

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS MESTRADO  
INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

**O PROGRAMA PACTO PELA EDUCAÇÃO EM GOIÁS E O TRABALHO  
DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES**

VERONISE FRANCISCA DOS SANTOS LIMA REBOUÇAS

Anápolis  
2020

VERONISE FRANCISCA DOS SANTOS LIMA REBOUÇAS

**O PROGRAMA PACTO PELA EDUCAÇÃO EM GOIÁS E O TRABALHO  
DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES**

Dissertação para defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia da Universidade Estadual de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

**Área de concentração:** Educação, Escola e Tecnologias.

**Linha de pesquisa:** Políticas Públicas Educacionais.

**Orientadora:** Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva.

Anápolis  
2020

**VERONISE FRANCISCA DOS SANTOS LIMA REBOUÇAS**

**O PROGRAMA PACTO PELA EDUCAÇÃO EM GOIÁS E O TRABALHO  
DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS  
PROFESSORES.**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 01 de dezembro de 2020.

Banca examinadora:

  
Prof. Dr. Yara Fonseca de Oliveira e Silva  
PPG-IELT/UEG

---

Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva – UEG  
(Presidente)

  
Prof. Dr. Ged Guimarães  
PPGIELT/UEG

---

Prof. Dr. Ged Guimarães – UEG  
(Membro Interno)

  
Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves  
PPG-FE/UEG

---

Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves – UFG  
(Membro Externo)



---

Prof. Dr. João Roberto Resende Ferreira – UEG  
(Suplente)

**ANÁPOLIS-GO**

**2020**

Dedico este trabalho ao meu esposo Gleydson Rebouças Sena e aos meus filhos Augusto de Lima Rebouças e Isadora de Lima Rebouças.

## AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao fim dessa caminhada, quero, primeiramente, agradecer a Deus por ter me dado força para chegar aqui. É mais uma etapa vencida das muitas que ainda virão, mas, se não fosse com a permissão de Deus, seguramente não poderia dizer o meu muito obrigada às pessoas que são tão importantes na minha vida e tanto colaboraram para que eu pudesse chegar aqui!

Agradeço a Deus por ter me agraciado com a família que eu tenho, meus pais, desde minha tenra idade cuidaram de mim para que eu me tornasse uma mulher honrada, de caráter ilibado, destemida e ousasse sonhar alto e fazer com que isso não permaneça só no plano dos sonhos. Eles permitiram com que eu me sentisse fortalecida para torná-los realidade. Vocês ajudaram a formar a pessoa que me tornei, por tudo isso eu agradeço infinitamente a Deus por permitir que vocês dois, papai e mamãe, estejam vivos, com saúde e energia para ombrear comigo mais essa conquista, que não é só minha, é nossa.

Vim de uma família de pessoas simples e batalhadoras sendo a caçula de 7 (sete) irmãos. Pude crescer vendo, nas atitudes virtuosas de cada um dos meus queridos irmãos, o esforço e a luta diária de todos para alcançar os seus objetivos e por isso passei a tê-los como referência de pessoas disciplinadas e exitosas.

Peço licença aos demais irmãos para fazer um agradecimento singular à minha querida irmã Silvânia, que sempre incentivou o meu gosto pela leitura, me apresentou o espaço acadêmico ainda quando eu era criança, permitindo com que eu entendesse que os estudos não terminavam na educação básica e, por isso, eu ainda tinha muito que avançar. Quero agradecer, ainda, por ter me ajudado no sentido de proporcionar condições para que eu pudesse pegar a estrada para a cidade de Anápolis a fim de participar das aulas do PPG-IELT-UEG, deixando os meus filhos sob os seus cuidados.

Agradeço aos meus sogros, que não mediram esforços para me ajudar, sobretudo, no momento da escrita em que eu precisei ficar mais isolada para bem compreender e ter condições de redigir o presente trabalho.

Ao meu esposo, Gleydson, é mais que um agradecimento, pois sem seu companheirismo, auxílio e compreensão em todos os momentos dessa trajetória o caminho teria sido mais árduo. Você soube cuidar dos nossos filhos dando amor e atenção quando necessitei me ausentar em razão da minha formação; sempre me acalmando diante das adversidades e, ainda, contribuindo de forma incansável na elaboração das tabelas e gráficos. Obrigada por sempre me incentivar e nunca me deixar desistir de sonhar com um doutorado. Querido esposo

e filhos Augusto e Isadora, vocês são o meu porto seguro. Amo vocês!

Agradeço à minha orientadora, professora Yara Fonseca de Oliveira e Silva, que desde o primeiro momento, ainda quando eu era aluna especial do PPG-IELT-UEG me ensinou enquanto sua aluna na disciplina Linguagem e Ensino, os primeiros passos para pensar de forma crítica, sobretudo, os temas ligados à educação. O seu comprometimento com a minha formação ainda se tornou maior quando passei a ser sua orientanda, e sempre de maneira ética e respeitosa me conduziu na construção desta pesquisa. Obrigada, professora Yara, por ter-me orientado com tamanha dedicação.

Aos professores Ged Guimarães e Lúcia de Freitas, os quais eu tive a honra de ter sido aluna. Foi com senhor, professor Ged, que eu pude entender que a filosofia é muito mais do que estudar os grandes filósofos do passado, e que é a partir da leitura desses grandes pensadores que podemos entender a atualidade política, econômica, social, cultural e, principalmente, entender o trabalho. Gostaria que as nossas aulas não tivessem passado tão rápido, estou convicta de que teria muito ainda a aprender com os valiosos ensinamentos dessa dupla de professores que tão bem equilibraram os seus conhecimentos para ministrar a disciplina de Fundamentos da Educação.

Ao professor Wanderson Ferreria Alves, que eu tive a honra de ter sido aluna na disciplina Trabalho Docente: Teoria e Produção de Conhecimento no PPGE-UFG. Com o senhor eu aprendi o gosto e o prazer pelo estudo do tema trabalho. Poderia até arriscar que foi a partir dos seus ensinamentos que descobri minha verdadeira identidade acadêmica, ou seja, descobri que o que me dá prazer é estudar sobre o trabalho; discussão essa que o senhor com maestria soube ensinar, conduzindo-me a pensar a questão do trabalho sob novas perspectivas, despertando a busca contínua pelo saber. Obrigada, professor, por ter permitido com que eu faça parte do grupo de estudos GEPAST, onde ocorrem momentos de reflexões e debates enriquecedores para a nossa formação continuada.

Ao professor João Roberto, que, embora não tenha sido meu professor em nenhuma das disciplinas, foi o coordenador do programa em boa parte do meu percurso acadêmico. Agradeço por ser essa pessoa tão simples e acessível, sempre pronto para sanar as nossas dúvidas.

Às queridas servidoras Sônia e Aurilene, que tantas vezes ouviram os meus anseios em me tornar uma mestra com toda a educação e gentileza. Obrigada pelos nossos papos triviais.

Àquela que era colega e se tornou uma grande amiga, Gilmara Barbosa de Jesus, companheira de sonhos e lutas, que por tantas vezes leu o que eu havia produzido e me deu

força para que eu pudesse melhorar fazendo com eu acreditasse que dentro de mim havia um potencial para alçar voos ainda mais altos. A você, minha querida amiga, o meu muito obrigada!

Outra grande amiga que não poderia deixar de agradecer é a Ana Celuta Fulgêncio Taveira, que com o seu exemplo me fez acreditar que era possível realizar a pós-graduação stricto sensu em nosso país mesmo diante da escassez de políticas públicas.

Aos colegas de trabalho da SEDUC, aqui referenciados nas amigas Solimar e Maildes, as quais estiveram mais próximas nessa jornada acadêmica e de profissão.

A todos os gestores e professores colaboradores desta pesquisa o meu muito obrigada por suas valiosas contribuições, apenas com a colaboração de vocês foi possível interpretar as relações entre as políticas educacionais e o trabalho docente.

## RESUMO

REBOUÇAS, Veronise Francisca dos Santos Lima. **O PROGRAMA PACTO PELA EDUCAÇÃO EM GOIÁS E O TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES.** 2021. 180 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis (GO), 2020.

Este trabalho é resultado de pesquisa desenvolvida na linha de Políticas Públicas Educacionais do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPGIELT-UEG), Campus de Anápolis. Busca-se compreender as principais contradições existentes entre o programa Pacto pela Educação e a prática docente, bem como os reflexos dessa inter-relação. O objetivo central é analisar, a partir da percepção dos docentes, a política do Pacto pela Educação em Goiás em relação ao trabalho e à forma de gestão desenvolvida. Para tanto, considerando o contexto político, social e econômico, apresenta-se a discussão sobre o neoliberalismo e a repercussão do novo modelo de gestão pública que contribuiu para a orientação das políticas e das reformas educacionais ocorridas principalmente a partir da década de 1990. No estado de Goiás, a Nova Gestão Pública (NGP), tem como perspectiva uma administração pública sob uma vertente gerencial com o aumento de produtividade. É nesse contexto, e de acordo com orientações advindas dos organismos internacionais, que se propõe a política do “Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças”, que resultou em inúmeras mudanças no trabalho docente principalmente com a intensificação desse trabalho, bem como a (des) valorização da categoria. A Metodologia de abordagem qualitativa fez uso de revisão de literatura e de pesquisa documental para construção do arcabouço teórico, seguida de pesquisa de campo com a coleta de dados empíricos por meio da aplicação de questionários e roteiro de entrevista semiestruturada para análise de conteúdo. Por tal método constatou-se, na percepção dos professores colaboradores desta pesquisa, o caráter impositivo dessa política educacional de 2011 a 2014 e a insatisfação dos professores quanto à perspectiva de valorização do seu trabalho. Pôde-se observar que essa política não cumpriu seu papel como prescrito de forma efetiva. Em detrimento desses resultados, a perspectiva dos gestores públicos é de que os objetivos ora pretendidos foram indubitavelmente alcançados na concretização da política do Pacto pela Educação em Goiás, pois a conduziram com maestria a partir do projeto político econômico neoliberal, alinhado às normativas dos organismos multilaterais, e apoiando-se nas regras da Nova Gestão Pública para efetivar as ações prescritas. Este trabalho possibilitou, ainda, constatar que existe uma sensação de abandono do docente, por ver sua profissão desvalorizada e com o agravante de uma rotina intensificada de trabalho, marcada atualmente por excessivas atividades. Quanto à gestão, verificou-se que ocorreram determinações pautadas em um autoritarismo transvestido de política ideal para o estado de Goiás. A percepção do trabalho docente apresentada pelos colaboradores é de que, mesmo frente a tantas adversidades, ainda há fatores positivos na profissão, como o clima amistoso presente nas relações interpessoais – sobretudo entre os colegas de trabalho e com os seus alunos – e a satisfação quanto ao seu desenvolvimento cognitivo e a construção de seu conhecimento. Os professores demonstraram que existe o anseio por políticas que de fato valorizem a carreira docente e que possam proporcionar as condições mínimas para o exercício da docência. Em síntese, podemos inferir que a Política do Pacto pela Educação não atendeu às perspectivas dos professores. Contudo, mais importante do que as próprias políticas, é a capacidade para interpretá-las e conseguir enxergar o que está por baixo do véu, o que se ganha e o que se perde ao executar as proposituras apresentadas nas reformas políticas, e principalmente que parte da sociedade está ganhando o “jogo” econômico, político, social e cultural.

**Palavras-chave:** Trabalho Docente. Neoliberalismo. Políticas Educacionais. Pacto pela Educação. Intensificação e (Des)Valorização.

## ABSTRACT

REBOUÇAS, Veronise Francisca dos Santos Lima. **THE PACT PROGRAM FOR EDUCATION IN GOIÁS AND TEACHING WORK: AN ANALYSIS FROM THE TEACHERS' PERCEPTION.** 2021. 180 f. Dissertation (Interdisciplinary Master in Education, Language and Technologies) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis (GO), 2020.

This work is the result of research developed in the line of Public Educational Policies of the Interdisciplinary Graduate Program in Education, Language and Technologies of the State University of Goiás (PPGIELT-UEG), Campus of Anápolis. It seeks to understand the main contradictions between the Pact for Education program and teaching practice, as well as the reflexes of this interrelation. The main goal is to analyze, from teachers' perspective, the policy of the Pact for Education in Goiás in its relation to work and management structure. To do so, considering the political, social and economic context, a discussion on neoliberalism is presented, followed by the analysis of the repercussion of a new model of public management that contributed to the orientation of policies and educational reforms that have occurred mainly since the 1990s. In the state of Goiás, the New Public Management (NGP), approaches the public administration in a managerial aspect, with the increase of productivity. In this context, following the international organisms' orientations, the policy of the "Pact for Education: a better future requires changes" is proposed, resulting large amount of changes in the teaching practice, as intensification work and the (de)valuation of the worker category. The methodology of qualitative approach was based on literature review and documentary research to build the theoretical framework, just as field research with empirical data collection that took place through the application of questionnaires and semi-structured interview script. In the perception of the teachers of the mesoregions of the state of Goiás, the educational policy from 2011 to 2014 was an imposition, which revealed dissatisfaction with the perspective of work valorization. It was found that this policy did not fulfill its role effectively as prescribed. Despite those results, the perspective of the public managers claims that the objectives of the policy were undoubtedly achieved in its implementation, as they conducted it with mastery given the normative rules of multilateral organizations (based on neoliberalism) and implementing it according to the rules of the New Public Management. This research reveals that there is a feeling of abandonment by the teachers, as they see themselves devalued and with an intensification of work routine, currently marked by an excessive number of activities. It was also verified that the management concerning determinations were based on authoritarianism disguised as ideal policy for the state of Goiás. The perception of teaching work presented by the collaborators is that, even with so many adversities, there are still positive factors in the profession, such as the friendly atmosphere in personal relationships (mainly between the colleagues and the students) and the satisfaction with the cognitive development and the construction of their knowledge. Teachers demonstrate that there is still the longing for policies that actually fulfill and value the teaching career and provide the minimum conditions for their work. Concluding, we can infer that the Pact for Education Policy fulfilled its objective under the perspective of a neoliberal system and the NGP. However, more important than the policies themselves is the capacity to interpret them, that is, to see underneath the veil, what is gained and what is lost when executing the propositions presented in the reforms, and mainly who is winning the economic, political, social and cultural "game".

**Keywords:** Teaching work. Neoliberalism. Educational Policies. Education Pact. Intensification and (De)Valorization.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Goiás e mesorregiões geográficas do Estado (2014)	35
Figura 2: Eixos da política Pacto pela Educação em Goiás	106
Figura 3: Meta estruturada para o Programa Reconhecer	110
Figura 4: Meta estruturada para aumento da proficiência escolar por meio de avaliações padronizadas	117
Figura 5: Metas para efetivação do eixo 5 do Pacto pela Educação em Goiás	124
Figura 6: Iniciativas para as metas do eixo 5 do Pacto pela Educação em Goiás	125

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Categorização dos artigos selecionados por título, ano de publicação em periódicos da CAPES	25
Quadro 2: Categorização das teses e dissertações por título e ano de publicação encontradas e selecionadas do Banco de Tese e Dissertações da Capes que tratam especificamente sobre o assunto Pacto pela Educação (2014-2018)	26
Quadro 3: Mesorregiões do Estado de Goiás e Escolas visitadas	33
Quadro 4: Participantes colaboradores – respondentes da pesquisa	42

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Pesquisa nas plataformas, sistemas e bibliotecas no período de 2014-2019 em diferentes periódicos	23
Tabela 2: Quantitativo de ocorrência das categorias temáticas de pesquisas entre os anos 2014 e 2019 no Brasil encontradas nos Periódicos da Capes	24
Tabela 3: Quantitativo de ocorrência das categorias temáticas de pesquisas entre os anos 2014 e 2019 no Brasil encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	24
Tabela 4: Quantitativo de ocorrência das categorias temáticas de pesquisas entre os anos 2014 e 2019 no Brasil encontradas no Scielo	24

Tabela 5 – Quantitativo de ocorrência das categorias temáticas de pesquisas entre os anos 2014 e 2019 no Brasil encontradas no SBU- Sistema de Bibliotecas da Unicamp	25
Tabela 6: Números de unidades escolares por Mesorregiões do Estado de Goiás	36
Tabela 7: Percentual de aumento na titulação dos professores da rede de ensino de Goiás (2014-2018)	51

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Unidades escolares por mesorregiões	36
Gráfico 2: Quantitativo de professores	44
Gráfico 3: Vencimentos do professor P-III e P-I	45
Gráfico 4: Gênero dos professores efetivos de Goiás (2014-2018)	48
Gráfico 5: Idade média dos professores em Goiás (2014-2018)	49
Gráfico 6: Formação continuada dos professores da rede estadual de ensino de Goiás (2014-2018)	50
Gráfico 7: Perfil dos colaboradores da pesquisa quanto ao gênero	99
Gráfico 8: Perfil dos colaboradores de acordo com a idade	100
Gráfico 9: Tempo de serviço na rede estadual de ensino	101
Gráfico 10: Percentual de professores que possuem filhos	102
Gráfico 11: Cursos de pós-graduação / titulação dos colaboradores da pesquisa	102
Gráfico 12: Outra atividade além da docência na rede estadual	103
Gráfico 13: Percentual de professores que almejam investir na formação continuada	104
Gráfico 14: Condições estruturais, didáticos e tecnológicos para o trabalho docente	104
Gráfico 15: Percepções sobre aprovação do bônus incentivo a regência do Pacto pela Educação	107
Gráfico 16: Percepções se houve valorização da carreira docente por meio do Programa Reconhecer	109
Gráfico 17: Percepções se houve intensificações do trabalho docente	113
Gráfico 18: Percepções acerca das determinações advindas da SEDUC	120
Gráfico 19: Percepções acerca da efetividade de uma gestão democrática na escola	124
Gráfico 20: Percepções acerca do clima escolar	129
Gráfico 21: Percepções acerca da relação professor X aluno	131

Gráfico 22: Percepções acerca da identificação com a profissão de forma positiva	134
Gráfico 23: Percepções acerca dos fatores negativos do trabalho docente	136
Gráfico 24: Percepções acerca das principais dificuldades no exercício da profissão	138
Gráfico 25: Percepções acerca das perspectivas futuras quanto a profissão docente	140
Gráfico 26: Percepções acerca das perspectivas futuras quanto os gestores	142
Gráfico 27: Percepção de desejo para profissão docente após ingresso no magistério	144

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AID</b>	Associação Internacional de Desenvolvimento
<b>art.</b>	artigo
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
<b>BIRD</b>	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
<b>BIRD</b>	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>BNDES</b>	Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEP/CONEP</b>	Comitê de ética em pesquisa / Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
<b>CEPI</b>	Centros de Educação de Tempo Integral
<b>CF</b>	Constituição Federal do Brasil
<b>CFI</b>	Corporação Financeira Internacional
<b>CIRDI</b>	Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CRVD</b>	Companhia Vale do Rio Doce
<b>Educ.</b>	Educação
<b>EF</b>	Ensino Fundamental
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EM</b>	Ensino Médio
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FNE</b>	Fórum Nacional de Educação
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
<b>GAB</b>	Gabinete
<b>GEPAST</b>	Grupo de Estudos e Pesquisas da Atividade em Situações de Trabalho em Goiás
<b>GO</b>	Goiás
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IMB</b>	Instituto Mauro Borges
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MIGA</b>	Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
<b>NGP</b>	Nova Gestão Pública
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>ONG</b>	Organizações Não Governamentais
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>OSs</b>	Organizações Sociais
<b>OTAN</b>	Organização do Tratado do Atlântico Norte
<b>PMDB</b>	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
<b>PND</b>	Programa Nacional de Desestatização
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNM</b>	Professor Nível Médio
<b>PNS</b>	Professor Nível Superior
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PPG/IELT</b>	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia

<b>PPGE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PPP</b>	Parceria Público-Privada
<b>PR</b>	Resolução da Presidência
<b>Profucionário</b>	Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistema de Ensino Público
<b>PROVÃO</b>	Exame Nacional de Cursos
<b>PSDB</b>	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
<b>PSPN</b>	Piso Salarial Profissional Nacional
<b>PT</b>	Partido dos Trabalhadores
<b>PUC</b>	Pontifícia Universidade Católica
<b>SAEB</b>	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
<b>SBU</b>	Sistema de Biblioteca da Unicamp
<b>SCIELO</b>	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
<b>SECTEC</b>	Secretaria de Ciência e Tecnologia
<b>SEDUC</b>	Secretaria de Estado da Educação
<b>SEPLAN</b>	Secretaria de Planejamento
<b>SES-GO</b>	Secretaria de Estado de Saúde de Goiás
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UEG</b>	Universidade Estadual de Goiás
<b>UFG</b>	Universidade Federal de Goiás
<b>UFPE</b>	Universidade Federal de Pernambuco
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista
<b>UNICEF</b>	Organização das Nações Unidas para Infância
<b>VAA</b>	Valor Anual mínimo por Aluno
<b>Vol.</b>	Volume
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>SUA</b>	Sistema Único de Assistência Social
<b>SIGE</b>	Sistema Integrado de Gestão Empresarial
<b>s/p</b>	sem página

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>CAPÍTULO I:</b>	
<b>O CAMINHO METODOLÓGICO TRILHADO NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA</b>	21
<b>1.1. Tipo de pesquisa</b> .....	21
<b>1.2 Fases da pesquisa</b> .....	21
1.2.1 Primeira fase: revisão de literatura e coleta bibliográfica .....	22
1.2.1.1 Publicações nos Periódicos da CAPES .....	25
1.2.1.2 Publicações no Banco de Tese e Dissertações da CAPES. ....	26
1.2.1.3 Principais discussões encontradas nas pesquisas estudadas .....	28
1.2.2 Segunda fase: análise documental .....	31
1.2.3 Terceira fase: pesquisa de campo e coleta de dados .....	31
1.2.4 Quarta fase: análise dos dados .....	32
<b>1.3 Mapeamento e caracterização do campo empírico</b> .....	33
1.3.1 Apresentação do Cenário Pesquisado .....	34
1.3.1.1 Caracterização das mesorregiões do estado de Goiás .....	34
<b>1.4 Planejamento da Pesquisa Empírica</b> .....	36
1.4.1 Critérios Utilizados na Definição das Cidades Visitadas .....	37
1.4.2 Critérios utilizados na definição das instituições visitadas .....	38
<b>1.5 As Principais Impressões acerca das Instituições Visitadas</b> .....	38
1.5.1 Unidade Centro Goiano 1 .....	38
1.5.2 Unidade Centro Goiano 2 .....	39
1.5.3 Unidade Centro Goiano 3 .....	39
1.5.4 Unidade Sul .....	40
1.5.5 Unidade Leste .....	40
1.5.6 Unidade Norte .....	41
<b>1.6 O Retrato do Professor Goiano</b> .....	43
<b>CAPÍTULO II:</b>	
<b>AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO NEOLIBERAL</b> .....	53
<b>2.1 As interpretações atribuídas ao neoliberalismo</b> .....	54
<b>2.2 O neoliberalismo no Brasil</b> .....	59
2.2.1 Importância do aspecto da globalização para a efetivação do neoliberalismo .....	62
<b>2.3 O Papel dos Organismos Multilaterais na orientação das Políticas Educacionais brasileira</b> .....	63
<b>2.4 A Nova Gestão Pública e suas implicações</b> .....	67
2.4.1 A Nova Gestão Pública e as políticas educacionais no Brasil .....	70
<b>2.5 Uma Análise sobre o Pacto Pela Educação em Goiás</b> .....	74
2.5.1 Valorizar e fortalecer o profissional da educação .....	75
2.5.2 Adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado .....	79
2.5.3 Reduzir significativamente a desigualdade educacional .....	81
2.5.4 Estruturar o sistema de conhecimento e remuneração por mérito .....	82
2.5.5 Realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino .....	86
<b>2.6 Reflexões e definições sobre Trabalho e Trabalho Docente</b> .....	87
2.6.1 Discussões e definições sobre o Trabalho Docente .....	90
2.6.2 Repercussão do Pacto pela Educação no Trabalho Docente .....	94

<b>CAPÍTULO III:</b>	
<b>O REFLEXO DO “PACTO PELA EDUCAÇÃO” NO TRABALHO DOCENTE EM GOIÁS</b> .....	99
<b>3.1 Perfil dos Colaboradores da Pesquisa</b> .....	99
<b>3.2 Percepções dos Professores e Análise por meio dos Questionário e Entrevistas</b> .....	105
3.2.1 Programa Reconhecer: proposta para a (des)valorização .....	106
3.2.2 Intensificação do Trabalho Docente: sobrecarga de trabalho, burocracia e produtividade para aumento de atividades no trabalho.....	112
3.2.3 Gestão Democrática: contradições entre a ilusão e participação democrática .....	118
3.2.4 Percepção do Trabalho Docente: reflexos do Pacto pela Educação no trabalho docente a partir das percepções do professor no exercício da docência.....	128
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	147
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	152
<b>APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE</b> .....	161
<b>APÊNDICE B: Questionário</b> .....	165
<b>APÊNDICE C: Roteiro para Entrevista Semiestruturada</b> .....	167
<b>ANEXO A: Tabela Salarial dos Professores da Rede Estadual de Ensino de Goiás</b> .....	169
<b>ANEXO B: Nota Técnica SES-GO</b> .....	175
<b>ANEXO C: Decreto Estadual N° 9.632, de 13 de março de 2020</b> .....	178

## INTRODUÇÃO

O tema deste estudo é a política do Pacto Pela Educação em Goiás e o trabalho docente. O eixo norteador da mobilização para a realização dessa pesquisa está relacionado à minha trajetória enquanto docente na rede pública estadual de ensino desde a década de 1990, uma vez que algumas questões que sempre me causaram inquietações estão relacionadas ao trabalho docente.

Na minha trajetória<sup>1</sup>, percebi, que os meus pares, demonstravam quase sempre um tom de desesperança quanto ao exercício da docência, ora pela questão salarial, ora pela desvalorização da carreira e, por vezes, pela falta de compromisso de parte dos alunos. Corroborando com esses dissabores presentes no trabalho ainda havia uma intensa carga de trabalho imposta pelos gestores, ou parte deles, com exigências de trabalho de ordem burocrática e pedagógica.

Mais tarde, trabalhando no serviço burocrático da Secretaria de Estado da Educação- SEDUC (a doravante), os meus ex-colegas das unidades escolares me indagavam acerca da carga de trabalho, ou seja, queriam saber se havia menor exigência de tarefas se comparadas com o exercício da docência. Sobre isso, as conversas giravam sempre entorno das possibilidades de se alcançar maior prazer e realizações, ou menos frustrações e tensões no ofício docente.

Essas questões me levaram a procurar respostas no campo da ciência para aquelas indagações, que, não raras vezes, se encontram intrínsecas ao trabalho docente. Assim, a vontade de compreender como o professor se reconhece no exercício da docência foi, inicialmente, o que norteou o presente trabalho. No decorrer do curso de mestrado, com a realização das disciplinas teóricas, compreendi com maior clareza que o sentimento de desesperança, frustração, precarização da profissão e intensificação do trabalho, sendo todos estes sentimentos vivenciados pelos docentes com os quais eu convivía, estão relacionados principalmente às políticas públicas pensadas pelos governos para a área da educação.

As reformas educacionais das últimas décadas levam ao docente mudanças significativas que afetam não apenas a instituição escolar, mas também repercute profundas alterações na natureza do seu trabalho. Oliveira (2003, p. 24) aponta que as reformas políticas “[...] acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da

---

<sup>1</sup> Devido à objetividade em apresentar o surgimento do meu interesse relacionado à temática proposta nesta dissertação, utilizei, em boa parte da introdução, a narrativa em primeira pessoa do singular. Diferente disso, ao longo do desenvolvimento deste texto, privilegiarei a primeira pessoa do plural.

combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e organização do trabalho a partir de então”.

Essa reestruturação leva à discussão acadêmica, ensejando assim estudos e pesquisas tanto de caráter teórico quanto empírico, de modo que emergem reflexões sobre as diversas dimensões que envolvem o trabalho docente, como as teses que tratam da desvalorização e desqualificação e proletarização da força de trabalho.

Considerando que essas mudanças fazem parte de um contexto maior de transformações em nível global, procuramos entender em que medida se dá a vinculação das transformações sociais, com o neoliberalismo que estar para além de uma teoria, pois trata-se de um programa político econômico, ou seja, um projeto fundado em uma ideologia que o sustenta, observamos que, “é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados” (Dardot & Laval, 2009, p. 15). Por conseguinte, buscamos também compreender como essas mudanças alteraram o curso da educação brasileira, com enfoque na educação de Goiás e trabalho docente dos professores goianos.

Dito isso, para alcançar melhor compreensão do que vem a ser o neoliberalismo, buscou-se estudar o papel do governo na educação, a partir dos preceitos neoliberais defendidos por Milton Friedmam (1962), o qual é um economista que está presente nos fundamentos da teoria neoliberal que se constitui no século XX que, embora não utilize o termo neoliberal em sua análise, tece críticas ao financiamento quase total da educação pelo Estado ou por entidades sem fins lucrativos. Isso porque, de acordo com o economista, não há um retorno para o Estado dos investimentos realizados na formação do indivíduo. A proposta era que se pudesse taxar, cobrar pelos serviços educacionais recebidos pela sociedade. Fica claro que o pensamento do autor diz respeito à necessidade de preparar as pessoas para o mercado de trabalho. Assim, Friedman (1962) posiciona-se no sentido de que deve competir ao Estado tão somente subsidiar os pais com recursos financeiros para que esses por sua vez pudessem custear a educação de seus filhos.

Para o estudioso Anderson (1995), na visão neoliberal, os governos deveriam ter como meta maior a estabilidade monetária. Para tanto, seria imprescindível que houvesse uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com o bem-estar dos menos favorecidos e com a restauração da taxa “natural” de desemprego, para a criação um exército de reserva de trabalhadores. Dardot e Laval (2016) esclarecem que o neoliberalismo não está presente tão somente na área econômica, mas envolve todas as dimensões da vida humana, uma vez que passou de uma doutrina econômica para um “sistema normativo que ampliou sua influência ao

mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.7). Portanto, o neoliberalismo não afeta apenas a área econômica, mas a sociedade, configurando-se como um sistema que considera que todas as relações sociais e humanas devem ser regidas pelo princípio da concorrência, que passa a ser imposto a todos os indivíduos e a todas as instituições, tornando-os competitivos. Como princípio necessário e generalizado em todas as estruturas sociais para o funcionamento social, a concorrência se desenvolve em diretriz das políticas públicas em todas as áreas.

Nesse sentido, o neoliberalismo passou a representar o estabelecimento de reordenações nas políticas educacionais, momento esse que também exigiu uma redefinição do papel do Estado na sua relação com a educação. A educação passou, então, por um redirecionamento para que atendesse as orientações apontadas pelos organismos internacionais.

Diante desse cenário, percebemos que ao professor são imputadas novas abordagens em seu trabalho docente, que passa a se sujeitar a um controle burocrático. O que se vê é uma atitude prescritiva dos gestores quanto às tarefas e conteúdos escolares, além da introdução de medidas de eficiência e um controle cerrado do tempo. O discurso dominante da administração é no sentido que haja eficácia, estratégia, melhoria, rendimento, desenvolvimento, excelência, competência, sucesso, especialidade etc. Esses pontos são prescritos a partir de normas que objetivam aproximar a administração pública do espírito da empresa privada, compondo o que se conhece como Nova Gestão Pública.

A partir dessa análise, passamos a buscar conhecer quais foram as principais mudanças recentes no trabalho dos professores da rede estadual de ensino que poderiam ser integralizadas a esta pesquisa, e conhecer as principais transformações no trabalho do docente.

Para tanto, e partindo do entendimento de que existe uma relação intrínseca entre as políticas educacionais e as ações que norteiam o trabalho dos professores no ambiente escolar, optamos por eleger como objeto de nossa discussão a Política do Pacto pela Educação: Um futuro melhor exige mudanças, formulada no governo Marconi Perillo (2011-2014), que teve como objetivo orientar a reforma educativa na rede de ensino do Estado de Goiás.

Dentre as metas a serem alcançadas com a política do Pacto pela Educação, destacamos (1) a previsão de valorização do corpo docente por meio das ações que visavam criar mecanismos de reconhecimento e remuneração dos professores por mérito (bônus, prêmios etc.) e (2) as medidas de capacitação em serviço decorrentes da “avaliação rígida de performance e empenho” ou da “formação prática”, que acabam transformando o professor num simples executor de tarefas, para o qual é elaborado um “kit” de sobrevivência com habilidades e competências necessárias à execução de sua função. (LIBÂNEO, 2011).

Em razão de todo o exposto, instigada pelos teóricos que estudam os temas aqui apresentados ainda que de forma introdutória, quais sejam, “políticas educacionais” e “trabalho docente”, buscamos elaborar um estudo que pudesse despertar algumas reflexões na comunidade acadêmica – responsável pelas reformas educacionais – e, sobretudo, na própria categoria dos docentes, a partir dos seguintes questionamentos: como esses professores se percebem exercendo o seu ofício sob a pressão de cumprir as excessivas exigências advindas das reformas educacionais? Os professores do estado de Goiás conseguem avaliar o impacto da Política do Pacto pela Educação em seu trabalho? E ainda, os professores vislumbraram uma factível valorização do seu trabalho a partir das diretrizes norteadoras da política do Pacto pela Educação?

Destarte, com tantos questionamentos que envolviam o percurso formativo dessa investigação, chegamos à problemática da pesquisa. Considerando a relação dos organismos internacionais presentes na construção das políticas públicas educacionais brasileiras e ainda os estudos teóricos que investigam e trazem importantes reflexões sobre o trabalho docente, tem-se a seguinte questão central desta pesquisa: qual a percepção dos docentes em relação ao trabalho e à forma de gestão desenvolvida durante a política do Pacto pela Educação?

Considerando o contexto político, social, e econômico em que se estruturou o Pacto Pela Educação, o objetivo central da pesquisa é analisar a reforma proposta por essa política em relação ao trabalho e à forma de gestão desenvolvida a partir da percepção dos docentes. Para conseguir atingir e efetivar esse objetivo central, as ações empreendidas foram no sentido de apresentar as principais discussões sobre o neoliberalismo, que trazem as concepções basilares para elaboração das políticas públicas, com destaque para a política educacional. Por conseguinte, buscou-se analisar e discutir os principais desdobramentos desse projeto político e econômico denominado neoliberalismo no âmbito da educação e do trabalho docente, compreender o contexto histórico e político no qual se deu as principais reformas no Brasil e descrever a política Pacto Pela Educação em Goiás e seu impacto no trabalho docente.

Quanto ao recorte histórico, esclarecemos que a política em questão ocorreu no período de 2011 a 2014, tendo algumas de suas ações e eixos estruturantes se estendido até o ano de 2018. Consideramos em nossa pesquisa as principais transformações ocorridas na educação e no trabalho docente do período da década de 1990 até o ano de 2018. Remetemo-nos à década de 1990 unicamente, porém, para situar o leitor em que contexto político se constituiu no Brasil as principais reformas educacionais, que estruturalmente continham entre seus elementos fundantes os princípios do neoliberalismo, expoente nessa década. Posteriormente aos anos 2000, voltaremos nossos olhares, sobretudo, para os anos de 2011 a

2014, quando se concretizaram algumas das principais ações da política do Pacto pela Educação. Os anos subsequentes, ou seja, de 2015 a 2018, integraram lapso temporal deste trabalho pelo fato de o Programa Reconhecer ter tido uma sobrevida até o final do quarto mandato do governador do PSDB.

Esclarecemos que, no capítulo I, apresentamos a metodologia utilizada na realização desta pesquisa.

No capítulo II, apresentamos as principais teorias acerca do neoliberalismo, o papel e as contradições presentes nas políticas educacionais brasileiras que tiveram como princípios norteadores as orientações advindas principalmente dos Organismos Multilaterais para a sua elaboração, com ênfase na política educacional implantada em Goiás, em 2011, Pacto pela Educação. Elucidamos também as principais mudanças ocorridas na *práxis* docente assentadas nas ações originadas na política em questão.

Por fim, no capítulo III, objetivamos compreender quais as principais percepções atribuídas pelos professores que integraram a pesquisa, inclusive no que diz respeito às contradições presentes na Política Pacto pela Educação. Nesse capítulo organizamos a interpretação dessas discussões em quatro categorias de análise: a) Programa Reconhecer; b) Intensificação do Trabalho Docente; c) Gestão Democrática; d) Percepção do Trabalho Docente.

## **CAPÍTULO I**

### **O CAMINHO METODOLÓGICO TRILHADO NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA**

Neste capítulo temos como objetivo apresentar o percurso metodológico que se efetivou na elaboração da pesquisa. Apresentamos o tipo da pesquisa e as fases que foram executadas.

#### **1.1 Tipo de pesquisa**

Essa pesquisa procura se apoiar numa análise qualitativa dos dados, o nosso olhar busca guiar-se pela concepção do materialismo histórico dialética, nesse sentido a ideia de análise qualitativa busca seguir aquilo que indica KOSIK: “um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade” (KOSIK, 1976, p. 41). Portanto, essa abordagem nos permitiu visualizar o objeto a ser investigado com seus significados originados pelos sujeitos em suas ações (BOGDAN e BIKLEN, 1994), de forma que haja constante integração entre o objeto pesquisado e o sujeito da pesquisa. Utilizou-se o tipo dedutivo, ou seja, partindo do geral para o particular, para entender os conceitos, a política neoliberal e sua relação com as políticas públicas educacionais e o trabalho docente.

#### **1.2 Fases da pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida em fases distintas, porém complementares e juntas abarcaram: I. A revisão de literatura; II. O arcabouço teórico; III. A pesquisa de campo a partir da construção e aplicação do questionário e do roteiro e da realização das entrevistas semiestruturadas para coleta dos dados; V. tratamento dos dados e discussão; VI. Qualificação da pesquisa e finalização das análises.

Destacamos que, para a elaboração das referidas fases, levamos em consideração as contribuições dos autores: Prodanov e Freitas (2013), Vergara (2011), Yin (2001), André (1995), Pêcheux (1993) e Ludke e André (1986). No que tange às narrativas, para análise de conteúdo, consideramos os postulados de Bardin (2004).

Agora, passemos a apresentação de cada uma das fases já mencionadas, a fim de que se obtenha melhor compreensão de seus conteúdos:

### 1.2.1 Primeira fase: revisão de literatura e coleta bibliográfica

Quanto à revisão de literatura a busca se deu por informações precisas e relevantes relacionadas ao tema da pesquisa, em quantidade razoável, a fim de que pudesse ser lida, interpretada e analisada, resultando na construção de um referencial teórico (GIL, 2013). Para tanto, com o intuito de situar a temática e visualizar o repertório teórico que a rodeia e por ser imprescindível analisar os conhecimentos teóricos de outros autores e pontos de vista sobre o mesmo assunto pesquisado realizou-se a busca inicial de documentos nas plataformas de trabalhos científicos, tais como CAPES-Sucupira e a Scielo.

Essa primeira etapa foi fundamental para situar a temática proposta nesta dissertação e selecionar o repertório teórico, pois corroborando com Prodanov e Freitas (2013, p. 78): “Nessa fase, devemos responder às seguintes questões: quem já escreveu e o que já foi publicado sobre o assunto, que aspectos já foram abordados, quais as lacunas existentes na literatura”. Para tanto, definiu-se para a análise dos trabalhos encontrados, o recorte temporal do período de 2014 a 2019 e a catalogação e interpretação das referências em duas tabelas demonstrativas.

A Tabela 1 trata do levantamento das referências de forma quantitativa, conforme divulgadas pelas plataformas: CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Scielo e Sistema de Bibliotecas da Unicamp (SBS). A partir disso, destacamos o número de ocorrências dos descritores: políticas públicas educacionais em Goiás, neoliberalismo na educação, formação de professores, trabalho docente, abandono da docência, profissão docente, plano de carreira do professor, sindicato e educação, profissionalização docente e ergologia do trabalho. Esse processo foi fundamental para poder delimitar o estudo e, com base nisso, optamos por pesquisadores da área de estudos organizacionais sobre ‘trabalho’ e ‘trabalho docente’, pois essa temática se aproximava do interesse da presente pesquisa.

Em seguida, fizemos a organização pontual de cada referência utilizada na Tabela 1, com título, ano e periódico.

Tabela 1: Pesquisa nas plataformas, sistemas e bibliotecas no período de 2014-2019 em diferentes periódicos

<b>Plataforma</b>	<b>Número de ocorrência</b>	<b>Relevantes ao tema</b>
Periódicos da CAPES	940	6
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	304	8
Scielo	124	2
SBU- Sistema de Bibliotecas da Unicamp	687	2
<b>TOTAL</b>	<b>2055</b>	<b>18</b>

Fonte: Elaboração própria (2020).

Ressaltamos que, na Tabela 1 – de caracterização das referências –, há uma quantidade mínima de documentos (18) relevantes no que diz respeito ao tema se compararmos com o número de ocorrências. Destacamos ainda que, na busca realizada, consideramos, sobretudo, a escolha do método crítico dialético apresentado nas pesquisas encontradas, bem como a delimitação do espaço-temporal determinado entre os anos 2014-2019. Esses filtros podem ter conduzido à busca a qual apresentou o baixo número de temas relevantes, embora tenha emergido um alto número de ocorrências.

Esse processo mais amplo foi realizado por meio da obtenção quantitativa dos dados referentes a dissertações, teses e artigos disponibilizados nos sítios oficiais demonstrados na Tabela 1, bem como de documentos do próprio campo de pesquisa, dados estes que foram complementados por meio do acesso aos documentos e dados gerenciados pela Superintendência de Gestão de Pessoas da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, sob os parâmetros éticos definidos na legislação atual, permitindo uma leitura do objeto de estudo numa perspectiva descritiva e interpretativa.

Por oportuno, destacamos que as referências consultadas, em sua grande parte, estavam direcionadas para a educação de modo geral e em menor quantidade para o objeto específico relacionado ao recorte aplicado, ou seja, sobre a política do Pacto pela Educação no trabalho docente, servindo também de limitação para o número de referências relevantes para o estudo. Por isso, as Tabelas 2, 3, 4 e 5 demonstram o quantitativo de ocorrências por categoria pesquisada.

Tabela 2 – Quantitativo de ocorrência das categorias temáticas de pesquisas entre os anos 2014 e 2019 no Brasil encontradas nos Periódicos da CAPES

<b>CATEGORIA TEMÁTICA</b>	<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>RELEVÂNCIA</b>
Políticas públicas educacionais em Goiás	17	1
Neoliberalismo na educação	196	1
Formação de professores	155	0
Trabalho docente	94	0
Abandono da docência	10	0
Profissão docente	100	0
Plano de carreira do professor	168	0
Sindicado e educação	9	0
Profissionalização docente	161	2
<b>Pacto pela Educação</b>	30	2
<b>TOTAL</b>	940	6

Fonte: Elaboração própria (2020).

Tabela 3 – Quantitativo de ocorrência das categorias temáticas de pesquisas entre os anos 2014 e 2019 no Brasil encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

<b>CATEGORIA TEMÁTICA</b>	<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>RELEVÂNCIA</b>
Políticas públicas educacionais em Goiás	20	1
Neoliberalismo na educação	85	2
Formação de professores	51	0
Trabalho docente	34	0
Abandono da docência	3	1
Profissão docente	3	0
Plano de carreira do professor	14	0
Sindicado e educação	15	0
Profissionalização docente	44	0
<b>Pacto pela Educação</b>	35	4
<b>TOTAL</b>	304	8

Fonte: Elaboração própria (2020).

Tabela 4 – Quantitativo de ocorrência das categorias temáticas de pesquisas entre os anos 2014 e 2019 no Brasil encontradas no Scielo

<b>CATEGORIA TEMÁTICA</b>	<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>RELEVÂNCIA</b>
Políticas públicas educacionais em Goiás	4	0
Neoliberalismo na educação	22	0
Formação de professores	48	0
Trabalho docente	13	0
Abandono da docência	2	0
Profissão docente	12	1
Plano de carreira do professor	3	0
Sindicado e educação	1	0
Profissionalização docente	6	0
<b>Pacto pela Educação</b>	13	1
<b>TOTAL</b>	124	2

Fonte: Elaboração própria (2020).

Tabela 5 – Quantitativo de ocorrência das categorias temáticas de pesquisas entre os anos 2014 e 2019 no Brasil encontradas no SBU- Sistema de Bibliotecas da Unicamp

<b>CATEGORIA TEMÁTICA</b>	<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>RELEVÂNCIA</b>
Políticas públicas educacionais em Goiás	105	0
Neoliberalismo na educação	83	1
Formação de professores	139	0
Trabalho docente	173	0
Abandono da docência	70	0
Profissão docente	65	0
Plano de carreira do professor	12	0
Sindicado e educação	8	0
Profissionalização docente	20	1
<b>Pacto pela Educação</b>	12	0
<b>TOTAL</b>	687	2

Fonte: Elaboração própria (2020).

Com a leitura das tabelas, vê-se que o Pacto pela Educação aparece em todas as buscas realizadas, porém, elas estavam voltadas para questões da prática pedagógica, por exemplo, ou até mesmo ao sentido de apresentar a política como ferramenta para profissionais de outras áreas, como a área da saúde, mas sem tratar do contexto e das implicações que ele trouxe para a educação. A partir disso, buscou-se dar continuidade na revisão de literatura no intuito de cercar o objeto de estudo, na procura de documentos em plataformas e periódicos que nos auxiliassem nessa fase inicial da pesquisa.

#### 1.2.1.1 Publicações nos Periódicos da CAPES

Os documentos selecionados no Quadro 1, se referem à categorização por títulos e ano de publicação dos artigos científicos, que possuem a mesma temática do estudo em execução, segue sua sistematização.

Quadro 1: Categorização dos artigos selecionados por título e ano de publicação em periódicos da CAPES

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Periódico</b>
Privatizando subjetividades: como a Nova Gestão Pública (NGP) está criando o “novo” profissional da educação.	2017	Artigo-Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 01 December 2017, Vol. 33(3), pp.593-626
Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa.	2016	Artigo-Educação e Pesquisa, 01 May 2016, Vol.43(1), pp.66-80
As influências do modelo neoliberal na educação.	2016	Artigo-Journal Title: Política e Gestão Educacional
A reforma da gestão das redes estaduais de Goiás e do Rio de Janeiro sob a égide da Nova Gestão Pública.	2018	Artigo-Journal Title: Política e Gestão Educacional

O Pacto pela Educação E O MISTÉRIO DO “TODOS”: ESTADO SOCIAL E CONTRARREFORMA BURGUESA NO BRASIL.	2018	Artigo-Educação em Revista Educ. ver. Vol.34 Belo Horizonte 2018 Epub Jan 18.
O caráter e valores da reforma e do pacto educacional no governo de goiás, 2011-2014.	2016	Artigo- Revista da Universidade Vale do Rio Verde, 2016, Vol.14(1), pp.53-62

Fonte: Elaboração própria (2020).

A partir da caracterização presente no Quadro 1, o trabalho de Ediane Carolina Peixoto Marques Lopes e Marina Caprio (UNESP, 2016), intitulado “As influências do modelo neoliberal na educação”, chamou-nos a atenção pelo fato de descrever como o neoliberalismo sobre as políticas públicas da educação no Brasil, em especial, após a década de 1990, vêm promovendo desigualdades sociais e diminuindo ainda mais os investimentos em bens sociais, como a educação. Os estudos dessas autoras permitiram uma compreensão maior sobre a forma com que as políticas neoliberais têm se apresentado no Brasil e quais suas implicações, principalmente, na educação do país.

Outro texto que se destacou está intitulado como “A reforma da gestão das redes estaduais de Goiás e do Rio de Janeiro sob a égide da Nova Gestão Pública”. Nesse trabalho, Sheila Santos de Oliveira (PUC, 2018) e Miriam Fábria Alves (PUC, 2018) apresentam uma proposta de reflexão comparativa entre as reformas educacionais implantadas em Goiás e no Rio de Janeiro, pois ambas foram elaboradas a partir dos princípios da teoria neoliberal.

O aporte teórico de autores cujas obras foram publicadas pela SBU-Sistema de Bibliotecas da Unicamp constitui-se de base para a análise das discussões sobre o neoliberalismo na educação, além da profissionalização docente.

### 1.2.1.2 Publicações no Banco de Tese e Dissertações da CAPES

Os documentos selecionados no Quadro 2 se referem à categorização por títulos e ano de publicação que possuem a mesma temática de nosso estudo.

Quadro 2: Categorização das teses e dissertações por título e ano de publicação encontradas e selecionadas do Banco de Tese e Dissertações da CAPES que tratam especificamente sobre o assunto Pacto pela Educação (2014-2019)

Modalidade	Título	Ano	Instituição
Mestrado	O SISTEMA DE BÔNUS/PRÊMIO NA REFORMA PACTO PELA EDUCAÇÃO (SEDUC/GOIÁS 2011-2014)	2016	Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca Central – UFG

	PACTO PELA EDUCAÇÃO: O CUMPRIMENTO DA AGENDA NEOLIBERAL EM GOIÁS E A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS	2017	Mestrado em EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, Anápolis Biblioteca Depositária: CAMPUS CSEH
	O TRABALHO DO PROFESSOR E O PACTO PELA EDUCAÇÃO: POLÍTICAS NEOLIBERAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE GOIÁS	2016	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Jataí Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: a reestruturação produtiva do capital e o Pacto pela Educação em Catalão Goiás	2015	Mestrado em GEOGRAFIA (CAMPUS CATALÃO) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Catalão Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFG (BDTD/UFG)
Doutorado	AVALIAÇÃO DE IMPACTO DA POLÍTICA DE GESTÃO POR RESULTADOS DO PACTO PELA EDUCAÇÃO DO GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO	2015	Doutorado em ECONOMIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - UFPE
Doutorado	O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E REPERCUSSÕES NAS FORMAS DE GESTÃO DA ESCOLA E NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: O PACTO PELA EDUCAÇÃO EM GOIÁS GOIÂNIA - GOIÁS 2014	2014	Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: PUC GOIÁS
Doutorado	INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES E QUALIDADE DE ENSINO: A REFORMA EDUCATIVA NO ESTADO DE GOIÁS	2017	Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: PUC GOIÁS

Fonte: Elaboração própria (2020).

As teses e dissertações selecionadas tratam do Pacto pela Educação (Quadro 2) e possuem como descritores/palavras-chave o estudo acerca de: políticas educacionais, gestão escolar, aprendizagem, políticas públicas, trabalho docente, neoliberalismo, sindicato, precarização, neoliberalismo, internacionalização, finalidades educativas, produtividade, qualidade de ensino e reforma educacional. Até aqui, portanto, percebemos que sob a temática do Pacto pela Educação temos associado o estudo de políticas educacionais, o contexto do neoliberalismo e o trabalho docente.

Antes de apresentarmos os materiais encontrados, isto é, os trabalhos acadêmicos constantes nos Quadros 1 e 2, salientamos que o trabalho intitulado “O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: o pacto pela educação em Goiânia - Goiás 2014”, foi o que

mais apresentou aproximação com o nosso objeto de estudo por expor uma discussão pormenorizada da política do Pacto pela Educação.

### 1.2.1.3 Principais discussões encontradas nas pesquisas estudadas

Ao avançarmos na análise dos trabalhos acadêmicos pesquisados passamos à apresentação das discussões que envolveram as temáticas trabalho, profissão docente, políticas educacionais e Pacto pela Educação. A fim de permitir melhor compreensão da dinâmica utilizada durante o processo de busca dos trabalhos selecionados, esclarecemos que a reflexão aqui apresentada é fruto de um trabalho de análise sistemática em que cada um dos trabalhos foi selecionado a partir da estruturação das tabelas de 1 a 5 que compõem a revisão de literatura desta pesquisa.

Salientamos, ainda, que optamos por apresentar nossos comentários na ordem em que foram expostos nos quadros de publicações 1 e 2. Entendemos ser pertinente esclarecer que os comentários foram elaborados com o intuito de contemplar os trabalhos que apresentam temas afins, logo, entendemos não ser relevante realizar comentários individualizados das produções selecionadas por compreender que, havendo interesse do leitor em uma análise detalhada sobre o título, todos estão disponíveis nos Sistemas de Publicação Eletrônica e por isso poderão ser encontrados facilmente.

Assim, passaremos a discorrer sobre as nossas percepções a respeito dos artigos científicos que compõem o Quadro 1, onde são apresentadas as produções científicas que envolvem as influências do Banco Mundial e da ideologia neoliberal, que também marcam, além da esfera social, política e econômica o setor educacional, provocando impactos na educação, nos profissionais e nas práticas educativas, como também articulam com a Nova Gestão Pública (NGP).

Os resultados das pesquisas analisadas mostram a aproximação do Banco Mundial nas políticas educacionais brasileiras, o que evidencia a expansão das políticas mais convenientes aos interesses do capital. E o que deve se dar com urgência na constituição de políticas públicas que ultrapassem as barreiras dos programas que se propagam nos diferentes governos, isto é, devem se estabelecer como políticas de Estado. Desse modo, elas estariam voltadas para atender às diversas demandas do setor educacional.

Outro ponto que merece destaque nos artigos analisados e que, no contexto atual, se torna ainda mais complexo, é quando há a percepção de que as lutas travadas para democratização da escola e dos sistemas também vão sendo ressignificadas pelo sistema e pelos

interesses políticos, o que resulta em uma consolidação da gestão democrática esvaziada de sentido, já que ocorre a adesão completa da lógica gerencialista, que passa a ser adotada na gestão escolar, em que o gestor torna-se liderança, gerente, a serviço da administração a fim de fazer cumprir rigorosamente as metas e obter, a qualquer custo, os resultados previstos, tudo isso em decorrência da adesão pelos governos à lógica da NGP.

Além disso, há pesquisas que trazem no escopo de seus resultados e discussões programas e políticas educacionais que propõem bonificação para o professor e o prêmio-poupança para alunos, no caso de obterem bom desempenho nas avaliações; exemplo disso é a implementação do Pacto pela Educação em Goiás. Esses programas mostram apenas um caráter e um valor nos quais o processo de ensinar e aprender deve ocorrer por meio de premiação financeira e não pela importância que o conhecimento tem para a vida e para o alcance da cidadania pelo aluno.

No que tange às teses e dissertações presentes no Quadro 2, verificamos que todas têm como temática a política Pacto pela Educação, em que os acadêmicos/autores pesquisam o sistema de incentivo meritocrático de bônus/prêmio, a instituição do Bônus de Incentivo Educacional, o Prêmio Aluno, o trabalho do professor e as políticas educacionais e, principalmente, pela reestruturação produtiva do capital, as mudanças no contexto escolar e no trabalho docente-bem como os impactos da política em referência na identidade docente.

Também sobre o Pacto, sob outra vertente, temos pesquisas que indicam que o mesmo contribuiu para que houvesse um processo de militarização e terceirização das escolas públicas em Goiás. Esse ponto demonstra que no bojo da política do Pacto pela Educação houve, em suas metas e estratégias, todo esse pressuposto em militarizar as escolas, e isso é contextualizado por meio da reestruturação do modo de produção capitalista e se configura também para a implantação da parceria público/privado por meio das Organizações Sociais (OSs).

Como resultado dessas pesquisas tem-se, de fato, uma sintonia entre a política que foi proposta e efetivada com a lógica neoliberal e as necessidades do mercado. Este, que exige uma escola adequada aos novos padrões de acumulação econômica, levando a educação no estado de Goiás para um caráter essencialmente excludente aos milhares de crianças e jovens considerados inábeis ou sem recursos para atender às novas exigências das escolas militarizadas e terceirizadas.

De acordo com os trabalhos analisados, que demonstram como se deu a efetividade do Pacto pela Educação, chegamos à conclusão de que a política está fundamentada em princípios e concepções já presentes em outras reformas educacionais, como aquelas vivenciadas no

movimento neotecnicista, que nada mais é do que a aplicação de ações que visam ao protagonismo da meritocracia, competitividade, responsabilização, controle por incentivo/punição, dentre outros.

Além disso, as pesquisas que alimentaram a construção do Quadro 2 revelaram também que o trabalho do professor da rede de ensino do estado de Goiás tem sido cada vez mais afetado por uma lógica de mercado e suas consequências contribuem diretamente para a precarização do seu trabalho.

Ressaltamos outra questão importante apresentada nas dissertações e teses estudadas é o fato de que os professores se sentem impotentes diante das determinações impostas pela secretaria de educação do estado de Goiás e pelos programas governamentais, aqui representados pelo Pacto pela Educação, pois engessam suas ações, limitam sua autonomia de trabalho e os levam para tão somente reproduzir uma educação objetivada pela imposição do capital.

A partir da leitura dos trabalhos foi possível compreender que o Pacto pela Educação em Goiás provocou além do esvaziamento do protagonismo dos professores nas atividades de ensino-aprendizagem, também o sentimento nesses sujeitos de que o programa de reconhecimento e remuneração por mérito, na verdade, era um sistema de punição de suas ações e com isso houve, segundo as pesquisas aqui trabalhadas, o estreitamento do currículo escolar e a padronização do processo de ensino-aprendizagem, o que levou a subordinação às metas definidas em competências e habilidades fatalmente empobrecendo a formação cultural e científica dos alunos da rede.

Ainda para a realização da pesquisa foram utilizados os estudos defendidos por teóricos como: Marx (1983) e Mészáros (2002), entre outros, que contribuiriam para apreensão do tema proposto. Quanto aos estudos voltados para políticas educacionais da educação brasileira, dialogamos com os estudos de Silva (2014); Frigotto e Ciavatta (2003); Oliveira (2015) dentre outros. Já em relação ao trabalho docente foram analisados os estudos de Tardif e Lessard (2014), e demais autores, que, mostraram a desconstrução da carreira do professor a partir de fatores como a falta de reconhecimento do docente junto à sociedade e a ausência de incentivos. E os estudos de Libâneo (1998) que apresentou a discussão específica do Pacto pela Educação em Goiás.

Acerca do documento analisado nas pesquisas – Pacto pela Educação – bem como nesta investigação, resultante da reforma educativa da Secretaria de Estado da Educação de

Goiás, com vigência de 2011 a 2014, reforçamos que intentamos compreender os reflexos de suas ações que se estenderam até o final do ano de 2018<sup>2</sup>.

Destacamos, ainda, que a revisão de literatura ocupa um lugar importante em nossa pesquisa, uma vez que, entendemos como de suma importância não só a realização do levantamento dos trabalhos acadêmicos já produzidos, mas, sobretudo, as contribuições que cada trabalho selecionado pode proporcionar à nossa pesquisa, o que torna o nosso trabalho capaz de somar-se àqueles já existentes, trazendo, portanto, uma nova ótica, voltada para uma discussão do trabalho do docente a partir da política do Pacto pela Educação, visto que delineamos a nossa pesquisa com o propósito de alcançar a atuação dos professores da rede estadual de ensino de Goiás quase uma década depois da implantação da política do Pacto pela Educação e verificar como eles se percebem em relação ao seu trabalho e a forma de gestão desenvolvida durante o período da eficácia da política em referência.

### 1.2.2 Segunda fase: análise documental

Na análise documental, foram utilizados dados da Secretaria de Estado da Educação como, o perfil dos docentes em Goiás e informações referente à profissão e ao trabalho dos docentes no estado de Goiás, pois a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2010, p. 51). E ainda, as leis que normatizaram o pagamento do Bônus de Estímulo à Regência: Lei nº 17.402, de 06 de setembro de 2011; Lei nº 17.735, de 13 de julho de 2012; Lei nº 18.093 de 17 de julho de 2013; Lei nº 18.544 de 18 de junho de 2014; Lei nº 18.953 de 16 de julho de 2015 e a Lei nº 19.427 de 19 de agosto de 2016, dentre outras.

### 1.2.3 Terceira fase: pesquisa de campo e coleta de dados

Além da revisão de literatura mencionada, foi realizada a análise de livros, artigos publicados em revistas especializadas e disponíveis no banco de dados do Google Acadêmico, Periódicos da CAPES e Scielo (*Scientific Eletronic Library Online*), exigida pelo percurso metodológico desta pesquisa. E por meio da análise documental fornecida pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás, especialmente dos dados providenciados pelo Departamento de

---

<sup>2</sup> O pagamento do Bônus para os docentes que atuam nas escolas de período integral ainda é um reflexo do Pacto pela Educação no ano de 2020.

Gestão de Recursos Humanos, referentes ao quantitativo de docentes efetivos e temporários, ao nível de formação, à faixa etária e salarial, entre outras informações utilizadas na pesquisa, buscamos demonstrar o “retrato” dos profissionais presentes nas unidades escolares da rede estadual de educação de Goiás.

Ressaltamos que foram realizadas coletas de dados por meio de dois instrumentos, o questionário e as entrevistas semiestruturadas com os docentes que trabalham nas 06 (seis) unidades escolares da rede estadual de ensino localizadas em quatro das cinco mesorregiões do de Goiás. Acerca das entrevistas, compreendemos que se trata de um projeto de entrevista qualitativa em que

a informação é cumulativa, isto é, cada entrevista, determina e liga-se à seguinte. O que conta é o que se retira do estudo completo. Embora se possa aprender mais com umas entrevistas do que com outras, e embora não se possa usufruir da mesma intensidade com todas as pessoas entrevistadas, mesmo uma má entrevista pode proporcionar informação útil (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136).

Portanto, a entrevista semiestruturada utilizada para coletar os dados se desenvolveu com base em Prodanov e Freitas (2013, p. 106), que entende não ser preciso “rigidez de roteiro”.

A fim de garantir a privacidade dos colaboradores, buscamos, no decorrer da pesquisa, utilizar apenas os números cardinais após a abreviação da palavra professor (a). Exemplo: P1, P2, ... e assim sucessivamente na ordem em que foram realizadas as entrevistas. Por conseguinte, asseguramos o anonimato dos participantes.

#### 1.2.4 Quarta fase: análise dos dados

Quanto à análise, interpretação e apresentação dos resultados, ressaltamos que os dados foram examinados sob a ótica qualitativa, uma vez que se deram por meio da descrição dos sujeitos, identificação de padrões e organização das respostas em categorias similares. Sobre isso, Prodanov e Freitas (2013, p. 112) contribuem dizendo que a “análise e a interpretação desenvolvem-se a partir das evidências observadas, de acordo com a metodologia, com relações feitas através do referencial teórico e complementadas com o posicionamento do pesquisador”. Deste modo, foi realizada a triangulação dos dados, em que foi delineada a pesquisa por meio da coleta dos dados empíricos e o arcabouço teórico do estudo, para, por fim, analisar, interpretar e explicar os dados. Bem como assevera Bardin (2004) em que a análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens,

indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2004, p. 41).

Com essa técnica pudemos estabelecer os indicadores para as percepções dos sujeitos pesquisados.

### 1.3 Mapeamento e caracterização do campo empírico

Nesta seção, apresentamos o contexto geográfico do campo empírico; o “retrato” do professor goiano; e o planejamento da pesquisa. Na pesquisa empírica, conforme o Quadro 3 exposto a seguir, procuramos compreender como ocorreram os desdobramentos da política tendo como foco específico apreender as principais percepções atribuídas pelos professores de 6 (seis) unidades escolares, do estado de Goiás, em relação às principais ações que tiveram origem na política Pacto pela Educação: Um futuro melhor, no período de “2011 a 2018”.

Quadro 3: Mesorregiões do estado de Goiás e escolas visitadas<sup>3</sup>

Mesorregião Sul	Mesorregião Norte <sup>4</sup>	Mesorregião Centro-Goiano	Mesorregião Leste	Mesorregião Noroeste <sup>5</sup>
- Unidade Sul, a unidade escolar visitada na cidade de Itumbiara	- Unidade Norte a unidade escolar visitada na cidade de Uruaçu.	- Unidades Centro Goiano 1; 2; 3 sendo: duas no município de Goiânia e uma na cidade de Anápolis	- Unidade Leste a integrante desta pesquisa está localizada na cidade de Valparaíso.	-

Fonte: Elaboração própria (2020).

Nossos sujeitos colaboradores não foram comparados por suas mesorregiões, pois não era o foco da pesquisa realizar esse tipo de metodologia comparativa.

<sup>3</sup> Esclarecemos novamente que foram aplicados 67 (sessenta e sete) questionários e realizadas 34 (trinta e quatro) entrevistas com professores de 06 (seis) unidades escolares, em 04 (quatro) das 05 (cinco) mesorregiões do estado de Goiás.

<sup>4</sup> A coleta de dados nessa região ocorreu no dia 16 de março de 2020, segunda-feira. Toda a equipe da escola, gestores e professores estavam presentes. Para o sucesso dessa fase, agendamos com a escola uma reunião para definirmos ações futuras frente à Nota Técnica SES-GO, publicada pelo governo do estado de Goiás, 15, domingo, que suspendia as aulas a partir do dia 16 de março devido à Pandemia de Covid-19. Por isso, foi reservado um local adequado e seguro para cumprir as regras de isolamento e medidas de saúde durante a aplicação dos questionários e realização das entrevistas com os professores que aceitaram colaborar com a pesquisa.

<sup>5</sup> A escola visitada seria no município de Goiás. Contudo, não foi possível visitá-la em razão da pandemia de Covid-19. Porém, a escola havia recebido os termos, os questionários e os roteiros para conhecimento prévio e leitura da proposta. Assim, aqueles que tivessem interesse e aceitassem poderiam colaborar com a pesquisa. A data agendada para a visita, coleta de material e realização das entrevistas foi 19 de março de 2020, quinta-feira. Contudo, devido à Nota Técnica SES-GO, publicada dia 15, domingo, pelo governo do estado de Goiás, houve a suspensão das aulas e dos trabalhos presenciais, com tolerância até 18 de março para ser efetivada. Devido a essa circunstância, não foi possível realizar a visita.

Na seção seguinte, apresentaremos as etapas iniciais da pesquisa, a fim de demonstrarmos uma visão ampla acerca do percurso realizado no que diz respeito às primeiras definições que tomamos na fase empírica da investigação.

### 1.3.1 Apresentação do Cenário Pesquisado

Ao apresentar o cenário deste trabalho, mostramos a divisão geográfica do estado de Goiás, o qual se encontra dividido em mesorregiões que apresentamos no primeiro tópico da seção, em seguida, o “retrato” atual dos docentes goianos, trazendo para a discussão os principais dados referentes ao perfil dos professores no período compreendido entre os anos de 2014 a 2018. De igual modo, os critérios utilizados na escolha das cidades e unidades escolares que fizeram parte da pesquisa. Por último, apresentamos as principais impressões acerca das instituições visitadas e descreveremos o perfil dos professores colaboradores.

#### 1.3.1.1 Caracterização das mesorregiões do estado de Goiás

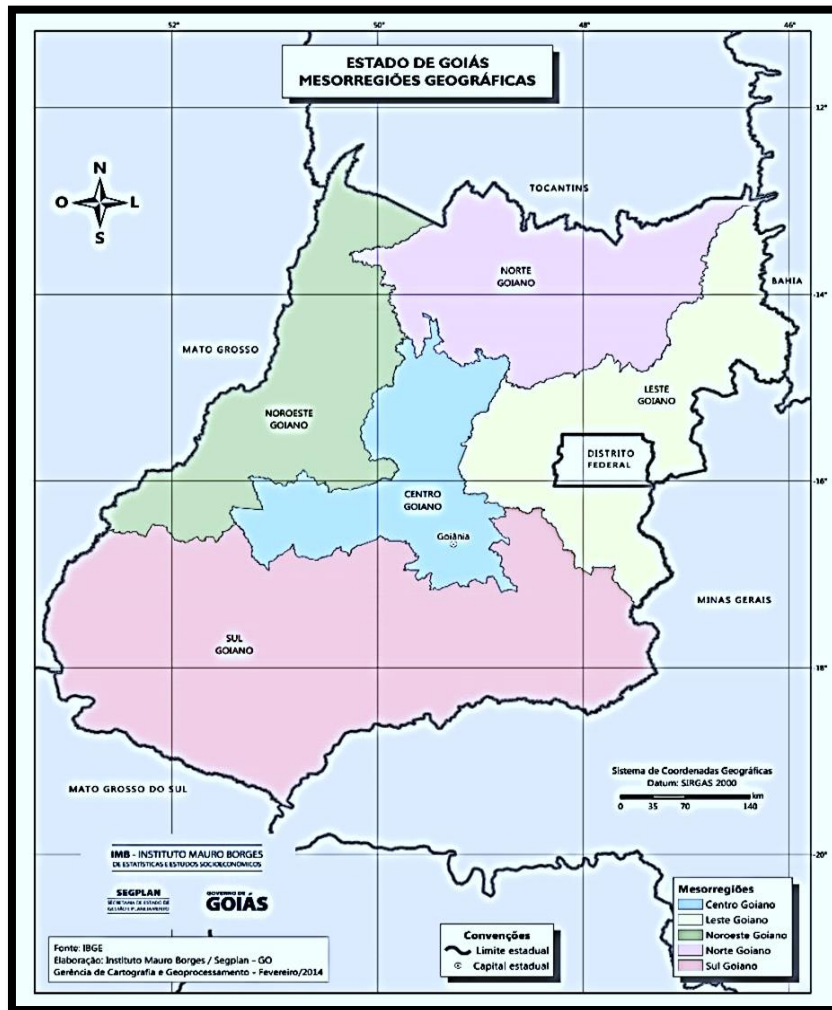
Segundo informações publicadas pelo Instituto Mauro Borges (IMB, 2018), o estado de Goiás está situado na região Centro-Oeste do Brasil, ocupando uma área de 340.06 km<sup>2</sup>, sendo o sétimo estado em extensão territorial, além de possuir 246 municípios, com população estimada em 7.018.354 pessoas. Goiás faz divisa com os seguintes estados: Tocantins, ao norte; Minas Gerais e Mato Grosso do Sul, ao sul; Bahia e Minas Gerais, ao leste; Mato Grosso, ao oeste. Está dividido em cinco mesorregiões e dezoito microrregiões.

De acordo com a Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1990), as Mesorregiões Geográficas são agrupamentos de municípios contíguos, os quais pertencem à mesma Unidade da Federação que:

[...] apresenta formas de organização do espaço geográfico definidas pelas seguintes dimensões: o processo social, como determinante, o quadro natural, como condicionante, e a rede de comunicação e de lugares, como elemento de articulação espacial. Estas três dimensões possibilitam que o espaço delimitado como mesorregião tenha uma identidade regional. (IBGE, 1990, p. 8).

A identidade é uma construção feita pela sociedade que com o tempo se organizou de acordo com a sua realidade. Segue, abaixo, o mapa que caracteriza o estado de Goiás e suas mesorregiões geográficas.

Figura 1: Goiás e mesorregiões geográficas do estado (2014)



Fonte: IMB/SEPLAN (2014).

Conforme dados publicados pelo IMB (2018), a divisão regional em mesorregiões e microrregiões geográficas se deu, inicialmente, por meio da Resolução (PR) nº 51, de 31 de julho de 1989, além da Resolução (PR) nº 11, de 05 de junho de 1990, que dividiram o estado de Goiás em 18 (dezoito) microrregiões e 05 (cinco) mesorregiões sendo: Centro Goiano, Leste Goiano, Noroeste, Norte Goiano e Sul Goiano. A seguir, a Tabela 6 apresenta o número total de unidades escolares do estado de Goiás, do nível fundamental e médio.

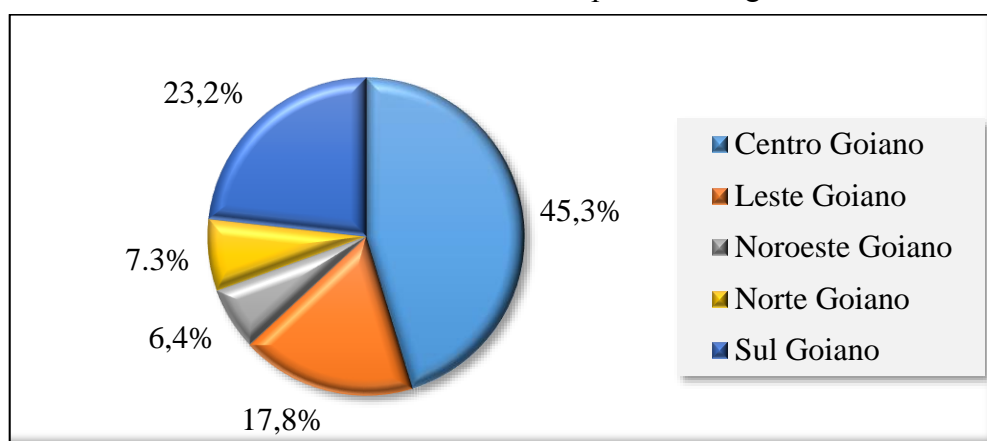
Tabela 6: Números de unidades escolares por Mesorregiões do estado de Goiás

MESORREGIÕES DO ESTADO DE GOIÁS	NÚMERO DE UNIDADES ESCOLARES
Mesorregião Sul	239
Mesorregião Norte	75
Mesorregião Centro- Goiano	466
Mesorregião Leste	183
Mesorregião Noroeste	66
<b>TOTAL</b>	<b>1029</b>

Fonte: Elaboração própria (2020).

Para uma melhor demonstração da parcela que cada mesorregião compõe acerca de unidades escolares, o Gráfico 1 traz essa informação ilustrativa em percentuais.

Gráfico 1: Unidades escolares por mesorregiões



Fonte: Adaptado de SEDUC (2020).

Conforme dados pesquisados (SEDUC, 2020), constatamos que a Secretaria de Estado da Educação, em 2020, conta com suporte de 40 (quarenta) Coordenações Regionais de Educação, as quais auxiliam na administração das 1.029 (um mil e vinte e nove) unidades escolares no segundo semestre de 2020, pertencentes à rede estadual de ensino.

Na próxima seção, descrevemos os critérios utilizados na definição das cidades e instituições de ensino visitadas.

#### 1.4 Planejamento da Pesquisa Empírica

Foram investigadas seis unidades escolares em cinco diferentes cidades do estado de Goiás, com o intuito de subsidiar com maior número de informações possíveis os gestores que estudam a implantação das políticas educacionais para estado de Goiás, proporcionando uma ampla visão do cenário da rede estadual de ensino.

#### 1.4.1 Critérios Utilizados na Definição das Cidades Visitadas

Considerando, portanto, que a pesquisa abarcaria uma abrangência geográfica maior do estado de Goiás, optamos por contemplar uma cidade em cada uma das mesorregiões de Goiás, com exceção do Centro-Goiano, em que definimos que a pesquisa ocorreria em três unidades escolares, sendo duas em Goiânia e uma na cidade de Anápolis. A opção por Goiânia se deu em razão de ser a capital do estado. Quanto à opção por Anápolis ocorreu pelo fato de lá se encontrar a sede da Universidade Estadual de Goiás, inclusive com o Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Linguagem e Tecnologias, programa este que possibilita a formação continuada aos professores,

A escolha da cidade de Itumbiara no extremo sul do estado e por ser essa uma das maiores cidades em número de habitantes, com 92.883 mil habitantes, de acordo com último censo realizado em 2010.

A opção para realizar a pesquisa na cidade de Uruaçu, na mesorregião norte, foi por encontrar nessa cidade maior receptividade por parte da Coordenação Regional de Educação da região para a realização da pesquisa, pois consideramos que reciprocidade por parte dos gestores é de fundamental importância para o êxito da pesquisa.

No que diz respeito à escolha da cidade de Valparaíso se deu pelo fato de ser esta uma das cidades com maior número de habitantes na mesorregião Leste de Goiás, com 132.000 mil habitantes, de acordo com o censo realizado em 2010.

Vale destacar que, em relação à quinta mesorregião noroeste, foi escolhida a Cidade de Goiás. Lamentavelmente, na semana prevista para realizar a pesquisa naquela cidade, já vivíamos, no estado, a pandemia que atingiu o mundo, tendo sido as aulas suspensas. Naquela ocasião, a cidade de Goiás impôs, logo no primeiro momento, barreiras sanitárias, permitindo a entrada na cidade tão somente dos moradores que comprovassem residência naquela municipalidade.

Diante do “novo normal”, buscamos alternativas, como realizar a pesquisa com os professores à distância, no entanto, as tentativas foram improdutivas.

Quanto ao critério de escolha das instituições que fizeram parte desta pesquisa, entendemos que seja importante elucidar, já que havia outras tantas unidades de ensino nos municípios em que a pesquisa foi realizada. Assim, no próximo tópico, trataremos dos parâmetros utilizados na escolha das instituições que integralizaram esta pesquisa.

#### 1.4.2 Critérios utilizados na definição das instituições visitadas

Em relação à escolha das unidades escolares, os critérios utilizados foram os seguintes: definir junto com as Coordenações Regionais de Educação aquelas instituições que ofertassem o Ensino Fundamental e Médio; com maior número de professores efetivos, preferencialmente com maior tempo de carreira.

Destacamos que esse critério de oferta do ensino médio foi dispensado para os Centros de Educação de Tempo Integral (CEPI). Optamos por realizar a pesquisa em dois CEPIS com propósito de ouvir os professores que trabalham ministrando aulas e atividades pedagógicas na mesma instituição pelo período de 8 horas diárias.

Apresentados os critérios utilizados quanto à definição das cidades, bem como das unidades escolares integrantes desta pesquisa, descrevemos as principais impressões das 06 (seis) instituições de ensino visitadas no decorrer dos meses de fevereiro e março de 2020.

### **1.5 As Principais Impressões acerca das Instituições Visitadas<sup>6</sup>**

Os dados apresentados das instituições pesquisadas, inclusive sobre a capacidade de matrículas, número de professores, modalidades de ensino ofertadas, área física, existência ou não de quadra poliesportiva, foram fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás.

Para a apresentação das unidades escolares, optamos por considerar a ordem cronológica em que as instituições foram visitadas.

Antes de avançarmos quanto a apresentação das instituições de ensino, esclarecemos que da mesma forma que os nomes dos colaboradores foram omitidos, os verdadeiros nomes das unidades também foram preservados, assim procuramos atribuir nomes fictícios para indicar os endereços dessas escolas/colégios.

#### **1.5.1 Unidade Centro Goiano 1**

Esse é um colégio antigo inaugurado em 1980, localizado na Avenida das Flores, no setor Encantado em Goiânia-GO, conta com um amplo espaço físico com uma área total de

---

<sup>6</sup> Somente a partir do momento em que obtivemos a manifestação favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás, bem como anuência da Senhora Secretária de Estado e dos gestores das instituições escolhidas, por meio de suas assinaturas no documento nominado “Termo de Anuência”, é que as visitas foram iniciadas.

23.421,90 m<sup>2</sup>, sendo 1.623,67 m<sup>2</sup> de área construída. Esse colégio também possui quadra coberta.

Tem capacidade para 1.530 (um mil quinhentos e trinta) alunos. Em 2020, a instituição encontra-se com 1226 alunos matriculados nas seguintes modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos 3ª etapa; Ensino Fundamental do 6º ao 9º e Ensino Médio.

Destacamos que, de um total de 59 (cinquenta e nove) professores, 06 (seis) são contratados de forma temporária e 53 (cinquenta e três) são efetivos, destes, 07 (sete) responderam ao questionário e 04 (quatro) aceitaram ser entrevistados.

### 1.5.2 Unidade Centro Goiano 2

Trata-se de uma instituição de ensino antiga, que iniciou suas atividades em 1978. Localizado na Rua das Margaridas, no setor Bosque Bonito em Anápolis-GO, conta com uma área total de 2.217m<sup>2</sup>, sendo que 2.108,37 m<sup>2</sup> é de área construída, possui quadra de esporte coberta e não possui estacionamento para os funcionários.

Essa instituição tem capacidade para 1.641 (um mil, seiscentos e quarenta e um) alunos. Em 2020, encontra-se com 1.126 (um mil, cento e vinte e seis) matriculados nas seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental do 6º ao 9º e Ensino Médio.

Salientamos que a instituição, no ano 2020, possui um total de 41 (quarenta e um) professores, sendo que desses 12 (doze) são contratados de forma temporária e 29 (vinte e nove) são efetivos, destes, 9 (nove) responderam ao questionário e 02 (duas) concederam entrevista.

### 1.5.3 Unidade Centro Goiano 3

Esse é um colégio que iniciou suas atividades em 1989. Localizado na rua das Tulipas, na Vila da Alegria, em Goiânia-GO, possui um amplo espaço físico com uma área total de 3.125,68 m<sup>2</sup>, e 1.321,47 m<sup>2</sup> de área construída; possui quadra de esporte coberta e não possui estacionamento para os funcionários. Trata-se de uma unidade escolar construída sob padrão denominado Colégio Século XXI.

No ano letivo de 2020, esse CEPI, embora tenha capacidade para 840 (oitocentos e quarenta) alunos, encontra-se com 306 (trezentos e seis) matriculados e oferta o Ensino Fundamental II (6º ao 9º) em período integral.

Destacamos que no CEPI da Unidade Centro Goiano 3 encontram-se lotados 23 (vinte e três) professores efetivos e 06 (seis) contratados no regime temporário, totalizando 29 (vinte

e nove) professores. Nessa unidade tivemos a devolutiva de apenas 02 (dois) questionários e nenhuma entrevista foi realizada.

#### 1.5.4 Unidade Sul

Esse é um colégio do final de década de 1970, que iniciou suas atividades em 1978. Localizado na avenida das Orquídeas Setor Mundo Novo em Itumbiara-GO, conta com um amplo espaço físico com uma área total de 20.122,00 m<sup>2</sup> e possui 3.037,28 m<sup>2</sup> de área construída, embora possua um grande espaço, não tem quadra de esportes e também não conta com estacionamento para os professores e funcionários.

A Unidade Sul possui capacidade para 1.208 (um mil duzentos e oito) alunos, mas no ano letivo de 2020, encontram-se matriculados apenas 1.000 (um mil). Esse colégio oferta as seguintes modalidades: Ensino Fundamental do 6º ao 9º e Ensino Médio.

Essa unidade escolar conta com 48 (quarenta e oito) professores, sendo 12 (doze) contratados de forma temporária e 36 (trinta e seis) efetivos, destes, 25 (vinte e cinco) responderam ao questionário e 15 (quinze) professores concordaram em participar da etapa referente à entrevista.

Foi possível observar que, na instituição em referência, obtivemos uma participação expressiva dos colaboradores na realização desta pesquisa. Ademais, observamos que os professores que concordaram em participar se mostraram solícitos a responderem a todas as questões propostas.

#### 1.5.5 Unidade Leste

Esse colégio iniciou suas atividades em 1979, localizado na Praça dos Girassóis, no Bairro da Esperança, na cidade de Valparaíso-GO, possui um espaço físico com uma área total de 5.351,35 m<sup>2</sup> e com uma área construída de 1.620,60 m<sup>2</sup>, não possui quadra de esportes e nem estacionamento para os funcionários.

A Unidade Leste possui capacidade para 2.139 (dois mil, cento e trinta e nove) alunos. No ano letivo de 2020, encontram-se matriculados 1.306 (um mil trezentos e seis). Esse colégio oferta as seguintes modalidades: 3ª Etapa da Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio regular.

Essa unidade conta com 49 (quarenta e nove) professores, sendo 06 (seis) professores contratados temporariamente e 43 (quarenta e três) efetivos, destes, 17 (dezesete) responderam

ao questionário proposto e 06 (seis) professores foram entrevistados.

### 1.5.6 Unidade Norte

A Unidade Norte iniciou suas atividades no ano de 1987, localizado na Avenida das Magnólias, jardim da Nova Vida, em Uruaçu-GO. Esse centro possui um espaço físico com uma área total reduzida com 2.217,68 m<sup>2</sup>, e com uma área construída que ocupa praticamente toda a área, ou seja, 2.108,37 m<sup>2</sup>. Não tem quadra de esporte, nem estacionamento para os funcionários.

O CEPI da Unidade Norte tem capacidade para 648 (seiscentos e quarenta e oito) alunos. No ano letivo de 2020, encontram-se matriculados 291 (duzentos e noventa e um). Esse centro oferta apenas Ensino Fundamental do 6º ao 9º.

A visita na unidade aconteceu no primeiro dia em que as aulas foram suspensas em Goiás, conforme previsão contida no Decreto Estadual nº 9.633, de 13 de março de 2020, que dispõe em seu Art. 2º:

[...]

§ 2º As aulas escolares, nos estabelecimentos públicos e privados, poderão ser suspensas conforme critérios epidemiológicos e assistências determinadas pela autoridade sanitária (GOIÁS, 2020).

Assim, no dia 15 de março de 2020, o Secretário de Estado da Saúde, por meio de Nota Técnica, manifestou-se no sentido de:

Considerando

[...]

- a orientação do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 14 de março de 2020, de que, se necessário, as instituições poderão repor as aulas no próximo ano para cumprir os 200 dias letivos anuais exigidos pela legislação;

- que a situação demanda o emprego urgente de medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública, a fim de evitar a disseminação da doença no Estado de Goiás; (grifo nosso).

- o pedido da Organização Mundial de Saúde para que os países redobrem o comprometimento contra a pandemia.

DETERMINA:

1) Paralisar as aulas, de preferência por meio da antecipação das férias escolares, em todos os níveis educacionais, públicos e privados, de modo **a interromper as atividades por 15 dias preferencialmente a partir de 16/03/2020**, com tolerância máxima até 18/03/2020, **podendo tal paralisação ser prorrogável a depender da avaliação da autoridade sanitária do Estado** (GOIÁS, 2020). (grifo nosso)

Portanto, a visita na última unidade de ensino que integralizou esta pesquisa ocorreu em meio à preocupação e cuidados com o estado de pandemia em que se encontrava o país.

Naquele momento, as incertezas e expectativas quanto aos próximos dias eram grandes. Embora o clima fosse de preocupação, foi possível entrevistar alguns professores do CEPI Unidade Norte, os quais colaboraram aceitando conceder as entrevistas, bem como responder aos questionários.

No CEPI da Unidade Norte, no ano de 2020, há um total de 35 (tinta e cinco) professores, sendo 16 (seis) contratados de forma temporária e 19 (dezenove) efetivos, destes, 07 (sete) responderam aos questionários e aceitaram ser entrevistados.

Quadro 4: Participantes colaboradores – respondentes da pesquisa

<b>Instituição Pesquisada</b>	<b>Professores na Unidade Escolar</b>	<b>Questionários Respondidos/ Concedidos</b>	<b>Entrevistas Realizadas/ Concedidas</b>
Unidade Sul.	48	25	15
Unidade Norte.	35	7	7
Unidade Centro Goiano 1.	59	7	4
Unidade Centro Goiano 3.	29	2	0
Unidade Centro Goiano 2.	41	9	2
Unidade Leste.	49	17	6
<b>TOTAL</b>	261	67 (25,67%)	34 (13,03%)

Fonte: Elaboração própria (2020).

Feitos os comentários relativos às principais impressões das instituições visitadas, passamos à apresentação do perfil do professor goiano, no qual analisaremos também os principais dados referentes à constituição atual da classe dos professores da rede estadual a partir das informações fornecidas pela SEDUC.

## 1.6 O Retrato do Professor Goiano<sup>7</sup>

Nesse tópico procuramos apresentar o que podemos chamar de retrato do professor goiano. Usamos essa expressão por acreditar que é por meio do retrato que se pode refletir acerca da história, no caso em análise a história do professor goiano. Partindo do pressuposto que a simbologia do retrato pode remeter a função social.

Nas ciências humanas fala-se muito, e há muito tempo, de “representação”, algo que se deve, sem dúvida, à ambiguidade do termo. Por um lado, a “representação” faz as vezes da realidade representada e, portanto, evoca a ausência; por outro, torna visível a realidade representada e, portanto, sugere a presença. Mas a contraposição poderia ser facilmente invertida: no primeiro caso, a representação é presente, ainda que como sucedâneo; no segundo, ela acaba remetendo, por contraste, à realidade ausente que pretende representar. (GINZBURG, 2001, p. 85).

Assim, nesse tópico, traremos os principais dados referentes ao retrato do professor da rede estadual de ensino de Goiás, com o intuito de analisar as principais mudanças que ocorreram nos últimos anos na carreira do magistério no estado, e sobretudo, representar a realidade por meio dos dados pesquisados.

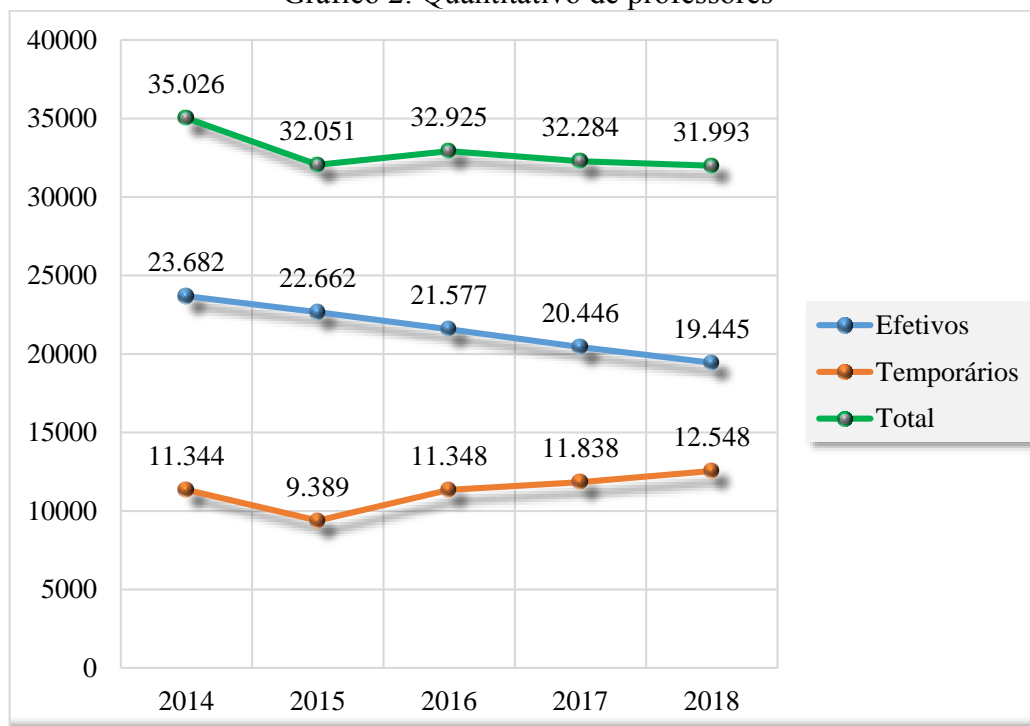
Para isso, exibiremos os dados acerca do quantitativo de professores efetivos e temporários; média salarial tanto dos professores efetivos quanto daqueles professores contratados de forma temporária; informações quanto ao gênero e, por fim, o número de professores com formação *stricto sensu*, no período de 2014 a 2018<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Ressaltamos que as informações abaixo descritas foram obtidas com a devida anuência de titular da Secretaria de Estado da Educação, a partir das informações presentes no Banco de Dados da Superintendência de Gestão de Recursos Humanos da SEDUC (2020).

<sup>8</sup> A escolha do recorte temporal compreendido entre o período de 2014 a 2018 se deu por entendermos que esse é um período representativo, afinal tivemos acesso a informações referentes ao período de 05 (cinco) anos, os quais contempla o período o qual propusemos investigar. Justificamos a escolha do período de 2014 a 2018 devido ao fato de encontrarmos no Banco de Dados da SEDUC as informações já consolidadas acerca desse período e por abarcar o período da pesquisa.

Gráfico 2: Quantitativo de professores



Fonte: Adaptado de SEDUC (2020).

Inicialmente, observamos o quantitativo geral dos professores na rede estadual de ensino, com uma variação no período pesquisado, atingindo maior número apenas em 2016, com 32.925 (trinta e dois mil novecentos e vinte e cinco) professores entre efetivos e temporários; em 2018, observamos menor número de professores na educação básica, apenas 31.993 (trinta e um mil novecentos e noventa e três). Houve, portanto, entre os anos de 2016 a 2018, uma redução de quase mil professores da rede estadual, ou seja, o Estado passou a contar com 932 (novecentos e trinta e dois) professores a menos, em 2018.

Outro dado que consideramos relevante é que, no período analisado, houve uma diminuição dos professores concursados na rede e, conseqüentemente, uma elevação dos números de professores que foram contratados em caráter temporário, ou seja, que não fazem parte quadro permanente de professores do estado de Goiás.

De acordo com o Gráfico 2, inferimos que, no ano de 2014, havia 11.344 (onze mil trezentos e quarenta e quatro) professores temporários. No ano seguinte, houve queda desse número passando para 9.389 (nove mil trezentos e oitenta e nove), já nos anos subsequentes, existe um número ascendente de professores temporários chegando, em 2018, em 12.548 (doze mil quinhentos e quarenta e oito). Ou seja, no período de 2015 a 2018, houve um aumento de 33,6% de professores contratados de forma precária, uma vez que, para esse grupo, são negados direitos básicos previstos no Plano de Carreira Docente, conforme disposto na Lei nº 20.757,

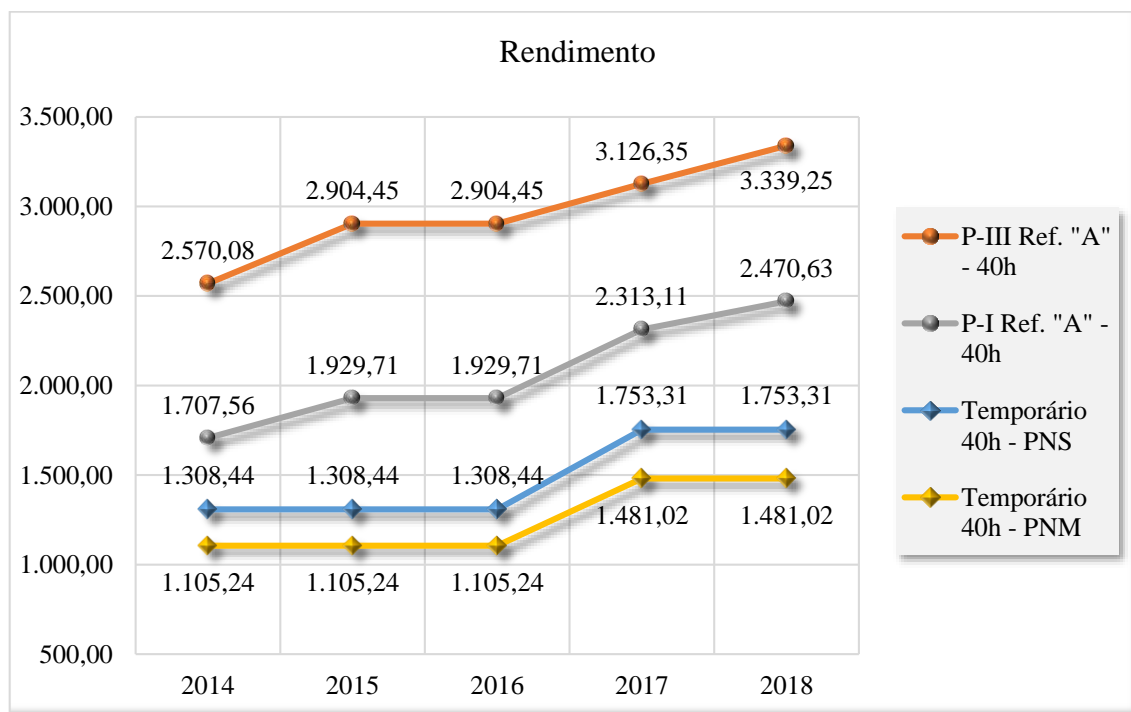
de 28 de janeiro de 2020.

Vale ressaltar que o último concurso em Goiás para professor de nível III aconteceu no ano de 2018, conforme Edital nº 002, publicado em 05 de abril de 2018, para atender tão somente as áreas de Biologia, Física, Matemática e Química. O resultado final desse concurso foi homologado em 10 de setembro de 2018, no Diário Oficial do Estado de Goiás. Destacamos que, no referido concurso, foram aprovados 565 (quinhentos e sessenta e cinco) professores, destes, aproximadamente, 450 (quatrocentos e cinquenta) tomaram posse.

No que diz respeito à questão salarial, constam, dentre os anexos desta pesquisa, as tabelas salariais dos professores efetivos e temporários da rede estadual de ensino, fornecidas pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás-GO.

No gráfico 3, apresentamos o salário do professor P-PIII referência “A”, que trabalha com uma carga horária de 40 horas semanais, além do professor o P-I referência “A”, com 40 horas semanais, tanto do professor efetivo quanto do professor temporário. Optamos por apresentar apenas essas duas referências, conforme demonstrado na Gráfico 3, por ser o professor P-III em maior número na SEDUC.

Gráfico 3: Vencimentos do professor P-III e P-I



Fonte: Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás (2020).

De acordo com os dados elucidativos, constatamos que existe uma diferença salarial considerável entre os professores pertencentes ao quadro permanente daqueles docentes que

fazem parte do quadro transitório, os temporários. Verificamos que, nos anos de 2015 e 2016, a diferença salarial entre o professor efetivo e o temporário, ambos com nível superior, ultrapassaram o percentual de 50% entre eles.

A menor diferença ocorreu no ano de 2017, em que o percentual ficou em 43,92% a mais que o professor temporário, por ocasião do último reajuste ofertado aos professores temporários. Já no ano de 2018, esse percentual chegou a 47,49%, e novamente a diferença do salário do professor concursado chegou próximo ao dobro do professor temporário.

Em relação ao professor de nível médio, a diferença salarial entre ambos é menor do que aquela existente entre o professor efetivo e temporário com nível superior. A menor diferença salarial, de acordo com a tabela examinada, aconteceu no ano de 2017, em que a diferença é de 35,97% a mais do que o professor temporário.

Destacamos que, conforme a Lei nº 11.738/2008, em seu art.5º, o piso será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009, o qual deverá ser calculado utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno (VAA), definido nacionalmente no FUNDEB, referente aos anos iniciais de ensino fundamental urbano nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2017.

No período de 2014 a 2018, os valores referentes ao pagamento do piso do magistério foram normatizados por meio de Portarias publicadas anualmente pelo Ministério da Educação tendo definido o piso no período de 2014 a 2018.

Vale ressaltar que, ao analisar o Gráfico 3, verificamos que o piso salarial do profissional do magistério, conforme mencionado no período pesquisado de 2014 a 2018, não foi pago aos professores temporários em Goiás, ou seja, deixando assim de atender o que preceitua a Lei 11.738/2008, que define, assim, o piso em seu Art. 2º:

[...]

§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais (grifo nosso).

§ 2º Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2008).

Diante de tamanhas discrepâncias salariais, percebemos que o estado de Goiás alcança, assim, a lógica pretendida com a Nova Gestão Pública (NGP), pois, de acordo com Mons (2009), a administração sob a NGP tem como objetivo criar meios para que o trabalho aconteça

com maior eficiência, mas com o menor custo. Entendendo aqui que quem arca com esse modelo de gestão é o professor que não recebe o mínimo garantido por lei nacional.

Percebemos que, na prática, está havendo desarticulação na condução das políticas educacionais, mesmo com a previsão na Constituição Federal de 1988, em seu art. 206, especialmente nos incisos:

[...]

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (grifo nosso).

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988).

Além da previsão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96, que, em seu artigo 207, define:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional; (grifo nosso).

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

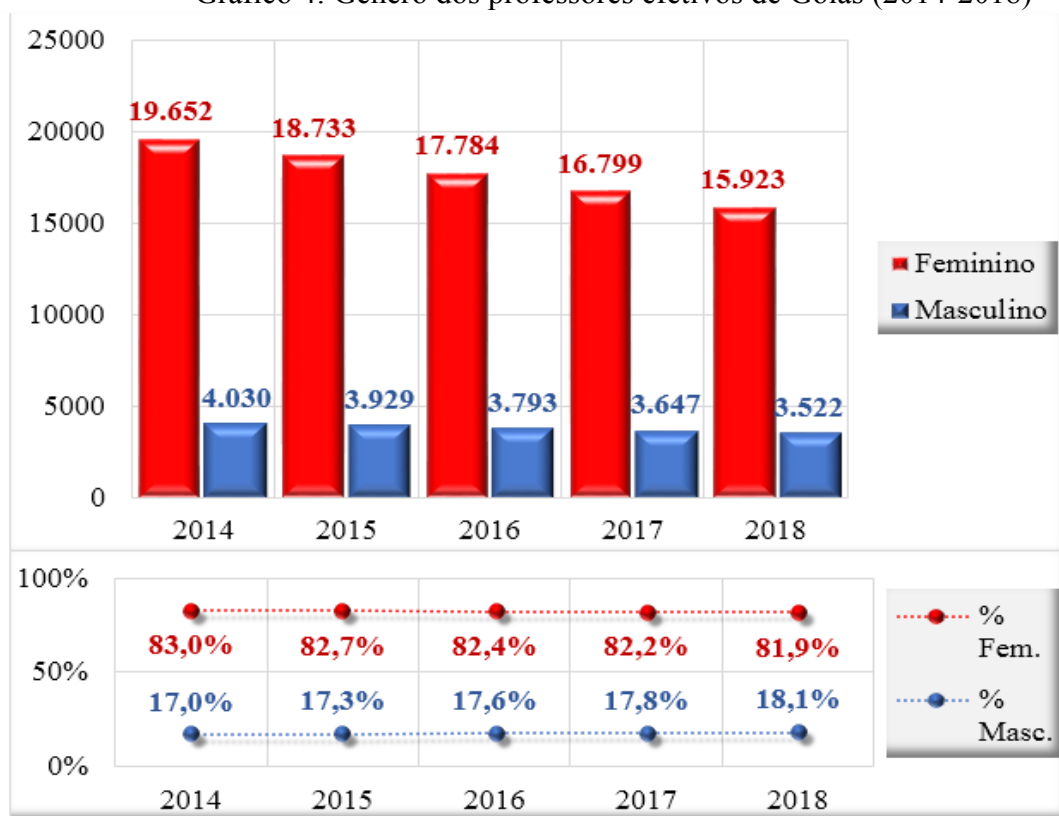
VI - condições adequadas de trabalho.

(BRASIL, 1996).

Como se vê, os princípios e normas que preveem a valorização do exercício do magistério encontram-se estabelecidos tanto na CF/1988 como na LDB n.º 9.394/96, no entanto, na prática, ações decorrentes das políticas educacionais em consonância com o interesse do Estado neoliberal não apresentam os meios necessários que assegurem a valorização dos profissionais da educação.

No Gráfico 4, temos a apresentação do gênero dos professores da rede de ensino de Goiás, com recorte também para o período de 2014-2018.

Gráfico 4: Gênero dos professores efetivos de Goiás (2014-2018)



Fonte: Adaptado de SEDUC (2020).

De acordo com o Gráfico 4 apresentado, ao analisarmos o número absoluto dos professores do sexo masculino, aparentemente, houve uma redução no quantitativo, já que em 2014 contávamos com 4.030 (quatro mil e trinta) professores e chegamos, em 2018, com 3.522 (três mil, quinhentos e vinte e dois). No entanto, essa narrativa não pode ser feita, pois, quando avaliamos o percentual, constatamos o contrário, uma vez que esse percentual aumentou timidamente de 17% para 18,1% no ano de 2018 se levarmos em consideração o número de efetivos e temporários, bem como quanto olharmos o cenário de forma geral. Ainda assim, as docentes do sexo feminino em Goiás, no período pesquisado, têm ultrapassado o percentual de 80% do total dos professores efetivos da rede estadual de ensino.

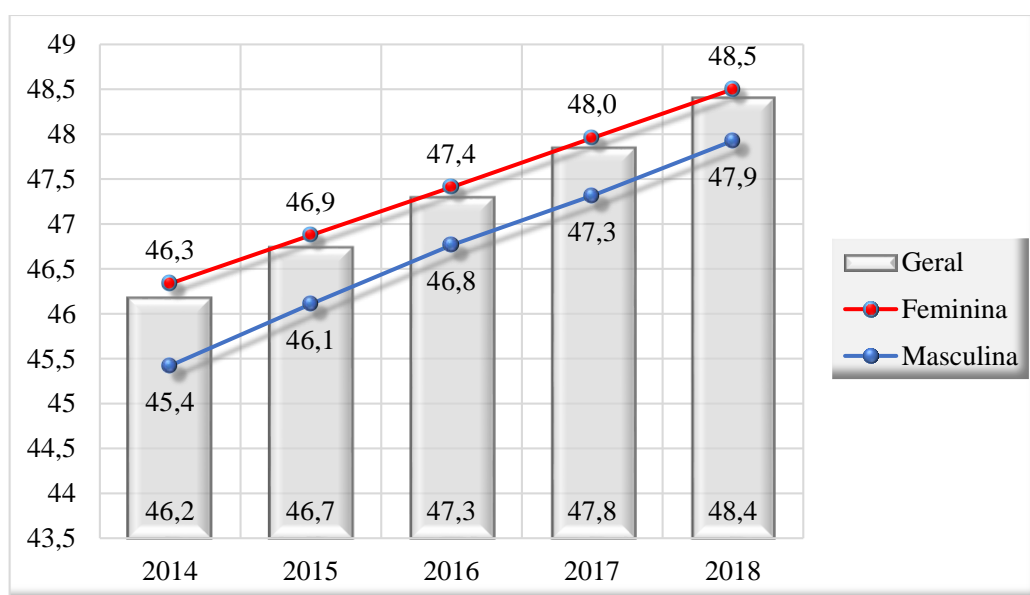
Ao apresentar os dados referente às relações de Gênero no trabalho docente, Hypolito (2002) esclarece que o processo de feminização da profissão do magistério está relacionado à expansão industrial que ocorreu, sobretudo, no final do século passado. Pois, de acordo com o autor, a expansão de rede de ensino básico é fruto da consolidação do capitalismo que ocorreu por meio dos processos de industrialização e, conseqüentemente, de urbanização, o que exigiu maior número de escolarização básica, ainda que fosse apenas uma alfabetização funcional, a fim possibilitar a empregabilidade das classes trabalhadoras emergentes.

Conforme o autor em referência, a constituição do magistério como profissão voltada principalmente para as mulheres está relacionada às características do próprio gênero feminino, quais sejam: a aproximação das atividades do magistério com as exigidas para as funções de mãe; as “habilidades” femininas que permitem um desempenho mais eficaz de uma profissão que tem como função cuidar de crianças; a possibilidade de compatibilização de horários entre o magistério e o trabalho doméstico, a aceitação social para que as mulheres pudessem exercer essa profissão (HYPOLITO, 2002).

Observamos que o número de mulheres na educação sempre foi maior que o número de homens exercendo a docência, isto se dá, principalmente, em razão dos baixos salários, fato que acaba por desestimular o ingresso dos homens na profissão docente. Além do que, assevera Antunes (2009) e Frigotto e Ciavatta (2003), a participação das mulheres em determinadas áreas de trabalho se deve à nova proposta das políticas públicas, pela NGP e que também é caracterizada pela globalização, bem como a precarização do trabalho imposta às mulheres mediante a qual as profissões com baixos salários são mais acessíveis a esse gênero.

No que diz respeito à idade dos professores da rede estadual de ensino, notamos que esses acompanham o cenário nacional, pois, de acordo com a pesquisa realizada pelo INEP (2018), a partir de dados extraídos dos anos 2009, 2013 e 2017, a idade média dos professores da educação básica no Brasil encontra-se com a idade média de 41 anos. Já nos dados de Goiás, a média é entre 46 a 49 anos, como mostra o Gráfico 5:

Gráfico 5: Idade média dos professores em Goiás (2014-2018)

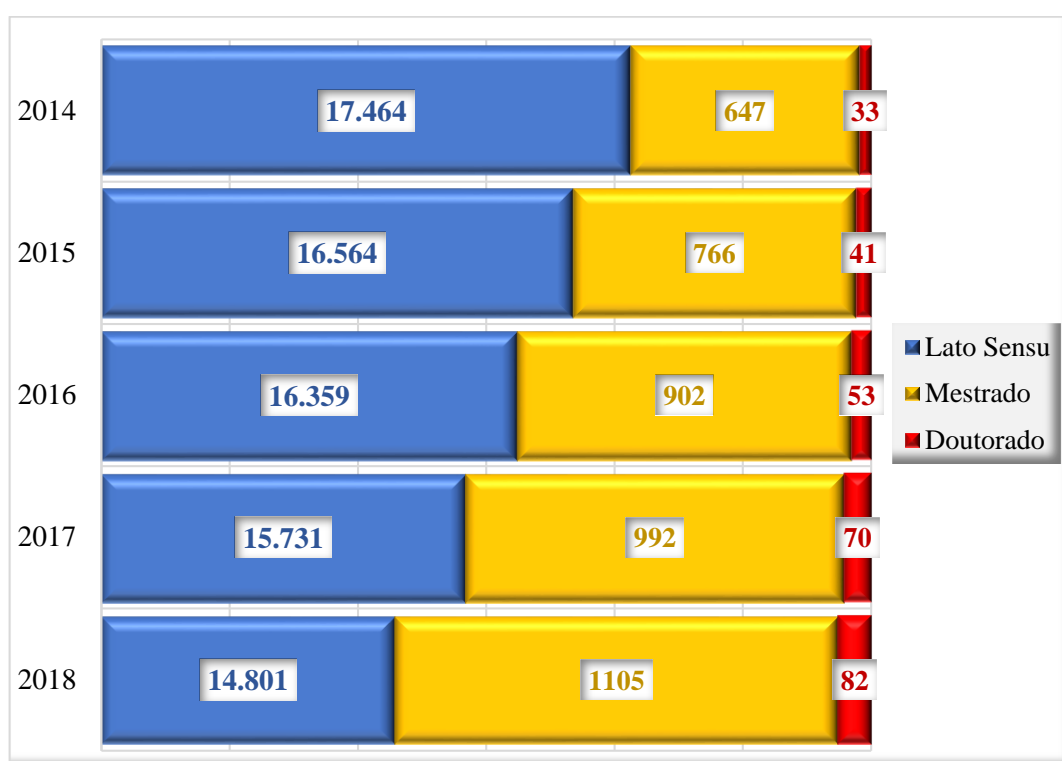


Fonte: Adaptado de SEDUC (2020).

Percebemos que, no período analisado, está havendo um envelhecimento da categoria, o que pode gerar um problema, pois quando a geração de professores que ingressaram nos concursos de 1993 e 1998 começarem a se aposentar, se não houver um concurso para uma reposição adequada do quadro, a sociedade contará basicamente com professores temporários/transitórios na rede estadual.

No tocante a titulação, o Gráfico 6 e a Tabela 7 nos revelam que houve maior investimento dos docentes efetivos da rede estadual no que diz respeito à formação *lato sensu* e *stricto sensu*, sobretudo em nível de mestrado.

Gráfico 6: Formação continuada dos professores da rede de ensino de Goiás (2014-2018)



Fonte: Adaptado de SEDUC (2020)

Quanto ao número de doutores, constatamos que, embora se apresentem no Gráfico 5 de forma tímida, ao analisar os percentuais apresentados na Tabela 7, inferimos que o aumento mais significativo ocorreu entre os professores que obtiveram a formação *stricto sensu* em doutorado após análise do período em geral.

Tabela 7: Percentual de aumento na titulação dos professores da rede de ensino de Goiás (2014-2018)

ANO	Lato Sensu	Mestrado	Doutorado
2014	96,3%	3,6%	0,2%
2015	95,4%	4,4%	0,2%
2016	94,5%	5,2%	0,3%
2017	93,7%	5,9%	0,4%
2018	92,6%	6,9%	0,5%

Fonte: Adaptado de SEDUC (2020).

O aumento dos professores com o título de doutor foi expressivo, visto que, em 2014, a Secretaria de Estado da Educação possuía na rede apenas 33 (trinta e três) doutores e em 2018 contava com 82 (oitenta e dois) professores com doutorado. Logo, constatamos um aumento de 148%. Quanto ao número de professores com mestrado, o número saltou de 647 (seiscentos e quarenta e sete), em 2014, para 1.105 (um mil cento e cinco) mestres atuando na rede estadual no ano de 2018, o que corresponde a um aumento de 70,8%.

No que diz respeito aos professores que possuem especialização *lato sensu*, conforme apresentado no Gráfico 5, houve uma redução gradativa no número, uma vez que, em 2014, havia 17.464 (dezessete mil quatrocentos e sessenta e quatro) professores com especialização *lato sensu* e em 2018, 14.801 (quatorze mil oitocentos e um) professores. Contudo, ao analisarmos esses dados, devemos considerar que, no decorrer do período analisado, parte dos professores especialistas avançaram em sua formação continuada e, conseqüentemente, migraram para o campo daqueles com formação *stricto sensu*, além de uma parte dos servidores com especialização *lato sensu* ter se aposentado no decorrer do período analisado.

Embora os dados mostrem um avanço na titulação, sobretudo, no número de professores com especialização *stricto sensu*, e esse seja um fator positivo para Educação em Goiás, ainda faz-se necessário que os gestores invistam de maneira incisiva em políticas que incentivem os docentes a avançar na formação continuada para que possam atingir o que prevê a meta 16 da Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), e estabelece que ao menos 50% dos professores da educação básica devem ser formados em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Não obstante, a rede estadual de ensino de Goiás apresenta um número significativo de professores com especialização *lato sensu* chegando a atingir, em 2018, o percentual de 76,1% dos 19.445 (dezenove mil quatrocentos e quarenta e cinco) professores em atividade

conforme apresentado no Gráfico 5. Isso faz com que os gestores da SEDUC estimulem os professores da rede a prosseguir na sua formação continuada, conforme previsto na Lei nº 20.757/2020, que prevê em seu artigo 116:

Art. 116. O professor estável poderá, no interesse da Secretaria de Estado da Educação, e desde que a participação não possa ocorrer simultaneamente com o exercício do cargo, afastar-se do exercício do cargo efetivo, com a respectiva remuneração ou subsídio, para participação em curso de aperfeiçoamento ou de pós-graduação *latu e stricto sensu* em instituição de ensino superior no País ou no exterior (grifo nosso) (GOIÁS, 2020).

E, no Art.67, do PNE, item II diz que: “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (grifo nosso) (BRASIL, 2014)”.

Considerando que o caminho metodológico foi apresentado. Desse modo, no próximo capítulo, descrevemos os resultados da pesquisa bibliográfica, trazendo as discussões teóricas que contemplam o capítulo acerca da temática pesquisada. Ou seja, procuramos apresentar a discussão sobre a teoria neoliberal no contexto das reformas educacionais, inclusive no Brasil, o papel dos organismos multilaterais na elaboração das Políticas Educacionais brasileiras com ênfase para Política Pacto pela Educação em Goiás, a discussão sobre a Nova Gestão Pública e suas implicações no trabalho docente, e, finalmente, apresentaremos os reflexos da política do Pacto pela Educação no trabalho docente.

## CAPÍTULO II

### AS REFORMAS EDUCACIONAIS E O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO NEOLIBERAL

*Nas sociedades contemporâneas, o prestígio de uma profissão mede-se, em grande parte, pela sua visibilidade social. No caso dos professores estamos mesmo perante uma questão decisiva, pois a sobrevivência da profissão não depende da qualidade do trabalho interno nas escolas, mas também da sua capacidade de intervenção no espaço público da educação. Se os programas de formação não compreenderem esta nova realidade da profissão docente passarão ao lado de um dos principais desafios deste princípio do século XXI. (NÓVOA, 2009, p. 44).*

Não sem razão, iniciamos a discussão deste capítulo com essa citação de Nóvoa (2009). A trouxemos no intento de propiciar, preliminarmente, uma breve reflexão acerca do trabalho docente, o qual possui suas próprias especificidades que, muitas vezes, não são consideradas. Pelo contrário, as mudanças e transformações dos diversos contextos e esferas da sociedade têm implicado em um professor que deve ser flexível e que não é como outro trabalhador, mas que é colocado no mesmo rol do sistema do mais-valor, do sistema capitalista, uma vez que lhe é imposta a venda da sua força de trabalho, sobretudo, nas instituições privadas.

Contudo, antes de discutirmos propriamente sobre a temática do trabalho docente, entendemos ser prudente abordar outros temas tão importantes quanto, pois consideramos que esses irão contribuir na construção do entendimento sobre trabalho docente, que trataremos de maneira pormenorizada no final deste capítulo. Portanto, dentre as temáticas que julgamos relevantes na construção do tripé que sustenta a discussão proposta para essa pesquisa – que visa compreender a relação presente entre as reformas educacionais, trabalho docente e o neoliberalismo – buscaremos, de início, apresentar a discussão sobre a teoria neoliberal no contexto das reformas educacionais, inclusive no Brasil, bem como analisar como os organismos multilaterais passaram a integrar a elaboração das políticas educacionais brasileiras. Em seguida, apresentaremos algumas explanações acerca da Nova Gestão Pública e suas implicações, enquanto proposta que fomenta um constante aumento em relação à produtividade e colabora para o consumismo excessivo, na perspectiva de colocar a administração pública numa vertente gerencial. Para tanto, propomos um diálogo com as concepções apresentadas pelo defensor do projeto político econômico nominado neoliberalismo, o economista Friedman (1984), embora na época o referido projeto não recebesse essa denominação. Dialogamos também com estudiosos como Cano (2000), Dardot e Laval (2016), Libâneo (2011), Gentilli (1996), Oliveira (2015; 2018), Silva (2014), Tardif (2002), Paro (2010; 2012), Saviani (1991,

2003), entre outros que foram surgindo no decorrer da discussão ora proposta.

Nesse capítulo buscamos, ainda, apresentar as principais ações que se concretizaram a partir da política do Pacto pela Educação em Goiás e como essas ações reverberaram no trabalho do professor. Essa discussão se deu a partir do documento que subsidiou a política em questão e da legislação educacional relacionada à matéria. Por fim, intentamos, neste capítulo, apresentar os principais conceitos sobre o trabalho, pois consideramos pouco produtivo discutir políticas educacionais sem dialogar com as teorias que tratam do trabalho docente.

## **2.1 As interpretações atribuídas ao neoliberalismo**

Considerando que nas últimas décadas do século XX o neoliberalismo se fez presente no contexto econômico, social e político educacional, temos como objetivo apresentar algumas interpretações dadas às ideias que fundamentaram o programa político econômico denominado neoliberalismo. De início, apresentamos a definição apresentada por Moraes (2001), que compreende que o neoliberalismo pode ser um conjunto de políticas que os governos neoconservadores passaram a adotar, sobretudo, a partir da década de 1970. Essas políticas foram concebidas a partir das organizações multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD ou Banco Mundial), criados durante a realização da conferência de Bretton Woods (1945). Ressaltamos que nessa conferência foram estabelecidas as diretrizes de nova ordem econômica global, que tratavam de organizar a reconstrução do capitalismo a fim de minimizar as crises econômicas que surgiram no pós-guerra.

De acordo com entendimento de Peixoto (1998), o neoliberalismo teve como objetivo gerar o desenvolvimento da ciência, da tecnologia, bem como do capital de forma globalizada. Para tanto, o autor em referência apresenta categorias que visam orientar às intencionalidades presentes no neoliberalismo:

- a) Globalização – não existe mais país-nação, o mundo rompeu as barreiras nacionais, destruiu as fronteiras econômicas e culturais;
- b) Eficiência – substituição dos métodos tradicionais pela avançada tecnologia em busca de um resultado mais eficiente;
- c) Produtividade – aumento da produção e otimização dos custos;
- d) Flexibilidade – instituição de uma postura menos rígida no cumprimento da legislação, principalmente a que se refere a conquistas trabalhistas;
- e) Integração – integrar à lógica do mercado e da globalização;
- f) Competitividade – capacidade de superação da concorrência;
- g) Polivalência – domínio de várias funções;
- h) Concorrência – as leis do mercado devem prevalecer, o estado deve se ausentar cada vez mais das diretrizes econômicas e sociais (PEIXOTO, 1998, p. 63).

Com a intenção de esclarecer o que é o neoliberalismo, o historiador inglês Perry Anderson (1995) elucida que as políticas neoliberais surgiram, inicialmente, no contexto europeu e americano pós segunda guerra mundial, quando imperava o sistema econômico capitalista, em razão de uma política que era veementemente contrária ao que se apresentava naquele contexto histórico como Estado intervencionista e de bem-estar. Disso, destacamos que os opositores do modelo político daquela época, liderados por Friedrich Hayek, tinham como propósito combater o Keynesianismo, não só na Inglaterra como em outros países europeus, além dos Estados Unidos.

A propósito, registramos que o termo Keynesianismo trata-se de uma referência a John Maynard Keynes, sistematizador da orientação econômica que advogou que não se deve ter o mercado sem qualquer tipo de controle, por entender que a iniciativa privada não demonstrava capacidade para garantir estabilidade econômica e social após as graves crises na economia a partir da segunda guerra econômica (VILLARREAL, 1986).

Quanto ao modelo político preconizado, especialmente na Europa, pautado no *WelfareState* (Estado de Bem-Estar), destacamos que:

[...] pode ser compreendido como um conjunto de serviços e benefícios sociais de alcance universal promovido pelo Estado com a finalidade de garantir uma certa “harmonia” entre o avanço das forças de mercado e uma relativa estabilidade social, suprimindo a sociedade de benefícios sociais que significam segurança aos indivíduos para manterem o mínimo de base material e níveis de padrão de vida, que possam enfrentar os efeitos deletérios de uma estrutura de produção capitalista desenvolvida e excludente (GOMES, 2006, p. 203).

Se nesse modelo político predominava um solidarismo promovido pelo Estado, os ideais do neoliberalismo, por outro lado, passaram a ter mais espaço, uma vez que os neoliberais apresentavam uma proposta de salvação para os países que se encontravam imersos na crise econômica e social, qual seja: atenuação do poder do Estado no que diz respeito aos gastos sociais e às intervenções econômicas.

Os seguidores de Hayek afirmavam que as raízes da crise ora instalada nos países ocidentais capitalistas estavam diretamente relacionadas à influência nociva dos sindicatos e movimentos operários, pois os neoliberais compreendem como uma ameaça o “movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais” (ANDERSON, 1995).

Portanto, para os neoliberais, os dois elementos, sindicatos e os movimentos operários,

acabam por inviabilizar os lucros das empresas, o que desencadeia os processos inflacionários, gerando uma crise generalizada nas economias de mercado. Como forma de remediar a situação ora apresentada, a corrente política econômica neoliberal propõe que seja mantido um Estado forte no que se refere à capacidade de romper com o poder dos sindicatos, bem como no controle do dinheiro. Por outro lado, o poder do Estado deve ser atenuado no que diz respeito aos gastos sociais e às intervenções econômicas.

Ressaltamos que, de acordo com Anderson (1995), na visão neoliberal, os governos ainda deveriam ter como meta maior a estabilidade monetária. Para tanto, seria imprescindível que houvesse uma disciplina orçamentária – com a contenção dos gastos com o bem-estar dos menos favorecidos – além da restauração da taxa “natural” de desemprego para criar um exército de reserva de trabalhadores. Logo, os sindicatos não suportariam e conseqüentemente quebrariam. Outro fator relevante na proposta neoliberal são as reformas fiscais, que objetivaram incentivar os agentes econômicos por meio de reduções de impostos relativos a rendas mais altas, gerando, conseqüentemente, uma desigualdade social e econômica.

A hegemonia do programa neoliberal não se estabeleceu imediatamente na Europa, sendo somente em 1979 que a Inglaterra, o primeiro país de capitalismo avançado, sob o governo de Magareth Thatcher, colocou em prática os princípios defendidos pelo neoliberalismo. De acordo com Anderson (1995), os Estados Unidos, tendo como presidente, em 1980, Ronald Reagan, também aderiu à proposta neoliberal. Embora compreendamos a relevância da discussão sobre o contexto histórico em que se deu o neoliberalismo nos referidos países, não trataremos neste trabalho sobre esse tema, já que nosso foco é avançar na discussão acerca dos aspectos gerais predominantes no neoliberalismo.

De acordo com os estudiosos da matéria, encontram-se presentes na política neoliberal algumas contradições que podem ser observadas ao analisarmos a área econômica, pois se há um crescimento nesse aspecto, por outro lado, observamos que cresce também o número de privatizações. Esse movimento resulta no aumento de poder dos monopólios no campo das políticas neoliberais. Outra incongruência presente no neoliberalismo diz respeito à liberalização dos mercados, que passam a instigar uma rígida política salarial provocando, conseqüentemente, a queda (mesmo que parcial) dos salários dos trabalhadores.

Ainda acerca das contradições presentes na política neoliberal, Toledo (1995) esclarece que:

[...] realmente existente não é senão o Estado do grande capital que, por meio da derrota da classe operária, impôs rupturas ou limitações aos pactos corporativos dos pós-guerra; implantou uma nova disciplina fabril e uma austeridade salarial, também

nos gastos sociais; e descontou sobre os trabalhadores os custos da crise. A derrota proletária foi econômica e política, mas também ideológica, onde o Keynesianismo e marxismo estão desprestigiados, e a intervenção estatal virou sinônimo de ineficiência, inflação e privilégios (TOLEDO, 1995, p. 84).

Portanto, o que se constata face à ideologia neoliberal é que essa política promoveu, dentre outros resultados, a concentração do capital nas mãos de uma parcela minoritária da sociedade que passava a enxergar o Estado como ineficiente, sobretudo no que diz respeito à gestão econômica. Disso percebemos que, nos países capitalistas que adotaram o neoliberalismo, houve na prática uma desaceleração do crescimento, bem como uma elevação na taxa de desemprego.

No aspecto da educação em meio ao contexto neoliberal, trazemos para a discussão a teoria apresentada pelo economista Milton Friedman – autor da obra *Capitalismo e Liberdade* (1962) –, considerado um dos principais defensores dos princípios do neoliberalismo, que pretendia o Estado mínimo também no que diz respeito às propostas para educação e ao financiamento desta pelo Estado. Em suas críticas Friedman argumentava que o financiamento quase total da educação pelo Estado ou por entidades sem fins lucrativos não garantia um retorno para o Estado dos investimentos realizados na formação de cada indivíduo. A ideia era que se pudesse cobrar pelos serviços educacionais recebidos pela sociedade.

Fica claro que o pensamento de Friedman (1962) é no sentido de que se deve atender a necessidade de preparar as pessoas para o mercado de trabalho. Na visão liberal, a educação não deixa de ser uma mercadoria, sujeita a todas as intempéries do mercado. Assim, Friedman (1962) posicionava-se no sentido de que competia ao Estado tão somente subsidiar os pais com recursos para que eles pudessem pagar pela educação de seus filhos. Desta forma, o Estado não teria mais que administrar de forma direta a educação, visto que caberia aos pais a escolha de uma instituição privada para formar os seus filhos. Com isso, as unidades escolares seriam fiscalizadas pelo Estado, consolidando, de fato, o princípio do Estado mínimo como pensado na ideologia neoliberal.

Outro importante preceito se evidencia na obra de Friedman (1984): o “Capital Humano”, teoria formulada por Theodore W. Shultz (1973) que, brevemente, significa uma forma de investimento na educação para que esta possa promover a economia. Assim, a educação se submeteria à lógica do capital, sendo ela determinante para o crescimento econômico nas sociedades capitalistas.

Embora Friedman (1984) tenha defendido a importância de se investir no capital humano, ele também considerava que esse investimento é de alto risco, uma vez que não havia

uma forma clara e objetiva de garantir o retorno desse financiamento.

O investimento em seres humanos não pode ser financiado nos mesmos termos ou com a mesma facilidade do investimento em capital físico, e é fácil perceber por quê. (...) A produtividade do capital físico não depende em geral da cooperação de quem tomou emprestado. A produtividade do ser humano está evidentemente presa a essa dependência. Um empréstimo para financiar o treinamento de um indivíduo, que não tem nada a oferecer a não ser os seus ganhos futuros, é portanto, bem menos atrativo do que um empréstimo para financiar a construção de um prédio – a garantia é menor, e o custo do recolhimento dos juros e do principal é bem maior (FRIEDMAN, 1984, p. 94).

Diante da insegurança quanto ao investimento em “Capital Humano”, o autor recomenda, como forma de minimizar o problema, que devem ser firmados contratos assegurando que os financiadores receberiam parte dos salários daqueles que foram beneficiados com os recursos pecuniários. Logo está claro que, para o autor, por meio do contrato, o investidor em educação compraria parte dos ganhos futuros daquele que foi financiado.

Outros estudiosos partem de uma discussão mais atual, como os sociólogos franceses Dardot e Laval (2016), que esclarecem que o neoliberalismo não se trata de um retorno ao liberalismo clássico defendido por Adam Smith<sup>9</sup>. No capitalismo neoliberal os países passam a assumir uma concorrência global, visando atrair investidores internacionais. Isso reflete em mudanças significativas no que concerne ao papel do Estado, uma vez que houve uma relativização de sua atuação. Outra importante alteração no Estado é que esse passa a ser administrado sob uma visão concorrencial de maximização de resultados, como se dá na iniciativa privada.

As mudanças decorrentes do que os autores denominam de nova racionalidade neoliberal não se restringem apenas ao próprio Estado, que se torna um Estado-empresarial, mas fica claro para a sociedade como um todo: “o homem neoliberal é o homem competitivo, inteiramente imerso na competição mundial” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.322). A ideia desses autores corrobora com a presente pesquisa, pois tal perspectiva dá conta da observação de que as pessoas que integram a sociedade regida pelo neoliberalismo passam a dirigir suas vidas como se fosse uma empresa, ou seja, um capital que precisa ser cotidianamente valorizado,

---

<sup>9</sup> Conforme o pensamento liberal, é na igualdade de troca entre os indivíduos que se encontra consolidado um dos pilares do liberalismo: de acordo com Smith (1996), os homens, de maneira igualitária, nascem com capacidades iguais e com tendência natural para a troca e compra, possuindo cada um diferentes aptidões conforme o esforço e talento individual. Contudo, o autor aponta que o homem somente terá acesso aos bens materiais se “for sóbrio e trabalhador” e que, se o trabalhador não for habituado ao trabalho na indústria ou mesmo com máquinas, em razão da falta de conhecimentos, é pouco provável que alcançará êxito no trabalho para ele estabelecido. (SMITH, 1979, p. 3).

passando o indivíduo a ser empreendedor de si mesmo e concorrente de todos os outros.

Ademais, é necessário que esse homem-empresa tenha condições de se adaptar a realidade que chega com as mudanças nos serviços públicos, que antes eram totalmente subsidiados pelo Estado. Agora esse sujeito neoliberal tem o condão de escolher e adquirir desde o seu sistema previdenciário até o tipo de educação e saúde que irá usufruir. Lembrando que sujeitos empreendedores de si mesmos são também sujeitos responsáveis por suas escolhas, passando, portanto, a existir nesse novo cenário certa naturalização dos riscos provenientes das escolhas realizadas (DARDOT; LAVAL, 2016).

Na área da educação as mudanças se assemelham àquelas vivenciadas pela sociedade de modo geral, em que o neoliberalismo exige dos indivíduos que eles sejam competitivos e, para que sejam competitivos, implantem dispositivos de situações concorrenciais. Quando estamos em concorrência nas escolas, exigem-se dos indivíduos que sejam competitivos. Dardot e Laval (2016) esclarecem que no mundo escolar do final dos anos de 1960 e 1970, o conceito de capital humano passou a estruturar as políticas educativas do mundo inteiro, e essa transformação foi trazida pelas grandes organizações internacionais que eram atravessadas por esse modo de pensar. A escola incute nos indivíduos escolarizados, desde a tenra idade, a ideia de autovalorização como indivíduos econômicos que devem acumular créditos que vão formar um capital rentável no mercado do emprego. Observa-se, portanto, que nesse modelo a escola fabrica hoje não só recursos humanos para indústrias e empresas, mas fabrica também subjetividades neoliberais, ou seja, sujeitos que se relacionam entre si como capital, tendo a tarefa de se valorizarem como capital.

A partir das interpretações apresentadas sobre o neoliberalismo, concluímos que é incontornável para esta pesquisa realizar uma breve explanação acerca das motivações que levaram o Brasil a aderir a esse novo modelo liberal, isto é, à teoria neoliberal. Buscaremos identificar e analisar como os princípios defendidos pelo neoliberalismo se fazem presentes nos cenários econômico, político e social do país, inclusive a partir da década de 1990 nas reformas educacionais.

## **2.2 O neoliberalismo no Brasil**

Com o intuito de compreender a trajetória da política neoliberal e sua interação com a educação no Brasil, buscamos entender a relação do processo educacional em seu contexto

histórico, relacionando-o com os principais acontecimentos políticos, econômicos e sociais, que ocorreram a partir da década de 1990.

Compreendemos que o neoliberalismo teve seu início no Brasil na década de 1990, durante o governo de Fernando Collor, perpetuando-se na gestão do presidente Itamar Franco e, precipuamente, no governo de Fernando Henrique Cardoso, estendendo-se de certa forma até as gestões dos governos do PT. No entanto, de acordo com Francisco de Oliveira (1995), em seu artigo *Neoliberalismo à brasileira*, desde a ditadura os dirigentes da economia no Brasil já possuíam uma visão liberal, tendo ocorrido nesse momento da história a dilapidação do Estado brasileiro. Tal processo foi continuado no governo de José Sarney, o que proporcionou condições favoráveis para a implantação da ideologia neoliberal no país.

Faz-se relevante para o estudo compreendermos o contexto histórico que o país vivia no final da década de 1980. Conforme Brum (2009), o Brasil já vinha, desde o final do regime militar, enfrentando diversas crises, como altas taxas de inflação, número elevado de desemprego, contradições sociais latentes, baixo investimento em programas sociais dentre outras grandes dificuldades.

Essa diversidade de problemas resultou no processo político e social que buscava as eleições diretas para presidente da república em 1984. O movimento ficou conhecido como “Diretas Já”, havendo em toda a sociedade um desejo de mudança que coincidiu com a proposta de governo apresentada pelo candidato à presidência da república Fernando Collor de Mello, em 1989. Segundo Brum (2009), Collor buscou apresentar um novo projeto de desenvolvimento que tinha como base a transição do capitalismo tutelado pelo Estado para um capitalismo arrojado e competitivo (como se encontrava na iniciativa privada), o que resultaria, segundo o então candidato, em melhor desempenho da economia no país.

Oliveira (1995) descreve com clareza o cenário que o país vivenciava no momento da eleição de Fernando Collor:

A eleição de Collor deu-se [...], no terreno fértil onde a dilapidação do Estado preparou o terreno para um desespero popular, que via no Estado desperdiçador, que Collor simbolizou com os marajás, o bode expiatório da má distribuição de renda, da situação depredada da saúde, da educação e de todas as políticas sociais. Foi esse voto de desespero que elegeu o Bismarck das Alagoas (OLIVEIRA, 1995, p. 25).

Portanto, observava-se um cenário em que a sociedade de modo geral assentia com as mudanças que começavam a acontecer no início da década de 1990 e que prometiam beneficiar a economia do país, promovendo, conseqüentemente, melhorias no âmbito social, visto o anseio popular para que não mais ocorresse desperdício do dinheiro público.

Desta maneira, com o início da gestão do governo de Fernando Collor, em 1991, se criou o Programa Nacional de Desestatização (PND), dando início às privatizações das empresas estatais. Ressaltamos que o PND se estendeu às duas gestões de Fernando Henrique Cardoso (FHC), além dos dois mandatos de Lula, embora tenha sofrido algumas reformulações. A manutenção desse programa por tanto tempo justificou-se pela necessidade de prosseguir com as privatizações, uma vez que, de acordo com os gestores, os recursos obtidos com as referidas privatizações eram utilizados para o pagamento de parte da dívida externa, melhorias na economia e fomento da competitividade industrial.

Observamos que as privatizações continuaram no governo de FHC, incluindo a Companhia Vale do Rio Doce (CRVD), considerada uma das maiores estatais, que acabou sendo privatizada por Fernando Henrique em 1997. Houve também durante sua gestão a concessão de serviços como, por exemplo, energia, telecomunicações, além da privatização de bancos e a completa ausência do Estado no setor ferroviário.

Quanto às gestões de Lula e Dilma Rousseff – ambos pertencentes ao Partido dos Trabalhadores (PT) –, ocorridas no período de 2003 a 2016, observa-se uma abordagem relativamente diferente de seus antecessores, embora ainda estivessem presentes as privatizações das empresas estatais. Destacamos que durante os seus mandatos, sobretudo no governo do Lula, deu-se maior importância às políticas sociais, com ampliação das políticas públicas de oferta de ensino médio e superior no país, inclusive na área de formação profissional.

No governo de Dilma buscou-se manter os principais programas sociais implantados por seu antecessor, sobretudo no campo educacional, incentivando a universalização do ensino somado à mercantilização. Conforme Singer (2016), Dilma buscou desenvolver algumas ações no enfrentamento da especulação financeira e buscou implementar o seu projeto desenvolvimentista com: redução de juros; uso intensivo do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES); aposta na reindustrialização; desonerações; plano para infraestrutura; reforma do setor elétrico; proteção ao produto nacional, dentre outras medidas.

Esclarecemos que, de acordo com Chossudovsky (1999), embora a ideologia neoliberal tenha crescido em nível global, ela trouxe consigo uma forte polarização social e uma elevação do empobrecimento da população, especialmente no caso do Brasil. Com um programa audacioso de privatizações, os setores econômicos passaram a ser controlados pelos capitalistas.

Para Filgueiras e Gonçalves (2007), no Brasil, o neoliberalismo se afigura como liberal periférico, ou seja, é liberal em sua essência, pois dele decorrem as privatizações e a desregulação do mercado de trabalho periférico. Pela forma com que se concretiza a doutrina neoliberal no país, a soberania estatal é paulatinamente reduzida, já que o Estado passa a interferir cada vez menos na economia, possibilitando a exploração da força de trabalho.

Outro fator intrinsecamente relacionado ao neoliberalismo é a globalização, já que não é possível pensar o capitalismo desvinculado de questões multinacionais. Para tanto, buscamos nas próximas seções discorrer sobre o conceito de globalização e seus objetivos no que concerne à evolução do neoliberalismo.

### 2.2.1 Importância do aspecto da globalização para a efetivação do neoliberalismo

Compreendemos que a globalização se apresenta com múltiplos significados que, por sua vez, acabam por afetar a política educacional por todo o mundo. Assim, o termo diz respeito ao aparecimento das instituições supranacionais, que possuem o poder de interferir nas políticas educacionais em nível mundial, provocando um grande impacto não só nas políticas educacionais, como também na economia, no processo de produção, no consumo, no fluxo de capital e na interdependência monetária (BURBULES e TORRES, 2004). Quanto à perspectiva econômica, Cano (2000) esclarece que a globalização está entrelaçada ao neoliberalismo, uma vez que é por meio dela que o aumento da dependência econômica e financeira entre os países fora acentuada, sobretudo, naqueles que possuem uma economia mais vulnerável, como o Brasil.

O surgimento da globalização é também entendido a partir de novas maneiras de fazer a cultura, bem como de novas tecnologias voltadas para ampliação dos meios de comunicação. Com a ascensão da globalização ocorre, de maneira concomitante, a ampliação das políticas neoliberais, tornando-as assim um discurso preponderante.

Em decorrência dessa análise, a globalização pode ser delineada como “uma gama de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que expressam o espírito e a etapa de desenvolvimento do capitalismo em que o mundo se encontra atualmente” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 70). Além disso, na contemporaneidade, ela se faz presente sobretudo nos países capitalistas, ditando em toda a sociedade mudanças de âmbito mundial, sejam elas positivas – como os avanços tecnológicos no que se refere aos meios de comunicação e à ciência, que tem encontrado a cura para doenças incuráveis até o século passado, como a varíola, tuberculose, cólera e tantas outras que disseminavam parte da população mundial – ou

negativas – como a aceleração das transformações técnico-científicas, que conseqüentemente modificaram os meios de produção, o processo de trabalho e as próprias relações sociais.

Embora a globalização e o neoliberalismo tenham alcançado diversas áreas da sociedade capitalista, objetivamos, nesse capítulo, entender como se deram as transformações no âmbito das políticas educacionais, estabelecendo a análise e crítica do tema em questão. Face à compreensão da relação entre a globalização e o neoliberalismo, buscamos assimilar em que proporção as agências internacionais multilaterais se fizeram presentes nas políticas educacionais desenvolvidas no Brasil. Analisamos ainda qual modelo de escola interessa ao mundo globalizado, considerando que, de acordo com a orientação da política neoliberal, o princípio central é a privatização, pois o “[...] o neoliberalismo privatiza tudo, inclusive o êxito e o fracasso” (GENTILLI, 1998, p. 22) – êxito este baseado nas concepções alicerçadas no mérito a partir do esforço individual e pelo empreendedorismo.

Destarte, na próxima seção trataremos das circunstâncias que levaram ao surgimento dos principais organismos internacionais para, desse modo, descrever o papel destes na elaboração das políticas educacionais no Brasil. Nesse sentido, procuramos apresentar em quais contextos históricos estes organismos surgiram. Em seguida, discutiremos acerca da atuação desses organismos nas políticas sociais, econômicas e, principalmente, nas políticas educacionais, bem como sobre as principais contradições presentes nas orientações para a elaboração dessas políticas.

### **2.3 O Papel dos Organismos Multilaterais na elaboração das Políticas Educacionais brasileira**

Devido à relevância do papel dos organismos multilaterais/internacionais no que diz respeito ao gerenciamento da crise econômica – que acometeu o mundo nas últimas décadas do século XX, impactando a sociedade como um todo – buscamos, preliminarmente, apresentar o período em que ocorreu o surgimento dos principais organismos financeiros.

Os estudos apontam que, na Conferência de *Bretton Woods*, em 1944, foram criados o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), tendo esses organismos financeiros o objetivo principal de financiamento da reconstrução econômica e infraestrutura dos países europeus e do Japão após a Segunda Guerra Mundial. Anos mais tarde, foram criados outros organismos ligados ao Banco Mundial, que também possuem a missão de “*poner fin a la pobreza extrema*,

*promover la prosperidad compartida*” (Banco Mundial<sup>10</sup>), como a Corporação Financeira Internacional (CFI), implantada no ano de (1956). Mais à frente, em 1960, foi criada a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID). Depois, em 1966, o Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos (CIRDI). Por fim, em 1988, a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA) passou a integrar a estrutura que compõe o Banco Mundial.

De acordo com Leher (1998), foi somente a partir da gestão de Robert S. McNamara, que durou quase duas décadas (1968-1981), que o BM definiu a educação como meio de “combate à pobreza”, financiando projetos sociais nos países periféricos que se encontravam endividados – especialmente dos continentes da África, América Latina e Ásia – e passando a orientar políticas educacionais conforme descrito no decorrer deste tópico.

Salientamos que outros organismos multilaterais não menos importantes no cenário mundial foram criados, como, por exemplo, em 1945, a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO); no ano seguinte, a Organização das Nações Unidas para Infância (UNICEF); em 1949, por sua vez, a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) – que passou a existir no ano de 1965. Ressaltamos que, além desses, outros programas foram criados ao longo da história. Optamos, contudo, por não delongar em sua citação, por considerar que os principais envolvidos na discussão proposta, ou seja, aqueles que de fato atuam na estruturação das políticas educacionais, se encontram presentes no rol apresentado.

Leher (1998) nos provoca a observar que a UNESCO foi criada no período desenvolvimentista. Algumas das expectativas dos países periféricos do capitalismo haviam sido consolidadas e, por muitas décadas, essa instituição conduziu as reformas educacionais na América Latina, tendo como papel planejar e implementar a educação em consonância com o BM. O principal debate promovido pelo organismo aconteceu na década de 1970, em que foram elaboradas políticas para promoção do acesso das camadas menos favorecidas da sociedade ao conhecimento. Contudo, esse debate acabou perdendo força em razão da saída do grupo de estados membros da UNESCO: os Estados Unidos, em 1984, e posteriormente o Reino Unido, estados considerados os maiores financiadores da agenda da educação para o mundo. Nesse momento de enfraquecimento da atuação da UNESCO, as atribuições que até então pertenciam a esse organismo foram transferidas para o Banco Mundial, que passou a responder

---

<sup>10</sup> BANCO MUNDIAL. Nuestra Misión. Disponível em: [www.bancomundial.org](http://www.bancomundial.org). Acesso em 13 jun. 2020.

tecnicamente pela política educacional. Segundo Leher (1998), o fato do BM estar à frente das propostas de reformas educacionais fez com que as questões voltadas para a educação se tornassem um assunto de banqueiros, homens de negócios e estrategistas políticos.

De acordo com os documentos do BM,

a educação básica se concebe como um meio para satisfazer as necessidades mínimas de aprendizagem das massas de modo que todos os indivíduos possam participar eficazmente no processo de desenvolvimento. Por conseguinte, a educação básica pode ser útil para incrementar a produtividade e, também melhorar as oportunidades dos grupos menos favorecidos (BM, 1974, p. 60).

A educação passou a ser vista como ferramenta útil para o aumento da produtividade e também para promover o mínimo de aprendizagem para os menos favorecidos, isto é, as grandes massas. Para Leher (1998), o BM tinha inicialmente como projeto para a educação o investimento no ensino profissionalizante. No entanto, a partir da década de 1980, com as mudanças estruturais na sociedade, o foco passou a ser o ensino elementar.

Ainda na década de 1980, o BM, ao orientar uma agenda global para educação dos países da América Latina e Caribe, argumenta que

a educação é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando o valor e eficiência do trabalho dos pobres e mitigando as consequências da pobreza nas questões vinculadas à população, saúde, e nutrição [...]. O ensino de primeiro grau é a base e sua finalidade fundamental é dupla: produzir uma população alfabetizada e que possui conhecimentos básicos de aritmética capaz resolver problemas no lar e no trabalho, e servir de base para sua posterior educação (BM, 1992, *apud* TORRES, 1996, p. 131).

Compreendemos que a posição do BM para a América Latina – visando assegurar o mínimo de conhecimento para a população e, por conseguinte, o aumento da produtividade dos países com o pretexto de minimizar a pobreza – é no sentido de que tais ações são suficientes para garantir o crescimento da economia, o que demonstra que a educação não é propriamente considerada a pedra angular para o desenvolvimento social e o bem-estar das pessoas. O que identificamos, portanto, são políticas educacionais que visam, tão somente, ao crescimento econômico de alguns países.

Observamos que o BM, junto com os outros organismos multilaterais (que são vinculados às grandes potências mundiais), passou a elaborar recomendações sobre políticas públicas não só para a educação, mas para outras áreas sociais como também a saúde.

Assim, a partir da iniciativa de quatro dos organismos multilaterais – a Organização das

Nações Unidas para a Educação (UNESCO), Organização das Nações Unidas para Infância (UNICEF), Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM) –, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. Nesse momento, as reformas educacionais apresentaram novas propostas para a educação. A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos foi assinada por todos os chefes de Estado presentes, tendo a conferência contado com a participação de 155 nações e 150 organizações não governamentais (TORRES, 2001).

Teóricos como: Shiroma (2002), Frigotto e Ciavatta (2003), ao examinarem os acordos firmados na Conferência de Jomtien, destacam as seguintes estratégias: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos; dar prioridade ao atendimento de deficientes, grupos desamparados, meninas e mulheres; eliminar o analfabetismo; melhorar o rendimento escolar; concentrar mais a atenção na aprendizagem do que em aspectos formais; criar sistemas de avaliação de resultados; dar condições básicas (saúde, nutrição etc.) necessárias para o estudante aprender; redefinir do papel da escola; responsabilizar o Estado na oferta da educação básica; procurar novos financiamentos e fontes de recursos para a educação; aproximar o ensino do setor produtivo; realizar novos pactos entre os setores público privado na oferta de educação; firmar parcerias entre organizações não governamentais e o Estado em todos os níveis de ensino nas funções de acompanhamento, pesquisa, formação e produção de material; buscar colaboradores na comunidade, grupos religiosos, famílias, empresas etc.; ampliar o alcance e os meios de acesso à educação ao longo da vida, dentro ou fora do espaço escolar, podendo recorrer às modalidades formais e informais. Todas essas, dentre outras, foram, portanto, estratégias pensadas para as reformas educacionais a partir da década de 1990.

Contudo, Torres (2001) alerta para o fato de que as propostas acordadas na Conferência de Jomtien para educação foram reduzidas pelas políticas educacionais, uma vez que o “*básico* tende a ser interpretado como *mínimo*, como teto e não como *piso*” (p. 40, grifos da autora). Elementos estruturais passam a ser reinterpretados “como conteúdos mínimos ou padrões mínimos [...] nos quais costumam ser incluída uma listagem de destrezas de natureza bem diversa tais como: leitura, escrita e cálculo, noções básicas de higiene e saúde” (TORRES, 2001, p. 40).

Para Santomé (2003), o que tem ocorrido é a gradativa transformação do sistema escolar em um mercado, tendo em vista que os neoliberais, com ideologias totalmente capitalistas, tentam impor um modelo de sociedade em que a educação também passe a ser vista como um bem de consumo.

A sua lógica seria convencer as pessoas a escolherem instituições escolares, diplomas e corpo docente da mesma forma em que são escolhidos e comprados outros produtos em diferentes supermercados. A educação e as criações culturais, em geral, foram reduzidas a mercadorias, que dissimulam as redes econômicas e os interesses políticos que se escondem por trás dessa posição mercantilista. Essa ocultação da transformação do sistema educacional em um grande shopping center é acompanhada de abundante publicidade e de discursos demagógicos sobre a defesa de liberdades, das bondades de ser “apolítico” e neutro quando, ao mesmo tempo, os setores mais conservadores e ultraliberais, mesmo antes de acabar de realizar esse tipo de pronunciamento, já estão exigindo verba pública para suas propostas privadas de educação e outros negócios ocultos sob rótulos culturais (SANTOMÉ, 2003, p. 35).

Com a educação sendo cada vez mais tratada como mera mercadoria, os sujeitos que compõem o processo educacional passam também a ocupar papéis de uma lógica mercantil: professores ofertam seus produtos e serviços e alunos se tornam clientes desse sistema educacional – clientes estes que devem, em momento oportuno, demonstrar por meio de números (avaliações, setores em crescimento da economia, demanda e oferta de produtos, consumo e consumismo em alta, mão de obra especializada) a qualidade do produto e serviço que lhes foram ofertados.

A partir destas considerações, percebe-se que a estruturação das políticas educacionais brasileiras a partir da década de 1990 dá origem a um novo modelo de gestão pública, alinhado às propostas advindas do neoliberalismo. Tal leitura encontra fundamentos na análise de Rezende (2008), pela qual os princípios basilares das reformas educacionais estão intrinsecamente relacionados a essa nova maneira de gerir a coisa pública. Discutido o que a teoria neoliberal e os próprios organismos esperam que se torne realidade na educação por meio da implantação das chamadas políticas ou reformas educacionais, procuramos discorrer no tópico seguinte sobre como se desenvolve, nessa nova perspectiva política, econômica e social, essa nova forma de gestão, com ênfase para a reforma educacional, que foi realizada no Estado de Goiás, Pacto pela Educação: Um futuro melhor exige mudanças.

## **2.4 A Nova Gestão Pública e suas implicações**

A Nova Gestão Pública (NGP) é considerada um modelo<sup>11</sup> de gestão que alcança diversos setores da sociedade – incluindo impactos diretos no trabalho docente – e que possui como principal norteadora a busca por meios para que o Estado funcione de maneira eficiente e com os menores custos possíveis, aplicando um modelo gerencial de administração pública.

---

<sup>11</sup> A NGP consiste, segundo Secchi (2009, p.354) em “um modelo normativo pós-burocrático para a estruturação e a gestão da administração pública baseado em valores de eficiência, eficácia e competitividade”.

Esse novo modelo de administração pública, conhecido internacionalmente como NGP, iniciou-se em 1990, na Grã-Bretanha, com a reforma de Estado implantada naquele país: “[...] o *Managerialism* definido como um conjunto de ideias e crenças que toma como valores máximos a própria gerência, o objetivo de aumento constante da produtividade e a orientação ao consumidor” (BRESSER-PEREIRA, 1999, p. 32).

Em linhas gerais, esse modelo apresenta características como a mensuração do desempenho a partir de medidas explícitas de controle; maior concorrência no setor público; adoção de práticas próprias da iniciativa privada e maior racionamento dos recursos públicos. Além disso, a partir da NGP, passou a existir previsão de controle e organização de pessoas; descentralização da administração pública; definição de metas com indicadores de alto desempenho profissional; flexibilização; maior controle no que diz respeito à disciplina e diminuição de gastos do Estado com políticas sociais. Por fim, encontra-se presente nessa nova forma de gerenciamento público, em certa medida, a relutância dos administradores em atender às reivindicações originárias dos sindicatos que representam os trabalhadores (HOOD, 1991).

Outro traço característico da NGP é a centralização da competência para desenvolvimento de políticas sociais na União. Ou seja, cabe ao governo federal criá-las, mas a execução fica a cargo dos estados e municípios, o que parcialmente compromete o que preceitua a Constituição Federal de 1988, que em seu art. 23, parágrafo único, dispõe: “Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional” (BRASIL, 1988).

Feitos os esclarecimentos preliminares acerca da Nova Gestão Pública, retomaremos a discussão sobre o cenário político do início de 1990, para melhor entender as razões que motivaram a reestruturação na maneira de gerir a administração pública com a chamada NGP no Brasil, especialmente na área da educação, antes presentes tão somente na economia privada. (OLIVEIRA, 2015).

Verificamos que uma das motivações são as mudanças estruturais na política, economia e na educação que ocorreram no início da década de 1990 – não só no Brasil, mas nos demais países da América Latina –, alinhadas à necessidade da administração pública de gerir a crise da dívida externa, bem como de atender às demandas advindas com a globalização e a mundialização do capital.

O surgimento da NGP veio acompanhado do anseio de modernização do Estado. O Ministro Bresser Pereira (1999), responsável, na época, pela Pasta da Reforma do Estado, defendia a nova estrutura gerencial a partir do seguinte posicionamento: “[...] a ideia geral é

decentralizar, delegar autoridade. Mas é preciso ser específico, definir claramente os setores que o Estado opera, as competências e as modalidades de administração mais adequadas a cada setor [...]” (BRESSER-PEREIRA, 1999, p. 33).

Deste modo, os reformadores que estudavam a modernização do Estado naquele contexto optaram por redefini-lo em quatro setores: núcleo estratégico, atividades exclusivas, serviços não exclusivos e a produção de bens e serviços para o mercado. Quanto às políticas sociais, todas seguiram às orientações dos organismos internacionais, como o BM e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), que tinham como foco os mais pobres, bem como a racionalização do gasto público (SALAMA; VALIER, 1997).

Características marcantes na área econômica (ainda vivas em nossas memórias) foram as sucessivas privatizações de serviços antes públicos, que aconteceram no início da década de 1990. São exemplos os serviços de telefonia, energia, água e esgoto, privatizados em diversos estados e municípios. Tal processo acarretou uma nova relação de prestação de serviços essenciais, normatizada por uma dinâmica de mercado estabelecida entre o cidadão e as pessoas jurídicas privadas responsáveis pela oferta desses serviços. Caracterizou-se assim uma nova forma de condução das políticas públicas pelo gestor público, a partir da descentralização daqueles serviços antes ofertados ao cidadão pela administração pública.

Acerca da política das privatizações, Popkewitz esclarece:

as políticas neoliberais de privatização e de comercialização teriam como finalidade melhorar o mundo, desafiando a burocracia do Estado-Providência e incitando os indivíduos a uma implicação nas instâncias locais que têm uma influência direta sobre suas vidas (2008, p. 234).

Percebemos que se almejou com a NGP a efetivação da ideia do novo liberalismo, ou seja, uma nova maneira de gerenciar o Estado que, conforme o autor, se daria por meio da democratização, descentralização e desconcentração, consolidando-se uma nova forma de relação entre administração pública e sociedade, em que se preconizava a implantação da eficiência no setor público com base na transparência.

Para Oliveira (2015), nas últimas décadas, a administração pública nos mais diversos setores tem demonstrado que se encontra arraigada nos modelos do setor privado. Quanto à forma de gestão, evidenciamos que não há consonância entre as funções de execução e controle, nem uma concorrência entre os setores público e privado, mas a terceirização dos serviços e uma gestão voltada para apresentação de resultados.

Para Mons (2009), a NGP alterou o funcionamento daquelas instituições alicerçadas,

principalmente, na relação custo-benefício. Dentre os serviços básicos gerenciados pelo Estado encontra-se a educação, que não foge da lógica de maior eficiência com menor custo. Nesse sentido, Mons (2009) apresenta os quatro eixos com reflexos no campo educacional que sustentam a NGP: mensuração da produção do serviço público; utilização de ferramentas específicas e com validade cientificamente garantida para que serviços sejam mensurados; prestação de contas dos servidores públicos aos gestores do sistema; e regulação da organização pública, que deve ser feita pelos resultados e não mais orientadas por procedimentos de controle de seus recursos.

Draibe (2005) assevera que as reformas educacionais alicerçadas nas perspectivas de maior eficiência e de modernização do Estado apresentam forte contradição, uma vez que os recursos públicos destinados para as áreas sociais são escassos, tornando difícil a execução de propostas que adequem os sistemas educacionais às novas exigências do capitalismo. Em detrimento das específicas complexidades que envolvem o acesso à educação, à cultura e a outros direitos basilares para o exercício da cidadania, existe a exigência contínua da contenção de recursos para essas áreas, o que provoca ainda mais ineficiência e baixa produtividade.

Outro dado que concerne à nova gestão pública, embora não seja o foco deste estudo, encontra-se nas reformas educacionais a partir de 1990: as parcerias entre a sociedade civil e o poder público, conhecidas como “Parceria Público-Privada (PPP)”. Para Robertson e Verger (2012), essas parcerias têm como objetivo atender a interesses econômicos e ideológicos na relação entre o Estado e o Mercado. Para os autores em referência, as PPP “foram um corretivo para a presença demasiada do Estado (keynesianismo), por um lado, e ausência dele, por outro (privatização)” (p. 1139). Por tal perspectiva, esse processo de desregulação do mercado permite que haja benefícios para cada instituição e ente que integre essa parceria.

Consideramos que esse tipo de relação empobrece o campo educacional, por entender que a única parte beneficiária dessa estrutura de relação de mercado são os agentes econômicos, excluindo-se outras esferas que devem ser consideradas, como a social, por exemplo, que contribui na construção de uma formação que seja mais crítica e reflexiva.

Para um melhor aprofundamento dessas questões, a próxima seção trará a discussão acerca da NGP e sua relação com as políticas educacionais planejadas e implementadas a partir de 1990.

#### 2.4.1 A Nova Gestão Pública e as políticas educacionais no Brasil

No que concerne às reformas educacionais, destacamos como um dos principais

movimentos a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, que trouxe os vetos presidenciais que rejeitaram as contribuições das organizações científicas, políticas e sindicais da área da educação. Para Oliveira (2015), a Lei nº 9.394/1996 (LDBEN) foi marcada também por uma forte contradição: enquanto seu texto apresenta a necessidade de maior democratização da educação, com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e respeito à diversidade étnico-racial, o que se vê na prática, sob os ditames da nova gestão escolar, é a centralidade dos processos avaliativos como meios reguladores do sistema escolar.

Como evidenciado, a administração pública, no âmbito da gestão da política educacional, está alinhada aos pressupostos da teoria neoliberal, que preveem a minimização do Estado no exercício do expediente de manutenção e desenvolvimento do ensino, na medida em que empresas e organizações sociais passam a fazer parte da organização da estrutura escolar.

Ressaltamos que embora a discussão sobre a avaliação não seja foco desse estudo, faz-se necessário reportarmos as principais políticas de avaliação vigentes no âmbito federal sob a ótica da teoria da NGP, a fim de melhor contextualizar o objeto de nossa pesquisa. Destacamos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1995 e que ainda perdura até o momento desta pesquisa. Esse sistema foi criado para avaliar a educação brasileira a partir de provas padronizadas e realizadas por amostragem. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), esse sistema de avaliação foi construído por consultores distantes da realidade escolar, não atingindo resultados expressivos no processo pedagógico, embora tenha sido pensado com o objetivo de fornecer dados para monitorar as políticas propostas, bem como pensar novas políticas educacionais. Para esses autores, o SAEB é

[...] uma avaliação que não avalia as condições de produção dos processos de ensino e que não envolve diretamente o corpo docente, portanto não é avaliação e sim uma mensuração simples. A forma de divulgação e o uso desta “medida” como avaliação punitiva pelo Ministério da Educação ou a sua utilização seletiva como critério de acesso ao nível superior e ao emprego ampliam as suas formações (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 117).

Outros instrumentos de avaliação também foram criados a partir de década de 1990 sob os pressupostos das novas reformas educacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Cursos (PROVÃO) e o Provinha Brasil. Todos esses instrumentos de avaliação propostos pelos governos se configuram como avaliações standardizadas, tendo como função subsidiar a formulação das políticas educacionais com base nos dados quantificáveis, passíveis de ser mensuráveis. Tratando-se de estatísticas

pontuais, porém, podem não exprimir integralmente as complexidades da realidade da educação no país.

Em consequência da coleta de dados por meio de avaliações padronizadas gerou-se, entre os sistemas de ensino dos Estados da federação e dos municípios, a competitividade, atestada pelo estímulo a comparações que surgiu a partir da apresentação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Alcançar melhor desempenho no IDEB, tornou-se sinônimo de boa gestão e, conseqüentemente, de educação pautada na qualidade do ensino. Sobre isso, Brooke, Cunha e Faleiros (2011, p.25) destacam que

não é de surpreender que em pouco tempo o IDEB tenha se tornado uma questão política para os gestores da Educação em nível estadual e municipal e avaliação educacional um elemento da maior relevância na definição de prioridades governamentais. O IDEB marca um divisor de águas na forma de fazer política educacional e uma mudança radical nos critérios a serem empregados na avaliação do trabalho da escola e dos responsáveis pelos sistemas de Educação (p. 25).

Observamos que a busca pela qualidade do ensino, por meio das avaliações internas e externas, visa preliminarmente o alcance de metas, o que acaba afetando diretamente o dia a dia da escola, em especial do gestor, aumentando a expectativa para que este crie condições o bom desempenho dos alunos nas avaliações propostas. Para isso, cabe ao gestor ocupar uma posição verticalizada no que diz respeito à elaboração e execução das políticas pensadas para a educação. Para Oliveira (2015), quando os gestores passam a buscar a consolidação dos que são considerados “resultados satisfatórios” nessa nova maneira de gerir a administração pública, deixam de preservar o processo educacional como um bem público e um direito de todos.

Na NGP, os estudantes brasileiros são submetidos a avaliações estandardizadas aplicadas em larga escala, com o objetivo de traçar a realidade da educação no Brasil. A partir desses resultados, os gestores estruturam as reformas educacionais e definem as metas que devem ser alcançadas a partir de financiamentos destinados às instituições ensino envolvidas nos processos avaliativos. Tais processos refletem ainda na elaboração das diretrizes curriculares.

Quanto à prática da realização de avaliações, há de se destacar o número excessivo de testes, provas e exames no geral, ocorrendo não raramente a sobreposição dessas avaliações nos estados e municípios. Tais processos que geram altos custos para administração pública e um negócio rentável para as empresas que os realiza.

Como se não bastasse, para aferir os resultados educacionais das crianças e jovens no país, muitos estados e municípios desenvolveram seus próprios sistemas e testes, em alguns casos sobrepondo-se aos já existentes. Em certa medida isso se explica pela grande aderência dos gestores municipais e estaduais a essa lógica de mensuração, que põe a técnica no lugar da política e a eficiência no lugar da ampliação do bem-estar como um direito. Se explica ainda, pelo fato de que a avaliação se tornou um grande negócio que envolve importantes cifras monetárias e que representa um campo de interesse direto ou indireto em que especialistas e empresas de consultorias, ONG, Institutos Empresariais, entre outros, envolvem-se nas políticas de Estado para disputar recursos públicos para seus fins privados (OLIVEIRA, 2015, p. 642).

Percebemos que, no Brasil, há uma expansão de empresas privadas especialistas na área educacional que, junto à administração pública, ampliam os serviços de consultoria, desde o planejamento, controle e avaliação de desempenho dos estudantes. Tal quadro leva os gestores a acreditar que há um avanço no modo de gestão das políticas públicas, remetendo à modernização como um dos princípios da NGP na maneira de gerir a administração. Contudo, o processo educacional conduzido dessa forma se torna passível de ser regulado como uma mercadoria que permite a mensuração apenas de dados quantitativos.

Portanto, no que se refere ao controle do sistema educacional sob a perspectiva neoliberal da nova gestão pública, o que se percebe é um Estado “mínimo” quando se trata do financiamento da educação pública e “máximo” quando na definição das reformas educacionais, em que são usados instrumentos avaliativos pouco democráticos e de maneira imperativa. Do mesmo modo, percebemos o Estado atuando de maneira impositiva em relação à diminuição da autonomia pedagógica dos professores nas instituições de ensino (GENTILLI, 1996).

De acordo com Azevedo (2004), as reformas educacionais propostas tiveram como objetivo precípua atender à nova realidade socioeconômica, uma vez que a educação passa a ocupar o centro do debate sobre o desenvolvimento científico e tecnológico, que necessitava de forças produtivas qualificadas. Assim, compreendemos que a reforma educacional idealizada desvia do objetivo de atender ao princípio da universalização da educação e democratização de oportunidades.

Procuramos, no próximo tópico, entender como foi gerida, sob a perspectiva da nova gestão pública e forte tendência neoliberal, a reforma educacional goiana Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças. Dentro desse tema demos destaque ao primeiro e ao quarto eixos que alicerçaram a construção da política educacional para o Estado de Goiás, em razão do impacto que os mesmos tiveram sobre o trabalho docente.

## 2.5 Uma Análise sobre o Pacto pela Educação em Goiás

Para melhor compreensão da principal reforma educacional do estado de Goiás, ocorrida no ano de 2011, entendemos como relevante contextualizar o momento histórico e político em que se deu o intitulado Pacto pela Educação. Em 2011, assumiu o seu terceiro mandato como governador de Goiás Marconi Perillo, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), ocupando o cargo até 2014. Ao definir o seu secretariado, indicou para assumir a Pasta da educação o economista e deputado federal Thiago Mello Peixoto da Silveira.

A reforma do Pacto pela Educação se iniciou em 05 de setembro de 2011, a partir da parceria com uma das maiores consultorias de gestão empresarial do mundo, *Bain & Company*. A principal motivação foi a necessidade de mudanças nos dados estatísticos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que no período compreendido entre 2007 e 2009 mostravam uma queda do estado de Goiás no *ranking*, tanto em comparação com os dados do estado divulgados no ano de 2005 quanto confrontando com os dados de outras unidades da federação. Os dados se referiam a notas alcançadas nos ensinos fundamental e médio.

Outras motivações foram o alto índice de abandono escolar e a baixa proficiência nas disciplinas de língua portuguesa e matemática dos concluintes do ensino médio. Nesse cenário os gestores, por uma visão gerencialista, determinaram a meta de alcançar melhores resultados estatísticos. Para isso, deveriam ocorrer mudanças para que se atingisse melhor desempenho no aprendizado dos alunos.

Inicialmente, a retórica do secretário de educação fez referência à necessidade de apoio da sociedade e dos profissionais da educação, propondo uma construção coletiva para o Pacto pela Educação. Contudo, pode-se observar uma prática contrária a esse discurso. De acordo com Silva (2014), a estruturação dessa reforma já estava pronta, de forma que a comunidade escolar e a sociedade civil foram apenas comunicadas, por meio da imprensa, da implantação de um programa de reformas elaborado por uma empresa multinacional especializada em consultoria empresarial. De acordo com o autor, os gestores ignoraram anos de debates e produção científica dos pesquisadores e educadores, deixando evidenciar os princípios de privatização na reforma educacional pensada para o estado de Goiás.

Ainda conforme Silva (2014), antes mesmo que o Governo veiculasse na mídia a reforma do Pacto pela Educação, houve a preocupação de preparar a comunidade escolar para que esta enxergasse com bons olhos as mudanças que estavam por vir. Assim, a estratégia inicialmente utilizada foi dar publicidade aos índices de desempenho alcançado pelos alunos na avaliação do IDEB, por meio de fixação de placas nas faixadas das instituições de ensino. Dessa

forma, acreditava-se que os pais apoiariam os gestores das instituições de ensino na busca de melhores resultados no IDEB.

Outra providência adotada pelo governo de Goiás foi o novo modelo de gestão pública, tendo como foco a reconstrução da relação entre Estado e sociedade civil sob a forma de parcerias, buscando o apoio desses atores sociais com o objetivo de encontrar soluções para problemas que, muitas vezes, são de ordem macro. Para Oliveira (2015), no entanto, o Brasil está longe de criar condições mínimas de igualdade para que a sociedade civil possa participar, de maneira autônoma, das decisões referentes às políticas públicas.

Feita a contextualização sobre o cenário político em Goiás, passamos para a análise da reforma do Pacto pela Educação a partir de seus eixos centrais: valorizar e fortalecer o profissional da educação; adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado do aluno; reduzir significativamente a desigualdade educacional; estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito e, por fim, realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino. Ressaltamos que esses pilares teoricamente se desdobram em 10 metas gerais e, por conseguinte, em outras 25 propostas de ação.

De acordo com Libâneo (2011), há pontos positivos e negativos em cada eixo da política do Pacto pela Educação. Apoiando-nos neste e em outros autores como Máximo (2011) e Dourado (2007; 2016), além de observarmos a legislação educacional vigente, buscamos apresentar os eixos estruturais do pacto em questão.

A reflexão proposta não se trata de uma discussão exaustiva, ou seja, de todas as metas, nem tampouco das ações previstas, voltando-se apenas ao que de fato se concretizou, ainda que não tenha se efetivado em conformidade com princípios de valorização do docente assegurados na legislação.

Assim, destacamos nesse estudo, o primeiro e quarto pilar que repercutiram efetivamente no trabalho docente e, por esse motivo, sustentaram boa parte das nossas análises na fase empírica desta pesquisa, realizada junto aos docentes que vivenciaram ações reais que surgiram a partir da efetivação do Pacto pela Educação – apresentadas no próximo capítulo.

Inicialmente, discorreremos sobre a valorização e o fortalecimento da carreira do profissional da educação.

### 2.5.1 Valorizar e fortalecer o profissional da educação

Esse eixo teve como principal objetivo promover a valorização do profissional da

educação por meio de duas metas relacionadas à carreira docente, quais sejam, remuneração compatível com profissões mais valorizadas no mercado de trabalho e oportunidade de capacitação de alto nível a todos os servidores. Desta forma, para esse eixo, foram pensadas as seguintes iniciativas: valorização do plano de carreira docente; criação da Escola de formação de professores; criação da Academia de lideranças e residência educacional.

Nesse eixo, Libâneo (2011) elenca como destaques positivos: a garantia de remuneração digna e capacitação por meio da escola de formação; suportes tecnológicos para o professor; acompanhamento pedagógico em relação ao trabalho docente; suportes quanto ao material de apoio pedagógico-didático; o banco de sugestões para aulas; o apoio tecnológico às escolas vulneráveis. Quanto aos aspectos negativos, o autor tece duras críticas aos mecanismos de reconhecimento e remuneração dos professores por mérito (evolução salarial, bônus, prêmios dentre outros).

- a) o controle do trabalho do professor por avaliação externa será visto como punição, falta de reconhecimento e baixa auto-estima, ao contrário do que se espera com a Reforma;
- b) os bônus e prêmios são formas de sedução artificial dos professores, cedo tomarão consciência de que não estão sendo valorizados no seu trabalho;
- c) os suportes ao professor no material de apoio pedagógico, se for retirado do professor seu papel de elaborador do plano de ensino e de criação e uso do livro e outros materiais didáticos, acabam reforçando o papel de professor-tarefeiro que, pouco a pouco, transforma-se-á num mero executor, escravo do material didático apostilado (LIBÂNEO, 2011, p. 4).

Para Libâneo, tais medidas de “reconhecimento” acabam por transformar o professor num profissional tarefeiro.

Ao analisar essas iniciativas praticamente uma década depois, vemos que muitas proposições pensadas para esse eixo não avançam do estágio de planejamento, mesmo aquelas consideradas como positivas, como a Escola de formação de professores e a Academia de lideranças e residência educacional.

A discussão da valorização do docente em Goiás realizada na maior reforma educacional do estado apresentou teor contrário àquele previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, uma vez que a norma determina que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: o ingresso na carreira exclusivamente por concursos de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento periódico remunerado para tal fim; piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação; avaliação de desempenho; período reservado a

estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária e condições adequadas de trabalho.

A questão da valorização do profissional da educação também está presente na Resolução nº 2, de 2009, do Conselho Nacional de Educação, que fixou as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, reafirmando elementos importantes para a consolidação da carreira docente. Conforme prevê o Art. 4º da Res.2/2009, todos os entes federados devem instituir planos de carreira para os profissionais da educação que atuem nas escolas e órgãos da rede de educação básica, incluindo todas as suas modalidades.

Quanto à remuneração, o artigo ainda dispõe, conforme seu inciso III, a previsão de “remuneração condigna para todos e, no caso dos profissionais do magistério, com vencimentos ou salários iniciais nunca inferiores aos valores correspondentes ao Piso Salarial Profissional Nacional, nos termos da Lei nº 11.738/2008”. Fica assim estabelecido que os profissionais do magistério devem ter vencimentos ou salários iniciais nunca inferiores aos valores correspondentes ao Piso Salarial Profissional Nacional, que devem ser fixados de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira diferenciados pelos níveis das habilitações, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade da atuação do profissional.

A resolução em questão ainda define que na constituição dos planos de carreira os entes federados, dentre outras ações, deverão assegurar a revisão salarial anual dos vencimentos ou salários iniciais e das remunerações da carreira, de modo a preservar o poder aquisitivo dos educadores, nos termos do inciso X do artigo 37 da Constituição Federal.

Outras iniciativas foram instituídas com o objetivo de assegurar a valorização dos docentes, tais como a Lei Federal nº 11.738, de 1998, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica; o Decreto nº 6.755, de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; o Decreto Federal nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público. Destaca-se ainda a Lei Federal nº 13.005/2014, que trata do Plano Nacional de Educação para os próximos 10 anos e prevê entre suas diretrizes: a erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; valorização dos (as) profissionais da

educação dentre outras.

A partir desse quadro, observamos que a valorização do professor, como dos demais profissionais da educação, não se deu efetivamente em razão, além dos outros motivos já expostos, da não realização das principais ações previstas pela reforma, como o pagamento do piso nacional; o aumento do salário de início de carreira como uma das formas de atrair mais profissionais para a rede de ensino; melhor preparo para os profissionais das áreas administrativas e financeiras das unidades escolares. Na prática, nos anos subsequentes à Política do Pacto, percebemos drásticas alterações na Lei nº 13.909, de 25 de dezembro de 2009, 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.

Como podemos perceber, as políticas (e principalmente as políticas salariais) subsequentes à aprovação do Pacto pela Educação, formam uma sequência de ações que se apresentaram totalmente contrárias àquelas divulgadas na mídia e para a sociedade como um todo. Ante o exposto, não se pode dizer que houve valorização do professor e dos demais profissionais da educação, conforme previsto no eixo em análise.

No entanto, o governo, em uma ação midiática, buscando contornar a insatisfação dos professores que sofreram alterações em seus vencimentos em razão da incorporação da titularidade ao salário e da redução das gratificações por formação avançada (no ano de 2011), tomou a postura de, com certa celeridade, colocar em prática o princípio da meritocracia, pautado em resultados educacionais realizados a partir de mecanismos de avaliação. O

incentivo financeiro (bônus, prêmios etc.) para alunos, professores, gestores e tutores passa então a ser disponibilizado a partir destes resultados. Tais ações foram pensadas para o quarto eixo do Pacto pela Educação, que será, em momento oportuno, objeto de discussão.

### 2.5.2 Adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado

As metas gerais desse eixo são dispostas para garantir que “toda criança seja plenamente alfabetizada até os sete anos” e que a “proficiência adequada dos alunos nas provas padronizadas” seja atingida. Em relação às medidas a ser implementadas, o eixo prevê: currículo referência; tutoria pedagógica; educação em tempo integral; novo ensino médio; educação de jovens e adultos profissionalizante; rede de colaboração e investimento em Tecnologia da Informação para reforçar a aprendizagem.

Analisado a partir das percepções apresentadas por Libâneo (2011), esse eixo é o que apresenta maior fragilidade. De acordo com o autor ainda há pontos positivos, como a construção do currículo mínimo pela rede de ensino e a previsão de materiais de apoio pedagógicos de trabalho para os coordenadores pedagógicos e professores. Todavia, na contramão desses aspectos, o eixo demonstra uma vulnerabilidade que compromete a eficácia das boas propostas. A tendência é de que as ações que tão somente assegurem o acesso à escola sejam mantidas. De forma isolada, sabemos que estas não são suficientes para garantir a permanência e as condições pedagógico-didáticas para a rotina escolar.

No documento em análise, as condições pedagógico-didáticas são tratadas como “insumos” que se referem aos materiais de apoio padronizados; à tutoria de professores e ao kit de habilidades. Entendemos que essas circunstâncias acentuam o papel do professor como um “tarefeiro”, limitando-o ao criar suas próprias práticas de ensino.

Dentre as práticas efetivadas previstas nesse pilar, destacamos a ampliação das escolas de tempo integral, que já existiam no estado de Goiás desde a gestão do governo anterior. Conforme elucidada Santos (2009), em 2006 iniciou-se a inserção desse tipo de escola no estado em 77 (setenta e sete) unidades, onde eram atendidos 18.000 (dezoito mil) alunos no período de 10 (dez) horas com atividades do núcleo básico pela manhã e atividades de ampliação da aprendizagem, desportivas, culturais e de auxílio nas atividades de casa no contra turno.

Com a reforma educacional em discussão, esse número avançou para 121 (cento e vinte e uma) escolas de tempo integral. Para esse novo modelo, a LDBEN/1996 prevê uma jornada de 07 (sete) horas, conforme dispõe o seu artigo 31, inciso III, alterada pela Lei nº 12.796 de 2013 (BRASIL, 1996; BRASIL 2013).

A previsão para ampliação da jornada escolar pelo Governo Federal está inserida no Programa “Mais Educação”, instituído pela Portaria Interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de desenvolver melhoria da aprendizagem com a ampliação da permanência do aluno na escola, além de auxiliar na retirada da população pobre das mazelas da sociedade (MEC, 2007; SILVA, 2013). As finalidades são:

- I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contra turno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;
- II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;
- IV - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços sócio-assistenciais do Sistema Único de Assistência Social -SUA; (MEC, 2007)

Ao tratar da escola de tempo integral, ainda que de maneira breve, não é nossa intenção discorrer sobre os pontos positivos e negativos, especialmente para o aluno, destacando apenas que, apesar das deficiências estruturais, esse modelo de escola tem sua relevância social. A discussão se justifica, contudo, para percebermos que o fato do professor se fazer presente na instituição de ensino por 07 (sete) horas ininterruptas por si só já é um fator de intensificação do trabalho. Apple (1989) e Hargreaves (1995) consideram que a intensificação está associada à deterioração das condições de trabalho, bem como a impossibilidade para o professor de organizar tempo para sua própria formação continuada, dada a carga extenuante de trabalho. Além desses pontos, o professor que exerce o seu ofício na escola de tempo integral ainda tem o seu tempo de lazer comprometido, haja vista que, se considerarmos o modelo implantado em Goiás, esse profissional tem o dever de comparecer na instituição de ensino às 7h, podendo se ausentar somente às 17h, perfazendo um total de 40 (quarenta) hora semanais.

Para Oliveira e Santos (2009), há uma sobrecarga no que diz respeito ao trabalho desenvolvido pelos professores, uma vez que além de assegurar que os alunos tenham condições de assimilar os conteúdos ministrados, devem criar meios que possam garantir resultados exitosos nas avaliações externas e ainda

[...] formar seus alunos para o exercício da cidadania, o que envolve o desenvolvimento de habilidades de participação, construção de valores democráticos e consciência crítica. Esse processo exige uma sólida formação inicial e constante atualização do professor, por meio de educação continuada, abrangendo não apenas os conhecimentos acadêmicos e pedagógicos, mas também maior domínio da

realidade que o cerca, o que inclui temas relativos à saúde, ao meio ambiente, às políticas econômicas e de desenvolvimento social, às novas tecnologias e linguagens no campo das expressões artísticas, da informática e da mídia [...] (OLIVEIRA E SANTOS, 2009, p. 37).

Ainda que a ampliação das escolas de tempo integral foi uma das poucas ações do pacto que chegou a se concretizar, ela também não foi eficaz em sua totalidade, deixando de cumprir pressupostos básicos para uma ação exitosa, como infraestrutura adequada que garanta condições dignas para professor e aluno permanecerem por longo período na escola.

### 2.5.3 Reduzir significativamente a desigualdade educacional

Nesse eixo, as três metas gerais são: todo aluno com aprendizado adequado à sua série; todo jovem com ensino médio concluído até os 19 anos; toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola. As ações propostas para tal foram suporte às escolas vulneráveis, correção da distorção idade-série, redução da evasão e reprovação e apoio às diversidades.

Os aspectos considerados como exitosos por Libâneo (2011) foram apenas dois: o suporte às escolas vulneráveis e programas que visam à correção de distorção idade/série escolar. Entre os pontos negativos apresentados pelo autor estão: a remuneração diferenciada para os professores, ou seja, por mérito; o nivelamento de conteúdo baseado numa pedagogia comportamental-tecnicista e a inserção em classes comuns dos alunos com deficiência física, neurológica e cognitiva.

Observamos que as metas almejadas nesse pilar eram audaciosas e, caso todas viessem ser concretizadas, a sociedade de modo geral teria tido um grande ganho. Ressaltamos que não é objeto dessa pesquisa afirmar quais ações foram exitosas ou em quais percentuais os resultados foram alcançados durante o período de vigência da política do Pacto pela Educação. Ainda assim, não podemos deixar de enfatizar que, de acordo com as políticas dos organismos multilaterais, com ênfase para o BM, pretende-se tão somente preparar o jovem médio para que esse tenha condições de atender às necessidades primeiras do mercado, tendo o foco na educação básica, haja vista que o processo deve ter um baixo custo para o Estado.

Devemos nos voltar à questão de que essa política teve uma orientação impositiva: o professor, que deveria ocupar um papel central no que diz respeito ao sucesso das ações descritas, não foi envolvido no processo de sua elaboração. Em detrimento da falta de uma construção coletiva, 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.

Por fim, Dourado (2007) alerta que para que haja melhoria na qualidade da educação brasileira, é necessária a efetiva regulamentação do regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, pois conforme garantia contida na CF/1988, em seu Art. 205, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Estão, portanto, assegurados na lei maior do país o acesso e a permanência na educação básica democrática e de qualidade para todos.

Para Silva (2009, p. 312), “o art. 205 contém uma declaração fundamental que, combinada com o art. 6º, eleva a educação ao nível dos direitos fundamentais do homem”. Tal fato indica que ao lado do direito à educação, deve estar a obrigação do Estado de oferecer as condições básicas necessárias para que a educação aconteça de forma igualitária para todos os brasileiros.

#### 2.5.4 Estruturar o sistema de conhecimento e remuneração por mérito

Esse eixo apresenta como meta geral que os servidores tenham sua remuneração condicionada a avaliações com critérios técnicos. Percebe-se o alinhamento com as propostas oriundas dos organismos internacionais, que preveem a responsabilização e o princípio da meritocracia, sendo este último pautado nos resultados educacionais realizados a partir de mecanismos de avaliação e no incentivo financeiro (bônus, prêmios etc.) a alunos, professores, gestores e tutores.

Os pontos apresentados nesse eixo são: programa de reconhecimento do professor, que tem impacto direto na aprendizagem do aluno; bônus de incentivo à regência; programa de incentivo às escolas (prêmio financeiro); programa de incentivo aos melhores alunos de cada escola (prêmio de poupança) e Oscar da educação. No entendimento apresentado por Libâneo (2011), esse eixo não traz nada de positivo. O autor destaca:

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 por em prática os saberes que dão especificidade à sua profissão. Ele passa a trabalhar apenas para os 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 tem controle. Exigir que os professores se subjuguem à obrigação por resultados é quase exigir o impossível. Eles são professores do humano, das relações entre pessoas, do conhecimento, não técnicos ou operários que lidam com coisas (LIBÂNEO, 2011, p. 6).

O professor deve ter autonomia para desenvolver suas estratégias de trabalho na sua sala de aula e com seus alunos. Ao padronizar as avaliações, retira-se dele essa autonomia e também retira dos alunos a possibilidade de mostrar a construção de seus conhecimentos de formas diferentes daquela imposta pelo governo.

Embora o eixo “estruturação do sistema de reconhecimento e remuneração por mérito” objetivasse conceder outros tipos de bônus, como o “prêmio escola”, a “poupança aluno” e os “educadores do ano”, nós nos atentaremos tão somente ao último, que, para Libâneo (2011), pode ser nomeado “Oscar da Educação”. Dessa forma, o pagamento do bônus ao professor é nosso foco.

Para tanto, somamos a essa discussão o aparato legal que tornou possível a aplicabilidade da ação de maior repercussão não só na comunidade escolar, mas na sociedade como um todo, qual seja, o pagamento do bônus, considerado como positivo por boa parte da categoria e concebido como uma forma de alavancar o processo de ensino no estado. Inicialmente, a efetividade para o pagamento do Bônus de Estímulo à Regência se deu por meio da Portaria nº 4.016/GAB-SEDUC, de 22 de junho de 2011. Nesse primeiro momento, a nota alcançada pela escola no IDEB era fator determinante para que os docentes efetivos na função de regência que atendessem aos quesitos de assiduidade pudessem receber o bônus.

O artigo 4º da portaria é preciso ao definir os tipos de faltas que interferem no cálculo do pagamento do bônus:

- I – problemas de saúde, desde que justificados por atestado médico, emitido ou homologado por junta oficial de saúde;
- II – falecimento de parentes de 1º grau;
- III – convocação judicial;
- IV – formação e capacitação oferecida e certificada pelo órgão central da SEDUC (GOIÁS, 2011).

A frequência do professor era pontuada pelo gestor da unidade escolar, que tinha como obrigação fixar em local público da instituição de ensino o quadro mensal de frequência dos professores. A auditoria permanente nas escolas, realizadas por servidores da SEDUC-GO, tinha, dentre outros, o papel de averiguar a assiduidade dos professores. Havendo constatação de fraude, o professor, além de deixar de receber o bônus referente a sua carga horária, poderia

responder a um processo administrativo disciplinar.

Naquele mesmo ano foi editada a Lei nº 17.402 (GOIÁS, 2011), que instituiu o Bônus de Estímulo à Regência aos professores em regência de classe, praticamente nos mesmos moldes da portaria da SEDUC, acrescentando a informação de que professores de apoio à inclusão, professores de atividades profissionais e de ensino especial não fariam jus ao recebimento da bonificação.

Somente no ano seguinte, com a publicação da Lei nº 17.735, de 13 de julho de 2012, outros servidores passaram a ter direito ao bônus:

Art. 2º Farão jus ao Bônus de Incentivo Educacional os seguintes profissionais, lotados nas unidades escolares de ensino regular ou nos centros de atendimento educacional especializados:

I – os professores titulares de cargo efetivo do quadro do magistério público estadual, em função de regência de classe, nas 1ª e 2ª Fases do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA;

II – os coordenadores pedagógicos;

III – os tutores pedagógicos;

IV – o grupo gestor da unidade escolar, que compreende o diretor, o vice-diretor e o secretário-geral.

Parágrafo único. Não farão jus ao Bônus de que trata este artigo o professor modulado nas funções de Apoio à Inclusão e os Professores de Atividades Profissionais (GOIÁS, 2012).

Em 2013, o Bônus de Incentivo Educacional foi normatizado por meio da Lei nº 18.093, de 17 de julho de 2013, que alterou a especificação dos professores aptos a receber o bônus. Foram excluídos do pagamento do bônus os professores modulados em projetos e oficinas. Sobre isso, o Art. 2º da lei relata que:

Art. 2º Farão jus ao Bônus de Incentivo Educacional os seguintes profissionais, lotados nas unidades escolares de ensino regular ou nos centros de atendimento educacional especializados:

I – os professores titulares de cargo de provimento efetivo do quadro do magistério público estadual, em função de regência de classe, nas 1ª e 2ª fases do Ensino Fundamental (EF), Ensino Médio (EM) e Educação de Jovens e Adultos (EJA);

II – os coordenadores pedagógicos;

III – os tutores pedagógicos;

IV – o grupo gestor da unidade escolar, que compreende o diretor, o vice-diretor e o secretário-geral.

**Parágrafo único. Não farão jus ao Bônus de que trata este artigo o professor modulado em projetos ou oficinas, na função de Apoio à Inclusão e os Professores de Atividades Profissionais (grifo nosso) (GOIÁS, 2013).**

Outra mudança no ano de 2013 se refere aos gestores, que assumiram papéis de caráter ainda mais gerencial em relação ao grupo, tornando-se responsáveis pelo acompanhamento da frequência dos coordenadores pedagógicos e tendo ampliado o seu poder hierárquico.

Art. 4º O diretor, vice-diretor ou secretário-geral, integrantes do grupo gestor, farão jus à percepção do Bônus, desde que a unidade escolar não descumpra 2 (dois) ou mais dias letivos, por semestre, conforme calendário aprovado no início do ano de 2013.

**§ 2º O grupo gestor perderá o direito à percepção do Bônus, caso não seja lançada, semanalmente, no SIGE, a frequência dos professores regentes e coordenadores pedagógicos e, a cada 2 (duas) semanas, a entrega dos planos de aula dos professores (grifo nosso) (GOIÁS, 2013).**

No último ano de gestão, o secretário de educação permaneceu no cargo até meados de 2014, quando se afastou para a candidatura a deputado federal, tendo assumido a pasta a professora efetiva da rede Vanda das Dores, mantendo os programas instituídos por seu antecessor – incluindo o pagamento do bônus, normatizado pela Lei nº 18.544/2014.

Em 2014 ocorreram eleições para governador. Na oportunidade, Marconi Perillo foi reeleito e assumiu seu quarto mandato como governador de Goiás. Ao constituir o seu secretariado, nomeou a professora Raquel Teixeira para assumir a Secretaria de Estado da Educação. A nova secretária de educação deu prosseguimento ao pagamento do bônus aos professores por meio da Lei nº 18.953, de 16 de julho de 2015, que manteve os critérios para efetivação do pagamento do Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação.

Embora a reforma do Pacto pela Educação tivesse previsão para acontecer somente no período de 2011 a 2014, constatamos, pela leitura das Leis Estaduais de nº 19.427/2016, nº 19.843/2017 e nº 20.366, de 11 de dezembro de 2018, a manutenção do pagamento do bônus pela titular da pasta da educação até o fim de sua gestão, em 2018.

Pelo estudo realizado conclui-se 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 do pagamento dos professores conforme exigência da lei.

Observando que muitas das propostas advindas do Pacto pela Educação e demais políticas educacionais foram planejadas com fundamentação na teoria neoliberal, constatamos o surgimento de inúmeras mudanças no trabalho docente, passando o profissional a ser responsabilizado pelos resultados alcançados nas avaliações a que os alunos são submetidos, sejam eles exitosos ou não. De acordo com Freitas (2012), “as variáveis que afetam a aprendizagem do aluno não estão todas sob o controle do professor” (p. 392). Percebemos que os professores foram pressionados e sobrecarregados para conseguir atender, ainda que

parcialmente, as necessidades de uma educação sob a lógica empresarial.

### 2.5.5 Realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino

Quanto ao último eixo, as metas gerais apresentadas foram o investimento ampliado e bem gerido e o estabelecimento de padrões mínimos de infraestrutura. As ações propostas para a concretização desse eixo foram: excelência em infraestrutura; escola modelo e comunidade; integração educacional com os municípios; excelência de gestão da secretaria e otimização dos gastos. Os pontos positivos destacados pelo Libâneo (2011) são o fortalecimento da infraestrutura, a estruturação da gestão e suas relações com a comunidade e a integração educacional com os municípios.

Ao analisar as principais propostas contidas nos eixos que estruturam a reforma educacional denominada Pacto pela Educação, compreendemos que elas vão ao encontro da perspectiva neoliberal de que a educação se encontra em crise, ou seja, com condições mínimas de responder às expectativas políticas e econômicas advindas do neoliberalismo. Essa crise teria sido motivada por diversos fatores, como a ineficiência do Estado, falta de preparo dos docentes e a própria cultura que não valoriza o conhecimento.

Para Gentili (1998), os adeptos do neoliberalismo – com ênfase nos representantes das agências multilaterais, em especial, do Banco Mundial –, a fim de sanar a crise educacional, orientam as reformas educacionais com o objetivo de estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais, além de articular e subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho. Percebemos que esses objetivos acabam por concretizar a competitividade entre os atores do processo educacional e contribuem para definir os rumos a serem dados às políticas educacionais.

Dada a vinculação entre as políticas e o trabalho, entendemos ser incontornável nessa discussão tematizar esse trabalho, dando destaque ao trabalho docente que está sendo conduzido nas últimas décadas sob os princípios da NGP, que tem como missão organizar o trabalho escolar de forma que o professor passe a ser um mero cumpridor de tarefas, desprovido de criticidade. Para tanto, apresentaremos na próxima seção os principais conceitos de trabalho, incluindo a visão de Karl Marx como necessária para a compreensão das complexas relações de trabalho que visam atender as demandas do mundo capitalista. Trataremos ainda do impacto das principais ações originadas a partir da reforma discutida nesta pesquisa no trabalho do professor, inclusive os efeitos da relação do gestor/fiscal com o docente a partir da orientação presente na nova maneira de gerir a coisa pública.

## 2.6 Reflexões e definições sobre Trabalho e Trabalho Docente

Com o intuito de subsidiar inicialmente a discussão sobre a temática apresentada, compreendendo o papel fundante da filosofia na busca da verdade, bem como na contemplação da realidade, intentamos nos primeiros movimentos dessa análise apreender a definição que essa disciplina nos apresenta sobre o trabalho:

(lat. vulgar *tripalium*: instrumento de tortura de três paus)

1. Em sentido genérico, atividade através da qual o homem modifica o mundo, a natureza, de forma consciente e voluntária, para satisfazer suas necessidades básicas (alimentação, habitação, vestimenta etc.). É através do trabalho que o homem “põe em movimento as forças de que seu corpo é dotado ... a fim de assimilar a matéria, dando-lhe uma forma útil à vida” (MARX, O capital).

2. A partir das teorias econômicas do séc. XVIII, principalmente Adam Smith (1723-1790), o trabalho torna-se a noção central da economia política, em substituição à concepção clássica de que a riqueza de uma nação consistia no ouro que esta possuía. Assim, na concepção de Marx, o trabalho “é a condição indispensável da existência do homem uma necessidade eterna, o mediador da circulação material entre o homem e a natureza” (O capital). Ver práxis; reificação.

3. Na linguagem bíblica, a ideia de trabalho está ligada à de sofrimento e punição: “Ganharás o teu pão com o suor do teu rosto” (livro do Gênesis). Assim, é por um esforço doloroso que o homem sobrevive na natureza. Enquanto os gregos consideravam o trabalho como a expressão da miséria do homem, os latinos opunham o *otium* (lazer, atividade intelectual) ao vil *negotium* (trabalho, negócio). Por sua vez, enquanto para os filósofos modernos o trabalho que nos torna “mestres e possuidores da natureza” (Descartes) foi percebido como o remédio à alienação primeira do homem, na dialética do senhor e do escravo, Hegel declara que é por seu trabalho que o escravo encontra sua liberdade e torna o verdadeiro mestre (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p.184).

A definição histórica do termo trabalho ora designa uma punição, ora remete a um instrumento de tortura, ora se torna condição indispensável da vida humana. Com o passar dos tempos houve uma divisão e os autores continuam afirmando que em razão dessa divisão, necessitou-se que o homem se adaptasse:

4. A divisão do trabalho, ou seja, a repartição ou separação das tarefas necessárias à sobrevivência de um grupo entre os diversos membros desse grupo, embora já tenha existido nas sociedades pré-industriais, desenvolve-se consideravelmente com o surgimento da sociedade industrial. Adam Smith foi o primeiro a elaborar uma teoria sobre a repartição dos trabalhadores num espaço dado. Karl Marx deu um alcance filosófico a essa expressão, fazendo dela o fundamento lógico de todas as contradições econômicas do sistema capitalista. A divisão do trabalho atinge seu grau máximo com a taylorização, isto é, com a repartição altamente racional do “trabalho em cadeia”, tentando englobar todos os fatores necessários a uma produtividade ótima (*ibidem*).

Com essa divisão do trabalho, novas definições foram necessárias, pois entende-se que

“o trabalho não produz apenas mercadorias, ele se produz a si mesmo e produz o operário como mercadoria, e isto na medida em que produz mercadorias em geral” (MARX) (Ibidem). Outra definição apresentada por Japiassú e Marcondes, (2001, p. 184), atesta que “o trabalho positivo, isto é, nossa ação real e útil sobre o mundo exterior, constitui necessariamente a fonte inicial de toda riqueza material”.

Embora tenhamos abordado as formas como o trabalho se apresenta na visão dos filósofos Locke<sup>12</sup> e Smith<sup>13</sup>, elegemos para este estudo trabalhar o termo a partir da concepção apresentada por Marx (2012). O autor aponta que o trabalho deve ser vislumbrado a partir da visão humana e social, sem separação dessas duas vertentes. Uma analogia apresentada pelo alemão é feita a partir do exemplo das atividades realizadas por uma aranha (inseto) e um tecelão (operário), pelo qual o que os distinguiria seria a intencionalidade, a construção do projeto antes de sua materialização.

No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira (MARX, 2012, p. 256).

Assim, essa construção do projeto antes da materialização exprime a necessidade que lhe foi imposta para a realização da ação trabalho, para um operário ou qualquer outro trabalhador. A questão aqui é que o sistema do capital o coloca em papel de debilidade profissional. O problema se agrava considerando a essencialidade do trabalho para a vida humana, é por ele que ocorre a verdadeira expressão da existência humana, por ele o homem pode vislumbrar novos rumos para si. Assim deve acontecer, pois a ação pelo trabalho é intencional, consciente e premeditada. O autor define que trabalho

[...] é atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; e condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as formas sociais

---

<sup>12</sup> Em Dois Tratados do Governo Civil (1689), John Locke define ‘trabalho’ como um dever, uma vocação, pois é pelo trabalho que, segundo o filósofo, há a preservação da vida e da humanidade. Por isso ele o define como uma atividade que caracteriza o homem e que o distingue, pois, por agir de forma racional, seu trabalho passa a ser um dever, uma atividade moral em si mesma (LOCKE, 2006). O trabalho é visto como uma propriedade do homem, haja vista que se depreendeu de seu corpo, que é seu, para exercer ação sobre determinada coisa. Por isso o trabalho é propriedade exclusiva do homem.

<sup>13</sup> No século XVIII, Smith (1774), em uma investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações, esclarece que esta é gerada pelo trabalho coletivo, que é capaz de transformar a riqueza bruta em produtos com valor de mercado. Assim, sendo o trabalho propriedade do homem, este pode trocá-lo, emergindo a necessidade de divisão do trabalho para que todos possam ter as mesmas condições. Trocar o resultado de seu trabalho resultaria em abundância para todos.

(MARX, 2012, p. 218).

Nesse sentido, na concepção de Marx (2012), trabalho é o resultado de uma ação premeditada do ser humano na qual ele exprime a sua intencionalidade e sua criatividade ao projetar, bem como é a superação de uma necessidade, fazendo criar valor de uso para si. No entanto, com o capital, ocorre a separação entre o trabalho e seu produto final, perdendo o homem o valor de si, ou melhor, a si mesmo, já que seu trabalho – que compõe sua essência – é exercido apenas para atender aos interesses do capital.

Marx, em seu estudo sobre o capitalismo, levou em consideração as categorias analíticas da alienação, da mercadoria, do fetichismo e da extração da mais-valia para apresentar sua compreensão acerca do trabalho. Observamos que o trabalho, em sua teoria é:

[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo este em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais (MARX, 1974[1867]).

Para Marx, portanto, o trabalho deve ser compreendido como a relação consciente entre o homem e a natureza, na qual o homem faz uso de todas as forças naturais que se encontram presentes em seu corpo, fazendo com que ele transforme também aquilo que está ao seu redor.

Contudo, no decorrer da história da humanidade, o trabalho foi perdendo esse sentido e passando a ser meramente um mecanismo ou ferramenta para a manutenção e a satisfação das demandas do capital.

O trabalhador agora não tem mais a posse do resultado de seu trabalho, o produto não lhe pertence, pelo menos não totalmente, mas apenas a força exercida para a ação, a venda do trabalho. Desse modo, temos a divisão do trabalho: de um lado a força de trabalho (do trabalhador) e de outro o produto final dessa força (do empregador e/ou dono dos meios de produção).

[...] o trabalhador não entrega ao capitalista a sua capacidade para o trabalho. O trabalhador a retém, e o capitalista só pode obter vantagem na barganha se fixar o trabalhador no trabalho. Compreende-se claramente que os efeitos valiosos ou produtos do trabalho pertencem ao capitalista. O que o trabalhador vende e o que o capitalista compra não é uma quantidade contratada de trabalho, mas a força para

trabalhar por um período contratado de tempo (BRAVERMAN, 1974, p. 56).

Aqui temos o cerne da questão que vivemos até os dias atuais: a relação entre trabalho e trabalhador, empregado e empregador, homem e capital, valor do trabalho e produto final do trabalho. Nesse cenário, o trabalhador, ao vender sua força de trabalho, se submete a condições contratuais que muitas vezes são precárias e de desvalorização, mas que ele precisa aceitar para se manter, para sobreviver. Estão no centro de nossa discussão as relações de domínio, nas quais se encontra submetido aquele que precisa vender sua força de trabalho: o trabalhador.

Desse ponto em diante da discussão, nos referimos ao trabalho como essa relação que precariza e intensifica o trabalho exercido pelo trabalhador, impondo-lhe estruturalmente a cessão do seu trabalho para satisfazer o capital. Tendo em vista tal conceituação, partimos para a discussão e definição de uma força de trabalho específica: o trabalho docente.

### 2.6.1 Discussões e definições sobre o Trabalho Docente

Esta seção aborda algumas definições acerca do trabalho docente. Para isso, iremos nos ater às contribuições de Saviani, Paro, Tardif e Alves (2009) entre outros autores que contribuem com esse diálogo. A partir desses autores também procuramos tecer discussões acerca da importância de se debater o trabalho do professor.

Saviani (1987), ao trazer uma definição acerca de trabalho docente, traz à luz a questão do trabalho material e trabalho imaterial<sup>14</sup>, que possuem suas diferenças. A docência se enquadraria, segundo o autor, no segundo tipo<sup>15</sup>, dado que está atrelada à produção de ideias, valores e conhecimentos.

---

<sup>14</sup> O trabalho material na perspectiva de Marx é concebido como aquele que é produzido e que resultaria em algo concreto, um produto palpável. Já no trabalho não-material, como o trabalho docente, o produto é o que o aluno absorve, não sendo tangível ou palpável, mas imaterial. Existe um resultado do trabalho docente, porém não é material ou concreto. Segundo Lazzarato e Negri (2003) “podemos distinguir três tipos de trabalho imaterial que impulsionam o setor de serviços, no topo da economia informacional. O primeiro está envolvido numa produção industrial que foi informacionalizada e incorporou tecnologia de comunicação de um modo que transforma o próprio processo de produção. A atividade fabril é vista como serviço e o trabalho material da produção de bens duráveis mistura-se com o trabalho imaterial e se inclina na direção dele. O segundo é o trabalho imaterial de tarefas analíticas e simbólicas, que se divide na manipulação inteligente e criativa de um lado e nos trabalhos simbólicos de rotina de outro. Finalmente, a terceira espécie de trabalho imaterial envolve a produção e a manipulação de afetos e requer contato humano (virtual ou real), bem como trabalho do tipo físico. Esses são os três tipos de trabalho que impulsionam a pós-modernização da economia global” (LAZZARATO e NEGRI, 2001, p. 314).

<sup>15</sup> Segundo Alves (2009, p. 35), “as atividades de trabalho imaterial podem ser ainda distinguidas em dois tipos: uma em que o produto pode ser separado do ato da produção (por ex. a produção de conhecimento e sua circulação sob a forma de livros) e outra em que a produção e seu produto não se separam”.

Segundo Saviani (1997), o trabalho docente é imaterial, pois “o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é produzida e consumida ao mesmo tempo. Produzida pelo professor e consumida pelos alunos” (SAVIANI, 1997, p. 16-17). Nessa linha o autor ainda afirma que “a formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função” (SAVIANI, 2009, p. 150). A função dessa formação específica é institucionalizada, já que a própria escola é incumbida de “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 1991, p. 23). Seguimos esse pensamento, ressaltando que o trabalho docente é aquele regulado institucionalmente pela escola, por meio de políticas, e pelo Estado, que busca criar “soluções cotidianas e com uma atividade coletiva. O professor recria seu próprio meio, a fim de atingir o seu objetivo final” (OLIVEIRA, 2015, p. 64).

Nesse pressuposto, Saviani ainda afirma que a própria “institucionalização do pedagógico por meio da escola é um indício da especificidade da educação, uma vez que, se a educação não fosse dotada de identidade própria, seria impossível sua institucionalização” (SAVIANI, 2003, p. 14). Em decorrência dessa especificidade, a formação desse trabalhador, o docente, “implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função” (SAVIANI, 2011, p. 150). Nesse sentido, o trabalho docente é visto como algo que deve ser contemplado em suas particularidades, uma vez que requer um profissional que seja formado para tal finalidade.

Corroborando com a discussão, Paro esclarece que é intrínseca ao trabalho do educador a relação com o aluno. Esta não se trata de uma relação unilateral, mas do contrário:

é aqui que entra a peculiaridade da educação como trabalho. Nos processos de trabalho que se dão usualmente na produção material da sociedade, há uma relação de exterioridade entre produtor e objeto de trabalho: o produtor age sobre o objeto de trabalho, que simplesmente “sofre” aquela ação de transformação. No caso do processo pedagógico, todavia, uma relação desse tipo redundaria na negação da educação e na impossibilidade do aprendizado. Aqui, o objeto de trabalho (o educando) é também sujeito, o que inviabiliza a ação unilateral do educador. Este, para ensinar, para transmitir cultura, precisa, antes, obter o consentimento do outro, daquele que aprende. É, pois, uma relação de convivência entre sujeitos, ou seja, uma relação autenticamente política. Mais do que política, é uma relação democrática, pois a ação que se passa resulta na afirmação de ambos como sujeitos (PARO, 2010, p.772).

A relação no trabalho docente, portanto, confere singularidade a esse tipo de trabalho,

que se configura a partir de uma inter-relação, uma construção conjunta entre sujeitos de diferentes posições (educador e educando). Tal relação deve ocorrer de forma democrática e consensual, mesmo considerando seu caráter intencional e propositivo. Sendo assim, o trabalho docente deve ser analisado considerando as especificidades da relação que o compõe. “Por ser uma relação entre sujeitos que se afirmam como tais, é uma relação necessariamente democrática e assim deve ser tratada em sua concepção e execução” (PARO, 2010, p. 776).

Somando-se à análise sobre o trabalho docente, apresentamos em linhas gerais a definição de docência de Tardif e Lessard como “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 8). O trabalho docente é, portanto, uma ação de um humano para outro humano. Por isso sua natureza imaterial e por isso que

a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. [...] esse tipo de objeto possui determinações específicas que condicionam a própria natureza do trabalho docente. O fato de trabalhar com seres humanos [...] trata-se [...] do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os ‘trabalhados’ que irradia sobre todas as outras funções e dimensões do *métier* (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 35).

Destarte, nesse trabalho se entrecruzam saberes e experiências que viabilizam, nesse percurso as interações necessárias para o exercício da docência. Ao observar o professor e seu trabalho pela perspectiva capitalista, podemos perceber que este sistema o considera como qualquer outro trabalhador que vende sua força de trabalho e a sua mercadoria que, nesse contexto, é o ensino, assim como aponta Marx (1996):

se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação (1996, p. 138).

Desse modo, acreditamos que o professor que exerce o seu ofício na iniciativa privada, também produz o mais-valor; um valor que, todavia, não gera necessariamente um resultado palpável, um objeto, mas que garante e satisfaz a lógica do mercado, haja vista que a partir da década de 1960 “o professor se vê submetido às mesmas condições dos trabalhadores fabris, pois a escola adquire a nova função de formar trabalhadores. O aluno passa a ser visto como produto e a escola como uma instituição produtora da força de trabalho” (FRANCELINO, 2003,

p. 136).

Concluímos, assim, que o trabalho docente possui um valor de uso quando inserido no sistema capitalista, omitindo-se muitos dos aspectos específicos de sua condição ao se englobar no rol de profissões de prestação de serviços.

Com isso, o reconhecimento do trabalho docente tem decrescido à medida que cresce a quantidade, a diversidade e a importância dos meios e instituições encarregadas de distribuir o conhecimento. [...] De modo nenhum os conhecimentos distribuídos por essas agências substituem o importante papel da escola na verdadeira formação do cidadão. Mas, para o senso comum (incluídas diversas autoridades educacionais), não é essa a impressão que dá. O pior é que, por se propor a apenas passar conhecimentos, sequer isso a escola consegue fazer. [...] Diante disso, não é de estranhar que a função docente não tenha o reconhecimento que se deseja (PARO, 2012, p. 591-592).

Estende-se dessa conclusão que o trabalho docente só terá seu merecido reconhecimento quando de fato for considerado por seu caráter pedagógico, que o distingue dos outros tipos de trabalho.

O trabalho do professor tem, portanto, um motivo intrínseco, diferentemente do trabalho tipicamente capitalista que, não só admite, mas “precisa” de um motivo extrínseco para realizar-se. Essa especificidade do trabalho docente encerra a grande contradição da atividade educativa, que não está presente em nenhuma outra espécie de trabalho (PARO, 2012, p. 600-601).

O observamos é a imposição do sistema capitalista sobre o trabalho docente, que atualmente tem sido considerado como “um trabalho flexível, polifuncional, que não é mais um recurso específico de uma combinação fabril determinada, mas um recurso geral do território, do tecido social e cooperativo dos próprios fluxos comunicativos que se tornam produtivos” (COCCO, 2001, p. 90).

Com um trabalho flexível e multifuncional, o docente se vê diante da intensificação e das constantes transformações que as políticas educacionais o impõem para se adaptar e satisfazer ao ciclo interminável do capital – este, quando está em crise, se transmuta e continua a prevalecer na sociedade e em suas relações.

Na próxima seção trataremos da repercussão provocada no trabalho docente com a implantação da política educacional no estado de Goiás: o Pacto pela Educação.

## 2.6.2 Repercussão do Pacto pela Educação no Trabalho Docente

No contexto das políticas neoliberais, cuja intenção é restringir as ações do Estado e transformá-lo em um Estado mínimo – inclusive no campo educacional, aumentando o poder da iniciativa privada no setor – Marrach (1996, p. 1) afirma que “a escola ideal precisa ter gestão eficiente para competir no mercado”. Nesse cenário, o aluno se transforma em consumidor do ensino e o professor em funcionário a quem compete preparar seus alunos para o mercado de trabalho, além de realizar pesquisas práticas e utilitárias a curto prazo (MARRACH, 1996).

Assim, o estado de Goiás, ao buscar modernização com a implantação de uma reforma considerada pelos gestores como uma proposta arrojada e inovadora, prometia ser referência para outros estados do Brasil. Para o sucesso dessa reforma, o estado contou com a colaboração dos gestores das unidades escolares, que têm a obrigação, dentre outras, de supervisionar o trabalho em sua unidade escolar, a fim de que seja alcançado um bom desempenho nas avaliações internas e externas. O objetivo, com isso, é conseguir boa posição no *ranking*,

um dos principais compromissos assumidos pelos novos diretores é o cumprimento das metas estabelecidas pelo IDEB. Para isso, eles terão que conduzir o trabalho nas escolas visando os melhores resultados nas avaliações de aprendizagem dos alunos. Alcançar as metas do IDEB é condição para os gestores permanecerem nos cargos. (GOIÁS, 2011, p. 224).

Os diretores são vistos como gerentes de uma empresa, assim como proposto pela NGP, possuindo metas a serem cumpridas. Caso isso não ocorra, são penalizados com cortes de benefícios, de bônus e até mesmo com a perda de seus cargos de direção.

Para Oliveira (2015), o fato de os gestores aderirem à prática da busca por resultados resulta em uma inversão de valores, uma vez que a técnica passa a ocupar o lugar da política e o direito ao bem-estar tem seu espaço reduzido em detrimento daquilo que os gestores denominam “ensino eficiente”.

Quanto a esse novo papel assumido pelos gestores das unidades escolares, Oliveira e Alves (2018) esclarecem que os diretores passaram a ocupar a função de gerentes, com a obrigação de cumprir metas impostas por aqueles que conduzem as políticas educacionais e controlam o trabalho do professor. As autoras (2018) ressaltam que a democracia no espaço escolar encontra-se esvaziada de sentido, pois, a partir do momento em que a gestão escolar assume uma posição gerencialista, o diretor passa a ser um parceiro da administração, buscando alcançar os resultados pretendidos.

Gentilli (1998) considera que o fato da educação focar no mérito como solução para os problemas da escola demonstra a incorporação de uma concepção de gestão baseada na iniciativa privada, pela qual se acredita que a escola está em crise porque

[...] não se institucionalizaram os critérios competitivos que garantem uma distribuição diferencial do serviço, que se fundamente no mérito e no esforço individual dos “usuários” do sistema. No seu âmbito, não foi estabelecido o necessário sistema de prêmios e castigos, que recompensa ou pune as ações e decisões individuais; em suma, um sistema em que os “melhores” triunfam e os “piores” fracassam (GENTILLI, 1998, p. 18).

A partir da análise da reforma que aconteceu em Goiás, concluímos que a premiação pecuniária estabeleceu a competição entre as unidades de ensino, professores e alunos, bem como instituiu uma forma de fiscalização acirrada quanto à frequência dos docentes.

Diante das constatações acerca do eixo que trata da premiação por meio de bonificação, é indiscutível que a ideia de trabalho individualizado é reforçada em detrimento do grupo, fazendo com que o ofício docente caminhe na contramão do trabalho coletivo. Acerca do trabalho coletivo, Tardif e Lessard (2014) reforçam que:

Nenhum professor pode dizer que ele, sozinho, iniciou ou completou a educação de um aluno. Além disso, o trabalho docente é interdependente no tempo, é trabalho coletivo de longa duração. Por exemplo, a socialização dos alunos acontece durante anos e seu resultado pode aparecer muito depois que o percurso escolar tenha terminado;

[...] No mesmo sentido, um número incalculável de nossas aprendizagens escolares se apagam com o tempo e é muito difícil, para um adulto, especificar se a maioria de seus conhecimentos originou-se, mesmo na escola. (TARDIF E LESSARD, 2014, p. 205).

O trabalho docente é tão contínuo e tão complexo que o seu produto ou resultado pode ter um alcance de duração indeterminada. Avaliações que possuem apenas o objetivo de aferir números não seriam maneiras completas de se analisar as perspectivas do trabalho docente com suas implicações e contextos.

O Estado, ao buscar racionalizar o trabalho do professor por meio de reformas educacionais que apresentam propostas curriculares inadequadas, testes padronizados, aumento de dias letivos e ampliação do ensino fundamental, demonstra adotar o posicionamento de adequar as ações do trabalho docente às normatizações previamente definidas e aprovadas pelos órgãos competentes da estrutura administrativa. O que os gestores pretendem de fato é efetivar as novas ideias gerenciais, que se apresentam à sociedade como um serviço público de melhor qualidade, cujo objetivo é sempre oferecer o melhor atendimento ao cidadão-cliente por um

custo menor (PEREIRA, 2001, p. 33).

Quando pensamos em menor custo dos serviços públicos para o cidadão, reportamos às orientações dos BM, quanto à imposição de redução orçamentária do Estado com gastos com os professores.

O fato mais perturbador na busca de um melhor rendimento escolar é o seguinte: a ideologia associada à mundialização invoca, em geral, implicitamente - e, quase sempre, explicitamente - uma redução do orçamento do Estado destinado aos professores: na perspectiva de uma reforma financeira, tal postura é lógica já que os salários representam uma parcela importante dos gastos com educação (CARNOY, 2003, p. 97).

Conforme Carnoy (2003), além do BM recomendar a contenção de gastos com os professores, sinaliza à possibilidade de aumento da carga horária dos docentes sem aumento de salário – ao contrário, com previsão de redução –, esperando que tal movimento não comprometa o desempenho dos alunos. Ao que parece, as orientações do BM estão sendo alcançadas, ao menos parcialmente, concretizando-se a nova maneira de gerir a educação, visto a ampliação nas exigências quanto à realização do trabalho docente, sobretudo, a partir da década de 1990.

Quanto mais complexas as demandas das escolas, mais difíceis e complexas são as atividades dos professores. Muitas vezes, esses professores se sentem despreparados para enfrentar seus desafios, seja pela formação profissional ou mesmo por sua experiência pregressa. Constatamos que as demandas das escolas estão relacionadas ao contexto em que estão inseridas.

Outro fator importante a ser tratado é a responsabilização a que o professor é submetido pelo êxito ou fracasso de seus alunos, mensurados por avaliações padronizadas que desconsideram a realidade política e social em que o aluno se encontra. A responsabilização imputada ao professor é um dos motivos que contribuem na intensificação seu trabalho. Para Freitas (2014), o modelo gerencialista presente na rotina do professor corrobora para que haja

a pressão externa, sob o argumento do “direito de aprender”, impõe uma cultura escolar e define o ritmo de ensino do professor em sua sala, marcado pelas avaliações locais preparatórias para as avaliações em larga escala. Este processo é controlado pelos gestores das escolas que não só acompanham o avanço do desenvolvimento do conteúdo nas salas de aula através das apostilas, como definem quando ocorrerão simulados e avaliações locais (não raramente de periodicidade bimestral) em articulação com avaliações externas. A definição do ritmo de fora para dentro expropria as decisões pedagógicas do professor em relação às dificuldades que percebe em seus estudantes e estabelece uma velocidade de avanço que o obriga a postergar para momentos futuros os processos de recuperação do aluno para dar conta do ritmo externo imposto à escola. O professor é privado de dar o “reforço” no ato da

aprendizagem. Quanto mais se impõe um ritmo único para a aprendizagem das crianças, maior a possibilidade de diferenciação dos desempenhos, já que o ritmo único é, pedagogicamente, um indutor de exclusão (FREITAS, 2014, p. 1100).

No entendimento de Melchior (2008), o trabalho do professor passa pelo processo de intensificação a partir do momento em que se aumenta a demanda de atividades sem que ocorra alteração no número de efetivo para sua execução. Segundo o autor, é competência do trabalhador controlar a complexidade e ampliação de suas tarefas.

Terssac e Lompré (1996) apresentam uma reflexão acerca das múltiplas tarefas que o professor exerce cotidianamente, como cuidar de todos os alunos da sala (voltando maior atenção àqueles que se encontram doentes), não raras vezes acompanhar vacinações, aplicação de flúor de seus alunos etc. Tais atividades extrapolam a regência da sala de aula e se apresentam como rupturas da tarefa docente diária, modificando o plano de aula preparado previamente.

Portanto, o trabalho docente na política do Pacto pela Educação não pode ser compreendido como uma função em que este profissional apenas aplica conhecimentos produzidos por outro. Sobre isso, Tardif (2002) assevera que o docente

(...) não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes da sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta (TARDIF, 2002, p. 114).

É também por meio do interesse capitalista que novas mudanças e necessidades são geradas no âmbito das instituições de ensino, com a expectativa de que a sociedade as tome como uma “tábua de salvação” (GERALDI, 2010, p. 91) capaz de atender às exigências do mercado. Para tanto, tem-se exigido um professor com capacidade para preparar os seus alunos para que eles obtenham os melhores resultados nas avaliações nacionais e internacionais, sinalizando, conseqüentemente, para o mercado quais são as escolas nível “A” (GERALDI, 2010, p. 92) nas redes, isto é, as mais preparadas.

Assim, como afirma Tardif (2007):

[...] é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem. Os saberes dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e transformá-lo (TARDIF, 2007, p. 15).

Evidenciamos que, diante desse atual cenário de políticas educacionais, ao professor são impostas novas abordagens do trabalho docente, nas quais ele se sujeita a um controle burocrático do seu trabalho. Observa-se uma atitude prescritiva dos gestores quanto às tarefas e conteúdos escolares, buscando introduzir ao processo de ensino-aprendizagem medidas de eficiência. O discurso dominante da administração reafirma e estimula os princípios gerencialistas de eficácia, estratégia, melhoria, rendimento, medida, desenvolvimento, excelência, competência, sucesso, especialidade etc.

Em contraposição a tal modelo, inferimos que o professor deve tomar as rédeas de sua profissão e, principalmente, de seu trabalho, tomando frente de sua condição de educador num contexto neoliberal. Nesse sentido, Brzezinski (2009) assevera que os professores devem sistematizar seus dilemas e os seus saberes, além de redefinir seus valores e ressignificar seu código deontológico, participando das decisões educativas em todas as esferas, de forma ativa e democrática.

A partir dos estudos realizados, confirmamos, portanto, a existência de uma relação inegável entre as políticas educacionais, o trabalho docente e o neoliberalismo. Diante de tal constatação, buscamos, no próximo capítulo, compreender as relações da Política do Pacto pela Educação a partir das percepções dos professores efetivos lotados em 06 (seis) escolas das mesorregiões do estado de Goiás.

## CAPÍTULO III

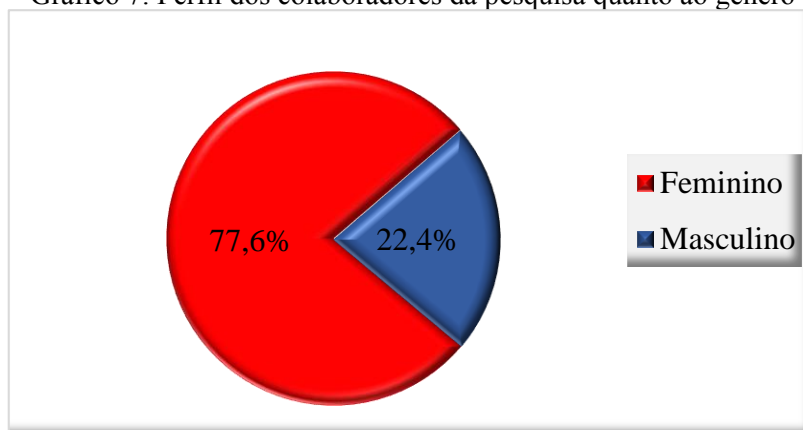
### O REFLEXO DO “PACTO PELA EDUCAÇÃO” NO TRABALHO DOCENTE EM GOIÁS

Neste capítulo, temos como objetivo compreender a política do “Pacto pela Educação” a partir das percepções atribuídas pelos professores das mesorregiões do Estado de Goiás, além das principais contradições e reflexos dessa política sobre o trabalho docente a partir da leitura dos professores que vivenciaram a aplicabilidade das ações que tiveram sua origem na política em questão. Nesse capítulo, portanto, apresentamos a análise dos resultados da pesquisa empírica. Passamos inicialmente à apresentação do perfil dos professores que colaboraram para a efetivação dessa fase nesse trabalho.

#### 3.1 Perfil dos Colaboradores da Pesquisa

A maioria dos colaboradores que integrou este trabalho é do sexo feminino, conforme se observa no Gráfico 7. Percebemos que a composição do conjunto de professores que integraram esta pesquisa se assemelha àquela apresentada no Gráfico 1, ou seja, que existe maior número de mulheres atuando no magistério em Goiás, conforme dados apresentados referente ao período de 2014 a 2018, que demonstra que o número de docentes do sexo feminino ultrapassou o percentual de 80% do quadro total. Dentre os nossos colaboradores esse percentual é de 77,6%.

Gráfico 7: Perfil dos colaboradores da pesquisa quanto ao gênero



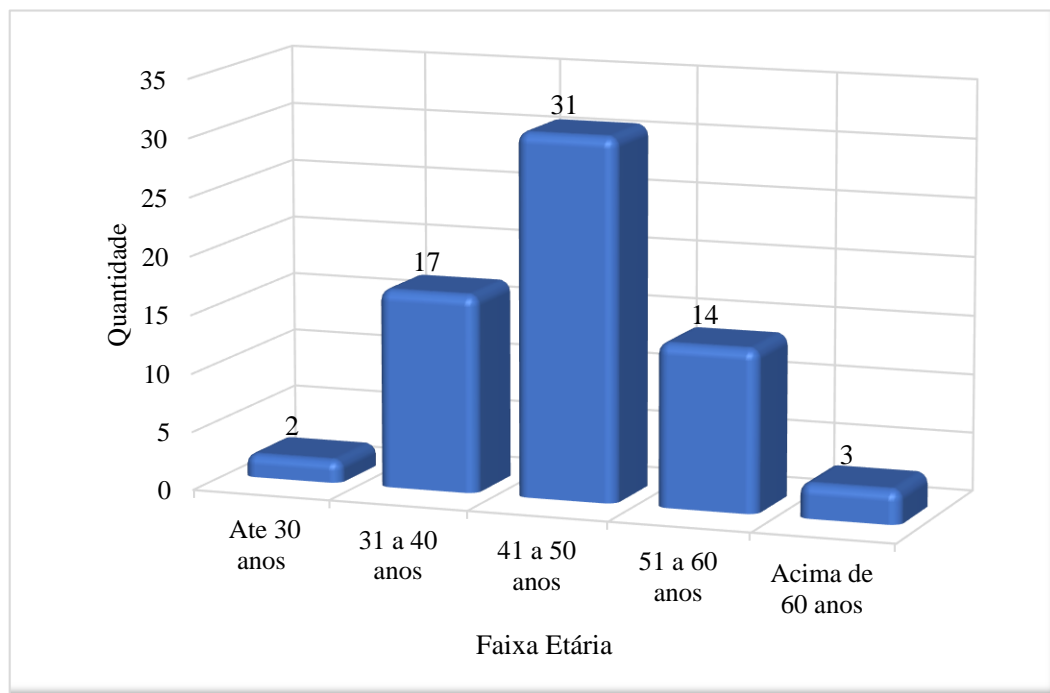
Fonte: Elaboração própria (2020).

Nessa perspectiva de análise, Antunes (2009, p. 19) afirma que a forte tendência que vivemos no mundo contemporâneo é “dada pelo aumento significativo do trabalho feminino que atinge mais de 40% da força de trabalho ou mais especificamente em diversos países avançados e também na América Latina”. Além de outras discussões que afirmam que por ser uma profissão que ainda não possui os melhores e mais altos salários no rol das profissões, a procura pela docência, na educação básica principalmente, ainda é, em sua maioria, pelo público feminino.

Durante a realização da pesquisa, foi perceptível maior interesse dos professores do sexo feminino em conceder entrevistas; quanto aos professores, masculinos, estes, em sua maioria, se limitaram a responder somente ao questionário, de 34 entrevistados apenas 5 eram do sexo masculino.

No que tange à idade dos colaboradores, o Gráfico 8 demonstra que, praticamente, 50% dos professores que fizeram parte desta pesquisa, ou seja, 31 se encontram com idade entre 41 a 50 anos. A menor quantidade de professores se encontra entre os mais jovens e apenas dois possuem idade inferior a 30 anos. Dentre os entrevistados só três possuem mais de 60 anos. Conforme demonstrado no Gráfico 8, o maior percentual dos sujeitos se encontra entre 41 a 50 anos.

Gráfico 8: Perfil dos colaboradores de acordo com a idade

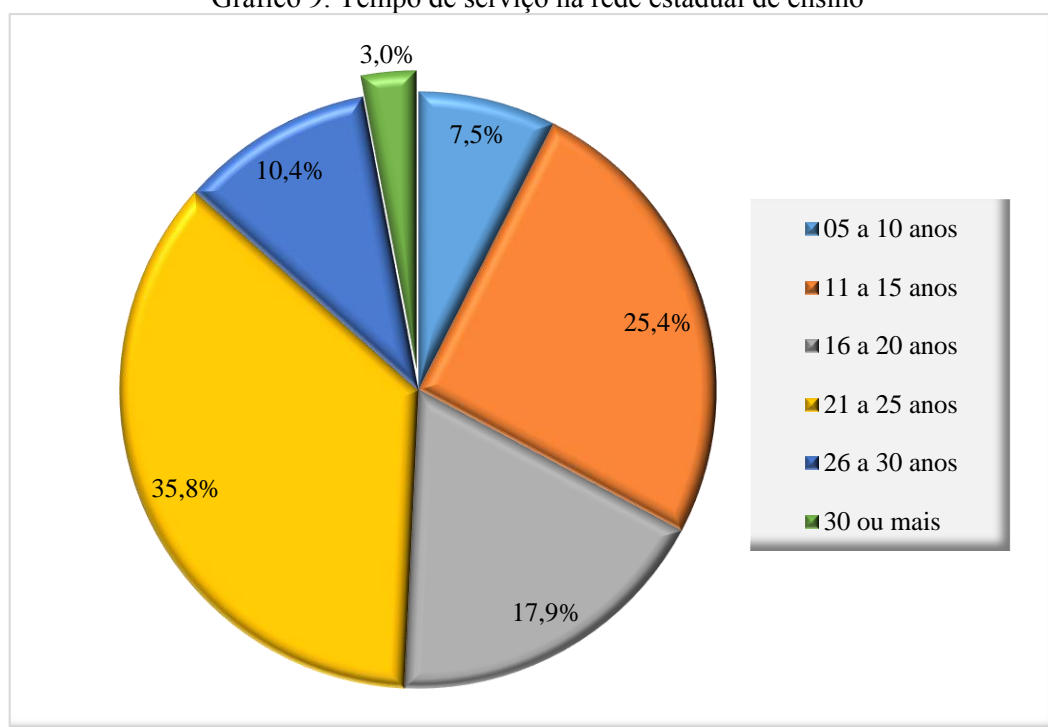


Fonte: Elaboração própria (2020).

Da análise do perfil dos colaboradores, quanto à idade, inferimos que estes se encontram em consonância com a evolução média de idade do quadro de professores efetivos apresentados no Gráfico no 5, o qual demonstrou que a idade média do professor goiano de modo geral (2014-2018) se encontra entre 46 a 49.

No que diz respeito ao tempo em que os colaboradores se encontram no exercício da profissão docente, na rede estadual, o Gráfico 9 mostra que a maioria dos professores possui entre 21 a 25 anos de ingresso no estado de Goiás. Vejamos:

Gráfico 9: Tempo de serviço na rede estadual de ensino

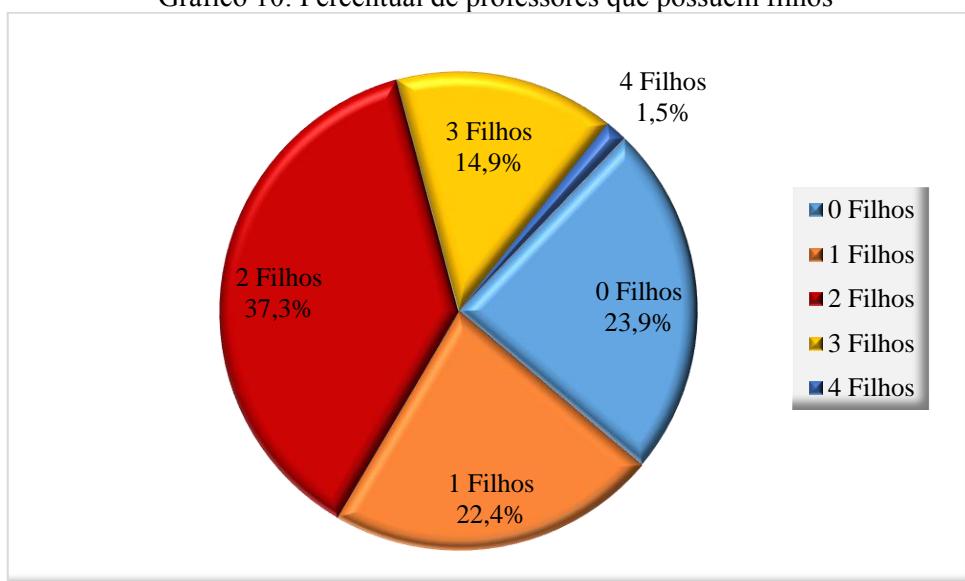


Fonte: Elaboração própria (2020).

Como já foi dito, a maioria dos professores, 35,8%, se encontra no exercício do magistério entre 20 a 25 anos, um outro dado que nos chamou a atenção foi o baixo percentual de professores, apenas 7% do total de colaboradores apresentam o tempo de ingresso entre 5 a 10 anos, percentual menor encontra-se entre aqueles que possuem mais de 30 anos de serviço.

Na construção do perfil dos colaboradores, foi questionado se estes tinham filhos e quantos. Essa questão teve como objetivo conhecê-los melhor, além de obter melhores resultados na análise do conjunto dos dados coletados.

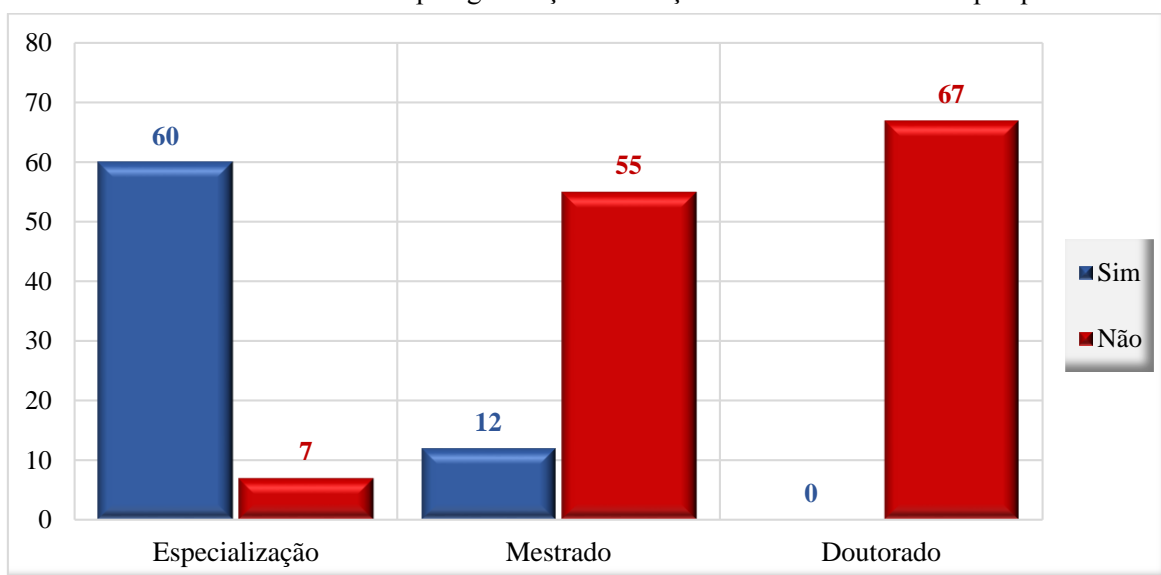
Gráfico 10: Percentual de professores que possuem filhos



Fonte: Elaboração própria (2020).

Da leitura dos dados obtidos no Gráfico 10, constatamos que apenas 23,9% dos 67 (sessenta e sete) colaboradores não possuem filhos, já o maior percentual de 37,3% encontram-se entre aqueles que têm 2 filhos; na sequência, estão os colaboradores que têm apenas 1 filho, representando 22,4% do total; em percentual menor, 14,9%, estão aqueles que têm 3 filhos; e, por fim, encontram-se os colaboradores com o maior número de filhos, ou seja, aqueles que têm 4 filhos representa o menor percentual exibido que é de tão somente 1,5%.

Gráfico 11: Cursos de pós-graduação / titulação dos colaboradores da pesquisa



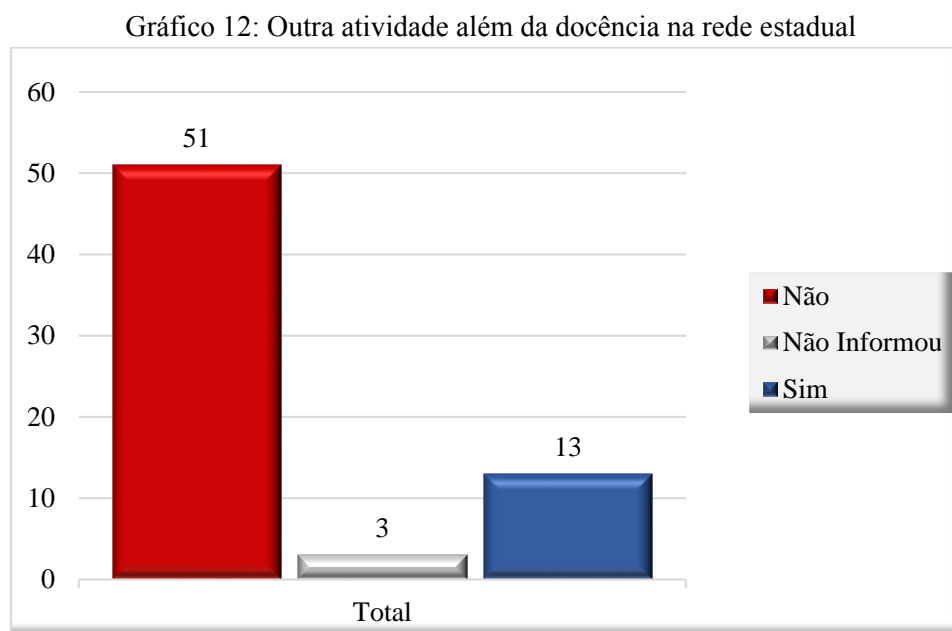
Fonte: Elaboração própria (2020).

Quanto ao Gráfico 11, este nos apresenta os dados acerca da formação acadêmica dos professores que contribuíram na efetivação da fase empírica desta pesquisa. Conforme

apresentado constatamos que um percentual considerável dos professores tem dado prosseguimento à formação continuada, já que 59% dos professores possuem curso de especialização *lato sensu*.

Outro dado importante que notamos no Gráfico 11 é o aumento do número de professores com especialização *stricto sensu*, mestrado, entre os integrantes desta pesquisa. Percebemos, portanto, que existe um esforço da categoria em se qualificar melhor para o exercício da docência, atendendo aos dispositivos legais já mencionados anteriormente (BRASIL, 1996, art. 67; GOIÁS, 2020, art. 116).

Já o Gráfico 12 mostra que a maioria dos colaboradores efetivos, que integram o quadro de professores das instituições de ensino pesquisadas, trabalham apenas na rede estadual, conforme demonstra o gráfico a seguir:

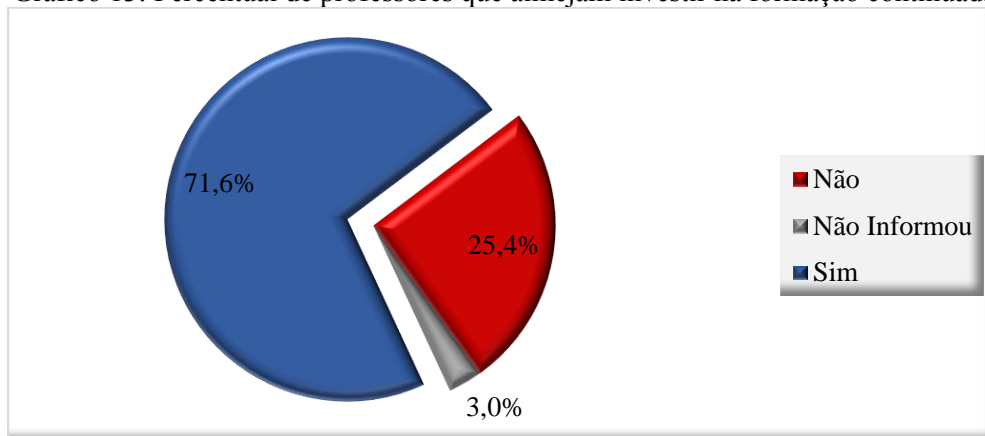


Fonte: Elaboração própria (2020).

Disso, observamos que apenas 13 professores que representam 19,4% trabalham em outra rede de ensino que não a rede estadual, e um percentual ainda menor de 4,5% dos efetivos do estado possuem um outro tipo de emprego, que não seja à docência. Portanto, constatamos que a maioria, ou seja, 76,1%, trabalha apenas na rede estadual de ensino.

Aos nossos colaboradores, também foi perguntado se pretendiam investir na sua formação continuada, realizando cursos de especialização *lato sensu* ou *stricto sensu*, de acordo com o Gráfico 13, a maioria, ou seja, 71,6%, respondeu que sim, que deseja dar prosseguimento à sua formação continuada, já 25,4% informaram que não almejam investir na formação continuada e dos 67 colaboradores apenas 3,0% não informaram.

Gráfico 13: Percentual de professores que almejam investir na formação continuada

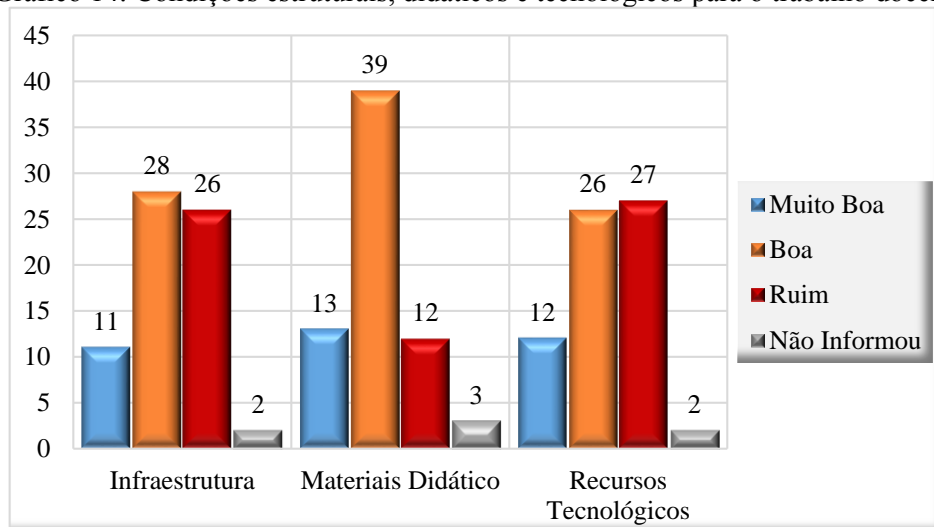


Fonte: Elaboração própria (2020).

A despeito daqueles professores que responderam não terem interesse em dar continuidade à sua formação continuada, alguns justificaram suas respostas dizendo que o desinteresse estaria intrínseco à falta de tempo, políticas de incentivo, falta de condições financeiras, dificuldade de conseguir licença para aprimoramento profissional, haja vista que a Lei nº 20.757/2020 normatiza o percentual anual que não poderá ultrapassar a 1,5% do quadro efetivo do magistério estadual para a concessão de licença para participação em curso de aprimoramento profissional ou pós-graduação. Outros colaboradores ainda afirmaram que pretendem abandonar a docência e migrarem para outra área de formação, por exemplo .

Por fim, foi questionado aos colaboradores, como avaliam as condições de trabalho na instituição em que atuam quanto à infraestrutura, materiais didáticos e recursos tecnológicos. Segue os resultados abaixo:

Gráfico 14: Condições estruturais, didáticos e tecnológicos para o trabalho docente



Fonte: Elaboração própria (2020).

Quanto à infraestrutura, observamos que os colaboradores desta pesquisa, em sua maioria, ou seja, 28 responderam que consideram boa, com diferença mínima, 26 informaram que consideram a infraestrutura ruim, 11 pessoas disseram que julgam muito boa e apenas dois colaboradores não informaram.

No que se refere aos materiais didáticos, verificamos que mais da metade, 39 participantes da pesquisa informaram que consideram bons os materiais didáticos, 13 pessoas disseram que os consideram muito bom, já 12 dos 67 colaboradores, quanto ao material questionado, afirmaram que acham ruim, e 3 pessoas não informaram sua opinião.

Por último, foi perguntado aos integrantes desta pesquisa como eles conceituam os recursos tecnológicos disponíveis em suas instituições de ensino. Como resposta, a maioria, ou seja, 27 participantes responderam que consideram ruim; no entanto, 26 acreditam que é ruim, apenas 12 colaboradores julgam os recursos tecnológicos muito bons.

Apresentados os dados iniciais da fase empírica da pesquisa, trataremos na próxima seção, da percepção, a partir também dos questionários e das entrevistas que os professores tiveram a respeito das principais ações executadas cujos eixos alicerçaram a política do “Pacto pela Educação” em Goiás, com ênfase para o primeiro que fez referência à valorização e fortalecimento do profissional da educação; e o quarto pilar que previa a estruturação de um sistema de reconhecimento e remuneração por mérito, além de como os colaboradores desta pesquisa vivenciaram o efetivo exercício da docência à execução das ações originadas da política planejada partindo dos princípios neoliberais para a educação no Estado de Goiás.

### **3.2 Percepções dos Professores e Análise por meio dos Questionários e Entrevistas**

Nesta seção serão tratadas as quatro categorias analisadas na pesquisa, categorias estas que foram discutidas e que emergiram dos dados teóricos e empíricos, a partir da lente das concepções neoliberais, e por isso categorias econômicas, sendo elas: meritocracia; relação professor aluno; professor polivalente; intensificação do trabalho docente, bem como eficácia, produtividade, competitividade e flexibilidade, que por sua vez, garantem o diálogo direto entre a educação e as novas demandas do sistema neoliberal que afetam o trabalho docente, sob a perspectiva da teoria da Nova Gestão Pública, em que se pretende dentre outras coisas, alcançar um alto desempenho profissional a baixo custo.

Figura 2: Eixos da política Pacto pela Educação em Goiás



Fonte: Goiás (2011, p. 6).

Apresentados na Figura 2, estão os 5 (cinco) eixos da Política Pacto pela Educação, nossa atenção para análise junto aos colaboradores da pesquisa e com destaque para o eixo 1 (um) e eixo 4 (quatro), a valorização e fortalecimento do profissional da educação, e a estruturação de um sistema de reconhecimento e remuneração por mérito, respectivamente.

Nossa organização para a efetivação da análise foi alicerçada nas quatro categorias que emergiram dos dados empíricos: a) Programa Reconhecer; b) Intensificação do Trabalho Docente; c) Gestão Democrática; d) Percepção do Trabalho docente.

A seguir, temos a análise e discussão da categoria Programa Reconhecer pertencente ao Pacto pela Educação a partir das percepções dos colaboradores da pesquisa, os professores das 6 (seis) unidades participantes, por meio dos questionários e das entrevistas.

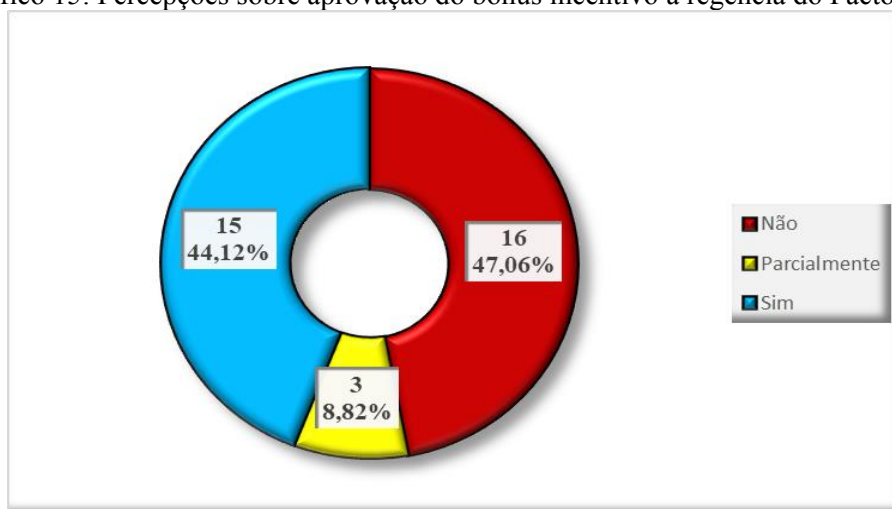
### 3.2.1 Programa Reconhecer: proposta para a (des)valorização

A Política do Pacto pela Educação, como já vimos faz referência à valorização e fortalecimento do profissional da educação no primeiro pilar da política, contudo, podemos perceber as ações concretas que em tese pretendia “valorizar” o professor emergiram do quarto pilar que visava estruturar o sistema de reconhecimento e remuneração por mérito. Por essa razão elegemo-lo como base na elaboração das questões que tratavam justamente desse tópico

de reconhecimento e remuneração por mérito “Programa Reconhecer”: As questões foram: **O que você pensa sobre o bônus de incentivo à regência “Programa Reconhecer”? Você acha que foi válido ou não esse tipo de incentivo? Explique. Você acha que por meio do Programa Reconhecer houve a valorização da carreira do magistério?**

A partir da aplicação das questões referenciadas tivemos como objetivo analisar qual teria sido a percepção do professor acerca do bônus de incentivo à regência e ainda se eles teriam compreendido tal ação (recebimento do bônus) como uma forma de valorização da carreira docente.

Gráfico 15: Percepções sobre aprovação do bônus incentivo à regência do Pacto pela Educação.



Fonte: Elaboração própria (2020).

Quanto à análise das respostas dos 34 participantes entrevistados da pesquisa, constatamos que 44,12%, ou seja, 15 respondentes entendem que foi válida a iniciativa do incentivo por meio do pagamento do bônus, já 47,06% que equivale a 16 colaboradores informaram que não consideraram uma ação válida o pagamento do bônus, e apenas 8,82% dos participantes, isto é, 3 pessoas julgaram que o pagamento do bônus teria sido parcialmente válido.

Dito isso, selecionamos as respostas que inferimos ter respondido à questão proposta de forma clara e objetiva, a qual ilustrará os percentuais apresentados. Inicialmente aqueles que fazem parte do grupo que consideraram como válido o pagamento do bônus de incentivo à regência:

[...] foi válido, porque eu penso que reduziu bastante a falta do professor na escola em si, melhorou a frequência [...] (P1, 2020);

Com certeza foi válido, [...] o que foi cobrado é dever meu como profissional, porém, o bônus é dado porque não tem outros direitos, e por não dá outros direitos eles deram esse pouquinho para você não reclamar tanto [...] (P2, 2020).

Quanto aos colaboradores que informaram que não consideraram como válidas a ação do pagamento do bônus temos os seguintes depoimentos:

[...] era uma forma de fazer com que o professor realmente cumprisse com o mínimo que deveria ser cumprido. Hoje não há mais meritocracia no Estado de Goiás, não só porque tirou o bônus, talvez o bônus não fosse o melhor, então que colocasse outra forma, por exemplo, eu hoje, tenho vários diplomas de curso de formação que eu fiz por minha conta, com meu dinheiro e também tem as minhas avaliações de desempenho dos últimos anos, que já poderia ter dado entrada, e elas estão paradas e eu não posso progredir horizontalmente [...] (grifo nosso) (P3, 2020).

[...] é como se a gente ficasse escravo desse bônus e mesmo estando doente, ruim e sem condições de produzir bem, você acabava indo para o trabalho para não perdê-lo, porque ele já fazia parte do seu salário e você tinha feito compromisso, então nesse sentido eu não sou a favor. Eu acho que tinha que ser um incentivo já incorporado pelo seu trabalho. Na verdade, ninguém dá bônus para o médico, ninguém dá bônus para o advogado, são profissões reconhecidas e porque dá bônus para o professor? Porque o professor falta? [...] (grifo nosso) (P8, 2020).

[...] eu acho que você tem outras formas de ser reconhecido que é te incentivando a estudar mais, a fazer novos cursos, e dando uma bolsa no mestrado ou doutorado[...] (P13, 2020).

[...] eu preferia mil vezes que nós fôssemos reconhecidos com um salário digno do que receber algo porque eu não faltei [...]” (P18, 2020).

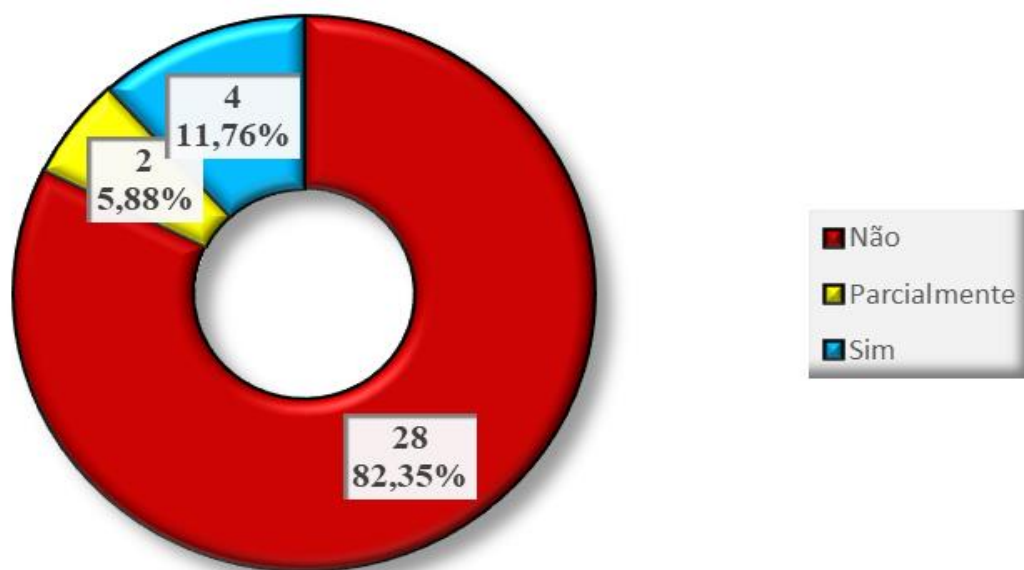
[...] os professores ficavam muito preso naquilo pelo salário não ser muito bom. Lembro que tinha professores que iam doente para a escola, passando mal porque não podia faltar, acho meio desumano isso, uma coisa que era R\$1.000,00 a cada 6 meses e se você diluir isso não é nada, pelo sacrifício mensal. (P25, 2020).

E dentre aqueles 8,82% dos participantes, que julgaram que o pagamento do bônus teria sido parcialmente válido, temos uma resposta que expressa bem esse sentimento de necessidade do recurso e também da parcela de sacrifício que se cobrava do professor para que ele fizesse jus ao direito de receber o bônus de incentivo à regência “Programa Reconhecer”:

Foi uma faca de dois gumes. Por um lado foi bom, porque você recebe ali um pouquinho a mais, e por outro lado houve muito sacrifício de alguns colegas, eu mesma perdi um colega que foi trabalhar mesmo estando de atestado médico, passou mal em cima da moto e o ônibus passou por cima, ele foi trabalhar para não perder o bônus. Nós não precisávamos ter bônus, tínhamos que ter um pagamento melhor, pagar nossas horas (P11, 2020).

Quando questionados se enxergavam no “Programa Reconhecer” a valorização da carreira 11,76% percentual esse equivalente a apenas 4 pessoas responderam que sim e a maioria 82,35%, ou seja, 28 participantes informaram que não via nenhum tipo de valorização vinda a partir do pagamento do bônus de incentivo à regência “Programa Reconhecer” e 2 (5,88%) dos colaboradores disseram que a valorização ocorreu parcialmente. Como se percebe essa parcela no Gráfico 16.

Gráfico 16: Percepções se houve valorização da carreira docente por meio do Programa Reconhecer.



Fonte: Elaboração própria (2020).

Uma resposta que demonstra que o colaborador compreende que por meio do pagamento houve valorização: “Eu penso que sim. Poderia até ser melhor, mas valorizou também porque não deixa de ser um incentivo a mais para nós (P1, 2020)”. Outro defende que, “acredito que ainda não fomos valorizados da forma como deveríamos ser. Mas, naquele momento houve uma valorização sim (P22, 2020).”

Dentre os entrevistados que afirmaram que não viram valorização da carreira do magistério por meio do pagamento do bônus de incentivo temos as seguintes declarações: “Não, nunca, é um cala a boca, para não faltar, para não dá prejuízo para o Estado e para não entrar de licença (P11, 2020).”

De forma nenhuma, porque a gratificação por titularidade por pulsos era superior ao Reconhecer, e estava vinculado ao salário, o Reconhecer não, se você não tinha falta, se você mandou o planejamento em dia, você recebia, se você falta ou não mandou o planejamento em dia você não recebia, ou seja, além de ser uma questão de direito, a gente não tem como prever um imprevisto, então se você fica doente, o filho interna, você vai ter que pegar um atestado e isso fazia você perder o Reconhecer, então não era um reconhecimento, era mais uma pressão (P5, 2020) (grifo nosso).

A valorização da carreira não, porque eu acredito que a valorização do professor tem que ser diante do que ele tem feito para o seu crescimento acadêmico, e eu acredito que o que valorizava o professor nem seria o Reconhecer, seria os nossos governantes assinar nossas progressões tanto horizontal quanto vertical, dar condições para os professores fazerem os cursos (P28, 2020).

E como já dissemos tiveram aqueles colaboradores que entenderam que houve uma valorização ainda que parcial, conforme podemos denotar ao analisar as seguintes

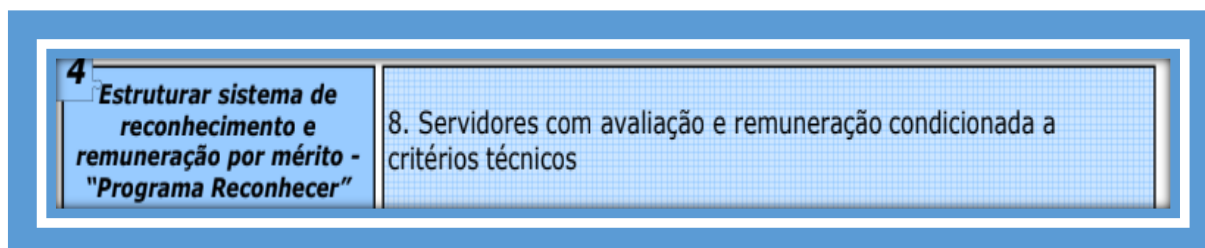
respostas:

Pouco, mas teve. Nós temos que ser mais valorizados, foi algo momentâneo, eu acho que foi pouco e acho que não deveria estar vinculado a produtividade, mas a nossa função como professor, porque a gente já recebe pouco. Eu sei que existe a questão da produtividade eles acham que a gente não está dando tudo que podemos, que estamos fazendo corpo mole, mas eu acho que não é só isso que está vinculado com o aprendizado do aluno e a nossa função como professor, eu acho que o prédio onde nós damos aula, a estrutura física da escola tem que ser melhor, então o contexto dentro da escola e de ter ferramentas devem ser melhoradas (P20, 2020).

Libâneo (2011), assevera acerca esse eixo ao afirmar que de fato não houve nada que fosse de positivo, pois o que ocorre é que um bônus de incentivo à docência traz impactos diretos na aprendizagem dos alunos, o autor aponta que “numa concepção estritamente instrumental de educação, com objetivos padronizados, retira do professor a possibilidade de pôr em prática os saberes que dão especificidade à sua profissão” (LIBÂNEO, 2011, p. 6). Além de retirar o caráter humano da profissão, pois torna os docentes em apenas cumpridores de resultados, exigindo sempre o impossível, “deixando de lado as relações entre pessoas, do conhecimento, não técnicos ou operários que lidam com coisas (Ibidem).”

Na Figura 3, temos justamente esse caráter impositivo e até desumano que impõe critérios técnicos para uma atividade que é puramente humana.

Figura 3: Meta estruturada para o Programa Reconhecer



Fonte: Goiás, (2011, p. 7).

Temos uma clara relação de trabalho e de educação que não contempla fatores que verdadeiramente possam incentivar ou auxiliar na melhoria da qualidade de educação. Apesar de um número mínimo acreditar ser isso uma forma de incentivo a profissão docente, no entanto, a grande maioria sentiu na pele os impactos de se manter sempre vigilante em seus “postos” de trabalho para garantir o bônus, deixando de lado o que realmente importa, uma aprendizagem significativa para os alunos e a luta por salários mais justos.

Observamos, contudo, que na época em que foi instituída a política, o governo utilizou a mídia para vender para a população uma falsa ideia de que estava implementando uma política de valorização e de incentivo à docência.

Entretanto, temos aqui uma exemplificação concreta do sistema de meritocracia

pautada em resultados para que o professor fizesse jus ao incentivo financeiro, realizada por meio de avaliações de resultados para alunos, professores, gestores e tutores. No que tange a isso, Libâneo (2011) nomeia essa estrutura de “Oscar da Educação”, prêmio este que não considera as subjetividades e tampouco as complexidades humanas e nas relações do âmbito escolar.

Conforme já tratamos no capítulo 2 ao referenciar a legislação estadual que normatizou o Bônus de Estímulo à Regência para aqueles professores em regência de classe, foi possível constatar que desde a sua instituição em 2011 não havia previsão de que esse pagamento extra poderia vir a ser incorporado ao vencimento dos professores da rede estadual de ensino. Mas como podemos notar, das respostas obtidas pelos participantes houve um percentual ainda que mínimo que entendeu que embora não fosse a ação ideal para concretizar a política de valorização do docente, até aquele momento, havia para esses professores alcançado o objetivo proposto pelos gestores que era fazer o professor e a sociedade como todo acreditar que de fato o professor em Goiás estava sendo valorizado, já que recebia um bônus no valor de 1.000,00 (hum mil reais) a cada seis meses, seu prêmio semestral, caso atendesse todos os critérios exigidos na legislação que tratou dos critérios necessários para efetivação do pagamento.

Por outro lado, foi possível inferir que a maioria dos participantes dessa pesquisa, ou seja, 82,35%, não tiveram a falsa ilusão de que pelo fato de possivelmente receber ou não um bônus a cada seis meses poderia representar a valorização de sua própria carreira. Como bem disse (LIBÂNEO, 2011) “os bônus e prêmios são formas de sedução artificial dos professores, cedo tomarão consciência de que não estão sendo valorizados no seu trabalho.”

E ainda, como já tratamos no capítulo anterior de acordo a legislação vigente em nosso país a valorização do professor não ocorreu a partir dos instrumentos que foram utilizados na política do Pacto pela Educação em Goiás, já que o legislador muito bem preceitua na CF/1988 em seu Art. 206. V que determina a valorização do professor assegurando dentre outros direitos planos de carreira, o piso salarial profissional e o ingresso exclusivamente por concurso público, direitos esses ratificados na LDBEN/1996, que reforça o que venha a ser valorização docente ao sistematizar:

[...] os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, o ingresso na carreira exclusivamente por concursos de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para tal fim; piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de

desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo na carga de trabalho; condições adequadas de trabalho

No entanto, as narrativas nos revelam um contexto de pressão nas unidades de ensino no período da efetivação das ações do Pacto pela Educação, inclusive essa que estamos analisando neste momento, pois não raras vezes tinha o condão de gerar desgaste físico, emocional e o próprio adoecimento do profissional, o qual tinha que se submeter a diversas exigências, até mesmo ir trabalhar convalescendo para fazer jus ao direito de receber esse recurso extra. E ainda ficou evidente que muitas vezes o professor acabou em sujeitar-se a tamanha precarização do seu trabalho em razão dos baixos salários, que inclusive, naquele contexto, teria sofrido um achatamento no valor, haja vista que o governo para conseguir naquele momento para pagar o piso nacional do magistério incorporou ao vencimento o valor que era pago pela titularidade aos professores licenciados. O que também foi uma artimanha e total falta de respeito com a categoria em Goiás.

Tal fato fez com que os professores se sentissem obrigados a buscarem um complemento para as suas rendas. Ficou claro, ainda, que os colaboradores ainda que entendessem que tenha sido válido ação do pagamento do bônus, isso não significava dizer que houve a valorização da carreira.

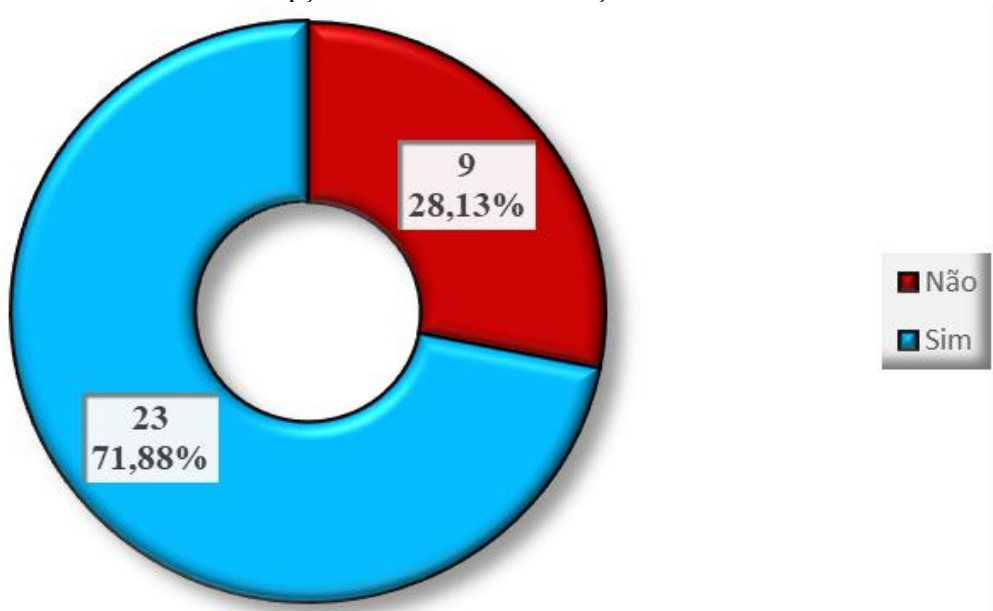
### 3.2.2 Intensificação do Trabalho Docente: sobrecarga de trabalho, burocracia e produtividade para aumento de atividades no trabalho

As mudanças dos meios e modos de produção que ocorreram principalmente no século passado, levaram a transformações no âmbito do trabalho. A introdução e a ampliação dos recursos tecnológicos também promoveram um aceleração do processo produtivo e por isso impactou diretamente e conseqüentemente na classe trabalhadora (MARX, 1989). Com as contribuições de Marx, bem como outros autores que se dedicaram aos estudos do trabalho, esta seção tratou da categoria Intensificação do Trabalho Docente a partir das percepções dos colaboradores e do documento Pacto pela Educação (GOIÁS, 2011).

Como vimos na seção anterior a Política do Pacto pela educação refletiu diretamente no trabalho docente sobre vários aspectos inclusive no que diz respeito ao excesso de atividades que passou a exigir do docente. Portanto, face a essas mudanças que ocorreram deste o final da década de 1990, com implantação dos princípios neoliberais também, na área da educação, no Brasil, entendemos como sendo pertinente abordar a discussão sobre a intensificação do trabalho docente. Assim propomos aos colaboradores olharem para a sua rotina de trabalho a

partir da lente das atividades que esses realizam para além da sala de aula, com objetivo de que esses professores pudessem analisar e refletir se está ou não acontecendo uma intensificação no seu trabalho. Para alcançar esse propósito utilizamos como ponto de partida para a discussão do tema em referência, o seguinte questionamento: **Diante das exigências impostas para além da sala de aula, como por exemplo: trabalhos burocráticos como preencher relatórios para os órgãos gestores; trabalhos com a comunidade local; participação em festas referentes a datas comemorativas etc. Na sua opinião tais atividades contribuem para a intensificação do trabalho docente?**

Gráfico 17: Percepções se houve intensificações do trabalho docente.



Fonte: Elaboração própria (2020).

Ao analisarmos o conteúdo das respostas percebemos que 71,88% dos colaboradores informaram que o acúmulo de atividade realmente colabora para que haja a intensificação do seu trabalho enquanto professor, e, apenas 28,13% dos respondentes disseram que não se sentem sobrecarregados. Atentamos para as respostas dos colaboradores que não enxergam no excesso de atividades um possível aumento do seu trabalho:

Em termos qualitativos, a intensificação pode decorrer da padronização dos procedimentos. Formulários de Registro de Avaliação do Aluno etc., procedimentos padronizados são considerados pelos professores como excesso de burocracia. (P7, 2020).

Eu gosto, acho válido a comunidade participar [...] Cansa um pouco, se nós tivéssemos esse tempo para planejar seria melhor, cansa porque a gente não tem esse tempo, mas é bom, vale a pena, eu gosto, porque eu sinto que os alunos se sintam mais acolhidos e se interagem mais com a escola e a com a comunidade (P9, 2020) (grifo nosso).

Não, até que dá para conciliar, desde que não coincide por exemplo, com a semana de prova, aí sobrecarrega, mas aqui na escola, programas e festas são sempre fora de atividades disciplinares, então não sobrecarrega (P17, 2020) (grifo nosso).

Eu acho que não, faz parte. Eu acredito que pelo contrário, é para a melhoria da educação, melhora do seu aluno, acredito que é algo que não pesa, sinceramente. A gente participa de festa junina, [...], fazemos até mesmo bazar para ajudar, porque sabemos que o dinheiro que vem não é o suficiente, eu acredito assim que quando você tem amor pela causa, isso pra mim não chega a ser um peso (P22, 2020) (grifo nosso).

Eu acho que não, pra mim não. Eu acho que pelo contrário, agrega valor, é um momento que você está mais tranquila, que você muitas vezes tem o contato com a família, você conhece melhor o seu aluno, eu não vejo como sobrecarga não. (P26, 2020).

Eles acreditam que as atividades que seriam extras à docência fazem parte do seu trabalho, pois parte de integração com a comunidade externa e com os próprios alunos. Eles acreditam que o trabalho docente é além da sala de aula e a participação em todos os momentos escolares e que também servem para ajudar a própria instituição escolar.

Sob perspectiva contrária temos aqueles colaboradores os quais são a maioria, ou seja, 71,88% dos entrevistados, que se posicionaram de forma antagônica dos seus colegas, por terem a percepção de que está havendo de fato uma intensificação no seu trabalho enquanto docente, a julgar o volume de atividades que realizam para além da sala de aula e do seu horário de trabalho. Observamos as respostas dos entrevistados:

Com certeza, é uma profissão que suga muito externamente, porque dentro de sala de aula não consigo preencher um relatório, não consigo fazer nada mais do que além do que está acompanhando o aprendizado. Então tudo o que é além de acompanhar, planejar, fazer acontecer, faço na área externa e além da área externa temos as reuniões fora e mil outras coisas. (P2, 2020).

Sim, especialmente essa parte burocrática. Eu entendo que é necessária uma avaliação, mas da forma que ela é feita eu não concordo, para mim essa burocracia é totalmente sem sentido, eu nunca vi efetivamente reflexo de uma avaliação que foi elevada a nível superior, refletir de volta à escola com benefício de aprendizado (P6, 2020).

Podemos observar nos relatos “a intensificação operando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo (APPLE, 1987, p. 9).” Nisso, podemos seguir com os relatos adiante e vemos certo desespero nas falas tipo, “eu não consigo [...] vejo uma carga muito pesada” (P10, 2020).

Sim, contribui no momento em que ele tem que preparar coisa que não são da alçada dele, nós temos que educar para o trânsito, nós temos que educar o “Setembro Amarelo”, então assim, o professor ele está sendo agregado várias outras funções que ele tem que disponibilizar, tanto o tempo para o planejamento, tanto a questão de sala de aula, a questão do horário de ensino, porque ele faz muitas coisas que seriam atribuições dos pais, então às vezes tem que ensinar o aluno coisas que não são da atribuição do professor e tem que se provar, hoje na questão da escola, tudo tem que tirar foto e arquivar, então não se acredita mais que o docente trabalha [...] (P8, 2020).

Com certeza, é muito trabalho, segundo eles falam: “A gente consegue fazer tudo na escola”, não consegue, penso que alguns professores talvez sim, mas eu não consigo, eu particularmente vejo uma carga muito pesada, o dia todo, mas assim, são muitas ações para pouco tempo e é muita exigência, então eu penso que se elaborasse menos ações, eu acho que fosse mais produtivo e mais qualidade (P10, 2020).

Esses educadores trouxeram o aumento de atividades extras à docência, atividades que aumentam sua responsabilidade, atividades burocráticas e até mesmo administrativas, bem como a necessidade de controle dessas, por meio da gestão, além do professor ter que arquivar fotos para caso necessário, comprovar que a tarefa foi executada. Em termos qualitativos, a intensificação pode decorrer da padronização dos procedimentos: Formulários de Registro de Avaliação do Aluno, entre outros procedimentos padronizados são considerados pelos professores como excesso de burocracia. Marx nos remete a uma reflexão muito importante acerca disso, ele afirma que

Não há a menor dúvida de que a tendência do capital, uma vez que o prolongamento da jornada de trabalho lhe é definitivamente vedado por lei, é de ressarcir-se mediante sistemática elevação do grau de intensidade do trabalho e transformar todo aperfeiçoamento da maquinaria num meio de exaurir ainda mais a força de trabalho [...] (MARX, 1989, p. 37).

Nos dias atuais inferimos que a escola vivencia o controle e o aumento da carga horária de trabalho e de responsabilização, por ter sido o professor submetido à lógica da NGP. Para nossa realidade, apresentada pelas percepções dos professores e estando o trabalho e mercado ligados, aquele que executa o trabalho não está emancipado, ele está à disposição do crescimento da economia provocando também o crescimento e produtividade para o sistema de capital, contudo o esforço, a sobrecarga e o cansaço físico. Acerca disso, outros professores colaboradores também relataram que:

Lógico que sobrecarrega, mas a gente não deixa de fazer para a alegria e satisfazer os alunos, mas para nós é complicado, é difícil, sobrecarrega, porque além de você vir no seu horário de aula, você tem que vir no outro turno e que fica um bom tempo (P12, 2020).

Há sim uma sobrecarga e como eu disse, só quem está fora da sala ou nunca esteve lá não faz ideia do quão difícil é ter que preparar aula, corrigir prova, é dito que nós precisamos saber das individualidades de todos os alunos, cada sala tem 30 alunos, e é muito difícil saber da individualidade de cada um deles, se ele tem um dificuldade na teoria eu tenho que propor uma forma diferenciada para que ele possa aprender melhor, e cada um aprende no seu ritmo, às vezes eu tenho aluno que tem necessidades especiais, outras vezes não, então não é fácil (P16, 2020).

Não obstante, percebe-se nesses relatos o quanto o trabalho docente é intenso e de múltiplas responsabilidades. “[...] a intensificação representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados”. (APPLE,

1987, p. 09). Mas, ainda há de se considerar que algo deve ser melhor observado que é a intensificação expressa no âmbito da atividade, que é perceptível nos relatos dos professores.

Acerca disso, Assunção e Oliveira (2009) asseveram que a intensificação do trabalho docente se faz enquanto há o aumento da produção, das atividades laborais e da diminuição do efetivo, do grupo de indivíduos trabalhadores e até do valor do próprio trabalho.

Mensurar essa intensificação é quase impossível, haja visto que cada educador traz consigo sua própria carga, além de diversos outros fatores contextuais, sociais, econômicos, entre outros. “À medida que se tornam mais complexas as demandas às quais as escolas devem responder, também se complexificam as atividades dos docentes” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 354).

O que realmente é mais cansativo para o professor é ele ter que trabalhar muito dobrado, porque a situação financeira acaba sendo um empecilho para isso, então eu acho que o que cansa mais o professor não são os atributos, mas é você ter que trabalhar com carga dobrada porque o seu salário está sempre menos defasado e diminuindo, então esse é o grande problema que eu acho (P30, 2020).

Sim, aumentou muito a demanda de trabalhos burocráticos e preenchimento de planilhas, acho que gasto mais tempo preenchendo planilhas do que dando aula (P34, 2020).

Outro fator que deve ser levado em consideração são as condições da escola, no âmbito dos recursos escolares. “Quanto mais pobre e carente o contexto no qual a escola está inserida, mais demandas chegam até elas e, conseqüentemente, aos docentes”. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 355). Acerca disso, temos o relato de P19 que aponta certas dificuldades com acesso à internet e sobre estar cansado e sobrecarregado.

[...] o professor está muito sobrecarregado e cansado, eu falo por mim, porque procuro fazer tudo o que me pedem, procuro entregar tudo na data correta, e eu me sinto cansada. Então, cumprir todas as funções que são colocados para o professor, por mais que fala que tem hora-atividade, mas você não consegue, por exemplo, aqui na minha escola você não consegue cumprir essa hora-atividade produtiva, porque não tem internet, porque como que você vai fazer um plano de aula, preencher o SIAP se você não tem internet para usar, então é impossível e tudo vai para casa, e essas horas-atividades são cumpridas na escola e são cumpridas em casa muito mais do que deveria, e a sua hora de lazer você não tem e isso é ruim nós estamos cansados, estamos sobrecarregados e o salário não está bom e você tem que pegar muito mais aulas porque o salário é pequeno, então você não consegue viver fazendo 30 horas, no meu caso eu tenho dois concursos e faço 60 horas (P19, 2020).

Além do que, as políticas recentes, no caso a Política Pacto pela Educação pesquisada traz novas demandas e “o professor é chamado a desenvolver novas competências necessárias para o pleno exercício de suas atividades docentes” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 355).

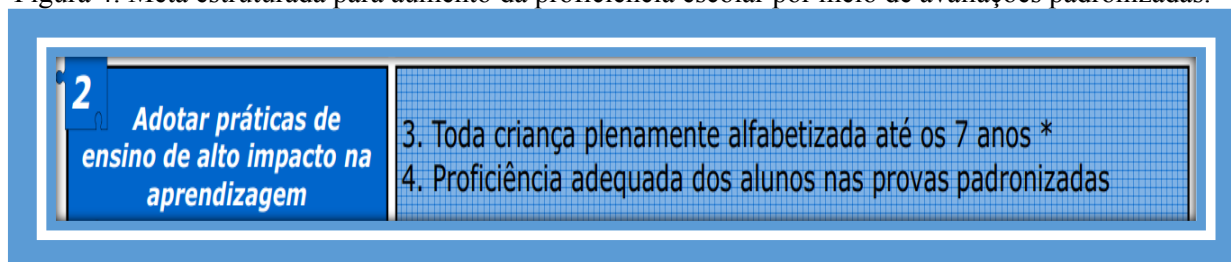
Alguns poucos professores relataram que não sentem cansados pelo excesso de atividades, deixando claro que por vezes se sentem até satisfeitos em poder contar com a

aproximação da comunidade, fato esse que aconteceu após a implantação do Pacto pela Educação. Segundo eles, e ainda a realização de suas atividades e responsabilidades no próprio trabalho, ainda que seja em horários fora do seu expediente. Esse grupo foi mínimo, e restrito a apenas uma unidade escolar.

Já os professores que disseram que se sentem cansados ou sobrecarregados com rotina do seu trabalho docente, esses deixam de forma explícita, em suas narrativas, o quanto estão atarefados com o grande volume de atividades que não seriam necessariamente atribuições do professor.

Essa nova forma de gestão, NGP, que busca um modelo padrão gerencialista, pressiona de tal modo o professor que a responsabilização e culpabilização pelo êxito ou fracasso do aluno passa a ser somente dele, devido resultados e avaliações padronizadas e que buscam números mensuráveis. Como podemos observar na Figura 4 que traz justamente essa questão.

Figura 4: Meta estruturada para aumento da proficiência escolar por meio de avaliações padronizadas.



Fonte: Goiás, (2011, p. 7).

Nessa meta observamos que as particularidades escolares, regiões e as especificidades dos alunos não são consideradas, além da carga para a efetividade desta ser praticamente colocada para o professor. Freitas (2004) ainda traz esse novo desafio para a categoria docente, em que é preciso enfrentar essas questões e dificuldades para poder conseguir realizar seu trabalho. “A pressão externa, [...] impõe uma cultura escolar e define o ritmo de ensino do professor em sua sala, marcado pelas avaliações locais preparatórias para as avaliações em larga escala” (FREITAS, 2014, p 1100). Além do que segundo Freitas (2004) tem ainda que passar pelo crivo do gestor escolar que tanto busca controlar o processo de ensino, como define os processos avaliativos em consonância com aqueles processos e avaliações externas.

Outro fator que devemos considerar nessa discussão está voltado para aqueles que possuem atividade remunerada além da docência apresentada no Gráfico 11, no qual 13 professores (19,4%) informaram que trabalham em outra rede de ensino e outros 3 professores efetivos (4,5%) possuem um outro tipo de emprego que não está relacionado à docência. Para esse grupo, também a intensificação do trabalho, haja visto sua dupla jornada para conseguir aumentar seus proventos. Acerca disso Braverman (1981) contribui ao apontar que o indivíduo

é capaz de simultaneamente exercer várias atividades, inclusive combinadas, “ser tecelão, pescador, construtor e mil outras coisas” (BRAVERMAN, 1981, p. 71).

O problema está na questão que, sendo o sujeito capaz de se desdobrar em diversas tarefas, o sistema capitalista utiliza disso para detalhar cada atividade para assim poder controlar e buscar garantir produtividade do trabalho.

Carleial (2001) contribui com nossa discussão ao afirmar que o trabalho deveria ser um verdadeiro exercício de liberdade, consciente e pleno. Contudo, à medida que a relação capitalista se aprofunda, interfere no trabalho e se intensifica, “o trabalho se transfigura de atividade consciente em atividade alienada. O trabalho sob o capital é trabalho alienado” (CARLEIAL, 2001, p. 80).

Desse modo, o trabalho passa a ser controlado pelo sistema, e as políticas neoliberais utilizam do trabalho alienado, pois o modo de produção capitalista “destrói sistematicamente todas as perícias à sua volta, e dá nascimento e qualificações e ocupações que correspondem às suas necessidades. (BRAVERMAN, 1981, p. 71).” De modo que assim pode-se intensificar o trabalho.

[...] o trabalho alienado lhe arranca a sua vida genérica, a sua objetividade vantagem ante o animal na desvantagem de lhe ser tirado o seu corpo inorgânico, a natureza [...] Aliena do homem o seu próprio corpo, tal como a natureza fora dele, tal como a sua essência espiritual, a sua essência humana. Uma consequência imediata do fato de o homem estar alienado do produto do seu genérico, é o homem estar alienado do homem. (MARX, 1989, p. 157-158)

Assim sendo, temos na intensificação do trabalho uma forma de alienação, no qual o trabalhador, em nosso caso o professor, se desdobra para cumprir suas tarefas e sua(s) profissão(ões) de tal modo que perdeu sua autonomia e sua liberdade natural, se é que já as teve algum dia, tornando o indivíduo um servo do seu próprio trabalho, tornando o educador um servo do seu objeto, da sua profissão.

### 3.2.3 Gestão Democrática: contradições entre a ilusão e participação democrática

Embora o foco central da discussão sobre o Pacto pela Educação encontra-se nos 1º e 4º eixos, vimos emergir da discussão com os colaboradores desta pesquisa ainda que de maneira concisa a discussão sobre o eixo 5 que aqui trataremos, por compreender que tal discussão é incontornável se considerarmos que a política do pacto originou-se do “topo” para o “alicerce” do processo de ensino-aprendizagem, ainda que o nome da política em análise tenha recebido em seu nome a palavra “pacto”. Ora tal reforma pode ter diversos significados menos de um

pacto, se considerarmos que a palavra pacto significa: “Acordo realizado entre duas ou mais pessoas”.

É notório que a categoria dos professores e a comunidade de modo geral, apenas assistiram ao desenrolar das mudanças que estavam por vir a partir do ano de 2011 por intermédio da imprensa, conforme já dissemos anteriormente nesse trabalho. Portanto, não houve uma pactuação, ou seja, acordos firmados com os professores, sobre os eixos que naquela oportunidade estavam previstos para acontecer no âmbito das instituições de ensino da rede estadual, em que os principais protagonistas das ações planejadas eram os próprios docentes, os mesmos nem sequer teriam sido ouvidos durante a estruturação da política do Pacto pela Educação no estado de Goiás, que entendeu como necessário contratar uma empresa especializada em consultoria empresarial.

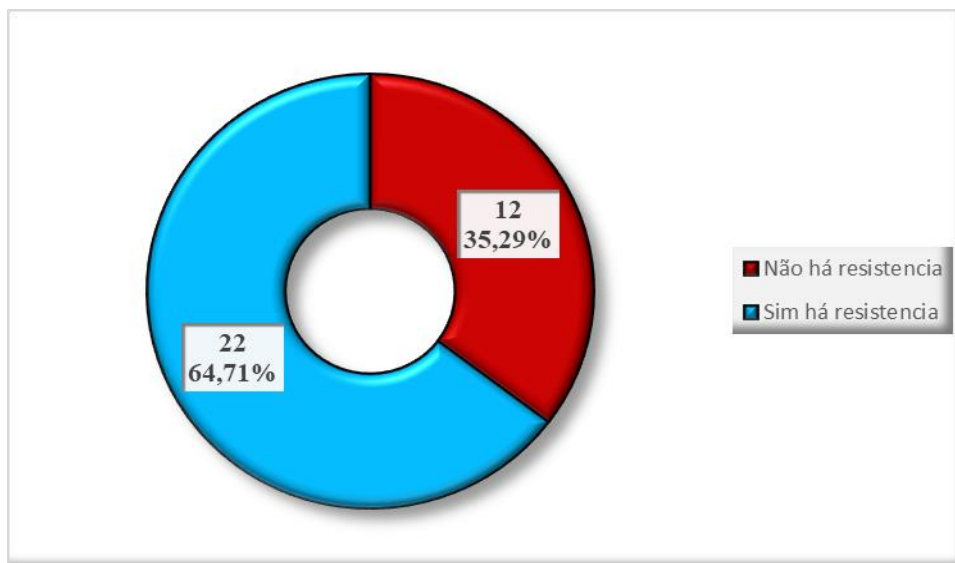
Em 2011, o Governador e o secretário de educação almejavam fazer com que a sociedade e os profissionais de educação acreditassem que as mudanças propostas pelo Pacto da Educação poderiam ser executadas de maneira coletiva. Contudo, o que se viu, de acordo com Silva (2014), foi tão somente um comunicado à comunidade escolar e à sociedade civil organizada da implantação de programa de reformas elaborado por uma empresa multinacional especializada em consultoria empresarial.

Tal episódio ficou tão marcado na trajetória profissional dos docentes que vivenciaram o processo de implantação das ações daquela política, que ainda hoje retomam a discussão das reformas educacionais advirem de maneira imposta da SEDUC, sem a realização de diálogo prévio.

De acordo com os relatos dos próprios colaboradores o cenário atual ainda é o mesmo daquele ano de 2011, quando foi implantado o pacto pela educação, no que diz respeito a forma de como são planejadas e executadas as políticas para a educação em Goiás, tal fato fica evidenciado quando os participantes responderam o seguinte questionamento:

**Você percebe se existe algum tipo de reclamação do seu grupo de professores diante das determinações que a escola recebe advindas dos gestores da SEDUC? Há resistência?**

Gráfico 18: Percepções acerca das determinações advindas da SEDUC



Fonte: Elaboração própria (2020).

Tratando-se dessa questão a qual o colaborador foi questionado se o mesmo percebia algum tipo de reclamação de seus colegas quanto determinações quando vinham dos órgãos gestores da Secretaria de Estado da Educação 64,71% disseram que sim, pois, quando afirmaram que as decisões são impostas, não há diálogo com o corpo do docente, não consideram as diferenças regionais e ainda que os próprios percebem que muitas políticas educacionais propostas têm sua origem em grupos de pessoas que estão na direção de estruturas superiores que compõem a secretaria enquanto gestores de programas que nunca estiveram em sala de aula, portanto não conhecem a realidade da escola, por isso não deveriam propor mudanças que muitas vezes antes de nascer já estão fadadas ao fracasso. Conforme se denota das respostas:

[...] A Gestão dessa unidade tem muito cuidado em como passar essas informações, ela faz uma filtragem, é um grupo resistente e de luta e que em muitos momentos vê a exploração da SEDUC, porque se cobram um dever, mas não se dá o direito. Muitas orientações são cobranças com deveres do que com respaldo, cobram que se faça isso, mas não temos o material para fazer, se cobra um tipo de aula, mas não temos os instrumentos para trabalhar essa aula (P2, 2020).

Depende muito da determinação que vem, nós somos muito questionadores é perceptível, e dependendo do que vem da Coordenação Regional a gente não recebe com tanta abertura pela forma como é passada e depende daquilo que é cobrado. Nós percebemos que há muita cobrança e não tem o reconhecimento, acho que há uma cobrança exagerada e às vezes a gente não tem um retorno [...] (P33, 2020).

Há uma resistência sim, reclama, mas faz. Eu acho que a principal reclamação é o fato de não haver o reconhecimento financeiro, o retorno financeiro a gente tem uma carga horária bem extensa com o salário sem extensão (P5, 2020) (grifo nosso).

É o que acontece, nós reclamamos entre nós, mas nossa voz nunca chega lá e é sempre cumprido-se. Reclamação sempre tem. Lançam as propostas, o grupo analisa e realmente há muitas discordâncias entre as opiniões de todos, mas no final das contas

como todos têm que acatar e acaba inserindo e quanto menos a gente expõe as nossas opiniões melhor. E realmente tem muito esse posicionamento e sempre tem uma certa resistência no sentido de concordar, mas quando é para realizar querendo ou não todo mundo realiza porque é proposto, segue-se uma cadeia, e ninguém tem o costume de ir contra no sentido de ser penalizado de alguma forma. (P16, 2020).

Nesse contexto apresentado temos os relatos de que a discussão é muito forte, há a reclamação, mas no final das contas acabam acatando e fazendo. Também acerca de imprevisto nos projetos, descontinuidade desses, falta orientação quanto às propostas e estas vêm engessadas de cima para baixo. E principalmente ainda não tem controle quanto a aplicabilidade de determinada política.

Isso denota certas incongruências, haja vista que a efetivação da gestão democrática, como princípio da educação de qualidade referenciada no social ainda está longe de acontecer Dourado (2017), Saviani (2018) e Brzezinski (2017).

Verificamos que se encontra presente nestas narrativas a influência da teoria neoliberal sendo executada sob a orientação da nova forma de administrar, ou seja, o gestor é agente de resultados que executa o que está no *script*.

Eu nos vejo como sem voz e sem vez, estamos como uma “vaquinha de presépio” o que fala tem que cumprir, ninguém pode questionar nada e quando questiona não tem resposta e quando tem é falando que é para fazer e pronto e eu vejo que não existe diálogo (P21, 2020).

[...] o que sempre vem a gente discute, mas são normas. Então tem coisas que não dá pra gente discutir e chegar em uma decisão comum, são normas e o pessoal cumpre. A gente discute, fala e, às vezes, reclama e não acha certo, mas são regras que a gestão também cumpre (P25, 2020).

Quanto àqueles que responderam que não tem reclamações, 35,29%, se mostram colaboradores, que não intencionaram criar dificuldades para seus líderes e também por saberem que as decisões já vêm prontas demonstram que não adianta manifestar inconformismo, embora reconheçam que deveria haver melhor organização na execução das determinações vindas da SEDUC.

[...] os professores têm muito boa vontade só que as coisas estão chegando muito em cima e são mudados projetos que iniciam com um nome, projeto de nivelamento. Muita coisa que o Estado adotou pra escola de tempo integral em 2012, começou com aquelas, o Novo Futuro depois ele adequou a outras escolas todas do estado a mesma metodologia implantada na grade do ensino de tempo integral e agora ele está trazendo isso pra escola regular. Ele traz isso sem pensar no tempo a mais, sem pensar na estrutura, sem pensar na questão do planejamento, porque lá o professor fica em tempo integral, ele tem 28 aulas e o restante ele planeja. No decorrer desses anos todos e a gente percebe muita coisa mudando no meio do caminho, parece que não houve um planejamento bem feito, então você lança um projeto, lança um início que não tem continuidade, e isso na verdade tinha que partir da escola para cima e a gente vê que a política parte de cima sem saber da realidade (P8, 2020).

Muito do que vem de fora quando chega para nós já chega pronto, não há um diálogo, isso aqui não vai funcionar nesta unidade, não vai funcionar nesta região, quando chega, vem pronto e cumpre-se. Nós vamos cumprir o que foi determinado mesmo sabendo que não é eficaz (P3, 2020).

Eu não vejo como resistência, acho que a CRE (Coordenação Regional de Educação) deveria analisar mais as escolas de outra forma, pegar a posição do professor, porque uma sala de aula não é o que se tem lá para eles, imagina-se que uma sala de aula lotada é fácil de lidar, e não é, a gente mexe com adolescentes e crianças e não é fácil, assim a gente vive um mundo diferente do que eles almejam, do que eles desejam. Você trabalhar na escola, não é você direcionar regras, você mandar alguém fazer alguma coisa não é você fazer, é você colocar a mão na massa e é bem diferente, é uma realidade diferente. A prática é uma teoria muito dolorida, porque na verdade a gente tem problemas familiares, em relação aos nossos alunos, porque o professor acolhe o aluno como um todo, é um processo muito intenso e não é só a aprendizagem (P10, 2020).

Essa discussão acerca da gestão confirma um modelo que não consegue “neutralizar as práticas tradicionalistas calcadas no clientelismo e no favorecimento pessoal, que inibem as posturas universalistas, reforçadoras da cidadania (PARO, 1996, p. 378).” Pois, nos relatos apresentados percebemos que há um certo conformismo quanto às práticas tradicionais de gestão, às quais não há participação efetiva de toda a comunidade na aplicação de determinada política ou mudança curricular, ou até mesmo nas práticas pedagógicas.

[...] eu vejo que fazem, criam caso quando a informação chega, e sempre tem a resistência (P13, 2020).

Eu acho que as pessoas ainda ficam resistentes, porque às vezes a impressão que temos é que essas determinações que vêm é de quem não tem a prática de sala de aula, não tem a visão de uma sala de aula. A gente vê muito isso e conversamos, e às vezes a gente vê professores que nunca foram pra sala de aula defender tese que é inapropriada e não tem como você falar que essa pessoa tem base teórica e prática de sala de aula, eu acho que muitas vezes essa falta de prática da pessoa que determina, é como se viesse lá de cima pra baixo, e você não constrói um prédio do telhado para baixo, você constrói da base pra cima, e a base somos nós, então nem sempre somos escutados, chega uma lei e fala como fazer, mas ninguém ousa nos ouvir já que somos realmente quem entende de Educação (P18, 2020).

[...] na questão do reordenamento e no fechamento das escolas tiveram muitas reclamações, as pessoas ficaram muito apreensivas em saber como seria o trabalho esse ano, está bagunçado, porque a SEDUCE, apesar de ela cobrar muito. Primeiro marcou uma data e essa data não foi cumprida, e até o mês passado se eu não me engano, professores não tinham feito modulação, estava sem receber, parece que está um ano letivo bagunçado. No ano passado finalizamos o ano letivo meio tenso, por conta dessas mudanças e esse ano começou da mesma forma (P19, 2020).

Acerca de tantas mudanças impostas às escolas e aos professores, no período de 2011 a 2018 e que ainda possui suas influências até os dias de hoje em 2020<sup>16</sup>, Sabia e Alaniz (2015, p. 54) corroboram afirmando que, a concepção de gestão democrática vigente no PNE (2014-2024) ainda está impregnada pela “lógica liberal de mérito e não evolui para a radicalização da

<sup>16</sup> A Política Pacto Pela educação estava prevista em seus documentos para ocorrer de 2011-2014, contudo ainda nesse ano de 2020 temos os resquícios dessa política ainda em vigor, um deles é a gratificação que os professores receberam por atuarem em colégios de período integral.

democracia no interior da escola e na gestão da educação em geral, tal como defendida, historicamente, nas lutas dos trabalhadores da educação.” O que promove uma falsa ilusão de democracia, ou somente o conformismo, pois muitas vezes a forma como é gerida ou chega a informação para os professores não é tão clara como deveria.

Na verdade, não é uma resistência a gente ficar chateado porque as coisas vêm muito em cima da hora, e às vezes vêm de qualquer jeito, a gente não entende direito o que é pra ser feito, eu acho que deveria ter um melhor planejamento, querem um resultado rápido (P20, 2020).

Resistência tem, reclamação tem, polêmica tem, discussão tem, mas no final aqui nessa escola eu vejo que o grupo procura sempre se adequar e fazer da melhor forma o trabalho de acordo com as novas determinações (P26, 2020).

Eu acho que falta um pouco de informação, chega as coisas e a gente tem que lapidar tudo sozinho, e eu acho que falta um pouco de orientação, assim, a gente tenta fazer da melhor maneira possível, tudo sozinho, falta muita informação (P27, 2020).

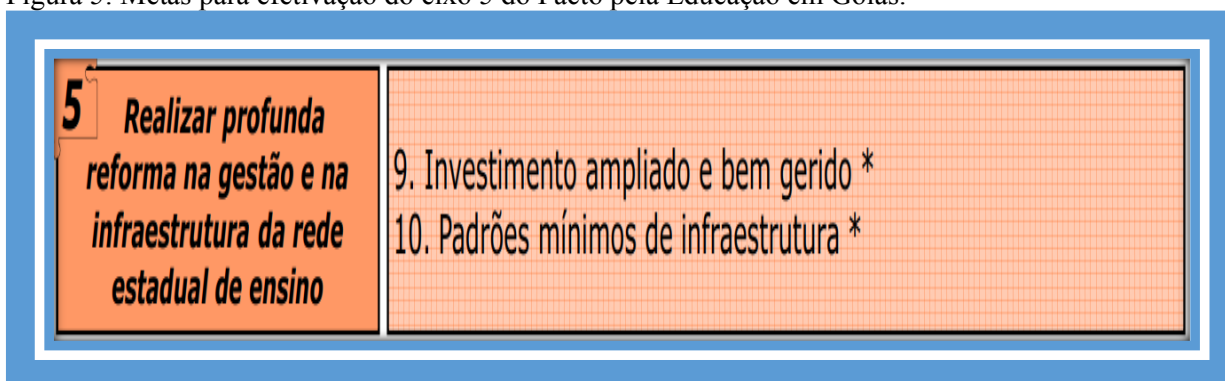
O que a gente percebe é que normalmente as coisas chegam do dia para noite, o que nós reclamamos, não só eu, mas os colegas também é que não tem tempo hábil, as coisas chegam hoje para ontem, então precisa ser ações mais planejadas, precisam ver a situação também do próprio professor e que nós somos sobrecarregados, percebemos que às vezes tem muito improviso na Educação e é o que faz a Educação não dá certo. Nós temos professores qualificados, bons alunos e nós temos um bom sistema. O improviso é bom, para fazer uma aula diferenciada dentro da sala de aula, mas para a Educação, no contexto geral, o improviso atrapalha, e tudo tem que ser planejado, para que a gente possa executar da melhor maneira (P30, 2020).

Uma parte considerável dos professores apontam como descrédito da gestão atual o improviso e o pouco planejamento, bem com a necessidade de maiores e melhores informações, ainda que os professores defendam a mudança como necessária,

Eu trabalho as mudanças e tudo que propõem para fazer eu tento fazer da melhor forma possível como manda a cartilha, mas assim reclamação tem muito, tem muitos que fazem só porque é uma determinação, mas no geral teve reclamação, principalmente na época do Pacto e que quando chegou veio como uma revolução da escola, uma mudança de tal forma, e principalmente os professores mais antigos de carreira que estavam acostumados com aquela mesmice de sempre o famoso quadro de giz. Quando veio uma revolução teve reclamação, principalmente na época que era para criar a valorização do professor, quando criou o programa Reconhecer, e com isso teve os cortes de titularidades e a reclamação foi muita (P28, 2020).

A Meta 19 do PNE (2014-2024) apresenta condições para a efetivação da gestão democrática da educação associada “a critérios técnicos de mérito e desempenho e a consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (BRASIL, 2014, p. 83). Com isso, também temos que a política do Pacto pela Educação afirma em seu quinto eixo que irá realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura.

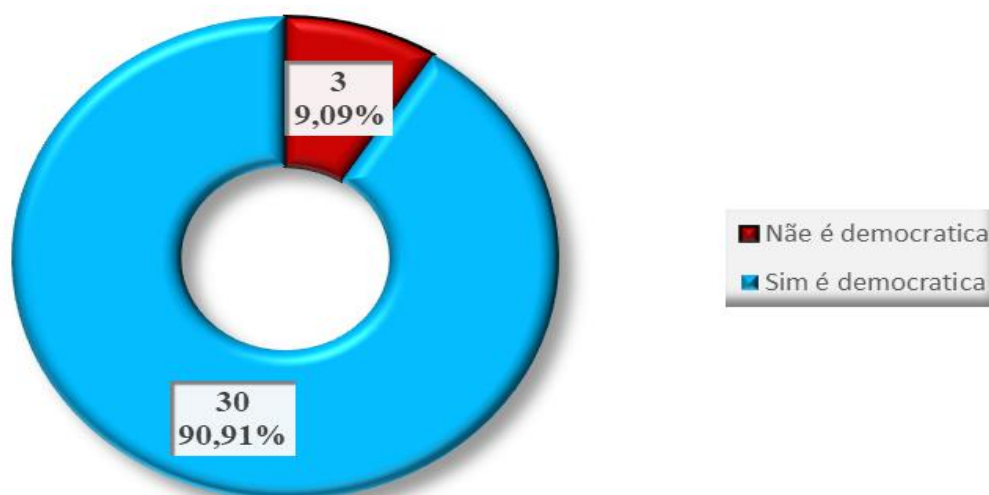
Figura 5: Metas para efetivação do eixo 5 do Pacto pela Educação em Goiás.



Fonte: Goiás, (2011, p. 7).

Tendo esse eixo 5 como lócus para discussão, questionamos junto aos colaboradores como esses avaliavam as decisões praticadas em sua escola em relação às questões pedagógicas, administrativas, disciplinares. Perguntamos também: **Você as considera: democráticas, ou seja, envolve a participação da comunidade escolar ou são arbitrárias?**

Gráfico 19: Percepções acerca das efetividades de uma gestão democrática na escola



Fonte: Elaboração própria (2020).

A maioria entende que de fato existe a gestão democrática nas unidades escolares, contudo, esses gestores não possuem autonomia nem mesmo para apresentar uma contraproposta para aqueles que estão à frente na criação e articulação das principais reformas pensadas para instituições de ensino. Conforme podemos notar quando da leitura das respostas obtidas para essa questão o gestor não raras vezes acaba por “dourar a pílula” com intuito de minimizar as possíveis resistências que sempre há nas unidades de ensino de modo geral.

A nossa gestão é democrática, e construímos muitas coisas juntos (P1, 2020).

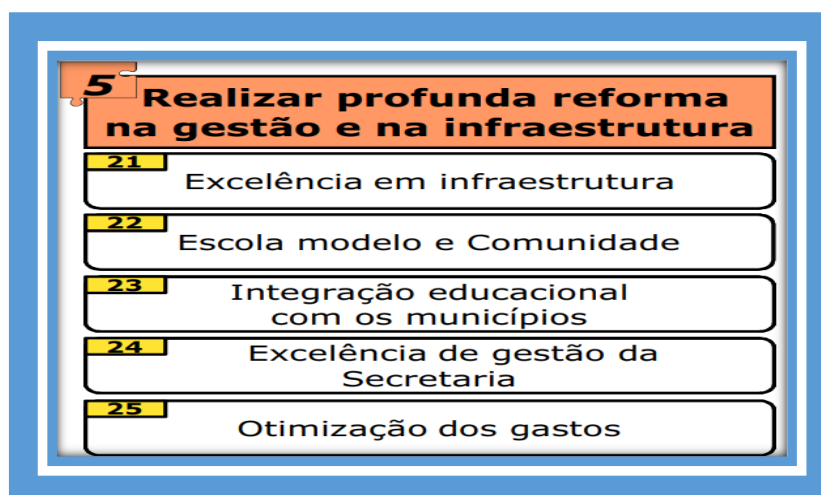
A nossa gestão é muito democrática, temos os representantes de sala, se você for para a mídia e olhar o nosso Instagram você vai ver que as reuniões de pais são em grande maioria, então acho que é uma gestão democrática e acho que tem a participação efetiva da comunidade escolar (P2, 2020).

[...] conselhos de classe bimestrais, os representantes de turma e os pais são convidados a participar, às vezes participam mais, às vezes vêm menos, mas geralmente tem sim pessoas participando. Os pais participam inclusive das decisões pedagógicas que não vieram fechadas, o que vem fechado da secretaria de educação, a gente cumpre como tem que ser e o que tem mais uma abertura a gente deixa a comunidade ajudar e eles participam sim e são democráticas as decisões dentro da unidade (P3, 2020).

As questões pedagógicas e administrativas são bem democráticas, o conselho escolar é atuante, consultado e os alunos são consultados (P5, 2020).

A gestão democrática vai além de reuniões e de participação da coletividade em alguns momentos da escola. Ou de uma implantação de escola modelo junto à comunidade ou excelência de gestão da Secretaria, como preveem a iniciativa 22 e 24 do eixo 5 do Pacto pela Educação. Para Saviani (2018, p.16), deveria haver uma “instalação de um autêntico Sistema Nacional de Educação”, ou seja, a reversão do cenário descrito que só ocorrerá “recuperando o protagonismo das entidades representativas dos educadores” e que estes realmente fizessem parte da gestão democrática e para ser efetiva dever-se-ia ser autônoma.

Figura 6: Iniciativas para as metas do eixo 5 do Pacto pela Educação em Goiás.



Fonte: Goiás, (2011, p. 7).

Contudo, percebe-se nos relatos que ainda há um grande desafio na superação da ideologia enraizada pela NGP, que cria a ilusão de haver gestão democrática. O que se tem são os achismos e até a culpabilização pessoal de que se tem algo a ser melhorado, é de responsabilidade do professor, ou da comunidade escolar, ou da comunidade externa que não tem interesse nas questões que envolvem a educação.

[...] primeira fase há alguns anos atrás não tinha democracia tanto é que era bem perdida essa questão da coordenação, não éramos tão guiados, não tínhamos acesso, era bem fechado. Hoje na gestão atual já vejo e até entendo tudo melhor porque tem uma clareza, tem sempre uma discussão o que vamos fazer? O que vamos melhorar? Então hoje eu enxergo de uma outra forma, hoje tem as discussões, talvez você dá uma ideia e a gestão não consiga executar, mas pelo menos você é ouvido e tem mais acesso. Pode melhorar? Pode, sempre pode, tem que melhorar a estrutura porque aqui faltam muitos materiais de estruturas físicas, faltam as instalações, mas hoje tenho mais clareza sobre esses projetos. Antes eu não tinha, porque não era democrático, talvez varia de escola para escola e de gestão para gestão (P14, 2020).

[...] a gestão tenta envolver a comunidade, mas é raridade quando ela marca uma reunião para passar alguma decisão são poucos os pais presentes, e, na verdade, é a própria comunidade que não quer interagir com a escola (P17, 2020).

[...] questão da gestão democrática e aqui dentro nós somos ouvidos, só que muitas vezes a própria gestão recebe ordens que tem que cumprir e a gente não tem como fazer nada, então na relação gestão e professor, eu acho que existe uma relação democrática, inclusive as questões das eleições que a gente já elege um diretor (P18, 2020).

[...] aqui o diretor ele é o primeiro que chega e o último a sair, temos reuniões de pais frequentemente, temos grupo no *WhatsApp* que ele coloca tudo de importante lá. Um grupo para os pais se manterem informados, então aqui é bem democrático (P28, 2020).

A gestão democrática é resultante do poder de decisão coletiva sobre os rumos da escola e da política educacional com a lógica liberal da meritocracia, bem como a lógica gerencial imposta aos gestores dessas escolas pela NGP, considerando que é o critério técnico de desempenho que realmente seleciona esse gestor. Inferimos que “a redação da Meta 19 traz elementos da gestão meritocrática e da gestão democrática ao mesmo tempo, sem considerar o antagonismo entre as duas concepções” (SABIA; ALANIZ, 2015, p. 54), o que a torna contraditória e vantajosa para as polícias educacionais de cunho neoliberal como o Pacto pela Educação em Goiás.

Depois do Pacto pela Educação nós perdemos muito a questão da autonomia, a gestão recebe as ordens que são implantadas e os professores seguem de forma bastante arbitrária. Não podemos decidir qual a melhor maneira de fazer, está tudo engessado e tira a autonomia da escola. Eu acho que quem perde mais é o professor, porque se você não faz, não cria e se você pega tudo pronto, o dia que você for fazer, você não vai dar conta. E nessa questão do Pacto, tenta-se criar um projeto de ensino para o Estado todo sendo que há várias realidades diferentes, e nesse caso, nós perdemos muito de autonomia, vejo que a gente é só um aplicador. [...] acho que tem a discussão prévia sim. A questão da gestão é muito limitada, as escolas ao longo do tempo foram perdendo autonomia, mas naquilo que é dada autonomia das escolas eu acredito que sim (P4, 2020).

Essa percepção de autonomia escolar, que na verdade é uma autonomia velada ou melhor disfarçada de autonomia que de fato não se efetiva, é um dos elementos da NGP que traz em sua estrutura gerencial “[...] a ideia geral é descentralizar, delegar autoridade” (BRESSER PEREIRA, 1999, p. 33). Mas essa delegação é gerida por critérios mensuráveis, critérios de uma falsa meritocracia, e que para muitos, por mais que se saiba que há certa

arbitrariedade, ainda acreditam que não há.

Aqui na escola não são arbitrárias, mas a gente segue o que é passado pela SEDUC, eles enviam as orientações e a escola cumpre, e o que a gente sempre vê é que quando chega uma decisão, a gestão passa para gente, é a má organização da SEDUC em relação aos outros níveis. Então ele manda hoje, e amanhã já tem que está pronto, assim há, essa falta de tempo para gerir o desenvolvimento dentro da escola. Eu vejo que aqui na escola as coisas tendem a funcionar melhor, mas precisaria que a SEDUC tivesse uma organização para passar em tempo hábil para que as escolas realizem as atividades que precisam ser feitas (P19, 2020).

Outro relato que demonstra a falta de autonomia, de planejamento e tempo hábil para gerir as propostas que chegam para a escola,

Eu acho que não gostaria de ser gestora em uma situação dessa, porque eu não os vejo com autonomia nenhuma e quando a gente questiona eu percebo que é um mero cumpridor de ordens, não vejo autonomia e nem flexibilidade, vejo como um cumpridor de recado, mas aqui na escola se a SEDUC falar que é para cortar essa parede, vai cortar essa parede e não muda uma vírgula do que vem de lá, não tem uma contraproposta, porque eles não sabem o que está acontecendo aqui e não tem noção da realidade que a gente vive e a gestão tem medo de agir por conta própria ou realmente não tem autonomia (P21, 2020).

O não interesse pela gestão mostra que, os colaboradores desta pesquisa lamentam o fato de que embora estejam vivenciando a chamada "a gestão democrática", já que existe normatização para eleições diretas na escola, o que de fato foi um avanço nas últimas décadas em Goiás, não significa dizer que o diretor mesmo que eleito pela comunidade escolar venha possuir autonomia para decidir com o seu grupo de professores e funcionários a melhor maneira de aplicar ou até mesmo deixar de realizar algumas propostas e ações educativas advindas da SEDUC. Dada a dimensão do próprio estado e as particularidades sociais, econômicas e políticas de cada mesorregião os professores disseram que isso muitas vezes não é levado em conta quando se pensa alguma reforma para a educação.

Vemos que a gestão da forma como está posta atende de maneira satisfatória o que se espera dela, ou seja, os princípios da teoria da Nova Gestão Pública estão plenamente atendidos, já que a gestão é executada por aqueles que se assemelham aos gerentes da iniciativa privada, isto é, nem sempre cria condições para os resultados, sobretudo, nas avaliações sejam elas internas ou externas, contudo, não é dado ao professor meios para que ele ajude o seu aluno obter êxito, por exemplo, nas chamadas avaliações de resultados. Mas há uma grande contradição presente, pois, “Alguns estados e municípios têm adotado políticas de cumprimento de metas de eficiência mediante incentivos materiais em forma de bônus, subsídio ou premiação aos docentes ou às escolas, pelo satisfatório desempenho dos seus alunos” (OLIVEIRA, 2015, p. 628). Segundo essa autora, a lógica contraditória persiste na mudança, elas estão no interior

do próprio governo executivo porque muitos destes programas, projetos e políticas que se dizem objetivar, qualidade, inclusão e valorização na carreira dos educadores, estão voltados para a lógica da NGP, “convivem com políticas dirigidas à competição e a busca de eficiência, definida pelo desempenho dos alunos nos exames em larga escala (*ibidem*).”

Assim sendo, o gestor hoje para a comunidade em geral é o gestor que faz parte da chamada administração democrática, porém sem autonomia, pois a nova forma de gerir o Estado e a educação não tem espaço para sair do *script*, visto que aqueles que pensam as reformas educacionais veem o Estado como um todo de forma homogênea, logo é preciso cumprir o que foi determinado e esperar os resultados sejam eles exitosos ou não, democráticos ou não.

### 3.2.4 Percepção do Trabalho Docente: reflexos do Pacto pela Educação no trabalho docente a partir das percepções do professor no exercício da docência

Iniciando a categoria percepção do trabalho docente, o objetivo desta era propiciar aos professores um momento de reflexão sobre o seu próprio trabalho, para além da discussão sobre a política do pacto pela educação, pois entendemos que o trabalho do professor não restringe tão somente aos impactos gerados a partir de reformas educacionais, uma vez que, todos nós enquanto trabalhadores temos nossas expectativas, relações interpessoais, dificuldades e realizações no ofício. E ainda, por entender que não poderíamos apresentar reflexões sobre o trabalho docente, sem ouvir o contexto social, daquele que vivencia no dia a dia o exercício do magistério no cotidiano da escola.

Assim, buscamos criar condições que permitam ao docente a deixar a rotina da sala de aula por um tempo, para o momento que poderíamos até denominá-lo de reflexão do trabalho docente, a partir de questões, às quais acreditamos estar intrinsecamente relacionadas com a sua vida profissional, mas que devido às inúmeras tarefas rotineiras de uma escola, ao professor não lhes é dado condições para que este possa dialogar nem mesmo com os seus próprios colegas, sobre como se dá a apreensão da sua própria atividade enquanto professor.

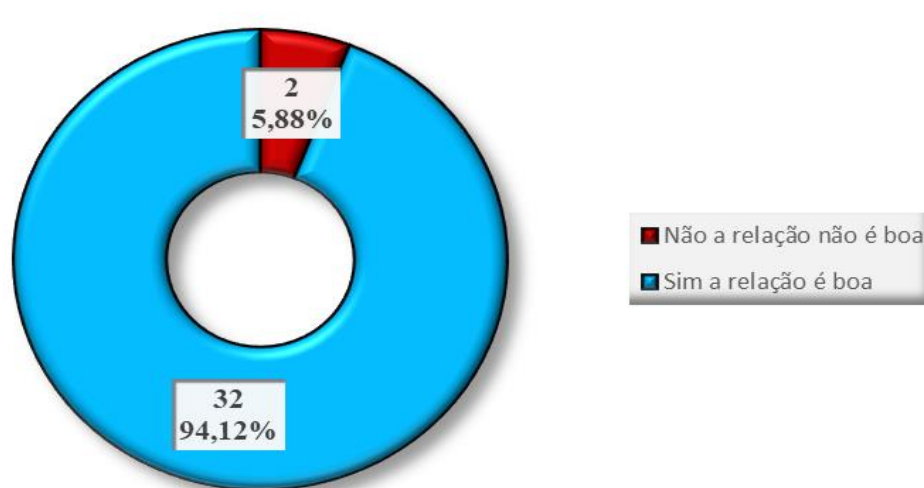
Dito isso, as questões foram elaboradas de forma que permitisse que esse trabalhador pudesse voltar o “olhar” para o seu próprio ofício a fim de que o colaborador pudesse se sentir confortável, sem obrigatoriedade de apresentar respostas previamente elaboradas. Salienta-se que todas as narrativas apresentadas são resultadas de uma conversa subsidiada por perguntas semiestruturadas, que se desenvolveram em um clima amistoso, tranquilo e favorável para a realização da “entrevista”, possibilitando assim obtermos respostas espontâneas que

acreditamos que descrevem com clareza as percepções do professor sobre o seu trabalho. Portanto, dadas as particularidades do trabalho docente, as questões a seguir acreditamos que demonstram, ainda que parcialmente, como o professor se percebe em sua profissão.

A primeira questão proposta está relacionada às relações interpessoais, pois queríamos saber como se encontra o clima de trabalho entre professores gestores, para tanto foi perguntado:

**Como você conceituaria o clima de trabalho em sua escola. Você acha que existe uma relação de equipe entre professores e gestores? Você teria alguma sugestão para melhorar as relações interpessoais em sua escola?**

Gráfico 20: Percepções acerca do clima escolar



Fonte: Elaboração própria (2020).

O resultado foi positivamente surpreendente haja vista que a maioria, como se pode verificar no Gráfico 20, os colaboradores consideram a relação boa, ou seja, de equipe em que a maioria dos professores vestem a “camisa” do “time” para que haja a efetivação dos projetos pensados para sua instituição como podemos observar nas respostas apresentadas pelos colaboradores desta pesquisa.

[...] eu acho que aqui trabalhamos em equipe.... uma das coisas que me chama muito a atenção aqui nessa escola é esse trabalho em equipe, então eu vou fazer um interclasse e todos trabalham, qualquer projeto. A gente fez um projeto de ciências todos trabalharam, assim, aqui é repartido de funções, cada um desenvolve sua função com eficiência (P2, 2020).

Nós somos uma equipe que faz, se você abrir os diários, se você for para uma sala e acompanhar a aula, você vai ver que é uma equipe que trabalha de fato, vai ter uma reunião todo mundo colabora. A gente já se programa para aula, para ajudar dando a aula e ao mesmo tempo grampear uma prova ou tirar uma cópia, estamos sempre ajudando. É uma equipe colaborativa, a gente trabalha para obter o sucesso no final do ano, como o aluno obter as melhores notas e conhecimento (P3, 2020).

Outro professor acredita que o clima escolar é tranquilo e contribui relatando que, “[...] eu particularmente acho que tem um bom convívio, um bom nível de relação interpessoal, aqui trabalhamos com tranquilidade, quando vai fazer alguma coisa para escola todos participam (P8, 2020).” Outros também afirmam,

Hoje sim, existe. Essa equipe de gestores, coordenadores e professores está bem coesa e forte. A escola continua tendo problemas, dificuldades, mas o grupo está coeso e todos com o mesmo pensamento que é melhorar a educação, as condições e o aprendizado dos alunos e quando vem algo para fazer todo mundo abraça a causa e vai em frente (P9, 2020).

Essa escola atual, o relacionamento entre todos é maravilhoso. Já trabalhei em 4 escolas, em algumas delas o relacionamento entre professor e outros funcionários era limitado, às vezes tinha aquele clima de disputa, um querendo puxar o tapete do outro, formando grupinhos um com outro até por questões partidárias. Mas, no colégio atual o clima é perfeito para trabalho (P23, 2020).

Aqui a gestão é boa, tem uma boa dinâmica, todos têm o mesmo objetivo, o mesmo foco e toda a escola em grande parte tem êxito de trabalho e nós temos resultados, tanto é que todos os anos no IDEB nós atingimos a meta. A equipe gestora e coordenação sempre é o apoio e nós entramos, nos unimos e trabalhamos com o mesmo intuito (P31, 2020).

Se de um lado os colaboradores afirmaram um bom relacionamento entre seu grupo, por outro ponto de vista tivemos depoimentos de professores 5,88% que não consideram que o clima de trabalho seja tão bom assim. “Tem a parte que é cada um por si, hoje é 90% [...], o relacionamento em si, principalmente a gestão, acho que está um pouco longe do grupo, já tiveram gestores que eram mais próximos e que tinham uma abertura” (P13, 2020). Outro colaborador afirma que,

[...] não vou falar dessa escola, mas da minha carreira, eu acho que precisa ter mais união entre professores, entre a classe. Aqui especificamente nessa escola, eu percebo uma harmonia entre gestores e professores, ainda mais agora que eu estou do outro lado na parte da gestão, mas assim a gente percebe que há, porém ainda precisa no sentido geral, como você está fazendo uma entrevista de nível de Estado, não só do Estado de Goiás mas em nível de Estado Brasileiro, acho que ainda falta em nós professores muita ética. Acho que precisa ter ética para que a gente possa se respeitar (P18, 2020).

Tardif e Lessard (2014) nesse sentido colaboram e mostram que o trabalho coletivo no âmbito da educação é “interdependente no tempo, é trabalho coletivo de longa duração” (p. 205). Isso quer dizer que por mais que o educador parece ter iniciado sozinho a formação de um certo aluno, isso não ocorreu de fato, o que acontece é que a socialização desse aluno acontece por muitos anos, e esse processo é contínuo o que provoca aprendizagem por períodos tão longos que o resultado de uma certa formação poderá aparecer apenas depois ou durante uma nova formação com outro professor ou com outra pessoa.

Muitas vezes o professor não percebe essa relação que é coletiva, haja vista que ele acredita que “do ponto de vista de seus resultados ou de seu produto, tem um alcance relativamente indeterminado no sentido que todo professor toma os alunos no pé em que estão e espera-se que no fim do ano estejam num nível superior (*Ibidem*)”. No entanto, esse resultado pode acontecer de aparecer somente tempos depois, o que demonstra que é uma relação e um resultado que não pode ser mensurado com fatores quantitativos ou apenas com avaliações de resultados.

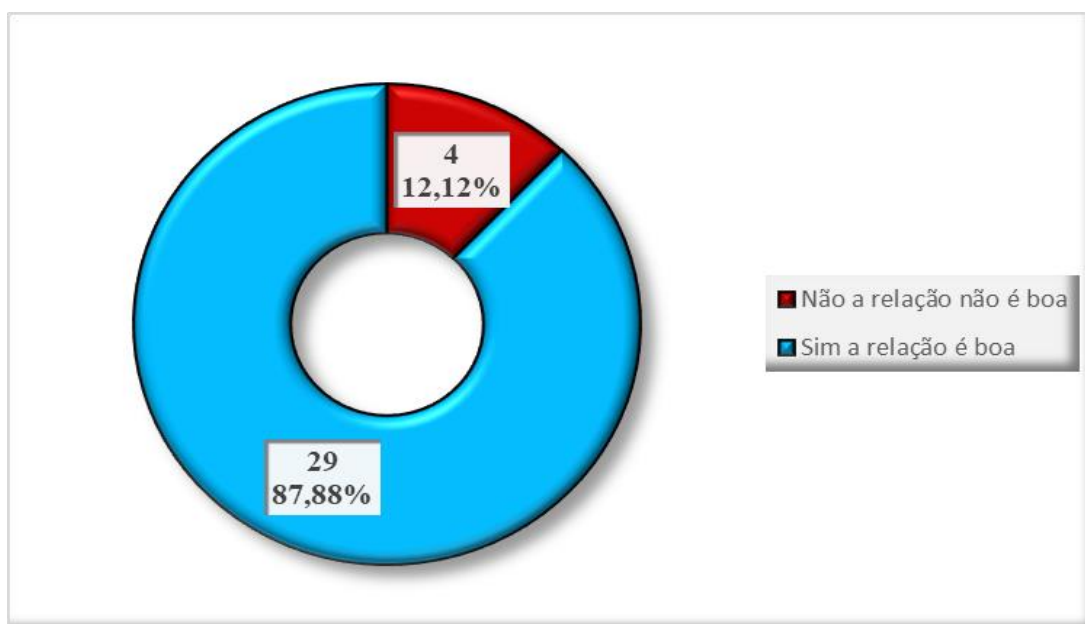
Como podemos inferir é infinitamente melhor trabalhar no grupo que desenvolve as atividades no clima saudável para o trabalho, já que no trabalho docente existe uma interdependência entres os atores do processo educacional que vai permitir ao aluno que não é só de um único professor, mas do conjunto que ele vai conseguir obter êxito com o empenho de todos aqueles envolvidos no processo de ensino dos alunos de determinada instituição de ensino.

Sob o aspecto das relações interpessoais ainda foi perguntado aos colaboradores como esses enxergam a sua relação com seus alunos. A discussão se desenvolve a partir do seguinte questionamento:

**Como você define a relação professor e aluno. Você acha que é boa? Precisaria melhorar? Você teria alguma sugestão para melhorar a relação professor X aluno?**

Felizmente nas instituições visitadas 87,88% dos professores disseram que a relação é boa com os alunos e apenas 12 demonstraram que existe certa dificuldade na relação com eles.

Gráfico 21: Percepções acerca da relação professor X aluno



Fonte: Elaboração própria (2020).

Apresentamos as respostas daqueles professores que informaram ter uma convivência com o seu grupo de alunos, o que denota que uma grande parte afirma estar satisfeita com seu aluno. Inclusive P2 (2020) afirma que não percebe nenhum tipo de enfrentamento com seus alunos, pelo contrário, trabalho com eles muito a questão do emocional, “tento tê-los ao meu lado para não ter o embate, e tento mostrar a eles o estudo não como obrigação, não como punição. E a partir do momento que tento trabalhar a conscientização sobre o estudar, sobre o aprender, tento trabalhar essa relação pessoal” (P2, 2020). Outros professores contribuem com a discussão,

[...] vejo hoje o professor muito mais como um mediador do conhecimento e não podemos mais fazer uma educação baseada em “eu conheço eu sei, eu sou professor e o aluno é vazio de conhecimento”, mas o que a gente percebe na Educação é que tem professores que ainda se sentem o dono do saber e o aluno nada sabe, então acho que isso precisa ainda ser melhorado (P4, 2020).

[...] eu me relaciono bem com os meus alunos, é como eu disse lá atrás para você, os nossos alunos são carentes, e especialmente nessa região em que eu trabalho, então há necessidade intensa de atenção, e às vezes, você tem que conciliar (P10, 2020).

No relato de P13 (2020), o colaborador traz a questão do *bullying* como alternativa de trabalho, haja vista que muitos alunos podem passar por esse tipo de situação, afirma ainda que procura “ter uma relação boa, eu trabalho muito a questão do bullying, a questão dos problemas familiares, atenção, porque hoje você não sabe com quem o aluno vive, se é com pai e mãe, mãe e mãe, ou pai e pai, o novo modelo de família (P13, 2020)”. Nesse mesmo sentido outros defendem que deve sim haver uma boa relação com os alunos principalmente nas questões de valores que cada aluno já traz consigo, além de se tornar um professor que busca ser amigável.

Então, o aluno acaba vindo para cá sem valores de casa e você acaba que tem que ensinar muita coisa para ele aqui e essa parte de ensiná-lo deixa um pouquinho da relação professor e aluno, você passa a ser outra coisa do aluno. E o ato de ensinar valores está ligada à Educação, e ele não pode sobrepor a relação do ensino formal, em alguns casos eu acho que sempre precisaria melhorar, a família na escola, apesar de ela está um pouco bagunçada, ela é um ponto importante e precisa melhorar (P19, 2020) (grifo nosso).

[...]

Eu acredito no relacionamento amigável, foi o tempo que o professor mandava e o aluno obedecia, isso utilizando o verbo mandar mesmo e foi o tempo. Hoje se o professor chegar e falar com o tom mais baixo com o aluno é mais fácil de ele atender. Eu particularmente trabalho no sentido de amizade, eu prefiro ser amigo do meu aluno, ele me ver como amigo do que até mesmo como professor mandante, lógico que eu coloco limites, e eu falo para eles que: “O seu direito começa quando o meu termina” (P28, 2020).

O lado emocional tem sido considerado na relação professor e aluno, mas foi possível constatar também o outro lado da relação que não é tão amistosa entre professor e aluno conforme se depreende da leitura das narrativas seguintes:

Muitas das vezes eu sei que o professor é o adulto da relação e a paciência infelizmente no tempo que a gente está vivendo tem que reinar. Às vezes a família dos alunos é tão desestruturada. As palavras que os alunos usam para dirigir ao professor machucam tanto. Eu, às vezes, estou aqui como professora de apoio e às vezes a gente tem aluno que até vem e conversa com a gente como se fôssemos psicólogos, é diferente. Igual os professores de sala que, às vezes, são maltratados, eu sei que tem professor também que chega com umas grosserias então não é por aí. Eu acho que é dos dois lados, tanto do aluno que hoje em dia às vezes, não tem uma educação necessária em casa, uma estrutura e a gente vê como a gente educa. Eu tenho duas crianças como a gente conversa a questão de respeito, a gente chama pai, e a gente vê filho gritando com mãe, e ele não faz diferente dentro de sala, e o desrespeito acontece na sociedade em que ele vive, em qualquer lugar. Então, essa relação tem que ser uma relação de respeito, tanto o professor tem que respeitar e também tem que entender que aquele aluno ali, que aquela reação ali foi o jeito que ele aprendeu e acaba reproduzindo, tem que ter uma paciência maior. Tanto os alunos também, os pais tinham que conseguir entender que os professores saíram de casa para trabalhar e não pra ser maltratado dentro de sala. Então é uma relação difícil é no dia a dia mesmo (P25, 2020) (grifo nosso).

A condição do trabalho docente perpassa pelas questões externas, como a relação e a educação familiar. O colaborador P31 (2020) traz para discussão o relato da complicação de que o aluno já traz uma educação que vem de seu contexto familiar.

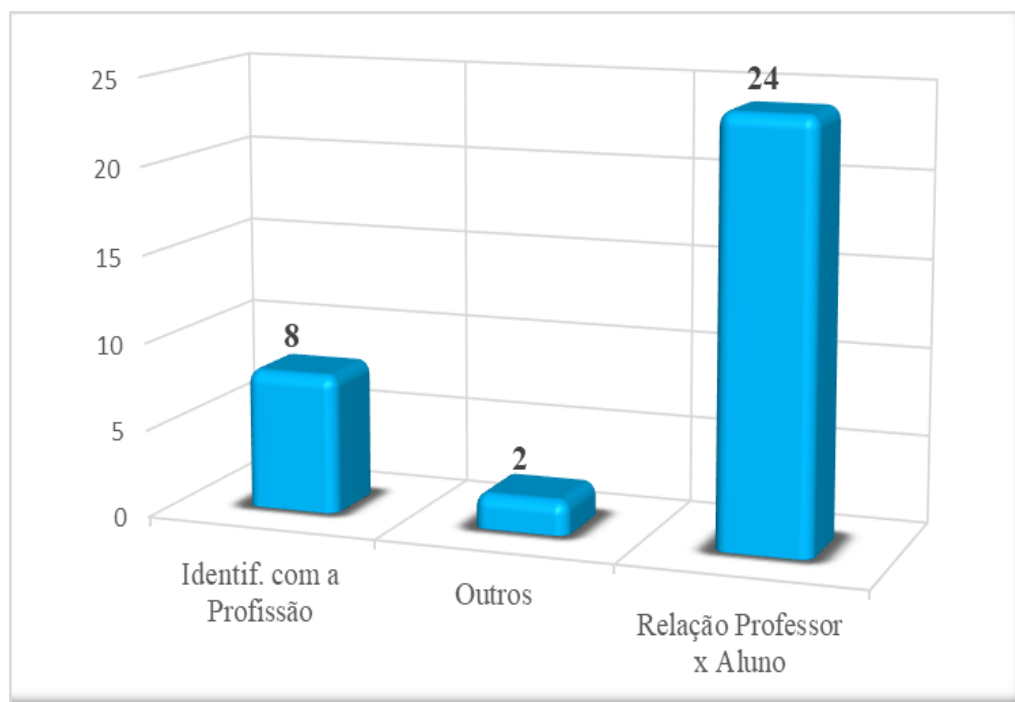
É complicado porque geralmente a educação vem de casa, e como você vai educar um aluno que já teve uma pré-educação como mudar isso. Deveria ter um trabalho com o apoio do governo para a educação a longo prazo porque tem alunos que são muito grossos, mal-educados e você ter que viver com isso. Tanto é que pelas estatísticas está tendo um grande índice de professores entrando em estresse, devido ao desgaste emocional, devido esse tipo de ataque verbal de aluno contra o professor, pela falta de respeito, limites e isso não é problema da escola e um problema da sociedade, e a escola não tem como resolver isso (P31, 2020) (grifo nosso).

As boas relações na realização do trabalho docente tem sido um fator de satisfação no exercício do magistério (ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2009), as relações dos docentes construídas com os alunos, colegas, pais e funcionários promovem satisfação ou até mesmo insatisfação no exercício do trabalho. Mas, a maioria aqui apresentada trouxe que as relações são construídas de forma positiva o que promove esse bem-estar no trabalho docente.

Logo em seguida partimos para a discussão acerca de o que mais agradava e o que mais desapontava na escola em que o professor trabalha ou já trabalhou, em relação ao trabalho docente. O intuito era fazer com que os colaboradores refletissem sobre os possíveis fatos que marcaram positivamente, e da mesma qual seria aqueles que os decepcionaram ou ainda desapontavam em sua trajetória profissional.

De início apresentaremos os fatos agradáveis que os colaboradores relataram restringindo-se apenas a dois fatores mais recorrentes ditos pelos colaboradores que foram: relação professor e aluno e identificação com a profissão

Gráfico 22: Percepções acerca da identificação com a profissão de forma positiva



Fonte: Elaboração própria (2020).

De acordo com o gráfico apresentado verificamos que dos 34 entrevistados 24 professores que equivale 70,59% relataram episódios sobre a relação professor e aluno que consideraram que marcaram suas trajetórias profissionais de maneira positiva, já 8 respondentes, ou seja, 23,53% informaram que é a identificação com a profissão que eles consideram ser positivo em seu percurso profissional.

Quanto a identificação com a profissão uma colaboradora relatou que “sempre quis ser professora desde os meus 6 anos de idade, então eu gosto, trabalho porque gosto, e até falo que eu poderia ser outra coisa, mas eu sempre quis ser professora” (P1, 2020). Outro trouxe que,

Enquanto professora eu cheguei em uma escola onde o IDEB era muito baixo na área da Matemática, e a gestão me chamou e fez essa proposta de que se a gente aumentasse o IDEB e trabalhasse bem a Matemática Básica e nós conseguimos aumentar e muito o IDEB, então isso me deixou muito feliz eu consegui alcançar o meu objetivo que era a questão dos alunos terem feito essas avaliações e terem correspondido o que eu propus pra eles, e foi uma vitória muito bacana (P14, 2020).

No que diz respeito a relação entre professor e aluno percebemos que quando os colaboradores trazem como algo positivo em suas vidas, observamos que as narrativas nessa discussão apresenta uma vertente diferente daquela já comentada no Gráfico 19, uma vez que lá estava voltada para a questão da construção de um bom clima em sala de aula a partir de uma relação saudável com o grupo de discentes.

No entanto, no momento que o professor retoma a essa discussão é no sentido de ver que os seus ex-alunos se encontram “encaminhados na vida (P13, 2020)”, como podemos inferir ao trazer os relatos a seguir, como o de P13 ao afirmar sua satisfação “quando você vê o aluno no mercado de trabalho, um aluno se formando, ou casando e quando eles voltam e falam: Professora, estou fazendo tal faculdade, tal curso, estou trabalhando em tal lugar, então é um dever cumprido, deu certo (P13, 2020).”

Outros educadores também demonstram sua satisfação:

O que agrada, o que satisfaz é você ver que cada aluno leva um pedacinho seu, quando você pensa e fala: “Nossa eu tenho aqui um conhecimento guardado aqui na minha cabeça e vai levar com ele, vai fazer diferença da vida dele, ele vai ser uma pessoa melhor, vai fazer uso dos seus direitos”, por conta do meu conhecimento que eu estou repassando, então isso é uma satisfação que é impagável (P3, 2020).

[...] o que me marcou de positivo é o aprendizado dos meus alunos, principalmente na alfabetização em que você pega os alunos que não pegam em um lápis e ao final do ano ele escrever uma carta e você saber que aquilo ali foi você quem fez, aquele aprendizado foi você quem deu ao aluno (P15, 2020).

Quando a gente faz a diferença, quando a gente vê que encaminhou um aluno e que se deu bem na vida, se tornou uma pessoa idônea, arrumou um bom emprego, isso é gratificante para nós, quando a gente vê que o aluno está interessado e quer aprender isso é gratificante (P16, 2020) (grifo nosso).

Outro colaborador nos relata uma fala de um aluno: “Professor, muito obrigado pelos momentos que nós passamos juntos e um convite para minha formatura”, Essa fala de um aluno do passado para P23 (2020), “Não tem um preço maior do que esse, é o reconhecimento, ele te agradecer porque a gente contribuiu para a formação dele”. Outros relatos também vieram à tona para esse professor. “[...] nesses dois últimos anos foram vários e-mails, várias mensagens no celular falando: Professor, vem na minha formatura. Isso é maravilhoso, tem aluno que já está no mestrado, então fico muito feliz por isso.” (P23, 2020). Além de outros relatos aqui abordados:

[...] é encontrar um aluno que por exemplo depois que ele terminou, ele te vê na rua, ele fala: “Professora, eu estou fazendo a faculdade tal, porque a senhora naquela aula, falou isso e me despertou por esse caminho e está dando super certo e eu estou quase me formando”, é receber o convite de uma aluna que está terminando o curso de enfermagem, é ver os estudantes que passaram por mim bem encaminhados na vida (P26, 2020).

O que mais me agrada é quando a gente vê aqueles alunos humildes que chegam e falam que está fazendo mestrado, que já está integrado no mercado de trabalho (P29, 2020).

Eles trazem em sua narrativa a gratificação que também advém da profissão, do trabalho docente, o fato de ser reconhecido por seus alunos no decorrer dos anos, assim como analisamos acerca da docência ser um trabalho coletivo que não pode ser mensurável pois seus

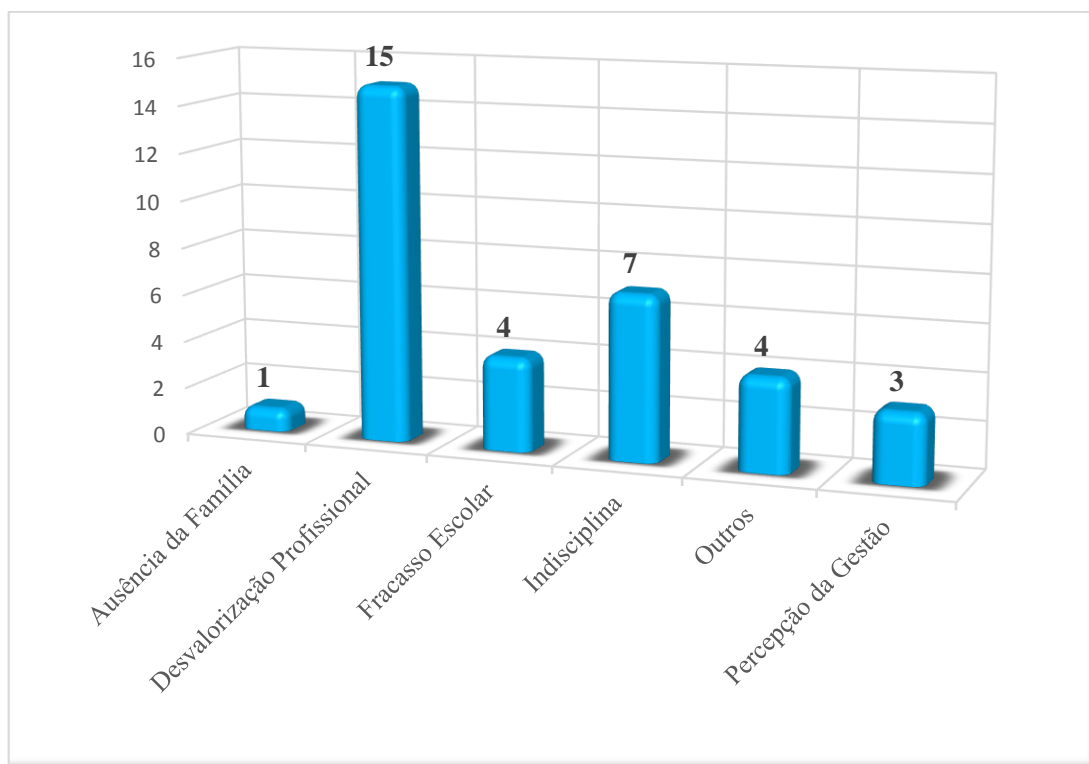
resultados podem ser vistos apenas após os anos, os relatos trazem um pouco disso, que a relação desse trabalho pode vir com o tempo, pois além de tudo, do esforço e da exaustão com o passar do tempo há o lado que lhes dá forças também: a conquista, a esperança, de desejar se manter no trabalho docente.

Outro fator foi que analisado e já comentado inicialmente, a grande maioria tem uma boa convivência com seus alunos, consideramos ser esse um dado positivo, e percebemos que os professores na lida diária de seus trabalhos têm evitado o enfrentamento, preferem, não raras vezes, se preservarem, evitando assim o desgaste físico e emocional. Vimos que foi recorrente nas falas dos professores a necessidade buscar “ganhar” esses alunos, para que assim possam obter tranquilidade para desenvolver sua aula em ambiente tranquilo.

Embora, aqueles professores que afirmaram que convivem bem com seu alunado, reconhecem assim com os que demonstraram dificuldade na relação com os discentes que muitos dos problemas relacionados ao comportamento foram desencadeados fora da instituição de ensino, segundo os professores trata-se de um problema estrutural da sociedade, já que parte das famílias não impõe limites aos seus filhos.

No que diz respeito aos fatores negativos os colaboradores apresentaram os seguintes aspectos, fatores, considerados como negativos pelos professores.

Gráfico 23: Percepções acerca dos fatores negativos do trabalho docente



Fonte: Elaboração própria (2020).

Como podemos observar a desvalorização profissional é recordista como algo que desagrada os entrevistados alcançando quase a metade, ou seja, 44,12%. Na sequência vimos que se encontra a indisciplina com o percentual de 20,59%, embora, os professores tenham informado nesta pesquisa que possuem uma boa convivência com seus alunos. Como fatores negativos os colaboradores ainda fizeram referência ao fracasso escolar (11,76%); ausência da família (2,94%); percepção negativa quanto administração dos gestores (8,82%).

Considerando que a insatisfação dos docentes é maior sob o aspecto que trata da desvalorização da categoria quando quase metade dos entrevistados demonstraram sua frustração com os baixos salários pagos aos professores, optamos por não apresentar os relatos que tratam dos demais aspectos. Assim trataremos de analisar as principais respostas relacionadas ao fator da pouca valorização do professor.

[...] desagrada não é uma questão interna da escola, mas externa, a desvalorização do profissional que a sociedade não valoriza e isso vai ser reflexo no aluno, ele também não vai valorizar, é como se nós tivéssemos remando contra a maré (P2, 2020).

[...] pior experiência é ver a desvalorização contínua, fim de plano de carreira, a retirada de benefícios e propostas, que eu me lembro que quando a gente perdeu o benefício de 40% de gratificação de formação (a titularidade), foi dito que em 2 anos depois um novo plano seria feito, e isso nunca aconteceu, e a gente só está perdendo. Perdemos o quinquênio e só sobrecarga de trabalho burocrático e não vemos benefício disso no processo de ensino e eu acho que deveria ser a nossa finalidade, o nosso foco e pra mim a grande frustração é essa (P6, 2020).

[...] desvalorização do professor é cruel, a carga horária é cansativa e são muitas as ações e pouca qualidade, porque a partir do momento que você tem muita coisa pra fazer, algo fica a desejar, penso que a Educação ainda precisa caminhar para um rumo melhor, não é da forma que está acontecendo, precisam ver que somos seres humanos, principalmente as crianças, você superlota a cabeça das crianças de informações (P10, 2020).

Aqui nesses relatos retomamos ao eixo 1 que trata da valorização docente tão amplamente veiculada pela mídia acerca do Pacto pela Educação e tão distante ainda da realidade dos professores. Outros relatos a seguir demonstram que na efetividade esse eixo não teve os resultados esperados ou percebidos pelos professores,

Minha decepção é a desvalorização do profissional pela sociedade e eu já cheguei a falar: “Olha, eu estou na educação como aquela mulher que casou e não quer largar do marido por causa dos filhos”, e eu dizia isso, mas por outro lado, eu falo que se eu não amasse a educação, eu não estaria nela, porque ninguém fica na educação sem amor, quando você não gosta, você desiste logo com os desafios que nós temos e se eu não desisti é por conta do amor que predomina em mim, é acreditar nela e acreditar que ela pode ser melhor (P18, 2020).

A decepção é a falta de valorização que o sistema dá para nós professores, acima de tudo é isso, Na minha opinião as pessoas podem achar isso clichê, mas para que a Educação no Brasil tenha uma ponte para um caminho melhor, tem que ter investimento acima de tudo no professor, não estou falando só de salário, mas oferecer cursos como a formação continuada, eu queria fazer um mestrado e deixar de trabalhar

em três escolas para usar um desses tempos livres e fazer um mestrado sem que minhas contas ficassem comprometidas (P20, 2020).

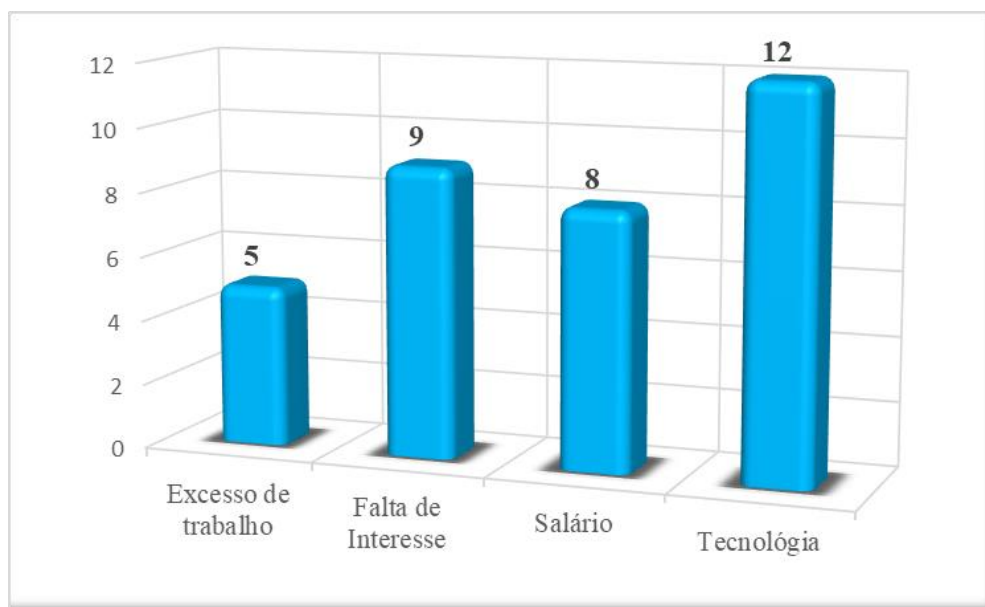
O que desaponta é a pouca valorização do professor, perante o contexto geral da sociedade, está tendo agora mesmo, uma caça-bruxas ao servidor público e com o professor, então o que deixa a gente desmotivado que a gente fica apreensivo é isso (P30, 2020).

A despeito da baixa valorização do professor, primeiro eixo do Pacto pela Educação, em que se pretendia criar ações de valorização do professor, ora os depoimentos deixam claro que não houve êxito nessa meta.

Ainda, com intuito de levar os docentes a analisarem o seu próprio ofício questionamos quanto às principais dificuldades por eles enfrentadas no decorrer do exercício do magistério tendo mola propulsora para essa reflexão a seguinte questão: **Em relação à prática da atividade docente, quais as principais dificuldades que enfrentou ou enfrenta no exercício de sua profissão?**

Quanto esse questionamento os colaboradores apresentaram as seguintes dificuldades:

Gráfico 24: Percepções acerca das principais dificuldades no exercício da profissão



Fonte: Elaboração própria (2020).

Dentre as dificuldades apresentadas os colaboradores informaram que a maior dificuldade inicialmente se encontra na falta de recursos tecnológicos ou até na falta do dinamizador que os auxilie no uso quando ocorre de ter alguns recursos tecnológicos na instituição. O percentual que apresentou essa dificuldade foi 35,29% dos participantes, em seguida a falta de interesse dos alunos é apresentada como uma dificuldade a ser enfrentada por 26,47% docentes. E tanto a questão dos baixos salários que representa 23,53% dos

respondentes, como o excesso de trabalho com 14,71%, os colaboradores dessa pesquisa consideram essas dificuldades presente no exercício do trabalho docente.

Quanto a esta última dificuldade, o desinteresse dos alunos, os professores disseram que:

Meu ponto de vista é o desinteresse do aluno, parece que nas últimas décadas e não é só nos últimos anos, eles não veem a Educação como uma forma de eles saírem da situação que está. Eles não veem a Educação como forma de melhoria da sua vida, então isso me entristece profundamente e nem sempre você consegue convencer de que ele vai fazer a diferença, que o conhecimento que ele adquire, ele vai aplicar, vai fazer a diferença na sua vida e de seus familiares, então, essa é uma dificuldade que eu tenho ainda, eu acho que a gente ainda enfrenta (P4, 2020).

Eu acho que a indisciplina, a falta de vontade dos alunos; eu estou em uma série que encerra e que vai levar eles a seguirem em frente e eles têm desânimo, desinteressados, é devido a isso que tem a indisciplina, e você tem quase que contorcer dentro da sala, chamar atenção deles, falar algo mais interessante e transformar a aula mais atrativa para ver se eles focam e essa é a parte mais difícil (P12, 2020) (grifo nosso).

Quanto a falta de recursos tecnológicos os colaboradores relataram o seguinte:

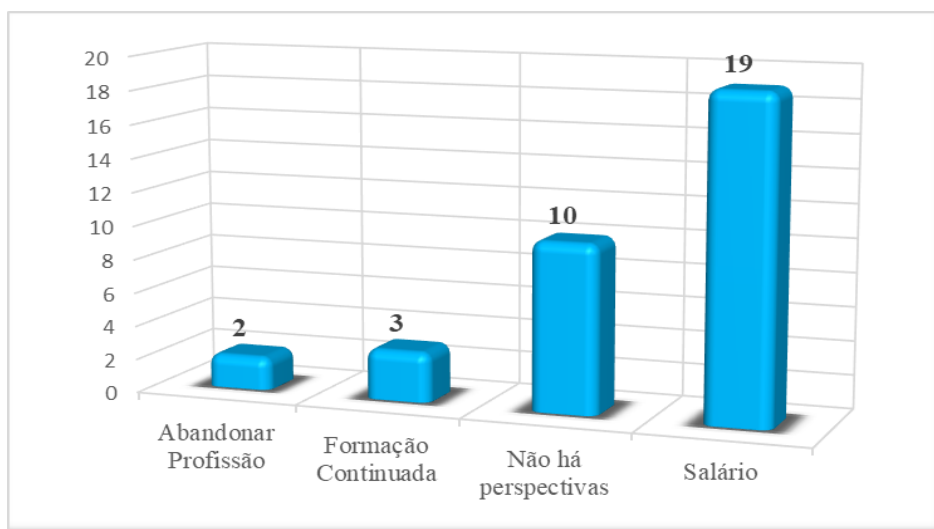
[...] nós estamos na era digital e a escola ainda não consegue acompanhar esse processo, e acho uma dificuldade, porque os alunos estão nas escolas e eles pertencem a era digital, mas às vezes não conseguem acompanhar o raciocínio, porque tem um conhecimento raso e não tem um livro aprofundado, então, se a gente tivesse maiores condições de usar a tecnologia a nosso favor, penso que melhoraria bastante (P1, 2020) (grifo nosso).

A falta de recursos para se trabalhar, se cada sala tivesse um projetor ou um ar-condicionado, a gente tem 20 aparelhos encaixotados há mais de 3 anos e não consegue instalar, então assim, se tivesse uma sala ambiente, uma sala de multimídia, a gente precisa de recursos (P3, 2020).

Vemos nesses relatos mais uma meta que para os participantes não foi contemplada efetivamente no Pacto pela Educação, pois estava previsto o investimento em tecnologia (GOIÁS, 2011). O texto do documento previa que haveria investimento em Tecnologia da Informação para reforçar a aprendizagem. Para isso iria adquirir e oferecer aos alunos e professores computadores com sistemas integrados ao novo currículo. Também pretendia investir em tecnologia educacional como ferramenta pedagógica para a maximização do aprendizado, como lousas digitais, etc. (LIBÂNEO, 2011). A questão é que nas escolas que possuem recursos como lousa digital, por exemplo, muitas vezes os educadores não tiveram formação para seu uso, ou a ferramenta não foi instalada de forma correta e foi danificada antes mesmo de sua utilização.

Outro ponto questionado foi: **Atualmente quais são suas perspectivas para a sua profissão? E para a educação no Estado?** Quanto a profissão as principais expectativas apontadas pelos professores foram:

Gráfico 25: Percepções acerca das perspectivas futuras quanto a profissão docente



Fonte: Elaboração própria (2020).

Vimos que os professores depositam grande expectativa, 55,88%, numa possível valorização profissional que o possibilite a ter melhores salários. Um dado que nos chama a atenção é o número elevado de professores não tem nenhuma expectativa quanto ao futuro profissional em total de 29,41%. Isso pode ser um desestímulo com a profissão, conformismo ou marasmo acerca da sua atual condição profissional.

Em percentual menor encontram-se aqueles docentes que possuem a expectativa de perquirir a formação continuada (8,82%) e em quantitativo menor aqueles que tem expectativa de abandonar a profissão docente.

Acerca da valorização profissional os entrevistados disseram o que anseiam:

[...] eu tenho como perspectiva é a questão mesmo da valorização do profissional. Sempre disse que o professor briga muito por questão de carga horária, eu não sou a favor de brigar, eu acho que a gente teria que ter uma carga horária menor com o salário mais justo. E aí eu acredito que a gente podia voltar lá na meritocracia, porque se você trabalha direito e segue todas as políticas e concorda com a implementação dessas políticas que vão transformar a Educação, não tem que ter uma jornada extensa, de viver de dia e de noite dentro de uma escola, teria que ser sim, uma jornada menor e um salário justo e digno (P4, 2020) (grifo nosso).

Eu espero que chegue o momento de valorização, de redução de carga horária e um salário melhor quanto as perspectivas para a profissão (P5, 2020).

Minhas perspectivas sinceramente não são boas. Quando eu fui fazer o meu mestrado e por exemplo, a burocracia para tirar uma licença que é direito meu foi muito grande, eu tive que entrar na justiça demorou 4 meses, então onde que está o apoio e o reconhecimento? (P16, 2020).

E o anseio é por um trabalho que contemple a valorização do profissional. No que tange à falta perspectivas dos professores, trouxemos o relato de P8 (2020):

Sou um pouco pessimista, e sempre acreditei que a Educação iria melhor e nós seríamos valorizados, mas estamos vendo ao longo de um ano para cá que está ao

contrário, o professor está sendo visto como inimigo do público número 1 do Brasil. É aquele que tem que ser vigiado, que não trabalha certo e é como se ele fosse um malfeitor, é o que precisa ser preso porque está reivindicando os direitos dele. A perspectiva para o futuro eu espero que sinceramente quando não tiver professor, aí nós poderíamos ser valorizados, agora com um notório saber, qualquer um pode ser professor, não precisa de um diploma, porque antes só poderia ser professor, se ele tivesse a formação. Vemos aqui na própria escola que quando um professor sai, demora muito para arrumar outro para a vaga ou mesmo professor que não está em outra área de formação, porque não tem profissional. E chegou ao ponto de não ter profissional, só que eles criaram um mecanismo que desvaloriza mais ainda nossa profissão que é a questão de qualquer um poder, desde que ele tenha conhecimento. Aqui na escola já tivemos vários estagiários de faculdades, mas o objetivo deles não é a Educação, é só um quebra galho até ele formar e seguir um caminho que ele quer, que não é à docência (P8, 2020) (grifo nosso).

Dessa forma há essa constante criação de mecanismos para intensificar e desvalorizar o trabalho docente, como por exemplo, o desrespeito e a falta de consideração acerca da formação específica na área da disciplina a ser ministrada, como foi apresentada no relato de P8 (2020).

Sobre a formação continuada nossos colaboradores afirmaram que investem continuamente que fazem cursos constantes, e que investem sempre, bem como “renovo as minhas aulas todos os anos e não dou a mesma aula e sempre tem alguma coisa que dá para modificar e melhorar, buscando sempre melhorias e formações contínuas” (P3, 2020). Outro afirma que,

[...] eu quero ter tempo sim de estudar, de buscar cursos para estar ajudando. E perspectiva de melhora, a gente tem que ter, não podemos perder a esperança, enquanto há vida há esperança. Às vezes a gente cai no descrédito da forma que vem acontecendo, mas eu não perco a esperança não. Eu acredito que vai ter melhoras sim. (P22, 2020) (grifo nosso).

Sobre o abandono da docência os relatos são:

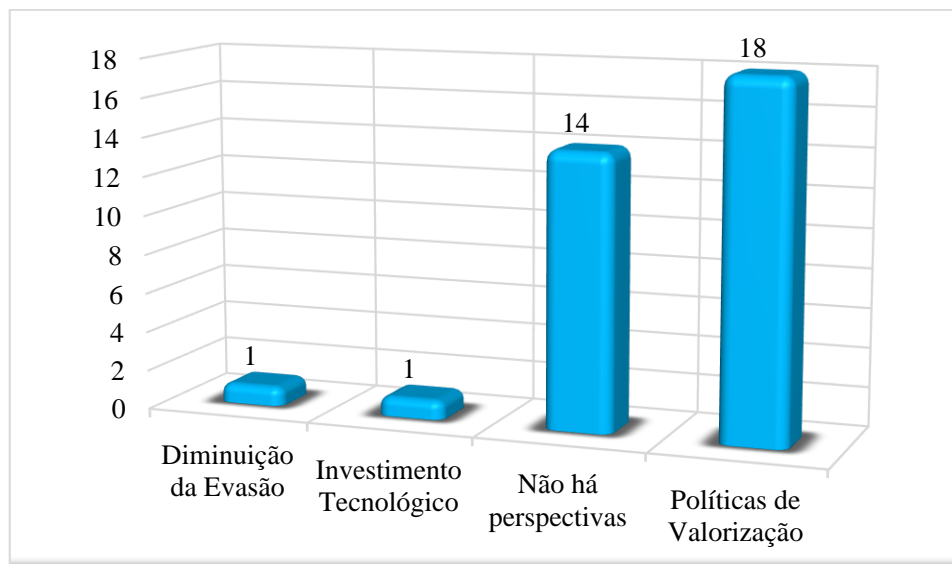
A minha perspectiva é sair da Educação em breve, é frustrante por mais que eu goste, por mais que eu sinta que nasci para isso. Eu não vejo valorização e perspectiva, eu não vejo retorno. O que eu vejo é simplesmente um contínuo processo de deterioração da profissão e isso é muito frustrante. Eu não consigo estar numa área assim, porque simplesmente eu tenho estabilidade, isso não é pra mim, eu prefiro tentar outras coisas, correr atrás de outras oportunidades (P6, 2020).

Eu tenho outros sonhos e outros alvos para atingir, e eu pretendo mudar de profissão, não pelo gostar de ser professor, que é uma profissão grandiosa, de muita responsabilidade, mas por questões financeiras, questão de valorização profissional, porque hoje, não estamos tendo aquele respaldo de buscar uma qualificação e ter um retorno financeiro em cima disso. Porque eu tirar uma licença hoje, para fazer um mestrado e depois doutorado. Tenho colegas que tiveram que entrar com processo para ganhar essa liberação, então assim, às vezes exige de nós ter uma qualificação maior e em contrapartida não dá condições (P23, 2020).

O que se tem é a presença de uma desmotivação para a continuidade na profissão de professor. No que se refere as expectativas em relação as políticas desenvolvidas pelo Estado

de Goiás os colaboradores apresentam o que esperam dos gestores. Segue as informações no Gráfico 26:

Gráfico 26: Percepções acerca das perspectivas futuras quanto os gestores



Fonte: Elaboração própria (2020).

Vimos que as políticas de valorização da carreira do magistério também estão presentes quando se trata de expectativas para a profissão do docente, sendo considerada a mais importante, haja vista que 52,94% apontam como sendo essa a principal. Na sequência temos que 41,18% não apresenta nenhuma expectativa em relação às possíveis políticas voltadas para a educação. E por último na mesma proporção 2,94% apresentam a evasão escolar e falta de recursos tecnológicos como problemas a ser sanados pelo governo estadual.

Sobre os relatos sobre as Políticas de valorização da carreira do magistério temos os seguintes: “Eu penso que o nosso salário deveria ser corrigido de acordo com a tabela que tem o piso, porque não recebemos igual está no papel” (P1, 2020). Outros relatos apresentados são de que:

[...] o então ex-governador Marconi Perillo, tirava como uma mão e dava com a outra. Quando veio o atual governador Ronaldo Caiado com a proposta, inclusive eu tenho o vídeo de rede fazendo uma proposta muito boa para categoria, para a área educacional. Ele falava que ia voltar a titularidade, que era os 30% que foi tirado dos professores que tinham uma formação reconhecida pelo MEC de mais de 1.000 horas. Ele falou: “vou voltar a titularidade, vou dar os melhores recursos, a melhor infraestrutura”. Ele prometeu muita coisa boa para educação. Eu acho que ainda está um pouco recente, acho que a gente só pode falar desse governo quando ele encerrar o período de quatro anos. O que eu tenho hoje para dizer é o que todo mundo está vendo, ele não voltou com a titularidade ainda, eu acredito que ele deve estar se programando para cumprir as promessas de campanha, mas ele tirou o que tinha, ele tirou o bônus, agora tirou o quinquênio, tirou licença prêmio, não deu o piso no passado, que é o salário mínimo do professor e é nacional. Nós estamos em março, não deu o piso esse ano também. Eu acho que ele deve estar se organizando e

planejando e a hora que vir ele deve falar: “Eu vou pagar o piso atrasado, agora eu vou voltar o quinquênio, vou pagar também o retroativo”, então ele deve estar organizando a casa e muito em breve também deve cumprir a campanha de voltar a titularidade, inclusive eu posso declarar meu voto nele, porque eu tinha muita esperança de que as coisas melhorassem mesmo e não perdi essa perspectiva não (P3, 2020).

Eu esperei tanto desse Governo e apostei todas as minhas fichas que agora seria a nossa vez, e não sei, quem sabe esse ano as coisas mudam. Primeiramente o financeiro, não adianta hipocrisia, melhorar o salário, melhorar as condições de trabalho para nós e ainda tem um tempinho e eu acho que dá para mudar e dá para fazer alguma coisa além de valorizar a gente como profissional.[...] eu não conheço a secretária e nem o Governador, nunca vieram na nossa cidade e acho eles muito distantes da gente e eu espero uma gestão mais humana e mais próxima porque o professor também é gente... e eles ainda têm tempo para reverter (P21, 2020).

[...] eu acredito que a educação tem muito para melhorar, se os nossos governantes e a Secretaria de Educação pensasse em uma forma de trabalhar e incentivar financeiramente ou em termo de cursos para o profissional e também dar mais autonomia em sala de aula para o professor com os alunos, eu acho que melhoraria muito (P28, 2020) (grifo nosso).

Aqui vemos um relato bem claro da questão do trabalho docente não ser considerado como uma profissão de um ser humano que trabalha com outro ser humanos além da questão da autonomia que não é efetivada. Esse modelo da NGP que está presente no âmbito da educação tem essas vertentes que com o passar do tempo os professores vão sentindo na própria pele, a cobrança excessiva por resultados, eficiência com custos e investimentos mínimos, cumprimento de metas e falta de autonomia no exercício da docência.

Outro relato é de que o professor acredita que: “Na verdade, essa perspectiva é um sonho, a gente espera que sejamos mais valorizados, eu preciso de tempo para preparar minhas aulas e minha vida pessoal” (P19, 2020). E em outro relato,

[...] a esperança de que alguém ou algo aconteça para valorizar os profissionais da educação, a gente vê aí várias faculdades federais fechando as portas, porque a maioria não quer fazer um curso, não quer fazer uma licenciatura. Vejo aqui meus alunos do 3º ano que nenhum estudante quer fazer Matemática, quer fazer História, ninguém quer porque acha que ninguém quer sofrer, mas eu tenho a esperança de que algo venha acontecer para melhorar essa realidade (P26, 2020) (grifo nosso).

Nesse cenário de desespero e de cansaço frente às políticas educacionais que aos professores são impostas, a esperança toma o lugar da luta.

Acerca daqueles que afirmam não haver perspectivas futuras, os relatos estão voltados para percepções pessimistas de que as perspectivas são muito baixas, pois para os colaboradores “a educação ainda está em outro patamar, está muito longe, e a gente sabe que não é prioridade, confesso que fico com medo dos médicos daqui a 10 anos, porque não é prioridade a educação, então eu não acredito (P13, 2020)”. Esse professor ainda afirma que, apesar disso, acredita que ele precisa “continuar a fazer um bom trabalho independente disso, mas não acredito que vá ter

melhorias e grandes avanços na Educação (Ibidem)”. Outro, afirma que:

As perspectivas são as piores possíveis, no ano passado não tivemos reajuste. Esse ano continuamos sem reajuste e nada é falado, apenas é cobrado, então trabalhar bem exercer um trabalho bom de excelência requer você trabalhar feliz, então só o fato de não termos reajuste neste tempo, já faz com que fiquemos tristes e desmotivados (P16, 2020).

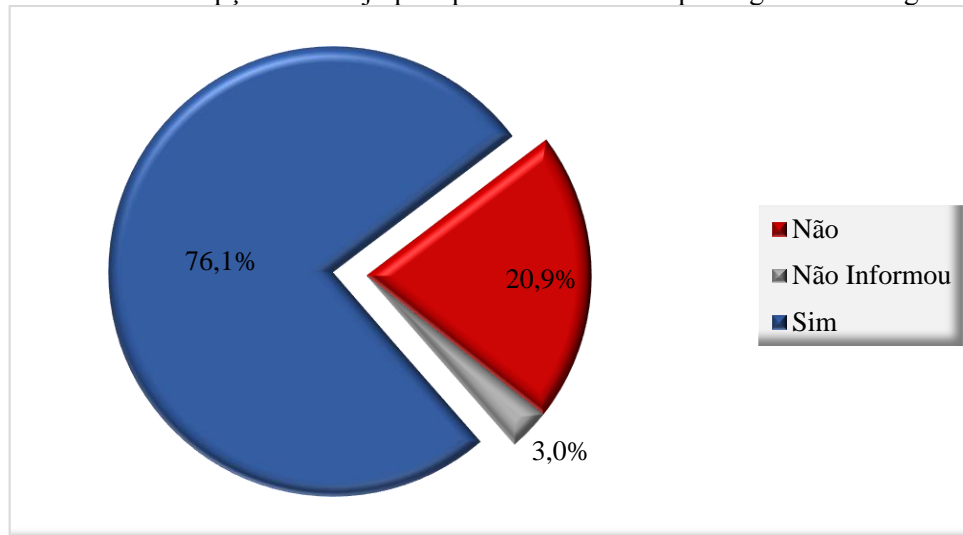
Acerca do que eles trouxeram sobre investimento tecnológico, o colaborador P9 (2020) afirma que

Em plena era digital, nós deveríamos estar trabalhando cada um com seu computador em sala de aula, usando as novas tecnologias, porque o aluno não quer mais quadro, nem papel e nem ler. A gente tem a fala, mas eles também não querem ouvir, e está nas mãos deles tudo que eles querem, então assim, falta esse apoio pedagógico que poderia ter as salas ambientes com laboratório de informática e de pesquisa, para tudo o que falarmos eles colocarem em prática (P9, 2020).

Para a redução da evasão, o P5 (2020) relata que “espero também que esses projetos do Novo Ensino Médio com um itinerário formativo, com essa reforma toda que está tendo, que realmente venha atrair mais, a gente deixar de ter evasão, repetência”. Além de que segundo, o P5 (2020) o Ensino Médio tenha mais significado para os alunos. “Eu acredito que ao fazer parte desse processo, ao escolher a parte dos itinerários informativos que eles vejam um sentido maior na escola.”

E por fim, trouxemos à discussão o interesse na profissão docente antes mesmo de iniciar a carreira. Assim questionamos se quando o professor ingressou no magistério, ele realmente desejava ser educador. Se ele respondesse que não era seu anseio, qual seria a sua segunda opção de profissão.

Gráfico 27: Percepção de desejo para profissão docente após ingresso no magistério.



Fonte: Elaboração própria (2020).

Ao ingressar no magistério, 76,1% ansiavam pela docência. Apenas 20,09% pretendiam ingressar em segundo plano em outra profissão. Um dos nossos colaboradores que aceitou responder, afirmou que gostaria de ter ingressado na carreira da saúde, mas não foi possível. O que ficou apenas de opção para ele foi à docência. O trabalho é visto como algo intrínseco do homem, como Locke e outros autores aqui pesquisados nos remeteram a essa discussão. Sendo assim, os educadores demonstraram ora satisfeitos com sua profissão, ora insatisfeitos.

Nesse sentido, o trabalho pelo ângulo do labor ganha ênfase nos conteúdos “de esforço rotineiro e repetitivo, sem liberdade, de resultado consumível e incômodo inevitável” (SANTOS; FERREIRA, 1996, p. 23). Mais ou menos nessa percepção que, às vezes percebemos as falas de nossos colaboradores, uma visão de mero labor em sua profissão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar a política do Pacto pela Educação em Goiás em relação ao trabalho e à forma de gestão desenvolvida a partir da percepção dos docentes. Nosso intuito com a análise e apresentação do programa econômico político denominado neoliberalismo foi responder a questão a que nos propusemos com a realização deste trabalho, a saber: qual a percepção que os docentes apresentam em relação ao seu trabalho e à forma de gestão desenvolvida durante a vigência da política do Pacto pela Educação? Entendemos que os principais desdobramentos no âmbito da educação, com destaque para a elaboração das políticas educacionais e do trabalho docente, estão substancialmente sustentados nos princípios defendidos pelo neoliberalismo, cumprindo as orientações dos organismos multilaterais que alicerçam as reformas educacionais no Brasil – como a Política do Pacto pela Educação em Goiás.

Destacamos que foi objeto de profícuo estudo a análise das percepções atribuídas pelos professores das mesorregiões do Estado de Goiás sobre os aspectos da Política Pacto pela Educação, destacando-se suas considerações sobre os aspectos relevantes e os prejudiciais para o desenvolvimento de seu trabalho enquanto docentes. Como exemplo de fator negativo destacado, citamos a carga extenuante de atividades impostas, sobretudo com o início das ações da reforma em discussão.

Ainda sobre a política que se tratou da maior reforma educacional em Goiás da década de 2010, reiteramos o entendimento de que a política do Pacto pela Educação foi constituída a partir da perspectiva neoliberal, buscando assegurar a efetividade de suas propostas por meio de novos modelos de gestão, estratégia de ação comum na administração pública que vem sendo deliberadamente adotada pelos governos de cunho neoliberal.

O debate sobre os organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE, Unesco), mostrou que estes tem exercido um papel importante na estruturação basilar das políticas educacionais destinadas às escolas dos países em desenvolvimento, como no caso do Brasil. As orientações apresentadas pelos organismos multilaterais têm reproduzido propostas educacionais voltadas para a política de resultados, que busca a melhoria de indicadores quantitativos do sistema escolar, bem como estão preocupados em preparar os alunos predominantemente da educação básica para o mundo do trabalho. Denota-se que as políticas educacionais a partir da década de 1990 estiveram fortemente voltadas para o investimento no chamado capital humano.

Constatamos ainda que ocorreu de maneira irrefutável o ingresso da educação no

universo econômico, processo evidenciado pelo individualismo e a competitividade que se fazem presentes na rotina das instituições de ensino. Dentre as percepções apreendidas restou clara a obrigatoriedade de se alcançar resultados exitosos nos exames internos e externos estandardizados, que recompensam os que são bem-sucedidos e punem aqueles que não alcançaram os resultados esperados.

Quanto às principais percepções dos professores goianos na análise da Política Pacto Pela Educação, os sujeitos desta pesquisa explicitaram tanto nos questionários aplicados como nas entrevistas o grau de insatisfação no que concerne à perspectiva de valorização do trabalho dos docentes. Esta percepção se mostra contrária a momentos anteriores, de maior transparência do governo quanto à valorização do professor em Goiás.

Foram apresentados, ainda no decorrer da fase empírica, os relatos dos professores acerca do trabalho docente, da gestão democrática, do clima escolar e da intensificação do trabalho docente. Nota-se que estes fatores estão sedimentados a partir de uma visão gerencial de educação e que repercute de maneira direta no trabalho dos professores, afetando-os em diversos campos de sua profissão e inclusive em sua saúde – embora não efetuamos estudos sobre a afetação da saúde do professor em razão do trabalho de regência de sala de aula. Mesmo sabendo, pelas leituras que embasaram a construção desta pesquisa, que existe uma relação intrínseca entre trabalho e saúde do professor, não obstante ser esse um tema instigante, em razão do escasso tempo para realização da presente pesquisa não foi possível explorar profundamente a questão.

A divisão da análise das entrevistas e dos questionários se deu em quatro categorias, que foram contempladas nesta pesquisa como: Programa Reconhecer; Intensificação do Trabalho Docente; Gestão Democrática; e Percepção do Trabalho Docente. Essas categorias foram analisadas sob a égide da ordem econômica, haja vista que do capítulo teórico e dos dados empíricos emergiram as seguintes categorias: meritocracia; relação professor aluno; professor polivalente; intensificação do trabalho docente, bem como eficácia, produtividade, competitividade e flexibilidade. Categorias que, por sua vez, garantem o diálogo direto entre a educação e as novas demandas do sistema neoliberal que afeta o trabalho docente sob a perspectiva da teoria da Nova Gestão Pública, que propõe, dentre outros pontos, alcançar um alto desempenho profissional a um baixo custo.

Da discussão proposta nessas categorias, especialmente na categoria trabalho docente, foi possível constatar que existe uma sensação de abandono do docente. De acordo com os relatos obtidos, o professor se vê desvalorizado, compreendendo que, de acordo com a realidade atual das instituições de ensino, faltam recursos, inclusive tecnológicos, para o exercício da

profissão. Ainda que em meio ao caos, a maioria diz se sentir bem no ambiente em que trabalha, considerando o clima de trabalho favorável e afirmando ter uma relação amistosa com seus alunos.

Não poderíamos deixar de destacar ainda a discussão sobre a intensificação das atividades diárias do docente. Segundo os professores entrevistados, essa rotina é marcada atualmente por um excessivo número de atividades além daquelas da docência, sejam elas administrativas ou pedagógicas. Atualmente, o professor da rede de educação deve ser polivalente, empenhando esforço físico e psicológico, dado o notável excesso de trabalho mental e o aumento de sua carga horária de trabalho. Além dessas exigências há a responsabilização do docente em relação às avaliações de aprendizagem dos alunos, principalmente as avaliações externas. Tal estrutura se dá de fato como um círculo vicioso na educação.

Contatou-se também que, conforme revelado pelos dados, a gestão democrática não tem sido totalmente efetivada. Para que se faça uma gestão democrática, deve-se ocorrer a participação de todos os sujeitos envolvidos no determinado contexto, o que observamos não ter ocorrido na elaboração da política Pacto Pela Educação. Os educadores e trabalhadores da educação não tiveram suas vozes ouvidas ou sua participação assegurada no processo de construção da reforma que iria direcionar suas ações pelos próximos anos; os professores nos relataram que apenas foram avisados, como todos os demais da comunidade, das mudanças que estavam por vir.

Com efeito, as determinações foram pautadas de forma impositiva, com a justificativa de que a política educacional colocada em prática seria algo promissor para o estado de Goiás. Coube ao professor a missão de alavancar os índices do IDEB, inserido em uma gerência que se orientou pelo aumento da eficiência, eficácia e produtividade, tanto dos professores quanto dos alunos. Estes passaram a ter como meta alcançar o título de professor e aluno do ano, inclusive com premiação em espécie destinada àqueles que se destacaram, provocando a desmedida concorrência entre os discentes, docentes e as instituições. Observa-se, portanto, que as ações originadas pela política do Pacto pela Educação seguiram o regramento ditado pelos organismos multilaterais e pela NGP.

Ao tratarmos sobre a compreensão de democracia, a percepção dos sujeitos colaboradores, em sua maioria, é de que os simples fatos de haver uma relação de respeito entre o professor e o gestor escolar e o de haver eleições para diretor das unidades de ensino já são suficientes para se caracterizar a chamada gestão democrática. Sabemos que a democracia não se resume às questões basilares sobreditas, mas estas são contextualizadas pela configuração

política e econômica em que se inserem a sociedade e a maneira de gerir o ensino, atendendo os preceitos normativos do neoliberalismo, que induz a comunidade a acreditar que essa é a forma aceitável de democracia no âmbito escolar.

Enfatizamos que os professores integrantes desta pesquisa anseiam por políticas que de fato cumpram e valorizem a carreira docente e que possam proporcionar as condições mínimas para o exercício da docência, inclusive assegurando o pagamento do piso salarial da categoria, garantindo os direitos já conquistados e proporcionando as condições necessárias para fomentar a formação continuada dos docentes.

Em síntese, podemos inferir que a Política do Pacto pela Educação cumpriu seu objetivo sob a perspectiva de um sistema neoliberal e da NGP, numa lógica meritocrática, não havendo por partes dos gestores ações que minimizassem a intensificação do trabalho docente, levando-nos a crer que o foco central da reforma em questão limitou-se apenas à necessidade de crescimento dos índices de aprovação nas avaliações com destaque para o IDEB. Nesse sentido, podemos afirmar que a política discutida foi fidedigna aos propósitos políticos e econômicos para ela estabelecidos.

No entanto, essa política não foi capaz e não pretendeu assegurar ao trabalhador da educação as condições necessárias para sua real valorização, garantindo o pagamento do piso salarial da categoria e a formação continuada, bem como criar condições dignas no que diz respeito à infraestrutura e aos recursos de mídias e laboratórios, a fim de que o docente possa bem exercer o seu trabalho. Compreendemos que estes pontos, negligenciados pela política do Pacto pela Educação, não passaram de uma retórica presente numa plataforma de governo que impôs ao sistema estadual de ensino uma forma desumana e pouco democrática para que as escolas fossem capazes de alavancar os números nacionais das avaliações a qualquer preço. Neste processo, imputou-se a todos os atores envolvidos uma disputa desmedida, fazendo com que pessoas se vejam apenas como um capital humano em condições de receber altos valores pelo capital que conseguiu acumular ao longo de sua vida acadêmica.

É possível afirmar que as políticas públicas têm o seu papel de destaque na sociedade atual, sobretudo as políticas educacionais às quais pertence nossa área de pesquisa. Contudo, mais importante do que as próprias políticas é a capacidade para interpretá-las e conseguir enxergar o que está por baixo do véu, o que se ganha e o que se perde ao executar as proposituras apresentadas nas reformas políticas, e principalmente que parte da sociedade está ganhando o “jogo” econômico, político, social e cultural.

Esperamos que a nossa pesquisa possa avançar a discussão sobre a política do Pacto pela Educação, entendendo que essa política está inserida em um contexto maior que envolve

diversos atores como pais, alunos, professores, diretores das unidades de ensino, gestores que pensam as reformas educacionais, servidores administrativos e a comunidade como um todo, que empregará os egressos dos sistemas de ensino. Assim, buscamos neste estudo proporcionar uma reflexão sobre o papel do professor, aquele que tem como obrigação executar o seu trabalho em consonância às ações advindas das políticas propostas pelo governo, muitas vezes não tendo condições para dispor seu tempo e realizar uma análise crítica do que lhe foi determinado.

O tema do trabalho dos professores é de fato merecedor de mais pesquisas científicas. É um trabalho que, como vimos, apresenta diversas contradições, como a alegria em ensinar e ao mesmo tempo a frustração em não conseguir realizar um trabalho exitoso com todos os alunos, sem exceções; a realização por estar dentro de uma sala de aula, por outro lado a tristeza por não enxergar perspectiva de melhorias para carreira; o cansaço imensurável ao longo do ano letivo, mas ao mesmo tempo desejos por alcançar maiores conhecimentos na profissão. O trabalho docente é recheado de antagonismo, mas este não impede a maioria dos professores de prosseguirem em suas carreiras. Movimento contrário ocorre entre os jovens que ingressam hoje no ensino superior, não pretendendo se aventurar nos cursos de licenciatura. Não obstante, essa é uma discussão para outra pesquisa científica.

## REFERÊNCIAS

ALVES, W. F. **A formação contínua e a batalha do trabalho real:** um estudo a partir dos professores da escola pública do ensino médio. 2009, 343 p. Tese (Doutorado em Didática, Teorias do Ensino e Prática Escolares). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo.

ALVES, W. F. Avaliar e gerir: força e miséria de um ideário nas políticas educacionais contemporâneas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, p. 189-207, jan.-mar. 2016.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In. SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.), **Pósneoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado Democrático (p. 9-23). São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ANDRÉ, M. E. D. **A Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

APPLE, M. W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. **Cadernos de pesquisa** 60, São Paulo, fev. 1987. p. 03-14.

APPLE, Michael W. **Maestros y textos:** Una economía política de las relaciones de clase y de sexo em educación. Barcelona: Paidós, 1989. 218p.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública.** 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Ed. 70, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. BANCO MUNDIAL. **Educación:** documento de política sectorial. Washington, D.C., 1974.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Brasília: Gráfica do Senado, 1988.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para todos. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. **Decreto Federal nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm) Acesso em: 02 de out. 2020.

BRASIL. **Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais.** Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB). Brasília: 2007.

BRASIL. **Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial (Sumário Executivo).** 2020. Disponível em: [www.worldbank.org/educationstrategy2020](http://www.worldbank.org/educationstrategy2020). Acesso em: 04 Jun. 2020

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96.** Brasília: Gráfica do Senado, 1996.

BRASIL. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista.** A degradação do trabalho no século XX. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. 3. ed. Editora Guanabara, 1974.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital novo paulista: a degradação do trabalho no século XX.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. **Revista do Serviço Público**, v. 50, n. 4, p. 5-30, 1999.

BROOKE, N; CUNHA, M. A. A.; FALEIROS, M. **Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados.** Relatório final. GAME/FAE/UFMG, 2011.

BRUM, A. J. **O desenvolvimento econômico brasileiro.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRZEZINSKI, I. Formação de professores: a dimensão política e o compromisso social do Pedagogo como professor, investigador e gestor educacional. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, Brasília, v. 1, n. 3, p. 51-71, dez. 2009.

BRZEZINSKI, I. **LDB/1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa.** São Paulo: Cortez, 2018.

BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. Globalização e Educação: uma introdução. In: **Globalização e Educação – Perspectivas críticas.** (Org.). Porto Alegre: 2004.

CANO, W. **Soberania e Política Econômica na América Latina.** São Paulo. Editora UNESP, 2000.

CARLEIAL, L. **Redes industriais de subcontratação.** São Paulo: Hucitec, 2001.

CARNOY, M. **Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber.** Brasília: UNESCO, 2003.

CHOSSUDOVSKEY, M. **A globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial.** São Paulo: Moderna, 1999.

COCCO, G. **Trabalho e cidadania**: produção e direitos na era da globalização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo [recurso eletrônico]**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. **Educ, Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação**: o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária/UFG/ANPAE, 2017, p.153-166.

DOURADO, L. F. Valorização dos profissionais da educação. Desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016.

DRAIBE, S. M. Ciclos de reformas de políticas públicas em ambiente de consolidação da democracia: a experiência brasileira recente de reforma dos programas sociais. **Caderno de Pesquisa**, Núcleo de Estudos de Políticas Públicas, Campinas, SP n. 63, 2005. Disponível em: <https://www.nepp.unicamp.br/biblioteca/periodicos/issue/view/28/CadPesqNepp63>, Acesso em: 25 jun. 2020.

FILGUEIRAS, L.; GONÇALVES, R. **A economia política do governo Lula**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

FRANCELINO, S. M. R. L. As transformações do mundo do trabalho e a atividade docente. In: LEÃO, I. B. **Educação e psicologia**: reflexões a partir da teoria sócio-histórica. Campo Grande: Editora UFMS, 2003. p. 121-144.

FREITAS, L. C. A Avaliação e as reformas dos anos 90: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 3-6, abr. 2004.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114. out.-dez., 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e Liberdade**. Trad. de Luciana Carli. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

FRIEDMAN, M. **Caxpitalismo e liberdade**. São Paulo: Nova Cultura, 1985.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, abr., 2003.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do

neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GENTILI, P. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. In: \_\_\_\_\_ A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Pesquisa qualitativa**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GINZBURG, C. **Olhos de Madeira – nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GOIÁS. **Educação - É assim que transformamos hoje o futuro de milhares de crianças e jovens**. Piso salarial e avaliação de desempenho dos professores. Goiânia, 2011b. Disponível em: <http://www.see.go.gov.br/documentos/seduc/Carilha.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

GOIÁS. **Lei de nº 19.427, de 19 de agosto de 2016**. Institui, para o ano de 2016, o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual e dá outras providências. Disponível em: [www.gabinetecivil.gov.br](http://www.gabinetecivil.gov.br) Acesso em: 04 maio 2020.

GOIÁS. **Lei de nº 19.843, de 21 de setembro de 2017**. Institui, para o ano de 2017, o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual e dá outras providências. Disponível em: [www.gabinetecivil.gov.br](http://www.gabinetecivil.gov.br) Acesso em: 04 maio 2020.

GOIÁS. **Lei de nº 20.366, de 11 de dezembro de 2018**. Institui, para o ano de 2018, o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual e dá outras providências. Disponível em: [www.gabinetecivil.gov.br](http://www.gabinetecivil.gov.br) acesso em: 04 maio 2020.

GOIÁS. **Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001**. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério. Disponível em: [www.gabinetecivil.gov.br](http://www.gabinetecivil.gov.br) Acesso em: 10 maio 2020.

GOIÁS. **Lei nº 17.402 de 13 de julho de 2012**. Institui o Bônus de Estímulo à Regência aos professores em regência de classe e em exercício nas unidades escolares pertencentes à rede estadual de ensino e dá outras providências. Disponível em: [www.gabinetecivil.gov.br](http://www.gabinetecivil.gov.br) acesso em: 04 maio 2020.

GOIÁS. **Lei nº 17.508, de 22 de Dezembro de 2011**. Altera dispositivo da Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001, e dá outras providências. Disponível em: [www.gabinetecivil.gov.br](http://www.gabinetecivil.gov.br) Acesso em: 04 maio 2020.

GOIÁS. **Lei nº 17.665, de 22 de Dezembro de 2011**. Altera dispositivo da Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001, e 17.508, de 22 de dezembro de 2011, e dá outras providências. Disponível em: [www.gabinetecivil.gov.br](http://www.gabinetecivil.gov.br) Acesso em: 04 maio 2020.

GOIÁS. **Lei nº 17.735/2012 de 13 de julho de 2012**, Institui o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual e dá outras providências. Disponível em: [www.gabinetecivil.gov.br](http://www.gabinetecivil.gov.br) Acesso em: 04 maio 2020.

GOIÁS. **Lei nº 18.093, de julho de 2013**. Institui, para o ano de 2013, o Bônus de Incentivo

Educacional aos profissionais da educação pública estadual e dá outras providências. Disponível em: [www.gabinetecivil.gov.br](http://www.gabinetecivil.gov.br) Acesso em: 04 maio 2020.

GOIÁS. **Lei nº 18.544, de 18 de junho de 2014.** Institui, para o ano de 2014, o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual e dá outras providências. Disponível em: [www.gabinetecivil.gov.br](http://www.gabinetecivil.gov.br) Acesso em: 04 maio 2020.

GOIÁS. **Lei nº 18.953, de 16 de julho de 2015.** Institui, para o ano de 2015, o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual e dá outras providências. Disponível em: [www.gabinetecivil.gov.br](http://www.gabinetecivil.gov.br) Acesso em: 04 maio 2020.

GOIÁS. **Lei nº 20.757, de 28 de janeiro de 2020.** Altera a Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério, e dá outras providências. Disponível em: [www.gabinetecivil.gov.br](http://www.gabinetecivil.gov.br) Acesso em: 10 maio 2020.

GOIÁS. **Portaria nº 4.016/GAB-SEDUC.** Disciplina o bônus de estímulo à regência. 2011c. Disponível em: <https://libanioabgo.files.wordpress.com/2011/09/portaria-4016.pdf>. Acesso em 29 de abril de 2020.

GOIÁS. **Programa Reconhecer:** educação, o mérito é todo seu. 2013. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/intranet/portal/sistemas/not/files/4241/Cartilha%20Reconhecer%202013.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2020.

GOIÁS. Relatório estadual da pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil: [Goiás] / Universidade Federal de Goiás, Núcleo de Estudos e Documentação, Educação, Sociedade e Cultura. - Goiânia, 2010.

GOIÁS. SEDUC. **Pacto pela Educação:** um futuro melhor exige mudanças. Secretaria de Estado da Educação. Goiânia, ago. 2011. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

GOMES, F. G. Conflito social e welfarestate: Estado e desenvolvimento social no Brasil. **RAP - Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro 40(2): 201-36, Mar./Abr. 2006.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad:** cambian los tiempos, cambia el professorado. Madrid: Morata, 1995.

HOOD, C. **A public management for all seasons?** Public Lo, London, v. 69, 1991.

HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relação de gênero.** Campinas, SP: 2002. (Coleção Magistério – formação e trabalho pedagógico).

IBGE Elaboração: Instituto Mauro Borges. Segplan (GO) **Gerência de Cartografia e Geoprocessamento.** Fevereiro/2014. Disponível em [https://www.imb.go.gov.br/files/docs/mapas/mesorregioes-ibge/mesorregioes\\_do\\_estado\\_de\\_goiias\\_ibge.pdf](https://www.imb.go.gov.br/files/docs/mapas/mesorregioes-ibge/mesorregioes_do_estado_de_goiias_ibge.pdf). Acesso em: 03 de fev. 2020

IBGE. **Divisão Regional do Brasil em Mesorregiões e Microrregiões Geográficas**, v.1, 1990, p. 8. Disponível em: [http://www.ipeadata.gov.br/doc/divisaoterritorialbrasileira\\_ibge.pdf](http://www.ipeadata.gov.br/doc/divisaoterritorialbrasileira_ibge.pdf) acesso em: 05 fev. 2020

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAZZARATO, M.; NEGRI, A. **Trabalho Imaterial**. Rio de Janeiro: DP & A editora, 2001.

LEHER, R. **Da Ideologia do Desenvolvimento à ideologia da globalização: A Educação como Estratégia do Banco Mundial**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998

LIBÂNEO, 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-considerac3a7c3b5es-crc3adticas-sobre-o-documento-e2809cdiretrizes-do-pacto-pela-educac3a7c3a3o-reforma-educacional-goiana.pdf> . Acesso em: 11 jun. 2020.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LOCKE, J. **Dois Tratados do Governo Civil**. Tradução de Miguel Morgado. Coimbra: Edições 70, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARX, K.; ENGELS, F. **La ideologia alemana**. Montevideo / Barcelona: Pueblos Unidos / Grijalbo. 1974.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2. ed. São Paulo: Martins Pontes, 1983. “Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política”.

MARX, K. **O capital**. Crítica da economia política. São Paulo: Difel, 1987. Liv. 1, V.II. reedição 2012.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política livro 1**. Tomo 2. São Paulo: Nova Cultural, 1996 (Coleção Os Economistas).

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

MÁXIMO, L. **A Meritocracia na Educação nos Estados**. 2011. Disponível em: <<http://sindprofnh-noticias.blogspot.com/2011/02/meritocracia-na-educacao-nos-estados.html>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MELCHIOR, J.-P. L'intensification du travail: une atteinte à l'éthique professionnelle des travailleurs sociaux. In: LINHART, D. **Pourquoi travaillons-nous? :** une approche sociologique de la subjectivité au travail. Ramonville Saint-Agne: Érès, 2008. p. 159-182

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. Trad. Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo, Editora da UNICAMP/BOITEMPO Editorial, maio de 2002.

MONS, N. Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. **Revue française de pédagogie**, 169 octobre-décembre, 2009.

MORAES, R. **Neoliberalismo:** de onde vem para onde vai? São Paulo: SENAC. São Paulo, 2001.

NÓVOA, A. **Professores:** Imagens do futuro presente. Lisboa: 2009.

OLIVEIRA, D. A Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação, **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015.

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

OLIVEIRA, D. A.; SANTOS, L. L. C. P. A intensificação do trabalho docente e a emergência de nova divisão técnica do trabalho na escola. **Intermeio**, Campo Grande, MS, v. 15, n. 29, p. 32-45, jan./jun. 2009.

OLIVEIRA, F. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, Emir (Org.). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

OLIVEIRA, S. S. de; ALVES, M. F. A reforma da gestão das redes estaduais de Goiás e do Rio de Janeiro sob a égide da Nova Gestão Pública. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp.1, p. 177-192, mar., 2018. E-ISSN:1519-9029.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PARO, V. H. Eleição de diretores de Escola Pública: Avanços e Limites da Prática. **Revista Portuguesa da Educação**, Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 77, n. 186, p. 378-379, maio/ago. 1996.

PARO, V. H. Trabalho Docente na Escola Fundamental: Questões Candentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42 n.146 p. 586-611 maio/ago. 2012.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET F, HAK T, organizadores. **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2. ed. Campinas, SP: Ed Unicamp; 1993. p.61-105.

PEIXOTO, A. J. **O Papel do Educador na Perspectiva da Filosofia Personalista de Emmanuel Mounier.** Tese de doutorado. USP, São Paulo: 1998.

PEREIRA, G. R. de M. **Servidão ambígua: valores e condição do magistério**. 2.ed. São Paulo: Escrituras, 2001. Coleção Ensaio Transversais. V. 12.

POPKEWITZ, T. S. Uma perspectiva comparativa das parcerias, do contrato social e dos sistemas racionais emergentes. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. O. (Orgs.). **Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes 2008.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REZENDE, F. da C. O ajuste gerencial e seus limites: a falha sequencial em perspectiva comparada. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 16, número suplementar, p. 127-143, ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rsocp/v16s0/a10v16s0.pdf> Acesso em: 15 de abril de 2020.

ROBERTSON, S; VERGER, A. A Origem das Parcerias Público Privada na Governança Global da Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out.-dez. 2012.

SABIA, C. P. de P.; ALANIZ, É. P. Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2014): Limites, avanços e perspectivas. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília, v.1, n.1, p.35-63, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/RIPPMAR/article/view/5657>. Acesso em: 27 jul.2020.

SALAMA, P.; VALIER, J. **Pobrezas e desigualdades no terceiro mundo**. São Paulo: Nobel, 1997.

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, E. H.; FERREIRA, T. Trabalho por quê? Belo Horizonte: AMAS, 1996.

SANTOS, Soraya Vieira. A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Goiânia, Universidade Federal de Goiás, 2009.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. São Paulo: Cortez, 1987.

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan. abr. 2009

SAVIANI, D. Formação de professores do Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, V. 9, N.1. Jan/Jun, 2011. P. 7-19.

SAVIANI, D. O Legado de Karl Marx para A Educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 72-83, mai. 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas:

Autores Associados. 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Coleção Polemicas do Nosso Tempo. Campinas: Editora Autores Associados, 1997.

SECCHI, L. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. *Rev. Adm. Pública*, v. 43, n. 2, p. 347-369, 2009.

SILVA, J. A. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros, 2009. Disponível em: <http://g1.globo.com/goias/noticia/2015/10/salas-de-aula-com-paredes-de-placa-registram-calor-de-ate-40c-em-goias.html>

SILVA, S. M. A. da. **Educação integral/integrada no cotidiano escolar**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Repositório Digital, 2013.

SILVA, S. P. da. **O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino aprendizagem: o Pacto pela Educação em Goiás**. Goiânia: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2014. (Tese de doutorado).

SINGER, A.; LOUREIRO, I. **As Contradições do Lulismo**. A que Ponto Chegamos? São Paulo: Boitempo, 2016.

SMITH, A. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. Trad. Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Vol. I e II.

SMITH, A. **Investigação sobre a natureza e a causa da riqueza das nações**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979; Livro I.

SMITH, A. **Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Col. Os Pensadores, v. 28).

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento. **Saberes docentes e formação profissional**, Petrópolis: Vozes, 2002. p. 227-276.

TARDIF, M. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saber no magistério**. Didática, currículo e saberes escolares. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio Janeiro: Vozes, 2005.

TERSSAC, G.; LOMPRÉ, N. Pratiques organisationnelles dans les ensembles productifs: essai d'interprétation. In: SPERANDIO, J. C. **L'ergonomie face aux changements technologiques et organisationnels du travail humain**. Toulouse: Octarés, 1996.

TOLEDO, E. de la G. Neoliberalismo e Estado. In. LAURELL, A. C. (Org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1995.

TORRES, R. M. **Educação para todos: a tarefa por fazer.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

VERGARA, S. C. Réplica 2 - Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n.4, p. 761-765, jul./ago. 2011.

VILLAREAL, R. **A contra-revolução monetarista.** Teoria política, econômica e ideologia do neoliberalismo. Rio de Janeiro: Record, 1986.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

**APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre Esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada: **O PROGRAMA PACTO PELA EDUCAÇÃO EM GOIÁS E O TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES.** Meu nome é VERONISE FRANCISCA DOS SANTOS LIMA REBOUÇAS, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubrique todas as páginas e assine ao final deste documento que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence a pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail ([veronisefrancisca@gmail.com](mailto:veronisefrancisca@gmail.com)) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do seguinte contato telefônico: (62) 98437-8205. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefones: (62) 3328-1439 e (62) 98325-0342, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

**1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:**

O título da pesquisa é: **O PROGRAMA PACTO PELA EDUCAÇÃO EM GOIÁS E O TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES.** As políticas neoliberais e suas repercussões na educação, a partir das proposições ideológicas presentes nas políticas públicas educacionais brasileiras, objetivam em resultados mais econômicos e mercadológicos, do que na equidade do acesso e qualidade

do ensino oferecido nas escolas. Assim sendo, num contexto de transformações sociais, políticas, culturais e econômicas parte-se da premissa de que a partir da implementação da política educacional denominada “Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudança”, influenciaram diretamente o trabalho docente na educação em Goiás assim, pretende-se conhecer a percepção dos professores efetivos de 07 (sete) escolas da rede estadual pertencentes as cinco das mesorregiões do Estado de Goiás, acerca das mudanças vivenciadas em sua rotina de trabalho após a implementação do pacto pela educação, bem como a compreensão que estes trabalhadores possuem acerca do primeiro pilar que tratou da valorização e fortalecimento do profissional da educação. Os objetivos da pesquisa são:

- Analisar as interfaces das políticas neoliberais com o Pacto pela Educação em Goiás, e se essa política provocou mudanças no trabalho dos docentes efetivos de 07 (sete) escolas, que fazem parte das 05 (cinco) mesorregiões do Estado de Goiás;
- Analisar, discutir e caracterizar o trabalho e o trabalho docente contemplando a perspectiva neoliberal na construção do Pacto pela Educação em Goiás;
- Compreender a política educacional do Pacto pela Educação, e quais as ações que se estenderam de 2011, ano de sua implantação até o ano de 2018, em específico os pilares que definem, orientam o trabalho docente, delimitando a valorização do trabalhador;
- Apreender os sentidos e/ou percepções atribuídos ao trabalho realizado pelo docente que vivenciou em seu cotidiano a execução das metas propostas pelo Pacto pela Educação, a partir de uma compreensão da atividade humana.

Os Procedimentos utilizados na pesquisa serão a aplicação de questionário com perguntas semiestruturadas e entrevistas. As repostas serão registradas por meio de gravação em áudio e/ou vídeo, bem como se houver necessidade por anotações pelo pesquisador. Não haverá registro fotográfico das entrevistas. Não serão divulgadas a imagem e nem a voz dos participantes.

Contudo a opinião expressa pelo participante poderá ser publicada na pesquisa.

Sendo assim, necessita-se da concessão do uso de sua opinião na pesquisa. Por isso, preencher o box abaixo antes de assinar este termo.

A pesquisa poderá gerar riscos e desconfortos como tomar o tempo do participante ao responder ao questionário/entrevista. Contudo esses riscos são transitórios e fáceis de serem sanados caso ocorram, por meio de: Minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras.

Não há benefícios para sua participação nesta pesquisa, mas o ganho real ocorrerá

diretamente à sociedade e aos futuros alunos que podem surgir após a realização do estudo, pois, o conhecimento procedente desta pesquisa contribuirá para o desenvolvimento de alternativas efetivas para a tomada de decisões acerca da inserção e atuação do aluno dos cursos superiores ao mundo do trabalho no futuro.

Informo que todas as informações disponibilizadas no questionário e na entrevista serão utilizadas somente para uso acadêmico sem identificação dos respondentes/participantes.

Informo também que você poderá a qualquer tempo, em qualquer fase da pesquisa, recusar participar ou retirar o seu consentimento, sem penalização alguma. Bem como, para garantia de sua liberdade, poderá também, a qualquer momento na entrevista e na aplicação do questionário, se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional* e/ou *constrangimento*.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não. Serão possivelmente publicados em artigos de revistas digitais ou impressas, e até publicação de livros ou capítulos de livros, preservando sempre a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa.

Os dados coletados poderão gerar novas investigações e estudos no futuro, sendo relevante o processo contínuo de pesquisas em educação. Informo também que todos os dados coletados nos questionários e entrevistas serão armazenados em banco de dados pessoal e passarão pelo processo de autorização do participante e também serão submetidos novamente para aprovação do CEP institucional e, quando for o caso, à CONEP. Por isso, preencha o box abaixo sobre a autorização da guarda do material em banco de dados.

Informo que a manutenção dos dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, ficará sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por um período de 5 anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e reciclado.

**1.1.1** Autorização à guarda do material coletado para uso em pesquisas futuras:  
(rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida)

Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados;

Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados;

**1.1.2** Autorização para concessão do uso de opinião expressa por participante em questionários ou entrevista: **(rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida)**

Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa;

( ) Não permito a publicação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

### 1.2 Declaração do pesquisador responsável:

Eu, VERONISE FRANCISCA DOS SANTOS LIMA REBOUÇAS, pesquisadora responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

### 1.3 Consentimento do Participante de Pesquisa/Responsável legal:

Eu, ....., abaixo assinado, discuti com o pesquisador VERONISE FRANCISCA DOS SANTOS LIMA REBOUÇAS sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício.

Anápolis, ..... de ..... de .....

---

Assinatura do(a) participante de pesquisa/Responsável legal

Data: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

## APÊNDICE B: Questionário



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**  
**CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS - CCSEH**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,**  
**LINGUAGEM E TECNOLOGIAS - PPGIELT**

Prezado/a colaborador/a, solicito sua colaboração na pesquisa que subsidiará minha Dissertação de Mestrado que trata da **O PROGRAMA PACTO PELA EDUCAÇÃO EM GOIÁS E O TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES**. Destaca-se que todas as informações são relevantes para o alcance dos resultados almejados. Vale citar que os dados gerados da pesquisa poderão compor futuras publicações, sem a identificação dos sujeitos envolvidos. Antecipadamente, agradeço sua colaboração no preenchimento deste questionário.

### a) Identificação

- 1) Nome: \_\_\_\_\_
- 2) Data de nascimento: \_\_\_\_\_
- 3) Sexo: \_\_\_\_\_
- 4) Filhos ( ) sim ( ) não  
quantos? \_\_\_\_\_
- 5) Tempo que trabalha na Rede Estadual de Educação  
( )entre 5 e 10 anos ( )entre 10 e 15 ( )entre 15 e 20 ( )entre 20 e 25 ( )entre 25 e 30 ( )30 ou mais
- 6) Carga horária de trabalho ( ) 20 h semanais ( ) 30 h semanais ( ) 40 h semanais ( ) 60 h semanais
- 7) Trabalha em outra rede de ensino ( ) sim ( ) não
- 8) Possui outro emprego além da docência ( ) sim ( ) não

### b) Escolaridade

- 1) Qual curso de licenciatura você fez? \_\_\_\_\_
- 2) Em qual instituição cursou a Licenciatura? \_\_\_\_\_

- 3) Ano de conclusão do curso: \_\_\_\_\_
- 4) Cursou ou está cursando Pós-Graduação lato sensu? Informar o Curso e a Instituição: ( ) sim ( ) não

- 5) Cursou ou está cursando Mestrado? Informar o Curso e a Instituição: ( ) sim ( ) não

- 6) Cursou ou está cursando Doutorado Informar o Curso e a Instituição: ( ) sim ( ) não

**c) Trabalho Docente**

- 1) Quando ingressou no magistério, desejava ser professor(a)? Em caso negativo, qual era sua segunda opção profissional?  Sim  Não

---

---

---

- 2) Você pretende investir na sua formação continuada? Se sim, seria em cursos de especialização “lato sensu” ou “stricto sensu”? Senão, por qual motivo?  Sim  Não

---

---

**d) Política Educacional**

- 1) O primeiro pilar do Pacto pela Educação previa: “valorizar e fortalecer o profissional da educação” e tinha como metas: “Valorização do plano de carreira; Escola de formação de professores; Academia de lideranças e Residência educacional? Dentre essas metas qual você elegeu como prioridade na nova gestão? Justifique sua resposta.

---

---

- 2) Como você avalia as condições:

a) Da infraestrutura:  ruim  boa  muito boa  ótima

b) Materiais didáticos:  ruim  boa  muito boa  ótima

c) Recursos Tecnológicos:  ruim  boa  muito boa  ótima

d) Deseja tecer algum comentário acerca de algum(s) do(s) item(s) citados?

e)  Sim  Não

---

---

**Muito obrigada pelas informações!**

## APÊNDICE C: Roteiro de Entrevista



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS - CCSEH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,  
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPGIELT**

Prezado/a colaborado/a, solicito sua colaboração na pesquisa que subsidiará minha Dissertação de Mestrado que trata **O PROGRAMA PACTO PELA EDUCAÇÃO EM GOIÁS E O TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES**. Todas as informações são relevantes para o alcance dos resultados almejados. Vale citar que os dados gerados da pesquisa poderão compor futuras publicações, sem a identificação dos sujeitos envolvidos. Antecipadamente, agradeço sua colaboração e participação da entrevista, a ser realizada em dia e hora previamente agendadas.

Informo que todas as informações disponibilizadas nesta entrevista serão utilizadas somente para uso acadêmico sem identificação dos respondentes.

Desde já agradeço a atenção e conto com sua colaboração.

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA – SEMIESTRUTURADA – professores efetivos da  
rede pública estadual**

**Sobre a política educacional o Pacto pela Educação no Estado de Goiás**

- 1) O que você pensa sobre o bônus de incentivo a regência “Programa Reconhecer? Você acha que foi válido ou não esse tipo de incentivo? Explique:
- 2) Você acha que por meio do Programa Reconhecer houve a valorização da carreira do magistério?
- 3) Diante das exigências impostas para além da sala de aula, como por exemplo trabalhos burocráticos como preencher relatórios para os órgãos gestores; trabalhos com a comunidade local; participação em festas referente a datas comemorativas etc. Na sua opinião tais atividades contribuem para a intensificação do trabalho docente?
- 4) Você percebe se existe algum tipo de reclamação do seu grupo de professores diante das determinações que a escola recebe vindas dos gestores da SEDUC? Há resistência?
- 5) Você as considera: democráticas, ou seja, envolve a participação da comunidade escolar ou são arbitrarias?

- 6) Como você conceituaria o clima de trabalho em sua escola. Você acha que existe uma relação de equipe entre professores e gestores? Você teria alguma sugestão para melhorar as relações interpessoais em sua escola?
- 7) Como você define a relação professor e aluno. Você acha que é boa? Precisaria melhorar? Você teria alguma sugestão para melhorar a relação professor X aluno?
- 8) Em relação à prática da atividade docente, quais as principais dificuldades que enfrentou ou enfrenta no exercício de sua profissão?
- 9) Atualmente quais são suas perspectivas para a sua profissão? E para a educação no Estado?

**Muito obrigada pelas informações!**

## ANEXO A: Tabela Salarial – Dos Professores da Rede Estadual de Ensino de Goiás

## TABELA SALARIAL - 2014

### PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÁS

Vencimento a partir de Janeiro - 2014  
P-I, P-II e QTM

Quadro Permanente								
Cargo	CH	Referência/ Vencimento						
		A	B	C	D	E	F	G
PI	20	853,78	870,86	888,27	906,04	924,16	942,65	961,50
	30	1.280,67	1.306,28	1.332,39	1.359,04	1.386,23	1.413,96	1.442,23
	40	1.707,56	1.741,71	1.776,53	1.812,07	1.848,32	1.885,29	1.922,99
PII	20	879,47	897,07	915,01	933,30	951,97	971,01	990,43
	30	1.319,21	1.345,60	1.372,51	1.399,95	1.427,96	1.456,52	1.485,65
	40	1.758,94	1.794,13	1.830,01	1.866,60	1.903,94	1.942,02	1.980,86
PIII	20	1.186,34	1.210,07	1.234,27	1.258,94	1.284,12	1.309,79	1.336,00
	30	1.779,50	1.815,09	1.851,40	1.888,42	1.926,19	1.964,71	2.004,01
	40	2.372,67	2.420,12	2.468,53	2.517,90	2.568,26	2.619,62	2.672,01
PIV	20	1.337,60	1.364,34	1.391,64	1.419,47	1.447,86	1.476,81	1.506,35
	30	2.006,38	2.046,51	2.087,45	2.129,19	2.171,77	2.215,21	2.259,51
	40	2.675,19	2.728,69	2.783,25	2.838,93	2.895,70	2.953,61	3.012,69

Quadro Transitório Vigência a partir de 1º de Janeiro de 2014								
Cargo	CH	Referência/ Vencimento						
		A	B	C	D	E	F	G
PA-A	20	664,76	678,05	691,61	705,45	719,56	733,95	748,62
	30	997,13	1.017,07	1.037,41	1.058,16	1.079,32	1.100,90	1.122,91
	40	1.329,51	1.356,10	1.383,22	1.410,89	1.439,11	1.467,89	1.497,24

Cargo	CH	A	B	C	D	E	F	G
PA-B	20	703,82	717,90	732,25	746,90	761,83	777,07	792,61
	30	1.055,73	1.076,84	1.098,37	1.120,34	1.142,73	1.165,59	1.188,91
	40	1.407,64	1.435,79	1.464,50	1.493,79	1.523,65	1.554,13	1.585,22

Cargo	CH	A	B	C	D	E	F	G
PA-C	20	742,89	757,76	772,91	788,37	804,13	820,21	836,62
	30	1.114,34	1.136,64	1.159,37	1.182,55	1.206,20	1.230,32	1.254,93
	40	1.485,78	1.515,51	1.545,82	1.576,73	1.608,26	1.640,42	1.673,23

Cargo	CH	A	B	C	D	E	F	G
PA-D	20	879,47	897,07	915,01	933,30	951,97	971,01	990,43
	30	1.319,21	1.345,60	1.372,51	1.399,95	1.427,96	1.456,52	1.485,65
	40	1.758,94	1.794,13	1.830,01	1.866,60	1.903,94	1.942,02	1.980,86

Fonte: Governo de Goiás

## TABELA SALARIAL - 2014

### PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÁS

Vencimento a partir de Maio - 2014

P-III, P-IV

Quadro Permanente								
Cargo	CH	Referência/Vencimento						
		A	B	C	D	E	F	G
PI	20	853,78	870,86	888,27	906,04	924,16	942,65	961,50
	30	1.280,67	1.306,28	1.332,39	1.359,04	1.386,23	1.413,96	1.442,23
	40	1.707,56	1.741,71	1.776,53	1.812,07	1.848,32	1.885,29	1.922,99
PII	20	879,47	897,07	915,01	933,30	951,97	971,01	990,43
	30	1.319,21	1.345,60	1.372,51	1.399,95	1.427,96	1.456,52	1.485,65
	40	1.758,94	1.794,13	1.830,01	1.866,60	1.903,94	1.942,02	1.980,86
PIII	20	1.285,04	1.310,74	1.336,96	1.363,70	1.390,97	1.418,79	1.447,16
	30	1.927,56	1.966,10	2.005,43	2.045,54	2.086,45	2.128,17	2.170,73
	40	2.570,08	2.621,47	2.673,91	2.727,39	2.781,94	2.837,57	2.894,32
PIV	20	1.448,89	1.477,86	1.507,41	1.537,57	1.568,31	1.599,68	1.631,68
	30	2.173,33	2.216,79	2.261,12	2.306,35	2.352,47	2.399,52	2.447,52
	40	2.897,77	2.955,72	3.014,82	3.075,13	3.136,62	3.199,35	3.263,35

Fonte: Governo de Goiás



**TABELA DE REAJUSTE DO PISO ESTADUAL ( PROJEÇÃO )****PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÁS**

A partir de Janeiro de 2014

Quadro Permanente								
Cargo	CH	Referencia/ Vencimento						
		A	B	C	D	E	F	G
PI	20	853,77	870,85	888,26	906,03	924,15	942,63	961,48
	30	1.280,66	1306,27	1332,40	1359,05	1386,23	1413,95	1442,23
	40	1.707,55	1741,70	1776,54	1812,07	1848,31	1885,27	1922,98
PII	20	879,47	897,06	915,00	933,30	951,97	971,01	990,43
	30	1.319,21	1345,59	1372,51	1399,96	1427,96	1456,51	1485,64
	40	1.758,94	1794,12	1830,00	1866,60	1903,93	1942,01	1980,85
PIII	20	1.285,03	1310,73	1336,95	1363,68	1390,96	1418,78	1447,15
	30	1.927,55	1966,10	2005,42	2045,53	2086,44	2128,17	2170,73
	40	2.570,07	2621,47	2673,90	2727,38	2781,93	2837,56	2894,32
PIV	20	1.448,88	1477,86	1507,41	1537,56	1568,31	1599,68	1631,67
	30	2.173,27	2216,74	2261,07	2306,29	2352,42	2399,47	2447,46
	40	2.897,76	2955,72	3014,83	3075,13	3136,63	3199,36	3263,35

Quadro Transitório								
Cargo	CH	Referencia/ Vencimento						
		A	B	C	D	E	F	G
PA-A	20	685,96	699,68	713,67	727,95	742,51	757,36	772,50
	30	997,13	1017,07	1037,41	1058,16	1079,33	1100,91	1122,93
	40	1.329,51	1356,10	1383,22	1410,89	1439,10	1467,89	1497,24

Cargo	CH	A	B	C	D	E	F	G
PA-B	20	712,98	727,24	741,78	756,62	771,75	787,19	802,93
	30	1.055,73	1076,84	1098,38	1120,35	1142,76	1165,61	1188,92
	40	1.407,64	1435,79	1464,51	1493,80	1523,67	1554,15	1585,23

Cargo	CH	A	B	C	D	E	F	G
PA-C	20	742,89	757,75	772,90	788,36	804,13	820,21	836,61
	30	1.114,34	1136,63	1159,36	1182,55	1206,20	1230,32	1254,93
	40	1.485,78	1515,50	1545,81	1576,72	1608,26	1640,42	1673,23

Cargo	CH	A	B	C	D	E	F	G
PA-D	20	879,42	897,01	914,95	933,25	951,91	970,95	990,37
	30	1.319,22	1345,60	1372,52	1399,97	1427,97	1456,53	1485,66
	40	1.758,94	1794,12	1830,00	1866,60	1903,93	1942,01	1980,85

Fonte: SINTEGO

# TABELA SALARIAL - 2015

Professores da Rede Estadual de Ensino de Goiás

Projeção com reajuste de 13,01%

QUADRO PERMANENTE								
Cargo	CH	Referência/ Vencimento						
		A	B	C	D	E	F	G
PI	20	964,85	984,15	1.003,83	1.023,91	1.044,38	1.065,27	1.086,58
	30	1.447,28	1.476,23	1.505,75	1.535,87	1.566,58	1.597,91	1.629,87
	40	1.929,71	1.968,30	2.007,67	2.047,82	2.088,78	2.130,56	2.173,17
PII	20	993,89	1.013,77	1.034,04	1.054,72	1.075,82	1.097,33	1.119,28
	30	1.490,84	1.520,66	1.551,07	1.582,09	1.613,73	1.646,01	1.678,93
	40	1.987,78	2.027,54	2.068,09	2.109,45	2.151,64	2.194,67	2.238,56
PIII	20	1.452,22	1.481,26	1.510,89	1.541,11	1.571,93	1.603,37	1.635,44
	30	2.178,33	2.221,90	2.266,33	2.311,66	2.357,89	2.405,05	2.453,15
	40	2.904,45	2.962,54	3.021,79	3.082,23	3.143,87	3.206,75	3.270,88
PIV	20	1.637,39	1.670,14	1.703,54	1.737,61	1.772,36	1.807,81	1.843,97
	30	2.456,08	2.505,20	2.555,31	2.606,41	2.658,54	2.711,71	2.765,94
	40	3.274,77	3.340,27	3.407,07	3.475,21	3.544,72	3.615,61	3.687,92

QUADRO TRANSITÓRIO								
Cargo	CH	Referência/ Vencimento						
		A	B	C	D	E	F	G
PA-A	20	775,20	790,70	806,52	822,65	839,10	855,88	873,00
	30	1.126,85	1.149,39	1.172,37	1.195,82	1.219,74	1.244,13	1.269,02
	40	1.502,48	1.532,53	1.563,18	1.594,44	1.626,33	1.658,86	1.692,04
PA-B	20	805,74	821,85	838,29	855,06	872,16	889,60	907,39
	30	1.193,08	1.216,94	1.241,28	1.266,11	1.291,43	1.317,26	1.343,60
	40	1.590,77	1.622,59	1.655,04	1.688,14	1.721,90	1.756,34	1.791,47
PA-C	20	839,54	856,33	873,46	890,93	908,75	926,92	945,46
	30	1.259,31	1.284,50	1.310,19	1.336,39	1.363,12	1.390,38	1.418,19
	40	1.679,08	1.712,66	1.746,91	1.781,85	1.817,49	1.853,84	1.890,92
PA-D	20	993,83	1.013,71	1.033,98	1.054,66	1.075,75	1.097,27	1.119,21
	30	1.490,85	1.520,67	1.551,08	1.582,10	1.613,74	1.646,02	1.678,94
	40	1.987,78	2.027,54	2.068,09	2.109,45	2.151,64	2.194,67	2.238,56

Fonte: SINTEGO

## Tabela Salarial Professores da Rede Estadual - Goiás - 2017

Aplicação de reajuste de 7,64%

QUADRO PERMANENTE								
Cargo	CH	Referência/ Vencimento						
		A	B	C	D	E	F	G
PI	20	1.156,55	1.179,68	1.203,27	1.227,34	1.251,88	1.276,92	1.302,46
	30	1.734,82	1.769,51	1.804,90	1.841,00	1.877,82	1.915,38	1.953,69
	40	2.313,10	2.359,36	2.406,55	2.454,68	2.503,78	2.553,85	2.604,93
PII	20	1.191,36	1.215,18	1.239,49	1.264,28	1.289,56	1.315,35	1.341,66
	30	1.787,03	1.822,77	1.859,23	1.896,41	1.934,34	1.973,03	2.012,49
	40	2.382,70	2.430,36	2.478,97	2.528,54	2.579,12	2.630,70	2.683,31
PIII	20	1.563,17	1.594,43	1.626,32	1.658,85	1.692,03	1.725,87	1.760,38
	30	2.344,75	2.391,65	2.439,48	2.488,27	2.538,04	2.588,80	2.640,57
	40	3.126,35	3.188,88	3.252,66	3.317,71	3.384,07	3.451,75	3.520,78
PIV	20	1.762,49	1.797,74	1.833,69	1.870,36	1.907,77	1.945,93	1.984,85
	30	2.643,73	2.696,60	2.750,54	2.805,55	2.861,66	2.918,89	2.977,27
	40	3.524,96	3.595,46	3.667,37	3.740,72	3.815,53	3.891,85	3.969,68

Fonte: Governo de Goiás

Elaboração: DIEESE - Escritório Regional em Goiás



Sítio: [www.sintego.org.br](http://www.sintego.org.br) - E-mail: [sintego@sintego.org.br](mailto:sintego@sintego.org.br)  
[www.facebook.com/sintego](https://www.facebook.com/sintego) - [www.twitter.com/sintego](https://www.twitter.com/sintego)  
 Telefone: (62) 3291-8383 Fax: (62) 3291-8820



## Tabela Salarial dos Professores da Rede Estadual - Goiás -2017

Aplicação de Reajuste de 7,64%

QUADRO TRANSITÓRIO DO MAGISTÉRIO								
REFERÊNCIA/VENCIMENTO								
CARGO	CH	A	B	C	D	E	F	G
P-AA	20	900,50	918,50	936,87	955,62	974,74	994,23	1.014,10
	30	1.350,74	1.377,75	1.405,30	1.433,41	1.462,08	1.491,31	1.521,12
	40	1.800,99	1.837,01	1.873,75	1.911,23	1.949,46	1.988,44	2.028,20
P-AB	20	953,41	972,49	991,93	1.011,77	1.032,00	1.052,64	1.073,69
	30	1.430,12	1.458,72	1.487,88	1.517,64	1.547,97	1.578,94	1.610,53
	40	1.906,83	1.944,96	1.983,85	2.023,53	2.063,98	2.105,27	2.147,38
P-AC	20	1.006,34	1.026,48	1.047,00	1.067,95	1.089,30	1.111,08	1.133,31
	30	1.509,52	1.539,72	1.570,51	1.601,91	1.663,95	1.666,62	1.699,96
	40	2.012,68	2.052,95	2.094,01	2.135,88	2.178,59	2.222,16	2.266,60
P-AD	20	1.191,35	1.215,20	1.239,50	1.264,27	1.289,56	1.315,36	1.341,66
	30	1.787,04	1.822,79	1.859,24	1.896,41	1.934,35	1.973,04	2.012,50
	40	2.382,71	2.430,38	2.478,98	2.528,55	2.579,13	2.630,71	2.683,33

Fonte: Governo de Goiás

Elaboração: DIEESE - Escritório Regional em Goiás



Sítio: [www.sintego.org.br](http://www.sintego.org.br) - E-mail: [sintego@sintego.org.br](mailto:sintego@sintego.org.br)  
[www.facebook.com/sintego](https://www.facebook.com/sintego) - [www.twitter.com/sintego](https://www.twitter.com/sintego)  
 Telefone: (62) 3291-8383 Fax: (62) 3291-8820



## Projeção de Reajuste Salarial - 2018

### Professores da Rede Estadual Goiás

Projeção do reajuste de 6,81%

QUADRO PERMANENTE								
REFERÊNCIA / VALOR (R\$)								
CARGO	C.H	A	B	C	D	E	F	G
PI	20	1.235,31	1.260,02	1.285,22	1.310,92	1.337,13	1.363,88	1.391,15
	30	1.852,97	1.890,02	1.927,82	1.966,37	2.005,70	2.045,81	2.086,74
	40	<b>2.470,62</b>	2.520,03	2.570,44	2.621,84	2.674,29	2.727,77	2.782,33
PII	20	1.272,49	1.297,94	1.323,90	1.350,37	1.377,38	1.404,93	1.433,03
	30	1.908,72	1.946,90	1.985,84	2.025,56	2.066,07	2.107,39	2.149,54
	40	2.544,96	2.595,86	2.647,79	2.700,74	2.754,76	2.809,86	2.866,05
PIII	20	1.669,63	1.703,01	1.737,07	1.771,82	1.807,26	1.843,40	1.880,26
	30	2.504,42	2.554,53	2.605,61	2.657,72	2.710,88	2.765,10	2.820,40
	40	3.339,26	3.406,04	3.474,16	3.543,65	3.614,52	3.686,81	3.760,55
PIV	20	1.882,52	1.920,17	1.958,56	1.997,73	2.037,69	2.078,44	2.120,02
	30	2.823,76	2.880,24	2.937,85	2.996,61	3.056,54	3.117,67	3.180,02
	40	3.765,01	3.840,31	3.917,12	3.995,46	4.075,37	4.156,88	4.240,02

Fonte: SINTEGO

Elaboração: DIEESE-GO



Site: [www.sintego.org.br](http://www.sintego.org.br) - E-mail: [sintego@sintego.org.br](mailto:sintego@sintego.org.br)  
[www.facebook.com/sintego](https://www.facebook.com/sintego) - [www.twitter.com/sintego](https://www.twitter.com/sintego)  
 Telefone: (62) 3291-8383 Fax: (62) 3291-8820



## Projeção de Reajuste Salarial - 2018

### Professores da Rede Estadual Goiás

Projeção do reajuste de 6,81%

QUADRO TRANSITÓRIO								
CARGO	CH	REFERÊNCIA/VENCIMENTO						
		A	B	C	D	E	F	G
P-AA	20	961,82	981,06	1000,68	1020,69	1041,10	1061,93	1083,17
	30	1.442,73	1.471,58	1.501,02	1.531,04	1.561,66	1.592,89	1.624,75
	40	1.923,64	1.962,11	2.001,36	2.041,38	2.082,21	2.123,85	2.166,33
P-AB	20	1018,38	1038,74	1059,52	1080,71	1102,32	1124,37	1146,86
	30	1.527,47	1.558,02	1.589,18	1.620,96	1.653,38	1.686,45	1.720,18
	40	2.036,56	2.077,29	2.118,83	2.161,21	2.204,44	2.248,52	2.293,49
P-AC	20	1.074,83	1.096,33	1.118,26	1.140,62	1.163,43	1.186,70	1.210,44
	30	1.612,30	1.644,54	1.677,44	1.710,98	1.745,20	1.780,11	1.815,71
	40	2.149,76	2.192,76	2.236,61	2.281,35	2.326,97	2.373,51	2.420,98
P-AD	20	1.272,49	1.297,94	1.323,90	1.350,37	1.377,38	1.404,93	1.433,03
	30	1.908,73	1.946,91	1.985,84	2.025,56	2.066,07	2.107,39	2.149,54
	40	2.544,98	2.595,88	2.647,79	2.700,75	2.754,76	2.809,86	2.866,06

Fonte: SINTEGO

Elaboração: DIEESE-GO



Site: [www.sintego.org.br](http://www.sintego.org.br) - E-mail: [sintego@sintego.org.br](mailto:sintego@sintego.org.br)  
[www.facebook.com/sintego](https://www.facebook.com/sintego) - [www.twitter.com/sintego](https://www.twitter.com/sintego)  
 Telefone: (62) 3291-8383 Fax: (62) 3291-8820



## ANEXO B: Nota Técnica SES-GO

Secretaria de  
Estado da  
Saúde



ESTADO DE GOIÁS  
SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE  
GABINETE DO SECRETÁRIO

Nota Técnica nº: 1/2020 - GAB- 03076

### NOTA TÉCNICA SES-GO

Considerando:

- a Declaração da Organização Mundial de Saúde, em 11 de março de 2020, que decreta situação de pandemia no que se refere à infecção pelo novo coronavírus;
- a Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência em saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019;
- o acionamento de novo nível (nível 1) do Plano de Contingência para o Novo Coronavírus da Secretaria de Estado da Saúde, conforme recomendação do Ministério da Saúde;
- o Decreto 9633, de 13 de março de 2020, do Governador do Estado de Goiás, que dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado de Goiás, em razão da disseminação do novo coronavírus (2019-nCoV);
- a delegação prevista no Art. 5º do referido Decreto, segundo a qual “caberá à Secretaria de Estado de Saúde instituir diretrizes gerais para a execução das medidas a fim de atender as providências determinadas por este Decreto, podendo, para tanto, editar normas complementares”;
- a orientação do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 14 de março de 2020, de que, se necessário, as instituições poderão repor as aulas no próximo ano para cumprir os 200 dias letivos anuais exigidos pela legislação;
- que a situação demanda o emprego urgente de medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública, a fim de evitar a disseminação da doença no Estado de Goiás;
- o pedido da Organização Mundial de Saúde para que os países redobrem o comprometimento contra a pandemia.

**DETERMINA:**

- 1) Paralisar as aulas, de preferência por meio da antecipação das férias escolares, em todos os níveis educacionais, públicos e privados, de modo a interromper as atividades por 15 dias preferencialmente a partir de 16/03/2020, com tolerância máxima até 18/03/2020, podendo tal paralisação ser prorrogável a depender da avaliação da autoridade sanitária do Estado.
- 2) A exceção se aplica aos alunos universitários dos cursos da área de saúde; para estes, recomenda-se que sejam incluídas imediatamente, e em todas as disciplinas e períodos, aulas alinhadas às orientações técnicas dos protocolos do Ministério da Saúde e da Secretaria de Estado de Saúde de Goiás, abrangendo as características epidemiológicas, diagnósticas, clínicas e terapêuticas observadas na COVID-19 e nas demais Síndromes Respiratórias Agudas Graves, com foco no indivíduo e na coletividade.
- 3) Determina-se ainda que as aulas para os universitários dos cursos da área da saúde sejam ministradas em grupos menores, de até 10 pessoas, preferencialmente em salas com janelas e corrente de ar natural, e não somente ar-condicionado.
- 4) Todos os universitários da saúde deverão se comportar como aliados no combate à pandemia COVID-19, sobretudo como propagadores de informações técnicas, fidedignas e responsáveis. A qualquer tempo, o poder público poderá convocar todos os graduandos da saúde a ajudarem nas unidades de saúde atuais ou que venham a ser montadas com a finalidade de combater a pandemia e outras implicações ao sistema de saúde relacionadas à COVID-19.
- 5) Aos órgãos da administração direta e indireta, empresas públicas, privadas e do terceiro setor, a avaliação imediata da possibilidade de realização de teletrabalho em todas as áreas com perfil administrativo, resguardando atendimento ao cidadão; bem como o compartilhamento com todos os servidores/funcionários de informações relacionadas à prevenção e tratamento da COVID-19.

ISMAEL ALEXANDRINO JUNIOR

Secretário de Estado da Saúde de Goiás

GABINETE DO SECRETÁRIO, em GOIANIA - GO, aos 15 dias do mês de março de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **ISMAEL ALEXANDRINO JUNIOR**,  
**Secretário (a) de Estado**, em 15/03/2020, às 17:58, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da  
Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.

A autenticidade do documento pode ser conferida no site  
[http://sei.go.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?](http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?)



acao=documento\_conferir&id\_orgao\_acesso\_externo=1 informando o código verificador [000012088790](#) e o código CRC **053D5F0C**.

---

GABINETE DO SECRETÁRIO  
RUA SC 1 299 - Bairro PARQUE SANTA CRUZ - CEP 74860-270 - GOIANIA - GO -



Referência: Processo nº [202000010010843](#)



SEI [000012088790](#)

## ANEXO C: Decreto Estadual Nº 9.632, DE 13 de março de 2020



# Diário Oficial

## Estado de Goiás

GOIÂNIA, SEXTA-FEIRA, 13 DE MARÇO DE 2020

ANO 183 - DIÁRIO OFICIAL/GO - Nº 23.257

### SUPLEMENTO

#### ATOS DO PODER EXECUTIVO

##### DECRETO Nº 9.632, DE 13 DE MARÇO DE 2020.

Declara situação anormal, caracterizada como situação de emergência, nos municípios que especifica, afetados por Chuvas Intensas - 1.3.2.1.4 - COBRADE, conforme IN/MI 02/2016.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE GOIÁS, no uso de suas atribuições constitucionais, com fundamento na Lei Federal nº 12.340, de 1º de dezembro de 2010, no inciso VII do art. 7º da Lei Federal nº 12.608, de 10 de abril de 2012, no Decreto Federal nº 7.257, de 4 de agosto de 2010, na Instrução Normativa nº 2, de 20 de dezembro de 2016, que trata dos procedimentos e critérios para a decretação de situação de emergência ou estado de calamidade pública, e tendo em vista o que consta do Processo nº 202000036002308,

#### DECRETA:

Art. 1º Fica declarada a existência de situação anormal - provocada por desastre súbito, chuvas intensas - caracterizada como situação de emergência, nos municípios de Amorinópolis, Arenópolis, Baliza, Bom Jardim de Goiás, Caiapônia, Diorama, Doverlândia, Iporá, Israelândia, Jaupaci, Palestina de Goiás e Piranhas, afetados por fortes precipitações hídricas que os assolaram e lhes causaram sérios danos e prejuízos.

Parágrafo único. A declaração de situação de anormalidade é eficaz apenas quanto aos municípios goianos comprovadamente afetados pelo desastre, conforme Relatório Nº 3/2020 13ª CIBM - IPORÁ -14227/Ocorrência de Defesa Civil - KM 210 da GO-080, emitido pelo Corpo de Bombeiros Militar.

Art. 2º O pagamento das despesas referentes às obras de reparos, intervenções emergenciais e manutenção da rodovia relacionada no art. 1º deste Decreto poderá ser excepcionado da ordem cronológica das obrigações relativas ao fornecimento de bens, serviços, obras e serviços de engenharia.

Art. 3º Em decorrência das disposições do art. 1º, os órgãos do Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil - SINPDEC, sediados neste Estado, ficam autorizados a prestar apoio suplementar aos municípios afetados pelo desastre.

Art. 4º Confirma-se a mobilização do Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil no âmbito do Estado para prestar apoio complementar aos municípios atingidos, mediante articulação com todos os setores do Governo Estadual e a Coordenadoria Estadual de Defesa Civil - CEDEC do Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Goiás.

Art. 5º Com base no Inciso IV do art. 24 da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, sem prejuízo das restrições da Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000), ficam dispensados de licitação os contratos de aquisição de bens necessários às atividades de resposta ao desastre, de prestação de serviços e de obras relacionadas à reabilitação dos cenários dos desastres, desde que possam ser concluídas no prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias consecutivos e ininterruptos, contados a partir da caracterização da calamidade, vedada a prorrogação dos contratos.

Art. 6º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, devendo vigorar pelo prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS, em Goiânia, 13 de março de 2020 132ª da República.

RONALDO RAMOS CAIADO

Protocolo 172931

##### DECRETO Nº 9.633, DE 13 DE MARÇO DE 2020

Dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado de Goiás, em razão da disseminação do novo coronavírus (2019-nCoV).

O GOVERNADOR DO ESTADO DE GOIÁS, no uso de suas atribuições constitucionais e legais, com base no art. 37, IV e XVIII, "a", da Constituição Estadual, e no que consta do Processo nº 20200003003098,

#### DECRETA:

Art. 1º Fica decretada situação de emergência na saúde pública no Estado de Goiás pelo prazo de 180 (cento e oitenta) dias, tendo em vista a declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) decorrente da Infecção Humana pelo Novo Coronavírus (2019-nCoV), nos termos da Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, do Ministro de Estado da Saúde.

Parágrafo único. O prazo estabelecido no caput deste artigo poderá ser prorrogado em caso de comprovada necessidade.

Art. 2º Para o enfrentamento inicial da emergência de saúde decorrente do coronavírus, ficam suspensos pelos próximos 15 dias:

I - todos os eventos públicos e privados de quaisquer natureza;

II - visitação a presídios e a centros de detenção para menores; e

III - visitação a pacientes internados com diagnóstico de coronavírus.

§ 1º Os eventos esportivos realizados no Estado de Goiás poderão ser executados desde que os portões estejam fechados para acesso ao público.

§ 2º As aulas escolares, nos estabelecimentos públicos e privados, poderão ser suspensas conforme critérios epidemiológicos e assistenciais determinados pela autoridade sanitária.

Art. 3º Em razão do previsto no art. 1º deste Decreto, o Estado de Goiás adotará, entre outras, as seguintes medidas administrativas necessárias para enfrentar a situação de emergência:

I - dispensa de licitação para a aquisição de bens e serviços, de acordo com o inciso IV do art. 24 da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993;

II - requisição de bens e serviços, tanto de pessoas naturais como de jurídicas, com justa indenização, conforme inciso XIII do art. 15 da Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990;

III - determinação, nos termos do art. 3º, inciso III, da Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, da realização compulsória de:

- exames médicos;
- testes laboratoriais;
- coleta de amostras clínicas;
- vacinação e outras medidas profiláticas; ou
- tratamentos médicos específicos; e

IV - contratação por prazo determinado de pessoal para atendimento de necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos da Lei nº 13.664, de 27 de julho de 2000.

§ 1º É dispensada a apreciação do Comitê Gestor a que alude o Decreto nº 9.376, de 2 de janeiro de 2019, quando se tratar de despesas a serem realizadas para o cumprimento das ações relativas à situação de emergência, devendo a Controladoria-Geral do Estado acompanhar tais processos.

§ 2º A delegação de competência a que alude o Decreto nº 9.429, de 16 de abril de 2019, fica transferida ao Secretário de Estado da Saúde para autorizar a realização de contratos, convênios, acordos e ajustes de qualquer natureza, inclusive aditivos, cujos valores ultrapassem R\$ 500.000,00 (quinhentos mil reais), quando se tratar de objeto relacionado à situação de emergência.

§ 3º Fica determinada, desde já e pelo prazo estabelecido no art. 1º deste Decreto, a requisição administrativa do Hospital do Servidor Público, localizado na Avenida Bela Vista, nº 2.333, Parque Acalanto, em Goiânia - GO, bem como dos equipamentos e dos materiais que venham a guarnecê-lo.

Art. 4º Os Secretários de Estado da Saúde e da Segurança Pública editarão atos complementares a este Decreto disciplinando as medidas administrativas a serem adotadas durante a vigência da situação de emergência.

Art. 5º Caberá à Secretaria de Estado de Saúde instituir diretrizes gerais para a execução das medidas a fim de atender as providências determinadas por este Decreto, podendo, para tanto, editar normas complementares, em especial, o plano de contingência para a epidemia do novo coronavírus.

Art. 6º A tramitação dos processos sobre assuntos relacionados à matéria tratada neste Decreto se dará em regime de urgência e prioridade em todos os órgãos e entidades da administração pública do Estado de Goiás, com o dever de comunicar todos os atos administrativos aos órgãos de controle.

Art. 7º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS, em Goiânia, 13 de março de 2020, 132ª da República.

**RONALDO RAMOS CAIADO**

Protocolo 172977

#### DECRETO DE 13 DE MARÇO DE 2020

O GOVERNADOR DO ESTADO DE GOIÁS, no uso de suas atribuições constitucionais e legais, resolve tornar sem efeito o Decreto de 10 de março de 2020, publicado na página 1 do Suplemento do Diário Oficial nº 23.254, de mesma data (protocolo nº 172203), referente à exoneração de **ALEX ARLINDO MELO RODRIGUES DE SOUSA**, CPF/ME nº 042.876.671-40, do cargo em comissão de Assessor "A9", da Secretaria de Estado da Administração, ficando, por consequência, restabelecido o seu provimento no cargo mencionado, com prejuízo da nomeação de **ANTÔNIO OCEAN DE SOUSA PAIVA**, CPF/ME nº 036.360.453-77, para o exercício do cargo citado.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS, em Goiânia, 13 de março de 2020, 132ª da República.

**RONALDO RAMOS CAIADO**

Protocolo 172845

#### DECRETO DE 13 DE MARÇO DE 2020.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE GOIÁS, no uso de suas atribuições constitucionais e legais e tendo em vista o que consta do Processo nº 20200005003048, resolve exonerar, a partir de 31 de julho de 2019, **ALEX ANTÔNIO DOS REIS**, CPF/ME nº 028.921.901-93, do cargo em comissão de Assessor "A9", da Secretaria de Estado da Administração, e nomear **ÉLIDA RODRIGUES DE FREITAS**, CPF/ME nº 995.503.001-10, para exercê-lo, com lotação no Departamento Estadual de Trânsito, ficando condicionada a eficácia do provimento ao atendimento do art. 1º do Decreto nº 7.587, de 30 de março de 2012, com alterações posteriores, por ocasião da respectiva posse.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS, em Goiânia, 13 de março de 2020, 132ª da República.

**RONALDO RAMOS CAIADO**

Protocolo 172847

#### DECRETO DE 13 DE MARÇO DE 2020.



O GOVERNADOR DO ESTADO DE GOIÁS, no uso de suas atribuições constitucionais e legais e tendo em vista o que consta do Processo nº 20200003000940, resolve:

I - exonerar **AMANDA NEVES PROTO**, CPF/ME nº 028.271.211-90, do cargo em comissão de Assessor "A3", da Secretaria de Estado da Administração, e nomear **CLÁUDIA LOPES DA COSTA MENDONÇA**, CPF/ME nº 470.811.121-53, para exercê-lo, com lotação na Procuradoria-Geral do Estado;

II - exonerar **GEORGE LUCAS CORDEIRO LOPES**, CPF/ME nº 053.531.581-30, do cargo em comissão de Assessor "A2", da Procuradoria-Geral do Estado;

III - nomear os abaixo indicados para, em comissão, exercerem os cargos ali discriminados, da Procuradoria-Geral do Estado:

No DE ORDEM	NOMEAR	CPF/ME No	CARGO
1	AMANDA NEVES PROTO	028.271.211-90	LIDER DE ÁREA OU PROJETO - LAP
2	DANUZA DE LIMA MOREIRA MESQUITA	003.371.571-89	ASSESSOR "A2"
3	JOSÉ EDUARDO TANGANELI DE SOUZA	436.010.968-70	ASSESSOR "A2"
4	NEHEMIAS JOSÉ PINHEIRO FERNANDES	018.105.302-02	LIDER DE ÁREA OU PROJETO - LAP
5	WESLEY MODANEZ FREITAS	694.140.921-53	LIDER DE ÁREA OU PROJETO - LAP

 <p>Estado de Goiás Imprensa Oficial do Estado de Goiás</p>	 <p>abc AGÊNCIA BRASIL CENTRAL</p> <p>Rua SC-1, nº 295 - Parque Santa Cruz CEP: 74.860-270 - Goiânia - Goiás Fones: 3201-7639 / 3201-7623 / 3201-7663 www.abc.go.gov.br</p>	<p><b>Diretoria</b></p> <p><b>José Roberto Borges da Rocha Leão</b> Presidente</p> <p><b>Clebiana Pimenta Gouvêa Cruz</b> Diretora de Gestão Integrada</p> <p><b>Euliebem José Barbosa</b> Diretor de Telerrádiodifusão, Imprensa Oficial e Site</p> <p><b>Previsto Custódio dos Santos</b> Gerente de Imprensa Oficial e Mídias Digitais</p>
--	--	---