e seria muito mais eficiente e muito mais eficaz, pena que alguns colegas não pensam assim, não faz nada. No período de greve,

de manifestação, de paralização, de expor ideias, de fazer um levantamento sobre a situação, traçar os planos de ação, que nós vamos fazer, ai eles vão pra casa e ficam quietos, então o movimento perde a força. E acho que isso é mais por parte dos meus colegas, dos funcionários dessa área que não atuam, mas se atuar funciona sim. (Professor Amor Perfeito, Catalão, 2015).

Os avanços para mim foram muitos. Eu participei da greve e na época eu estava na situação de probatório e recebi o documento para abrir um processo administrativo, tentaram diferentes formas de intimidação, mas pela clareza que a gente busca estudar a legislação, é um direito constitucional fazer greve. Eu participei da greve com empenho e ao longo de todo esse período eu percebo que houve pessoas que foram a rua, isso é cidadania. Aulas fora das salas de aula. Eu acredito que mobilizar uma categoria por si só é uma vitória. Agora vitória as pessoas pensam em tática, pra mim como mestre, eu mantive a gratificação de 40%, infelizmente é um número muito reduzido de pessoas que tem. Eu teria muitos motivos para não participar de movimentos, mesmo assim eu participo porque eu acredito que a categoria tem que ter solidariedade. Então eu fico pensando que com a greve de 52 dias o projeto foi aplicado da forma como foi imagina sem a greve. A situação seria pior. É mais ou menos aquele dito popular: quanto mais eu rezo mais assombração aparece. Imagina se não tivesse rezando, ou seja, se nós não tivéssemos feito aquela mobilização, se não tivéssemos feito outras ações. De repente a situação em Goiás estaria muito pior do que está hoje. (Professor Cravo, Catalão, 2015)

Eu acho o que fez foi retroceder. Porque ficamos 52 dias parado, não tivemos nenhum êxito com aquela greve, tivemos que repor ai as duras penas, aos sábados, Quantos sábados deixamos de ficar com nossa família para trabalhar aos sábados? Então eu acho que naquela greve foi uma das que mais desanimou as pessoas, e muitas pessoas desfilaram no SINTEGO mediante a atitude do SINTEGO perante a greve. Tantas perdas, tantas lutas e não ter nada, e o que se tem perde ainda. (Professor Lírio, Catalão, 2015).

Nenhum, não melhorou em nada, não conseguimos nada, pois entregaram a greve, quando começamos ganhar força o sindicato de alguma maneira entregou a greve pro governo e mais uma vez ficamos desacreditados pelo governo, que tem a força e o poder para desarticular a nossa classe. (Professora Gardênia, Catalão, 2015).

Em relação a estes depoimentos, diferentes em alguns aspectos, tem-se docentes que veem pontos positivos e outros(as) que veem pontos negativos, pois a greve de 52 dias em 2012 provocou um desconforto para os pais e mães, os(as) quais não compreendem as lutas dos(as) trabalhadores em educação, transferindo e culpabilizando os(as) docentes pelos problemas da educação, e, assim, não cobrando do governo as melhorias necessárias na educação.

Nesse sentido, o descontentamento em relação a essa situação e com a greve não parece ser dirigido ao SINTEGO, especificamente, com exceção do depoimento da Gardênia (2014), quando esta pontua que a “greve foi entregue ao governo”. Os(as) entrevistados(as) declaram

que a greve foi válida e trouxe conquistas à categoria, deixando claro que o sindicato, de fato, tem representado os(as) trabalhadores(as) em educação de Goiás, pelo menos no que diz respeito à greve de 52 dias em 2012.

Na educação temos uma diversidade de culturas, em que ideias, ideologias, partidarismo político, entre outros, apresentam-se das mais variadas formas. Percebe-se que, pela falta de uma formação política e sindical, muitos(as) não conseguem analisar as conjunturas do contexto político, sindical, escolar e as mudanças provocadas pelas medidas educacionais impostas pelo governo estadual, não sendo capazes de perceber os malefícios embutidos nessas políticas públicas educacionais.

Sobre a greve de 52 dias, em 2012, e seus avanços, apresenta-se o que os(as) professores(as) Copo de Leite e Orquídea e descrevem:

O único avanço que eu vejo naquela greve foi a gratificação no mestrado e doutorado. (Professor Copo de Leite, Catalão, 2015).

Eu acho que conquistou muito pouco, eu não participei, eu não estava no movimento, mas eu acho que não surtiu muito efeito, eu acho que acabou com ela antes da hora e as nossas conquistas foram mínimas, mas mesmo assim tivemos alguns avanços. (Professora Orquídea, Catalão, 2015).

A falta de formação política e sindical é que leva os(as) trabalhadores(as) em educação a terem dificuldades quanto à reflexão acerca dos problemas enfrentados pelo sindicato, haja vista que as dificuldades em comunicar, expor ou se inteirar com a categoria estão próximas das mesmas sentidas pelos(as) trabalhadores(as) da educação, traduzidas em diferentes formas de pressões internas e externas, por exemplo: pontos de vistas ideológicos diferenciados entre colegas de trabalho, exigências ou cobranças dos(as) trabalhadores(as) da educação ao sindicato, ao(as) que ocupam cargos de liderança e ao governo em razão das negociações e o enfrentamento do sindicato em nome dos(as) trabalhadores(as), e, destes últimos, em relação ao governo, por verem seus pedidos e direitos negados.

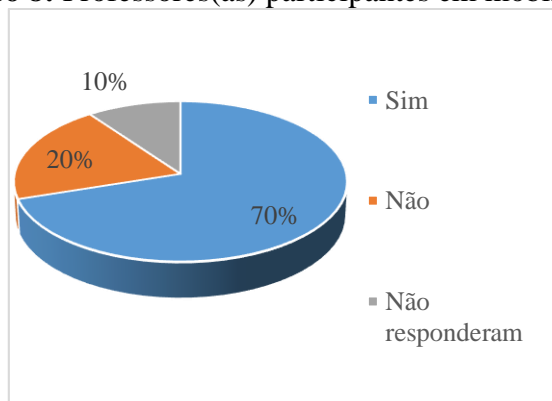
Em função disso, os(as) trabalhadores(as) em educação não têm expectativas positivas de que o SINTEGO resolverá as demandas educacionais, por isso, cobram mais empenho e mais trabalho com ações sindicais que se efetivem materializadas em conquistas para todos(as).

Considera-se pertinente que as mudanças ocorridas no trabalho escolar têm gerado uma série de problemas graves: cansaço mental e físico, desmotivação, insatisfação, síndromes, colapsos emocionais, surtos com agressões físicas a colegas e alunos(as), dentre outros, sendo

que estes fatores comprometem negativamente o fazer pedagógico e o labor docente, envolvendo a efetivação de um ensino de qualidade questionável.

Quanto ao quesito sobre a participação nas mobilizações promovidas pelo SINTEGO, o Gráfico 8 mostra que:

**Gráfico 8:** Professores(as) participantes em mobilizações



**Fonte:** Pesquisa de Campo, jan. 2015.

**Org.:** ALVES, C. R. (2015)

Os(as) professores(as) entrevistados(as) especificaram diferentes tipos de mobilizações, conforme a exposição das entrevistas, quanto à participação nas ações sindicais promovidas pelo SINTEGO:

Sim, algumas eu participo, já participei de greves e de vários eventos, eu estou a par e acompanho o portal do site, público, faço comentários. (Professor Amor-Perfeito, Catalão, 2015).

Não, só vejo as informações disponibilizadas no site. Participo apenas lendo as informações do site. (Professor Copo de Leite, Catalão, 2015).

Não, não participo só quando tem greve, luto pela classe, mas infelizmente a nossa classe é muito desunida. (Professora Gardênia, 2015).

O sindicato aqui demora a chegar nas escolas, deveria ter uma ponte de diálogo mais próxima entre o sindicato e a escola, aí até a quantidade de filiados aumentaria. (Professor Lírio, Catalão, 2015).

Os(as) demais entrevistados(as) se assemelham aos(as) descritos(as) anteriormente, em que a manutenção da ideia de que o fazer pedagógico do trabalho dos(as) professores(as) e demais envolvidos(as) nesse processo encontra-se separado da prática política. Tais elementos estão arraigados no processo de construção da identidade do(a) professor(a) e os(as) demais agentes educacionais e representa, atualmente um entrave para o processo de construção de uma

consciência política, representando forte empecilho à adesão de professores(as) e agentes educacionais às concepções ideológicas, políticas e à adesão às lutas sindicais.

Ao se pensar nas constantes modificações ocorridas nos contextos escolares, atualmente, há muitas dificuldades para que os(as) professores(as) e os(as) agentes educacionais se situem enquanto trabalhadores(as) nesses espaços e enquanto participantes de movimentos e de contextos sindicais, parecendo não haver tempo e “espaço” (não os cabem) em ambos os territórios, uma vez que a ausência da conscientização da categoria (trabalhadores/as em educação) não permite sua compreensão e inclusão nos dois contextos diferentes (docência e sindicalismo), esquecendo que os(as) docentes possuem e se constituem de princípios e interesses diferentes: ideológicos, políticos, sociais, culturais, etc.

A maioria dos que responderam “sim” mostra que, apesar de reclamarem do sindicato, uma parte dos(as) trabalhadores(as) em educação afirma participar de algumas e/ou de muitas atividades desenvolvidas pelo SINTEGO, entre elas, citam as reuniões, assembleias, encontros de confraternização, etc. Os que disseram “não” justificam a não participação tendo por base as razões já mencionadas anteriormente: não serem filiados(as); acharem a categoria desunida; colegas egoístas (preferem o individualismo, não se identificando com o sindicato ou com a luta coletiva); razões ideológicas partidárias politicamente; ou simplesmente por não terem preocupações com a carreira profissional ou com a qualidade do trabalho que realizam.

Há também aqueles(as) que não participam de nenhuma ação do SINTEGO para não se exporem, por diversos motivos: receio de perder o emprego, afinal, é comum dentro das escolas pessoas que informam ao governo tudo o que acontece. Dessa forma, isso dificulta o engajamento na luta sindical. Por último, existem profissionais que só veem que há visibilidade nas ações do SINTEGO quando se trata de greves, pois é só nelas que ocorrem possibilidades de se resolverem as questões que afetam a educação.

### **3.3 Os(as) trabalhadores(as) em educação e o Pacto pela Educação**

O “Pacto pela Educação” aconteceu de forma verticalizada, em que os(as) professores(as) e demais agentes educacionais e o sindicato, que são os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, não foram consultados para a implantação do “Pacto pela Educação”. Conforme exposto, 83% dos(as) entrevistados(as) afirmaram “não melhorou nada”, não houve mudanças com relação a melhorias para a escola, o aprendizado e a valorização do trabalho docente, confirmando que o “Pacto pela Educação” é uma política pública que não tem/teve a intenção e/ou preocupação em melhorar a qualidade do ensino. As propostas mercantilistas e

neoliberais têm estado a serviço do capital, em que as terceirizações e subcontratações possuem um peso para a categoria, no sentido de desarticulá-la politicamente, enfraquecendo o movimento de valorização da categoria.

A aprendizagem dos(as) alunos(as) não é prioridade no pacote educacional implantado a partir de 2011. Nas provas padronizadas, com destaque para o IDEGO, que privilegia apenas Português e Matemática, como se as outras disciplinas não existissem e não tivessem nenhuma importância para o processo ensino-aprendizagem (embora essa escolha seja pensada e articulada aos interesses capitalista), os(as) professores(as) se tornam técnicos(as) no desempenho de funções programadas em que os(as) alunos(as) recebem instruções para responderem essas avaliações externas, que não contribuem para a qualidade do ensino e inibem o papel do(a) professor(a) enquanto transformador intelectual, conforme proposto por Giroux (1997).

Acerca da valorização da carreira docente, com relação às mudanças, avanços e retrocessos após a implantação do “Pacto pela Educação”, verifica-se que as respostas dos(as) professores(as) entrevistados(as) se assemelham:

Não, não vi melhoras, pelo contrário o que ocorreu foi um acúmulo de trabalhos, principalmente no campo da burocracia, muito papel para poder preencher, relatórios, a necessidade de também manter padrões de aprovação que periodicamente sempre ao término dos semestres os coordenadores pedagógicos mostram os gráficos indicando, quais são as disciplinas, as turmas que precisam de melhorar, então nós percebemos que do ponto de vista do trabalho do professor aumentou a exigência, mas não a exigência de qualidade pedagógica da aula e sim de preenchimento de relatórios, papéis e a obrigação de aprovar o maior número possível de alunos. Agora em relação a qualidade do ensino quando a gente pensa nisso não houve melhorias, já que a parte pedagógica ela tá sem alterações, o que ocorre é uma tentativa clara de mostrar uma realidade que não existe. Porque as nossas salas de aulas continuam superlotadas... eu leciono no período vespertino, no qual as salas de aulas são sem conforto térmico, não tem um ar-condicionado, a ventilação é precária e isso acaba prejudicando o aprendizado, então hoje a gente vivencia uma situação que preocupa, para um professor pode se dizer que é preocupante. (Professor Cravo, Catalão, 2015).

Melhorou em questão de números, mas em questão de conhecimentos não. Apenas o aspecto quantitativo foi privilegiado em detrimento do qualitativo. Piorou a valorização, a remuneração. O respeito ao profissional. (Professor Copo de Leite, Catalão, 2015).

Tem os pontos positivos e os negativos, eu vejo dessa forma. Quanto aos positivos cito o planejamento, embora eu sempre planejei. E como negativo a questão da valorização profissional, pois ainda não fomos

valorizados da forma como precisa ser. (Professora Orquídea, Catalão, 2015).

Analisando a exposição desses depoimentos se percebe que há aspectos negativos no “Pacto pela Educação”, pois, ao retirar os direitos dos(as) trabalhadores(as), como a incorporação dos 30% da titularidade, o governo não respeitou os(as) que estudaram e se qualificaram. E, ao implantar a remuneração por mérito (bônus) como estratégia de valorização da categoria docente, ampliou-se o problema da educação pública quanto aos baixos salários. A retirada de direitos é consequência das políticas sociais que visam eficiência e eficácia com o menor custo possível, pensada pela lógica do mercado neoliberal, que desresponsabiliza o Estado pela educação pública e individualiza os sujeitos.

Com a implantação do “Pacto pela Educação”, o aumento e o acúmulo de tarefas segue o modelo empresarial, aparecendo nas escolas sob a forma de ênfases em padronização do currículo e dos testes, instrução baseada em métodos, lições programadas, meritocracia e uma série de abordagens que visam à execução eficiente do ensino.

Esse modelo empresarial parte do princípio de que o ensino, como a produção das fábricas, pode ser acelerado e tornado mais eficiente por meio de modificações técnicas e de incentivos aos professores(as) e alunos(as), tais como bônus em dinheiro, como se a educação fosse uma mercadoria consumível. Assim, colocar os interesses da escola pública nessa linguagem do mercado exclui os interesses públicos por igualdade, acesso, formação de cidadania, práticas educacionais democráticas e questões sobre o conhecimento de quem e os valores de quem constituem o currículo, tornando os(as) professores(as) executores(as) de serviços, e não intelectuais críticos, e os(as) alunos(as) consumidores(as) da educação e clientes dos(as) professores(as).

O quadro delineado representa, salvo pequenas variações, a atual situação vivenciada pelos(as) professores(as) entrevistados(as). A descrição serve também para analisar, para ilustrar e/ou comentar as respostas, que fazem referências à valorização da carreira profissional após a implantação do “Pacto pela Educação”, cujas considerações dos(as) professores(as) Amor Perfeito, Gardênia e Girassol representam as insatisfações da categoria e os investimentos feitos pelo Estado na infraestrutura, os quais não condizem com as reais necessidades das escolas:

Não, eu acho que foi um mal irreparável, eu acho que infelizmente trabalha-se muito com dados, com números e não condiz com a realidade do professor. Infelizmente é vergonhoso a situação do professor nosso. Eu, no Estado trabalho porque gosto, mas não

compensa, é muito discrepante as condições de trabalho e os investimentos em educação, por exemplo: na parte de Ciências, Química, Física...o governo prega que tem laboratórios, aula de informática e nem internet existe nas escolas que funcionam, você liga o computador e a internet cai, então isso é uma mentira e vocês sabem que não funciona nos laboratórios, não tem nenhuma pessoa qualificada para mexer nos laboratórios e nenhum laboratório tem lugar pra tratar resíduos para jogar no lixo e jogam tudo na rede de esgoto, então infelizmente não condiz com a realidade com relação a aulas práticas de laboratório de ciências e são somente dados que não condiz com a realidade do Estado. (Professor Amor-Perfeito, Catalão, 2015).

Não me sinto valorizada de forma alguma, por exemplo os salários nossos, como vemos em reportagens são muito baixos em relação a outros países, como os Estados Unidos, Alemanha eu acho o nosso muito baixo. E se for comparar a deputados, senadores que passarão por nossas mãos o nosso salário é muito defasado (Professora Gardênia, Catalão, 2015).

Não, o pacto não colaborou em nada para a valorização dos trabalhadores, pelo contrário, retirou direitos. (Professor Girassol, Catalão, 2015).

Nesse sentido, o Programa de Intensificação da Aprendizagem (PIA), implantado em 2013, retirou do(a) professor(a) a autonomia para a promoção dos(as) alunos(as), pois a forma de recuperar o corpo discente aumentou o serviço dos(as) trabalhadores(as), e a recuperação qualitativa ficou impossibilitada de acontecer em função da forma imposta pelo PIA, pois os(as) envolvidos(as) no processo de ensino-aprendizagem criam mecanismos para diminuir o trabalho.

Com relação à evasão e reprovação na escola, as respostas são muito semelhantes e assinalam que nada mudou e criticam o PIA, destacando as argumentações das professoras Orquídea e Rosa que comprovam isso:

Criaram um tal de PIA para recuperar alunos, mas eu acho que ele é mais numérico mesmo do que para recuperar alunos. Não recupera ninguém, pois a gente trabalha algumas aulas, pois são poucas, eu acho que deveria ser mais aulas, ter um maior tempo pro PIA, eu acho muito curto; A gente dá um trabalho e um a prova no final de cada bimestre, e tem o do semestre que aumenta, eu acho que um ou dois dias. (Professora Orquídea, Catalão, 2015).

Com o PIA eu não vi melhora, pois em uma semana não dá pra recuperar o aluno no que foi dado em dois meses, eu acho isso complicado, porque o que você não aprendeu em dois meses, vai recuperar em uma semana? ... não tem como. (Professora Rosa, Catalão, 2015).

De acordo com Costa e Vale (2013), uma das reclamações dos(as) professores(as) é atender a uma das exigências feitas pela SEDUC, que é: “A determinação que o estudante deve ter quatro avaliações com substitutivas para fechar uma nota, o que intensifica o tempo de planejamento, elaboração e correção das avaliações” (COSTA; VALE, 2013, p. 498).

Observa-se que, em meio às mudanças promovidas no espaço escolar, incluem-se alterações na sistemática de avaliação, supondo-se que, ao mudar o modelo de elaboração das provas e tendo um(a) professor(a) ocupado(a) em treinar os(as) alunos(as) para os testes padronizados (estadual e federal), a avaliação escolar passará a atender à política de resultados baseada em indicadores quantitativos, implementada pelo neoliberalismo implícito (ou será explícito?) no “Pacto pela Educação.”

Partindo dessas colocações, atesta-se que possuímos uma política educacional alinhada aos princípios neoliberais, fundamentada em bases oposicionistas que colocam em destaque, que privilegiam uma educação estratégica para o crescimento da economia e a predominância de modelos gestacionais flexíveis, que conferem uma concepção mercantilista de educação.

Nesse contexto, a informação substitui o conhecimento pelo interesse em um sistema de produção sempre em mutação, além disso, as metas educacionais são avaliadas em termos de apropriação quantitativa de habilidades e informações para o mercado de trabalho. Estamos vivendo na era de um novo taylorismo, em que os processos de produção do conhecimento estão sendo distorcidos para atender aos propósitos da distribuição da informação, do planejamento estratégico e da extração de valor e cultura, tornando a educação uma mercadoria.

Sobre a reforma curricular e planejamento das aulas, apesar de haver divergências entre as opiniões dos(as) professores(as) entrevistados(as), as respostas das professoras Orquídea e Rosa apontam que:

Eu já fazia planos de aula, eu trabalhava no Ensino Fundamental 1, então, eu já trabalhava com planos, então, para mim não foi muito difícil, eu não achei nada difícil. Acho bom porque eu sempre gostei de trabalhar dessa forma, com o plano de aula e com esse diário on-line ficou melhor ainda para fazer o plano, ficou mais rápido. (Professora Orquídea, Catalão, 2015).

Não é que melhorou, no meu caso você tem o anual e só pega o que vai trabalhar nos quinze dias e lança, você já pega pronto. (Professora Rosa, Catalão, 2015).

Ao se analisar o funcionamento cotidiano da entrega dos planos de aula pode-se concluir que o planejamento quinzenal é feito através da matriz curricular. Ressalte-se que todos(as) envolvidos(as) no processo têm acesso a essas matrizes digitalizadas, assim, o(a) professor(a)

apenas procede à cópia da matriz, fazendo as adaptações necessárias para entregar o plano quinzenal, em resumo, o formato “copiar e colar” é utilizado para a entrega do planejamento quinzenal, acumulando tarefas desnecessárias, uma vez que o currículo já está pronto e definido não se justificando o plano quinzenal copiado da matriz curricular. Ações que sobrecarregam o cotidiano escolar e precarizam as relações trabalhistas.

Conforme Torres (2008, p. 198), o currículo escolar passa informações “que nem revelam nem problematizam as causas estruturais subjacentes aos casos que ele parece denunciar”. A falta de abordagens críticas sustentadas no que diz respeito a questões sociais nas instituições educacionais impede os estudantes de realizarem o potencial humano da recriação de seu próprio mundo.

O neoliberalismo na educação não só reduz os espaços críticos, mas também impede a possibilidade de construção de comunidades escolares democráticas, já que a competição “bloqueia o potencial para políticas sistemáticas amplas, projetadas para criar oportunidades iguais” (MARGINSON, 2006, p. 206).

Acerca do bônus e poupança escolar, os(as) professores(as) Amor Perfeito, Lírio e Orquídea listaram:

Eu acho uma vergonha, infelizmente eu acho uma vergonha porque isso é mais que um direito do trabalhador, eu acho que tinha que ter prêmio por produtividade e não ameaças para não ter faltas e entregar as coisas em dia, eu acho que todo bom profissional já entrega tudo em dia, eu acho isso uma ameaça e uma vergonha. Por exemplo, na indústria a pessoa que ganha um salário mínimo que ele trabalha, vou te dar um exemplo na Vale Fertilizantes, vamos supor que a pessoa ganhe 890 reais, no final do ano só de participação ele ganha mais ou menos uns 4 ou 5 mil reais, agora o profissional da educação com curso superior e que estudou a vida toda ganha 2 mil reais e não pode faltar nenhum dia, não pode ter nenhum atestado, então eu acho que isso é uma vergonha... esse bônus seria uma ajuda de custo e o professor não merecia isso. (Professor Amor-Perfeito, Catalão, 2015).

A minha revolta com esse pacto é grande, pois até agora não vi ele fazer nada pra educação, nem para os professores, que a gente vem sofrendo vários golpes duros desse estado, porque a gente acaba ficando refém desses papéis que tem que preencher, com dados que tem que cumprir e não conta de colocar nada o que é pedido em prática. E nem tem o tempo que é necessário E não podemos fazer nada simplesmente aceitar um bônus que tá muito longe de ser meritocracia (Professor Lírio, Catalão, 2015).

O bônus eu achei legal já que tirou a nossa titularidade, pelo menos ficou uma coisa pra não ficar tão defasado o nosso salário. Mais ainda é muito pouco, a gente teve uma perda salarial muito grande. O bônus deveria ter um valor maior para recompensar o que ele tirou de nós. E a

poupança aluno eu achei bom, apesar que os alunos não interessam muito nisso, não surtiu efeito, tem a premiação, mas não surtiu efeito para ele querer estudar mais, eu não sei se é má divulgação, ou o que acontece. Não surtiu esse efeito que deveria surtir no aluno (Professora Orquídea, Catalão, 2015).

Pode-se pensar que um dos possíveis motivos que expliquem esse resultado é que o desenho da política de bonificação seja inadequado, isto é, ela não tem incentivo suficiente para que a escola concentre seus esforços na melhoria dos(as) alunos(as) de mais baixa proficiência. Assim, é possível que a escola possa cumprir a meta através de uma melhoria dos(as) alunos(as) com maior nível de proficiência, mesmo que a política de bonificação sinalize na direção contrária, já que pode ser mais fácil alcançar as metas de desempenho dessa maneira. Mas o que realmente intriga é que, se for esse o caso, estamos defronte a um efeito colateral importante das políticas de bonificação: o aumento da desigualdade de proficiência. Observado nos depoimentos pelo desinteresse por parte dos(as) alunos(as).

Com essa educação com objetivos padronizados retira-se do(a) professor(a) a possibilidade de colocar em prática os saberes que dão especificidade à sua profissão. Neste sentido, o(a) professor(a) e demais agentes educacionais passam a desenvolver conteúdos apenas para o que exigem as avaliações externas e padronizadas, as quais estão configuradas em questões meramente objetivas que retiram dos(as) alunos(as) a criatividade e prazer. Reforça-se que esses(as) trabalhadores(as) são profissionais do humano, das relações entre pessoas, do conhecimento e não técnicos ou operários que lidam com objetos. Entende-se que quem trabalha com seres humanos sabe que há nessa atividade sempre algo que lhes escapa. Deste modo, o qual acaba exercendo a profissão não porque gosta dela, mas para receber recompensas reforçadoras, as quais não melhoram a qualidade na educação.

A situação descrita se refere à uma política educacional controlada por dados estatísticos, resultados quantitativos, metas definidas e cobrança dos sujeitos por ações que valorizem o trabalho individual em decorrência do pagamento de bônus e prêmios. Além da pressão constante por resultados, estimula-se a concorrência e a competição entre alunos(as), professores(as), demais agentes educacionais e unidades de ensino, recompensando os que cumprem as metas em detrimento dos que não cumprem, sempre responsabilizando e transferindo para o indivíduo a culpa pelo seu sucesso ou não.

Sobre a infraestrutura das escolas após o “Pacto pela Educação”, o que mudou no interior delas, os professores Copo de Leite, Lírio e Girassol apontam que:

Não mudou nada só uma “reformazinha” na pintura e mais nada que falasse agora a escola tá de primeiro mundo. (Professor Copo de Leite, Catalão, 2015).

Quanto a infraestrutura no período que eu estou aqui o que foi melhorado foi mérito da comunidade gestora, não vejo nada vindo do governo, a não ser a quadra, a cobertura da quadra, mais só a cobertura, que falaram que vão arrumar, mas só falaram, a quadra tá caindo o pedaço, não tem nenhuma estrutura, eles mandam simplesmente cobrir, será que basta só cobrir, se a quadra não tem piso, não tem nenhuma infraestrutura. Então eu acho que é uma questão de planejamento, de organização, então se os gestores da educação que estão aí exigem que a escola tenha toda uma organização eles mesmo não tem organização nenhuma, só sabem cobrar, e até então a única coisa que vi até agora foi isso, por que o resto...foi mérito de rifas que a gente faz na escola, de bingos. (Professor Lírio, Catalão, 2015)

Existe uma necessidade urgente de se repensar os espaços pedagógicos das escolas e a infraestrutura das nossas escolas precisam urgentemente de reformas e não de maquiagem. Há desvios de verbas nas construções, já denunciadas por nós e pouco tem se feito pra correção desses problemas. O ministério público sabe, pois protocolamos as denúncias também lá. E precisamos de construção de novas escolas. O sindicato faz visitas e sempre tem levantado todas as demandas, passamos tudo para a secretaria como denúncia ou solicitação (Professor Girassol, Catalão, 2015).

Quanto às reformas das escolas, segundo dados da SEDUC, tem-se:

**Quadras cobertas** - Foram entregues em junho deste ano portarias de construção, cobertura e reforma de quadras esportivas a 520 escolas da rede estadual. Os investimentos serão de R\$ 116,6 milhões. Muitas dessas obras já estão sendo concluídas. (SEDUC, 2014).

**Reforma de escolas** - De 2011 a 2014, o governo reformou praticamente todas as escolas da rede pública estadual (1.095 unidades). Com o programa Nossa Escola, o investimento chega a R\$ 150 milhões. (SEDUC, 2014).

**Construção de escola** - De 2011 até 2014, o governo construiu e entregou à comunidade 14 novas escolas Padrão Século 21. Outras 48 estão em fase de construção. Cada uma dessas escolas custa cerca de R\$ 3,5 milhões. (SEDUC, 2014).

Ao correlacionar os depoimentos dos(as) professores(as) entrevistados(as) aos dados fornecidos pelo *site* da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (a partir de janeiro de 2015 agregou-se a Cultura e o Esporte a Secretaria de Educação, alterando a sigla de SEDUC para SEDUCE em 20 de fevereiro de 2015) interpreta-se que há um distanciamento entre a realidade nas escolas e o que o governo anuncia. No tocante às quadras cobertas a SEDUC anuncia que 520 quadras serão cobertas, ou seja, a metade das escolas não possui quadras

cobertas. E a Educação Física, no contexto educacional neoliberal, não é uma disciplina ligada ao desenvolvimento dos mercados, assim como também não o são Filosofia, Sociologia e Artes, sendo, preferencialmente, postas de lado.

São reforçadas as reformas escolares de todas as unidades anunciadas pela SEDUC pelo depoimento do professor Copo de Leite, ou seja, aconteceram de forma simplista, não atendendo às reais necessidades de se realizar as devidas e necessárias reformas na infraestrutura dos prédios escolares, tais como: construção de salas de aula e laboratórios, troca da rede elétrica, cobertura de quadras poliesportivas, troca do telhado, entre outros.

Em síntese, observamos nas entrevistas o que já é evidenciado no cotidiano das escolas, ou seja, com a implantação do “Pacto pela Educação” não se reconheceu a valorização dos(as) trabalhadores(as) em educação, ocorrendo o aumento das atividades docentes em ternos quantitativos e a meritocracia como forma de ludibriar os(as) trabalhadores(as). A proposta de redução da desigualdade educacional aconteceu apenas nos números apresentados pelo governo a partir dos resultados das provas padronizadas, além disso, as reformas na gestão e na infraestrutura aconteceram de forma lenta, não atendendo às necessidades efetivas da realidade nas unidades escolares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dessa pesquisa, deparei-me com muitas informações e dados teóricos, a sua maioria ainda merecendo diferentes e/ou futuros estudos, porém, uma boa parte deles me permitiu entender que já existem outros trabalhos desenvolvidos e semelhantes a este. Ressalto que as políticas públicas educacionais e os (re)ajustes econômicos levados a efeito por meio da reestruturação produtiva do capital estão centrados em contradições concretas, não mudando o processo de produção capitalista, nem modificando a relação capital-trabalho, ao contrário, acrescentando-lhe alguns traços inéditos, com reflexos na essência da organização social e do trabalho, em específico, o trabalho docente.

As políticas públicas se materializam na organização do trabalho e se territorializam nas instituições de ensino através de pacotes, pactos e programas, contendo uma quantidade de reformas educacionais asseguradas por leis específicas, tais como: a LDBEN (9394/96), os PCNs e o SNA, dentre outros.

Dessa forma, observei que as condições de trabalho vêm alcançando um alto nível de degradação, forçando os(as) trabalhadores(as) em educação a viverem em um cenário lento e gradual de privatização do ensino e de precarização das relações dos sujeitos e/ou sucateamento das escolas públicas, com o aumento e a sobrecarga do trabalho nas escolas.

Diante disso, reconheci que as propostas educacionais anunciadas pelo “Pacto pela Educação” se constituem como um pacote educacional, de caráter meramente empresarial, identificado e voltado (na visão dos proponentes) às políticas dos países periféricos e/ou em desenvolvimento, associados às orientações de cunho neoliberal para a economia globalizada.

Nesse contexto, analisei o trabalho como categoria central do espaço geográfico, compreendendo que é pelo labor que este espaço é (re)produzido. Assim, o papel dos(as) professores(as) (sujeito intelectual transformador/a), então, deverá ser o de fazer parte dos debates sobre a proletarização e a precarização do trabalho docente, ficando claro que essas discussões e/ou reflexões acontecem e fazem parte dos fatores que caracterizam a flexibilização das relações trabalhistas.

Por isso, o trabalho é fragmentado para produzir mais. Surgem, portanto, diversas tarefas que antes não faziam parte do trabalho docente e, na ocupação e realização dessas, aparecem novos sujeitos, outros mudam de funções ou fazem adaptações e organizações, o que vem resultando em um território demarcado por relações contraditórias, alienadas e, às vezes, emancipadoras, como foi possível observar durante este estudo.

Dentro dessa lógica, registro que o governo de Goiás contratou uma empresa multinacional, a *Brain&Company*, especializada em consultoria de gestão, negócios e resultados financeiros, para elaborar o documento da reforma educacional, denominado “Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças”, implantado em setembro de 2011.

Desta feita, percebe-se que os eixos norteadores das reformas políticas implementadas nacionalmente, e em Goiás, estão voltados para o desenvolvimento econômico, visando um modelo de sociedade, de homem e de mulher que atenda aos interesses do capital, defendendo uma educação universal, refletindo os interesses da elite, em que se preserva a divisão do trabalho (intelectual e material). Assim, os(as) pensadores(as) e dominadores(as) impõem suas ideias por meio de discursos que anulam as diferenças entre eles e as classes contrárias a eles, de maneira que seus interesses se tornem universais e defendidos pela sociedade, reforçando a mercantilização da educação.

Quando se pensa o/no trabalho docente, verifica-se que uma série de problemas decorre da não valorização dos(as) profissionais e das péssimas condições de trabalho em que estes(as) atuam, sendo possível visualizar um cenário degradado (imagem e organização caóticas), que vai desde a quantidade e a qualidade dos recursos culturais e materiais existentes à disposição do corpo docente nas escolas, além dos reduzidos dividendos à categoria.

Estes fatores não possibilitam aos(as) trabalhadores(as) em educação investirem na formação, em melhorias na sua qualidade de vida, como o lazer, o descanso e a qualidade do trabalho realizado, incluindo a elasticidade (expansionismo) das atividades para além do contexto escolar, numa comprovação de que a precarização da docência alcança a vida cotidiana da categoria.

O “Pacto pela Educação” se trata, portanto, de uma política educacional controlada por resultados, isto é, nele são fixadas as metas em forma de indicadores quantitativos, exigindo competência dos agentes do sistema, estímulo ao trabalho individual por meio de prêmios e bônus. Essa eficácia envolvendo servidores(as), professores(as), diretores(as), alunos(as) depende de certas competências e estas são requisitos para os resultados; este não se trata de outra coisa, senão de subordinação a um modelo capitalista, que se torna uma forma de racionalidade tecnológica que impõe standardização, controle e dominação total.

Nesse sentido, a classe dirigente se utiliza dos meios de comunicação de massa – televisão, rádios, jornais, revistas, dentre outros – para divulgar resultados de propostas políticas nas escolas estaduais, que, segundo notícias do Governo, têm apresentado resultados positivos. Esses resultados são mostrados em placas fixadas nas portas das escolas com notas

do IDEB, reformas superficiais das unidades escolares, pagamentos de bônus e prêmios, com objetivo de controle e punição.

É evidente que tais práticas visam desestimular qualquer forma de luta, mobilização e movimentos sociais, promovendo a desarticulação da unidade de classe dos(as) trabalhadores(as), com a finalidade de desestruturá-los(as) política, ideológica, social e profissionalmente.

Diante disso, foram criadas dificuldades para a categoria lutar contra essa reforma, tendo em vista a posição do documento da SEDUC que mostra a prevalência do critério econômico para se definir níveis de qualidade do sistema de ensino: currículo unificado (conhecimento prático e habilidades), com vista ao emprego, exigência de eficiência, baixos custos, estímulo à competitividade, avaliação indicada por rendimentos quantitativos, vínculo ao mercado, escola-empresa e alunos(as) como clientes, registrando que estas características ora são explícitas, ora são implícitas nos cinco pilares estratégicos, nas metas e ações pontuais na reforma educacional goiana de 2011.

O “Pacto pela Educação”, dentro dessa perspectiva é uma política educacional articulada aos princípios internacionais da *Comissão Econômica para a América Latina* (CEPAL), de inspiração da UNESCO: todos pela educação, portanto, trata-se de uma política educacional estratégica do governo de Goiás, que busca a materialidade dos princípios de acumulação flexível no ensino goiano, tornando o Estado minimamente voltado às questões sociais – a educação – e, ao máximo, ao mercado por meio da atuação da iniciativa privada.

Nesse panorama, em que o pensamento neoliberal domina e incute, por meio de uma ideologia, o entendimento de que não é possível conter o avanço do neoliberalismo e que os sindicatos têm que se adaptar a essa realidade, abandonando as suas bandeiras de lutas históricas, tais como a construção de uma sociedade socialista, é necessário observar que a organização sindical, tanto no Brasil como no Mundo, tem força quando esses sindicatos lutam e se posicionam contra o capital, porém, ao tentar negociar as regras impostas por este capital, perdem sua identidade frente à categoria representada e, ainda pior, assumem a criação de nova identidade cooptada pelo sistema capitalista.

Assim sendo, de modo geral, as ações desenvolvidas pelo SINTEGO, compreendidas como um movimento social e político, apresentam certas características específicas, sendo o primeiro desses movimentos uma total e completa orientação às políticas e ideologias da CUT e da CNTE, que têm dificultado a construção de um SINTEGO forte, autônomo e independente.

O segundo traço marcante do SINTEGO é a tentativa de superar o discurso marginalizante que o movimento sindical enfrenta, em especial, na área pública, bem como o

esforço para construir um Sindicato com identidade sindical própria para se instituir como o representante legal da categoria de trabalhadores(as) em educação pública goiana. Esse contexto caótico e desfavorável às organizações sindicais esteve orientando as propostas e os Planos de Ação do SINTEGO, buscando criar e sustentar um Sindicato propositivo.

Diante das consequências da efetivação dos princípios da acumulação flexível na educação pública estadual goiana, verifica-se que as relações de trabalho sofreram significativas alterações, aumentando as subcontratações e terceirizações na prestação dos serviços educacionais e diminuindo o quantitativo de servidores(as) estáveis, enfraquecendo as organizações sindicais.

Nessa perspectiva, durante as análises feitas nesse trabalho acerca das ações do SINTEGO, o que ficou comprovado por meio das muitas queixas e denúncias por parte dos(as) trabalhadores(as) em educação, é que: o Sindicato tende a preservar táticas e/ou práticas sindicais burocratizadoras e conservadoras (que limitam as reivindicações trabalhistas e sociais dos(as) educadores(as) representados(as); possui envolvimento com campanhas sindicais e eleitorais; há contradição entre o seu discurso e sua prática política; não há avanço das negociações entre Estado e Sindicato; as repetições de greves; existe o sentimento de insegurança da categoria perante o SINTEGO por este se incursionar na disputa político-partidária; os(as) trabalhadores(as) se consideram lesados(as) e desrespeitados(as) diante das repetidas negociações que não avançam. Estes são os motivos apresentados pela categoria contra o sindicato em pauta.

Mediante essa realidade, o SINTEGO, como não pode se livrar da proletarização do trabalho docente com a implementação da reforma educacional, no tocante à privatização do ensino público, que retira dos(as) trabalhadores(as) em educação as especificidades de seu trabalho, reduz suas bandeiras de lutas aos interesses do momento de seus(uas) filiados(as) – os estímulos externos -, tendo, por isso, seu poder de luta e reação voltado para aspectos pontuais e de fora do processo do trabalho pedagógico, aqueles de natureza econômica, por exemplo: piso salarial, bônus, prêmios, gratificações, etc.

Contudo, nota-se que o SINTEGO tem procurado implantar um discurso cuja intenção é formar uma categoria de trabalhadores(as) politicamente consciente e mais ligada ao Sindicato. A equipe encarregada dessas ações ainda não conseguiu lograr êxitos nessa empreitada, uma vez que os(as) trabalhadores(as), além da sobrecarga de trabalho, sentem-se desmotivados(as) para enfrentarem a exploração (que sabem estarem submetidos) e acreditam estar distantes de se acharem aptos para mudar a realidade atual.

Portanto, as políticas públicas, as sociais e a educação passam a ser vistas como serviços sociais e, dessa forma, o ensino, percebido como um serviço social, pode ser terceirizado e/ou privatizado, passando, então, a ser considerado como mercadoria, um bem de consumo e não mais um direito do cidadão. Neste raciocínio, educandos(as) e educadores(as) são vistos como capital humano e o(a) professor(a) é apenas mais um recurso dessa empresa capitalista – a educação escolar.

Partindo desse entendimento é que me remeto a Mézsáros (2002), que explica que o capitalismo é a sociedade mais desigual de toda a história, uma vez que enfatiza que, para que seja aceito o princípio de que todos(as) nós somos iguais perante a lei, torna-se necessário um sistema ideológico que reproduza e inculque cotidianamente esses valores na mente das pessoas, alienando os(as) trabalhadores(as) no espaço escolar, por meio das políticas públicas de cunho neoliberalis.

Diante disso, acrescento que a alienação é uma situação que resulta dos fatores materiais dominantes da sociedade capitalista, em que o trabalho do homem e da mulher se processam de modo a produzir coisas que imediatamente são separadas dos interesses e do alcance de quem as produziu, para que sejam transformados em mercadorias.

Frente ao quadro exposto, assistimos à despolitização da luta sindical atrelada à desprofissionalização do(a) professor(a), e até mesmo a um questionamento acerca de alguns direitos adquiridos, uma vez que isso atrapalha a construção e/ou formação de uma consciência política dos(as) trabalhadores(as) em educação.

Assim sendo, da forma como o(a) professor(a) é visto e/ou apresentado (de maneira inferiorizada), como na crônica de Nelson Rodrigues em o “complexo de vira-latas”, em que o(a) brasileiro(a) se coloca constantemente em situação de inferioridade, desse modo, com seus problemas, suas condições de trabalho, os(as) professores(as) são pouco considerados nos movimentos sindicais efetivados, portanto, são vistos como objetos que contemplam à parte seu trabalho, tornando-se figuras de pequena importância, podendo ser dispensados(as) da organização do trabalho escolar e das ações sindicais, sem o menor problema.

Diante dessa configuração, é preciso pensar a relação entre precarização e feminização, abrindo espaços para se compreender que esta força de trabalho mais explorada, mais barata, com mais tarefas no contexto produtivo e reprodutivo se torna importante para a reprodução do capital, em especial em épocas de crises, quando as mulheres são chamadas a ocuparem cargos e/ou funções antes ocupadas por homens.

Daí poder dizer que a situação da mulher é mais precária do que a do homem, uma vez que a precarização do contexto educacional alcança sua vida cotidiana, afinal, em casa ela

prepara aulas, corrige provas e trabalhos, somando-se a tudo isso o trabalho doméstico e o cuidado com os(as) filhos(as), o que, na verdade, muito a prejudica em sua qualidade de vida por privá-la do convívio com os familiares, da vivência de momentos do não-trabalho, etc.

Nesse sentido, Saffioti (1983, p. 74) afirma sobre a misoginia da Lei combinada com o não cumprimento de sua parte igualitária: “coloca a mulher numa situação de extraordinária inferioridade social”. E essa liberdade de trabalhar por um salário é vantagem, visto que isso é trabalhado em nível ideológico pelo capital, que induz a mulher “a perceber este constrangimento enquanto vantagem, enquanto possibilidade de opção” (SAFFIOTI, 1983, p. 75).

No contexto da flexibilização ou descentralização do trabalho estão incluídas as tecnologias de informação que se relacionam com a transformação da economia num momento marcado pela flexibilização das relações de produção, trazendo para as novas relações de trabalho um paradigma técnico-econômico, obrigando os(as) trabalhadores(as) a dominarem novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções.

O SINTEGO é o maior sindicato em números de filiados do Estado de Goiás e, segundo dados fornecidos pelo SINTEGO (2015), atualmente o sindicato conta com 24.651 filiadas e 4.022 filiados no estado e as conquistas que (os) trabalhadores(as) alcançaram nos últimos anos são frutos da organização da categoria, independentemente dos(as) dirigentes que passaram (ou passam) pelo sindicato, pois é a categoria que fortalece essas ações e permite encontrar resultados positivos.

As condições aqui expostas nos remetem tanto à intensificação da exploração do trabalho, exigida pela produção flexível, quando ao aparecimento do que se intitula hoje sindicalismo de envolvimento, que nada mais é do que um sindicalismo manipulado e cooptado, que subordina os(as) trabalhadores(as) (não apenas os da educação) ao universo empresarial, situação ou circunstância que permite que aqueles direitos existentes no “mundo do trabalho”, historicamente conquistados pelos(as) trabalhadores(as), sejam flexibilizados, desregulamentados, substituídos ou eliminados, proporcionando ao capital os instrumentos necessários para adequar ou organizar essa nova fase.

É preciso ter em mente que essa luta não é somente dos(as) trabalhadores(as) em educação, mas deve ser de toda a classe trabalhadora que vive do trabalho – o acesso a um ensino de qualidade, que busque a transformação da sociedade e não apenas a formação para o mercado –. Isso tem que ser pensado por todos(as) os(as) trabalhadores(as) e demais envolvidos(as) no processo pedagógico.

Registro que esta pesquisa me possibilitou verificar que os(as) trabalhadores(as) em educação que compõem o SINTEGO, dirigentes e filiados(as), não conseguem avançar nas lutas para diminuir ou pelo menos minimizar os efeitos da privatização da educação pública de Goiás, pois isso tem sido um movimento construído em etapas, mas isso é percebido de forma equivocada, apenas vivido sem se conceber acerca do processo.

Ocorre que a maioria dos(as) trabalhadores(as) em educação estão alheios ao fato de a educação pública estar sendo privatizada e muitos(as) preferem entrar na corrida individualizada pelos benefícios (bônus, prêmios, funções que não seja à docência, entre outros), pois a proletarização pode lhes trazer ganhos extras nos salários, assim, instala-se uma concorrência individualizada no universo escolar. Nesse contexto, os(as) trabalhadores(as) parecem pássaros criados em gaiolas, acreditando que voar talvez seja uma doença, alienando-se no processo, calam-se, ignoram pontos importantes para a valorização do magistério.

Assim sendo, de um lado têm-se que os(as) professores(as) estão diante de uma realidade concreta que precisa ser enfrentada por meio de uma práxis que esteja conectada às transformações políticas e sociais do atual contexto educacional, espaço contextual este em que eles(as) se encontram inseridos(as) como trabalhadores(as) em e da educação.

E, de outro lado, está o SINTEGO em sua coletividade – dirigentes e filiados(as) – neste momento de mudanças na organização do trabalho realizado nas instituições públicas de Goiás, tendo como desafio maior tomar a defesa dessas escolas e, por consequência, ser a resistência à privatização da educação pública goiana sua principal bandeira de luta, sem, no entanto, abandonar as demais bandeiras. Assim, a categoria por ele representada necessita compreender e buscar resolver em razão de ter ou ver seus direitos respeitados ou levados a sério por governantes e pela sociedade em geral.

Conforme demonstrei, o neoliberalismo tem reorientado as instituições de ensino e conferido um novo significado à aprendizagem e às metas da educação. De modo igualmente importante, transforma a educação em mercadoria, excluindo a própria liberdade crítica que a educação exige, permitindo que esta não se torne um simples doutrinação, como propõe as políticas neoliberais para a educação, em específico o “Pacto pela Educação”.

A falta de abordagens críticas sustentadas no que diz respeito a questões sociais nas instituições educacionais impede os(as) estudantes de realizarem o potencial humano da recriação de seu próprio mundo. Esse doutrinação na educação não só reduz os espaços críticos, mas também impede a probabilidade de construção de comunidades escolares democráticas, já que a competição bloqueia o potencial para políticas sistemáticas amplas projetadas para criar oportunidades iguais.

Com o neoliberalismo na educação surge o desafio de criar as condições para se ter relações que sejam solidárias e em movimento, contrapondo-se à linguagem neoliberal que destrói a responsabilidade e a crítica sociais, que incentiva o florescimento de um individualismo inconsequente e voltado ao consumo, que mata a consciência.

Nesse sentido, é necessário impedir a apropriação neoliberal da educação, salvaguardando a autonomia do processo de aprendizagem do ensino, da produção intelectual, e incentivar a formação de alunos(as) críticos(as) e as condições para a ampliação de acesso àqueles que estiverem em situação de grandes desvantagens, de acordo com as fórmulas atuais, e que estiverem sendo passados de uma má opção educacional a outra ainda pior, pois os discursos e as práticas educacionais precisam ser reconectados a um projeto emancipador progressista baseado na solidariedade e na justiça social, afinal, a tarefa da escola não pode ser apenas “intelectual”, mas também de interromper as relações de exploração e dominação na sociedade.

Uma educação crítica que esteja seriamente comprometida com a mudança social substantiva não pode mais relegar o pensamento marxista, que ainda é o primeiro instrumento para se analisar e combater o capitalismo neoliberal de hoje, em um espaço em que o trabalho não seja mais explorado e se torne um esforço que beneficie a todos(as), recusando-se a ser instrumentalizado e transformado em mercadoria.

Conforme detalhei anteriormente, o neoliberalismo é uma doutrina internacional e se espalhou rapidamente por quase todo o mundo, menos reconhecida mundialmente é a presença global dos(as) trabalhadores(as) em educação e de seus sindicatos. Se as lutas dos sindicatos de trabalhadores(as) em educação puderem se tornar mais internacionais em sua natureza, seu potencial de contestação do projeto neoliberal para a educação será provavelmente concretizado de maneira ainda mais vista.

Outro fator é o aumento de interesse no âmbito dos sindicatos dos(as) trabalhadores(as) em educação por se unirem internacionalmente aos movimentos sociais para lutarem contra a agenda neoliberal. O Fórum Mundial da Educação, que se realizou em Porto Alegre em 2004, por exemplo, apresentou uma visão alternativa para a educação, que vai diretamente contra a agenda neoliberal.

Os(as) trabalhadores(as) em educação estão organizados(as) em uma confederação internacional, a Internacional da Educação (IE), que representa 30 milhões de trabalhadores(as) em educação sindicalizados(as) do mundo todo. A IE tem um papel estratégico fundamental na organização de alianças que podem resistir à ofensiva neoliberal e conquistar para as crianças do mundo o futuro que elas merecem. Os(as) defensores(as) de uma maior liderança a ser

exercida pelos sindicatos dos(as) trabalhadores(as) em educação que constituem a IE, e a própria IE, podem ter de passar por uma mudança interna.

Muitos sindicatos se atrofiaram nos últimos 20 anos, em parte, por conta dos ataques econômicos e políticos neoliberais. Dessa forma, é necessária uma mudança nos sindicatos para torná-los verdadeiramente democráticos e para fazer deles defensores consistentes da igualdade, da justiça social e da democracia, isto é, da emancipação humana. Se os sindicatos dos(as) trabalhadores(as) em educação têm a chance real de virar a onda neoliberal, eles devem também ter uma visão própria do que a educação é, para quem é e como se chega a ela.

Embora os(as) representantes dos sindicatos dos(as) trabalhadores(as) em educação não reconheçam seu próprio poder, há poucas dúvidas de que as corporações globais de educação como o Banco Mundial e o FMI o façam. Os sindicatos são vistos e caracterizados como os principais obstáculos à reforma, diante disso, as comissões do Banco Mundial pesquisam estratégias de como melhor superar o poder potencial dos sindicatos. Não só os organismos internacionais, mas também as empresas privadas consideram os sindicatos como um obstáculo para seus planos de lucrarem com a educação.

Nos locais em que os sindicatos dos(as) trabalhadores(as) em educação tiveram sucesso em suas lutas, tanto historicamente como no presente, tem-se dado a situação frequente de que eles receberam apoio dos pais, das mães e da comunidade mais ampla, como aconteceu na África do Sul, Reino Unido, Austrália, entre outros.

Ainda menciono como ameaça à reforma que os sindicatos dos(as) trabalhadores(as) em educação são fortalecidos quando há uma fragmentação interna, em que os(as) líderes sindicais se sentem ameaçados(as) e são mais propensos a contestar a reforma em nome dos(as) filiados(as). Os(as) líderes sindicais que não enfrentam desafios internos se sentem mais à vontade em cooperar com o Estado e até em aceitar certos sacrifícios, desde que haja alguma compensação.

Uma outra questão importante ainda não respondida é sobre como a ideologia dos(as) líderes dos sindicatos dos(as) trabalhadores(as) em educação, enquanto indivíduos, afeta suas decisões sobre a oposição política ao neoliberalismo e em que medida os(as) líderes dos sindicatos assimilaram os pressupostos neoliberais e compartilham convicções sobre a luta coletiva.

Por fim, reiteramos que este estudo teve como objetivo colaborar para a luta pela educação pública, gratuita e de qualidade em nosso país e estado, lembrando que os dias de luta não cessam e, já diante de novas ações apresentadas recentemente pelo governo de Goiás,

afirmamos a necessidade dos estudos acerca do mundo do trabalho docente e a busca de caminhos no enfrentamento ao projeto de desconstrução da educação que se coloca.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. Alcides Rodrigues pode perder os direitos políticos. **Jornal Opção**, Goiânia, 22 maio 2011. Reportagens Judiciário. Ed. 1872. Disponível em: <<http://www.jornalopcao.com.br/posts/reportagens/alcides-rodrigues-pode-perder-os-direitos-politicos>>. Acesso em: 10 set. 2014.

ADORNO, T. **Palavras e sinais – modelos críticos 2**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1995.

ADRIÃO, T.; PINHEIRO, D. A presença do setor privado na gestão da educação pública: refletindo sobre experiências brasileiras. **Revista Educação e Políticas em Debate**, São Paulo, v. 1, p. 55, 2012.

ALVES, G. **O novo e precário mundo do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2001.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1995.p. 16.

\_\_\_\_\_. R. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

\_\_\_\_\_, R. (Org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2005, Coleção Mundo do Trabalho. p. 31.

\_\_\_\_\_, R. As formas contemporâneas de trabalho e a desconstrução dos direitos sociais. In: \_\_\_\_\_ SILVA, M. O. S; YASBECK, C. **Políticas públicas de trabalho e renda no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Cortez; São Luís, FAPEMA, 2006.

APPLE, M.W. **Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 60, fev. 1987. pp. 3-14.

ARAÚJO JÚNIOR, J. F. **Trabalhador da educação e a acumulação flexível do capital: um estudo do posicionamento do Sintego frente à política educacional de Goiás**. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

ARELARO, L. R. G. Financiamento e qualidade da educação brasileira: algumas reflexões sobre o documento “balanço do primeiro ano do FUNDEF – Relatório Mec. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Financiamento da Educação Básica**. Campinas, SP: Autores Associados, Goiânia, GO: Edufg, 1999.

ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In. **Para além do fracasso escolar**. 4. ed. Anete Abramowics e Jaqueline Moll (Org.). Campinas: Papyrus, 1997.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, ago. 2002.

\_\_\_\_\_. **NBR 15287**: informação e documentação: projeto de pesquisa: apresentação. Rio de Janeiro, ago. 2011.

ATAÍDES, M. A. M. **SINTEGO**: lutas, vitórias e derrotas na década neoliberal. 2005. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

BANDEIRA, A. J. P. **Políticas e modernização agrícola em Goiás (1970-1990)**. 1999. 178 f. Dissertação (Mestrado), IPUR, Universidade Federal Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

BAIN & COMPANY. **Primary & Secondary Education**. Disponível em: <<http://www.bain.com/industry-expertise/social-and-public-sector/primary-and-secondary-education.aspx>>. Acesso em: 10 set. 2014.

BENEVIDES, R. F. **Política social e prática sindical no campo da educação: FNDEP e SINTEGO**. Goiânia – GO, 2003. 254 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2003.

BIAVASCHI, M. B. **As Reformas do Estado em tramitação**: breves considerações. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/25066-25068-1-PB.html>>. Acesso em: out. 2014.

BOITO Jr., A. **política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã. 1999.

BOSI, E. **Memória e sociedade**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.

BRASIL, 1995. Presidência da República. **Plano Diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

\_\_\_\_\_, 1996. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 5 nov. 2014.

\_\_\_\_\_, 2007. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2007**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 1 jan. 2015.

\_\_\_\_\_, 2008. Lei nº 11.301, de 10 de maio de 2006. Altera o art. 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério. **Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília, 2008. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11301.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11301.htm)>. Acesso em: 15 set. 2014.

\_\_\_\_\_, 2009. Lei nº 12.914, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm)>. Acesso em: 16 set. 2014.

BRZEZINSKI, I. **LDB dez anos depois**: reinterpretada sob diversos olhares. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CAETANO, D. L. N. S. **Trabalho docente de mulheres em Goiânia-GO**. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Catalão, 2014.

CANEZIN, M. T.; LOUREIRO, W. N. **A Escola Normal em Goiás**. Goiânia: Editora UFG, 1994.

\_\_\_\_\_, M. T. **Sindicato e magistério**: constituição e crise. Goiânia: Editora UFG, 2009.

CARNEIRO, E. M. F. **Educação em Goiás de 1964 a 1978**: a política que não é a do ensino. Rio de Janeiro – RJ, 1984. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Fundação Getúlio Vargas – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Rio de Janeiro, 1984.

CHAUÍ, M. S. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CNTE, 2014 Penúrias do magistério brasileiro. Disponível em:  
<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/cnte-informa/1425-cnte-informa-692-11-de-julho-de-2014/13754-penurias-do-magisterio-brasileiro.html>. Acesso em: 17 set. 2014.

CODO, W. & ODELIUS, C. **O espelho perverso**. In: Educação: Carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. (Coord). Wanderley Codo. Petrópolis: Vozes, 1999.

COMPTON, M. & WEINER, L. **The global assault on teaching, teachers and their unions**. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

COSTA, C. L. **Geografia, trabalho e vida cotidiana**: algumas reflexões sobre as trabalhadoras da educação em Goiás. In. FAZENDO GÊNERO, 10, 2013, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis, UFSC, 2013. Disponível em:  
 <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1381953909\\_ARQUIVO\\_Geografia\\_Genero\\_Trabalho\\_e\\_Vida\\_Cotidiana.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1381953909_ARQUIVO_Geografia_Genero_Trabalho_e_Vida_Cotidiana.pdf)>. Acesso em: 17 jan. 2014.

\_\_\_\_\_, C. L.; VALE, S. A. **A feminização e a precarização do trabalho docente**: reflexões sobre o contexto do Colégio Estadual Abrahão André em Catalão – Goiás. In. SIMPÓSIO NACIONAL GÊNERO E INTERDISCIPLINARIDADES, 3, 2013, Catalão. **Anais eletrônicos...** Catalão, UFG, 2013. Disponível em:  
 <[http://dialogus.catalao.ufg.br/uploads/502/original\\_Anais\\_III\\_SINAGI\\_2013\\_f.pdf?1387833405](http://dialogus.catalao.ufg.br/uploads/502/original_Anais_III_SINAGI_2013_f.pdf?1387833405)>. Acesso em: 20 jan. 2014.

COSTA, S. **Tendências e centrais sindicais**. O movimento sindical brasileiro de 1987 a 1994. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 1994.

CREGLISH.COM. 2008. **Kindergarten reform triggers teachers strike, worries parents**. Disponível em: <<http://english.cri.en/3100/2008/03/05/1261@330409.htm>>. Acesso em 22 jan. 2015

DEMO, P. Pesquisa qualitativa. Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Rev.latinom.enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, abril 1998.

DUARTE, M. R. T. e TEIXEIRA, V. L. Política nacional de administração da educação básica. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Financiamento da Educação Básica**. Campinas, SP: Autores Associados, Goiânia, GO: Edufg, 1999.

ENGELS, F. **“O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem”**. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>> Acesso em: 12 jan. 2014.

ENGUITA, M.F. **"A ambiguidade da docência: Entre o profissionalismo e a proletarização."** Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, 1991, pp. 41-61.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

FRIEDMAN, M. The role of government in education. In: SOLO, Robert A. (Ed.). **Economics and the public interest**. Westport, CT: Greenwood, 1955.

FRIGOTTO G. Estado, educação e sindicalismo: No contexto da regressão social. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 6, p. 37-51, jan./jun. 2010.

FUNDAÇÃO ITAÚ. **Relação família-escola é decisiva para sucesso escolar**. Edição n. 41. mar. 2013. Disponível em: <<http://www.fundacaoitausocial.org.br/acontece/newsletter/educacao-n-41-marco-2013-nota-2.html>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 1997.

GENTILI, P. **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1994.

\_\_\_\_\_, P. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI P. A.A.; Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 5.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

GLOBAL RATES. 1993. Estatísticas Econômicas. **Inflação de 1993**. Disponível em: <<http://pt.global-rates.com/estatisticas-economicas/inflacao/1993.aspx>>. Acesso em: 10 out. 2014.

\_\_\_\_\_. 1995. Estatísticas Econômicas. **Inflação de 1995**. Disponível em: <<http://pt.global-rates.com/estatisticas-economicas/inflacao/1995.aspx>>. Acesso em: 11 out. 2014.

GOHN, M. G. **Movimentos Sociais do Século XX. Antigos e novos atores sociais.** Petrópolis: Vozes, 2004.I

GOIÁS, 1991. Decreto nº 3.613, de 13 de março de 1991. Dispõe sobre os salários das classes que especifica. **Governo do Estado de Goiás.**

**Gabinete Civil da Governadoria**

**Superintendência de Legislação.** Disponível em: <

[http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/decretos/numerados/1991/decreto\\_3613.htm](http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/decretos/numerados/1991/decreto_3613.htm)>. Acesso em: 15 out. 2014.

\_\_\_\_\_. 2007. Lei nº 15.957 de 18 de janeiro de 2007. Introduz alterações na Lei nº 15.599, de 31 de janeiro de 2006, que dispõe sobre o décimo terceiro salário dos servidores públicos e dá outras providências **Governo do Estado de Goiás.**

**Gabinete Civil da Governadoria**

**Superintendência de Legislação. Goiânia, 2007. Disponível em: <**

[http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis\\_ordinarias/2006/lei\\_15599.htm](http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2006/lei_15599.htm)>. **Acesso em: 1 jan. 2015.**

\_\_\_\_\_. 2011. Decreto nº 5.595, 09 de abril de 2002, lei 17.477 de 25 de novembro de 2011. Dispõe sobre o Sistema de Assistência à Saúde dos Servidores do Estado de Goiás – IPASGO Saúde. **Governo do Estado de Goiás. Secretaria de Estado da Casa Civil.** Goiânia, 2011. Disponível em: < [www.ipasgo.go.gov.br/upload/SCG?Legislacao/1/2011/0174772011.pdf](http://www.ipasgo.go.gov.br/upload/SCG?Legislacao/1/2011/0174772011.pdf)>. Acesso em: 29 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. 2014a. PGE-GO evita despesa pública anual de R\$ 290 milhões. **Procuradoria Geral do Estado de Goiás.** Disponível em: < <http://www.pge.go.gov.br/post/ver/188479/pge-go-evita-despesa-publica-anual-de-r-290-milhoes>>. Acesso em: 15 out. 2014.

\_\_\_\_\_, 2014b. Altera a Lei nº 17.745, de 13 de julho de 2012, que institui, no âmbito do Programa Pacto pela Educação, o “Prêmio Poupança-Aluno. **Governo do Estado de Goiás. Secretaria de Estado da Casa Civil.** Goiânia, 2014. Disponível em: <[http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina\\_leis.php?id=11506](http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=11506)>. Acesso em: 05 abr. 2015.

\_\_\_\_\_, 2014c. **Estado de Goiás. Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento.** Quantitativo de Servidores do Poder Executivo Estadual – Dezembro de 2014.

GOMES SILVA, I. **Democracia e participação na “reforma” do Estado.** Ed. Cortez: São Paulo, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Sobre Democracia Operaria e outros textos.** Lisboa: Ulmeiro, 1976. (Biblioteca Ulmeiro, n. 4).

HARVEY, D. Do fordismo à acumulação flexível. In. \_\_\_\_\_. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 18.ed. São Paulo: Loyola, 2009.

HATCHER, R. **The business of education.** Stanford: Socialist Education Association, 2001.

HAYEK, F. **Liberdade de escolher.** Rio de Janeiro: Record, 1980.

KHALID BHATTI. 2006. Trade Union Rights Campaign Pakistan. **TURCP in Sindh rejects ban on teachers' organizations.** Disponível em:

<<http://www.turcp.org/articles/2006/10/23sindh.html>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

HOBBSAWM, E. **O novo século.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In. LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados, 2002.

KUHEN, L. The education world is not flat. IN: M. Compton & L. Weiner (Ed). **The global assault on teaching, teachers and their union.** New York: Palgrave Macmillan, 2008.

LIBÂNIO, J.C. **Considerações Críticas sobre o documento “Diretrizes do Pacto pela Educação: reforma educacional goiana – setembro de 2011”.** Disponível em: <<http://genteufg.wordpress.com/artigos/>>. Acesso em: 10 maio 2013.

LOPES, M. 2003. Pelo direito de escolher. **Revista Super Interessante.** n. 189. Junho, 2013. Disponível em: <http://super.abril.com.br/cultura/pelo-direito-escolher-443943.shtml>. Acesso em: 15 jan. 2015.

\_\_\_\_\_, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

MARX, K. **O capital.** São Paulo: Nova Cultural, 1988.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** Lisboa: Edições 70, 1993.

MARGINSON, S. Engaging democratic education in the neoliberal age. **Educational Theory.** Revista n. 56. fev. 2006. p. 205-209.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: UFJE, 2009.

MESZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MORAIS, F. D. R. **A relação entre escola e trabalho na lógica do capital**: os cursos superiores de tecnologia no Brasil em debate. 2011. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, 2011.

MURCH, Campaigning against the opening of City Academies in England. In M. Compton & Weiner (Ed.) **The global assault on teaching, teachers and their unions**. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

NEGRI, A. **Império**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2001.

OAB, 2008. **Valores do Salário Mínimo Nacional desde sua instituição até o dia de hoje**. Disponível em: < <http://www.oabsp.org.br/subs/saoluizdoparaiteinga/noticias/valores-do-salario-minimo-nacional-desde-sua>>, Acesso em 15 out. 2014.

OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática da Educação Básica no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, N. C.; AGUIAR, M. A. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000, p. 92-112

PESSÔA, V. L. S. Pesquisa e conhecimento: construindo os “saberes”... **Dialogus**, Ribeirão Preto, v.1, n.2, p.15-27, 2006.

PERROT, M. **As mulheres ou o silêncio da História**. Bauru: Edusc, 2005.

PINTO, J. M. R. Um fundinho chamado “fundão”. In: Dourado, Luiz Fernandes (Org.). **Financiamento da Educação Básica**. Campinas: Autores Associados, Goiânia, GO: Edufg, 1999.

ROBERTSON, S. Remaking the world. In: M. Compton & L. Weiner (ED). **The global assault on teaching, teachers and their unions**. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

RODRIGUES, F. F. B. **As mudanças no mundo do trabalho, as políticas educacionais e a ação sindical dos trabalhadores em educação em Goiás**. In. SEMINÁRIO DA REDESTRADO - Regulação Educacional e Trabalho Docente, 6, 2006, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro, UERJ, 2006. Disponível em:

<[http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_4/as\\_mudancas\\_no\\_mundo.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_4/as_mudancas_no_mundo.pdf)>. Acesso em: 21 jan. 2014.

RONCHI, O. I. **Os (des)caminhos do financiamento da educação básica pública**. Goiânia – GO, 2000. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000.

SAEB. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. O que é o Saeb. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/saeb>. Acesso em: 12 set. 2014.

SAFFIOTI, H & FERRANTE, V. L. S. B. **A mulher e as contradições do capitalismo agrário**. São Paulo: Perspectiva, 1983.

SALTMAN, K. J. **The Edison schools**. New York: Routledge, 2005.

SANTOS, J. J. **(RE) Pensando o trabalho docente e a formação continuada de professores/as: o curso Gênero e Diversidade na Escola**. Catalão – GO, 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Catalão, 2013.

SANTOS, M. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e Meio Técnico-Científico Informacional**. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

\_\_\_\_\_, M. **Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Editora Record, 2000.

\_\_\_\_\_, M. **Economia Espacial: Crítica e Alternativas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SANTOS, O. J. Reestruturação capitalista: educação escolar. **Revista Trabalho e Educação**, v. 13, n.1 jan/jul. 2004. P. 78-89.

SAVIANI, D. **A pedagogia do Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEDUC. 2008. **Concurso público**. Governador Alcides autoriza concurso para 4.291 professores. 2008. Disponível em: < <http://www.see.go.gov.br/imprensa/?Noticia=1717>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. 2011. **Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças.** 2011. Pilares da reforma educacional. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/pilares.asp>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. 2013a. **Secretaria de Estado da Educação vai contratar pais ou responsáveis por alunos.** 2013. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/?Noticia=3878>>. Acesso em: 22 jan.

\_\_\_\_\_. 2013b. **Coordenadores de Pais: veja lista oficial de candidatos aprovados.** Notícias da Educação. Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br/imprensa/?Noticia=3975>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. 2014. Secretaria de Estado de Educação. **Programas da Seduc valorizam aluno e professor.** 2014. Disponível em: <http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/Noticia.aspx?idNoticia=1237>. Acesso em: 27 jan. 2015.

SEDUCE, 2015. **Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte.** Sistema de Apoio ao Professor. Disponível em: <<http://wikisige.seduc.go.gov.br/Paginas/SIAP.aspx>>. Acesso em: 8 abr. 2015.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis: Vozes, 1994.

SINTEGO. 2011a. **Educar para a vida.** Disponível em: <<http://www.sintego.org.br/comunicacao-artigo/educar-para-a-vida?PHPSESSID=27da470ae77f4be966a2bc5fed41404f>>. Acesso em: 17 set. 2014.

\_\_\_\_\_. 2011b. **Aumento da contribuição previdenciária: Um confisco imoral.** Disponível em: <<http://sintego.org.br/comunicacao-artigo/aumento-da-contribuicao-previdenciaria-um-confisco-imoral?PHPSESSID=bddff0aedb50e0deac2926277d0a93e1>>. Acesso em: 20 set. 2014.

\_\_\_\_\_. 2011c. **Placa do Ideb e transparência.** Disponível em: <<http://www.sintego.org.br/noticia/placa-do-ideb-e-transparencia?PHPSESSID=05cfaebe4541bd1deda8bb8424be5d38>>. Acesso em 10 maio 2015.

\_\_\_\_\_. 2012. **Goiás estará na Greve Nacional, em março.** 2012. Disponível em: <<http://ww.sintego.org.br/noticia/goias-estara-na-greve-nacional-em-marco> 1/pag/1?>

PHPSESSID=4d2777187a1640edc4b8a45f32823ca8> Acesso em: 10 maio 2014.

\_\_\_\_\_. 2013a. **Jornal do Sintego**. Goiânia. Disponível em: <<http://www.sintego.org.br/comunicacao-publicacoes/jornal/pagina/1> >. Acesso em: 10 set. 2014.

\_\_\_\_\_. 2013b. **Jornal do Sintego**. Ano XXIV.nº 56. Disponível em: <[http://www.sintego.org.br em: </midias/downloads/13122013090151.pdf.>](http://www.sintego.org.br/midias/downloads/13122013090151.pdf) Acesso em: 15 dez. 2014.

\_\_\_\_\_, 2013c. Governo se nega a fazer concurso, mas incha Seduc com contratos temporários. Disponível em: < <http://www.sintego.org.br/noticia/governo-se-nega-a-fazer-concurso-mas-incha-seduc-com-contratostemporarios?PHPSESSID=7efc2acb8969419d059f8f43503e987e>>. Acesso em: 25 dez. 2014.

\_\_\_\_\_.2013d. **Jornal do Sintego**. Ano XIV nº 55. <http://www.sintego.org.br/midias/downloads/13122013085057.pdf?PHPSESSID=57cd0e542828c6ea6e00e254cb072404>. Acesso em: 28 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. 2014a. **Para os educadores, perdas. Para os políticos, aumentos de 25% e 27%**. Disponível em:< <http://www.sintego.org.br/noticia/para-os-educadores-perdas-para-os-politicos-aumentos-de-25-e-27?PHPSESSID=67f92e012f6c6c26a107f10360b1d5ec>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. 2014b **Jornal do SINTEGO**. Panorama Jurídico. **Sintego recorre ao Tribunal de Justiça para reaver a Titularidade**. Ano XXV. nº 57. Goiânia. dez. 2014b. Acesso em: 30 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. 2014c. **Jornal do SINTEGO**. Panorama Jurídico. **Calotes do reajuste retroativo do Piso/2003 e 2014 aguardam sentença judicial**. Ano XXV. nº 57. Goiânia. dez. 2014c. Acesso em: 30 dez. 2014.

\_\_\_\_\_, 2015. Quem somos. **Nossa história**. Disponível em: <http://www.sintego.org.br/quem-somos>. Acesso em: 20 jan. 2015.

SPREEN, C. A. **Appropriating borrowed policies**: Outcomes based education in South Africa. New York: Teacher College Press, 2004.

SOUZA, C. & CARVALHO, I. M. M. **Reforma do Estado, Descentralização e Desigualdades**: 187-212 Rev. Lua Nova 48, 1999.

THE CENTER FOR A POPULAR DEMOCRACY & INTEGRITY EDUCATION. **Charter school vulnerabilities to waste, fraud and abuse**. Maio 2014. Disponível em: <<http://populardemocracy.org/sites/default/files/FraudandMismgmt514%28FINALx3.0%29REV.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992

TORRES, S. J. School culture and the fight against exclusion: Na optimistic curriculum, In: MCCARTHY, C & TEASLEY C. **Transnational perspectives on culture, policy and education**. New York: Peter Lang. 2008.

WIKI SIGE. **Secretaria de Estado da Educação**. PIA – Programa de Intensificação da Aprendizagem. Disponível em: <<http://wikisige.seduc.go.gov.br/Paginas/PIA.aspx>>. Acesso em: 14 set 2014.

ZEICHNER, Contradictions and tensions in the place of teachers in education reform. IN: M. Compton & L. Weiner (Ed.) **The global assault on teaching, teachers and their unions**. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

#### **ARQUIVOS CONSULTADOS:**

SINTEGO, GOIÂNIA: 1991, 1992, 1993,1995, 1996, 1997, 2002, 2015  
SEDUC

#### **JORNAL CONSULTADOS:**

Jornal Opção, Goiânia

Jornal O Popular, Goiânia

## **ANEXOS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
GOIÁS - UFG



### **PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**Título da Pesquisa:** POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A REESTRUTURAÇÃO  
PRODUTIVA DO CAPITAL: o Pacto pela Educação em Catalão Goiás

**Pesquisador:** Cleudimar Rosa Alves

**Área Temática:**

**Versão:**2

**CAAE:** 31107714.7.0000.5083

**Instituição Proponente:** Regional Catalão

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### **DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 931.270

**Data da Relatoria:**14/12/2014

### **DADOS DO PROJETO DE PESQUISA:**

**Apresentação do Projeto:**

O projeto tem como foco investigativo a implantação do programa do governo de Goiás chamado "Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças" a partir de 2011. Que trouxe para a esfera da educação estadual diversas mudanças como: critérios para eleição dos(as) diretores(as), reordenamento dos(as) professores(as) com o retorno para as salas de aula, meritocracia via implantação do bônus por regência, exposição da frequência dos(as) professores(as), dentre outras. Nesse sentido, o olhar para os profissionais da educação pode permitir a compreensão das relações estabelecidas no âmbito da territorialização do pacto no espaço escolar. A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas e questionários com professores(as) de duas escolas estaduais do município de Catalão e da análise de dados disponibilizados em sites, como, por exemplo, o site do Sindicato de Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás (SINTEGO), da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e do Conselho Estadual de Educação CEE), além de registros fotográficos referentes aos prédios das escolas e das sedes da Secretaria de Educação Regional e do SINTEGO (conforme consta no TCLE).

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Compreender as transformações no mundo do trabalho docente em Goiás no território escolar, a partir da implantação da Política Pública Educacional do PSDB, através do Pacto Pela Educação em 2011;

Analisar as Políticas Públicas Educacionais implantadas a partir do Pacto pela Educação em Goiás no ano de 2011; Entender as relações de poder – através do pacto - no espaço escolar e como isso se territorializa na escola. Apresentar as estratégias utilizadas pelo movimento sindical decorrentes da reforma educacional, no sentido de conhecer os avanços e retrocessos do governo, do sindicato e da categoria.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os participantes da pesquisa não correrão nenhum tipo de risco, sendo preservados pelo anonimato e podendo se retirar da pesquisa a qualquer momento. Como benefícios são apontadas contribuições para melhores condições do trabalho docente.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa se desenvolverá com financiamento próprio. A metodologia apresentada considera a aplicação de questionários e realização de entrevistas. São apresentados os critérios de inclusão/exclusão dos participantes da pesquisa (serão considerados apenas professores efetivos das escolas pesquisadas e os integrantes do SINTEGO que vivenciaram a greve de 2012). O TCLE será apresentado aos participantes antes das entrevistas.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O TCLE está redigido de forma clara, apresentando os objetivos da pesquisa e a proposta de desenvolvimento. Há garantia de sigilo e da possibilidade de que o participante se retire da pesquisa sem ônus ou prejuízo. Foi excluída a primeira folha desse documento em que constavam as orientações do CEP sobre como organizar o texto do TCLE. Foram apresentados os termos de anuência dos diretores das escolas que farão parte da pesquisa, da subsecretaria de Catalão e do SINTEGO. Foram incluídos os Termos de Compromisso dos pesquisadores.

### **Recomendações:**

Enviar um novo cronograma de coleta de dados considerando a aprovação do projeto pelo CEP. O envio pode ser feito em forma de notificação.

### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As pendências anteriores foram as seguintes:

Excluir a primeira página do TCLE em que constam as orientações do CEP para elaboração do documento; Apresentar as questões norteadoras para entrevistas e/ou questionários a serem aplicados;

Apresentar critérios de inclusão dos sujeitos professores e integrantes do SINTEGO;

Especificar que registros fotográficos serão inseridos na pesquisa;

Apresentar os termos de compromisso dos pesquisadores.

Considera-se que as pendências anteriores foram atendidas. No entanto, como o envio do atendimento de pendências foi feito em um prazo maior do que os trinta dias especificados no parecer emitido pelo CEP, houve o comprometimento da data de coleta de dados prevista no cronograma da pesquisa já que as entrevistas seriam realizadas entre 01/08/2014 e 30/10/2014. Dessa forma, como os pesquisadores se comprometeram, conforme projeto enviado, a realizar

as entrevistas após a autorização do CEP, deve ser enviado um novo cronograma, em forma de NOTIFICAÇÃO, considerando a coleta de dados para o período posterior à aprovação do CEP.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Informamos que a 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/UFPA 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. Deverá enviar sob a forma de NOTIFICAÇÃO, via Plataforma Brasil, o novo cronograma.

GOIANIA, 12 de Janeiro de 2015

---

**Assinado por:**  
**João Batista de Souza**  
**(Coordenador)**



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

**QUESTIONÁRIO PARA OS(AS) TRABALHADORES(AS) EM EDUCAÇÃO**

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

LOCAL \_\_\_\_\_

1. Sexo: ( ) masculino ( ) feminino ( ) outro \_\_\_\_\_ idade \_\_\_\_\_
2. Em que cidade você vive?
3. Há quanto tempo você trabalha como professor(a)? ( ) até 5 anos ( ) até 10 anos ( ) até 15 anos ( ) 20 anos ou mais
4. Seu contrato é em regime: ( ) efetivo ( ) temporário
5. Qual função você exerce na escola atualmente?
6. Já exerceu outras funções na escola? ( ) não ( ) sim, qual(is)?
7. Qual o seu nível de escolaridade?  
 ( ) Ensino Superior Completo ( ) Pós-graduação/Especialização ( ) Pós-graduação/Mestrado ( ) Pós-graduação/Doutorado
8. Qual a sua renda mensal?  
 ( ) 1 salário mínimo ( ) até 2 salários mínimos ( ) entre 2 e 3 salários mínimos ( ) acima de 4 salários mínimos.
9. Você possui outra fonte de renda, a não ser do trabalho docente? ( ) não ( ) sim, qual(is)?
10. Como você avalia a sua colaboração nas despesas financeiras de sua casa atualmente?  
 ( ) 0 a 25% ( ) 25% a 50% ( ) 50% a 75% ( ) 75% a 100%
11. Você tem filhos(as)? ( ) não ( ) sim, quantos(as)?
12. Em quantas escolas trabalha atualmente?
13. Qual a sua carga horária na escola? ( ) 20 ( ) 30 ( ) 40 ( ) 60
14. Você é filiado(a) a algum partido político? ( ) não ( ) sim, qual?
15. Você é filiado(a) ao SINTEGO? ( ) não ( ) sim

16. Por quê?
17. Caso não seja filiado(a) o que o sindicato precisa fazer para tornar atrativo a sua filiação?
18. Qual a sua opinião sobre greve? Em especial a última greve de 52 dias em 2012?
19. Você já participou de alguma mobilização dos(as) professores(as)? ( ) não ( ) sim, quando?
20. Você conhece o Pacto pela Educação? Os 5 pilares e as 25 metas? ( )sim ( )não
21. O que o Pacto melhorou? ( ) salários ( ) aprendizagem dos(as) alunos(as) ( ) a desigualdade educacional ( ) condições de trabalho ( ) reformas das escolas ( ) nenhuma delas
22. O que o Sintego precisa fazer para melhorar a educação?
23. O que mudou na sua escola após a implantação do Pacto?
24. Alguma observação ou consideração que gostaria de fazer?

**MUITO OBRIGADO PELA SUA PARTICIPAÇÃO, A QUAL É MUITO IMPORTANTE PARA ESSA PESQUISA.**



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

**ROTEIRO DE ENTREVISTA (SINTEGO – membro da Direção Central)**

1. Valorização da carreira do profissional da educação (salários e qualificação profissional). Você está satisfeita e se sente valorizada após a implantação do Pacto? Quais as mudanças que ocorreram nesse quesito com as ações sindicais?
2. Quanto a reforma curricular, a forma de fazer o planejamento das aulas. Melhorou? Quais os enfrentamentos do sindicato nessas demandas?
3. Quanto a evasão e reprovação houve mudanças significativas em termos qualitativos quantitativos? O sindicato apresentou ao governo propostas para essa problemática?
4. O bônus para os(as) servidores(as) e a poupança aluno. Qual a sua concepção a respeito deles? O Sintego compactua com a meritocracia? Existem pontos positivos/negativos na política do mérito, quais? O governo cumpriu satisfatoriamente esse projeto?
5. E em relação a infraestrutura das escolas após o Pacto. Quais os avanços e problemas enfrentados pelo sindicato?
6. Com a greve de 52 dias em 2012 quais as reivindicações e quais os avanços do movimento? O que foi negociado e o que foi cumprido pelo governo?
7. Em sua opinião como que ficou a relação governo/sindicato, sindicato/categoria e sindicato/sociedade após o movimento de valorização do magistério em 2012?

**MUITO OBRIGADO PELA SUA PARTICIPAÇÃO, A QUAL É MUITO  
IMPORTANTE PARA ESSA PESQUISA.**



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

**ROTEIRO DE ENTREVISTAS (professores/as da rede pública estadual)**

Em setembro de 2011 o governo do PSDB implantou o Pacto pela Educação: Um futuro melhor exige mudanças. Por favor, responda as perguntas seguintes baseadas em sua vivência escolar.

1- Nome?

2 - Idade?

3 - Quanto tempo de serviço?

4 - É filiado(a) ao SINTEGO? Por que não?

5 - É filiada a algum partido político?

6 - Conhece o pacto? O que melhorou? O que piorou?

1 - Valorização da carreira do profissional da educação (salários e qualificação profissional).  
Você está satisfeita e se sente valorizada após a implantação do Pacto?

2 - Quanto a reforma curricular, a forma de fazer o planejamento das aulas. Melhorou?

3 Quanto a evasão e reprovação houve mudanças significativas em termos qualitativos?

4 - O bônus para os(as) servidores(as) e a poupança aluno. Qual a sua concepção a respeito deles?

5 - E em relação a infraestrutura das escolas após o Pacto. O que mudou dentro da escola em que você trabalha?

**SINDICATO**

- 1 – Participa das ações desenvolvidas pelo sindicato? Porque não?
- 2 – O que você acha da greve? Resolve?
- 3 – Em específico a greve de 52 dias em 2012, quais os avanços e retrocessos?
- 3 – O que o sindicato precisa fazer para melhorar a relação com os(as) trabalhadores(as)?

**MUITO OBRIGADO PELA SUA PARTICIPAÇÃO, A QUAL É MUITO  
IMPORTANTE PARA ESSA PESQUISA.**