



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT) em implantação
INSTITUTO DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - MESTRADO PROFISSIONAL

MARIA FERREIRA DE MOURA

**OS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO E O PACTO PELA
EDUCAÇÃO EM GOIÁS: A POLÍTICA EDUCACIONAL
NEOLIBERAL NA CIDADE DE CATALÃO (2011-2018)**

**CATALÃO - GOIÁS
2023**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
INSTITUTO DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
DESPACHO

Processo nº 23852.001454/2023-77

Interessado: @interessados_virgula_espaco@

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA
DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CATALÃO (UFCAT)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Catalão (UFCAT) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFCAT), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, 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.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFCAT é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*:

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Maria Ferreira de Moura

3. Título do trabalho:

OS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO E O PACTO PELA EDUCAÇÃO EM GOIÁS: A POLÍTICA EDUCACIONAL NEOLIBERAL NA CIDADE DE CATALÃO (2011-2018)

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(á) autor(a) e ao(á) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

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

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor



Documento assinado eletronicamente por **CLAUDIO LOPES MAIA, Professor(a) do Magistério Superior**, em 11/12/2023, às 15:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Ferreira de Moura, Usuário Externo**, em 12/12/2023, às 08:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0009048** e o código CRC **FB7585DE**.

MARIA FERREIRA DE MOURA

**OS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO E O PACTO PELA
EDUCAÇÃO EM GOIÁS: A POLÍTICA EDUCACIONAL
NEOLIBERAL NA CIDADE DE CATALÃO (2011-2018)**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em História - Mestrado Profissional, do Instituto de História e Ciências Sociais, da Universidade Federal de Goiás (UFG) / Universidade Federal de Catalão (UFCAT) em implantação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História. Área de concentração: História, Sociedade e Práticas Educativas.

Linha de pesquisa: História, Sociedade e Práticas Educativas.

Orientador: Prof.º Dr. Cláudio Lopes Maia.

**CATALÃO - GOIÁS
2023**

MOURA, MARIA FERREIRA DE
OS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO E O PACTO PELA
EDUCAÇÃO EM GOIÁS: : SINTOMAS DE UMA POLÍTICA
EDUCACIONAL NEOLIBERAL NA CIDADE DE CATALÃO
(2011-2018) / MARIA FERREIRA DE MOURA. - 2023.
110, CX f.

Orientador: Prof. Cláudio Lopes Maia.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão, Instituto
de História e Ciências Sociais, Catalão, Programa de Pós-Graduação
em História, Catalão, 2023.

Bibliografia. Anexos.

Inclui gráfico, tabelas, lista de tabelas.

1. Pacto pela Educação. 2. Políticas Educacionais. 3. Trabalho
Pedagógico. 4. Catalão. I. Maia, Cláudio Lopes , orient. II. Título.

CDU 94



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020
Telefone: - - <https://www.ufcat.edu.br>

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 147 da sessão de Defesa de Dissertação de **Maria Ferreira de Moura**, que confere o título de Mestre em História – nível Mestrado Profissional, na área de concentração: História, Cultura e Formação de Professores.

Aos **onze dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e três**, a partir da(s) **14h00m**, realizou-se em formato remoto, com o link: meet.google.com/zky-jamo-nrj a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada: **OS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO E O PACTO PELA EDUCAÇÃO EM GOIÁS: A POLÍTICA EDUCACIONAL NEOLIBERAL NA CIDADE DE CATALÃO (2011-2018)**. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador Professor Doutor Cláudio Lopes Maia - (PPGHMP/INHCS/UFCA), com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor Doutor Renato Gomes Vieira - (Faculdade da Educação/UFG) membro titular externo e a Professora Doutora Jeanne Silva - (PPGHMP/INHCS/UFCA), membra titular interna. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho de forma a estabelecer melhor vínculo com o conteúdo. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **Aprovada**. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Cláudio Lopes Maia, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **onze dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e três**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **CLAUDIO LOPES MAIA, Professor(a) do Magistério Superior**, em 11/12/2023, às 16:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **JEANNE SILVA, Professor(a) do Magistério Superior**, em 11/12/2023, às 16:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Renato Gomes Vieira, Usuário Externo**, em 11/12/2023, às 16:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0009028** e o código CRC **B0E3BC33**.

Referência: Processo nº 23852.001454/2023-77

SEI nº 0009028

Dedico este trabalho aos docentes do Ensino Básico do Estado de Goiás em Catalão e ao patrono da educação no Brasil, Paulo Freire.

AGRADECIMENTO

Primeiramente agradeço a Deus por ter me permitido, apesar de todas as minhas limitações: cognitiva, intelectual, compromisso com o trabalho de sala de aula, carga horária extensiva, ocupações à frente do Sintego, enfim, com todas as outras demandas e envolvimento sociais do cotidiano em consequência da conjuntura sócio-política-econômica ultimamente vivida por nós brasileiros, percorrer essa longa jornada em busca de novos saberes e conhecimentos para melhor contribuir na construção de um mundo mais civilizado e humano para todos.

Seguindo a esteira dos agradecimentos registro aqui minha imensa gratidão aos meus professores do curso de Mestrado Profissional de História da UFCAT: Professora Doutora Regma, Professora Doutora Eliane, Professora Doutora Luzia Márcia, Professor Doutor Paulo César Inácio, por terem conseguido me encantar e me transmitir tantos saberes e conhecimentos acumulados e com seus feitos particulares conquistarem moradas eterna em meu coração.

Ao meu querido orientador em particular, Professor Doutor Cláudio meu muito obrigada pela ajuda, respeito, ética, paciência e competência na árdua tarefa de me orientar.

Ao meu querido filhote Pedro Paulo, minha nora Eduarda e meu e amado netinho João Lucas minha gratidão pela compreensão nas ausências.

Meu pai Jerônimo (*in memoriam*), minha mãe Luzia (*in memoriam*), meu irmão Divino, minhas irmãs Joana de Fátima, Helena Aparecida, Benedita (*in memoriam*) e Antônia (*in memoriam*), causa da minha existência.

Carinhosamente agradeço também aos professores da banca de qualificação: Professora Doutora Luzia Márcia, Professora Doutora Jeanne e Professor Doutor Gilmar, pela solicitude com que aceitaram o meu convite para colaborarem na feitura, conclusão e avaliação desde trabalho de pesquisa.

Não posso deixar de externar aqui meus agradecimentos a companheira e amiga professora e mestranda Cezaréia e sua linda filha Sophia pela ajuda generalizada, principalmente com as tecnologias, ao grande amigo e companheiro de todas as horas Professor Mestre Cleudimar; minha amiga e colega de trabalho Professora Mestre Elivane e ao amigo do coração Alex, secretário do curso de mestrado; gratidão por toda colaboração.

Aos colegas professores da rede estadual aqui em Catalão, meus sinceros agradecimentos por terem aceitado responder os questionários, parceria que resultou na conclusão desta pesquisa.

Enfim, todo o meu reconhecimento ao Sintego (Sindicato dos Trabalhadores em

Educação de Goiás) por ter me conquistado fazendo-me parte integrante dele. Acolhimento que resultou em fomento e ousadia para tentar falar ainda que de forma muito limitada sobre o Pacto pela Educação em Goiás – assunto espinhoso, para nossa categoria dos trabalhadores em Educação de Goiás.

De modo geral quero agradecer tudo e todos que de um jeito ou de outro, direto ou indiretamente contribuíram para que esse trabalho se tornasse realidade.

MEU GRANDIOSO MUITO OBRIGADA!

A

**educação é um ato de amor,
por isso, um ato de coragem.
Não pode temer o debate. A
análise da realidade. Não
pode fugir à discussão
criadora, sob pena de ser uma
farsa.**

(Paulo Freire, 1999).

RESUMO

Este trabalho surgiu da necessidade de compreender os impactos, o contexto e o avanço da política neoliberal no estado de Goiás, em específico na cidade de Catalão. Partindo do contexto de 2011, ano de posse do Governador Marconi Perillo com os mandatos de 2011 a 2014, investigou-se os elementos que constituíram a sua política educacional. O chamado Pacto pela Educação em Goiás surgiu como pauta de seu governo na esteira de processos que vinham se popularizando no Brasil a partir da retomada que um projeto político que se integra e interconecta aos organismos internacionais e as políticas do sistema educacional em âmbito federal. A partir da análise da proposta do Pacto, este texto analisa os elementos fundamentais denominados de Pilares, assim como também as estratégias propostas por este documento com vistas a “valorizar” o profissional da educação. Portanto, este texto tem como objetivo primordial analisar os pontos que discutem a possível valorização de profissionais ligados à Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Além desta análise documental, foram também propostos questionários com vistas de evidenciar como essa política foi consolidada em Catalão marcando ou não a trajetória dos profissionais da educação da região.

Palavras-chave: Pacto pela Educação. Políticas Educacionais. Trabalho Pedagógico. Catalão.

ABSTRACT

This work arises from the need to understand the impacts, the context and the advance policy's neoliberal in Goiás, specifically in Catalão city. Starting from the context of 2011, the year of inauguration of Governor Marconi Perillo with the terms of office from 2011 to 2014, the elements that constituted his educational policy was investigate. The so-called Pact for Education in Goiás appeared as the agenda of his government in the wake of processes that were becoming popular in Brazil from the resumption of a political project that integrates and interconnects with international organizations and the policies of the educational system at the federal level. Based on the analysis of the Pact proposal, this text analyzes the fundamental elements called Pillars, as well as the strategies proposed by this document with a view to "valuing" the education professional. Therefore, this text has as main aim to analyze the points that discuss the possible valorization of professionals linked to the Secretary of Education of Goiás. In addition to this documental analysis, questionnaires proposed to show how this policy joined in Catalão, marking or not the trajectory of education professionals in the region.

Keywords: Education Pact. Educational Policity. Pedagogical work. Catalão.

LISTA DE FIGURA

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Pilar A – Valorizar e fortalecer o profissional da Educação..... | 43 |
| Figura 2 - Formação do Pacto Pela Educação e suas relações..... | 54 |

LISTA DE TABELA

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Respostas sobre definições do Pacto pela Educação dos questionários..... | 92 |
| Tabela 2 – Respostas quanto a avaliação sobre o Pacto pela Educação em Goiás..... | 96 |

LISTA DE GRÁFICO

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – Composição da Carga Horária..... | 85 |
| Gráfico 2 – Sindicalização dos Professores a partir dos questionários..... | 89 |
| Gráfico 3 – Associação com o Pacto pela Educação..... | 94 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 17 |
| CAPÍTULO I – NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO | 24 |
| 1.1 A Política Neoliberal: história e fundamentos..... | 24 |
| 1.2 O neoliberalismo na educação | 33 |
| 1.3 Neoliberalismo e Trabalho..... | 36 |
| CAPÍTULO II – PACTO PELA EDUCAÇÃO | 42 |
| 2.1 A educação em Goiás: construção do Projeto do Pacto pela Educação | 42 |
| 2.2 O Pacto em análise | 44 |
| 2.3 A valorização do professor | 45 |
| 2.4 Práticas de ensino de alto impacto..... | 50 |
| 2.5 Reduzir as desigualdades educacionais | 52 |
| 2.6 Infraestrutura e a Rede Estadual de Ensino | 55 |
| 2.6 O Pacto pela Educação e o Neoliberalismo..... | 58 |
| 2.7 A Implantação Pacto e Resistências | 69 |
| CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS ENTRE DOCENTES..... | 79 |
| 3.1 Educação: Uma Jornada para o Desenvolvimento Humano e Social..... | 80 |
| 3.2 Trabalho e Educação: uma exploração das interações históricas com foco no educador como trabalhador | 82 |
| 3.3 Docentes e configurações do Pacto Pela Educação..... | 88 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 101 |
| REFERÊNCIAS..... | 105 |
| ANEXO I – QUESTIONÁRIO | 110 |

INTRODUÇÃO

O contexto de escrita deste trabalho é o de intensas transformações, não só na arena política nacional como também no estado de Goiás. Experimentando as consequências da pandemia da Covid-19¹, milhares de docentes tiveram que lidar com a volta às aulas presenciais e os efeitos de quase dois anos de trabalho remoto ou híbrido². Uma reinvenção produtiva que alterou as nossas percepções e ampliou as desigualdades sociais, nas quais, conseqüentemente as questões da educação foram primordiais.

Não são raros os comentários deste contexto em redes sociais e diferentes mídias onde as palavras desânimo, cansaço, stress e ansiedade social fizeram cada vez mais parte do cotidiano de professores, alunos, pais, responsáveis e toda comunidade escolar. Para além dos efeitos sentidos no processo de ensino-aprendizagem, é fato de que essa realidade nos coloca a pensar sobre a estrutura, as condições de trabalho, os limites e o alcance da escola, seja no cotidiano do aluno e do docente, seja na organização social e produtiva que nos impele compreender as articulações entre escola e mundo do trabalho, fato é que este texto reflete parte da experiência desta docente que, de algum modo, ainda não consegue racionalizar todos os efeitos e a amplitude deste processo histórico.

Se escolhemos iniciar pela pandemia e pelos sintomas mórbidos que atravessam não só a educação, mas como a sociedade como um todo dentro deste contexto, o fazemos pela necessidade de nomear e buscar os elementos estruturais e objetivos que dão contorno aos sofrimentos e anseios que atravessam o cotidiano dos docentes neste contexto.

O cenário de precarização da Educação em Goiás não é, entretanto, algo recente. Compreendendo o contexto atual em que inúmeras questões cercam o trabalho docente, intentamos dialogar com os processos de consolidação do Pacto pela Educação em Goiás. Esta política educacional alterou consideravelmente as formas e as condições pelas quais toda a comunidade escolar – pais, responsáveis, profissionais da educação e alunos – tem vivenciado a educação neste Estado.

Anterior a isso é preciso narrar como tudo essa inquietação surgiu. Eu, Maria Moura, sou professora da rede pública do estado de Goiás desde 1984 e sindicalista desde a mesma data. Assim que me efetivei na Secretaria de Educação do estado de Goiás em 1986 me filiei

¹ Covid 19 é uma infecção respiratória causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2. A doença é potencialmente grave, altamente transmissível e espalhou-se por todo o mundo.

² Quando falamos do ensino híbrido podemos considerá-lo como uma mescla entre o ensino remoto e o presencial. O ensino híbrido se mostra como uma opção interessante, exatamente por alternar mundo virtual e real, situação que já nos é comum cotidianamente.

ao Centro de Professores de Goiás – CPG. Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, o CPG passou a ser o SINTEGO – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás, no qual eu participei de sua fundação como delegada no Congresso que ocorreu na cidade de Itumbiara no dia 27 de novembro de 1988. Precedente a existência do SINTEGO, ou seja, ainda no CPG, em Catalão foi fundada a regional do CPG – na data de 17 de junho de 1988, e eu compunha a diretoria ocupando o cargo de Secretária Geral. Lembrando que neste período éramos parte da regional da CPG e agora somos regional do SINTEGO que englobam outros municípios: Corumbáiba, Nova Aurora, Goiandira, Cumari, Anhanguera, Ouvidor, Três Ranchos, Davinópolis, Campo Alegre e Catalão com seus dois distritos – Santo Antônio do Rio Verde e Pires Belo.

Desde então nunca deixei de compor a diretoria da regional do SINTEGO, sendo que, na maioria das vezes – como atualmente – ocupei o cargo de presidente. São tempos de muitas lutas, resistências, aprendizados e experiências adquiridas e acumuladas por meio da dinamicidade do mundo do sindicalismo e da complexidade que é a Educação. Desde 1986 sempre atuei na escola como professora de sala de aula, tendo dois contratos trabalhistas com a Secretaria de Educação, o primeiro deles já estou aposentada desde 2011 e no segundo devo me aposentar em 2024. Aos 65 anos de idade devo confessar que são diversas histórias vividas e testemunhadas sobre a educação goiana, bem como histórias que envolvem direta ou indiretamente nossa categoria de trabalhadores em educação, principalmente na cidade de Catalão e região. Desse modo quando decidi melhor conhecer o PEG, pesquisando sobre o mesmo, com recorte espacial na cidade de Catalão, não foi por acaso, mas com o firme propósito de não deixar cair no esquecimento o divisor de águas que o PEG construiu na educação de Goiás de um modo geral, bem como na vida de quem trabalha na educação goiana; projeto este inaugurado no governo de Marconi Perillo que ainda tem continuidade na atualidade como política de estado para a educação em Goiás que só trouxe mais precarização para a educação – como mostraremos a seguir – e retirada de direitos trabalhistas historicamente assegurados pela categoria e tomadas bem nos moldes da política do estado neoliberal.

É necessário ressaltar que o contexto do Pacto da Educação em Goiás não está deslocado de uma realidade implacável, marcada pelas transições políticas que assolam o país ainda hoje. O neoliberalismo, elemento unificador deste processo, ganha seus contos dentro e se interconectam com outros pontos fundamentais no cenário da política educacional brasileira. Hoje é possível ressaltar, com alguma nitidez, os jogos de poder que se apresentam a partir da reestruturação do Ensino Médio, reformulação e adoção de uma Base Comum Curricular em âmbito nacional, a formação de novas metas educacionais calcadas no PNE (2014-2024) no

intento de discorrer das alterações que tornam possíveis tal processo.

No limite, há ainda um panorama que se insere no nosso contexto específico. Chama atenção o conjunto de elementos que se interconectam quando refletimos o processo de adoção da PEG com alguns movimentos mais lateralizados com a expansão das Organizações Sociais na Educação. Assim como também a crescente propaganda nomeada popularmente de “educação para o século XXI” marcada pela expansão de um modelo de escola integral que, por vezes, impossibilita a adequação de outras modalidades do ensino público estadual.

Vale ainda ressaltar que o histórico de instrumentalização do de tal investigação se dá a partir da aproximação de uma trajetória marcada pela representação docente dentro do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás³. A relevância desta pesquisa se complementa a relação que se faz entre a aproximação da teoria e da prática política como elementos indissociáveis que regem a prática da docência e do sujeito que se apodera da sua condição de trabalhador.

A escolha deste tema de pesquisa, se apresenta a partir dos esgotamentos, das renovações e das alianças que vão se constituindo na região de Catalão. Isto significa dizer que os elementos que circundam este processo estão também atravessados a partir da participação política neste sindicato desde o final dos anos 1980 do último século. A ausência de compreensão e o deslocamento social atribuído às mudanças do contexto educacional levam a necessidade de realizar uma investigação que possa contribuir ao mesmo tempo para a instrumentalização da política do cotidiano, assim como também da possibilidade de refletir mais intimamente como as relações entre capitalismo, educação e as políticas educacionais recentes acabam constituindo um duro cotidiano mascarado na ideia de projeto.

O contexto de entrecruzamentos exige ação teórica e organização política pelo combate a precarização do trabalho docente e da educação como um todo. É com este intento político que este texto é criado, a partir dos saberes que entrecruzam o chão da sala de aula, a arena do debate e da discussão política, assim como também os espaços de formação que surpreendem e animam meticulosamente a construção do cotidiano.

Teorizar sobre as políticas educacionais significa deixar cada vez mais evidente a necessidade de aproximação política entre o trabalho docente e o trabalho da pesquisa. Ainda assim o trabalho inserido na linha “História, sociedade e práticas educativas” do Mestrado Profissional de História da Universidade Federal de Catalão, permite reconhecer os desafios do trânsito entre as relações que se constituem no contexto da cidade de Catalão, o

³ Doravante podendo ser citado apenas como SINTEGO.

desenvolvimento e a consolidação de políticas educacionais e das resistências encontradas. Diante deste contexto o que se propõe nesta dissertação é compreender os modos de resistência e as percepções que estes docentes apontam sobre o contexto em que o Pacto Pela Educação em Goiás foi inicialmente estabelecido.

A problemática que encaminha a nossa investigação pode ser sintetizada a partir das seguintes perguntas: Como, no presente, os docentes se recordam do contexto de consolidação do Pacto Pela Educação em Goiás, na rede estadual de educação da cidade de Catalão? Como estes docentes perceberam as mudanças que esta política educacional trouxe para o seu cotidiano?

Para lançar mão desta análise construímos um trabalho que se divide em dois tempos. Para compreender o contexto em que estavam inseridos estes docentes. Assim como perceber os elementos que circulavam o pano de fundo no qual esta política educacional era concebida dividimos esta pesquisa em três capítulos.

Podemos ainda ressaltar que tal empreitada teórica é marcada por inúmeros desafios e uma delas é compreender quais foram os pressupostos e as estratégias políticas que sobressaltavam às entrelinhas do projeto educação levantado no primeiro governo de Marconi Perillo (2011-2014). Naquela ocasião o Pacto se apresentava com um subtítulo de “um futuro melhor exige mudanças” e trazia consigo cinco eixos, chamados de “pilares”.

Estes eixos se dividiam em A: Valorizar e fortalecer o profissional da educação; B: Adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado do aluno; C: Reduzir significativamente a desigualdade educacional; D: Estruturar sistema de reconhecimento; E: Realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino. Estes 5 pilares estruturavam pelo 25 metas que visavam produzir uma alteração visível para “mudar o futuro da nova geração de goianos” (GOIÁS, 2011).

Para compreender esta empreitada investigativa era necessário, então constituir um capítulo que viabilizasse a reflexão sobre os elementos que constituem tal projeto político assim como as estratégias adotadas em termos práticos.

O Capítulo I – O Pacto pela Educação em Goiás (2011-2014) trata de analisar os pontos fundamentais do projeto colocando-o em diálogo com os estudos que já efetuaram tal análise. A estrutura deste capítulo se divide em três. A primeira parte centra-se em estabelecer o elo entre as políticas educacionais e a virada neoliberal na América Latina. Compreender o neoliberalismo como uma forma de acumulação capitalista e como uma forma de governo dos sujeitos é fundamental se quisermos efetuar um cruzamento entre estes pontos. É impossível perceber os atravessamentos das propostas do Pacto se entendermos que este se encontra

ambientado em um contexto de forte perda de solidariedade e de senso de coletividade.

O diálogo aqui realizado, investiga os conceitos e as percepções sobre o que é o neoliberalismo e como ele chega no Brasil. Neste sentido caracteriza-se como um ponto constituinte desta estrutura a discussão e a elaboração dos entrecruzamentos entre este novo momento do capitalismo global e sua relação com as percepções de Estado, e consequentemente, de educação.

O primeiro eixo deste capítulo se debruça sobre a definição acerca do neoliberalismo, traçando uma linha teórica que visa congregar autores como David Harvey, Wendy Brown, Mark Fisher, Naomi Klein dentre outros, com o objetivo de tornar mais inteligível o link entre a racionalidade neoliberal e sua atuação nos processos educacionais a partir de políticas educacionais edificadas a partir da gestão neoliberal. Ainda nesse eixo, discutimos os impactos neoliberais nas políticas educacionais, a partir da interferência de organismo internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional⁴, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura⁵ e o Fundo das Nações Unidas para a Infância⁶, dentre outros. Seguindo essa lógica, discutimos as implicações da lógica neoliberal no âmbito educacional brasileiro, citando alguns dos planos mais importantes na história da educação no Brasil entre 1990 e 2005. Por último, apresentamos como a teoria do capital humano está presente na constituição de um neoliberalismo escolar que avança sobre a educação brasileira desde o início dos anos 1990.

O segundo eixo deste capítulo, é aquele que investiga diametralmente as relações entre educação e neoliberalismo. Neste eixo são discutidos os elementos fundamentais que estruturam a educação brasileira nos caminhos da precarização neoliberal. Já na terceira seção são analisadas as relações do neoliberalismo com a questão do trabalho e em específico as mudanças do trabalho docente a partir do neoliberalismo de um modo mais geral.

No Capítulo II o documento em si é analisado a partir do debate e das contribuições de historiadores, antropólogos e pensadores da área da educação. Um tema como este necessita, diretamente, de uma perspectiva interdisciplinar. Neste sentido, o texto dá ênfase às condições colocadas aos trabalhadores da educação, e de modo mais amplo, o campo de atuação docente.

As modificações produtivas são a cerne do debate das políticas educacionais do século XX e século XXI. A narrativa que acompanha tanto os textos arrolados ao longo de nosso debate, quando o diálogo realizado no entremeio interpretativo deste texto é atravessado a partir

⁴ Doravante podendo ser citado apenas como FMI.

⁵ Doravante podendo ser citada apenas como UNESCO.

⁶ Doravante podendo ser citada apenas como UNICEF.

da premissa de que há, ao mesmo tempo, conexão entre o sistema educacional brasileiro e goiano. Assim como também há o desenvolvimento de uma política global dentro do capitalismo que apreende a educação a partir de concepções mercadológicas.

O eixo que viabiliza a mudança interpretativa deste debate foi nos ofertado a partir do debate empreendido tanto por David Harvey (1992) como também por João Ferreira de Araújo Júnior (2013). Este último autor nos viabilizou compreender alguns pontos que fogem ao escopo do documento do Pacto pela Educação e nos possibilita compreender para além, tendo como objetivo à análise das respostas políticas do sindicato da categoria dos professores em Goiás. A pesquisa realizada a partir da interpretação de entrevistas com dirigentes do sindicato sugere:

para os dirigentes do Sintego, o Pacto pela Educação até mostra os pontos necessários para que o estado alcance uma educação de qualidade, baseada nos índices educacionais provenientes de avaliações externas, defendidas pelo “Movimento Todos pela Educação” e pelo projeto global Educação para Todos. Porém, as ações desenvolvidas não são pensadas para esse fim e, dessa forma é um projeto que privatiza o público e não valoriza o trabalhador da educação. (JÚNIOR, 2013, p. 94).

Em especial este trabalho, nos é necessário porque possibilita trazer um pouco da mentalidade dos diversos atores sociais presentes nos termos da consolidação do Plano. Como bem destaca o autor, os fins do projeto não só são outros como, veremos a seguir, os elementos em que se baseiam – e podem estar ligados aos critérios avaliativos e de financiamento da educação – também se deturpam no processo.

Para tal debate elencamos os trabalhos de Suzana Alves Vale (2016) e a dissertação de Cleudimar Rosa Alves (2015). A especificidade destes dois trabalhos é viabilizar uma interpretação mais aguçada sobre o pacto e sobre a sua relação com o contexto de Catalão. Estas são duas das bibliografias que dialogam de forma mais íntima com o contexto local.

Suzana Alves (2016) apresenta um estudo de caso do Colégio Estadual João Netto de Campos a partir de entrevistas e de uma interpretação estrutural das relações trabalhistas dentro do contexto do Pacto. Já Cleudimar Alves (2019) apostou em demonstrar os elementos constitutivos e as percepções políticas locais e estaduais de contraposição a expansão do Pacto. Estas duas referências estabelecidas de modo mais sistemático à medida que são interpolados o contexto, a recepção e as singularidades do contexto catalano.

Já Milena de Lourdes Gomes Kristen (2016), Hugo Soares Ribeiro (2013), Rosivaldo Pereira de Almeida (2018), Nilson Pereira Bezerra (2017), Sérgio Inácio do Nascimento e Divina Aparecida Leonel Lunas (2016), Priscila de Oliveira Moura (2016), João Ferreira de

Araújo Júnior (2013) e Miriam A. Mateus Gomes (2019), foram bibliografias fundamentais que permitiram pensar o Pacto em três níveis: análise da política neoliberal na educação, a interpretação do Pacto, a interpretação do Pacto a partir dos relatos de professores. Estes, são articulados a partir do contexto, da ação de resistência jurídica e cotidiana, assim como também as estratégias de propagandear o novo Pacto.

Este eixo, toma ainda as interpretações de José Carlos Libâneo (2011) é também um dos pesquisadores das políticas educacionais que surge como um dos autores fundamentais em nossa análise. A partir do autor tornou-se possível vincular e territorializar as conexões entre as tendências que se colocam em contexto global, estadual e local. A partir de sua análise foi possível discernir e compreender os elementos que apresentaram.

Já o terceiro capítulo é apresentado de forma exploratória neste texto, assim como os dois últimos eixos do segundo capítulo. A aplicação dos questionários de pesquisa, são o cerne do nosso trabalho e ainda estão sendo realizados. Neste sentido criamos uma organização lógica dos debates propostos. É na primeira seção onde são traçados os elementos principais do público que aceitou participar de nossa pesquisa. Foram mobilizados os aspectos que orbitam o perfil dos professores da rede de educação estadual em Catalão.

Na segunda seção nos esforçamos em perceber as possíveis aproximações e os distanciamentos entre os profissionais que participaram da pesquisa, com o sindicato da categoria. Analisar os elementos próprios de sua possível mobilização significa mensurar os aspectos presentes já em outros trabalhos, com o contexto em que estamos mergulhados. Assim como também compreender o grau de participação destes profissionais na vida política de sua categoria.

Por último, a terceira seção trata de perceber os elementos constitutivos do Pacto. Aqui serão mobilizados um olhar mais amplo sobre como estes profissionais encararam a consolidação deste projeto educacional. É neste ponto que dialogamos sobre os impactos e a forma com que estes profissionais compreenderam o período em que estiveram experimentando tais políticas.

CAPÍTULO I – NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

1.1 A Política Neoliberal: história e fundamentos

Apresentado, debatido e esmiuçado por um estado da arte já canonizado, o capitalismo organizado é entendido como o período situado entre 1940 e 1970. A noção de neoliberalismo que utilizo estaria ancorada na transição do capitalismo organizado, para o que Frédéric Jameson chama de capitalismo tardio, situado temporalmente entre 1980 e 1990. Para alguns teóricos o capitalismo tardio seria o equivalente ao neoliberalismo.

Não existiria uma definição/distinção rápida e fortalecida entre o que seria o capitalismo tardio e o neoliberalismo. Em muitos aspectos o neoliberalismo encarna o processo de conscientização do capitalismo, com seus extremos alcançados e seus efeitos mais visíveis. Possíveis rupturas são tangíveis quando pensamos o “capitalismo organizado” (LASH; URRY, 1987) e o capitalismo tardio ou neoliberalismo, graças a mudanças inter-relacionadas. Como aponta Sherry Ortner (2020):

A primeira é uma mudança na definição da relação entre capital e trabalho, de um marco chamado fordista para um pós-fordista: sob o fordismo, havia uma espécie de trégua entre o capital e o trabalho, e o trabalho (organizado) se saiu bastante bem em termos de remuneração e estabilidade no emprego; sob o pós-fordismo, a trégua acabou e o trabalho se tornou dispensável, descartável e substituível. A segunda é uma mudança na relação entre o governo e a economia, de uma teoria keynesiana para uma pós-keynesiana (ou “neoliberal”): sob o keynesianismo, esperava-se que o governo desempenhasse um papel na regulação da economia e que sustentasse programas sociais para o bem-estar geral; sob o pós-keynesianismo ou neoliberalismo, supõe-se que o governo não deveria fazer nenhum dos dois (MANDEL, 1978; HARVEY, 1989; e LASH; URRY, 1987, n. p.).

As linhas borradas entre o capitalismo tardio e o neoliberalismo costumam transformar a aparência de um positivamente mais atraente do que o outro, no entanto, ambas emergem de um mesmo lócus de produção. A virada do fordismo e do keynesianismo, e as transformações que se seguiram, não conseguem dar conta da estrutura na qual o neoliberalismo está agora embutido, bem como o conjunto de histórias diferentes, difíceis e por vezes incompreensíveis que giram em torno do mesmo.

Essas histórias incompreensíveis e/ou sombrias que circundam o neoliberalismo, estão intrinsecamente ligadas ao desastre anunciado que ele configura. Naomi Klein (2008), refere-se ao “capitalismo de desastre”, superando leituras do capitalismo de livre mercado como um desastre econômico e social que afeta a experiência de variadas pessoas em diferentes contextos, a autora toma os desastres “reais” (ambientais, políticos dentre outros) como

laboratórios favoráveis para os melhores experimentos neoliberais.

Tratando de um caso de Nova Orleans como seu exemplo de abertura, Klein estabelece a premissa do livro: “Chamo esses ataques orquestrados na esfera pública na esteira de eventos catastróficos, combinados com o tratamento de desastres enquanto atrativas oportunidades de mercado, “capitalismo de desastre” (KLEIN, 2008, p.6). Nesse sentido, o neoliberalismo atingiu seu status a partir da execução de um plano meticulosamente orquestrado – “um sofrimento planejado”.

Como aponta Naomi Klein (2008), no hemisfério sul, o neoliberalismo é frequentemente tratado como uma “segunda pilhagem colonial”. Nesse processo, a expropriação não se daria através de terras, mas sim de uma expropriação do Estado, através de desastres naturais ou conscientemente causados. A autora mostra justamente que desastres podem ser fabricados, e como exemplo elucidativo utiliza a guerra no Iraque.

As afirmações de Naomi Klein vão de encontro a algumas realizadas por David Harvey (2005), que também enxerga “o gerenciamento e a manipulação de crises” (p.162) como parte complementar do programa neoliberal. Ambos os autores apontam a capacidade do neoliberalismo de fabricar crises lucrativas, que facilitem as condições para acumulação de capital.

David Harvey (2005) apresenta uma acepção aberta de neoliberalismo como um sistema de “acumulação por despossessão”, que possui quatro pilares principais: 1º a “privatização e a mercadização” dos bens públicos; 2º a “financiarização”, em que qualquer tipo de bem (ou mal) pode ser convertido em instrumento de especulação econômica; 3º a “gestão e a manipulação das crises”; e 4º as “redistribuições estatais”, nas quais o estado se transforma em um agente de redistribuição ascendente de riqueza (pp. 159-164). Tal formatação faz emergir a superfície economicizante do neoliberalismo, que ao não deixar nada intocado pelo empreendedorismo e pela monetização, acaba por financeirizar todos os aspectos da experiência humana, estabelecendo um valor futuro para ela.

Para comunidades pobres em nações ricas, bem como para nações pobres em um mundo cada vez mais desigual, é provável que vejamos manifestações de todas essas maneiras e, sem dúvida, outras mais, para dar sentido à loucura e às graves injustiças da ordem mundial neoliberal. Uma sensação de humilhação e abjeção, uma grande quantidade de pensamento mágico e irracional, bem como um certo senso lúcido da injustiça e a necessidade de enfrentá-la quando não é muito perigoso fazê-lo - todas essas e muitas outras maneiras de entender/experimentar/reagir/lidar com a impiedade das teorias e práticas neoliberais podem, sem dúvida, ser encontradas, em várias combinações, na maior parte do mundo. (ORTNER,

2020, p.23).

Na América Latina, por exemplo, nos anos 2000 havia fortes movimentações de retomada de projetos como a nacionalização de setores econômicos, bem como a reforma agrária e investimentos robustos em educação, alfabetização e saúde. Esse período parecia representar uma visão equilibrada de governos voltados para o alcance de uma igualdade, constantemente reprovada pelas expectativas oficiais do neoliberalismo. Mark Fisher (2020) aponta que as expectativas oficiais do neoliberalismo estariam assentadas na destruição do espaço público, no entanto, apesar disso, o neoliberalismo teria em sua profundidade uma relação simbiótica com o Estado, no qual se apoiaria, apesar de constantemente difamá-lo ideologicamente.

Estas expectativas oficiais estariam assentadas na diferença do liberalismo clássico e seu modelo econômico e político, que segundo Wendy Brown (2019), reside em uma economia de “laissez-faire”, e uma política de “vigia noturno”. Através dessa estrutura, o modelo ideal de Estado apresentado pelos neoliberais teria sedimentado em sua base, uma unificação estatal forte, na qual a soberania política, a democracia e a burocracia seriam desorientadas, divididas e por fim exauridas.

Michel Foucault em suas variadas discussões a respeito do liberalismo, apontou diversas diferenças entre o liberalismo europeu e seu homônimo americano. Nesse processo de diferenciação, o autor centralizou a capacidade do neoliberalismo de transcender sua estrutura enquanto técnica governamental, transfigurando-se em formas de pensamento, técnicas de subjetivação, modos de vida dentre outras metamorfoses.

O lado economicizante do neoliberalismo adicionou força e acelerou o niilismo de nossa era. Primeiro ao não deixar nada intocado pelo empreendedorismo e pela monetização; depois, com a financeirização, ao submeter todos os aspectos da existência humana a cálculos de investimento sobre seu valor futuro. (BROWN, 2019, p.200).

O poder economicizante da governamentalidade neoliberal, disciplina corpos, sujeitos e experiências. Nesse processo, a moralidade neoliberal torna tudo e todos, possíveis empreendimentos, com vistas a obtenção de lucros futuros. Como aponta Judith Butler (2018), essa moralidade nos torna responsáveis apenas por nós mesmos, tirando de nossas costas o peso da responsabilidade pelos outros. Segundo a autora, essa responsabilização cobra que nos tornemos autossuficientes economicamente em condições estabelecidas a priori comprometidas. Nesse sentido, “lutamos na precariedade, a partir dela e contra ela”. Assim, nesse cenário:

O novo sujeito empreendedor é uma peça decisiva no exercício do poder neoliberal e se constitui como uma empresa a partir da racionalidade empresarial. Dentre vários dispositivos de poder utilizados nos processos de subjetivação do sujeito neoliberal, encontra-se também a educação formal e informal. A escola neoliberal é um dos fatores decisivos no processo de subjetivação na sociedade empresarial, porque a educação se coloca a serviço da competitividade econômica como investimento no capital humano. (MARINHO, 2020, p. 131).

É em torno do poder economicizante do neoliberalismo que toca todas as áreas da vida, conferindo as mesmas um aspecto empresarial, que vamos entender um pouco sobre o avanço do neoliberalismo escolar que molda subjetividades a partir de “competências” voltadas para a formação de jovens e adultos para o século XXI, mas principalmente, tentaremos entender o pano de fundo no qual educadores vem engendrando suas trajetórias marcadas pelo avanço neoliberal sob a educação.

A apropriação das instituições e sistemas escolares realizada pela racionalidade neoliberal, tem sido problematizada a partir da utilização do conceito “neoliberalismo escolar”, que coloca em xeque novas estruturas de administração escolar, que apontam o caminho da privatização empresarial como o mais frutífero para a resolução de problemas educacionais.

Preocupação de variados debates, o avanço neoliberal sob a educação, e por conseguinte, seus efeitos já bastante visíveis, o “neoliberalismo escolar” tem sido mais visível na perspectiva da educação integral. Segundo Rafael de Brito Vianna (2021), esse aspecto seria oposto aos sentidos ontológicos e emancipatórios de uma educação integral. As contradições desse processo residiriam em uma leitura limitada de educação integral que significa maior tempo de escolaridade, quando na verdade teria sua base na formação do próprio humano, pois assim, “[...] não fica circunscrita à escolaridade formal, mas vista como um processo contínuo por toda a vida de conhecimento e relação com a sociedade e as suas contradições. (VIANNA, 2021, p.1).

A década de 1980 e as variadas mudanças econômicas, políticas e sociais gestadas nesse período, colaboraram para o avanço neoliberal em múltiplas partes do globo. A articulação de órgãos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO, promoveram juntamente com outros agentes interligados ao capital mundial, uma agenda de reformas que visavam o completo desenvolvimento econômico dos países. Esse cenário acabou sendo frutífero para um “[...] imaginário de desenvolvimento econômico que vê o investimento na educação como a base para o crescimento e a realização de uma chamada economia baseada no conhecimento.” (ROBERTSON, DALE, 2011, p. 43).

A intervenção de organismos internacionais como o FMI, Banco Mundial e a UNESCO, aliada ao local ocupado pelo Brasil na economia mundial nos anos 2000, teve repercussões de

impacto profundo sob a educação brasileira. A partir de uma estratégia já conhecida, o neoliberalismo reveste a educação de uma importância, de tal forma que ela se apresenta como uma alternativa de escalada social e de redistribuição de oportunidades. Ao mesmo tempo que o neoliberalismo capitaliza a educação, a escola se mantém como um espaço de criticidade.

No entanto, a criação de um novo paradigma educacional, promovido por esses organismos, vem nas últimas décadas estabelecendo novas práticas e sentidos quanto aos princípios educacionais, transformando-os em valores de mercado de um projeto de sociedade neoliberal que estabeleceu uma nova racionalidade. Essa nova racionalidade passou a ressignificar os sentidos dados à educação ao estabelecer um novo paradigma educacional que reflete diretamente uma disputa na construção de sentidos e significados em torno da Educação Integral. (VIANNA, 2021, p. 2).

O discurso localizado nos documentos desses organismos internacionais, acaba por estabelecer novos parâmetros acerca dos objetivos e sentidos atribuídos à educação. Como analisado por Silva (2016), as políticas e prescrições apresentadas pelos organismos internacionais apresentam uma aparência simbiótica com os valores da “sociedade das capacitações” discutida por Sennett (2006). Esse diagnóstico, estaria alicerçado na relação entre os processos que envolvem a formação humana e a busca pela obtenção de resultados rápidos e flexíveis, praticamente uma busca por empresas orgânicas que se reinventem e se autogerenciem a todo tempo.

Essa perspectiva de flexibilização e rápida obtenção de resultados, acaba por se apresentar como o resultado de orientações e formulações de protótipos curriculares educacionais propostos pelos organismos internacionais. Logo, há a produção de uma educação gerida por um neoliberalismo escolar torna a escola um laboratório eficiente para a aderência à uma racionalidade neoliberal. Os embates entre o lócus dos oprimidos e a hegemonia burguesa se dão em todos os espaços em que eles se reproduzem, como na escola por exemplo. Nesse sentido, a escola se torna um campo de batalha política e de poder que tem como centro a ação pedagógica. Como aponta Andrioli:

A educação, portanto, é um espaço social de disputa da hegemonia; é uma prática social construída a partir das relações sociais que vão sendo estabelecidas; é uma “contra-ideologia”. Nesta perspectiva, é importante situar a posição do educador na sociedade, contribuindo para manter a opressão ou se colocando em contraposição a ela. Se o educador é um trabalhador em educação, parece coerente que este seja aliado das lutas dos trabalhadores enquanto classe, visto que as suas conquistas sociais, aparentemente mais imediatas, também dependem de vitórias maiores no campo social. Nessa perspectiva, é coerente que a posição do educador seja em favor dos oprimidos, não por uma questão de caridade, mas de identidade de classe, já que a luta maior é a mesma. Qual é a função do educador como intelectual comprometido com a transformação social? (ANDRIOLI, 2002, p. 2-3).

Na contramão do questionamento acerca da função do educador no processo de transformação social, os organismos internacionais, estabelecem metas outras com relação aos objetivos de uma educação desenvolvida. O Banco Mundial por exemplo, estabeleceu nos anos 2000 duas importantes tarefas ao capital com relação à educação: primeiro a ampliação de um mercado consumidor, a partir de uma educação geradora de trabalho, consumo e cidadania; segundo a estabilização política de países nos quais a centralidade estaria voltada a subordinação dos processos educacionais aos interesses do capital.

Essas propostas foram geradas a partir de antecedentes específicos, situados no início da década de 1990. No decorrer do Consenso de Washington, conferência do *International Institute for Economy* (IEE), realizada em 1989 na capital norte-americana, funcionários do governo dos Estados Unidos da América, dos organismos internacionais e economistas de países latino-americanos debateram acerca de um conjunto de reformas que se projetavam como fundamentais para a resolução da crise econômica na América Latina. Nesse sentido, “Formou-se a ideia hegemônica de que o Estado – sobretudo nos países periféricos – deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira, com base em critérios negociados diretamente com o (FMI) e o Banco Mundial.” (YANAGUITA, 2011, p. 2).

Logo, as reformas instauradas nas estruturas e no aparato de controle estatal nesses países, se consolidaram no decorrer dos anos 1990, por meio de uma progressiva desregulamentação na economia, além da privatização de empresas estatais, da abertura de mercado e de reformas específicas nas áreas de saúde, previdência e educação. O foco dessas reformas se resumia basicamente a um processo de otimização de recursos, nesse caso de recursos ou melhor (capital) humano.

No campo educacional, as reformas efetivadas tiveram por paradigma os diagnósticos, relatórios e receituários de órgãos multilaterais de financiamento e de órgãos voltados para a cooperação técnica, os quais evidenciavam a defesa [...] da descentralização como forma de desburocratização do Estado e de abertura a novas formas de gestão da esfera pública; da autonomia gerencial para as unidades escolares e, ainda, da busca de incrementos nos índices de produtividade dos sistemas públicos, marcadamente sob inspiração neoliberal, [...], também [defendiam] as diferentes formas que a descentralização da educação assumiu na América Latina (por exemplo, em termos de municipalização e da regionalização). (SOUZA; FARIA, 2004, p. 566-567).

Os princípios de cunho neoliberal que sedimentavam essa visão produtivista, que em determinados momentos foi chamada de capital humano, que alocaria a educação como um centro de irradiação (formação) de mão-de-obra incluir novas funções a serviço do capital. Se concentrando em um aspecto utilitarista da educação, essa perspectiva se apoiava na crença da capacidade humana como capital, o que alocava o homem como mero objeto no processo

produtivo. Segundo Miranda (1997) e Ramos (2003), é desse processo que emerge a ideia da educação como meio de ascensão social e por conseguinte estabilizador das desigualdades. Apesar de teorizada no decorrer das décadas de 1960 a 1980, essa vertente teórica só se desenvolverá de maneira profunda na década de 1990, devido ao contexto positivo que os princípios liberais encontrarão em meio à crise econômica ocidental.

A década de 1990 marcou a ascensão do neoliberalismo no Brasil, ao passo que significou também um período de reajuste do Brasil à política internacional. Nesse momento, o mercado passou a ser o senhor dos ditames da gestão de variados recursos, incluindo a regulação das relações humanas, o que levou a consolidação de um novo paradigma sobre a gestão educacional.

Como efeito das alterações neoliberais nas estratégias de gestão educacional, variados programas foram instituídos no Brasil durante a década de 1990 e 2005. Nesse período, políticas educacionais foram fomentadas como uma resposta as expectativas de organismos internacionais que enxergavam na gestão/regulação das relações humanas como a chave para uma educação desenvolvida em prol do capitalismo. Dentre tais programas podemos citar: O Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (1990), O Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação (1991- 1995), Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional (1991) e o Plano Decenal para Todos (1993-2003).

A edificação desses programas significou de certa forma a introdução de conceitos como equidade, qualidade, gestão e competitividade no âmbito da educação. No caso específico dessas políticas, a tendência era equiparar e tornar simbiótica a relação entre sociedade, governo e iniciativas privadas, o que acabou solidificando uma certa ideia de que essa imbricação com as iniciativas privadas, trariam de alguma forma benefícios à educação brasileira. Essas movimentações em sua maioria envolveram a participação ativa de organismos internacionais como: UNESCO, UNICEF e BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento ou Banco Mundial. Como aponta Ahlert (2005), estes projetos e reformas educacionais começaram a assimilar o discurso neoliberal, que concentrava seu ataque no Estado e na sua “incapacidade de gerir a produção e a sociedade”. Nessa perspectiva, tudo que é estatal não teria qualidade de ser, por isso a iniciativa privada deveria assumir o controle de pastas como economia, saúde e educação.

Daí a necessidade de uma reforma total na educação, porque a educação no país é péssima, a reprovação é alta, as escolas não sabem formar pessoas para o mercado. Tudo isso é culpa do Estado, que é incompetente em preparar a população para o trabalho e para a capacidade de desenvolvimento pessoal e crescer no sentido de enriquecimento. Na ótica liberal, o fracasso da escola pública nada tem a ver com o

desemprego, o subemprego dos pais, o salário de fome. Por isso, é preciso reformar a educação e chamar para isso quem de fato entende, os empresários e os administradores. Eles é que devem produzir a formação das pessoas para o mercado de trabalho. No Brasil esta concepção tomou forma na retórica sobre a qualidade total introduzida pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) e pelo Instituto Eovaldo Lodi (IEL), ligado à CNI. (AHLERT, 2005, p. 135-136).

Diante das variadas mudanças impostas pela racionalidade neoliberal, o campo educacional passa por transformações que alocam a educação não mais como um direito, mas como um serviço, um negócio atualizado nos termos das normas da Organização Mundial do Comércio⁷. Logo, a ideia é que os serviços educacionais passem por alterações que os levem ao livre comércio, bem como a facilitação de operações como o avanço do ensino à distância.

Essa perspectiva estaria aliada à lógica do capital humano que foi amplamente divulgada na década de 1990 no Brasil. Juntamente a esta teoria, podemos aliar a leitura de Frigotto (2000), que pensava a educação como uma produtora de “diferentes capacidades de trabalho”, e por conseguinte, “da produtividade e da renda”. O conceito de capital humano, surge aqui então como conhecimentos e técnicas que delineiam o comportamento do trabalhador, na medida em que sedimenta uma perspectiva reducionista que percebe o ser humano apenas uma mercadoria.

Tal perspectiva pode ser situada a partir da influência que organismos internacionais como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento desempenham em sistemas educacionais, a partir da interferência, gestão e controle da elaboração e implementação de políticas públicas. Como apontam Guido e Filho (2019), as políticas públicas de financiamento e de reformas da educação no Brasil, se desenvolveram ao longo da década de 1990, concomitantemente à consolidação do neoliberalismo no país. Como um sistema/doutrina que reconfigura o papel do Estado em detrimento da ordem econômica, o neoliberalismo impacta na organização das sociedades e realoca ideologias e pensamentos, logo, opera em níveis subjetivos específicos.

É a partir de subjetividades constituídas a partir da racionalidade neoliberal que organismos internacionais têm suplantado o sistema educacional de países periféricos. A lógica das competências por exemplo, é um exemplo riquíssimo sobre a constituição de subjetividades que operam no tabuleiro neoliberal a serviço do sistema. As competências podem ser interpretadas a partir de seu significado literal, como qualidade ou estado daquilo que é adequadamente funcional, ou que tenha conhecimento suficiente, habilidade de julgamento, ou força para determinadas tarefas. Esta lógica das competências tem assolado a educação básica

⁷ Doravante podendo ser citado apenas como OMC.

no Brasil, a partir de uma visão de que o sistema educacional precisa formar pessoas capazes de realizar tarefas.

Com sua origem nos processos de industrialização, o conceito de competências surge do encontro do chão da fábrica com as primeiras ideias de gestão empresarial do período industrial. Lapidadas posteriormente pelo taylorismo-fordismo, as competências foram aliadas aos conhecimentos científicos introduzidos nos processos de gestão, o que resultou em um “empenho no sentido de aplicar os métodos científicos aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas em rápida expansão” (BRAVERMAN, 1987, p. 82).

Enquanto o taylorismo recorreu ao conhecimento científico como forma de lapidar a gestão de problemas complexos, o fordismo se concentra na produção em massa. A relação entre educação e os processos de produção em massa não é inexistente, pelo contrário, é mais próxima do que se imagina. Segundo David Harvey (1992), a produção em massa significa mais que consumo em massa, produzindo uma nova estética e uma nova psicologia. Para o autor o fordismo fomentou um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de homem.

[...] fragmentação, segmentação dos trabalhadores, heterogeneidade, individualização, fragilização dos coletivos, informalização do trabalho, fragilização e crise dos sindicatos, e a mais importante delas, a ideia de perda – de direitos de todo tipo – e da degradação das condições de saúde e de trabalho. Noções que dão conteúdo à ideia de precarização, considerada como a implicação mais forte da flexibilização. (DRUCK, 1999, p. 8).

Com esses novos processos históricos surgiram novas exigências e novas possibilidades para se pensar a produção educacional de nosso sistema. No entanto, novos questionamentos surgem também: qual o impacto das políticas educacionais neoliberais no cotidiano de docentes da rede pública de ensino? Dos jovens que se formam é esperado sua entrada no mercado de trabalho. Não se espera desse jovem condições críticas para entender os processos de flexibilização da mão-de-obra. Mas afinal, o que é esperado dos docentes em meio a essas políticas educacionais no interior da governamentalidade neoliberal?

Para tais questões entendemos o neoliberalismo como um conjunto de mudanças produtivas que a partir dos ideais de flexibilização e adaptabilidade ampliam as possibilidades de análise do mundo através de um processo de precarização das relações entre Estado e sociedade como um todo. No fim das contas é a partir deste processo que a ideia sobre o indivíduo e a prática individualizante vai ganhando maiores contornos que viabilizam e propiciam os mais ricos, as grandes empresas e o lucro do capital.

1.2 O neoliberalismo na educação

Em última instância a constatação entre a política educacional que analisamos e os elementos que a circundam estão alicerçados numa relação de poder assimétrica produzida pelas crescentes privatizações em todos os níveis do Estado e da adequação lenta e sistemática dos pontos eleitos no Consenso de Washington

No entanto antes de darmos continuidade é preciso também ancorar a compreensão de acumulação flexível que adotamos aqui. Assim como também permitir a criação de uma ponte que nos permita interpretar o contexto da PEG. Na década de 1990, David Harvey passou a chamar de acumulação flexível, uma política econômica que se apoia:

na flexibilidade dos processos de trabalho dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo um vasto movimento no emprego nos chamados “setores de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas” (HARVEY, 1994, p.140).

Adotar parte da discussão de Harvey significa, neste sentido, compreender a relação de busca por homogeneidade política. Esta última, pode ser estabelecida a partir da dinâmica das políticas educacionais e assegurar os processos de apreensão do tempo. A PEG surge em um contexto de transformações históricas nas quais é possível perceber a modernização e o emprego de uma concepção de empreendedorismo. Assim como também o sistema de metas e recompensas se articula também com a percepção adotada de Harvey. Isto significa dizer que a mudança na perspectiva educacional acompanha as mudanças produtivas e as percepções ideológicas que retroalimentam estas. Aqui há uma relação dialógica indispensável para a manutenção deste tipo de capitalismo.

As mudanças estruturais e a agenda neoliberal significaram uma crescente perda de autonomia quanto a capacidade de ação dos sujeitos em diferentes níveis do sistema educacional. Desde aqueles que são responsáveis por propor políticas educacionais, até aqueles que estão na base do sistema como os professores e profissionais da educação. De acordo com Bezerra (2017), este quadro de retração da autonomia política brasileira se reflete em uma aliança política entre os quadros da elite financeiro-industrial e da esquerda brasileira. O autor destaca em recomposição histórica como esta relação vai, aos poucos sendo estabelecida no Brasil.

No Brasil, na década de 1990, o Estado brasileiro assumiu como meta a implantação das iniciativas impostas pelo Consenso de Washington, ficando a cargo do então Ministro da Administração e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser-Pereira (1995-1998), a incumbência de gerenciar tais medidas (disciplina fiscal, liberalização e privatização). Segundo a visão neoliberal dominante nos países centrais, as causas da crise estão relacionadas à indisciplina fiscal do populismo econômico e ao excesso de intervenção do Estado e, portanto, a solução desses problemas passaria pela austeridade fiscal, pela limitação da intervenção estatal na economia e, principalmente, pela privatização de empresas e serviços do Estado.

As medidas econômicas, que o Consenso de Washington determina para o caso brasileiro, alcança todas as áreas de atuação do Estado nas três instâncias da administração pública. No caso específico da educação, tal como no caso das empresas estatais, as reformas apontam para um processo de privatização, porém ao invés da venda das escolas adota-se como horizonte o desmonte das escolas públicas. Os sinais desta tragédia podem ser percebidos a partir da reforma do Estado, promovida pelo Ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira, no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), que plantou a semente para o programa Compromisso Todos pela Educação, em que as diretrizes para a reforma educacional brasileira orientam os Estados federados na reforma de seus próprios sistemas. A implantação dos preceitos neoliberais no sistema educacional brasileiro revela a face mais voraz do capitalismo, porque trabalha no indivíduo processos que amenizam a percepção dos impactos negativos. Nesse sentido, o Estado, ao adotar medidas econômicas direcionadas ao seu sistema de educação, se coloca na contramão da universalidade que a educação pública deve conter. (BRASIL, 2017, p. 52).

O debate proposto por Bezerra, nos permite pensar neste ponto que, no que tange as últimas décadas, as políticas educacionais revestem-se de um debate sobre a cidadania, mas o seu eixo propulsor é inevitavelmente a economia. Ou seja, no desenvolvimento do educacional a partir da ótica de consumo e trabalho. Portanto, além de uma política voltada a educação, a criação, as disputas e a implementação de políticas educacionais no Brasil, tem se tornado parte de um processo de ascensão de um mundo mais neoliberal onde a escola e a formação do aluno constituem-se elementos dialógicos para a sustentação de tal regime econômico e político-ideológico.

As forças políticas que atuavam e ainda atuam no Brasil, levantaram forte interesse pela reestruturação do sistema educacional brasileiro. Os esforços para a formação da BNCC datam, de forma mais intensa, do ano de 2014. Naquele ano o governo federal perdia a sua força de representação a partir de uma crise política que inviabilizaria a continuidade, anos depois, do segundo mandato presidencial de Dilma Rousseff.

No campo da educação e em específico da BNCC - Base Nacional Comum Curricular, foram tomadas medidas que colocavam, a partir de 2014, a tramitação e a aprovação do

documento. Durante três anos os conceitos, conteúdos, objetivos e percepções pedagógicas foram debatidos com pouca participação expressiva dos maiores interessados, os professores. Os autores destacam a presença, neste contexto de um Movimento pela Base “coordenado pela Fundação Lemann, por meio do Lemann Center, vinculados à Universidade de Stanford – USA, ligados ao Comum Core americano para revisar a primeira e segunda versão da base” (2019, p.42).

No fim das contas, os debates em torno da BNCC não vinham esvaziados de tentativas estaduais e localizadas como no caso da PEG. O que queremos ressaltar aqui é que o que conecta a percepção da necessidade dos currículos comuns e a ideia de alto impacto dialoga, direta ou indiretamente, com os anseios e as concepções pedagógicas triunfantes no documento da BNCC aprovado em 2017. Estes currículos que mais tarde seriam estruturados a partir da Base Nacional Comum Curricular. É a partir deste ponto que é possível observar a conexão entre processos históricos e o projeto de mudança por uma educação cada vez mais mercantil. Vera Maria Vidal Peroni, Maria Raquel Caetano e Lisete Regina Gomes Arelaro (2019), destacaram os elementos que nos permite pensar esta aproximação⁸.

A ideia de alto impacto e a formação dos currículos mínimos são uma questão educacional de longa data tendo sido aprovado, ainda em 1996 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica a necessidade normativa em criar uma Base Nacional Comum Curricular. Entretanto, o contexto histórico e o conteúdo deste documento se entrelaçaram e foi contemporâneo às movimentações da assim chamada BNCC. As mudanças no orçamento público e a incorporação deste pacto contribuíram, em alguma medida para a formação ampliação das Organizações Sociais no setor público.

No que se refere à implantação das OSs⁹ no serviço público, em 2014, o governador Marconi Perillo alterou a Lei estadual n. 15.503, de 28 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a qualificação de entidades como OSs estaduais e disciplina o procedimento de chamamento e

⁸ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que define as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras de toda a Educação Básica, da Educação Infantil até o Ensino Médio. Ela tem como objetivo garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Por isso, é um documento importante para promover a igualdade no sistema educacional, colaborando para a formação integral e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Ao ter como objetivo nortear os currículos escolares a partir dessas perspectivas, a BNCC coloca em prática o que está previsto no artigo nove da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Segundo a LDB, cabe ao Governo Federal “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

⁹ Uma OS é uma organização pública de direito privado e sem fins lucrativos, que trabalha para atender aos interesses da comunidade. Uma Organização Social pode compartilhar a gestão de diversos setores do Poder Público, como saúde, educação, cultura, pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico e meio ambiente.

seleção públicos, pela Lei n. 18.658, de 2 de outubro. A referida alteração incluiu, entre outras áreas, a educação como campo para a atuação das OSs, o que denotou a preocupação do governo em abrir, do ponto de vista legal, a possibilidade de implantar uma gestão compartilhada por via das OSs na educação pública estadual. Cabe ressaltar que, a partir da vigência da lei supramencionada, o governo estadual iniciou o processo de gestão compartilhada na área da saúde. (DE SOUZA; FLORES, 2018, p.802)

A ampliação do uso das Organizações Sociais na educação viria compor, anos depois da aplicação do Pacto pela Educação em Goiás, um ambiente estrutural e social em antítese da educação cidadã. Embora não tenham sido uma política posterior, talvez seja possível dizer que é a partir da ineficácia do Pacto que a adoção às Organizações Sociais tenha ganhado maior visibilidade.

1.3 Neoliberalismo e Trabalho

O mundo do trabalho no tempo neoliberal já possui um campo múltiplo de análise. De modo geral, podemos descrever que é no período do neoliberalismo que as relações de trabalho como conhecíamos dentro de um regime de solidariedade coletiva é ameaçado.

É fato que o professor vivencia alterações no seu trabalho, não sem alguma resistência (ainda que inconsciente e, talvez, inconsequente), movimentando-se lentamente de acordo com novas propostas de organização capitalista, na esteira do neoliberalismo e da imposição da flexibilidade, adaptabilidade e autogestão, que aos poucos e continuamente impregnam todos os ambientes, que valorizam a política do Estado mínimo. Alterações que não negam sua natureza, pois o trabalho docente envolve o ensinar, o lidar com o processo ensino aprendizagem, e, por isso, é eminentemente um trabalho imaterial. (DUARTE, 2011, p. 56).

Os desafios do mundo do trabalho docente, entretanto, como destaca Duarte, encontra a perspectiva das mudanças no entorno da ideia de “flexibilidade” e adaptação como cerne. Daí uma ideologia marcadamente na perspectiva da auto-gestão, como veremos no próximo capítulo. O que nos interessa agora é pensar os elementos que recortam esta percepção da flexibilidade já também discutida no plano econômico a partir de David Harvey.

Com a propaganda do Estado mínimo o trabalho docente sofreu mudanças que são propagadas como mudanças positivas. Tais modificações estão expressas na medida em que se deixa evidente que:

É preciso que se diga de forma clara: desregulamentação, flexibilização, terceirização, bem como todo esse receituário que se esparrama pelo “mundo empresarial”, são

expressões de uma lógica societal onde o capital vale e a força humana de trabalho só conta enquanto parcela imprescindível para a reprodução deste mesmo capital. Isso porque o capital é incapaz de realizar sua autovalorização sem utilizar-se do trabalho humano. Pode diminuir o trabalho vivo, mas não eliminá-lo. Pode precarizá-lo e desempregar parcelas imensas, mas não pode extinguí-lo. (ANTUNES, 2011, p. 38)

Esse processo diz respeito à uma série de mudanças que tem alterado a forma com que trabalhadores e trabalhadoras se relacionam no mundo do trabalho. Ao longo do tempo, sob a tutela das expressões de flexibilização e adaptabilidade, há um processo de desregulamentação do trabalho que amplia os lucros dos donos dos meios de produção na medida em que precarizam as condições de trabalho dos trabalhadores.

Vários são os caminhos deste processo e entre eles, destaca-se a terceirização, modo muito presente entre o trabalho docente no Brasil.

Estas acabam com a sinalagmaticidade perfeita do contrato laboral, objetivando provocar um desvio do eixo fundamental do conflito que deixa de vincular o trabalhador com o capitalista. Consequência disso é também a desmobilização da classetrabalhadora na luta por seus direitos. Os seus adeptos defendem-na com base na eficiência de produção e no da crise de emprego. A eficiência porque assim a atividade capitalista poderia ser concentrada na atividade-fim, desligando-se das atividades-meio. E como fato incentivador de postos de trabalho porque, reduzindo os custos de produção o empresário terceirizado, maior número de vagas seriam abertas juntos aos empreendedores tercerizantes. (CAMPANA, 1997, p. 61).

A busca por uma dita eficiência passou por um processo de desintegração das relações de trabalho nos últimos anos. O efeito da política da terceirização tomou conta, por exemplo, das relações de gestão da educação que fizeram ser sentidas em Goiás a partir das tentativas de terceirização a partir das Organizações Sociais e escolas militares.

A partir daí, no que tange o trabalho docente podem ser evidenciados alguns pontos presentes na intersecção entre flexibilização, adaptabilidade e “eficiência”. Vejamos, por exemplo alguns elementos exploratórios quanto as questões laborais dos docentes.

O pilar intitulado “Estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito” é o ponto que mais chama atenção ao objetivo desta dissertação uma vez que explica o sistema de cobrança/remuneração dos professores no período. A proposta era de construir um Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana¹⁰, o bônus aos servidores, o Prêmio Escola, o Poupança Aluno e o Prêmio Educadores do Ano. De acordo com Viana (2012): [...] se a intenção eram beneficiar ou “valorizar” a carreira, a implantação gerou turbulências entre os docentes, primeiro porque as faltas por atestado médico e até mesmo óbito na família já retiravam o direito

¹⁰ Doravante podendo ser citado apenas como IDEGO.

dos professores ao bônus - em todas as apresentações do Programa feitas pelo Secretário da Educação a bonificação se apresentava como valorização da carreira docente – segundo, a cobrança exacerbada por índices, por atingir metas, como a criação de mais um índice avaliador o Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana, com a intenção de se ter um panorama geral da educação em Goiás e dar subsídios a planejamentos pedagógicos.

Segundo o Superintendente do ensino médio, esse índice permitirá intervenções mais rápidas, visto que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é feito a cada dois anos e “os resultados são entregues no meio do ano e o ideal seria o professor saber de início o perfil dos seus alunos”, como também a exposição no muro de todas as escolas estaduais com a nota Ideb, com intuito de que toda a comunidade escolar tenha curiosidade e ciência de que a nota pretende mensurar a qualidade de ensino da escola. (VIANA, 2012, p. 50)

O IDEGO tornava-se então uma das métricas mais importantes para a observância da adoção ou não do bônus e certamente a mobilização por bons resultados movimentou profundamente o contexto escolar como Viana (2012) e Caetano (2014) e Libâneo (2011). Este último apontou inúmeras incongruências do ponto alegando criar um ambiente próximo ao “Oscar da Escola”.

O sistema de bonificação ainda contava com uma Portaria que de algum modo ia de encontro aos direitos conquistados pela classe no Estatuto do Servidor. O programa de remuneração bonificada sendo instituído a partir de uma política de governo e não de Estado, trazia em si elementos problemáticos. Vejamos a seguir quais foram os pontos que acarretavam a perda do bônus em pelo menos dois artigos da Portaria nº 4.016/GAB– SEDUC:

Art. 3º. O Valor do Bônus será proporcional ao número de faltas do professor no semestre, constituído por 100 (cem) dias letivos, conforme os seguintes percentuais: – até 1% de falta: 100% do bônus; – entre 1,01% e 2% de falta: 85% do bônus; – entre 2,02% e 3% de falta: 70% do bônus; – entre 3,01% e 4% de falta: 55% do bônus; – entre 4,01% e 5% de falta: 40% do bônus; – acima de 5% de faltas: não receberá bônus.
Art. 4º. Os seguintes afastamentos não serão considerados como falta para cálculo do bônus: – problemas de saúde, desde que justificados por atestado médico emitido ou homologado por junta oficial de saúde; – falecimento de parentes de 1º grau; III – convocação judicial; IV – formação e capacitação oferecida e certificada pelo órgão central da SEDUC. (GOIÁS, 2011).

Além de ser instituída uma forte política de averiguação da assiduidade pela presença de servidores que observavam exclusivamente o trabalho em cada unidade escolar, alguns profissionais não estavam respaldados por essa portaria como é o caso dos profissionais e professores do ensino especial. Mais tarde, em 2012 foi criada a Lei 17.735 que tinha por objetivo incluir estes e outros profissionais da educação atribuindo à coordenação pedagógica,

aos tutores e o grupo gestor da unidade escolar.

A não adoção de professores modulados no Apoio à Inclusão resultou e reiterou o descaso observado à Educação Especial da rede estadual. Rebouças (2019) ressalta que: O pagamento do bônus, buscou imprimir uma falsa ideia de valorização do professor. Esse benefício foi uma medida passageira que não foi incorporada ao vencimento dos professores, além de não ter sido efetivado o pagamento do piso nacional à categoria. Observa-se que o governo usou de artifícios como incorporação das titularidades ao vencimento dos professores para afirmar à sociedade a realização dos pagamentos dos professores conforme exigência da lei. (REBOUÇAS, 2019, p. 86)

A interpretação do autor nos permite efetivar a percepção que a busca pela bonificação a partir de uma política por mérito, significou a instauração de uma agenda de institucionalização da precariedade do professor da rede pública. O mérito, pode ser neste sentido substituído por uma política de competição. É possível aqui, inferir comotal política institucional possa ter alterado o cotidiano escolar.

O mérito e a competição interferiram não só a remuneração dos professores como também a partilha de recursos e o ambiente competitivo dentro da escola. O estímulo de competição entre escolas, entre estudantes e entre profissionais da educação em geral. Libâneo, neste sentido, alertava para

Acredito que os professores e dirigentes das escolas têm responsabilidades sobre os resultados da aprendizagem dos alunos. No entanto, numa concepção estritamente instrumental de educação, com objetivos padronizados, retira do professor a possibilidade de pôr em pratica os saberes que dão especificidade à sua profissão. Ele passa a trabalhar apenas para o que pedem as avaliações estandardizadas. Além do mais, os professores são responsáveis pelos seus atos e decisões, mas não forçosamente pelos resultados, porque eles dependem de um conjunto de fatores sobre os quais não têm controle. Exigir que os professores se subjuguem à obrigação por resultados é quase exigir o impossível. Eles são profissionais do humano, das relações entre pessoas, do conhecimento, não técnicos ou operários que lidam com coisas. Quem trabalha com seres humanos, sabe que há nessa atividade sempre alguma coisa que lhes escapa, que não podem ser controladas, ao menos que se trate de uma escola totalitária ou completamente mecanizada. Desse modo, os prêmios e bônus são mecanismos de sedução do professor, o qual acaba exercendo a profissão não porque gosta dela, mas para receber recompensas reforçadoras. Além disso, a atribuição de bônus e prêmios estimula a competição entre escolas e professores, sendo que o desempenho profissional do professor seja avaliado unicamente pela nota do aluno numa prova. (LIBÂNEO, 2011, p. 6).

A crítica proposta por Libâneo amplia ainda a possibilidade de refletirmos sobre o pilar que se sucede. Uma vez que o sistema de recompensas proposto a partir das competições excessivas vincula a unidade escolar o direcionamento ou não de verbas para o seu desenvolvimento e funcionamento ideal. De forma meritocrática, o pilar E tinha por objetivo

“Realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino” a partir da adoção da integração com os municípios, da otimização de gastos, da perspectiva da excelência em gestão e da Escola Modelo e conexão com a comunidade.

Vale (2016) destacou que a tentativa de integração sem a participação efetiva dos educadores e demais sujeitos sociais pertinentes a educação no Estado levou a compreensão de uma velha prática em Goiás, o autoritarismo. Libâneo (2011) compreendeu este processo em aproximação às percepções anteriormente levantadas neste texto. A integração significaria, neste sentido, algo positivo se não houvesse durante toda a proposta de política educacional.

A adoção da política de resultados acaba sendo muito mais um problema de economia da educação do que de pedagogia e de formação dos alunos. Professores cujas condições de trabalho têm sido estressantes, esperam da instituição pública apoio, reconhecimento, encorajamento, condições salariais e de trabalho que promovem motivação, autoestima, realização pessoal, mais do que controles pela avaliação externa e muito menos por bônus e prêmios. A ação instrumental, na lógica do mercado e na ideologia neoliberal, visando resultados, serve à lógica econômica: professores e alunos acabam sendo considerados objetos econômicos. É esperado que os professores se responsabilizem pelos resultados, mas não pelas consequências: mesmo que faça o que for possível para o progresso escolar dos alunos, ele não controla outras variáveis humanas e sociais que estão afetando seu trabalho. Além do mais, há pesquisas indicando que a premiação não tem repercussão expressiva na melhoria do desempenho dos alunos. (LIBÂNEO, 2011, p. 7).

Uma das conclusões pautadas pelo autor está nas condições objetivas e subjetivas do professor e da professora dentro do conjunto de mudanças que abarcaram o Pacto. Muitas foram as críticas que se estavam propostas dentro deste contexto e a interpretação explanatória do Pacto, focada nas questões atreladas ao trabalho docente estão também alicerçadas em parte do nosso interesse em compreender as condições de trabalho do ponto de vista objetivo e das possíveis complicações que podem, a partir do diálogo com os professores e professoras, surgir.

Ao longo desta seção não foi nosso interesse fazer uma leitura sistemática de ponto a ponto e dos elementos particulares de cada estratégia. Este trabalho foi habilmente apresentado por diferentes autores e autoras citadas anteriormente. Nosso interesse era garantir uma interpretação da PEG que dialogasse diretamente com as questões da precarização do trabalho docente e as implicações políticas que fizeram com que estas percepções se consolidassem ou não.

Destacamos parte do Pacto da Educação em Goiás para pensar as relações de trabalho e interseccionar dois pontos que atravessam este primeiro capítulo. O trabalho docente e a política

neoliberal. Aqui fica evidenciado que o processo de precarização dos trabalhadores da educação foi deteriorado a partir de uma perspectiva de eficácia que passa pelos ideais de competitividade. No próximo capítulo nos deteremos a analisar de forma exploratória os elementos que constituem a formação deste Pacto e ampliar os processos de análise em relação a precarização do trabalho.

CAPÍTULO II – PACTO PELA EDUCAÇÃO

Neste capítulo buscamos delinear as conexões entre o Pacto pela educação em Goiás¹¹ e o neoliberalismo. Analisando a gênese da reforma educacional no Estado de Goiás, apresentamos o contexto de construção do projeto, esmiuçando a estrutura desse documento com o intuito de esclarecer os interesses econômicos, políticos e sociais que edificam o Pacto.

Analisando a estrutura do Pacto, nos concentramos em demonstrar seus pilares e metas de maneira detalhada. Ao passar pela análise desses itens, apontamos as conexões existentes entre o Pacto e a política neoliberal global, que através de organizações financeiras internacionais, tem lastreado reformas educacionais neoliberais disfarçadas de projetos em prol do desenvolvimento de países não desenvolvidos.

2.1 A educação em Goiás: construção do Projeto do Pacto pela Educação

É impossível debater uma política educacional sem levar em consideração o seu contexto histórico de criação. Neste sentido, é necessário refletir como a atuação de diferentes setores da sociedade se deu no processo de consolidação do Pacto pela Educação em Goiás (PEG), processo político proposto entre 2011 e 2014. Entre disputas e debates, já se tem como consenso que esta política educacional reflete a ampliação de uma política neoliberal que vem se alastrando pelas instituições e suas relações com organismos internacionais que visam estabelecer uma integração capitalista convertida na percepção de globalização¹².

Sem sombra de dúvidas, estas duas inferências anteriores – a concepção da educação tendo uma dupla servidão ao Estado e ao capital – estão evidentes não só em trabalhos que discutem as políticas educacionais¹³ do fim do século XX e início do XXI como também naqueles que mais de perto tiveram como ambição a análise e os impactos da reestruturação educacional proposta no governo de Marconi Perillo (2011-2018). Ao longo desta seção

¹¹ Doravante podendo ser citada apenas como PEG.

¹² O neoliberalismo pode ser compreendido como um fenômeno histórico como vimos no tópico anterior. Suas bases estão alicerçadas em um processo de supressão da capacidade de implementação da solidariedade institucional ou no Estado. Ver: ANDERSON, 1998, p.5.

¹³ A relação entre educação e capital pode ser ampliada a partir da leitura que se faz entre educação e ideologia. Retomemos aqui a análise de Andrioli na qual compreende-se que existem pelo menos “duas tarefas relevantes ao capital que estão colocadas para a educação: a) ampliar o mercado consumidor, apostando na educação como geradora de trabalho, consumo e cidadania (incluir mais pessoas como consumidoras); b) gerar estabilidade política nos países com a subordinação dos processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas (garantir a governabilidade)” (2002, p.4). Neste sentido é possível confirmar a relação da inferência entre o contexto que se segue a diante ao longo deste tópico. As adequações das políticas nacionais estão em consonância à um movimento global que se articula com instituições como o Banco Mundial ou ainda o Fundo Monetário Internacional.

analisamos a formação e os primeiros impactos da proposta inicialmente projetada para os anos 2011 a 2014, sendo expandida até o fim do segundo mandato do ex-governador em 2018. O diálogo com pesquisadoras e pesquisadores da área será retomado na medida em que analisamos os documentos relacionados ao Pacto pela Educação em Goiás, que iremos chamar nesta dissertação de PEG.

Neste eixo, do capítulo destinamos a nossa análise a refletir sobre os elementos que constituem as condições dos professores, professoras e profissionais da educação no que tange em relação ao Pacto proposto no ano de 2011. Diferente de outros textos, esta análise não apresenta um olhar sistematizado nas entrelinhas do processo, mas os seus pilares, e o desenrolar de algumas das propostas no plano prático. Vejamos a seguir parte da plataforma do programa a partir de seu portal oficial.

O Estado de Goiás vem apresentando, ao longo dos anos, importantes avanços na educação, evidenciando o potencial e a aptidão que o estado tem para oferecer um ensino de qualidade às crianças e aos jovens. O que se vê, no entanto, é que, apesar desse potencial, a educação pública goiana ainda apresenta carências no que se refere ao aprendizado dos alunos. Isso pode ser verificado, por exemplo, pelo ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o principal indicador de qualidade do ensino no Brasil. Nos anos iniciais, de 1º a 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 a 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. (GOIÁS, 2011)

O trecho acima representa parte de uma das seis abas do site. Indicadas com diferentes nomes - Início, Contexto, Pilares, Metas, Agenda, Contato – este site contém o conteúdo fundamental do programa. O fragmento de texto retirado está proposto a partir título Contexto e subtítulo *A necessidade de mudança*. Esse contexto, entretanto, não levou em conta, como indicou Alves (2015) “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 o nível” (p.40). Isto significa dizer que há uma falha estrutural na formação e na instrumentalização deste dado, sendo utilizado de forma menos verossímil a realidade. No caso dos anos finais do Ensino Fundamental este contexto também se encontrou uma proporção parecida “em cada 100 alunos(as) 21 abandonaram as salas de aulas (ALVES, 2015, p. 41)

O primeiro ponto que pode ser ancorado em nossa análise é a percepção de que, assim como quaisquer outras políticas públicas, a PEG tem como uma de suas bases a percepção de que a base educacional tem carências a partir das posições em que o estado de Goiás ocupa dentro do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Observa-se então que há uma

proposta de articulação sequencial e articulada entre o que se propõe como PEG e o que se tem enquanto parâmetro de avaliação.

É preciso abrir um parêntese quanto a utilização do IDEB como articulador fundamental desta proposta de modificação educacional. A existência de avaliações de larga escala configura parte de um processo de controle ideológico sobre a educação que se retroalimenta nas relações de poder entre os órgãos internacionais e nacionais que fomentam o financiamento da educação. Conforme destacam Givanildo da Silva, Alex Vieira da Silva e Inalda Maria dos Santos:

Um dos elementos que evidencia a crise da escola pública é a falta de autonomia dos profissionais que vivenciam o processo educacional para construir o próprio currículo, assim como não conseguem desenvolver um trabalho pedagógico direcionado à transformação social da localidade em que a escola está situada, isso porque as propostas educacionais estão pautadas em princípios que configuram apenas os conteúdos padronizados das avaliações em larga escala. Nesse cenário, pode-se afirmar que “a crise da escola parece estar em todo lugar da sociedade. (SILVA; SILVA & SANTOS, 2019, p. 272).

Essa falta de autonomia se manifesta na impossibilidade de construir um currículo educacional adaptado às necessidades específicas da comunidade local e na limitação para desenvolver abordagens pedagógicas que promovam a transformação social no entorno da escola. Em vez disso, as políticas educacionais se concentram em conteúdos padronizados que são voltados principalmente para avaliações em larga escala, negligenciando as particularidades e necessidades locais. O trecho final ressalta a amplitude dessa crise, sugerindo que seus efeitos se estendem por toda a sociedade, implicando a necessidade de uma reflexão profunda sobre o sistema educacional e suas limitações.

Isto significa dizer que em suas bases estão ancoradas em outras políticas que a antecedem. Este emaranhamento de políticas educacionais se encontra disponível dentro das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. O que se revela aqui então é que a proposta de articulação entre os parâmetros nacionais e estaduais não estão descolados, mas sim, incorporados dentro de sistema educacional que possui o mesmo elemento formador: o neoliberalismo.

2.2 O Pacto em análise

De modo geral, afirmar que há a presença de elementos neoliberais nas políticas educacionais não é algo novo. Porém sua constatação nos induz pensar as particularidades a partir da aplicação da PEG. São muitos os autores que utilizam as transformações produtivas

do último século, assim como a retomada de políticas econômicas liberais e mais tarde, no início do século XXI, neoliberais no Brasil. Para autores como Rosivaldo Pereira de Almeida (2018), Hugo Soares Ribeiro (2013), Nilson Pereira Bezerra (2017), João Ferreira Araújo Junior (2013) que analisaram os contornos do Pacto pela Educação em Goiás, há um denominador comum entre as políticas educacionais do século XXI que historicamente se consolida a partir da adoção de medidas propostas no Consenso de Washington¹⁴. Júnior (2013) nos aponta a estrutura histórica desta política. Para o autor:

O Pacto pela Educação é uma política estruturada por princípios disseminados pelos organismos internacionais para atender as demandas educacionais do Estado de Goiás no contexto da acumulação flexível. Sendo assim, traz em sua tessitura os processos de ampliação da iniciativa privada no espaço público da educação escolar e revela o papel do trabalho pedagógico. Estabelece, também, os caminhos que o sistema educacional de Goiás deve seguir, para conquistar a qualidade da educação com a superação da baixa proficiência em português e matemática no Ensino Médio, e melhorar a posição do Estado no ranking educacional medido pelo Índice de Desenvolvimento Educacional do Brasil (IDEB) (ARAÚJO JUNIOR, 2003, p. 65).

Em Goiás esta política atinge uma dupla função. A primeira de completar um processo de modernização no qual os discursos políticos historicamente se utilizam. E em segundo, adotar parte do processo de integração nacional proposto pela formação de um currículo nacional e das diretrizes que integram o sistema educacional brasileiro.

Neste projeto político, como veremos a seguir, é possível evidenciar esta relação ainda na leitura atenta dos Pilares propostos tanto no documento quanto, também na plataforma. Dispostos entre A, B, C, D, e E, estes pilares dividiam-se em: a) valorizar e fortalecer o profissional da educação; b) adotar práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem; c) reduzir significativamente a desigualdade educacional; d) estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito – “Programa Reconhecer”; e) Realizar profunda mudança na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino.

2.3 A valorização do professor

Neste sentido, adotemos aqui um diálogo com a leitura de Libâneo (2011) sobre a formulação e efetividade destes pilares. Vale reproduzir aqui o Slide de lançamento do

¹⁴ O Consenso de Washington foi um conjunto de recomendações proposto em uma reunião realizada em 1989 com instituições financeiras e economistas ligados ao FMI – Fundo Monetário Internacional – e o Banco Mundial com vistas de ampliar as políticas neoliberais na América Latina a partir da adoção de disciplina fiscal, abertura comercial, reforma fiscal e uma intensa política de privatizações.

programa de Reforma Educacional produzido pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás.

Figura 1 – Pilar A – Valorizar e fortalecer o profissional da Educação

1 Valorizar e fortalecer o profissional da Educação

01 Valorização do plano de carreira do docente

- **Carreira de professor** como uma das **mais atrativas** do estado (pagar o piso nacional e aumentar o salário de entrada)
- **Caminhos claros de evolução na carreira** (Regência; Especialização pedagógica e Liderança)
- **Profissionais especializados** para as áreas **administrativa, técnica e financeira** das escolas e Secretaria
- **Estágio Probatório rígido** (com formação contínua)
- Evolução salarial **meritocrática**

Fonte: Slide produzido pela Secretaria de Estado da Educação

A valorização do profissional da educação, e aqui em específico no caso do professor, tornava-se então mediada por um sistema compensatório entre produtividade, efetividade e consolidação de uma perspectiva meritocrática em relação ao plano de carreira. Destaca-se neste ponto três elementos principais, o primeiro deles é o da revisão do Plano de Carreira, o segundo da revisão do estágio probatório, e do terceiro mediado por um esvaziamento produzido pela perspectiva da “evolução salarial meritocrática”.

Nascimento e Lunas (2016) destacam que dentro deste pilar, também estavam previstas as formações de centros de aperfeiçoamento fortemente marcados por um sistema de capacitação continuada a partir de uma propaganda na qual o professor deveria ser colocado como ponto fundamental da inovação. Libâneo chama a atenção para pensarmos que este processo de valorização, complementado por uma transformação do papel do professor significava retomar o debate sobre o piso salarial, já debatido em outras políticas educacionais, mas, ainda naquela ocasião, não adotado.

Há que se considerar, no entanto, que a 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. Com efeito, hoje a carreira de professor não tem nenhum atrativo. Os cursos de licenciatura de universidades e faculdades públicas e particulares estão fechando por falta de candidatos. Professores abandonam a profissão. A profissão torna-se a cada dia mais estressante e desestimulante. Considere-se, também, uma medida de curto prazo, absolutamente essencial, de capacitação dos professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental nos conteúdos que ensinam, pois encontram-se completamente despreparados para essa tarefa (ou seja, não dominam os conteúdos que ensinam). (LIBÂNEO, 2011, p.4).

No mesmo ano de adoção do Pacto, ou seja, 2011, Libâneo apontou a necessidade de atentar-se com maior ênfase a questão do salário de ingresso e a formação de uma política pública que institucionalizasse de fato um Plano de Carreira para os professores. A título de comparação, é possível lembrar que o debate sobre o piso salarial só foi efetivamente aplicado um ano após o início da reforma educacional.

Numa análise superficial, poderíamos afirmar que a implementação do piso salarial na Rede Estadual de Educação decorre, portanto, das estratégias adotadas pelo Pacto. De fato, algumas negociações em relação à eficácia do piso têm dominado o debate sobre a valorização dos profissionais da educação. No entanto, essa "estratégia" foi estabelecida a partir de um duplo processo que associa a remuneração à perspectiva de burocratização e à busca por resultados concretos.

A forma de apresentação ou a justificativa apontada pelo Estado em adoção pelo piso salarial não se consolidou por uma justificativa legal e sim por uma perspectiva de entrega de resultados. Isto significa dizer que a ideia do piso salarial que já vinha sendo capitaneada por lutas do SINTEGO ganhavam contornos e uma justificativa dentro do Pacto.

De acordo com Rebouças (2019) neste ponto, o Pacto não só falhou como sua aplicação abriu precedentes para um retrocesso histórico. Na análise do autor considera que:

Na prática, nos anos subsequentes à Política do Pacto, percebemos drásticas alterações na Lei nº 13.909, de 25 de dezembro de 2001, que instituiu o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério Público Estadual da Educação Básica e da Educação Profissional, em decorrência da aprovação da Lei nº 17.508, de 22 de dezembro de 2011. Dentre as principais alterações propostas com a promulgação desta está o fim da gratificação por titularidade dos professores goianos. Essa medida foi tomada para que o governo pudesse, em tese, efetuar o pagamento do piso nacional para os professores da rede estadual, servindo como mero sinal de que a recomendação de pagamento mínimo estipulado por lei estivesse sendo atendida. O que ocorreu, no entanto, foi uma redução de aproximadamente 30% dos ganhos dos professores em Goiás. Outro retrocesso, embora momentâneo, ocorrido com a aprovação da lei foi a redução dos valores das gratificações para os professores com formação avançada, passando para 10% e 20% para os docentes com cursos de pós-graduação stricto sensu em nível de mestrado e doutorado, respectivamente, calculadas de acordo com o vencimento do professor. Essa situação foi corrigida, no ano seguinte, com a promulgação da Lei nº 17.665, de 18 de junho de 2012, que alterou os dispositivos que tratam da gratificação por formação avançada definindo os percentuais de 40% e 50% para aqueles que possuem cursos de pós-graduação stricto sensu em nível de

mestrado e doutorado, respectivamente. (REBOUÇAS, p.79, 2019).

Na avaliação do pesquisador, este primeiro pilar não se consolidou na prática tendo, por consequência piorado a condição salarial dos professores e professoras a partir de uma política de valorização falha. A ineficácia deste pilar, revela, para além da perspectiva material dos planos de carreira e do piso salarial, a composição cada vez mais latente do professor como um trabalhador refém da ideia de performance.

As alterações propostas a partir deste pilar foram sentidas em um processo de grave reajuste salarial para o quadro de professores, que naquele contexto, perderam bonificações de legislações anteriores e, conforme destaca Alves, “o governo de Goiás, ao reordenar os salários dos(as) trabalhadores(as) em educação, promoveu o rebaixamento destes salários” (2015, p.44).

Isto significa que o sistema vertical e horizontal de valorização dos profissionais da educação foi fortemente alterado com a suspensão dos reajustes salariais de acordo com a revogação da alínea “f” da Lei 13.909.

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). (ALVES, 2015, p.44).

Neste sentido, os que seguiram a consolidação da PEG tiveram um impacto negativo na valorização do profissional. Isto significa que o próprio pilar proposto não foi cumprido. Pelo contrário, o que se cumpriu foi um processo de precarização que já estava presente no contexto goiano. Este último ponto não é levantado por Reboúças, mas é central na análise de Libâneo (2011).

O sistema de bonificação mediante à uma progressão meritocrática é também elemento modelador das acepções que desarticulam um ponto previsto não só na Constituição Federal (1988) como também em legislações que tem por objetivo regulamentar o estágio probatório e o regime de carreira do magistério público estadual. A gestão democrática, prevista como elemento unificador e básico da educação em leis como a Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), reiteram a centralidade do diálogo e do debate na assunção da execução de práticas político-pedagógicas.

A forma como o PEG insere o debate de valorização do professor se relaciona mais intimamente como um sistema de recompensas que inviabiliza o sentido das discordâncias e dos debates em processos visíveis no cotidiano escolar como os velhos problemas observados por inúmeros professores cristalizados na execução de políticas educacionais que não dialogam ou não tomam o contexto e a realidade do aluno para serem instituídas. A oposição e o posicionamento crítico, podem, em alguma medida dificultar a ascensão de carreira.

Isto significa dizer, em última instância, que ainda que a proposta de valorização salarial esteja colocada o seu intuito revela assim como propôs Libâneo:

- Fixação centralizada de objetivos, metas e competências do sistema de ensino de uma política de resultados;
- Introdução de métodos de avaliação para o sistema escolar por meio de testes (standardizados medições da aprendizagem a partir de parâmetros)
- Ensino de tipo tecnicista, instrumental, em que se mede a qualidade da aprendizagem com base na porcentagem atingida pelo aluno como conhecimentos determinados pelo sistema de ensino. (LIBÂNEO, 2011, p.4).

A dinâmica entre metas e resultados se manifesta em diferentes formas nos pilares que seguem a proposta de reforma educacional. A análise de Libâneo parte de um olhar mais distanciado sobre os processos de criação e diálogo entre políticas educacionais nacionais e organismos internacionais que, de algum modo, estabelecem acordos multilaterais. O que nos interessa neste ponto é demarcar como os pilares desta política criam um ambiente altamente marcado pela precarização.

Este sistema de recompensas esteve atrelado à uma remuneração que se destinava a bonificar o professor que entregava o seu planejamento quinzenal na data prevista. Sendo respectivamente R\$ 1,500 (mil e quinhentos reais) para o professor regente em 60 horas e R\$ 1,000 (mil reais) para aquele modulado com 40 horas semanais. Este sistema estendeu-se também para tutores pedagógicos e para a gestão escolar como um todo a partir da adoção de relatórios e cumprimento de regras de preenchimento dos sistemas internos da educação em Goiás, como o SIGE e o SIAP.

A forma com que este sistema de recompensas se manteve atrelada ao exercício entre atividades pedagógicas e remuneração, foge em grande medida as percepções que nos são apresentadas a partir do que se entende sobre o trabalho pedagógico qualificado, isto significa que este passa a ser altamente burocratizado e nem sempre tão eficaz no processo de aquisição de aprendizagem do aluno. Esta preocupação se relacionava sobretudo, com um processo de burocratização da educação como uma espécie de “efetivação” da qualidade do trabalho docente. Como bem nos afirma Araujo Júnior:

O trabalhador em educação deveria ser alguém capaz de pensar todo o processo de produção do seu trabalho para obter resultados positivos, uma vez que uma aula é capaz de transferir aos alunos o máximo de conhecimentos culturais possíveis. As tentativas de aplicar pacotes pedagógicos previamente elaborados nas escolas não se constituíam como uma tendência generalizável, já que o trabalho pedagógico, por sua própria natureza, exige a presença do professor e do aluno. (ARAÚJO JÚNIOR, 2013, p.51)

A percepção apresentada por Júnior dialoga diretamente com uma perspectiva social e crítica sobre a função do trabalho docente. Isto significa dizer que já, em princípio, haveria uma dificuldade entre aproximar os contextos localizados a partir de políticas educacionais fechadas e estruturadas em grandes pacotes. Deste modo o que se faz aqui é não só modificar a concepção do trabalhador da educação como também apontar a necessidade de mudança daquele que tem de ser o foco do processo educacional, o aluno.

2.4 Práticas de ensino de alto impacto

Neste sentido a proposta B: adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado do aluno. Neste pilar estão dispostas as políticas de modificação não só estadual, como também nacional. A reforma propunha adotar um aprofundamento de currículo. Isto significou voltar aos esforços por uma construção de currículo mínimo tanto no Ensino Fundamental como também no Ensino Médio.

O segundo pilar anunciava a necessidade da base a partir de um duplo interesse que também é compartilhado pelo Movimento pela Base. Neste sentido podemos entender o Pacto pela Educação não apenas como uma experiência anterior, mas como uma das tentativas que viriam coroar o processo de mudança da Educação Básica. E é a partir desta mudança lenta, mas sistemática que se avizinham outros pontos de pretensão à ideia de currículo e ensino de alto impacto.

Tanto é que neste mesmo contexto um processo paralelo começou a ser desenvolvido alimentando os desejos pela formação de um currículo comum no Estado. O chamado Currículo Referência comumente conhecido nos corredores da sala de aula como DCGO traziam uma percepção “instrumental de currículo, voltada para os resultados das avaliações externas de larga escala” (SILVA, 2016, p. 157). Este documento seria ao mesmo tempo orientador como também um motor para a gestão de resultados voltadas para as provas e avaliações externas.

Além disso, este documento trazia também a preocupação com o processo de implementação da educação de tempo integral que naquele contexto era proposta a partir de

uma aliança entre o setor público e o privado. A Educação em Tempo Integral, uma das metas deste segundo pilar está inserida nas perspectivas do aumento do tempo do aluno na escola conforme já estabelecido no Pacto Nacional de Educação. O que nos interessa aqui é destacar que propor a ampliação do tempo na escola significa também mobilizar o interesse público e financeiro por entre as instituições.

Além disso, os currículos trabalhados nestas escolas encontraram adaptações que por vezes se descolam da função da gestão democrática, elemento defendido não só na Constituição Federal como também em outros documentos normativos do sistema de educação básico no Brasil. De acordo com o projeto, a educação integral tinha por objetivo:

- Desenvolver as escolas em tempo integral: melhorar a qualidade das unidades escolares de tempo integral existentes, investindo em gestão, políticas pedagógicas e infraestrutura.
- Aluno em tempo integral: ampliar o conceito de aluno em tempo integral, buscando parcerias fora do espaço físico das escolas, como escolas de idioma, cursos de informática e ensino técnico. (GOIÁS, 2011, p.1)

Os objetivos de ampliação do tempo e da concepção educacional se entrelaçavam com outros pontos do pilar proposto. É necessário destacar aqui o quanto estes objetivos já sinalizavam uma aproximação também com o movimento pela reforma do Ensino Médio. Os alertas sobre a educação de tempo integral são inúmeros, entre eles a sobrecarga de trabalho em um regime em que o professor fica exclusivamente na escola. Tanto Oliveira e Santos (2009), quanto Rebouças (2019) ressaltam a precarização da condição do professor nestes ambientes destacando a exaustão como um de seus pontos básicos.

Neste sentido, é possível destacarmos que dentro deste eixo B foram enumeradas uma série de modificações que acompanhavam deste a estrutura do trabalho pedagógico com a formação dos documentos normativos e com ciclos de formação continuada para professores das áreas de matemática e língua portuguesa. Tal formação deu-se com a Curso de Formação para professores na plataforma e-Proinfo com 40 horas presenciais e 40 não presenciais (SILVA,2014, p.158).

Além da formação para professores houve também um processo formação de tutores pedagógicos e de diretores a partir de ações episódicas do Estado. Estes pontos de ação cobriam os dois primeiros eixos do pilar B que era a perspectiva na formação do Currículo Referência e de um treinamento pedagógico¹⁵. Assim como também a ampliação do tempo da escola pensada

¹⁵ Importante destacar que estas mudanças se deram com a aproximação da Fundação Itaú Unibanco que até a data atual continua fornecendo a sistematização interna da produção de métricas do trabalho pedagógico como a

em ampliar a possibilidade de produzir os resultados esperados em avaliações exteriores.

Para além destas formações, houve ainda a ampliação do Projeto Jovem de Futuro que visava formar os profissionais da educação fazendo uma ponte com as “novas necessidades do mercado” e da “educação do século 21” termos comumente escutados atualmente no contexto escolar. Este ponto somava-se a perspectiva de pensar a Educação de Jovens e Adultos e uma perspectiva profissionalizante.

Em suma, pode-se perceber que o pilar B trabalha com a perspectiva da adequação da aproximação entre gestão educacional para resultados e aproximação com as perspectivas neoliberais em torno da necessidade do mercado de trabalho. Este ponto é ainda reiterado a partir das aproximações entre a educação pública e privada a partir da Fundação Jaime Câmara¹⁶, Fundação Itaú Unibanco¹⁷ e Instituto Ayrton Senna¹⁸. Na maior parte do tempo, a associação destas instituições transmitia a ideia da informatização e da atualização da educação em Goiás.

2.5 Reduzir as desigualdades educacionais

As bases do pilar C são “Reduzir significativamente a desigualdade educacional” a partir da aplicação de um programa de suporte às Escolas Vulneráveis, unidades escolares com resultados abaixo do esperado, a redução da relação idade-série, elemento que já vinha sendo debatido em âmbito nacional, a Redução da Evasão e reprovação e o apoio à diversidade.

De acordo com Silva (2014) este pilar do Pacto foi articulado a partir de diferentes ações: Amigos da Escola; Educação Fiscal; Programa Saúde na Escola; Movimento Cidadania e Paz na Escola; Goiás contra a Dengue e ainda outros projetos:

Prevenção e Enfrentamento ao Bullying; Escola sem Drogas (Polícia Civil) e Energia mais Limpa em parceria com a Editora Horizonte Geográfico; Comemoração dos 25 anos do Acidente Césio 137 em parceria com diversas instituições (UFG, OVG, Associação das Vítimas do Césio 137, PUC Go, UEG, Fundação Jaime Câmara, entre outras); Inquérito Nacional de Prevalência da Esquistossomose e Geo-helminthoses; Programa Bombeiro Mirim; Projeto "Saúde em Educação"; Jogos Estudantis 2012;

contabilização das ações e projetos desenvolvidos nas unidades escolares, o envio e a execução do planejamento quinzenal e outros instrumentos adotados no cotidiano do trabalho docente.

¹⁶ Missão Mobilizar pessoas e comunidades, de redes sociais e parceiros, para a criação e o desenvolvimento de iniciativas (educacionais, culturais, ambientais, sociais e de saúde) que contribuam para a melhoria da qualidade de vida da população.

¹⁷ A Fundação Itaú Unibanco é uma entidade sem fins lucrativos que administra planos de previdência complementar criados exclusivamente para os colaboradores do Itaú Unibanco. Foi criada em 1960,

¹⁸ Há 28 anos o Instituto Ayrton Senna apoia os heróis da educação brasileira na promoção do desenvolvimento pleno dos estudantes. Nosso reconhecimento e admiração para aqueles que, mesmo durante a pandemia, seguiram construindo a cada dia novos caminhos para o futuro que queremos.

Programa AABB Comunidade (Fundação Banco do Brasil e Federação das AABBs). (SILVA,2014, p.163).

Estes diferentes projetos tinham por objetivo ampliar o envolvimento dos alunos em sala de aula e mitigar a evasão com base no reconhecimento das diferenças da comunidade escolar. A maior parte dos projetos diziam respeito a condição dos estudantes em seus respectivos contextos tentando, sobretudo, lidar com formas distintas de integrar estas realidades.

Sobre este ponto, Libâneo comenta que existem aspectos positivos no que tange a tentativa de corrigir as distorções de alfabetização. O autor, entretanto, aponta contradições que:

[...] estão presentes aspectos negativos (analisados em outros pontos), 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 (inserção em classes comuns de alunos com deficiências física, neurológicas, cognitivas), já que penso que o atendimento público e gratuito na maioria desses casos deve ser feito em instituições especializadas. (LIBÂNEO, 2011, p.5).

A não separação de estudantes ditos "normais" e estudantes ditos "especiais" é uma necessidade fundamental na busca por uma educação inclusiva e equitativa. Essa abordagem não apenas promove a diversidade e a aceitação das diferenças, mas também enriquece o ambiente educacional, proporcionando oportunidades de aprendizado mútuo e crescimento para todos os estudantes. Ao criar salas de aula e ambientes escolares inclusivos, estamos fomentando o respeito pela diversidade, promovendo a compreensão e a empatia, e preparando os estudantes para um mundo onde a inclusão é uma realidade. Além disso, a educação inclusiva demonstrou ser benéfica para o desenvolvimento social e acadêmico de estudantes com necessidades especiais, proporcionando a eles a oportunidade de atingir seu pleno potencial e se integrar de maneira significativa na sociedade.

Entre os problemas identificados por Libâneo, entendemos que existem divergências quanto a inserção dos alunos e da política do ensino especial tanto em nível nacional quanto em nível regional. Interpretamos a sua crítica na tentativa de viabilizar que essa política de inclusão esteve associada, durante o período do Pacto à uma política ambivalente na qual nem sempre os elementos fundamentais estiveram estruturados a disposição daqueles que participam do processo de aprendizagem do aluno.

A reprovação, falha ou incapacidade de garantir que estes pontos de ação fossem verdadeiramente executados a partir do professor como centro responsabilizado tanto do fracasso e do sucesso, colocaram sob os ombros da docência uma avaliação sistemática e cotidiana que viria ser consolidada pelo programa de bônus estruturado pelo PEG. Caetano

(2014) destaca que o mérito deveria estar centralizado a partir do processo de inserção do docente, previsto legalmente pela contratação por títulos e pelo concurso público.

O Pilar C do Pacto pela Educação, ainda, é criticado por criar um sistema que, em certos aspectos, pode culpar injustamente os trabalhadores da educação, sem levar em consideração as vulnerabilidades do contexto escolar. Ao focar principalmente na remuneração dos professores como um incentivo para a melhoria da qualidade da educação, o sistema muitas vezes ignora os desafios estruturais que as escolas enfrentam. Os educadores podem ser responsabilizados por resultados insuficientes sem que sejam levadas em conta as condições precárias das escolas, falta de recursos adequados e desigualdades socioeconômicas dos alunos.

Além disso, ao vincular a valorização salarial diretamente ao desempenho dos alunos em avaliações padronizadas, o Pilar C do Pacto pela Educação pode criar um ambiente em que os educadores se sintam pressionados e estressados, o que pode impactar negativamente a qualidade do ensino. Essa abordagem muitas vezes negligencia a importância de oferecer apoio e capacitação adequados aos professores, bem como de abordar questões sistêmicas que afetam o aprendizado dos alunos. Em vez de promover uma verdadeira valorização do trabalho dos profissionais da educação, esse sistema pode perpetuar um ciclo de culpabilização que não leva em conta as complexidades do ambiente escolar e as desigualdades que existem no sistema educacional.

Todos estes pontos nos levam ao pilar D – Estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito. De acordo com o endereço de internet de divulgação do projeto. Neste ponto ressalta-se a implementação do IDEGO – Índice de Desenvolvimento de Educação Goiana como métrica para mensurar o desempenho da rede e com isso criar um ambiente de retribuição e remuneração com base nos resultados.

Isso significa evidenciar, no limite, parte das percepções que Rebouças (2019) levanta-se ao questionar os atores desta política educacional. Ao estabelecer uma métrica de remuneração com base no mérito, significou e significa transpor a responsabilidade do sucesso educacional ao professor. Em sua análise Rebouças aponta parte da ambivalência deste ponto na medida que destaca a responsabilização do docente. Neste sentido “ao professor é atribuído o protagonismo na efetivação da correção da distorção idade-série, na redução da evasão e reprovação no apoio às diversidades dentre outras ações, uma vez que é o professor quem está junto ao aluno na rotina diária da sala de aula.

Além disso a reforma também propunha um Bônus para professores que se daria de forma progressiva. Isto significava que os profissionais seriam remunerados com base em seu desempenho. Este ponto ainda se conecta com o Prêmio Escola e os Educadores do Ano,

sistemas de premiação da unidade escolar e da ação pedagógica dos professores, além da criação de pequenos prêmios por meio da Poupança Aluno.

Anteriormente demonstramos, por exemplo, como a métrica desta valorização dialoga ao mesmo tempo com o pilar A quanto com o pilar E a partir da remuneração com base na bonificação de faltas e entrega de planejamentos quinzenais na plataforma do SIAP¹⁹. E é aqui que a burocratização se torna elemento indistinto incorporado as métricas de bonificação. Isto se dá porque a preocupação estava focada em “se a escola e seus profissionais estão executando as tarefas (lançamento do plano de aula, frequência) dentro do prazo estipulado e cumprindo o calendário escolar” (SILVA, 2014, p.168)²⁰.

Ainda neste pilar, Magalhães e Cruz (2018) destacam que houve um processo de captura de determinados universais que rondam a própria estrutura do Pacto pela Educação. Segundo os autores, as estratégias e metas elaboradas aqui a partir de um processo de aumento da burocracia educacional e utilização das expressões “educação de qualidade”, “educação para todos”, “uso eficiente dos recursos públicos”, “gestão” “tecnologias” (MAGALHÃES; CRUZ, 2018, p. 7), implicam necessariamente numa construção argumentativa que atende aos interesses das perspectivas de órgãos internacionais em torno da educação.

2.6 Infraestrutura e a Rede Estadual de Ensino

Já o último pilar, E, tinha por objetivo realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino. Neste ponto, as escolas modelos são um efeito prático. Isto significava que a reforma previa, dentro deste pilar, a “Integração com os municípios” a “excelência em infraestrutura”, “otimização de gastos”, “excelência em gestão” e a formação da “escola modelo e sua relação com a comunidade”.

Isto significou uma agenda de investimentos nas unidades escolares visando a transformação dos aspectos estruturais. Por outro lado, no que diz respeito as discussões em torno da otimização e infraestrutura, diretores e coordenadores participaram também de formações focalizadas neste tópico. Assim como também houve uma verba específica para um processo seletivo de contratação para Coordenação de Pais financiada pelo Itaú Unibanco. “As

¹⁹ O SIAP (Sistema Administrativo e Pedagógico) da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC), é um sistema que contribui para a organização e registros do cotidiano escolar dos professores, funcionários administrativos e gestores. O alvo principal deste sistema é a gestão e o uso do diário eletrônico.

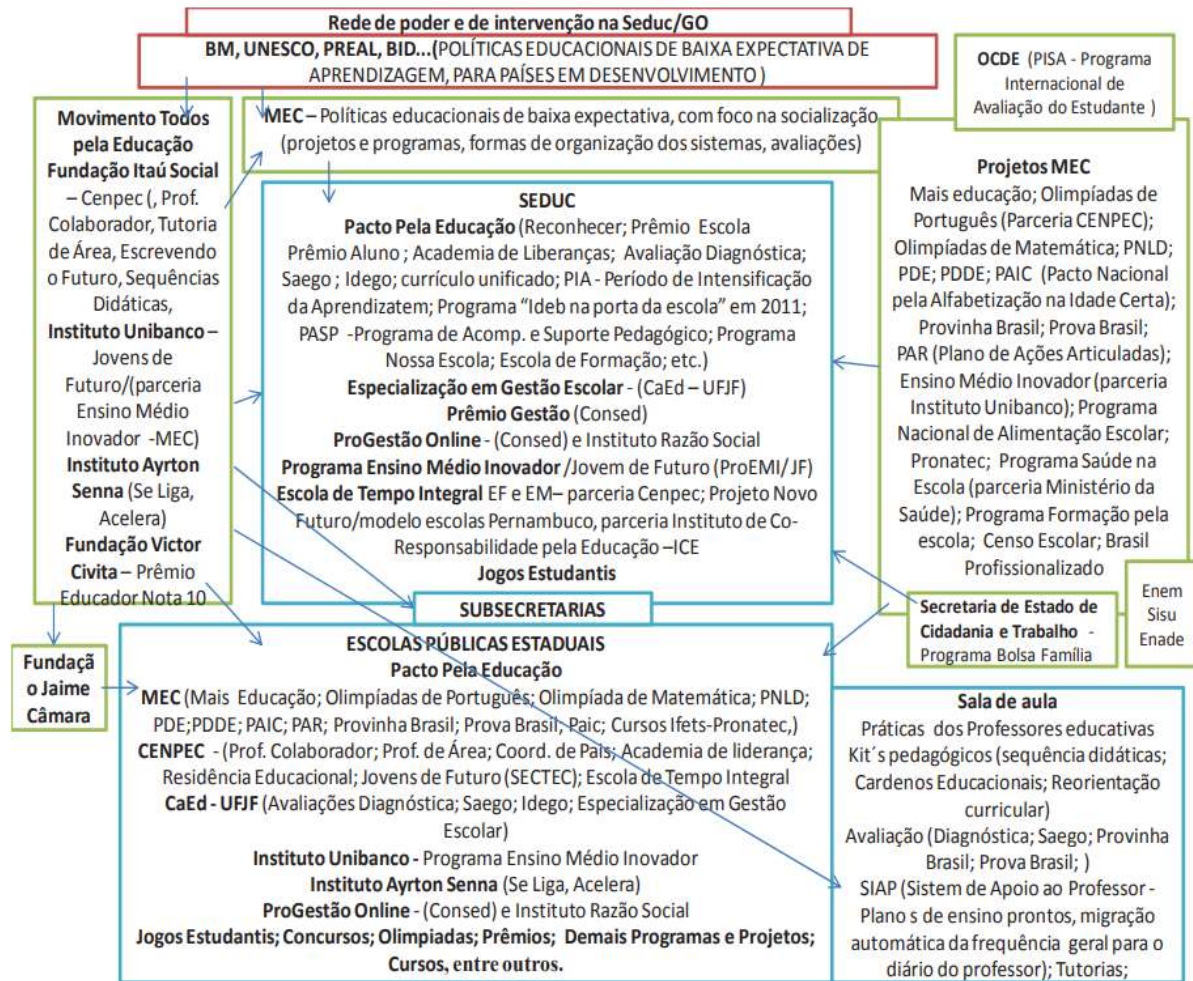
²⁰ Utilizamos o trabalho de Silva (2014) como forte fonte de consulta das Ações da PEG uma vez que o documento do relatório de ações da transparência do CGE está off-line ou inexistente. A inviabilidade de utilização do documento faz com que tomemos algumas das informações do Relatório a partir da leitura da autora.

condições de trabalho e formas de contratação presentes no edital da Seduc/GO, revelam a exploração de trabalhadores, geralmente pessoas simples que precisam complementar suas rendas e se submetem a estes trabalhos precarizados.” (SILVA, 2014, p.172).

Diversos trabalhos como o de Alves (2015), Caetano (2014) e Vale (2014) revelam a falta de infraestrutura das escolas mesmo após a implementação do Pacto. Embora a proposta deste pilar tenha ainda sido defendida pelo Libâneo (2011) como um aspecto positivo do projeto. Rebouças ao observar este quadro de investimento e rearticulação aponta que ainda que existam alguns investimentos estes “vão ao encontro da perspectiva neoliberal de que a educação se encontra em crise, ou seja com condições mínimas de responder as expectativas políticas advindas do neoliberalismo” (REBOUÇAS,2020, p.86). Isto significa dizer que embora tenha existido este investimento, a procura pela formação de uma escola modelo ou referência esbarrou em um processo de culpabilização do estado geral da educação como sendo algo específico do professor.

Com todos estes pilares e ações comentados é necessário então compreender a rede pela qual se sustentam a formação destas propostas em torno da PEG e como eles integram esta proposta de rearticulação da infraestrutura educacional.

Figura 2 - Formação do Pacto Pela Educação e suas relações.



Fonte: (SILVA, 2014, p.173)

Se observarmos a construção analítica de Silva em torno dos diferentes poderes que perpassam a formação da PEG torna-se possível verificar e destacar alguns pontos principais. O primeiro deles gira em torno das ações até aqui comentadas. É evidente que estas ações só foram possíveis porque instrumentalizam e incorporam as possibilidades de sustentação das agências que às fomentam.

O segundo ponto é refletir em torno destas ações e compreendê-las dentro da sala de aula. Na prática as propostas e os processos formativos foram manifestados em uma série de documentos e materiais que tornaram o trabalho docente orientado na busca das avaliações externas como a Provinha Brasil, Saego e a Prova Brasil. Isto significa dizer que esta política educacional só foi possível graças às condições estruturais no âmbito da educação nacional que havia aberto espaço para um processo de neoliberalização educacional apontando pela necessidade de adequação e interiorização de uma “educação de qualidade” a partir dos moldes

de grandes organizações mundiais e de setores do empresariado educacional brasileiro.

2.6 O Pacto pela Educação e o Neoliberalismo

Apesar de já haver tantos escritos acerca do pacto pela educação em Goiás 2011-2014, ainda assim decidi escrever, pesquisar sobre ele. Assunto espinhoso de ser abordado pois o pacto deixou cicatrizes profundas e memórias doloridas na categoria dos trabalhadores em educação. Contudo vale a pena não deixar cair no esquecimento este triste capítulo na história da Educação goiana.

Foi um tempo de muitas transformações no trabalho pedagógico e grandes perdas de direitos trabalhistas geradas pela implementação do Pacto, afinal “um futuro melhor exige mudanças”. O pacto ou reforma educacional de Marconi Perillo e de seu secretário estadual de educação, o economista Thiago Peixoto, aconteceu em um momento em que o Estado de Goiás passava por uma debilidade econômica severa e suas consequências eram palpáveis e refletiam em todas as áreas do desenvolvimento. Marconi recém-chegado ao governo em 2011, dizia que tinha o objetivo de projetar Goiás no cenário nacional e que para tanto iniciaria as mudanças pela pasta da educação.

Na fala de Thiago Peixoto, segundo relatório do próprio MEC, apenas 8,9% dos alunos que terminavam o Ensino Médio tinham domínio do conhecimento básico de matemática e apenas 27% de língua portuguesa, e que o IDEB (Índice de desenvolvimento da educação básica) era baixo, e Goiás estava sendo superado por outros estados. Nesse sentido, acreditava-se que os fatos por si só justificavam uma reforma com o intuito de que Goiás se torna-se referência em educação para o restante do país.

O Pacto era composto por cinco pilares ou eixos norteadores e com vinte e cinco metas propostas com a intenção de mudar o ensino e aprendizado nas escolas em Goiás. Esse projeto não contou com a participação de professores, pais, alunos e sociedade em sua elaboração. Contudo Thiago Peixoto o tornou público através da grande mídia, com visitas em subsecretarias regionais em caravanas com a duração de 100 dias para expor o projeto de reforma; e sempre afirmando que “Todo o governo quis mudar a educação, o fez por meio de um pacto social”.

A reforma enganosa da forma em que era apresentada pelo governo parecia ser algo bom, inovador, revolucionário, pois continha algumas metas e pilares que vinham de encontro com as reivindicações do sindicato e contemplavam os anseios da categoria. Mas não foi isso que o Pacto representou de fato, com a efetivação prática de determinadas metas, bastou os

professores receberem o primeiro pagamento após sua implementação na qual foi retirada a titularidade de 30% no salário do professor especialista e a redução da gratificação para professores com os títulos de mestrado e doutorado.

Tudo isso para efeito do cumprimento da Lei 11.738/08, o suficiente para que o Pacto revelasse sua verdadeira identidade e intensão que era a precarização da educação de modo geral e de quem a executava. Isso resultou na eclosão de uma greve em protesto as mudanças impostas pela reforma educacional. Assim como outras reformas educacionais que foram implantadas a partir da segunda metade do século XX, o Pacto possui uma influência dos pilares neoliberais e das propostas de desenvolvimento defendidas por poderosas instituições financeiras internacionais.

Como vimos no capítulo I, o neoliberalismo é uma ideologia que surgiu na década de 1970, após uma crise do capitalismo keynesiano, e que defende a redução do papel do Estado na economia e a livre atuação do mercado. Nesse sentido, o neoliberalismo defende a privatização de serviços públicos, a flexibilização das leis trabalhistas, a redução dos gastos públicos e a liberalização do comércio e dos investimentos.

David Harvey (2009) argumenta que o neoliberalismo é uma ideologia que busca impor a lógica do mercado em todos os aspectos da vida social e política. Para Harvey, o neoliberalismo é uma estratégia para manter a hegemonia do capitalismo em um contexto de crise. Ele destaca que o neoliberalismo não é apenas uma política econômica, mas uma forma de governança que afeta todas as esferas da vida.

Noam Chomsky (2016) argumenta que o neoliberalismo é uma forma de aumentar o poder das elites financeiras e empresariais em detrimento dos trabalhadores e da democracia. Ele destaca que o neoliberalismo enfraquece os sindicatos, reduz a proteção social e aumenta a desigualdade. Além disso, Chomsky destaca que o neoliberalismo é uma ameaça à soberania nacional, uma vez que as políticas neoliberais são impostas por organizações internacionais como o FMI e o Banco Mundial.

Pierre Bourdieu analisa as consequências do neoliberalismo para a educação. Bourdieu argumenta que o neoliberalismo vê a educação como um bem de consumo e, portanto, como uma fonte de lucro. Ele destaca que a mercantilização da educação leva a uma redução da qualidade do ensino e a uma reprodução das desigualdades sociais. Bourdieu também critica a ideologia meritocrática que sustenta a educação formal e que serve para legitimar a desigualdade.

Naomi Klein (2008) discute as consequências do neoliberalismo para o meio ambiente e para a justiça social. Klein argumenta que o neoliberalismo é responsável pela degradação

ambiental e pelas desigualdades sociais em todo o mundo. Ela destaca que as políticas neoliberais favorecem as empresas e os investidores em detrimento dos trabalhadores e das comunidades locais. Além disso, Klein destaca que o neoliberalismo é uma ameaça à democracia, uma vez que os governos neoliberais tendem a favorecer os interesses das elites em detrimento do bem comum.

Thomas Piketty (2018) analisa a desigualdade econômica e suas consequências para a sociedade. Piketty argumenta que o neoliberalismo aumenta a desigualdade econômica ao favorecer as elites em detrimento dos trabalhadores. Ele destaca que a redução dos impostos sobre o capital e a liberalização financeira são políticas neoliberais que contribuem para a concentração da riqueza. Piketty também destaca que a desigualdade econômica tem consequências negativas para a democracia, uma vez que ela enfraquece a participação política das classes populares.

Em resumo, os autores citados têm críticas contundentes ao neoliberalismo, destacando suas implicações para a democracia, a justiça social, o meio ambiente e a educação. Eles argumentam que o neoliberalismo favorece as elites em detrimento dos trabalhadores e das classes populares, contribuindo para a concentração da riqueza e para a reprodução das desigualdades sociais. Além disso, os autores destacam que o neoliberalismo é uma ameaça à democracia, uma vez que ele enfraquece a participação política das classes populares e favorece os interesses das elites financeiras e empresariais.

Em suma, o conceito de neoliberalismo pode ser entendido como uma ideologia que defende a redução do papel do Estado na economia e a livre atuação do mercado. No entanto, os autores citados neste texto argumentam que o neoliberalismo é uma forma de aumentar o poder das elites em detrimento dos trabalhadores e das classes populares, contribuindo para a concentração da riqueza e para a reprodução das desigualdades sociais. Além disso, os autores destacam que o neoliberalismo é uma ameaça à democracia, uma vez que ele enfraquece a participação política das classes populares e favorece os interesses das elites financeiras e empresariais. Mas o que acontece quando o neoliberalismo encontra a educação? Em que nível as políticas neoliberais internacionais podem interferir no cenário educacional do centro-oeste goiano, uma terra sertaneja?

Essas questões apontam justamente para implementação do Pacto Pela Educação Em Goiás, programa estratégico criado em 2011 pelo Governo do Estado de Goiás, que afirmava buscar uma qualidade maior na área da educação no estado em todos os níveis.

Defendido taxativamente pelo governador em exercício no período de implementação do projeto, o pacto era justificado na medida em que “dados indicam que as mudanças são, além

de necessárias, urgentes. A hora de mudar é agora” (GOIÁS, 2011, p. 1). O secretário em exercício também no período de implementação, argumentava ainda que “o Governo de Goiás traçou as diretrizes para a reforma educacional que irá promover avanços e um grande salto de qualidade na Educação do nosso Estado. São 25 ações de grande impacto divididas em cinco pilares” (GOIÁS, 2011, p.1). Sob o ponto de vista apresentado pelo governo “para que o sistema educacional seja fortalecido e possibilite ao aluno o aprendizado adequado, no tempo certo, é necessário promover melhorias em todas as suas instâncias”, melhorias ambicionadas com a implantação da reforma (GOIÁS, 2011, p. 1).

No discurso político do Governo, as diretrizes para a reforma educacional do estado de Goiás se dariam em ações “abrangentes” que seriam obtidas por meio de cinco 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; 5) Realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino (GOIÁS, 2011, p. 2).

A introdução ofensiva da reforma educacional em Goiás através da iniciativa conhecida como "O Pacto pela Educação" no ano de 2011 ocorreu de maneira repentina, resultando em uma série de desconfortos entre os profissionais da área educacional. Entre os primeiros indivíduos do cenário acadêmico a expressar suas opiniões públicas sobre essa proposta reformista estava o professor José Carlos Libâneo, também em 2011. Logo após o anúncio da implementação da reforma, o professor conduziu uma análise detalhada, a qual ele posteriormente tornou pública. Nessa análise, ele abordou extensamente os aspectos relativos à reforma em questão. O autor tece duras críticas em sua análise sobre o documento goiano:

[...] uma análise das metas, estratégias e ações propostas não deixa dúvidas de que se trata de um modelo de intervenção diretamente inspirado na proposta dos organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE, UNESCO etc.) para a escola de países em desenvolvimento. No seu conjunto, as Diretrizes do governo goiano para a educação são uma reprodução clara da visão neoliberal economicista da educação que, basicamente, corresponde a uma política de resultados, com base na melhoria de indicadores quantitativos de eficiência do sistema escolar (LIBÂNEO, 2011, p. 1).

Ele também observa que o programa se apresenta sob a forma de um elaborado modelo de política orientada para resultados, buscando regular o sistema escolar, uma vez que,

[...] o documento da Secretaria Estadual da Educação mostra a prevalência do critério econômico para se definir níveis de qualidade do sistema de ensino: currículo baseado no conhecimento prático e habilidades, empregabilidade, eficiência, baixo custo, competitividade, indicadores quantitativos de rendimento, vínculo ao mercado, escola como empresa, aluno como cliente. Tais características aparecem ora explícitas ora

implícitas nos cinco pilares estratégicos, nas metas e ações pontuais da reforma educacional (LIBÂNEO, 2011, p. 4).

Ao examinar minuciosamente os cinco fundamentos da reforma, conforme destacado por Libâneo (2011, p. 4), fica evidente suas reservas em relação à proposta de reformulação apresentada pela Secretaria de Estado da Educação. Contudo, ele reconhece a presença de alguns elementos positivos na proposta e, conseqüentemente, sustenta que é "essencial conhecê-la, analisá-la criticamente e, ao mesmo tempo, indicar os aspectos nos quais a sociedade deseja que ela seja alterada". Com base nessa perspectiva, o autor segue apresentando, ponto por ponto, os cinco pilares que formam a base da proposta de reforma.

No tocante ao primeiro pilar intitulado "A valorização e o fortalecimento do profissional da educação", o autor redige:

[...] considero positivos: garantia de remuneração condigna e capacitação, estágio probatório, escola de formação, suportes tecnológicos ao trabalho do professor (portal pedagógico, banco de aulas, por ex.), acompanhamento pedagógico na situação de trabalho por coordenadores pedagógicos, suportes em material de apoio pedagógico didático, no caso do portal pedagógico e banco de sugestões para aulas e outros suportes tecnológicos; suporte às escolas vulneráveis [...]. Entendo que são aspectos negativos todos os mecanismos previstos na Reforma em relação ao reconhecimento e remuneração dos professores por mérito, incluindo critérios de evolução salarial, bônus, prêmios etc. 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 autoestima, 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-á num mero executor, escravo do material didático apostilado (LIBÂNEO, 2011, p. 4).

Quanto ao segundo pilar, intitulado "Adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado", Libâneo (2011, p. 5) assinala como positiva a "elaboração do currículo mínimo pela rede de ensino, disponibilização de materiais de apoio pedagógico e a supervisão pedagógica realizada durante o trabalho pelos coordenadores pedagógicos e professores". No entanto, ele também aponta para uma série de "deficiências" e enfatiza:

[...] há um conjunto de aspectos negativos que comprometem a eficácia dos positivos mencionados: a) tendência a manter ações que apenas assegurem o acesso à escola. Como se sabe, não basta o acesso, nem mesmo a permanência, são necessárias condições pedagógico-didáticas no dia a dia das aulas. b) as condições pedagógico didáticas aparecem no documento meramente como "insumos": materiais de apoio padronizados (supostamente material apostilado), tutoria aos professores, ou seja, não

se tem garantia de atuação nos conteúdos, na metodologia, nas formas de acompanhamento do aluno em sala de aula, nos procedimentos de avaliação em sala de aula; 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, não seu papel de intelectual no trabalho com os conteúdos e de criador de suas práticas de ensino. d) absoluta inoperância e ineficácia de escolas de referência e escolas de tempo integral (LIBÂNEO, 2011, p. 5).

Quanto ao terceiro pilar, intitulado "Reduzir significativamente a desigualdade educacional", são identificados como aspectos favoráveis "o apoio direcionado às escolas em situação de vulnerabilidade, iniciativas de correção da defasagem idade/série escolar, como programas de alfabetização para adultos e programas de aceleração; além do monitoramento dos alunos com faltas frequentes" (LIBÂNEO, 2011, p. 5). Entretanto, o autor aponta certos aspectos problemáticos:

[...] 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 (inserção em classes comuns de alunos com deficiências física, neurológicas, cognitivas), já que penso que o atendimento público e gratuito na maioria desses casos deve ser feito em instituições especializadas (LIBÂNEO, 2011, p. 5).

A respeito do quarto pilar, intitulado "Estruturar reconhecimento e remuneração por mérito", o autor declara:

Não vejo neste ponto nenhum ponto positivo. [...] os prêmios e bônus são mecanismos de sedução do professor, o qual acaba exercendo a profissão não porque gosta dela, mas para receber recompensas reforçadoras. Além disso, a atribuição de bônus e prêmios estimula a competição entre escolas e professores, sendo que o desempenho profissional do professor seja avaliado unicamente pela nota do aluno numa prova (LIBÂNEO, 2011, p. 6).

Em relação ao quinto e último pilar, intitulado "Realizar profunda reforma na gestão e infraestrutura", o autor expressa sua solidariedade com as medidas de:

[...] fortalecimento da infraestrutura (reformas no espaço físico e manutenção das escolas), estrutura de gestão e relações com a comunidade, integração educacional com os municípios (diagnóstico do aproveitamento escolar dos alunos por meio de prova padronizada, apoio em projetos de formação, currículos e práticas pedagógicas), sistema de monitoramento do desempenho da rede, racionalização de gastos (LIBÂNEO, 2011, p. 6).

O Pacto é baseado em cinco pilares fundamentais: a valorização dos profissionais da educação, a melhoria da gestão escolar e a qualidade do ensino, organizados sumariamente da seguinte forma.

1. **Gestão Democrática e Participativa:** Incentivar a participação de pais, alunos, professores e funcionários na administração escolar.
2. **Formação Continuada dos Profissionais da Educação:** Oferecer treinamentos e capacitações para aprimorar as habilidades dos educadores.
3. **Currículo e Avaliação:** Atualizar currículos escolares e implementar avaliações para monitorar o desempenho dos alunos e escolas.
4. **Infraestrutura e Material Didático:** Melhorar a infraestrutura das escolas e fornecer material didático de qualidade.
5. **Valorização e Qualificação dos Profissionais da Educação:** Reconhecer e valorizar os educadores por meio de remuneração adequada e um ambiente de trabalho positivo.

O Pacto pela Educação em Goiás é uma iniciativa do governo estadual que se vendia como uma reforma que traria melhorias na qualidade da educação básica no estado. O programa foi lançado em 2011, afirmando ter como base a ideia de que a educação é fundamental para o desenvolvimento social e econômico do estado. No entanto, há críticos que afirmam que o programa reflete uma ideologia neoliberal, que coloca a economia acima das necessidades sociais e que pode ter efeitos negativos para a educação pública. Desde então, o Pacto tem passado por revisões e atualizações na tentativa de acompanhar as mudanças na área da educação e continuar atendendo às necessidades dos alunos e dos profissionais da educação em Goiás.

Os neoliberais acreditam que a economia deve ser totalmente livre de intervenção estatal e que o mercado deve ser o principal regulador da sociedade. A ideologia se baseia em três princípios fundamentais: liberalização, privatização e desregulamentação. A liberalização refere-se à abertura dos mercados para o livre comércio, reduzindo barreiras e tarifas para o fluxo de bens e serviços entre os países. A privatização, por sua vez, consiste na transferência de serviços públicos para a iniciativa privada, com o objetivo de reduzir os custos e aumentar a eficiência. A desregulamentação envolve a eliminação de leis e regulamentações que impedem a livre circulação de capital, trabalho e mercadorias.

As políticas neoliberais têm sido implementadas em todo o mundo nas últimas décadas, e são frequentemente associadas a uma série de problemas sociais, incluindo desigualdade econômica, pobreza, falta de acesso a serviços públicos e baixa qualidade de vida. O programa tem como base a ideia de que a educação é um elemento fundamental para o desenvolvimento

social e econômico do estado, e que é necessário investir em políticas que possam melhorar a qualidade da educação pública.

No entanto, o Pacto pela Educação em Goiás reflete uma ideologia neoliberal, que coloca a economia acima das necessidades sociais e que pode ter efeitos negativos para a educação pública. O programa enfatiza a avaliação dos alunos e a gestão escolar em detrimento de políticas mais amplas que possam melhorar as condições sociais dos estudantes e de suas famílias.

De acordo com essa visão crítica, o Pacto pela Educação em Goiás está em consonância com as políticas neoliberais, uma vez que se concentra em medidas que visam aumentar a eficiência e a produtividade da educação, em vez de abordar questões estruturais mais amplas, como a desigualdade social e a exclusão educacional.

Por outro lado, a justificativa do governo é que o programa acaba por se tornar uma iniciativa necessária para melhorar a qualidade da educação pública no estado. Eles afirmam que as políticas do programa estão alinhadas com a ideia de que a educação é um direito fundamental, e que o programa visa garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Em defesa do programa há outros argumentos que as políticas do Pacto pela Educação em Goiás não são exclusivamente neoliberais, mas sim uma combinação de políticas que incluem medidas voltadas para a gestão escolar, a formação de professores e a inclusão digital. Essas políticas, nessa perspectiva, visam melhorar as condições de ensino e aprendizagem nas escolas públicas e oferecer aos alunos uma educação de qualidade.

As consequências do Pacto pela Educação em Goiás para a educação pública no estado ainda são objeto de debate. Os efeitos negativos que rodam a implementação do programa, podem ser apontados por exemplo na importância dada a avaliação dos alunos em detrimento de políticas mais amplas de inclusão educacional e social. Nesse sentido, o programa pode agravar a exclusão educacional, ao negligenciar as questões estruturais que afetam a educação pública em Goiás.

A visão que aloca os efeitos do Pacto pela Educação em Goiás como positivos, estão presentes em variados segmentos da educação em Goiás. Há uma ideia de que a introdução das medidas indicadas pelo programa, podem ajudar a reduzir a evasão escolar e a melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações educacionais.

Além disso, é importante destacar que o debate em torno do Pacto pela Educação em Goiás não se limita apenas às políticas educacionais, mas também está relacionado a questões mais amplas sobre o papel do Estado na sociedade e a influência do neoliberalismo na

formulação de políticas públicas. Nesse sentido, é importante considerar as críticas ao neoliberalismo em relação à educação pública e por conseguinte sua influência visível na elaboração do pacto, que apresenta de maneira contundente os seguintes elementos.

- **Privatização da educação:** O neoliberalismo promove a ideia de que o mercado é capaz de fornecer soluções mais eficientes do que o Estado para a maioria dos problemas, incluindo a educação. Isso pode levar à privatização da educação, com a transferência de responsabilidades do Estado para empresas privadas.
- **Competição e individualismo:** As políticas neoliberais na educação promovem a competição entre escolas e alunos, o que pode levar a um foco excessivo em resultados e desempenho em testes padronizados, em detrimento da aprendizagem e desenvolvimento integral dos alunos. Além disso, o individualismo é incentivado em detrimento da coletividade, o que pode levar a uma fragmentação da sociedade.
- **Exclusão educacional:** As políticas neoliberais na educação podem agravar a exclusão educacional, uma vez que as escolas se tornam mais seletivas e discriminatórias, deixando de lado alunos com deficiências, problemas de aprendizagem, necessidades especiais ou de origem social mais humilde.
- **Mercantilização da educação:** A visão neoliberal da educação promove a ideia de que a educação deve ser tratada como um bem de consumo, com os alunos como consumidores e as escolas como fornecedores de serviços educacionais. Isso pode levar à mercantilização da educação, com o aumento de mensalidades escolares, a exclusão de alunos com baixa renda e a redução da qualidade do ensino.

Além disso, é preciso avaliar o papel do Estado na educação e sua responsabilidade em garantir o acesso universal a uma educação de qualidade. O neoliberalismo defende a ideia de que o mercado pode fornecer soluções mais eficientes do que o Estado para a maioria dos problemas, incluindo a educação. No entanto, é importante lembrar que a educação não pode ser tratada apenas como um bem de consumo e que a garantia do direito à educação é uma responsabilidade do Estado.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não

pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. A própria História teve de ser totalmente adulterada, e de fato frequente e grosseiramente falsificada para esse propósito. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35-36).

O Pacto pela Educação em Goiás pode ser visto como uma tentativa de melhorar a qualidade da educação pública no estado, mas é importante avaliar cuidadosamente suas políticas e práticas para garantir que elas não contribuam para a exclusão educacional, a privatização da educação ou a mercantilização da educação. Além disso, é necessário avaliar como essas políticas podem impactar a educação inclusiva e a equidade educacional, garantindo que todos os alunos tenham acesso à educação de qualidade, independentemente de sua origem social, econômica ou de outros fatores.

É importante destacar que o debate sobre o Pacto pela Educação em Goiás e o neoliberalismo na educação não é único no Brasil. Em todo o país, políticas neoliberais têm sido implementadas na educação, com diferentes graus de sucesso e impacto na qualidade e inclusão educacional. É fundamental que o debate sobre o papel do Estado na educação e a influência do neoliberalismo na formulação de políticas educacionais continue buscando garantir uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa para todos os alunos.

O Pacto pela Educação em Goiás como uma iniciativa que busca melhorar a qualidade da educação pública no estado de Goiás, deixou lacunas e problemas no decorrer da sua implementação, o que gerou conflitos, embates e greves nas quais os trabalhadores da educação questionavam o impacto negativo do programa. Seus pilares e metas incluem aspectos como a formação de professores, a melhoria da infraestrutura das escolas, a valorização da carreira docente, entre outros, no entanto o cotidiano de várias instituições e a carreira dos docentes do estado de Goiás apontam que o programa trouxe mais malefícios que benefícios. No entanto, é possível estabelecer algumas conexões entre essas políticas educacionais e a influência do neoliberalismo no campo da educação.

Segundo Bourdieu (2002), as políticas educacionais baseadas na competição e no individualismo são criticáveis, pois, as desigualdades sociais têm uma forte influência sobre o desempenho escolar dos estudantes. Para ele, é necessário levar em consideração essas desigualdades na formulação de políticas educacionais. De acordo com Chomsky (2016), a educação deve ser um bem público e não uma mercadoria, e deve estar voltada para a formação crítica dos estudantes. Ele é um crítico ferrenho do neoliberalismo e da privatização da educação.

Nesse sentido, o Pacto pela Educação em Goiás pode ser visto como uma iniciativa que

está alinhada com as políticas neoliberais, uma vez que busca aprimorar a qualidade da educação pública por meio de parcerias com o setor privado. A lógica do capitalismo neoliberal coloca a educação como um negócio, transformando o conhecimento em mercadoria, e dessa forma, a iniciativa privada tem um papel de destaque nesse processo.

Apesar do Pacto pela Educação em Goiás também apresentar alguns aspectos que se contrapõem ao neoliberalismo na teoria, como por exemplo, a valorização da carreira docente que é uma das metas do Pacto, isso não ocorreu na prática, mesmo sendo de suma importância para o desenvolvimento educacional como afirma Apple (2018), os professores não tiveram suas carreiras revisadas e consolidadas.

A valorização da carreira docente é fundamental para garantir uma educação de qualidade, pois os professores são peças-chave nesse processo, mesmo assim, o Pacto não cumpriu sua meta de valorizar esses servidores públicos. Além disso, o Pacto pela Educação em Goiás também afirma no texto do documento que busca melhorar a infraestrutura das escolas e oferecer mais recursos aos estudantes em situação de vulnerabilidade.

Essas ações são importantes para reduzir as desigualdades na educação. Como destaca Bourdieu (2002), a educação deve ser vista como um direito social, e não como uma mercadoria. Nesse sentido, a necessidade de se investir em infraestrutura e oferecer recursos aos estudantes em situação de vulnerabilidade é de suma importância para garantir um ensino de qualidade, mas não adianta investir em prédios se quem os ocupa não possui motivação ou formação para ocupar de forma efetiva esses espaços. O problema instalado pelas reformas educacionais é que:

[...] o que existia antes de tais reformas será certamente restabelecido, mais cedo ou mais tarde, devido ao absoluto fracasso em desfiar, por meio de uma mudança institucional isolada, a lógica autoritária global do próprio capital. O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de institucionalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente. (MÉSZÁROS, 2008, p. 46-47).

As políticas do programa têm sido objeto de debate, com críticas assertivas que argumentam que o programa reflete uma ideologia neoliberal que pode ter efeitos negativos para a educação pública em Goiás. Em conclusão, o Pacto pela Educação em Goiás deve ser avaliado à luz das críticas ao neoliberalismo na educação pública. Embora as políticas do programa possam ter benefícios para a qualidade da educação no estado, é importante garantir que elas não contribuam para a exclusão educacional, a privatização da educação ou a

mercantilização da educação. Ao avaliar as políticas do programa, é importante levar em consideração não apenas sua eficácia em termos de resultados educacionais, mas também seus impactos na sociedade como um todo e sua contribuição para uma educação pública de qualidade e inclusiva.

2.7 A Implantação Pacto e Resistências

A história de organização dos professores e trabalhadores da educação foi iniciada ainda na década de (1970) com o surgimento do Centro dos Professores de Goiás - CPG (1972). Naquele período, assim como as demais organizações do sindicalismo brasileiro, passavam por um momento de mudança política. A formação desta organização surgia da fusão de duas outras associações. A primeira delas a Associação de professores Primários de Goiás (APP-1960) e a segunda a Associação de professores do Ensino Médio (APEM-1968) (AUGUSTO, 2005).

Giannotti (1991) nos lembra de que ainda que entre os anos 1960 e 1970 inúmeras organizações políticas de classe vinham de uma longa trajetória assistencialista. Desde os anos 1930 o sindicalismo brasileiro, por influência do Estado Novo e do varguismo seguia um sentido que começa a ser rompido graças ao contexto da ditadura militar iniciada em 1964. É a partir da década de 1970 que este cenário é modificado de forma mais ampla. Tal mudança é consequência das modificações estruturais causadas pelo fracasso do “milagre econômico” além da amplificação de movimentos contestatórios à própria ditadura militar (NETTO, 2014).

A atuação do CPG foi fundamental para a instrumentalização de uma organização sindical combativa ao processo de precarização educacional que experienciava em Goiás. Com salários baixos e um Plano de Carreira deficitário, este sindicato organizou três greves entre 1979 e 1982 período em que Ary Valadão foi governador. Além da pauta de valorização da carreira docente, havia também a pauta em torno da garantia de “eleições para diretores, esta última proposta vista pela CPG como uma das etapas de democratização das escolas” (AUGUSTO, 2005, p.31).

Entre reajustes salariais e represália à classe dos professores, pode-se dizer que estas greves trouxeram um saldo positivo. Durante a década de 1980 o CPG viria ainda a denunciar as tentativas governo de Santillo (1987-1991) em controlar os processos eleitorais nas escolas do estado. O CPG não só denunciou como criticou como estabeleceu alianças políticas com partidos e outras organizações que emergiam no processo de redemocratização do Brasil.

No final da década de 1989 tais alianças levariam a fusão da CPG, da Associação dos Orientadores Educacionais de Goiás (AOEGO) e a Associação dos Supervisores do Estado de

Goiás (ASSUEGO), durante o Congresso em Itumbiara (AUGUSTO, 2005). O SINTEGO, agremiação sindical que congrega os trabalhadores em Educação do Estado de Goiás, surgiu em 1988, em um contexto de efervescência social, que demandava a conquista de direitos laborais e aprimoramento das condições laborais no âmbito da educação pública em Goiás. À época, a categoria dos educadores carecia de uma organização sindical que a representasse, fato que impedia a articulação e proteção dos anseios laborais.

Com a fundação do SINTEGO, os trabalhadores em Educação passaram a contar com uma organização sindical que envidava esforços em prol da defesa dos interesses dos trabalhadores, lutando por condições laborais mais favoráveis, salários justos e o engrandecimento da educação pública. Durante sua trajetória histórica, o SINTEGO destacou-se pelo engajamento em defesa da educação pública e dos direitos trabalhistas dos profissionais do magistério, configurando-se como uma das mais importantes entidades sindicais no Estado de Goiás.

Ao longo de sua história, o SINTEGO demonstrou empenho na participação das lutas em defesa da educação pública e do fortalecimento da categoria dos trabalhadores em Educação, levando a efeito manifestações, greves e negociações com os governos estaduais. Entre os objetivos prioritários do sindicato, sobressaem-se a defesa da carreira docente, a batalha contra a precarização e terceirização do trabalho, a garantia de condições laborais dignas nas escolas públicas e o aprimoramento da qualidade do ensino ofertado à população goiana.

Durante os anos de implementação do Pacto, Cleudimar Rosa Alves destacou que naquele período a organização sindical possuía em seus quadros de Diretoria Central “35 membros, sendo uma Executiva composta de uma presidente, uma vice, um secretário, uma tesoureira, e 12 secretários(as) e 17 Diretores(as)” (ALVES, 2015, p.72). Neste período, a pauta de combate ao Pacto pela Educação foi a principal, articulando a atuação do sindicato em negociações e debates públicos em torno da perspectiva educacional presente na reforma educacional.

O SINTEGO, como representante da categoria dos professores, atuou de forma a pressionar o governo estadual pela valorização do trabalho docente e pela garantia de condições adequadas de trabalho nas escolas. Em diversos momentos, o sindicato organizou greves e manifestações, buscando chamar a atenção para as demandas dos profissionais da educação e exigir uma postura mais ativa do governo em relação à melhoria da qualidade do ensino.

Um dos principais pontos de atuação do sindicato durante a implementação do Pacto foi a questão da valorização docente. O sindicato questionou a abordagem do governo estadual, que parecia focada principalmente em uma perspectiva salarial, desconsiderando outras

dimensões importantes da valorização do trabalho dos professores, como melhores condições de trabalho, formação continuada e reconhecimento social. O SINTEGO defendeu a necessidade de uma valorização integral do trabalho docente, que contemplasse todas essas dimensões e fosse capaz de atrair e manter profissionais qualificados na carreira.

Outro ponto de atuação do SINTEGO durante a implementação do Pacto pela Educação em Goiás foi a luta pela garantia de condições adequadas de trabalho nas escolas. O sindicato denunciou a falta de infraestrutura e recursos nas unidades escolares do estado, exigindo investimentos do governo na construção e reforma de escolas, na compra de materiais e equipamentos e na contratação de profissionais de apoio, como merendeiras e serventes. O sindicato também defendeu a necessidade de escolas em tempo integral, desde que acompanhadas de uma estrutura adequada e de uma carga horária compatível com as necessidades dos alunos e dos professores.

Em suma, durante a implementação do Pacto pela Educação em Goiás a atuação do sindicato foi marcada pela defesa dos direitos dos professores e pela luta por uma educação pública de qualidade. O sindicato exerceu um papel importante na pressão sobre o governo estadual, exigindo mudanças e melhorias na política educacional do estado e na valorização do trabalho docente.

Naquele período, em 2013 houve o 9º Congresso do SINTEGO, no evento havia uma discussão uníssona quanto à definição das pautas de luta do próximo triênio. Entre elas destacava-se a valorização da carreira docente e o pagamento do piso salarial. No Congresso, Iêda Leal, presidenta do sindicato, abriu o congresso que foi publicado no jornal da organização sindical com o título “Principal luta: salário justo para os trabalhadores da Educação”:

Remuneração justa é o grande desafio, mas, infelizmente, não é o único. Precisamos também assegurar 1/3 da jornada para o planejamento escolar, planos de cargos e carreira, formação inicial e continuada e ingresso por meio de concurso público. E ainda, condições dignas de trabalho, com acesso a materiais e equipamentos didáticos, estrutura física das escolas adequadas para receber a comunidade escolar e gestão democrática em todos os espaços educacionais. (LEAL, 2023, p. 4).

A preocupação com o salário e com as condições materiais que viabilizam o trabalho do professor em sala de aula estava expressas frente à um processo de precarização que já vinha sendo sentido antes mesmo do Pacto Pela Educação. Como representante do sindicato Iêda Leal sintetizava questões já denunciadas por inúmeros trabalhadores da educação que se multiplicavam na ideia da falta. A falta pelas condições de trabalho, pela dificuldade de fornecimento da formação continuada e pela política educacional presente no Estado que inibia

e desencorajava os profissionais com as consequências da alta carga horária.

Em relação à remuneração justa, o sindicato vinha trabalhando desde 2010 para que este processo fosse efetivamente realizado. O debate que aqui se coloca é o do pagamento do piso salarial. Este último havia sido uma conquista da atuação dos sindicatos de professores e profissionais da educação de todo país a partir da aprovação da Lei federal 11.738/08. Além de regulamentar o piso salarial, esta Lei garantia da jornada de trabalho em 2/3 e a sua necessidade de atualização anual de acordo com a inflação. Aprovada e publicada em 2008 esta lei não era aplicada no Estado de Goiás e esta era considerada a maior luta da categoria.

Até o mês de setembro de 2011, foram realizadas três reuniões da direção do SINTEGO com o secretário estadual de educação, e o carro chefe destes encontros era a aplicação do piso salarial. Nas primeiras reuniões realizadas entre os meses de fevereiro e abril, o SINTEGO cobrava o pagamento integral dos salários dos trabalhadores em educação que, desde o final de 2010, estavam recebendo parcelado, sendo 80% no final do mês e 20% até o dia dez do próximo mês. Os líderes sindical também estavam tentando entrar em acordo com o secretário sobre os critérios a serem adotados para aplicar o piso salarial dos trabalhadores em educação, mas também estava na pauta de manifestações as eleições para diretores, assinaturas de progressões e aposentadorias, regularização salarial dos administrativos e do pessoal do quadro transitório, realização de concursos públicos, pagamento dos contratos temporários e regularização das modulações dos trabalhadores que haviam sido retirados dos laboratórios de informática e das bibliotecas. (ARAÚJO JÚNIOR, 2013, p.104).

O cenário apresentado mostra a liderança do SINTEGO nas ações dos trabalhadores em educação em defesa de seus direitos laborais. A cobrança pelo pagamento integral dos salários, a aplicação do piso salarial e a regularização salarial dos administrativos e do pessoal do quadro transitório, bem como a preocupação com a manutenção do plano de carreira sem alterações, evidenciam a preocupação do sindicato em garantir condições laborais justas para a categoria.

As assembleias com a categoria, paralizações e manifestações públicas demonstram a capacidade de mobilização e articulação do SINTEGO, enquanto a busca por negociações com o governo estadual evidencia uma postura de diálogo e negociação por parte do sindicato. No entanto, é necessário destacar que as demandas dos trabalhadores em educação não são pontuais, mas sim estruturais, exigindo uma atuação contínua e estratégica do sindicato na defesa dos direitos laborais da categoria. De acordo com Júnior (2013) várias foram as mobilizações realizadas com a base do sindicato. Houve a realização de assembleias em fevereiro, junho, setembro e outubro de 2011.

Após inúmeras tentativas e negociações que partiram para a greve. Em 3 de fevereiro de 2013 era publicado o seguinte comunicado no site oficial da organização Sindical.

A direção do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO) informa

que, a partir de segunda-feira, dia 6 de fevereiro, a rede estadual de ensino está em greve por tempo indeterminado até que o governo estadual desfaça os estragos causados na carreira dos professores e na dos funcionários administrativos da Educação e até que atenda as reivindicações dos trabalhadores. O SINTEGO buscou o diálogo com o governador Marconi Perillo e com o secretário estadual de Educação, Thiago Peixoto, durante todo o ano de 2011 e, em 2012, até a antevéspera da greve, quando foi protocolado mais um pedido de audiência com o secretário. Infelizmente, incapazes de estabelecer um diálogo com a categoria, tanto Marconi como Thiago ignoram todos os nossos apelos. Os mais de 5 mil trabalhadores de todo o Estado presentes na assembleia aprovaram, por unanimidade, a paralisação das aulas a partir do dia 6.

A greve é um instrumento histórico do sindicalismo. O comunicado acima demonstra que foram inúmeras as tentativas de implementar uma negociação fortuita entre Estado e sindicato. Enquanto a tentativa da reforma propiciada pelo Pacto da Educação era experimentada de modo verticalizado, os trabalhadores da educação se mobilizavam. Entre as questões que mais chamam a atenção era as sucessivas tentativas de modificação no pagamento da titularidade e o achatamento da carreira que vinham afetando a categoria desde fim de 2011.

A greve dos trabalhadores em educação foi uma ação limite para garantir conquistas de lutas anteriores que haviam sido retiradas com as mudanças no estatuto do magistério, no final de 2011, especialmente a titularidade. As ações desenvolvidas em 2011 não foram suficientes para pressionar o governo, então o SINTEGO decidiu realizar uma greve como forma de pressão para impor um limite nas mudanças no trabalho pedagógico.

Ainda, a greve pode ser entendida como uma ação que exige a participação de todos ou da maioria dos trabalhadores, não foi fácil de ser organizada e executada. Mesmo sendo alimentada desde os meses de setembro e outubro de 2011, ela só foi efetivada em fevereiro de 2012, após a aplicação do novo plano de cargos e salários dos trabalhadores em educação, que retirou a gratificação de titularidade e reduziu as diferenças salariais entre os trabalhadores de maior formação e os de menor formação acadêmica. Em sua dissertação de mestrado, João Ferreira de Araújo Júnior (2013) ao entrevistar dirigentes do sindicato constata a dificuldade da participação efetiva:

[...] é muito difícil convencer os filiados a participarem efetivamente da luta como em uma ação grevista, primeiramente porque estes trabalhadores acreditam nas promessas dos governantes e não conseguem ler nas entrelinhas dos projetos dos governantes e, segundo, porque eles não estão dispostos a lutarem. Para participarem de qualquer ação fora de seus domínios residenciais, exigem que todas as suas despesas sejam pagas com recursos do sindicato. Isso gera uma dupla dificuldade para o SINTEGO: convencer os trabalhadores que é fundamental sua participação na luta – visando conquistar melhores condições de trabalho e salário – e de que as manifestações geram

um custo muito alto (ARAÚJO JÚNIOR, 2013, p. 7).

E segundo os dirigentes sindicais, a demora no desenvolvimento de ações de maior pressão sobre o governo ocorreu porque os trabalhadores ainda não tinham uma formação política e não conseguiam ler nas entrelinhas das mudanças os prejuízos que um projeto de lei poderia lhes causar antes de ser efetivado.

Para os dirigentes sindicais, a formação crítica dos trabalhadores é essencial para participação no movimento, para ser também um agente ativo no quadro em que ele vive e saber que sua atuação profissional não pode se dar apenas dentro de uma sala de aula. Neste sentido, os dirigentes realizaram inúmeros trabalhos de conscientização dos trabalhadores docentes. De acordo com Júnior “os filiados, no interior das escolas, ainda não acreditavam no fim da titularidade e estavam desejosos em receber a bonificação por assiduidade prometida pelo governo” (2013, p.107). Tal dificuldade representa parte do debate em relação a aplicação verticalizada do Pacto. Ainda que em sua nota de deflagração da greve o sindicato tenha deixado claro que: “que antes era de 40% e 50% e caiu para 10% e 20%, respectivamente” (SINTEGO, 2012, p.1), grande parte dos trabalhadores tinha resistência em aderir à greve. Como discutimos no primeiro capítulo desta dissertação, ficou evidente uma tentativa de desarticulação da categoria a partir da produção de sistemas de competição e bonificação que ao invés de valorizar produziam uma espécie de precarização. No que tange esse processo é preciso ler criticamente alguns dos pilares do projeto.

Deste modo, é evidente a dificuldade de comunicação entre sindicato e profissionais da educação uma vez que é precisa estar pronto para defender sua profissão fora da sala de aula. Caso contrário, os trabalhadores ficarão cada vez mais à mercê do governo, que poderá realizar experiências mirabolantes sem avaliação real dos resultados, prejudicando assim os trabalhadores em educação e seus alunos. Este é, sem sombra de dúvidas, um dos resultados diretos da aplicação do Pacto, uma espécie de desarticulação criada a partir da própria política educacional.

Durante a greve, os professores realizaram diversas manifestações em frente ao Palácio das Esmeraldas, sede do governo estadual, e ocuparam a Assembleia Legislativa em busca de apoio para suas reivindicações. A mobilização também contou com o apoio de outros setores da sociedade, incluindo pais de alunos e estudantes. Entretanto, Gomes (2019) deixou evidente que é neste mesmo período que o debate sobre a educação ganha também maior destaque na mídia do Estado. Um dos principais jornais em veiculação no

Estado, chegou, no ano da greve a produzir 20 publicações que discutiam o Pacto pela

Educação (GOMES, 2019). Entre 2011 e 2015 o ano de 2012 pode ser compreendido como o ano de maior combate em relação a implementação do projeto. Tal fato se reitera não só pela quantidade como também pela existência de um debate público no qual certamente, a greve, produziu seu efeito.

Um dos objetivos gerais da greve é tornar o problema público graças as limitações de diálogo e de negociação entre diferentes atores sociais. A existência de uma cobertura como essa no jornal O Popular, é certamente um produto da greve ainda que as discussões pleiteadas no jornal não tenham a presença demarcada a partir do SINTEGO. Mirian Aparecida Mateus Gomes destaca em seu trabalho quer entre as 20 reportagens apenas uma delas é escrita pelos dirigentes do sindicato (2019, p.92).

Isto significa dizer que a despeito do resultado efetivo do SINTEGO em relação a greve é certamente, visível a resistência do governo. Além de tentar imprimir sua própria narrativa sobre o “diálogo” estabelecido com a classe, o governo também adotou medidas repressivas contra os grevistas, como o corte de salários e a contratação de professores temporários para substituir os servidores em greve. Além disso, o governo estadual buscou desqualificar o movimento grevista, afirmando que os professores não estavam preocupados com os alunos e que estavam fazendo greve por razões políticas.

O fim da greve de 51 dias não trouxe garantias efetivas, mas ampliou a possibilidade de negociação entre o SINTEGO e o governo estadual. A partir das negociações, o governo estadual cedeu ao pagamento do reajuste salarial e da data-base, além de ter iniciado a implementação do Plano de Cargos e Salários (PCS), que havia sido a principal reivindicação dos grevistas.

No entanto, a luta pela valorização docente em Goiás ainda não foi plenamente alcançada. Embora a greve tenha aberto espaço para discutir o processo de valorização salarial dos profissionais, outros pontos que estavam inclusos dentro da pauta grevista não foram atendidos nem tampouco negociados. Para ARAÚJO JÚNIOR (2013) isto revela que “pode-se aumentar o trabalho, desde que os salários também sejam aumentados proporcionalmente” (p.110). É neste ponto que a consolidação do processo de aplicação do Pacto pela Educação e sistema de educação estadual teve a sua maior vitória. Embora tenha-se realizado as negociações o cenário ainda não era vitorioso. Segundo o sindicato continha inúmeros municípios que não pagavam o piso salarial (SINTEGO, 2013), além disso, as consequências diretas da greve foram:

um pequeno aumento salarial, seguindo o percentual indicado pela União ao custo

aluno, como determina a lei do piso salarial de aproximadamente 9%, e o retorno da gratificação de formação continuada, mestrado e doutorado, ao percentual do estatuto do magistério, criado em 2001, que havia sido reduzido de 40% para 10% e de 50% para 20%, respectivamente, com a reforma educacional de 2011. Ou seja, a greve abriu caminhos para uma negociação com o governo, mas não garantiu todos os desejos da categoria. Tanto é assim que, no início de 2013, um ano após este período grevista, a direção do SINTEGO em nome da categoria, solicita nova audiência com o secretário de educação e as propostas continuam sendo as mesmas de antes da greve: realização de concurso público; correção salarial dos trabalhadores administrativos; aplicação da escola de tempo integral com boa infraestrutura; reajuste do piso salarial no início do ano; assinatura das progressões; equiparação salarial do pessoal do quadro transitório e regulamentação das gratificações de estímulo à formação continuada e de desempenho. (ARAÚJO JÚNIOR, 2013, p. 11).

O trecho acima nos permite dizer que mesmo a partir da atuação pragmática do sindicato o problema da valorização salarial não foi atendido fazendo com que o sindicato tivesse de novamente iniciar a negociação. Aqui está um problema sensível na prática de negociações contra políticas neoliberais como o Pacto pela Educação. A negociação direta entre o governo e o sindicato produziu uma agenda paliativa que foi entendida, sem reservas, como uma vitória da categoria. Isto de fato não aconteceu, o que houve foi uma abertura para um cenário de precarização que avançou.

Este fato conecta-se diretamente com o que já dissemos anteriormente em relação ao estado atual da educação e dos embates traçados enquanto a aplicação desta política educacional ganhava forma. A investidura da privatização dos espaços educacionais com a tentativa autoritária de garantir às Organizações Sociais, como foi dito no capítulo anterior tornaram-se um braço não discutido no período da greve. Ainda, a crescente militarização das escolas no Estado de Goiás e por conseguinte, a veiculação de um projeto autoritário de educação. E por último o processo de integralização do período educacional a partir da Escola de Tempo Integral.

Ainda sobre a questão da valorização do trabalho docente a partir da questão salarial destaca-se que, de modo geral, o SINTEGO posicionou-se contra ao sistema de bonificação e prêmio produzido pela Reforma. O item D do Pacto pressupunha a criação de uma rede interligada que avaliava de forma conectada metas e melhoras de índices em relação aos conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa. Priscila de Oliveira Moura (2016) discutiu que este ponto fomentava um estado de competição entre os profissionais da rede. Neste sentido, o sindicato colocou-se inúmeras vezes contrários à tal posição uma vez que esta fazia uma espécie de mascarada na remuneração dos trabalhadores docentes desviando o debate e a luta com a implementação de uma política permanente de defesa ao piso salarial.

O cenário que foi construído em seguida demonstrou não só as dificuldades latentes em

relação à mobilização política do sindicato como também a sua capacidade de negociação e de contraposição ao projeto que aos poucos ia ganhando sua forma no cotidiano escolar. Entretanto, esta posição crítica não significa que o sindicato não tenha se colocado na contraposição de tal reforma, mas significa que os limites da negociação política eram diferentes para as questões que eram colocadas.

No fim de 2012 o boletim do SINTEGO de 14 de dezembro de 2012 indicou que havia um compromisso de luta para os cargos administrativos do sistema educacional do Estado. Entre as reivindicações pleiteadas estavam a tentativa de criação de concurso público para o administrativo na rede estadual de ensino. (SINTEGO REAFIRMA..., 2013). Já em janeiro de 2013 o debate em torno ao Ensino Médio de Tempo Integral era discutido²¹.

Uma das principais medidas adotadas foi a implantação do Programa Jornada Ampliada, que estendeu a carga horária dos alunos para até nove horas por dia, com aulas no contraturno e atividades extracurriculares. Essa medida foi criticada pelo Sintego, que argumentou que a jornada estendida não seria acompanhada de um aumento salarial para os professores, além de prejudicar a qualidade do ensino, pois muitos professores estariam sobrecarregados.

Outra medida polêmica foi a implantação do sistema de avaliação de desempenho dos professores, que gerou resistência por parte da categoria. O Sintego afirmou que o sistema seria punitivo e injusto, pois não levaria em consideração as dificuldades enfrentadas pelos professores em suas escolas e turmas.

Além disso, o governo estadual implementou mudanças na estrutura da carreira do magistério, com a criação de novas categorias salariais, o que gerou críticas por parte dos professores que se sentiram prejudicados com a mudança. O Sintego também se posicionou contra a retirada de direitos adquiridos pelos professores, como a progressão por tempo de serviço e a licença-prêmio.

Em resposta às medidas adotadas pelo governo, o Sintego organizou diversas manifestações e greves entre 2013 e 2014. Os professores reivindicaram a valorização da carreira docente, melhores condições de trabalho e o fim das mudanças impostas pelo governo. Apesar das críticas e manifestações, o governo estadual manteve a sua posição e implementou as medidas propostas. A implantação do Programa Jornada Ampliada e do sistema de avaliação de desempenho foram mantidos, e as mudanças na carreira do magistério foram consolidadas.

O programa foi implementado em etapas, com a adesão voluntária das escolas interessadas. A partir de 2016, todas as escolas da rede pública estadual passaram a oferecer a

²¹ Ver: SINTEGO. Boletim Semanal. 22 de janeiro de 2013. Disponível em: <https://SINTEGO.org.br/midias/downloads/13112013142215.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

jornada ampliada. Os resultados do PJA têm sido avaliados periodicamente pela Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte (Seduc), que tem observado melhorias significativas nos indicadores educacionais do estado, como redução da evasão escolar, melhoria no desempenho dos estudantes nas avaliações externas e aumento da participação das famílias na vida escolar.

Contudo, o PJA também tem sido alvo de críticas por parte de alguns setores da sociedade. Alguns professores e especialistas em educação afirmam que a ampliação da carga horária não deve ser vista como uma solução para os problemas educacionais, pois pode sobrecarregar os alunos e os professores e não necessariamente garantir uma melhoria na qualidade do ensino. Além disso, há preocupações com a falta de infraestrutura adequada nas escolas para receber os alunos durante a jornada ampliada, como problemas de transporte e alimentação escolar.

Em resumo, o sistema educacional de Goiás passou por uma série de mudanças e reformas entre 2013 e 2014, implementadas pelo governo estadual com o objetivo de melhorar a qualidade da educação. No entanto, tais medidas geraram críticas e resistência por parte dos professores, que se sentiram prejudicados pelas mudanças na carreira e pela jornada estendida. O Sintege se posicionou contra as medidas e organizou diversas manifestações e greves, que foram marcadas por confrontos com a polícia. Apesar das críticas, o governo manteve as suas medidas e consolidou as mudanças na educação.

CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS ENTRE DOCENTES

A educação é complexa e fundamental para o desenvolvimento humano. O trabalho, por sua vez, envolve esforço físico ou mental para alcançar objetivos. Ambos têm dimensões econômicas, sociais e psicológicas, e a relação entre educação e trabalho é afetada por mudanças tecnológicas e sociais. A precarização do trabalho docente no Brasil, incluindo o Pacto pela Educação em Goiás, é um reflexo dos desafios atuais.

A relação entre trabalho e educação tem uma história complexa, evoluindo de um papel subestimado para o reconhecimento da profissão de educador. No contexto brasileiro, a precarização do trabalho docente é evidente, com desvalorização salarial, carga excessiva e falta de investimento em formação e infraestrutura. O Pacto pela Educação em Goiás, ao enfatizar o controle, vigilância e ênfase em resultados quantificáveis, agravou ainda mais a precarização. Para enfrentar esses desafios, é crucial repensar as políticas educacionais, valorizar os professores e promover uma abordagem mais humana e equitativa na educação.

Neste capítulo, analisamos a carga horária de trabalho dos profissionais da educação em Goiás, relacionada à implementação do Pacto pela Educação, que buscava vincular a remuneração ao desempenho escolar. No entanto, essa estratégia resultou em precarização do trabalho docente, com uma ênfase excessiva em métricas e avaliações governamentais. A sindicalização dos profissionais da educação em um contexto neoliberal enfrenta desafios, com alguns optando por não se sindicalizar devido à individualização e desconfiança na representatividade sindical. Ainda assim, muitos profissionais se envolveram em mobilizações contra o Pacto, destacando a importância da luta sindical, apesar das críticas à atuação do sindicato. Essas percepções refletem a complexidade das dinâmicas políticas e sindicais no contexto educacional de Goiás.

Para que esta análise fosse realizada, foram escolhidos 15 profissionais da área que trabalhavam com educação na época da implantação da PEG e foi aplicado um questionário através de entrevista, com dezesseis perguntas que direcionavam especificamente para a memória desses trabalhadores sobre o Pacto e suas consequências. As entrevistas foram realizadas por esta pesquisadora, em dias e locais variados, quase sempre que na casa dos entrevistados. Os resultados foram agrupados e analisados neste capítulo, e serão expostos a seguir.

3.1 Educação: Uma Jornada para o Desenvolvimento Humano e Social

A educação é um conceito fundamental que desempenha um papel central no desenvolvimento humano e no progresso das sociedades em todo o mundo. Embora seja um termo amplamente compreendido, sua complexidade e alcance são notáveis, e sua importância é indiscutível. Quando falamos em educação, não podemos esquecer de sua natureza multifacetada e seu impacto profundo em indivíduos e comunidades.

A definição de educação é um ponto de partida crítico para compreender sua essência. Em seu sentido mais amplo, a educação pode ser definida como um processo de aprendizado e desenvolvimento que ocorre ao longo da vida de um indivíduo. Envolve a aquisição de conhecimento, habilidades, valores e atitudes, que capacitam os indivíduos a compreenderem o mundo ao seu redor, a se autorrealizar e a contribuir positivamente para a sociedade. A educação não se limita apenas à sala de aula. Ela abrange várias dimensões:

- **Educação Formal:** Esta é a forma tradicional de educação que ocorre em instituições estruturadas, como escolas, faculdades e universidades. Ela segue um currículo definido e muitas vezes resulta em certificações formais.
- **Educação Informal:** A educação informal ocorre em ambientes não estruturados, como em casa, na comunidade e no local de trabalho. Ela se baseia na experiência prática, na observação e na interação social.
- **Educação Não-Formal:** Este tipo de educação não é formalmente institucionalizado e ocorre fora do ambiente escolar tradicional. Inclui programas de treinamento, workshops e atividades de desenvolvimento pessoal.

A educação desempenha um papel crucial na promoção do desenvolvimento pessoal e social. Ela capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos ativos, conscientes e produtivos. Além disso, a educação é uma ferramenta poderosa para combater a desigualdade e promover a justiça social.

Ela proporciona situações de empoderamento individual, na qual através da educação, os indivíduos adquirem as habilidades e o conhecimento necessários para tomar decisões informadas e alcançar seus objetivos pessoais. Outra situação proporcionada pela educação é o desenvolvimento econômico, pois prepara indivíduos para carreiras produtivas e contribui para a inovação e a competitividade.

Além das situações citadas acima, não podemos deixar de elencar a inclusão social e a construção da cidadania. A educação desempenha um papel fundamental na redução das disparidades sociais, fornecendo oportunidades iguais de acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento. Ela prepara os cidadãos para participar ativamente na vida política, social e cultural de suas comunidades e nações.

A educação enfrenta uma série de desafios na era moderna. A rápida evolução tecnológica está transformando a forma como aprendemos e ensinamos, exigindo adaptações constantes nas metodologias educacionais. Além disso, a globalização trouxe à tona questões relacionadas à diversidade cultural e à internacionalização da educação.

Nos anos 2000, houve uma ênfase crescente na importância da aprendizagem ao longo da vida e na integração de tecnologia na educação. Autores como Tony Bates (2015) e Jacques Delors (1996) discutiram essas mudanças e seus impactos na educação contemporânea.

Em resumo, a educação é um processo vital que molda a vida das pessoas e o destino das sociedades. Sua natureza ampla abrange várias dimensões, e seu impacto positivo é evidente em diversas áreas da vida humana. No entanto, uma das várias relações múltiplas da educação ainda possui dificuldades em ser discutida: a relação entre educação e trabalho.

O trabalho é um conceito central na vida humana e desempenha um papel fundamental nas sociedades em todo o mundo. É uma atividade que vai além da mera busca por subsistência, envolvendo aspectos econômicos, sociais, psicológicos e culturais. Neste texto, examinaremos a definição do trabalho, suas dimensões multifacetadas e seu impacto nas vidas individuais e na sociedade em geral.

Uma definição possível para o conceito de trabalho seria o de aplicação de esforço físico ou mental para realizar tarefas ou atividades com o objetivo de alcançar um resultado específico. No contexto humano, o trabalho abrange uma ampla gama de atividades, desde a produção de bens e serviços até a realização de tarefas intelectuais e criativas.

O processo do labor não se limita ao aspecto econômico, como emprego remunerado; ele também inclui atividades não remuneradas, como o trabalho doméstico e o voluntariado. Portanto, o trabalho é uma parte essencial da experiência humana, moldando nossa identidade, nossa contribuição para a sociedade e nossa qualidade de vida.

O trabalho possui várias dimensões que o tornam um fenômeno complexo e multifacetado, apresentando dimensões econômicas, sociais psicológicas, identitárias e culturais. O trabalho é frequentemente associado à obtenção de renda e ao sustento financeiro. Para muitas pessoas, o trabalho remunerado é uma fonte essencial de subsistência e segurança econômica. Aqui lançamos mão de duas definições específicas do termo trabalho.

A primeira se apresenta como uma definição antropológica, o trabalho constituindo uma característica geral e genérica da ação humana. Para Marx (1867/1965), o trabalho é em essência um ato que se passa entre o homem e a natureza. O próprio homem exerce em relação à natureza o papel de uma potência natural específica. Ele põe em movimento sua inteligência e suas forças a fim de transformar matérias e lhes dar uma forma útil à sua vida. Ao mesmo tempo em que age por esse movimento sobre a natureza exterior e a modifica, ele modifica sua própria natureza e desenvolve suas faculdades aí adormecidas. (HIRATA, ZARIFIAN, 2003, p.65).

Assim, o trabalho desempenha um papel significativo na estrutura social, influenciando as interações sociais e a dinâmica de grupos e comunidades. O local de trabalho é um ambiente onde as pessoas estabelecem relações interpessoais e constroem redes sociais. Podendo afetar o bem-estar psicológico dos indivíduos. Pode proporcionar um senso de realização, autoestima e propósito, mas também pode causar estresse e insatisfação, dependendo das condições de trabalho e do equilíbrio entre trabalho e vida pessoal.

A segunda definição reinterpreta a primeira ao considerar que as trocas entre homem e natureza sempre se produzem em condições sociais determinadas: estamos nas condições do artesanato, da escravidão ou do assalariamento? O trabalho útil é executado sob a chibata do feitor de escravos ou sob o olho interessado do capitalista? É a partir desta segunda reinterpretação que o conceito de trabalho assalariado pode ser desenvolvido: o assalariado trabalha sob o controle do capitalista ao qual o produto de seu trabalho pertence. (HIRATA, ZARIFIAN, 2003, p.65).

Nos tempos modernos, o trabalho está passando por mudanças significativas devido à automação, à globalização e à evolução tecnológica. Essas transformações têm impactos profundos nas relações de trabalho, na natureza do emprego e nas expectativas dos trabalhadores.

Em suma, o trabalho é um conceito abrangente que vai além da simples busca por sustento econômico. Ele abrange aspectos econômicos, sociais, psicológicos e culturais da vida humana. Entender sua complexidade é essencial para abordar questões relacionadas ao emprego, ao bem-estar e à dinâmica da sociedade contemporânea. Mas aqui, o que nos interessa é a relação entre a educação e o trabalho, ou melhor, o reconhecimento do educador como um trabalhador que nos tempos neoliberais atuais, tem vivenciado um processo contínuo de precarização, do qual o Pacto pela Educação em Goiás faz parte.

3.2 Trabalho e Educação: uma exploração das interações históricas com foco no educador como trabalhador

A relação entre trabalho e educação é um tema complexo e interdisciplinar que tem sido objeto de debates e reflexões ao longo da história. Essa discussão se torna ainda mais significativa quando consideramos o papel central do educador como trabalhador na sociedade. Aqui pretendemos examinar de maneira ainda tímida o histórico desses debates, destacando a evolução das percepções sobre o educador como um profissional do trabalho, ao mesmo tempo que apresentamos alguns relatos de trabalhadores da educação da rede estadual de ensino que atuam na cidade de Catalão – GO e região.

Na antiguidade, a educação era muitas vezes associada à aristocracia e à elite. O ensino estava nas mãos de filósofos e mestres que transmitiam conhecimento às classes privilegiadas. Nesse contexto, o educador era visto como um mentor e um guia moral, mas seu status de trabalhador era frequentemente subestimado. Durante a Idade Média, a educação estava ligada à igreja e aos mosteiros. Os monges eram responsáveis por preservar e transmitir o conhecimento, mas seu trabalho era amplamente considerado um serviço religioso, e o aspecto trabalhista do educador não era enfatizado.

Com o Renascimento e o Iluminismo, houve um ressurgimento do interesse pela educação. O pensamento humanista trouxe a ideia de que a educação deveria ser acessível a todos. No entanto, o trabalho do educador ainda não era totalmente reconhecido, uma vez que muitos educadores eram voluntários ou eruditos independentes.

A Revolução Industrial no século XIX trouxe mudanças significativas na relação entre trabalho e educação. A industrialização criou a necessidade de educação formal para atender às demandas de uma força de trabalho crescente. Os educadores passaram a desempenhar um papel mais estruturado e remunerado no sistema educacional.

Ao mesmo tempo, o movimento operário começou a lutar por melhores condições de trabalho e pelo reconhecimento do educador como um trabalhador com direitos e necessidades específicas. Esse período viu o surgimento de sindicatos de professores e a promoção de reformas educacionais.

No século XX, houve uma crescente profissionalização do educador. Os sistemas educacionais foram formalizados e os professores passaram a ser treinados em instituições específicas, como escolas normais e universidades. A educação tornou-se uma profissão reconhecida, com normas, padrões e expectativas claras.

No entanto, a relação entre trabalho e educação continuou a evoluir. O movimento pedagógico e a pesquisa educacional começaram a enfatizar a importância do educador como um profissional do trabalho intelectual e emocional. Os debates sobre salários, condições de trabalho e a valorização dos educadores como trabalhadores ganharam destaque.

No século XXI, os debates sobre a relação entre trabalho e educação estão longe de serem encerrados. Os educadores enfrentam desafios como a pressão por resultados quantificáveis, a tecnologização da educação e a necessidade de lidar com questões sociais complexas. Esses desafios destacam ainda mais a importância de reconhecer o educador como um trabalhador altamente qualificado e dedicado.

Além disso, a pandemia de COVID-19 destacou a importância do trabalho dos educadores e a necessidade de apoiá-los em tempos de crise. A valorização do educador como um trabalhador essencial tornou-se evidente em muitas partes do mundo. Aliado a esse processo, a precarização do trabalho docente no Brasil, se apresenta como uma dolorosa consequência da implementação frequente das políticas neoliberais. Como um dos resultados desse crescimento desenfreado do neoliberalismo implementado em várias áreas, inclusive na educação, o Pacto pela Educação em Goiás se apresentou como um dos resultados mais perversos para os trabalhadores da educação. Como aponta a Professora Amarilda Donizete de 57 anos:

Pelo que me recordo, o Pacto pela Educação foi um compromisso firmado pelo Governo do Estado de Goiás com o Governo Federal tão como entre os governos de outros estados e demais prefeitos tendo como finalidade fortalecer a educação básica, aos estudantes, no que diz respeito a ampliar o qualitativo; a qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos. Principalmente a melhoria de qualidade dos discentes em fase de alfabetização, mas, no entanto, percebo que o governo do nosso estado, investiu no quesito material (reformas, e aparelhamentos), bem mais do que nos recursos humanos, isto é, na formação e/ou na capacitação e valorização dos servidores da rede estadual de educação. Assim, concordo que ocorreram alguns avanços, porém poucos e lentos, muito abaixo do almejado por pais, professores e estudantes das nossas escolas. Muita propaganda, poucos avanços, um pouco maquiada. (DONIZETE, 2023).

Nesse sentido, percebe-se que houve uma significativa centralização de poder e uma limitada margem de autonomia para os gestores e líderes educacionais na interação com os alunos. A excessiva burocracia também teve o efeito de retirar a igualdade de oportunidades daqueles que estavam diretamente envolvidos na educação. Há um grande potencial desperdiçado que poderia ter sido explorado se o governo tivesse investido mais recursos na capacitação das pessoas, com um foco real no desenvolvimento cognitivo e intelectual dos estudantes, especialmente na primeira fase, que é fundamental para a construção da base educacional sólida.

A precarização do trabalho docente no Brasil é uma preocupação crítica que reflete os impactos profundos das políticas neoliberais nas últimas décadas. O neoliberalismo é uma ideologia econômica que promove a minimização da intervenção do Estado na economia e a

ênfase no livre mercado. Nesse contexto, a educação, uma área fundamental para o desenvolvimento social e econômico, não escapou das transformações decorrentes dessa ideologia. Neste texto, examinaremos as principais dimensões da precarização do trabalho docente no Brasil e como elas estão ligadas ao neoliberalismo.

Uma das manifestações mais visíveis da precarização do trabalho docente é a desvalorização salarial dos professores. O Brasil enfrenta uma situação em que os salários dos educadores frequentemente não condizem com a importância de seu trabalho e com o custo de vida. Esse problema é exacerbado pela inflação e pela perda do poder de compra ao longo do tempo. Como resultado, muitos professores enfrentam dificuldades financeiras, o que afeta negativamente seu bem-estar e motivação no trabalho. Como aponta o Professor Rogério Mesquita de 43 anos:

No período de 2010 a 2022, os professores sofreram várias perdas salariais, mesmo com as gratificações oferecidas pelo estado, que não conseguiram compensar as perdas sofridas. Atualmente, o estado concede diversas gratificações, que, a médio e curto prazo, prejudicam a aposentadoria dos professores, pois o correto seria incorporá-las à base salarial. Quanto ao ensino-aprendizagem dos alunos, a cada ano eles vêm sendo prejudicados, principalmente no que diz respeito à questão da reprovação. Existe uma preocupação do estado em reduzir o número de reprovações e aumentar o número de aprovações, mesmo que os alunos não tenham o conhecimento mínimo necessário para avançar para a série seguinte. (MESQUITA, 2023).

A carga de trabalho dos professores no Brasil é frequentemente excessiva. Além do tempo em sala de aula, eles são frequentemente responsáveis por tarefas administrativas, correção de provas, planejamento de aulas e atividades extracurriculares. Essa dupla jornada de trabalho contribui para a exaustão física e mental dos docentes, afetando negativamente sua qualidade de vida e seu desempenho no ensino. Como aponta a Professora Eliana Salomão:

A educação tem sido alvo de perseguições e perda de direitos dos trabalhadores, pois ao longo desses 23 anos de carreira, percebo que os benefícios estão sendo retirados, como gratificações e licença-prêmio, entre outros. Recentemente, fomos submetidos ao aumento da carga horária de vinte e oito aulas para 32. No que se refere ao Pacto pela Educação, não vejo mudanças significativas. Pelo contrário, percebo medidas que prejudicam a educação de crianças e adolescentes. O sistema de avaliação parece estar mais focado em aprovar do que em medir conhecimentos, o que nos deixa desgastados e doentes devido à grande cobrança por métodos avaliativos e às avaliações externas. Além disso, enfrentamos sobrecargas de funções e cumprimento de horários improdutivos. Vejo que, se não houver represálias com relação a tudo isso, estamos fadados à "morte da educação". (SALOMÃO, 2023).

O neoliberalismo muitas vezes se traduz em políticas de austeridade fiscal que resultam na falta de investimento em formação de professores e em infraestrutura escolar. A formação

continuada é essencial para o aprimoramento profissional, mas muitos docentes enfrentam dificuldades em acessar oportunidades de desenvolvimento. Além disso, a infraestrutura precária das escolas, com salas superlotadas, falta de material didático e condições inadequadas, prejudica o ambiente de aprendizado. A Professora Vivian Oliveira Soares de 42 anos, aponta que:

Quando comecei a trabalhar no Estado, em 2018, estava em outra cidade de Goiás, Cristalina. Lembro-me da dificuldade em encontrar profissionais na área de atuação. Vejo uma grande melhoria em relação a isso. Naquela época, havia muita dificuldade em encontrar livros didáticos para qualquer turma, eles eram escassos e em poucos exemplares. Considero isso uma conquista, pois, a partir das minhas experiências desde então, não enfrentei mais esse problema. O investimento em Centros de Ensino Profissionalizante Integrado (CEPIs) foi o maior incentivo para a educação. No entanto, poderiam ter começado desde o ensino fundamental até o ensino médio. Agora, estão investindo em CEPIs para crianças do ensino fundamental. Eu preferiria ver o avanço dos CEPIs ao crescimento de colégios militares. O que faz um estudante ter sucesso é a relação entre a escola e a família, uma boa alimentação e uma escola com investimentos adequados. Amor e atenção são essenciais. Somos seres individuais e não devemos ser padronizados por uma farda ou corte de cabelo. Isso não torna ninguém melhor. As desvantagens são enormes: aumento da carga horária, novo ensino médio com a diminuição das aulas no Núcleo Comum e o fim da titularidade estão tornando a profissão de professor uma das mais difíceis no Brasil. (SOARES, 2023).

A flexibilização das leis trabalhistas no contexto neoliberal levou a uma maior precarização dos contratos de trabalho dos docentes. Muitos professores são contratados como temporários, com contratos instáveis e poucos benefícios trabalhistas. A insegurança no emprego cria uma sensação de instabilidade e incerteza em relação ao futuro profissional dos educadores.

A ênfase no mercado e na competição no contexto neoliberal também se traduziu em uma pressão crescente por resultados quantificáveis na educação. As avaliações padronizadas, frequentemente ligadas a incentivos financeiros ou à reputação das escolas, criam uma atmosfera de pressão constante sobre os professores para que alcancem metas específicas. Isso muitas vezes leva a uma abordagem de ensino focada apenas na preparação para essas avaliações, em detrimento de uma educação mais holística e centrada no desenvolvimento dos alunos. O Professor Cleudimar Rosa Alves de 58 anos, nos lembra que:

Desta forma, pude perceber claramente as alterações provocadas após a implantação do Pacto pela Educação. Em sala de aula, éramos vigiados o tempo todo pela coordenação, que exigia um plano de aula e fazia visitas pessoais para observar a aula planejada. Além disso, eles verificavam os cadernos dos alunos para conferir se a referida aula foi de fato ministrada pelo professor. A frequência do professor também era exposta em um local visível e acessível a todos. Um dos pilares desse programa, a infraestrutura, permitiu o uso de câmeras para monitorar as aulas, o que resultou em

um controle rigoroso sobre os professores. Houve um investimento massivo em tecnologias, cujo objetivo principal era vigiar e punir os trabalhadores da educação em geral. Isso incluiu a implementação de ponto eletrônico, diários eletrônicos (pois um dos critérios para receber o Projeto Reconhecer - bônus era alimentar os diários eletrônicos diariamente) e até a chamada diária dos alunos, que passou a ser feita pela coordenação. Isso interrompeu as aulas dos professores diariamente, resultando na perda da pouca autonomia que a profissão tinha. A desprofissionalização tornou-se um dos objetivos do Pacto, transformando a escola em um ambiente empresarial e desumanizando as relações no ambiente escolar. (ALVES, 2023).

A precarização do trabalho docente no Brasil é um claro sintoma dos efeitos do neoliberalismo nas políticas educacionais e trabalhistas do país. Os professores enfrentam desafios significativos, que vão desde salários inadequados até uma carga de trabalho excessiva e a falta de investimento em formação e infraestrutura. Essa situação não apenas afeta o bem-estar dos educadores, mas também compromete a qualidade da educação oferecida às gerações futuras. Para lidar com essa precarização, é fundamental repensar as políticas educacionais e trabalhistas, valorizar os professores como profissionais essenciais e promover uma abordagem mais humana e equitativa para a educação, em oposição à lógica estritamente neoliberal.

A relação entre trabalho e educação possui uma história rica e complexa. Ao longo dos séculos, a percepção do educador como trabalhador evoluiu, passando de um papel frequentemente subestimado para uma profissão altamente valorizada e estruturada. No século XXI, o reconhecimento do educador como um trabalhador intelectual e emocional continua sendo uma questão relevante, à medida que enfrentamos novos desafios educacionais e sociais. É fundamental continuar debatendo e valorizando o papel essencial dos educadores em nossa sociedade.

O Pacto pela Educação em Goiás também se encaixa nesse contexto de precarização do trabalho docente no Brasil. Esse programa trouxe uma série de mudanças e desafios adicionais para os professores do estado. A implantação do Pacto pela Educação trouxe consigo uma maior ênfase na monitorização e controle do desempenho dos professores, como mencionado anteriormente. Isso incluiu medidas como a exigência de planos de aula detalhados, visitas pessoais da coordenação às aulas planejadas e a exposição pública da frequência dos professores.

Além disso, o Pacto pela Educação investiu em tecnologias que, embora pudessem ter sido usadas para melhorar a qualidade da educação, muitas vezes foram usadas para vigiar e controlar os trabalhadores da educação. Isso incluiu a implementação de ponto eletrônico, diários eletrônicos e outras medidas de controle.

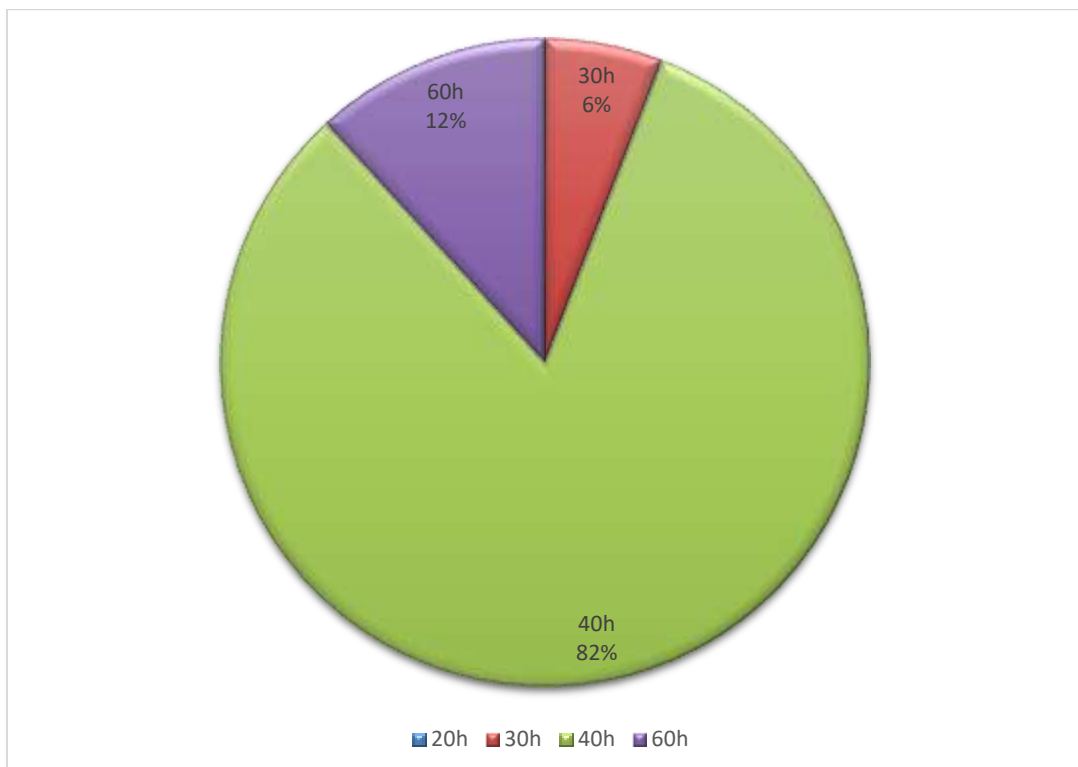
Portanto, o Pacto pela Educação em Goiás não apenas reflete os desafios mais amplos enfrentados pelos professores no Brasil, devido ao neoliberalismo e à precarização do trabalho,

mas também introduziu medidas específicas que afetaram a autonomia e a qualidade do trabalho docente no estado. É fundamental analisar essas políticas à luz das preocupações mais amplas com a valorização dos educadores e a qualidade da educação em nossa sociedade.

3.3 Docentes e configurações do Pacto Pela Educação

No tópico anterior, foram demonstrados alguns dos elementos que compõem o debate sobre educação, trabalho e precarização no contexto de implantação do Pacto pela Educação em Goiás e a compreensão de alguns trabalhadores da educação que vivenciaram no chão das salas de aula os efeitos de uma política educacional de cunho neoliberal. Neste tópico, aprofundaremos esse perfil, refletindo sobre o estado do trabalho desses profissionais da educação, bem como sua relação de mobilização e aproximação com o SINTEGO, com o intuito de evidenciar e mapear os elementos que constituem a capacidade de difusão da resistência contra a reforma educacional.

Gráfico 1 – Composição da Carga Horária



Fonte: Elaborada pela autora.

O gráfico apresentado evidencia, inicialmente, que nenhum dos profissionais que

participaram do questionário possui uma carga horária de trabalho de 20 horas semanais, sendo que a grande maioria se concentra em uma carga horária de 40 horas, com uma variação mínima entre 30 e 60 horas. Em termos absolutos, observa-se que 2 participantes trabalham 60 horas, 1 profissional trabalha 30 horas e os demais 14 participantes trabalham 40 horas.

A adoção dessa carga horária está fundamentada no processo de valorização dos docentes, permitindo inferir os impactos diretos na remuneração e nas condições de trabalho daqueles que passaram pela implementação e pelos efeitos do Pacto pela Educação em Goiás. Nesse sentido, é válido recordar, por um momento, os pilares da reforma, em especial o pilar D, que busca "estruturar um sistema de reconhecimento e remuneração por mérito", com o objetivo de "premiar" as escolas e, conseqüentemente, os profissionais que elevarem os índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana. Esse sistema inclui o pagamento de bônus progressivo aos servidores, vinculado ao Programa Reconhecer, além do prêmio Educadores do Ano.

A iniciativa de vincular o reconhecimento e a remuneração dos docentes ao desempenho escolar reflete a busca, na linguagem de seus defensores, incentivar a melhoria contínua da qualidade da educação em Goiás. Isto significa que o Estado objetivava por meio desse programa, estimular a excelência no ensino, premiando aqueles que obtiverem resultados expressivos e contribuírem para o avanço do sistema educacional do estado. Dessa forma, a carga horária de trabalho adotada está intrinsecamente relacionada à implementação dessas estratégias de valorização e incentivo aos profissionais da educação, visando promover uma educação de maior qualidade e equidade para os estudantes goianos²².

Pode-se dizer que estas estratégias não foram alcançadas e sim um efeito contrário, marcado pelo processo de precarização do trabalho docente. Como já mencionamos anteriormente, no segundo capítulo desta dissertação, a Portaria nº 4.016/GAB-SEDUC de 22 de junho de 2011 estabeleceu critérios e normativas que faziam parte do Programa Reconhecer. Este último pode ser considerado um conjunto de sistematização de normas e metas pelas quais professores e professoras deveriam cumprir para que em sua remuneração fossem incorporados alguns "bônus" salariais chamados institucionalmente de Bônus de Estímulo à Regência. De acordo com Moura:

Destinava-se apenas a um grupo específico de professores, efetivos, que, naquele ano, estivessem na função de regência de classe e atendessem ao cumprimento assíduo do

²² O pilar D é composto também de outros elementos como o Prêmio Escola e o Poupança Aluno. Para fins de análise não discutiremos estes dois pontos que incidem diretamente nos estudantes da rede e se relacionam menos com o processo de valorização docente.

calendário escolar de cem dias letivos no segundo semestre de 2011. Em caso do não cumprimento desse calendário, mesmo que a escola fizesse a reposição das aulas, haveria a contabilização das faltas para o bônus. (MOURA, 2016, p.61).

A menção à citação de Moura destaca-se como um elemento relevante para a compreensão dos efeitos incorporados nas questões que serão posteriormente analisadas, em relação à aproximação e participação desses docentes durante o próprio período de implementação do Pacto. A interpretação da carga horária desses profissionais implica o reconhecimento de um processo de progressão salarial. Essa estratégia política, sobretudo, foi incorporada à reforma como uma forma de gerar uma espécie de "positividade" em torno das mudanças propostas.

É importante salientar que, posteriormente, em 2012, essa legislação sofreu alterações visando à incorporação de outros profissionais da educação. No entanto, neste contexto, concentraremos nossa atenção nos elementos que constituem e dialogam com a carga horária mencionada. Isso significa afirmar que o programa de recompensas do estado estava vinculado a mudanças fundamentais na faixa salarial. Para ilustrar essa situação, podemos considerar o exemplo do professor P-IV, cujo salário no início de sua carreira, naquele ano, era de R\$ 1.719,68 (um mil, setecentos e dezenove reais e sessenta e oito centavos). Entretanto, houve uma mudança em 2012, elevando sua remuneração para R\$ 2737,07 (dois mil, setecentos e trinta e sete reais e sete centavos) para uma carga horária semanal de 40 horas, sem considerar possíveis gratificações relacionadas à progressão vertical e horizontal, bem como outras gratificações²³.

No contexto do Programa Reconhecer "Educação, o mérito é seu", foi informado que, a partir de 2012, os professores passariam a receber uma parcela adicional de R\$ 2.000,00 (dois mil reais) ou R\$ 3.000,00 (três mil reais), caso estivessem trabalhando em regime de 40 ou 60 horas, respectivamente. Todos esses valores possuem uma relação simbiótica com as percepções em torno das mudanças educacionais. Por fim, cabe ressaltar que esses valores estão associados à ideia de assiduidade e ao envio dos planejamentos quinzenais por meio da plataforma disponibilizada pela rede estadual de educação²⁴.

O trabalho docente tornava-se mais precarizado na mesma medida que era incorporada uma remuneração que estimulava uma competitividade. A busca pela criação de resultados metrificados revela um processo de automatização e precariedade do trabalho docente. Há aqui

²³ Estes dados foram retirados do site do SINTEGO onde desde 2010 são disponibilizadas as tabelas salariais da rede estadual.

²⁴ Estes dados foram retirados do site do SINTEGO onde desde 2010 são disponibilizadas as tabelas salariais da rede estadual.

um processo de coerção na dinâmica do trabalho e de suas relações em vistas a remuneração. Isto significa dizer que para alcançar a assiduidade e elevar os níveis as aulas precisam ser focalizadas nos instrumentos de avaliação proporcionados pelo próprio governo. Como ressalta Kristen

Mesmo diante do discurso pela valorização e fortalecimento do profissional da educação, previstos no programa de governo, o que se verificou foi que todos os professores veem nos mecanismos de reconhecimento e remuneração por mérito uma forma de punição e de controle. (2016, p.127).

O destaque da pesquisadora se relaciona em grande medida com a interlocução com os profissionais das escolas uma vez que entendemos a política educacional a contrapelo. Isso significa dizer que se as métricas são produzidas pelo estado, as aulas precisam se enquadrar nas expectativas das avaliações o que demonstra um processo de engessamento na qualidade das aulas. E, por último, o sistema de contagem da assiduidade passa a ser um instrumento de autoritarismo a partir de um jogo de ameaças que retira parte do poder de agenciamento político do profissional da educação em seu próprio contexto de trabalho.

Esta análise nos conduz a examinar se, durante a implementação dessa política, esses profissionais estavam de alguma forma mobilizados ou se orientavam de acordo com suas perspectivas, a fim de reconhecer tais estratégias e organizar algum tipo de resistência efetiva, que se insere no âmbito do debate realizado em nosso segundo capítulo. É possível, de certa maneira, questionar aqui esse processo, buscando compreender como a organização ou a falta dela afetou inclusive o processo de experimentação desses profissionais diante das consequências do Pacto pela Educação.

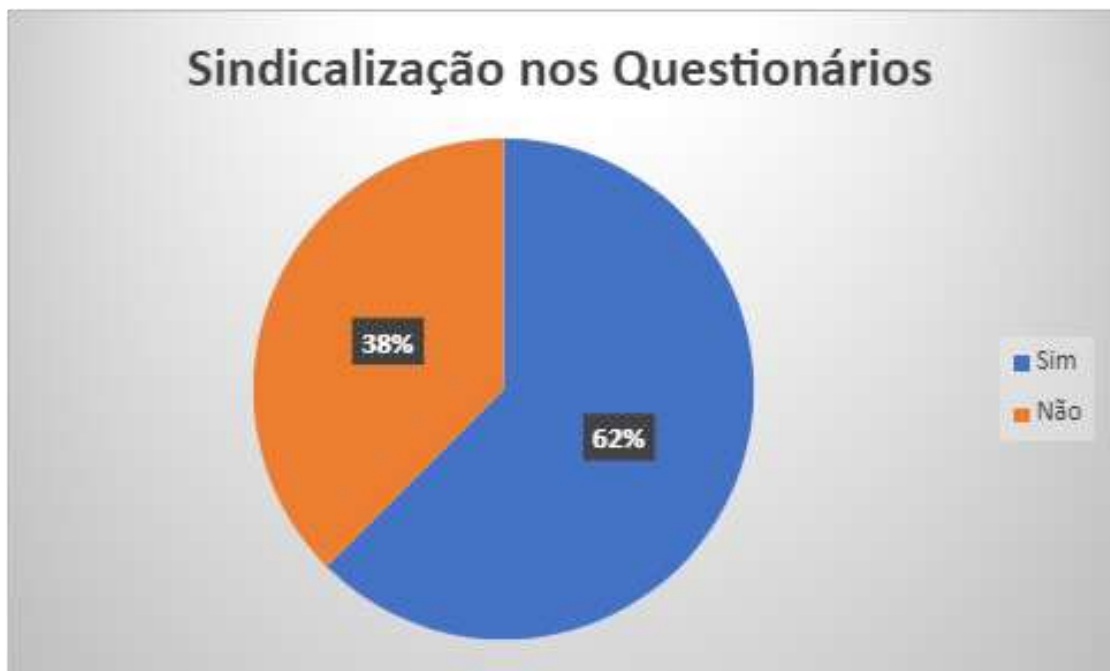
Nas oitava e nona questões do questionário, podemos observar a capacidade de organização e adesão às mobilizações políticas vinculadas ao SINTEGO e, como mencionado anteriormente, às percepções e oposições articuladas contra o Pacto pela Educação. O panorama é complexo e demanda a incorporação de elementos igualmente complexos para uma exploração mais aprofundada de suas minúcias.

É importante analisar de forma crítica como a participação, ou a falta dela, dos profissionais da educação durante a implementação do Pacto pode ter influenciado as dinâmicas de resistência, negociação e adaptação às mudanças propostas. Essas reflexões permitem compreender as implicações políticas, sociais e profissionais envolvidas no contexto do Pacto pela Educação, levando em consideração a diversidade de perspectivas, interesses e estratégias dos atores envolvidos. A análise desses aspectos complexos enriquece nossa compreensão sobre o processo de implementação de políticas educacionais e os desafios enfrentados pelos

profissionais da educação nesse contexto.

Para efeitos de melhor discussão apresentaremos em primeiro lugar a nona questão e em seguida a oitava questão. Em primeiro lugar é interessante observar a concepção de trabalho docente e a forma com que estes docentes entendem a sua profissão como efetivamente um trabalho no qual seu interesse precisa de ser observado. Ao perguntar os interlocutores do questionário sobre sua sindicalização ou não temos o seguinte dado:

Gráfico 2 – Sindicalização dos Professores a partir dos questionários



Fonte: Elaborado pela autora.

A sindicalização dos profissionais da educação em um contexto neoliberal tem sido objeto de intensas discussões acadêmicas, despertando meu interesse particular devido às complexas dinâmicas entre o movimento sindical e as políticas neoliberais que permeiam as relações de trabalho. Nesse sentido, ao considerar os dados mencionados sobre a sindicalização no Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás surge a necessidade de explorar diversos aspectos relevantes para a compreensão dos motivos subjacentes à não sindicalização dos profissionais.

Inicialmente, é importante destacar que, no contexto neoliberal, caracterizado pela predominância do livre mercado e pela redução da intervenção estatal, os sindicatos têm enfrentado desafios significativos para manter sua influência e representatividade. Como pesquisador acadêmico, percebo que as políticas neoliberais adotadas no campo educacional, como a flexibilização do trabalho e a busca por eficiência, têm impactos diretos na organização

e na mobilização sindical.

Ao mergulhar na literatura acadêmica sobre o tema, encontro evidências de que a decisão de não se sindicalizar pode ser motivada por uma série de fatores. Em uma perspectiva individualista, característica desse contexto neoliberal, alguns profissionais da educação podem optar por não se afiliar a um sindicato, seja por falta de interesse ou por acreditar que a filiação não lhes trará benefícios diretos.

Além disso, é perceptível que a falta de informação sobre os benefícios e serviços oferecidos pelo SINTEGO pode desempenhar um papel crucial na não sindicalização. Em uma conjuntura neoliberal, na qual a competição e o individualismo são valorizados, os sindicatos podem enfrentar dificuldades para comunicar de maneira eficaz suas conquistas e vantagens para os profissionais da educação.

Outro aspecto relevante que emerge dos estudos acadêmicos é a possível insatisfação dos profissionais com a representatividade do sindicato. As políticas neoliberais frequentemente resultam em processos de precarização e fragmentação do trabalho, gerando divergências entre os profissionais e a administração sindical em relação a estratégias, prioridades e formas de atuação. Essas divergências podem levar alguns profissionais a questionarem a capacidade do sindicato de representá-los efetivamente, o que pode influenciar na decisão de não se sindicalizarem.

No entanto, é importante ressaltar que, mesmo em um contexto neoliberal, a busca por outras formas de representação ou associação também se torna uma alternativa válida para muitos profissionais da educação. Grupos de estudo, associações profissionais e movimentos independentes podem surgir como meios de engajamento em debates e ações relevantes para a defesa dos direitos e interesses dos profissionais, mesmo que não se sintam plenamente representados pelo sindicato.

Diante dessas considerações, as discussões acadêmicas sobre a sindicalização em um contexto neoliberal enfatizam a importância de compreender as complexidades e os desafios enfrentados pelos sindicatos e pelos profissionais da educação. Como pesquisador comprometido com a justiça social e a equidade na educação, vejo a necessidade de estudos mais aprofundados para explorar as estratégias adotadas pelos sindicatos na adaptação às mudanças e no fortalecimento de sua representatividade, bem como as percepções e atitudes dos profissionais em relação à sindicalização.

Ao analisar os dados sobre a sindicalização no SINTEGO e dialogar com as discussões acadêmicas sobre a sindicalização em um contexto neoliberal, percebo que é essencial reconhecer a importância de equilibrar as análises teóricas com a compreensão das experiências

individuais dos profissionais da educação. Como pesquisadora, reconheço a necessidade de ouvir suas vozes e entender os motivos específicos pelos quais alguns optam pela não sindicalização. Ademais, é fundamental considerar a dimensão política desse debate. A sindicalização é uma forma de resistência e luta coletiva em busca de melhores condições de trabalho e valorização profissional. No entanto, em um contexto neoliberal que valoriza a individualidade e enfatiza o sucesso pessoal, a adesão ao sindicato pode ser percebida por alguns profissionais como uma opção que vai de encontro a esses valores.

Embora este contexto de individualidade e neoliberalismo esteja colocado é importante ressaltar que na pergunta número 8 que discute sobre a possibilidade ou não de participação em movimentações políticas contra o Pacto, 14 dos questionários elencaram terem se envolvido em manifestações e mobilizações do sindicato e apenas 2 não. Isto significa dizer que embora exista um efeito de desmobilização crescente, estes profissionais, de algum modo, compreendiam que havia elementos da reforma educacional que precisavam ser mais bem elaboradas ou discutidas.

Em alguns dos questionários como por exemplo o de número 16, o participante avalia que “a atuação é boa, embora considere que a representação local é melhor que a estadual”, outros ainda destacam que “algumas vezes o sindicato não cumpriu a sua representação” como no questionário de número 15, ou ainda por “achar que falta combatividade nas mobilizações e negociações do governo”. Estas falas são também interseccionadas por algumas das compreensões como demonstra o questionário número 3 em que o participante demonstra observa a atuação política da categoria e do sindicato por “fases, as vezes enfraquece devido à falta de apoio dos seus representados”.

Todas estas percepções são válidas e demonstram que há uma pluralidade de concepções políticas que dialogam com o que já evidenciamos anteriormente. É preciso ressaltar que estas considerações estão atreladas necessariamente as transformações dos últimos anos com a escalada neoliberal conforme indicamos no primeiro capítulo. Isto significa dizer que a possível desmobilização está atrelada a este ponto assim como também a participação está associada aos esforços de manter uma perspectiva de luta sindical e sua tradição combativa no estado de Goiás.

Todo este debate incide diretamente na capacidade de combate da luta efetiva e da contraposição política apresentada em torno do segundo capítulo desta dissertação. É a partir deste ponto que faremos uma última abordagem às formas de reconhecimento destes profissionais em torno da compreensão sobre o Pacto. Perguntados nas questões 11, 12, 13 e 14 sobre o que estes participantes achavam da reforma e as suas respectivas promessas temos o

seguinte cenário:

Tabela 1 – Respostas sobre definições do Pacto pela Educação dos questionários

| | |
|----|---|
| 1 | É um plano que promete ser referência no Brasil, foi elaborado em parceria e tem como meta a renovação na política educacional do Estado. |
| 2 | Em partes |
| 3 | Sei que prevê em termos de formação profissional, valorização dos professores e incentivo aos alunos e diminuição da evasão. |
| 4 | Em partes. Reformas na educação evidenciando a pretensão e a aptidão das crianças, jovens, promovendo melhorias em todos os âmbitos. |
| 5 | Conheço pouca coisa. |
| 6 | São diretrizes que visavam um avanço na qualidade na educação em Goiás na rede pública. |
| 7 | Visa revolucionar o ensino e promete ser referência no Brasil inteiro. É composto por 25 iniciativas e sustentada em cinco pilares para melhorar o desempenho da educação profissional. |
| 8 | O Pacto veio para a desunião da categoria e desvalorização das profissões reorganizando a escola como uma empresa. |
| 9 | É um acordo que governos das três esferas fizeram almejando beneficiar a educação nos mais diferentes aspectos. |
| 10 | Foi criado na perspectiva/olhos do governo de valorizar o professor, porém para conseguir o profissional sofreu muito até psicologicamente. |
| 11 | Foi construído para auxiliar o crescimento da qualidade da educação, mas é deficiente em vários pontos. |
| 12 | Tem pontos positivos e negativos. |
| 13 | Promete ser referência para o Brasil. É composto em 25 iniciativas e sustentados em cinco pilares para melhorar o desempenho da educação. |

| | |
|----|--|
| 14 | Não sei responder |
| 15 | São metas e pilares muito interessantes se fossem colocados efetivamente em prática. |

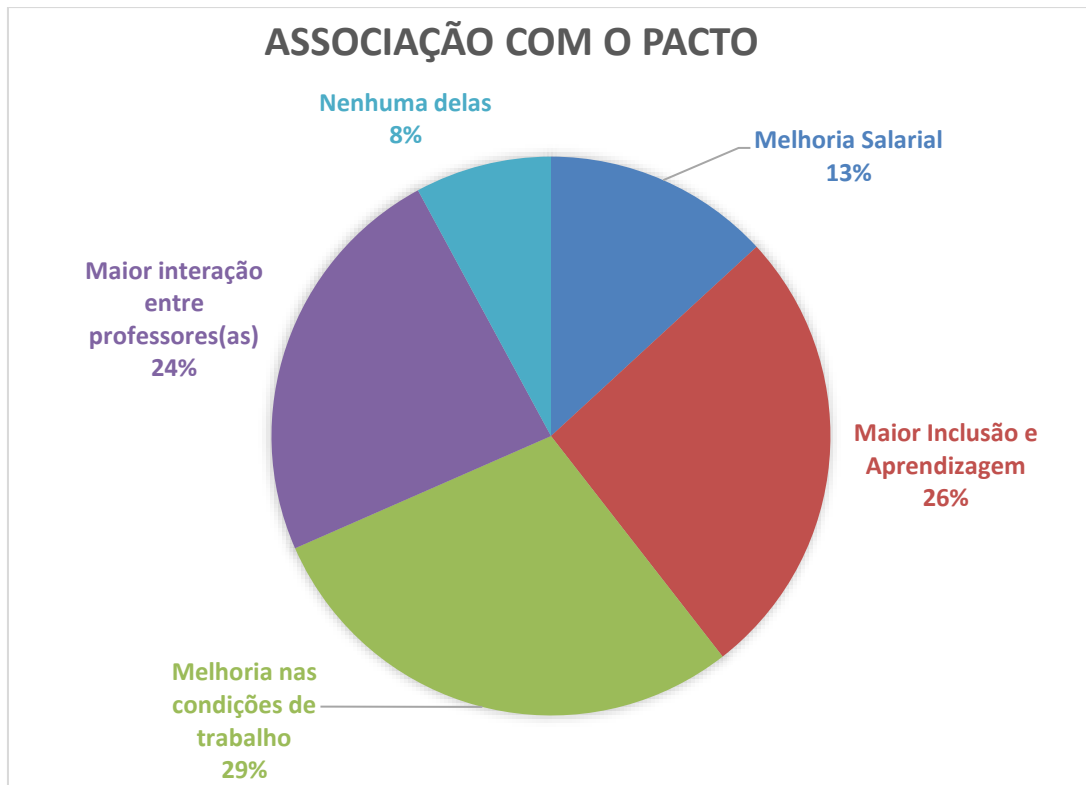
Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nas respostas dos participantes, é possível identificar uma diversidade de entendimentos em relação ao Pacto pela Educação em Goiás. Alguns participantes percebem o Pacto como um plano abrangente e promissor, que busca renovar a política educacional do estado e estabelecer metas relacionadas à formação profissional, valorização dos professores, incentivo aos alunos e redução da evasão escolar. Eles veem o Pacto como um potencial referência no âmbito nacional.

No entanto, é perceptível que há participantes com compreensões parciais ou limitadas em relação ao Pacto. Alguns demonstram conhecimento restrito sobre o assunto, enquanto outros destacam aspectos positivos e negativos do programa, apontando deficiências e desafios. Além disso, algumas respostas indicam preocupações relacionadas à desunião da categoria docente e à desvalorização das profissões no contexto do Pacto, apresentando uma perspectiva crítica em relação à reorganização da escola como uma empresa.

Por outro lado, há participantes que enfatizam a importância dos objetivos e pilares do Pacto, reconhecendo o potencial transformador dessas diretrizes para o aprimoramento da qualidade da educação. No entanto, eles ressaltam a necessidade de uma implementação efetiva para que tais metas sejam alcançadas. Essa análise evidencia a existência de perspectivas divergentes sobre o Pacto pela Educação em Goiás, refletindo experiências, informações disponíveis e posicionamentos individuais em relação à política educacional implementada.

Esta visão um tanto antagônica se baseia a partir dos discursos de convencimento atribuídos a propaganda política positiva e o seu contradiscurso apresentado pelo sindicato e pela mobilização política. Isto significa que direta ou indiretamente os efeitos do Pacto são ambíguos na compreensão das docentes e dos docentes da rede. Esta ambiguidade se confirma na questão 14 que tinha por objetivo destacar os pontos pelos quais o participante podia pontuar uma ou mais questões que ele ou ela associavam ao Pacto.

Gráfico 3 – Associação com o Pacto pela Educação.

Fonte: Elaborado pela autora.

As diferentes associações aqui representam essa ambiguidade na prática. É interessante observar por exemplo que segunda menor porcentagem está relacionada a questão da melhoria salarial e o ponto mais votado é o da questão das melhorias de condições de trabalho. Esses dados se devem ao processo de alteração no investimento das estruturas das escolas dentro do contexto do Pacto. Um dos pontos que sustentam esta opção pode ser observado, por exemplo, no trabalho de Cleudimar Rosa Alves (2015):

[...] 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. (ALVES, 2015, p. 52).

Esta transformação estrutural, ainda que não seja completa uma vez que o cenário de abandono é evidente a partir da defesa de Alves, nos permite observar que em uma perspectiva

geral o Pacto é associado às transformações estruturais no contexto da escola. É por este motivo que o elemento “Maior Inclusão e Aprendizagem” e o ponto “Maior Interação entre Professores” ganham maior evidência. Eles cumprem parte das camadas da promessa dos discursos internos sobre a ideia da escola do futuro ou uma possível “escola do século XXI” expressões que são até hoje divulgadas como dizeres propagandistas da rede de educação.

A concepção da "escola do século XXI" como uma propaganda política que se apresenta como positiva, mas que pode resultar em consequências negativas na prática, é um tema relevante dentro do campo da educação. Essa abordagem, muitas vezes, busca transmitir uma imagem de modernidade, inovação e preparação dos estudantes para os desafios contemporâneos, o que pode despertar apoio e entusiasmo da comunidade educacional. No entanto, uma análise crítica dos possíveis impactos e contradições dessa perspectiva é fundamental.

Em primeiro lugar, é importante considerar que a promoção da "escola do século XXI" frequentemente está vinculada a uma retórica política que busca obter apoio e legitimidade para reformas educacionais específicas. Nesse sentido, líderes políticos e legisladores podem utilizar essa visão futurista como um instrumento para destacar seus esforços e comprometimento com a melhoria da educação. Entretanto, é necessário indagar se tais promessas estão verdadeiramente alinhadas com as necessidades e demandas reais da comunidade escolar.

Ademais, é preciso reconhecer que a ênfase exagerada na tecnologia e na inovação pode obscurecer outros aspectos fundamentais da educação. A formação integral dos estudantes, a promoção da equidade, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a valorização do corpo docente são elementos que não devem ser negligenciados. É imperativo assegurar que a busca pela modernização não suprima aspectos essenciais da educação, tais como a formação ética, o pensamento crítico e a capacidade reflexiva.

Nesse sentido, é necessário adotar uma postura crítica diante da concepção da "escola do século XXI", considerando não somente o discurso político, mas também os impactos concretos e as implicações para a comunidade educacional. É imprescindível que as decisões e políticas educacionais sejam embasadas em evidências, pautadas pelo diálogo aberto e pela participação efetiva de todos os envolvidos, a fim de garantir que a busca pela modernização esteja alinhada com uma educação de qualidade, que verdadeiramente atenda às necessidades dos estudantes e da sociedade como um todo.

É por estes motivos que alguns dos questionários ressaltam, quando perguntada a interferência do Pacto enquanto profissional da educação que alguns dos participantes responderam:

Tabela 2 – Respostas quanto a avaliação sobre o Pacto pela Educação em Goiás

| | |
|----|--|
| 1 | Como profissional de apoio à inclusão ficam de fora da distribuição de notebook, o pacto não incluiu os alunos especiais, as avaliações externas são iguais para todos |
| 2 | Não sei dizer |
| 3 | Não interfere tanto, o que se apresenta são cursos em excesso e poucas atividades que na prática realmente provoquem mudanças. |
| 4 | As condições de salário e de ambiente do trabalhador. |
| 5 | O sistema de valorização por meritocracia não teve impacto positivo em minha vida, (a adoção de novas práticas de ensino não recebeu atenção suficiente) |
| 6 | O pacto traz oportunidades de novos conhecimentos através de cursos e me ensinou a ver a escola de forma diferente através dos pilares da educação. |
| 7 | Interferiu em todos os sentidos desde os planejamentos até os enfrentamentos sindicais, desde a avaliação. |
| 8 | Na nossa formação e na estrutura educacional e deveríamos ser valorizados através do pagamento por direito do piso salarial. |
| 9 | Enquanto gestora foi tenso quanto a bonificação de validação de dias e planejamento, execução de aulas, além de loucamente.... |
| 10 | Inter em alguns contextos da escola e no desenvolvimento da carreira dos professores |
| 11 | Nenhuma |
| 12 | O pacto traz oportunidades de novos conhecimentos através de cursos e me ensinou a ver a escola de forma diferente através dos pilares da educação. |
| 13 | Não sei responder |
| 14 | Percebo que para minha vida interfere na cobrança, exigências pedagógicas, mas que o retorno em benefícios profissionais não acontece. |

Fonte: Elaborado pela autora.

Algumas respostas apontam para exclusões e lacunas, como a não inclusão de alunos especiais e profissionais de apoio à inclusão na distribuição de recursos. Outras respostas destacam uma falta de interferência efetiva do Pacto, com cursos em excesso e poucas mudanças práticas.

Este e todos os elementos discutidos até aqui nos permite compreender que a relação

dos docentes com o Pacto é múltipla, mas vão em torno das perspectivas dos dirigentes e da mobilização do SINTEGO. É importante destacar que além das diferentes percepções foi possível observar um cenário de crescente desarticulação que é próprio de um contexto neoliberal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se encerra após um longo caminho percorrido na tentativa de discorrer, da forma mais clara possível, sobre o impacto do Pacto pela Educação em Goiás. Não podemos negar que o contexto de escrita foi de transformações ao longo do processo, tanto na política do estado como na política do país. Afirmamos, desde o princípio a precarização da educação no Brasil não é recente e, após a pandemia da Covid-19 essa precarização agravou muito e muitas questões interferem no trabalho docente, num âmbito geral.

Ressaltamos ainda que foi possível comprovar como essa política educacional alterou totalmente as formas de vivência da educação no estado, não só para docentes, mas para pais, responsáveis e alunos. De acordo com os pontos apresentados e discorridos ao longo do trabalho, podemos reafirmar a relevância desta pesquisa que fez a aproximação da teoria e da prática política como elementos indissociáveis que regem a prática da docência e do sujeito que se apodera da sua condição de trabalhador, já que a ideia deste tema partiu dos esgotamentos, das renovações e das alianças que vão se constituindo na região de Catalão, em relação a educação.

Visualizar o Pacto pelos três níveis propostos por este trabalho facilitou a compreensão do processo e ainda elevou este trabalho a um processo de interpretação clara já que, primeiramente, foi feita a análise da política neoliberal na educação, depois foi realizada a interpretação do Pacto e, por fim, a interpretação do Pacto a partir dos relatos de professores da rede estadual de educação da cidade de Catalão. Por isso, diante desta divisão para análise, o objetivo geral foi atingido: compreender os modos de resistência e as percepções que estes docentes apontam sobre o contexto em que o Pacto pela Educação em Goiás foi inicialmente estabelecido; mesmo com o trabalho dividido em dois tempos: o da implantação do Pacto e atualmente, já que foi preciso mostrar como, no presente, os docentes se recordam do contexto de consolidação do Pacto pela Educação em Goiás e como estes docentes perceberam as mudanças que esta política educacional trouxe para o seu cotidiano.

Porém, com o objetivo de acessar essa memória do profissional da educação, primeiramente contextualizamos o processo educacional da época no capítulo I, já que precisamos valorizar os pontos que foram fundamentais para o Pacto, através da análise e visões de outros autores. A guinada neoliberal da América Latina não poderia deixar de ser explicitada neste trabalho, já que ela tem um enorme vínculo com todo o processo e as políticas educacionais, afinal, o neoliberalismo deve ser entendido como uma forma de acumulação capitalista e como uma forma de governo dos sujeitos para entrelaçar os pontos do trabalho,

afinal, o Pacto se encontra ambientado em um contexto de forte perda de solidariedade e de senso de coletividade conforme exposto ao longo do texto e que foram reforçadas no capítulo de análise das respostas dos docentes entrevistados.

Partindo do contexto de 2011, ano de posse do Governador Marconi Perillo com os mandatos de 2011 a 2014 foi preciso retroceder mais de uma década para citar e analisar os elementos que constituíram essa política educacional. O pacto surgiu como pauta do governo fila de processos que vinham se popularizando no Brasil a partir da retomada que um projeto político que se integra e interconecta aos organismos internacionais e as políticas do sistema educacional em âmbito federal.

Delinear as conexões entre o Pacto pela educação em Goiás e o neoliberalismo nos levou ao ponto que foi pretendido chegar desde o princípio, quando esse processo foi pensando: analisar a gênese da reforma educacional no Estado de Goiás, apresentar seu contexto de construção do projeto, especificando a estrutura do documento para esclarecer os interesses econômicos, políticos e sociais que edificaram o Pacto, afinal, ao fazermos as análises foi possível encontrar conexões existentes entre o Pacto e a política neoliberal global, que através de organizações financeiras internacionais financiou reformas educacionais neoliberais camufladas de projetos em prol do desenvolvimento de países não desenvolvidos, como foi apresentado no segundo capítulo.

Por fim, as entrevistas formaram um terceiro capítulo que foi apresentado de forma exploratória e a aplicação dos questionários foram de grande valia para conclusão deste estudo. Os depoimentos dos participantes revelaram uma variedade de percepções em relação ao Pacto pela Educação em Goiás. Alguns relatos apontam para a falta de impacto positivo na vida profissional, citando a ausência de valorização por mérito e a falta de atenção às práticas de ensino. Outros participantes destacam as oportunidades de formação oferecidas pelo Pacto, ressaltando o aprendizado de novos conhecimentos e uma visão diferenciada da escola por meio dos pilares da educação. Por outro lado, há também relatos de incertezas e desconhecimento sobre os efeitos do Pacto, indicando a necessidade de uma melhor compreensão e avaliação dos resultados alcançados.

Essas percepções divergentes apontaram para a complexidade e os desafios envolvidos na implementação de políticas educacionais. A falta de inclusão de determinados grupos, as questões salariais, as demandas pedagógicas e a necessidade de valorização profissional emergem como preocupações importantes. Por isso é fundamental um olhar crítico e aprofundado para avaliar a eficácia e os impactos reais dessas políticas, buscando promover melhorias efetivas na qualidade da educação.

Por fim podemos afirmar que essa análise abrangente deve considerar não apenas os aspectos formais das políticas, mas também as experiências vivenciadas pelos profissionais da educação, suas necessidades e perspectivas, a fim de buscar soluções mais adequadas e promover uma educação de qualidade para todos. Muitos obstáculos foram descritos: questões salariais e condições de trabalho também são mencionadas como aspectos relevantes. A interferência do Pacto é observada em diversos aspectos, desde o planejamento até os enfrentamentos sindicais e avaliações. Essas diferentes perspectivas evidenciam a importância de uma análise crítica das políticas educacionais, considerando seus resultados concretos e implicações para os profissionais da educação e o sistema como um todo.

Dessa forma, acrescento que o Pacto pela Educação em Goiás veio para consolidar a continuidade de reformas educacionais de cunho neoliberal pelo governo anterior, a implementação em definitivo por Marconi Perillo, afirmando que esta pesquisa reflete apenas de modo reduzido a minha visão sobre o assunto. Considerando as limitações pessoais de capacidade cognitiva, intelectual, com os compromissos de trabalho em sala de aula, carga horária extensiva, as labutas frente ao SINTEGO, as responsabilidades advindas da liderança local no Partido dos Trabalhadores e as militâncias exigentes por ocasião da conjuntura política fascista neonazista da atualidade, o pós-pandemia da Covid-19... Ainda assim insisto em apresentar esse resultado de pesquisa com a esperança de que sirva de fomento para a reflexão e considerações para outros que tenham interesse no assunto sobre o Pacto e sua aplicabilidade prática.

Levando em conta as diversas dificuldades generalizadas, afirmo que aprendi muito de sistema sobre o modo de produção capitalista e seus desdobramentos e consequências sobre a biodiversidade, em especial sobre a classe trabalhadora.

Ao escrever sobre o Pacto pela Educação em Goiás como já anteriormente dito, com todas as limitações, sou toda grata, pois me sinto mais qualificada para as lutas e resistências que enfrento no cotidiano, seja nas demandas do SINTEGO, para os debates e enfrentamentos políticos, na defesa e proposição de políticas públicas, para capacitação das aulas que ainda ministro e, sobretudo, para ser uma pessoa melhor, mais humana a partir dos saberes e conhecimentos que nessa oportunidade adquiri.

A intenção primeira na realização dessa pesquisa era conhecer a percepção que os trabalhadores em educação da rede pública estadual da cidade de Catalão tinham a respeito do Pacto pela Educação em Goiás. Foi desalentador saber que, a partir das respostas dos questionários pelo grupo de vinte professores que se prontificaram a participar dessa pesquisa, que eles pouco sabiam ou recordavam de um projeto que tanto mal e prejuízos causou e continua

causando a categoria.

Mas o surpreendente foi compreender que eu, enquanto pesquisadora, sabia pouco sobre a complexidade que constitui e envolve o Pacto e que, ao contrário do que a grande maioria dos trabalhadores em educação acredita que o Pacto só existiu no governo de Marconi Perillo. O Pacto está vivo e na maior implementação prática contra os direitos dos trabalhadores em educação de Goiás.

REFERÊNCIAS

- AHLERT, A. O neoliberalismo e as políticas educacionais no Brasil nas décadas de 1980e 1990. **HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, v. 4, n.7, p. 125-140, 3 dez. 2005.
- ALMEIDA, Rosivaldo Pereira de. **Armadilhas no labirinto: escolarização e trabalho docente desafiados pelo Pacto da Educação em Goiás**. 2018. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- ALVES, C. R. **Políticas públicas educacionais: a reestruturação produtiva do capital e o pacto pela educação em Catalão Goiás**. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.
- ALVES, Cleudimar Rosa et al. **Políticas Públicas Educacionais: a reestruturação produtiva do capital e o Pacto pela Educação em Catalão Goiás**. 2015.
- ALVES, Cleudimar Rosa. **Políticas Públicas Educacionais: a reestruturação produtiva do capital e o Pacto pela Educação em Catalão Goiás**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Catalão, Catalão, 2015.
- ANDRIOLI, Antônio I. **O que haveria de positivo no neoliberalismo?** In: *Correio da Cidadania*, São Paulo, 13 a 20 de nov. de 1999. 2002.
- ANDERSON, Perry et al. *A trama do neoliberalismo: mercado, crise e exclusão social. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*, 1998.
- ANTUNES, Ricardo. *Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, p. 35- 48, 2001.
- APPLE, Michael. "Política educacional e poder simbólico." In: **Revista Educação em Questão**, v. 56, n. 49, p. 23-43. 2018.
- ARAÚJO JÚNIOR, João Ferreira de. **O 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) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- ARAÚJO JÚNIOR, João Ferreira de. **O trabalhador da educação e a acumulação flexível do capital: um estudo do posicionamento do Sintego frente à política educacional de Goiás**. 2013. 128f. 2013. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia.
- ATAIDES, Marcos Augusto Marques. **SINTEGO: lutas, vitórias e derrotas na década neoliberal**. 2005. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Departamento de Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.
- BATES, Tony. **Educar na era digital**. Versão ABED, 2015.
- BEZERRA, Nilson Pereira. **Pacto pela educação: o cumprimento da agenda neoliberal em**

- Goiás e a militarização das escolas públicas. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, GO.
- BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 35, n. 1, p. 035-056, 2019.
- BOURDIEU, Pierre. "Os três estados do capital cultural." In: **Escritos de Educação**, Petrópolis: Vozes, 2002.
- BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politéia, 2019.
- BUTLER, Judith. (2018). **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa da assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- CAETANO, Daisy Luzia do Nascimento Silva. **Trabalho docente de mulheres em Goiânia GO** - 2014. 139 f. - Dissertação - Programa de Pós-graduação em Geografia (RC) - Universidade Federal de Goiás - Catalão - Goiás - Brasil.
- CAMPANA, Priscila et al. **O impacto do neoliberalismo no direito do trabalho**: desregulamentação e retrocesso histórico. 1997.
- CHOMSKY, Noam. "Neoliberalismo e a luta pela democracia." In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- DA SILVA, Givanildo; DA SILVA, Alex Vieira; DOS SANTOS, Inalda Maria. O Idebe as políticas públicas educacionais: estratégias, efeitos e consequências. **Revista Exitus**, v. 9, n. 1, p. 258-285, 2019.
- DE SOUZA, Fábio Araujo; FLORES, Maria Marta Lopes. Uma análise sobre a implementação das Organizações Sociais nas escolas de Goiás: Os recursos públicos em questão (An analysis on the implementation of the Social Organizations in schools of Goiás: The public resources in question). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 1, p. 217-229, 2017.
- DELORS, Jacques et al. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Educação um tesouro a descobrir, v. 6, 1996.
- DRUCK, Graça; FRANCO, Tânia. Terceirização e precarização: o binômio anti-social em indústrias. In: DRUCK, G.; FRANCO, T. **A perda da razão social do trabalho**: terceirização e precarização. São Paulo: Boitempo, 2007.
- DRUCK, Maria da Graça (1999). Terceirização: **(Des)Fordizando a Fábrica**: um estudo do complexo petroquímico da Bahia. São Paulo: Boitempo.
- DUARTE, Juliana Fonseca. **Trabalho docente em tempos de neoliberalismo**. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) —Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- FISHER, Mark. **Realismo capitalista**. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIANNOTTI, J. A. PT - **Princípio e Campanha**. Folha de São Paulo. 23 de novembro de 1991.

GOMES, M. A. M. **O pacto pela Educação em Goiás (2011-2015) no jornal O Popular**: notas de uma reforma. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

GUIDO, C.; SANTOS FILHO, A. S. **Política educacional brasileira e racionalidade neoliberal**: o caráter estratégico dos programas nacionais de educação pós 1990. Revista Humanidade e Inovação, Palmas, v. 6, p. 202-217, 2019.

HARVEY, David. **A Brief History of Neoliberalism**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna - uma pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural**. trad. de Adail Sobral e Maria Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HIRATA, Helena; ZARIFIAN, Philippe. **Conceito de trabalho**. SÃO PAULO Trabalho e cidadania ativa para as mulheres: desafios para as Políticas Públicas. São Paulo: Prefeitura Municipal Coordenadoria Especial da Mulher, p. 65-69, 2003.

JAMESON, Fredric. **Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism**. New Left Review, n. 146, 1984, pp. 53-92.

KIRSTEN, Milena de Lourdes Gomes et al. **O trabalho do professor e o pacto pela educação**: políticas neoliberais no contexto educacional de Goiás. 2016.

KLEIN, N. **A Doutrina do Choque**: a ascensão do capitalismo de desastre. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2008.

LASH, Scott; URRY, John. **The End of Organized Capitalism**. Madison: University of Wisconsin Press, 1987.

LEAL, Iêda. **Principal luta**: salário justo para os trabalhadores da Educação. 2023. 14p.

LIBÂNIO, J. C. **Considerações críticas sobre o documento “Diretrizes do Pacto pela Educação: Reforma Educacional Goiana”**. 2011. Disponível em: <https://libanioabgo.files.wordpress.com/2012/02/consideralibc3a2neo-consider-ac3a7c3b5escrc3adticas-sobre-o-documento-e2809cdiretrizes-do-pacto-pela-educac3a7c3a3o-reformaeducacional-goiana.pdf> . Acesso em: 11 jun. 2022.

MANDEL, Ernst. **Late Capitalism**. Trans. J. De Bres. New York: Verson, 1978.

MARINHO, Cristiane. **Processos de subjetivação, governamentalidade neoliberal e resistência**: [manuscrito]: uma leitura a partir de Michel Foucault e Judith Butler - 2020.

MÉSZÁROS, I. **The Challenge and Burden of Historical Time – Socialism in the twenty-**

first century. New York – Monthly Review Press, 2008.

MIRANDA, Marília Gouvea de. **Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina.** Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 100, p. 37-48, mar. 1997.

MOURA, P. O. **O Sistema de bônus/prêmio na reforma Pacto pela Educação (SEDUC/GOIÁS 2011-2014).** 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

MOURA, Priscila de Oliveira et al. **O Sistema de bônus/prêmio na reforma Pacto pela Educação (Seduc/Goiás 2011-2014).** 2016.

NASCIMENTO, Sérgio Inacio; LUNAS, Divina Aparecida Leonel. O caráter e valores da reforma e do pacto educacional no governo de Goiás, 2011-2014. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 14, n. 1, p. 53-62, 2016.

NASCIMENTO, Sérgio Inacio; LUNAS, Divina Aparecida Leonel. O caráter e valores da reforma e do pacto educacional no governo de goiás, 2011-2014. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 14, n. 1, p. 53-62, 2016.

NETTO, J. P. **Pequena história da ditadura militar brasileira (1964-1985).** São Paulo: Cortez, 2014.

Oliveira, D. A. (2009). **Nova gestão pública e governos democrático-populares:** contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educ. Soc.*, Campinas, 36 (132) p. 625-46

ORTNER, Sherry. B. **Sobre o neoliberalismo.** Tradução Chiara Albino & Jainara Oliveira. Revisão Técnica Ariel David Ferreira. *Sociabilidades Urbanas – Revista de Antropologia e Sociologia*, v4, n11, p. 19-26, julho de 2020. ISSN 2526-4702.

PIKETTY, Thomas. **A economia das desigualdades.** Leya, 2018.

RAMOS, Angélica Maria Pinheiros. **O financiamento da educação brasileira no contexto das mudanças político-econômicas pós-90.** Brasília: Plano, 2003.

REBOUÇAS, Veronise Francisca dos Santos Lima et al. **O Programa Pacto pela Educação em Goiás e o trabalho docente:** uma análise a partir da percepção dos professores. 2020.

RIBEIRO, Hugo Soares. **Uma análise preliminar dos impactos que o pacto pela educação tem causado na prática pedagógica da educação física.** 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização)-Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

ROBERTSON, S. L.; DALE, R. O Banco Mundial, o FMI e as possibilidades da Educação Crítica. In: APPLE, Michel W. **Educação Crítica:** análise internacional. Porto Alegre: Artmed: 2011.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo.** Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, R.R.D. **Currículo e Conhecimento escolar na sociedade das capacitações: o Ensino Médio em perspectiva.** In: Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, n.02, p. 676 – 697 abr./jun. 2014.

SIQUEIRA, Holgonsi Soares Gonçalves. A globalização sob a ótica da acumulação flexível. **Revista Sociais e Humanas**, v. 22, p. 27-40, 2009.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. **Políticas de financiamento da educação municipal no Brasil (1996-2002):** das disposições legais equalizadoras às práticas político-institucionais excludentes. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 42, p. 564-582, jan./mar. 2004.

SOUZA, M. P. R. d., PEREIRA, D. A. d. S., TORRES, L. S. V., & Fernandes, F. L. (2023). A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. **Diálogos Interdisciplinares** 6, 118-135. <https://doi.org/10.29327/5207498.1-7> .

VALE, S. A. **Redefinições do trabalho docente: a territorialização do Pacto pela Educação no Colégio Estadual João Netto de Campos em Catalão - Goiás. 2016.** 159 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

VIANA, Heloiza Souza. **O Trabalho Docente no Ensino Médio em Goiás: uma análise das reformulações imposta a essa fase de ensino que transformam o trabalho dos professores** Dissertação de Mestrado em Sociologia. FCS – Universidade Federal de Goiás, 2012.

VIANNA, R. B. **A atuação dos Organismo Internacionais para a ressignificação da Educação Integral:** contradições e disputas. In: Congresso Internacional Ensino Médio e Educação Integral na América Latina, 2021, Santa Cruz do Sul. Congresso Internacional Ensino Médio e Educação Integral na América Latina, 2020. v. 1.

YANAGUITA, A. I. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. In: **XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Íbero-Americano de Política de Administração da Educação**, 2011, São Paulo. Cadernos ANPAE. Niterói - RJ: ANPAE, 2011. v. 10. p. 1- 13.

