

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ARMADILHAS NO LABIRINTO:

**ESCOLARIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE DESAFIADOS PELO PACTO DA
EDUCAÇÃO EM GOIÁS**

Rosivaldo Pereira de Almeida

GOIÂNIA
2018

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

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

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

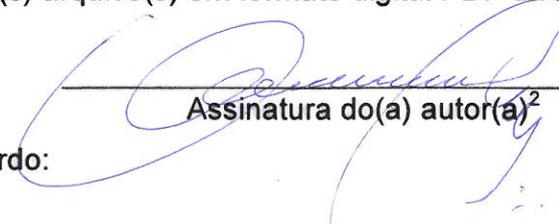
Nome completo do autor: Rosivaldo Pereira de Almeida

Título do trabalho: ARMADILHAS NO LABIRINTO: ESCOLARIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE DESAFIADOS PELO PACTO DA EDUCAÇÃO EM GOIÁS

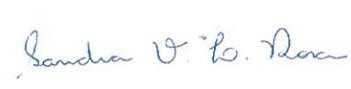
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

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


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 01 / 08 / 2018

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

Casos de embargo:

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

² A assinatura deve ser escaneada.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ARMADILHAS NO LABIRINTO:

**ESCOLARIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE DESAFIADOS PELO PACTO DA
EDUCAÇÃO EM GOIÁS**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação. Linha de pesquisa: Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Valéria Limonta.

GOIÂNIA
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Almeida, Rosivaldo Pereira de

Armadilhas no labirinto: [manuscrito] : escolarização e trabalho docente desafiados pelo Pacto da Educação em Goiás / Rosivaldo Pereira de Almeida. - 2018.

ccxxi, 221 f.

Orientador: Profa. Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2018.

Bibliografia.

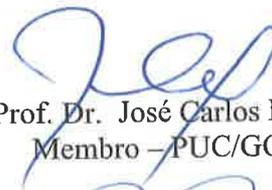
Inclui siglas, tabelas, lista de tabelas.

1. Pacto pela Educação. 2. Escolarização. 3. Trabalho Docente. 4. Controle. 5. Treinalidade. I. Valéria Limonta Rosa, Sandra , orient. II. Título.

ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE TESE DE ROSIVALDO PEREIRA DE ALMEIDA – Aos três dias do mês de julho do ano de dois mil e dezoito (03/07/2018), às 14h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof.^a Dr.^a **Sandra Valéria Limonta Rosa**, orientadora, doutora em **Educação** pela UFV; Prof. Dr. **José Carlos Libâneo**, doutor em **Filosofia e História da Educação** pela PUC/SP; Prof. Dr. **Álcio Crisóstomo Magalhães**, doutor em **Educação** pela UFV; Prof.^a Dr.^a **Marília Gouvea de Miranda**, doutora em **Educação: História, Política, Sociedade** pela PUC-SP e Prof.^a Dr.^a **Anita Cristina Azevedo Resende**, doutora em **Ciências Sociais** pela PUC-SP, para, sob a presidência da primeira e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da tese intitulada: **“Armadilhas no labirinto: escolarização e trabalho docente desafiados pelo Pacto da Educação em Goiás”**, em nível de Doutorado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Rosivaldo Pereira de Almeida**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, Prof.^a Dr.^a Sandra Valéria Limonta Rosa, que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida ao autor da tese que, em 30 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu o examinando, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1537/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a tese foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **DOCTOR EM EDUCAÇÃO** pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da tese na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 19h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de tese e, para constar, eu, Adenilde de Oliveira Souza, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.



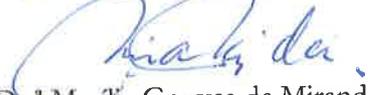
Prof.^a Dr.^a Sandra Valéria Limonta Rosa
Presidente – PPGE/FE/UFV



Prof. Dr. José Carlos Libâneo
Membro – PUC/GO



Prof. Dr. Álcio Crisóstomo Magalhães
Membro – UEG



Prof.^a Dr.^a Marília Gouvea de Miranda
Membro – PPGE/FE/UFV



Prof.^a Dr.^a Anita Cristina Azevedo Resende
Membro – PPGE/FE/UFV

À memória de José Adelson da Cruz

AGRADECIMENTOS

A Yahweh

Meu Senhor e Deus, a verdadeira justiça, paz, amor e misericórdia materializados na maravilhosa graça. Deus é a representação de tudo que gostaríamos de ser: onisciente, onipresente e onipotente. Os humanos, ao contrário, são carentes, dependentes e apetentes.

À minha família

À minha mamãezinha, Maria, e à minha vovozinha, Maria, duas grandes referências de cuidado. Obrigado pela proteção, sensibilidade, força e fé; pelo amor incondicional, indivisível e indestrutível e também pelo afeto; sem vocês, eu sequer teria existido e não continuaria existindo. E, ainda, pelas orações e pelo exercício das funções de mãe e avó. Como diz Milton Nascimento, “Maria Maria é um dom, uma certa magia, uma força que nos alegra.”

À minha filha Stéphaney (neném), pelos beijos, abraços, massagens, cheiros, viagens, conversas, brigas, paciência, cobertura espiritual e preocupação com o pai.

À minha sobrinha Priscila (titio), à Letícia e ao Heitor, pelos abraços, beijos, palavras e gestos de carinho, especialmente pela companhia nos momentos de solidão e também de descontração.

Aos (às) meus (minhas) mestres(as):

À Prof.^a Dr.^a Amone Inácia Alves, pela minuciosa leitura do meu trabalho no exame de qualificação, pela confiança de me levar para o Núcleo de Estudos Rurais (NERU) da Faculdade de Educação da UFG, lugar onde iniciei minha trajetória acadêmica como estudante e candidato a pesquisador. Foi nesse espaço que conheci gigantes, como os professores Carlos Rodrigues Brandão, Jadir de Moraes Pessoa, Francisco Hudson da Cunha Lustosa e José Adelson da Cruz.

À Prof.^a Dr.^a Marília Gouvea de Miranda, adorável e soberana, que me acompanha desde o mestrado.

À Prof.^a Dr.^a Anita Azevedo Resende, pela erudição no falar, pelo cuidado e pela paciência nas respostas aos seus interlocutores.

Ao Prof. Dr. Ildeu de Moreira Coelho, com quem aprendi sobre felicidade (*eudaimonia*) e o valor que faz de um indivíduo o mais excelente (*areté*).

Ao Prof. Dr. Álcio Crisóstomo Magalhães, pela leitura do meu trabalho e pela sua brilhante atuação na defesa. Obrigado por nos proporcionar, na defesa da tese, momentos de reflexão sobre pesquisa.

Ao Prof. Dr. José Carlos Libâneo, pela minuciosa leitura do trabalho, pelas contribuições e por sua robusta atuação na banca de defesa pública da tese.

À Prof.^a Dr.^a Rosane Maria de Castilho, pelo apoio, pelos cafés e pela amizade verdadeira, especialmente por sua participação na banca.

Aos professores doutores Dijaci David de Oliveira, Wanderson Ferreira Alves e Revalino Antônio de Freitas, pela rica contribuição com minha formação.

Aos meus três orientadores

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Sandra Valéria Limonta Rosa, que segurou sempre firme na minha mão nos momentos de maior turbulência.

À Prof.^a Dr.^a Miriam Fábila Alves, pelas proveitosas conversas, pelos gestos de carinho e dedicação a mim ofertados.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Adelson da Cruz, cujo significado do nome é “filho de mulher nobre”. À senhora Josefa Grigório de Oliveira, um instrumento divino que o trouxe à existência. Agradeço a Deus todos os dias pela sua existência e por ter te encontrado na minha caminhada.

Em tempo

À Universidade Estadual de Goiás, por me possibilitar um tempo de licença.

À Elyane Lobão da Costa, já não mais de Almeida, ex-mulher e companheira de luta pela educação pública. Como professora da Rede Pública Estadual, sempre esteve de prontidão para tirar minhas dúvidas.

Aos colegas e amigos de curso, especialmente, ao João Júnior, à Lídia e ao Frei Paulo.

LISTA DE SIGLAS

ACG – Profissionais de Apoio ao Circuito de Gestão

ACIEG – Associação Comercial, Industrial e de Serviços de Goiás

ALEGO – Assembleia Legislativa do Estado de Goiás

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizado

BID – Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CNI – Confederação Nacional da Indústria

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FIESP – Federação da Indústria do Estado de São Paulo

FOMENTAR – Fundo de Participação e Fomento à Industrialização do Estado de Goiás

GEpR – Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem

ICMS – Imposto de Circulação de Mercadorias e Serviços

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IU – Instituto Unibanco

MPG – Mobilização dos Professores de Goiás

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

ONG – Organização Não Governamental

OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

OTPE – Organização Todos pela Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PJF – Projeto Jovem de Futuro

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PND – Plano Nacional de Desenvolvimento

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

POLOCENTRO – Programa de Desenvolvimento do Cerrado

PPP – Parceria Público-Privada

PRODUZIR – Programa de Desenvolvimento Industrial de Goiás

PSDB – Partido Social da Democracia Brasileira

RBP – Reunião de Boas Práticas

RCC – Representante de Componente Curricular

REDUCA – Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAEGO – Sistema de Avaliação do Estado de Goiás

SEDUCE – Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte

SGP – Sistema de Gestão de Projetos

SIAP – Sistema Administrativo e Pedagógico

SIGE – Sistema de Gestão Escolar

SINTEGO – Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Goiás

SMAR – Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados

SUDECO – Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste

TPE – Organizações Todos pela Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Evolução da população e da escolarização; população de 5 a 19 anos, 1950/1970.....	51
Tabela 02 - Indicadores demográficos e econômicos e taxa de alfabetização, 1950/1970.....	52
Tabela 03 - Estado de Goiás: principais produtos agrícolas – 2017.....	96
Tabela 04 - Estado de Goiás: abate de animais – 2016.....	97
Tabela 05 - Estrutura da indústria goiana.....	97
Tabela 06 - Principais produtos exportados – Goiás – 2017.....	98
Tabela 07 - Principais produtos importados – Goiás – 2017.....	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Interpretações acerca do estado brasileiro a partir de 1930.....	103
Quadro 02 - Os cinco porquês.....	145
Quadro 03 - Elementos básicos do registro da execução do Plano de Ação.....	148
Quadro 04 - Níveis da sistemática de monitoramento e avaliação de Resultados.....	151

RESUMO

ALMEIDA, Rosivaldo Pereira de. **Armadilhas no labirinto**: escolarização e trabalho docente desafiados pelo Pacto da Educação em Goiás. 221 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

Este trabalho insere-se na Linha Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás, e objetiva compreender criticamente as concepções de escolarização e trabalho docente engendradas no Pacto Empresarial pela Educação em Goiás. Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica feita a partir da análise de conteúdos dos documentos: Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças (2011); Programa Reconhecer: Educação, o mérito é seu - critérios e procedimentos (2012); Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás: versão experimental (2012) e Caderno Circuito de Gestão - Projeto Jovem de Futuro: princípios e método - Percurso Formativo de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem (2016). A partir da análise cruzada e do entrelaçamento de conceitos identificados nos documentos, evidenciou-se um processo de tecnificação do trabalho docente e da escolarização como treinalidade reificada. O Programa Reconhecer e o Circuito de Gestão do Instituto Unibanco, implantados na rede pública estadual de Goiás, bem como o Currículo Referência, vinculado a uma base de dados operacionalizada por meio de plataformas virtuais, revelam-se eficazes mecanismos de controle e gerenciamento do trabalho pedagógico e da escolarização. Em nosso entendimento, pela análise do *corpus* documental, se materializam uma concepção de escolarização praticista e o pleno alheamento dos professores com relação ao trabalho de ensinar. A partir da realidade do sistema de escolarização da rede pública estadual é possível perceber, nesta atual fase de acumulação, que o capital promove reificação, utilizando-se dos processos de escolarização e da tecnificação do trabalho docente. São referenciais teóricos que contribuem para fundamentar nosso estudo: Hobsbawm (1995); Castel (2003); Araújo Júnior (2013); Enguita (1989); Gentilli (1999); Anderson (2000); Harvey (2005); Bourdieu (1998); Moraes (2011); Libâneo (2011); Silva (2013); Silva e Siqueira (2016); Magalhães (2014); Algebaile (2009); Peregrino (2006); Oliveira (1984); Harvey (1993); Miranda (2006, 2005) e Resende (2009).

Palavras-chave: Pacto pela Educação. Escolarização. Trabalho Docente. Controle. Treinalidade.

RESÚMEN

ALMEIDA, Rosivaldo Pereira de. **Trampas en el laberinto**: la escolarización y el trabajo de enseñanza desafiados por el *Pacto da Educação* en Goiás. 221 f. Tesis (*Programa de Pós-Graduação em Educação*) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

Ese trabajo se inserta en *Linha de Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo do Programa de Pós-Graduação em Educação* de la Universidade Federal de Goiás. El objetivo es comprender críticamente las concepciones de escolarización y trabajo de enseñanza engendradas por el *Pacto Empresarial pela Educação em Goiás*. Se trata de una investigación documental y bibliográfica hecha desde el análisis de los contenidos en los documentos: *Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças* (2011); *Programa Reconhecer: Educação, o mérito é seu – critérios e procedimentos* (2012); *Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás: versão experimental* (2012) y *Caderno Circuito de Gestão – Projeto Jovem de Futuro: princípios e método – Percorso Formativo de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem* (2016). Siguiendo un análisis cruzado y el entrelazamiento de conceptos identificados en los documentos es posible percibir un proceso de tecnificación del trabajo de enseñanza y de la escolarización como entrenamiento cosificado. El *Programa Reconhecer* y el *Circuito de Gestão* del Instituto Unibanco, implantados en la educación pública del estado de Goiás así como el *Currículo Referência*, vinculados a una base de datos operada por medio de plataformas virtuales se muestran como eficaces mecanismos de control y gestión del trabajo pedagógico y de la escolarización. Entendemos por el análisis del *corpus* documental haber una materialización de una concepción de escolarización mecánica y la plena alienación de los profesores con relación al trabajo de la enseñanza. A partir de la realidad del sistema de escolarización de la educación pública del estado es posible percibir en esta actual situación de la acumulación que el capital promueve cosificación. Para eso se utiliza de los procesos de escolarización y de la mecanización del trabajo de la enseñanza. Los referenciales teóricos que contribuyen a fundamentar nuestro estudio son: Hobsbawm (1995); Castel (2003); Araújo Júnior (2013); Enguita (1989); Gentili (1999); Anderson (2000); Harvey (2005); Bourdieu (1998); Moraes (2011); Libneo (2011); Silva (2013); Silva y Siqueira (2016); Magallanes (2014); Algebaile (2009); Peregrino (2006); Oliveira (1984); Harvey (1993); Miranda (2006, 2005) y Resende (2009).

Palabras clave: *Pacto pela Educação*. Escolarización. Trabajo de la enseñanza. Control. Entrenamiento.

ABSTRACT

ALMEIDA, Rosivaldo Pereira de. **Traps in the labyrinth**: schooling and teaching work challenged by the Education Business Pact in Goiás. Thesis (Post-Graduation Program in Education) - School of Education, Federal University of Goiás, Goiânia, 2018.

This work is part of the Education, Teacher Training and Educational Work Line of the Post-Graduation Program in Education, Federal University of Goiás, and aims to critically understand the conceptions of schooling and teaching work engendered in the Business Pact for Education in Goiás. It is a documentary and bibliographical research made from the analysis of document contents: Pact for Education: a better future demands changes (2011); Recognition Program: Education, the merit is yours - criteria and procedures (2012); Reference Curriculum of the State Educational Network of Goiás: experimental version (2012) and Management Circuit Notebook - Young Future Project: principles and method - Formative Path of School Management for Learning Outcomes (2016). From the cross analysis and interlacing of concepts identified in the documents, a process of technification of teaching work and schooling was evidenced as a reified treinality. The Recognition Program and the Management Circuit of the Unibanco Institute, implemented in the state public network of Goiás, as well as the Reference Curriculum, linked to a data base operationalized through virtual platforms, are effective control mechanisms and management of the pedagogical work and schooling. In our understanding, through the analysis of the documentary corpus, a conception of practicing schooling and the teachers' complete estrangement from the work of teaching are materialized. From the reality of the system of schooling of the state public network it is possible to perceive, in this current phase of accumulation, that capital promotes reification, using the processes of schooling and the technification of teaching work. They are theoretical references that contribute to the theoretical basis of our study: Hobsbawm (1995); Castel (2003); Araújo Júnior (2013); Enguita (1989); Gentili (1999); Anderson (2000); Harvey (2005); Bourdieu (1998); Moraes (2011); Libâneo (2011); Silva (2013); Silva and Siqueira (2016); Magalhães (2014); Algebaile (2009); Peregrino (2006); Oliveira (1984); Harvey (1993); Miranda (2006, 2005) and Resende (2009).

Keywords: Pact for Education. Schooling. Teaching Work. Control. Treinality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 METAMORFOSES DOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DO FORDISMO AO NEOLIBERALISMO	27
1.1 SOBREVOO AO LABIRINTO: RELAÇÕES ENTRE MODELO DE ACUMULAÇÃO FORDISTA, ESTADO SOCIAL E OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO.....	28
1.2 CONTEXTO HISTÓRICO DOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO EM TELA.....	29
1.3 ESCOLARIZAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE NA LÓGICA DO MODELO DE ACUMULAÇÃO FORDISTA.....	39
1.4 ESCOLARIZAÇÃO À BRASILEIRA: ALGUNS APONTAMENTOS NECESSÁRIOS.....	50
1.5 TENSÕES SOCIAIS EM TORNO DA (DES)CRENÇA NA ESCOLARIZAÇÃO: A DESINTEGRAÇÃO DA PROMESSA INTEGRADORA.....	57
1.6 A VIRADA NEOLIBERAL, A CONSTITUIÇÃO DA CRENÇA NO INDIVÍDUO E A PRODUÇÃO SOCIAL DA NECESSIDADE DE UM NOVO TIPO DE HOMEM.....	64
2 CIRCUITOS DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E POLÍTICO DE GOIÁS E SEUS IMPACTOS NAS CONCEPÇÕES E NOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO	75
2.1 A CARROÇA NO ASFALTO: ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL E DESENVOLVIMENTO DESIGUAL E COMBINADO DO CAPITALISMO EM GOIÁS.....	76
2.2 EXPANSÃO DO CAPITAL EM GOIÁS: O ESTADO COMO EMPREENDEDOR DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO.....	88
2.3 UM ASPECTO DA MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA: A ESCOLARIZAÇÃO NO MOVIMENTO DA GOIANIDADE.....	106

2.4 CIRCUITOS DO PACTO EMPRESARIAL PELA EDUCAÇÃO EM GOIÁS: CONCEPÇÕES, PROGRAMAS, PROJETOS E MECANISMOS DE CONTROLE DA ESCOLARIZAÇÃO.....	113
---	-----

3 "FEITIÇO" NA ESCOLARIZAÇÃO: GERENCIALISMO E CONTROLE TOTAL NA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA GOIANA.....122

3.1 O PACTO COMO SÍNTESE DO NOVO MODELO DE GERENCIAMENTO E CONTROLE DA ESCOLARIZAÇÃO E DO TRABALHO PEDAGÓGICO: A CONSENSUAL RELAÇÃO ENTRE A ORGANIZAÇÃO TODOS PELA EDUCAÇÃO, A REFORMA EDUCACIONAL GOIANA E AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS.....	130
--	-----

3.2 O CIRCUITO DE GESTÃO DO INSTITUTO UNIBANCO COMO MECANISMO DE CONTROLE SOBRE A GESTÃO DA ESCOLARIZAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE.....	139
--	-----

3.3 FASES E FACES DO CIRCUITO DE GESTÃO: O CONTROLE DO CONTROLE.....	143
--	-----

3.4 ALGUNS ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE RELAÇÕES ECONÔMICAS E DE INTENCIONALIDADES PEDAGÓGICAS DO CIRCUITO DE GESTÃO.....	152
---	-----

4 O TRABALHO DOCENTE TECNIFICADO: O CONTROLE DO ENSINO E A PRODUÇÃO DE NOVAS FORMAS DE ALIENAÇÃO E ESTRANHAMENTO.....160

4.1 O PROGRAMA RECONHECER COMO MECANISMO DE CONTROLE DOS GANHOS FINANCEIROS DOS PROFESSORES DO QUADRO EFETIVO.....	160
--	-----

4.2 O CURRÍCULO REFERÊNCIA COMO MECANISMO DE CONTROLE DOS CONTEÚDOS CURRICULARES NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE GOIÁS.....	166
---	-----

4.3 TRABALHO DOCENTE TECNIFICADO E ESCOLARIZAÇÃO COMO TREINALIDADE REIFICADA: TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS COMO	
---	--

“SUPORTES” DOS MECANISMOS OBJETIVOS E SUBJETIVOS DE RACIONALIZAÇÃO.....	174
4.4 O PULSO AINDA PULSA: DESDOBRAMENTOS DO PACTO PARA A CARREIRA DO PROFESSOR E A FORÇA DOS QUE AINDA QUEREM RESISTIR.....	187
4.5 ORGANIZAÇÕES SOCIAIS ENTRAM EM CENA: SÍNTESE E ANTÍTESE DO PACTO E DA REFORMA EDUCACIONAL GOIANA.....	192
CONSIDERAÇÕES FINAIS À GUIA DE QUEM NÃO QUER CONCLUIR.....	202
REFERÊNCIAS.....	211

INTRODUÇÃO

A riqueza de uma pesquisa é dada não apenas pela quantidade de fontes, mas pela amplitude do diálogo que o sujeito é capaz de produzir entre diferentes fontes e dela com a história, com a realidade (EVANGELISTA, 2012).

Inicialmente, nossa questão investigativa era compreender qual a finalidade da escolarização e do trabalho docente para a capital em Goiás. Essa questão demandava significativo domínio teórico e metodológico, bem como a construção um itinerário investigativo que remontava mentalmente uma trajetória quase titânica, cujo risco principal era não conseguir respondê-la. Mesmo conhecendo nossas limitações como candidato a pesquisador, acreditamos em nossa proposta de pesquisa e decidimos correr todos os riscos possíveis. Então, fomos lá.

Tínhamos a impressão de que o estado de Goiás se destacava, no cenário nacional, como uma espécie de laboratório de implementação de políticas educacionais de cunho neoliberal e, no mesmo movimento, neste início de século, a escolarização e o trabalho docente haviam se modificado substancialmente, tanto na forma como no conteúdo.

No plano real, percebíamos que o trabalho docente estava controlado por sistemas virtuais de monitoramento. Os professores recebiam o tal bônus educacional como meio de estímulo para o trabalho pedagógico, e o currículo escolar estava controlado e articulado a uma eficaz base de dados. A um clique, de Itumbiara a Minaçu, todos os operadores do sistema logo saberiam quais seriam os próximos passos do docente no processo de preparação e execução de sua aula. Na nossa cabeça estava tudo dominado, e a escolarização dos goianos significava reificação, um verdadeiro desastre.

Em meio ao caos teórico, somado ao gradiente metodológico, sabíamos que, em 2011, o governo de Goiás, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), havia lançado as diretrizes operacionais do denominado “Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças”. Empresários goianos, secretários de Estado, imprensa, representantes de Organizações

Não-Governamentais (ONGs), de fundações, dentre outras entidades, se reuniram no Teatro Escola Basileu França para o lançamento do pacto.

Vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), o estudo investiga a concepção de escolarização e de trabalho docente no Pacto pela Educação em Goiás na rede pública estadual de ensino. Analisamos as diretrizes do pacto como elementos fundantes da reforma educacional goiana, bem como seus desdobramentos.

Em nosso itinerário investigativo, para compreender a totalidade do sistema de gestão e controle do trabalho docente e a finalidade da escolarização dos goianos, analisamos o entrelaçamento do Projeto Circuito de Gestão– Jovem de Futuro do Instituto Unibanco, do Programa Reconhecer e do Currículo Referência como desdobramentos do pacto.

A dimensão histórica da pesquisa contempla as metamorfoses dos processos de escolarização do fordismo ao Pacto pela Educação em Goiás, que se apresenta como materialidade do neoliberalismo e elemento constituinte da acumulação flexível. Ao longo do nosso estudo será possível demonstrar como isso se desenvolve no movimento do real, a partir das categorias escolarização, trabalho docente, racionalização e controle. Em nosso entendimento, a gestão do trabalho pedagógico, por meio do circuito de gestão, o sistema de bonificação concedido aos professores e o currículo referência da rede estadual de educação constituem-se mecanismos de controle do trabalho docente e da escolarização.

Nesses termos, a partir da análise do *corpus* documental e das leituras de obras clássicas e contemporâneas, defendemos a seguinte tese: a partir do Pacto pela Educação em Goiás, o trabalho docente se tecnicizou e, no mesmo movimento, a escolarização se constituiu como uma treinalidade reificada. Trata-se de uma concepção praticista de educação, norteadas por princípios neoliberais, em que a escolarização não se constitui mais como sociabilidade ou socialização mediada pelo conhecimento, mas como uma socialidade (MIRANDA, 2005).

Socialidade, praticismo pedagógico, tecnificação do trabalho docente e treinalidade são categorias constitutivas do processo de reificação presente na escolarização dos goianos. Desvelar o Pacto Empresarial pela Educação, seus desdobramentos para o trabalho docente e a escolarização dos goianos, através de programas e projetos que se vinculam à lógica da acumulação flexível, é compreender os sentidos que o capital atribui à escola e à educação como condições gerais de produção necessárias ao desenvolvimento das forças produtivas.

Nessa direção, temos o sistema estadual de educação de Goiás como uma espécie de mirante, por meio do qual é possível entender o tipo humano que o capital objetiva formar nessa atual fase de acumulação capitalista. Marx (1982) e Oliveira (1998) afirmam que o capital é uma relação social que só pode ser superada mediante o desenvolvimento de contradições inerentes aos processos econômicos de produção material e espiritual, bem como o pleno desenvolvimento das forças produtivas.

A pesquisa é documental e bibliográfica, constituindo-se a análise de conteúdo dos princípios e diretrizes dos seguintes documentos: Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças (2011); Programa Reconhecer: Educação, o mérito é seu – critérios e procedimentos (2012), Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás: versão experimental (2012) e Caderno Circuito de Gestão – Projeto Jovem de Futuro: princípios e método – Percorso Formativo de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem (2016).

Para a análise dos documentos, levamos em consideração as contribuições de Bardin (1977) na definição das fases da análise de conteúdo, que correspondem à pré-análise, exploração do material, ao tratamento dos resultados, à inferência e interpretação dos dados, sempre buscando dar respostas ao problema inicialmente formulado. A dimensão bibliográfica da pesquisa contempla o estudo de livros, artigos, teses e dissertações que versam sobre a relação entre capitalismo, modelos de acumulação e processos de escolarização. Como fontes complementares, consultamos leis, resoluções, portarias, notícias de jornais veiculadas pela internet, artigos de opinião,

monografias e dados informativos de *sites* oficiais e extraoficiais. Segundo Silva, Almeida e Guindani (2009), a pesquisa documental:

[...] é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6).

Hobsbawm (1995), Castel (2003), Araújo Júnior (2013), Enguita (1989) e Gentilli (1999) embasam teoricamente a discussão a respeito da relação entre Capitalismo, Estado e os sentidos dos processos de escolarização no fordismo. Anderson (2000), Harvey (2005), Bourdieu (1998) e Moraes (2011) iluminam as discussões sobre o neoliberalismo, a escolarização como reprodução das desigualdades sociais e as tramas dos processos de escolarização na fronteira entre o fordismo e o regime de acumulação flexível.

Araújo Júnior (2013), Libâneo (2011), Silva (2013) e Silva e Siqueira (2016) contribuem para a sistematização sobre o Pacto pela Educação em Goiás e fundamentam nossa discussão sobre a objetivação da concepção de escolarização na lógica da acumulação flexível. Os autores defendem que o pacto é inspirado na proposta educativa dos organismos internacionais (Banco Mundial, UNESCO etc.) e objetiva atender as demandas educacionais no estado de Goiás em consonância com os princípios pedagógicos empresariais.

Oliveira (1984), com a teoria do desenvolvimento desigual e combinado, e Harvey (1993), com a categoria acumulação flexível, são nossos referenciais teóricos para pensar as relações entre o desenvolvimento econômico e político de Goiás e seus impactos para a escolarização dos goianos. Assim como Magalhães (2014), Algebaile (2009) e Peregrino (2006) contribuem para sistematizar teoricamente nosso estudo sobre a massificação dos processos de escolarização dos pobres e sua relação com a questão escolar na goianidade.

A parte da legislação educacional goiana abarca: 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”; a Lei nº 17.508, de 22 de dezembro de 2011, que alterou a Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001, e revogou a gratificação por titularidade; a Lei nº 15.503, de 28 de dezembro de 2005, que “dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais estaduais, disciplina o procedimento de chamamento e seleção públicos e dá outras providências”; a Lei nº 18.746, que reforma a estrutura do Estado, de 29 de dezembro de 2014, e introduz alterações na Lei nº 17.257, de 25 de janeiro de 2011, adequando-a às prescrições da Lei nº 18.687, de 03 de dezembro de 2014, e dá outras providências; a Lei nº 18.953, de 16 de julho de 2015, que institui, para o ano de 2015, o bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual, e a Lei nº 19.427, de 19 de agosto de 2016, que institui, para o ano de 2016, o bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual.

Conforme Evangelista (2012), os documentos de política educacional são:

Leis, documentos oficiais e oficiosos, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros de registro, regulamentos, relatórios, livros, textos e correlatos. Contudo, documento pode ser qualquer tipo de registro histórico – fotos, diários, arte, música, entrevistas, depoimentos, filmes, jornais, revistas, *sites*, e outros – e compõe a base empírica da pesquisa, neste caso aquele destinado a difusão de diretrizes políticas para educação e será analisado como fonte primária. Ressalta-se que não há “superioridade” de um documento sobre outro (EVANGELISTA, 2012, p. 52).

A autora ressalta que todos os documentos são importantes quando definidos no âmbito de um projeto de produção do conhecimento, cujo objetivo seja compreender o mundo, agir politicamente sobre ele e atuar na sua transformação. O documento é história.

Os documentos oriundos dos aparelhos de Estado, de organizações multilaterais e de organizações sociais expressam diretrizes para a educação, articulam interesses, projetam políticas e produzem intervenções sociais. Nos documentos estão conceitos, que pressupõem alguma visão geral das coisas, bem como expressam uma concepção de mundo e de cultura. Portanto, os

documentos não estão alheios às relações sociais de classe, que se fundamentam nas contradições entre capital e trabalho (EVANGELISTA, 2012).

Documentos são produções humanas, atravessados de pensamentos, valores, sentimentos, modos de vida e visão de mundo. Não são neutros e, muito menos, aleatórios. Trabalhar com documentos pressupõe elevar-se sobre os conceitos e as expressões da linguagem e apropriar-se do que eles revelam e/ou ocultam.

Todo documento é produzido por alguém, em algum lugar, e traz em si uma intencionalidade política e pedagógica. Portanto, antes de analisar um documento, é necessário se perguntar: esse documento foi feito por quem? Onde? Quando? Como? Por quê? Para quem? Para quê, contra e a favor de quem? Contra e a favor de quê? “Trabalhar com eles (os documentos) supõe, portanto, considerá-los resultados de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico” (EVANGELISTA, 2012, p. 56).

Nesta pesquisa, inicialmente, escolhemos o documento “Pacto pela Educação em Goiás: um futuro melhor exige mudanças” (2011) para análise. Mas, ao longo dos processos de investigação, tornou-se necessário buscar outros documentos, normativas e diretrizes que formaram um *corpus* documental final e que foram necessários para revelarmos a concepção de escolarização e de trabalho docente presente no pacto que se realizou em Goiás.

Nesta empreitada, lemos, relemos, problematizamos e pesquisamos em sites na internet, em blogs, facebook, páginas na internet de instituições estatais, assistimos vídeos no youtube, matérias de jornal, pensamos, refletimos e nos angustiamos, num movimento de articulação entre pesquisador, documentos, teoria e método.

Documentos são índices, como pontas de *icebergs*, e oferecem pistas, sinais, vestígios etc. Compreender os sentidos e significados históricos dos materiais encontrados é tarefa do pesquisador, assim como “encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não

apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes” (EVANGELISTA, 2012, p. 59).

O primeiro capítulo, “Metamorfoses dos processos de escolarização do fordismo ao neoliberalismo”, aborda os elementos estruturais econômicos, políticos e sociais sobre os quais a escolarização está ancorada. Trata-se de perceber que os projetos de formação humana são alterados na medida em que o Estado e a sociedade passam por transformações políticas e econômicas. Procuramos demonstrar que o tipo humano escolarizado no contexto do fordismo, momento de consolidação do Estado social, é diferente do tipo humano, que se tornou necessário ao regime de acumulação flexível. Isto é, o modelo de escolarização vai sempre a reboque do regime de acumulação no capitalismo. Essa parte é resultado da nossa apreensão do documento naquilo que o determina estruturalmente.

O segundo capítulo, “Circuitos do desenvolvimento econômico e político de Goiás e seus impactos nas concepções e nos processos de escolarização da rede pública estadual de educação”, desvela o desenvolvimento econômico e político de Goiás a partir da teoria do desenvolvimento desigual e combinado de Francisco de Oliveira e da categoria acumulação flexível de David Harvey. Os autores iluminam nossa análise sobre a realidade de um Estado, em que a dimensão mais desenvolvida se alimenta do atraso e, no mesmo movimento, se desenvolvem as forças produtivas e as relações de produção, bem como se impactam os processos de escolarização.

O terceiro capítulo, “‘Feitiço’ na escolarização: gerencialismo e controle total na gestão da escola pública goiana”, trata do Pacto pela Educação e seus desdobramentos para a gestão do trabalho pedagógico e dos processos de escolarização. Trata-se das origens e dos princípios orientadores do documento pactual, da gestão do pacto e seus desdobramentos para a constituição dos mecanismos de controle do trabalho e do uso da tecnologia como mecanismo objetivo de racionalização.

O quarto capítulo, “O trabalho docente tecnificado: o controle do ensino e a produção de novas formas de alienação e estranhamento”, aborda o entrelaçamento do Circuito de Gestão – Jovem de Futuro, do Programa Reconhecer e do Currículo Referência, como mecanismos objetivos e

subjetivos de tecnificação do trabalho docente e, no mesmo movimento, a constituição da escolarização como treinalidade reificada.

Em nosso entendimento, o Pacto pela Educação no estado de Goiás, em seu movimento real, é síntese de uma trama iniciada no ano de 2006 pela articulação entre os governos e o empresariado brasileiros, vinculados à organização Todos pela Educação (TPE). Ao mesmo tempo, o pacto se desdobra no conjunto de reformas e políticas educacionais norteadas e apresenta uma concepção de escolarização e de trabalho docente que se vincula às transformações exigidas pelo regime de acumulação flexível.

1 METAMORFOSES DOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DO FORDISMO AO NEOLIBERALISMO

Quando crescemos e fomos à escola
Havia certos professores que
Machucariam as crianças da forma que eles pudessem
(oof!)
Despejando escárnio
Sobre tudo o que fazíamos
E os expondo todas as nossas fraquezas
Mesmo que escondidas pelas crianças
Mas na cidade era bem sabido
Que quando eles chegavam em casa
Suas esposas, gordas psicopatas, batiam neles
Quase até a morte

(FLOYD, 1979)

Investigar a concepção de escolarização e a natureza do trabalho docente, tendo como início o Pacto Empresarial pela Educação em Goiás, pressupõe conhecer os fundamentos das transformações políticas e econômicas da segunda metade do século XX: o caráter relacional entre modelos de acumulação e os processos de escolarização e o processo de massificação da escola brasileira. O objetivo é perceber, na relação entre totalidade e particularidade, o que é e como se constitui o processo de escolarização nas tramas da educação, da política e da economia.

Esse capítulo aborda os processos de escolarização sob a lógica contingencial fordista e discute a finalidade da escolarização dos pobres no Brasil. É a escola de forma genérica, uma instituição social especializada, cuja principal função é a educação escolar. Isso não quer dizer que se nega o caráter histórico dos processos de escolarização, mas que, respeitadas as particularidades institucionais e as especificidades do contexto histórico, a escola é uma instituição que conserva um caráter universal e a escolarização uma prática social e histórica que se efetivou ao longo do processo civilizatório.

Abordou-se o que é escolarização, a escolarização e o trabalho docente no fordismo como modelo de acumulação predominante e os sentidos da escolarização com o advento do neoliberalismo e da acumulação flexível. Considerou-se a escolarização no contexto ocidental moderno e elencaram-se algumas especificidades da escolarização à brasileira.

No contexto da chamada era de ouro do capitalismo, o modelo de acumulação fordista, o Estado Social e os processos de escolarização formam uma totalidade. Isto é, os processos de escolarização não estão desarticulados dos modelos de acumulação capitalistas, muito menos do Estado, que detém o monopólio da violência e o efetivo controle da educação formal.

Isso não significa que a materialidade dos processos de escolarização não se efetive sem outras instâncias e modalidades de educação. A escola, como equipamento de uso coletivo, educa as pessoas que dela fazem parte, mas, também, é atravessada por práticas educativas não formais que se realizam em outras instituições, como a família, o partido político, os meios de comunicação de massa, as instituições religiosas, os movimentos sociais etc.

1.1 SOBREVOO AO LABIRINTO: RELAÇÕES ENTRE MODELO DE ACUMULAÇÃO FORDISTA, ESTADO SOCIAL E OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO

Escolarização é uma prática social e histórica por meio da qual os indivíduos são institucionalmente formados. É um rico e complexo processo pelo qual os indivíduos experimentam, no cotidiano da instituição escolar, relações pedagógicas e educativas, que transformam e conservam, ao mesmo tempo, de diferentes formas, as maneiras de pensar, de ser e de estar no mundo. Nas palavras de Algebaile (2004), a escola é “uma instituição social saturada de significações e dimensões que extrapolam certos limites de sua especialização” (p. 27).

Os processos e as práticas educativas são elementos estruturais da escolarização, ações pedagógicas diretas e sistematicamente direcionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Isto é, são ações concretas planejadas e

programáticas, carregadas de intencionalidade, pelas quais se materializa o efetivo controle do tempo, do espaço e das relações entre os sujeitos escolares, cujo objetivo principal é produzir efeitos educativos¹.

Assim como a educação no modo de produção capitalista, a escolarização está estreitamente vinculada aos processos econômicos, sociais, políticos e culturais mais amplos e se constitui como uma das condições gerais de produção necessária ao desenvolvimento e à reprodução do capital. Não se trata de determinação mecânica da estrutura sobre a superestrutura, mas de compreender que a escolarização é mediadora da relação entre os indivíduos, a cultura e a sociedade capitalista.

Entende-se, assim, como Algebaile (2004), que não é possível reconhecer uma instituição especializada apenas por sua estrutura organizacional interna, mas por sua condição como parte de uma estrutura social mais ampla. A escola e os processos de escolarização são formas especializadas que fazem parte de uma estrutura maior, um projeto de sociedade. A escolarização não é um fim em si mesma, mas meio, através do qual são formados indivíduos e significadas relações sociais, inclusive da escola com outras instituições educativas.

1.2 CONTEXTO HISTÓRICO DOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO EM TELA

Conforme Hobsbawm (1995), após a Segunda Grande Guerra, os Estados Unidos da América (EUA) tornaram-se o país que liderou o desenvolvimento da economia capitalista mundial. Essa liderança se realizou a partir da dominação ideológica, política e econômica frente aos países que faziam parte do bloco capitalista no contexto da guerra fria. Por um lado, se apresentou como superpotência mundial e modelo a ser seguido pelo resto do mundo, uma sociedade “livre”, capitalista, liberal, próspera e defensora dos direitos individuais. Por outro, financiou a reconstrução dos países beligerantes

¹ A formação de certos hábitos, comportamentos e formas de conduta exemplificam os efeitos das medidas disciplinares de caráter geral, por meio das quais são incorporados códigos morais, hierarquias relativas à cultura e à autoridade institucional.

da Europa ocidental por meio do Plano Marshall, nas palavras de Hobsbawm (1995, p. 237), “um projeto maciço para recuperação europeia foi lançado, em junho de 1947”, programa de créditos e investimentos que contribuiu para a recuperação econômica dos países da Europa Ocidental.

Os anos que se seguiram, sobretudo 1950 e 1960, foram marcados pelo fenômeno do crescimento econômico dos países europeus, dos Estados Unidos da América, do Japão e de alguns países do chamado terceiro mundo². Esse período ficou conhecido como Era de Ouro do capitalismo, mas sobre esse ponto não é possível fazer generalizações, uma vez que o capitalismo se desenvolve de maneira desigual e combinada (OLIVEIRA, 2003) a maioria da população do mundo não foi alcançada por aquele *boom* conforme Hobsbawm (1995). As taxas de crescimento dizem respeito ao Produto Nacional Bruto – PNB e aos níveis de desenvolvimento da produção industrial de um país e não era levada em consideração a questão das desigualdades sociais na medição do crescimento das economias capitalistas.

Entretanto, os países africanos, do Leste e Sul asiáticos e da América Latina, tiveram suas populações multiplicadas, isto é, um extraordinário crescimento populacional, mas não enfrentaram o fenômeno da fome endêmica. À medida que a população se multiplicava, a expectativa de vida aumentava em média sete anos – e até 17 anos, comparando esse período (final dos anos de 1960) com a última crise cíclica do capitalismo nos anos de 1930. Apesar dos crescimentos, populacional e da expectativa de vida, a produção de alimentos no mundo pobre aumentou mais rapidamente que no mundo desenvolvido (HOBBSAWM, 1995).

O mundo industrial se expandiu por toda parte nos países capitalistas e socialistas e nos países chamados do “terceiro mundo”.

No velho Ocidente, houve impressionantes exemplos de revolução industrial, como na Espanha e a Finlândia. No mundo do “socialismo realmente existente” [...], países predominantemente agrários como Bulgária e Romênia

² Essa nomenclatura se deu no contexto da Guerra Fria. Assim eram chamados os países pobres não desenvolvidos do ponto de vista econômico que não se alinharam aos países socialistas. Os países capitalistas desenvolvidos e industrializados eram chamados de primeiro mundo, e os países socialistas eram nominados de países de segundo mundo.

ganharam expressivos setores industriais. No terceiro mundo, o fato mais espetacular dos chamados “países em recente industrialização” (NICS em Inglês) ocorreu depois da Era de Ouro, mas por toda parte diminuiu acentuadamente o número de países dependentes da agricultura, pelo menos para financiar suas importações do resto do mundo. Com exceção (Nova Zelândia), todos estavam na África subsaariana e na América Latina [...]. A economia mundial, portanto, crescia a uma taxa explosiva. Na década de 1960, era claro que jamais houvera algo assim. A produção mundial de manufaturas quadruplicou entre o início da década de 1950 e o início da década de 1970 e, o que é mais impressionante, o comércio mundial de produtos manufaturados aumentou dez vezes. (HOBSBAWM, 1995, p. 257).

A sensação de crescimento econômico dos países associada aos processos de industrialização, urbanização e globalização contribuiu para que os EUA se apresentassem no cenário internacional como um modelo de sociabilidade industrial capitalista a ser seguido.

Os processos de industrialização culminaram na urbanização da população em todas as partes do mundo, inclusive nas regiões mais remotas do globo. A cidade passou a ser sinônimo de evolução e progresso, e o campo, lugar de atraso e retrocesso, aliás, neste contexto, se constituiu o “desaparecimento” do campesinato. O automóvel, que já fazia parte da cultura norte-americana desde os anos de 1920, quanto o fordismo se realizou nos anos da Era de Ouro, atingiu a Europa, o mundo socialista e as classes médias latino-americanas.

Se se pode medir o aumento da riqueza na sociedade ocidental pelo número de carros particulares – dos 750 mil da Itália em 1938 para os 15 milhões, no mesmo país, em 1975 (ROSTOW, 1978, p. 212; UM Statistical Yearbook, 1982, tabela 175, p. 960) –, podia-se reconhecer o desenvolvimento econômico de muitos países do terceiro mundo pelo aumento do número de caminhões (HOBSBAWM, 1995, p. 257).

O aumento da produção e do consumo de carros particulares expressa bem o que o fordismo e o taylorismo representaram para a produção em massa e o consumo de massa. A produção de ônibus, utilizado, predominantemente, como meio de transporte de pessoas, e de caminhões, como meios de

transportes de mercadorias, se constituiu como fenômeno da urbanização da população mundial. Ambos os processos produtivos expressam a revolução e inovação tecnológicas daquele período.

O modelo de produção fordista se espalhou para indústrias de todo mundo, não somente na produção de carro, a lógica da esteira rolante e da produção em série foi muito além, chegou até mesmo na produção das habitações e alimentos. Os Mc Donald's se multiplicaram pelo mundo no contexto da Era de Ouro do capitalismo. A produção de bens e serviços, que anteriormente era restrita a uma minoria de pessoas, sobretudo às classes média e alta, agora era para o mercado de massas e chegava às populações de trabalhadores, até mesmo com a construção da indústria do turismo de massa. "O que antes era luxo tornou-se o padrão do conforto desejado, pelo menos nos países ricos: geladeira, a lavadora de roupas automática, o telefone" (HOBBSAWM, 1995, p. 259).

De acordo com Hobsbawm (1995) três coisas chamaram sua atenção no curso do desenvolvimento da revolução tecnológica. A primeira menciona que essa revolução transformou a vida cotidiana no mundo do rico e do pobre. A revolução verde transformou o cultivo de arroz e do trigo; as sandálias de plástico calçavam os pés daqueles que anteriormente andavam descalço. O rádio portátil chegou às mais remotas regiões da zona rural, e as mercadorias feitas de materiais plásticos fizeram parte desse processo revolucionário com a invenção do poliestireno, do políteno e do náilon, no período entre-guerras, e a intensificação da produção e do consumo no período pós-guerra. Os móveis das casas, as roupas, os relógios digitais, as calculadoras de bolso a bateria, os equipamentos de foto e vídeo e os eletrodomésticos mudaram a vida daqueles que poderiam consumir.

De acordo com a segunda, nada disso teria acontecido se não fossem destinadas parcelas significativas de mais-valia, subtraída da exploração no interior do processo produtivo, à pesquisa e ao desenvolvimento. A criação de novas universidades e centros de pesquisa na área de tecnologia, a multiplicação de cientistas e engenheiros e o contínuo aumento de gastos com a inovação tecnológica se tornaram cada vez mais indispensáveis e frequentes para o crescimento econômico. Os processos de escolarização se

multiplicaram em todas as regiões do mundo, tanto na educação básica como na educação superior, pois passaram a ser entendidos como umas das condições gerais de produção necessárias ao desenvolvimento das novas tecnologias e a constituição de uma sociedade globalmente alfabetizada (HOBSBAWM, 1995).

Para a terceira, o desenvolvimento econômico cavava os seus próprios coveiros. As novas tecnologias eram de capital intensivo, dispensando força de trabalho e substituindo cada vez mais trabalhadores. “A grande característica da Era de Ouro era precisar cada vez mais de maciços investimentos e cada vez menos de gente, a não ser como consumidores” (HOBSBAWM, 1995, p. 262). Esse ponto foi fundamental para análise das transformações sociais ocorridas, desde finais dos anos de 1960.

A partir desse contexto, o desemprego estrutural foi tratado como problema social que não impede o desenvolvimento do capital. Crescimento econômico e acumulação de capital não são sinônimos de redução das desigualdades e do desemprego. Hobsbawm (1995) desvelou algo que estava encoberto pela fumaça desenvolvimentista da expansão industrial.

O ímpeto e rapidez do surto econômico eram tais que, durante uma geração, isso não foi óbvio. Pelo contrário, a economia cresceu tão depressa que mesmo nos países industrializados a classe operária industrial manteve ou mesmo aumentou seu número de empregados. Em todos os países avançados, com exceção dos EUA, os reservatórios de mão de obra preenchidos durante a depressão pré-guerra e a desmobilização do pós-guerra se esvaziaram, novos contingentes de mão de obra foram atraídos da zona rural e da imigração estrangeira, e mulheres casadas, até então mantidas fora do mercado de trabalho, entraram nele em número crescente. Apesar disso, o ideal que aspirava a Era de Ouro, embora só se realizasse aos poucos, era a produção, ou mesmo o serviço, sem seres humanos, robôs automatizados montando carros, espaços silenciosos cheios de bancos de computadores controlando a produção de energia, trens sem maquinistas. Os seres humanos só eram essenciais para tal economia num aspecto: como compradores de bens e serviços. Aí estava o seu problema central. Na Era de Ouro ainda parecia irreal e distante, como a futura morte do universo por entropia, da qual os cientistas vitorianos haviam avisado a raça humana (HOBSBAWM, 1995, p. 262).

Os gestores da administração racional do Estado que assessoravam os governos dos países capitalistas, os economistas keinesianos, acreditaram terem salvado o capitalismo e constituído o melhor dos mundos. Aos trabalhadores dos países de capitalismo central eram assegurados direitos sociais e, aos empresários capitalistas, elevação nas taxas de lucro e acumulação de capital. Verdadeira política de conciliação de classes era fundamentada na administração macroeconômica, na política do pleno emprego e na seguridade social. Isto é, na reforma do capitalismo e do Estado modernos.

Pode-se dizer que as transformações não se deram apenas nas formas de produção e consumo das mercadorias, mas também nas maneiras de pensar, sentir e viver das pessoas, uma adaptação psicofísica que se realizou pela ação social das instituições sobre os indivíduos, principalmente a escola, com o controle do tempo, do espaço e das relações sociais sobre as crianças e os adolescentes, especialmente. A necessidade de educar para o trabalho e a vida social urbanos, tanto as massas de trabalhadores e seus filhos que vinham do meio rural, como as novas gerações de crianças e adolescentes nascidos na cidade, exigiu a massificação de instituições escolares.

A escolarização tornou-se indispensável tanto para o desenvolvimento econômico quanto para os processos de integração das pessoas ao mundo do trabalho urbano e industrial. Era consenso entre os keinesianos que o *boom* e todo o desenvolvimento econômico não se realizariam após os anos da depressão, crise de 1929, sem administração racional do Estado, melhor planejamento, gestão do capital e controle social através dos processos educativos formais e não formais. Segundo Hobsbawm (1995), a escolarização era mais do que necessária e havia se tornado indispensável.

A máxima do pensamento liberal-burguês de que o mercado era autorregulável e, conseqüentemente, nivelará as demais dimensões da vida humana passou a ser questionada pelos economistas keynesianos. A construção do Estado de Bem-Estar se tornou possível com a consolidação de uma tecnocracia, que passou a atuar tanto na esfera pública como na iniciativa privada, e de uma escolarização, interpretada como meio de possibilitar aos trabalhadores e a seus filhos a formação necessária para se adquirir os

domínios da leitura, escrita e os demais conhecimentos úteis para a vida cidadina.

Os keynesianos atuaram no controle e na gestão do capital por meio dos aparelhos de Estado, estabelecendo os limites da livre iniciativa e regulando a economia para estabelecer maior equilíbrio na distribuição da riqueza e das políticas para garantir o pleno emprego e a extensão da escola às populações. O que se efetivou foi a reestruturação do capitalismo, a partir da produção de uma “economia mista”, pela qual muitos países, especialmente os de capitalismo central, passaram a planejar e a administrar a modernização econômica. Tornou-se comum os Estados atuarem nos processos de industrialização interna, orientando, supervisionando e, em muitos casos, atuando no planejamento e na criação de empresas públicas estatais ou de economias mistas administradas por governos de Estado.

Os chamados países do terceiro mundo, como o Brasil, a Argentina e a Índia, optaram pela industrialização segregada e planejada, substituindo sua própria produção pela importação de manufaturas. Os países que compunham o núcleo do capitalismo ocidental comercializavam produtos industrializados com os países do terceiro mundo e, de retorno, compravam matérias-primas e alimentos mais baratos (HOBBSAWM, 1995).

O sistema capitalista do pós-guerra foi reformado, e uma nova versão do velho sistema procurava associar liberalismo econômico e democracia social. A ideia de planejamento econômico não foi invenção dos economistas seguidores de Keynes. Os economistas da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) foram pioneiros na inauguração da lógica econômica de planejar e atuar no controle dos processos econômico-produtivos. Talvez seja esse o motivo da fervorosa reação dos defensores teológicos do livre mercado das décadas de 1970 e 1980, como assinala Hobsbawm (1995).

Quatro problemas na economia liberal capitalista foram apresentados pelos economistas keinesianos como justificativa para realizar a reestruturação e reforma econômicas: a grande depressão originada da quebra da bolsa de valores de Nova Iorque, principalmente pela falta de planejamento nos processos econômico-produtivos internacionalmente e a falta de consumidores em potencial para os produtos produzidos pela esteira fordista; a catástrofe do

período entre-guerras, trazida pelo colapso do sistema comercial e financeiro global; o fracasso do livre mercado (o *laissez-faire* não poderia ser mais levado às últimas consequências, pois não tinha soluções para questões que se apresentavam na economia, como o desemprego e a hiperinflação); e, por fim, como decorrência dos problemas anteriores à questão social e política, os Estados deveriam intervir para não permitir o retorno ao desemprego em massa e ao aumento da miséria no mundo ocidental. Este ponto era constrangedor na correlação de forças e enfrentamentos políticos e ideológicos durante a guerra fria.

Os economistas keinesianos e todos os que simpatizavam com a nova perspectiva econômica pouco podiam fazer em relação à reconstrução do sistema comercial e financeiro mundial, mas rejeitavam a prática do velho liberalismo de livre mercado.

Forte orientação e planejamento estatais em assuntos econômicos não eram novidades em vários países, da França ao Japão. Mesmo a posse e administração de indústrias pelo Estado eram bastante conhecidas. [...] Em suma, por diversos motivos, os políticos, autoridades e mesmo muitos dos homens de negócio do Ocidente do pós-guerra se achavam convencidos de que um retorno ao *laissez-faire* e ao livre mercado original estava fora de questão. Alguns objetivos políticos – pleno emprego, contenção do comunismo, modernização de economias atrasadas, ou em declínio, ou em ruínas – tinham absoluta prioridade e justificavam a presença forte do governo (HOBSBAWM, 1995, p. 267).

A teoria de Keynes³ não se realizou em sua plenitude, mas medidas concretas foram adotadas. Dos acordos internacionais da Conferência de

³ A política econômica de Keynes era essencialmente prática. Para o autor, a variável fundamental que move a atividade econômica era a demanda global, formada pela demanda de consumo das famílias, dos impostos das empresas, dos gastos públicos e dos mercados internacionais através das exportações. A ideia de Keynes era combater os dois maiores problemas econômicos do contexto da crise de 1929, o desemprego e a inflação. O desemprego se constitui, fundamentalmente, por uma insuficiência na demanda global. Para elevação da demanda global eram necessárias aplicações práticas na economia: estimular o consumo e abaixar as taxas de impostos diretos das mercadorias e os impostos sobre aplicações financeiras, para que empresários pudessem realizar seus investimentos. Outras medidas necessárias foram o aumento do gasto público com infraestrutura e fomento das exportações com a diminuição do valor das taxas de câmbio. O modelo de Keynes funcionou de 1945 a 1973 em todos os países capitalistas desenvolvidos ocidentais. Em 1973, com a crise do petróleo e o excessivo aumento dos custos das mercadorias pelo custo da energia e do petróleo, ocorreu a elevação das taxas de inflação, o aumento do desemprego e, consequentemente, as bases fundamentais para a construção do discurso da crise do modelo macroeconômico keynesiano (KEYNES, 1996).

Bretton Woods, de 1944, se deu a criação do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), como instituições garantidoras do equilíbrio comercial entre os países capitalistas. O objetivo era fazer investimentos internacionais e manter a estabilidade do câmbio. O BM e o FMI ficaram subordinados à política americana, pois somente eles, potências econômicas vencedoras da guerra, com 2/3 da produção industrial mundial em 1945 e com a economia estabilizada, poderiam promover o investimento internacional e contribuir para a manutenção da estabilidade do câmbio.

A chamada Era de Ouro do capitalismo foi um período de moedas estáveis no cenário mundial, em parte pela hegemonia americana e pelo fato de o dólar ter se constituído como moeda estabilizada, principalmente por estar ligada a certa quantidade de ouro. Foi, também, a era do livre comércio com movimentos de capitais regulados por um sistema de tarifas criado para garantir a estabilidade de todos os países envolvidos. O *General Agreement on Tariffs and Trade* (GATT), Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio, se constituiu uma estrutura para reduzir barreiras comerciais por meio de barganhas periódicas (HOBSEAWM, 1995).

Conforme Hobsbawm (1995), a economia capitalista mundial, naquele contexto, se desenvolveu em torno dos EUA. O crescimento econômico e a necessidade de expansão das empresas nos anos de 1960 foram determinantes para o processo de transnacionalização do capital. Pode-se dizer, que, pela primeira vez, se constituiu uma “economia mundial”, isto é, um verdadeiro sistema de atividades econômicas globais em que os territórios e fronteiras foram atravessados pelo capital. O Estado apareceu mais como um sujeito complicador para os fluxos de capitais e a lucratividades das empresas do que um solucionador de problemas. As empresas transnacionais se tornaram poderosas e passaram a encarar o Estado como um entrave para as relações comerciais em âmbito internacional.

Três aspectos dessa transnacionalização foram determinantes e ficaram evidenciados: as empresas transnacionais, a nova divisão internacional do trabalho e o aumento do financiamento externo. Devido a este último, a economia capitalista escapou do controle, planejamento e financiamento do Estado, por meio dos gestores da administração racional macroeconômica. Os

fluxos de capital passaram a circular para além das fronteiras do Estado e da nacionalidade e, de certa forma, passaram a contribuir e a interferir nos cenários político, econômico, social e cultural dos países onde se instalavam.

Em geral as empresas transnacionais registravam sede legal em territórios fiscais “generosos”, minúsculos países mais vulneráveis, nos quais os impostos eram mais baratos, a mão de obra era abundante e precarizada e o sistema de fiscalização e controle do Estado sobre as empresas eram inócuos e ineficientes. Na realidade, as empresas fugiam dos sistemas de proteção dos trabalhadores e da política de pleno emprego dos países do núcleo central do capitalismo desenvolvido para países do terceiro mundo, onde o Estado Social não havia se realizado. O objetivo dessas organizações transnacionais era maximizar os lucros mediante a exploração dos trabalhadores de forma legalizada e reconhecida pelo Estado.

Desse modo, as empresas mantinham suas sedes em um determinado país, mas operavam em vários, expandindo suas atividades em escala global.

As empresas americanas desse tipo aumentaram suas filiais estrangeiras de cerca de 7,5 mil em 1950 para mais de 23 mil em 1966, a maioria na Europa Ocidental e no hemisfério ocidental (SPERO, 1977, p. 92). Contudo, empresas de outros países as foram seguindo cada vez mais. A empresa química alemã Hoechst, por exemplo, estabeleceu-se ou associou-se com 117 fábricas em 45 países, em todos os casos, com exceção de seis depois de 1650 (FROBEL, HEINRICHS e KREYE, 1986 apud TABELA ILLA, p. 281). A novidade estava mais na escala abrangente dessas entidades transnacionais. No início da década de 1980, as empresas transnacionais americanas respondiam por mais de três quartos das exportações e quase metade das importações do país, e tais empresas (britânicas e estrangeiras) eram responsáveis por mais de 80% das exportações da Grã-Bretanha (*UN Transnational*, 1988, p. 90) (HOBBSAWM, 1995, p. 273).

Ficou evidenciado que, naquele contexto, o principal objetivo dessas empresas era internalizar mercados, ignorando fronteiras nacionais, tornando-se independentes dos Estados e dos seus territórios. Na década de 1960, a *General Motors* já operava em 40 países. A *Daimler Benz* instalara-se em 170 países, e a Empresa alemã *Volkswagen* introduziu fábricas na Argentina, no Brasil (três), Canadá, Equador, Egito, México, na Nigéria, no Peru, na África do

Sul e Iugoslávia, somente em meados dos anos de 1960. Essas empresas não só abasteciam os crescentes mercados locais, mas também o mercado mundial.

Algumas delas paravam nas extraterritoriais “zonas franca” ou fábricas *offshore*, que agora começavam a espalhar-se, esmagadoramente pelos países pobres, com mão de obra barata, sobretudo feminina e jovem, outro novo artifício para escapar ao controle de um só Estado. Assim, uma das primeiras, Manaus, no interior da floresta amazônica, fabricava artigos têxteis, brinquedos, produtos de papel, eletrônicos e relógios digitais para empresas americanas, holandesas e japonesas (HOBSEAWM, 1995, p. 275).

As empresas, assim, transferiam suas sedes para países pobres, a fim de fugir da extravagante combinação “keynesiana” de crescimento econômico do consumo de massa e do crescimento dos direitos dos trabalhadores plenamente empregados, bem pagos e protegidos pela legislação dos países capitalistas desenvolvidos. Esse cenário foi completamente alterado com a crise do petróleo de 1973 e o avanço das ideias e práticas neoliberais. Ao contrário do Estado Social, que se realizou apenas nos países centrais do capitalismo ocidental, o neoliberalismo alcançou e se realizou tanto em países ricos, como na Grã-Bretanha, de Margareth Thatcher, como em países pobres, como no Chile, do General Augusto Pinochet, tornando-se um “novo” fenômeno global, tal como a transnacionalização do capital nos anos de 1960. O Chile e a Grã-Bretanha foram pioneiros na implementação das políticas neoliberais. Foi em meio a esse contexto que a escolarização se fez histórica.

1.3 ESCOLARIZAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE NA LÓGICA DO MODELO DE ACUMULAÇÃO FORDISTA

Ao longo da história do desenvolvimento do capitalismo, a escola se consolidou como instituição socializadora e reprodutora das desigualdades sociais, cujas finalidades se constituíram a partir de duas dimensões fundamentais: por um lado, se apresentou na esfera social, como instituição

mediadora e certificadora das posições ocupadas pelos indivíduos na sociedade; por outro, se instalou como mecanismo de legitimação meritocrática. Isto é, se consolidou a partir do discurso de que o Estado e a sociedade burguesa promoviam certa igualdade de oportunidades, por meio do acesso à escola e ao processo de escolarização, possibilitando, deste modo, tanto a ascensão do indivíduo na carreira por meios equitativos como sua responsabilização pelo sucesso ou fracasso.

Por meio do trabalho docente e de todas as relações sociais estabelecidas no interior da escola e de outras instituições, as crianças e os jovens são conduzidos de modo a aceitarem as relações sociais do mundo do trabalho adulto. Acionam-se mecanismos objetivos e subjetivos que definem atitudes, disposições, formas de conduta e aceitação passiva das relações sociais necessárias ao trabalhador no modo de produção capitalista (ENQUITA, 1989).

O professorado é parte constitutiva de um sistema de disciplinamento no qual é operacionalizado o controle do tempo, do espaço e das relações sociais dos alunos. A vigilância panóptica⁴ que se realiza no interior da unidade de ensino, a organização compartimentada do espaço, a codificação dos movimentos, os registros de controle de presença de professores e alunos e a predominância de um modelo de avaliação classificatório (que define aprovações e reprovações sistemáticas) são alguns exemplos dos mecanismos objetivos que garantem ao trabalho docente o eficaz cumprimento de sua função histórica no capitalismo: formação para a vida social, em especial para o trabalho⁵.

A escola se tornou muito mais espaço de cumprimento de normas, regras e controles disciplinares, destinados a sufocar a iniciativa criadora da pessoa e a individualidade, do que um espaço democrático de ensino e

⁴ Essa expressão diz respeito ao modelo de prisão criado no século XVIII pelo filósofo Jeremy Bentham. O autor pensou uma arquitetura de prisão na qual o aglomerado de celas formaria um círculo e no interior uma torre, de onde seria feita a vigilância de todos os presos. Nessa estrutura arquitetônica, as janelas seriam de vidro, tanto na parte interna como externa, de modo a facilitar a entrada da luz solar. Esse modelo não foi implementado. O conceito de vigilância panóptica foi criado por Bentham e, no século XX, abordado por Foucault (2004), como categoria que expressa um sistema de vigilância permanente objetivado nas instituições modernas como escolas, hospitais e prisões.

⁵ Esse processo formativo traz consigo ao menos duas contradições: por um lado, a vida social pressupõe o viver em uma sociedade de classe, na qual predomina a dominação de uma classe sobre outra. Por outro, a formação se constitui uma estrutura societal através da qual o trabalho se estabelece como trabalho alienado.

aprendizagem dos conhecimentos reconhecidos e validados historicamente (ENQUITA, 1989).

A regularidade das atividades escolares, o ensino dos conteúdos de maneira parcelada, a divisão do trabalho nos sistemas de ensino e o disciplinamento dos corpos e mentes passaram a reproduzir na escola uma forma organizativa semelhante à organização do tempo, do espaço e das relações sociais exigidas pela indústria fordista. O modelo normativo e a ênfase na disciplina converteram as escolas em algo parecido às fábricas. Aliás, a escolarização nos moldes fordistas buscou harmonizar a educação escolar ao interesse das empresas capitalistas.

Taylor havia proposto para a indústria um sistema de organização baseado no controle absoluto de produtos e processos de produção pelo empresário ou seus representantes, os gerentes, que se traduzia, para os trabalhadores na padronização e na rotinização ao máximo de suas tarefas. Tudo isso vem, além disso, revestido por uma preocupação crescente por controlar detalhadamente cada dólar gasto ou ganho e aquilatar até o limite os custos de produção. Essa dupla obsessão pela gestão do dinheiro e dos recursos humanos foi introduzida nas escolas através de reformadores como Spaulding, Bobbitt ou Cubberley (ENQUITA, 1989, p. 125).

As escolas e os processos de escolarização, contingenciados pelo modelo fixo de acumulação, passaram a reproduzir, tanto na sua forma como no conteúdo, as mesmas relações sociais capitalistas através da padronização e rotinização das tarefas, do disciplinamento e da racionalização da gestão dos trabalhos escolares. A invenção e objetivação do taylorismo-fordismo como modelo de acumulação fixo se consolidou, em primeiro, na esfera industrial, em seguida atravessou a vida social e alterou as maneiras de ser, pensar, sentir e agir do humano.

Várias reformas educacionais foram operacionalizadas e aperfeiçoadas nos EUA e serviram de modelos para outros países. Os sistemas escolares, especialmente dos países de capitalismo central, se adequaram ao modelo de administração científica recém-inaugurado. A principal ideia defendida pelos reformadores tayloristas da educação era que a escola deveria se reinventar,

na sua forma e no conteúdo, para atender os interesses das empresas capitalistas no processo de formação de recursos humanos para o trabalho e a vida social.

Reformadores norte-americanos, como Frank Spaulding, Ellwood P. Cubberley e Franklin Bobbitt, idealizaram e realizaram alterações gradativas nos sistemas educacionais estadunidenses. Spaulding realizou a análise de custo-benefício em termos de produção escolar. Propôs que se avaliasse o produto das escolas com medidas, tais como a proporção de jovens de determinada faixa de idade nela matriculados, os dias de frequência por ano, o tempo necessário por aluno para realizar um determinado trabalho, a porcentagem de promoções etc. “Aventurou-se a estimar o valor relativo e absoluto das diferentes matérias” (ENQUITA, 1989, p. 127).

Foi no contexto do fordismo que ocorreu a introdução da análise de custo-benefício em termos de produção e rendimento escolar nos EUA, a partir dos anos de 1920. Cada dólar deveria ser gasto em função do que seria mais adequado para o pagamento da hora-aula do professor e o custeio geral da educação escolar, desde que a escola estivesse em harmonia com as empresas capitalistas.

A ideia era fazer mais com menos, racionalizando os recursos financeiros e aplicando-os de modo que fossem mais bem distribuídos e aproveitados. O dinheiro deveria ser aplicado com a previsão de retorno devida, de acordo com a funcionalidade e necessidades da mão de obra no sistema produtivo. Com a implementação dessa medida administrativa e pedagógica, o ensino desinteressado, de formação da cultura geral, baseada nas letras, artes, ciências e na filosofia, deixou de fazer sentido. A finalidade da escolarização era a formação para o civismo e para o trabalho na lógica fordista.

Cubberley, em sua reforma, defendeu que se introduzisse nas escolas a figura correspondente ao especialista em organização do trabalho que o taylorismo havia trazido consigo. O especialista seria aquele que estudaria todas as fases do processo educacional: as necessidades da sociedade e da indústria, a eficácia do produto entendido como o aluno nas diferentes fases, o emprego do tempo e dos testes educacionais e a avaliação sistemática da

eficácia dos professores. Nestes termos, "Os professores avaliariam os alunos, os superintendentes os professores, os professores – ocasionalmente – os superintendentes etc." (ENGUIA, 1989, p. 127).

Bobbitt foi além, pois defendeu a introdução do taylorismo na organização do processo educacional, bem como a adaptação do currículo escolar às necessidades do indivíduo e da indústria fordista. Em sua proposta, o reformador apresentou alguns princípios que se tornaram orientadores dos novos modelos de escola e de trabalho docente que se realizaram:

- 1) fixar especificações e padrões do produto final que se deseja (aluno egresso);
- 2) fixar as especificações e padrões para cada fase de elaboração do produto (matérias, anos acadêmicos, trimestres, dias ou unidades letivas);
- 3) empregar os métodos tayloristas para encontrar os métodos mais eficazes a respeito e assegurar que fossem seguidos pelos professores);
- 4) determinar, em função disso as qualificações padronizadas exigidas pelos professores;
- 5) capacitá-los em consonância com isso, ou colocar requisitos de acesso tais que forçassem as instituições encarregadas disso a fazê-lo;
- 6) erigir uma formação permanente que mantivesse a professora à altura de suas tarefas durante sua permanência no trabalho;
- 7) dar-lhe instruções detalhadas sobre como realizar seu trabalho;
- 8) selecionar meios materiais mais adequados;
- 9) traduzir todas as tarefas e realizar em responsabilidades individualizadas e exigíveis;
- 10) estimular sua produtividade mediante um sistema de incentivos; e
- 11) controlar permanentemente o fluxo do "produto parcialmente desenvolvido", isto é, o aluno (ENGUIA, 1989, p. 127).

Na medida em que o modo de produção capitalista passa por transformações estruturais no seu modelo de acumulação, a escolarização é reformada e conformada ao novo modelo. Por sua vez, as tramas que alteram os sistemas educacionais interferem na sistemática do trabalho docente e, conseqüentemente, no currículo escolar, na forma de organização do trabalho pedagógico, na administração escolar, na didática etc.

Nesse sentido é que se pode afirmar que o trabalho docente é um componente estruturado pelo modelo de escolarização vigente, sendo parte estrutural da acumulação do capital. O trabalho do professor e a escolarização nos moldes fordistas se tornaram elementos necessários ao sistema de

acumulação, pelo qual a produção em série e o consumo de massa foram possíveis. O trabalho docente é a alma do processo de escolarização.

Tanto na esfera social como na esfera produtiva, a escola e o trabalho docente se instituíram como elementos estruturais. Na esfera social foi construído um sistema de equalização do qual a escolarização é parte determinante como instituição que legitima as desigualdades com base nos sistemas meritocráticos e equitativos. Na esfera produtiva, a escola passou a ser *locus* privilegiado do adestramento de pessoas para o trabalho alienado, especialmente com o estabelecimento da lógica fordista como modelo fixo de acumulação predominante.

A racionalização dos processos econômico-produtivos se realizou no interior da fábrica por meio controle dos tempos e movimentos dos trabalhadores. Nesta mesma direção, a racionalização foi estendida à escola por meio do exercício do efetivo controle das atividades docentes e discentes.

Dessa maneira, o trabalho docente passou a ser exercido com uma dupla função: ensino dos conteúdos escolares “básicos” e, não menos importante, incorporação de elementos do modelo fordista na forma de organização do trabalho de planejamento, execução e avaliação dos resultados escolares. Significa que a escola que se consolidou, a partir dos anos de 1920 do século passado, esteve diretamente associada à lógica do modelo de acumulação. Os estudos do tempo e dos movimentos racionalmente elaborados para a produção capitalista foram aplicados, tanto nos processos de organização e de gestão da escola, como nas formas de abordagem dos conteúdos escolares e nos processos de ensino e aprendizagem (MORAES, 2011; ARAÚJO JÚNIOR, 2013).

O desenvolvimento da indústria fordista separou o planejamento da execução do trabalho, decompôs o ofício em partes e se consolidou uma nova forma de organizar a produção, o consumo e a vida. Em outras palavras, o trabalhador se especializou em uma parte muito específica do seu ofício, perdendo a noção de totalidade das dimensões da produção de uma mercadoria e, conseqüentemente, teve sua identidade fragmentada. Esse processo de alteração no modelo fordista reverberou-se para a escola.

Os espaços escolares foram burocratizados, e as relações entre professores e alunos passaram a ser marcadas pela impessoalidade. Tornou-se viável para a escola fordista ter uma sala de aula cheia de alunos entre quatro paredes, sob o olhar vigilante do professor, e a ocorrência do ensino de forma parcelada. O docente, por sua vez, teve seu trabalho controlado pelos gestores escolares, e a escolarização, especialmente a organização do trabalho pedagógico, cada vez mais passou a ser controlada pelos gestores dos sistemas de ensino que se formaram (ENQUITA, 1989).

O trabalho docente, a partir do fordismo, baseou-se numa nova prática pedagógica. Novas atitudes frente ao processo culminaram na fixação do ensino em classes de alunos, séries determinadas ao longo de todo o *cursus* da escolarização, e na intensificação do disciplinamento dos conteúdos escolares. Ou seja, disciplinas específicas que cada professor deveria previamente se habilitar. De um modelo de trabalho mais flexível, avulso e livre, composto por professores prestigiados por um notório saber no campo das ciências, artes e filosofia, com a constituição do novo modelo fixo de produção fordista, a escola e o trabalho docente tiveram que se adaptar e se constituir de outra forma. Essas mudanças estabeleceram um novo registro de existência para o professorado e o trabalho docente (ENQUITA, 1989).

Na sala de aula, constitutiva da estrutura burocrática e parcelar da escola, o professor é o que ensina seus alunos de forma fragmentada, não apenas conteúdos, mas também respeito às normas e regras sociais, valores nacionais e princípios morais norteadores das condutas humanas. A submissão e obediência às autoridades dentro e fora do espaço escolar tornaram-se objetivos a serem alcançados com a escolarização e o sistema de disciplinamento do modelo fordista, especialmente nas relações sociais estabelecidas nas esferas cívica, familiar e social (ENQUITA, 1989).

A avaliação na lógica escolar submetida a princípios fordistas é cumulativa e classificatória, tal como ocorre nas linhas de montagem das esteiras rolantes. É negativo e inferior um produto que saiu fora do padrão

evidenciado pela supervisão quando feita avaliação por meio do controle de qualidade⁶.

A rotinização do trabalho docente e das atividades escolares educa as pessoas para terem suas vidas marcadas pela monotonia e não perceberem o controle que o capital exerce no processo de rotinização da vida, no tempo e no espaço⁷. De certa forma, a padronização dos produtos e dos processos produtivos foi fundamental no processo de formação das pessoas⁸.

Em termos gerais, o trabalho docente e o processo de escolarização passaram a ter uma estrutura sequenciada por séries, um modelo de currículo composto por disciplinas obrigatórias, padronização das classes de alunos por idade, exames de verificação da aprendizagem realizados a cada bimestre e rotinização das atividades escolares. Essa experiência ocorreu primeiramente nos EUA e, seguidamente, se estendeu a outros países (ARAÚJO JÚNIOR, 2013).

Esse modelo expressou o estabelecimento de uma lógica fixa, vertical e progressivista de escolarização, da qual nem o professor e muito menos o aluno poderiam escapar. A relação professor-aluno se efetivou de maneira verticalizada. Para que ocorresse a aprendizagem era necessário que a sala de aula fosse um ambiente no qual os alunos se submetessem às ordens dos professores. Exigia-se concentração sistemática e atenção, principalmente nos momentos de exposição dos conteúdos.

⁶ O positivismo foi uma teoria e um método de socialização dos indivíduos por meio da educação. Neste sentido era compatível ao modelo de produção fordista. O que não era normal, que fugia da normalidade, era considerado patológico. Portanto, para resolver os problemas da sociedade, objetivados pelas questões sociais, a escola foi também conclamada como lugar de apreender as normas e regras sociais. A formação e habilitação dos professores se realizavam em escolas normais. Esse nome não é desprovido de sentido. Normal sugere normas, normalidade, normalização, normativo, algo considerado positivo para a sociedade. Ao contrário de patológico, que é estranho, doentio, maligno e, portanto, negativo.

⁷ A educação não se efetiva somente a partir dos processos de escolarização. Na produção da mercadoria, na religião, no partido, nos movimentos sociais, na rua, entre outras instituições sociais, são produzidos, reproduzidos e compartilhados valores, sentimentos, maneiras de pensar e agir que interferem na formação do homem. O proibicionismo e o americanismo exemplificam movimentos que foram construídos com a intencionalidade política e pedagógica de educar para formar o homem nos moldes do fordismo, tanto no interior como no exterior ao mundo da produção.

⁸ Assim como o liberalismo se consolidou como a teoria econômica e política do capitalismo, o positivismo se constituiu como teoria científica que se realizou e contribuiu para que a sociedade capitalista se efetivasse sob a égide do fordismo. Talvez se o materialismo histórico de Marx tivesse se realizado, a História da humanidade seria outra. Respeitadas as contradições, percebemos que há um caráter relacional entre liberalismo, positivismo, Estado Social, modo de acumulação fordista e processos de escolarização. Estes elementos são estruturais e determinantes para a reprodução do capital.

O registro da frequência às aulas passou a ser cada vez mais regulado pelo professor, dia a dia do ano letivo, e frequentar a escola tornou-se obrigatório na maioria dos países ocidentais. Era atribuída a cada disciplina um espaço na grade curricular e um tempo determinado previamente. Os professores de uma mesma área de formação passaram a competir entre si por carga horária no interior dos sistemas de ensino (ENGUITA, 1989).

A fixação do tempo para a realização das aulas, o disciplinamento, a rotinização das atividades escolares, o ensino de conteúdos preestabelecidos e a atribuição da recompensa por meio de exames classificatórios objetivavam o produto final: a formação do tipo humano fordista, não questionador das conflituosas relações sociais capitalistas e submissas ao padrão da sociedade capitalista.

O trabalho docente foi a reboque da instauração do modelo fixo de acumulação, e a escolarização, deste modo, não poderia mais ser analisada como fenômeno da superestrutura, pois, pela sua natureza e função domesticadora, se estabeleceu como elemento necessário à reprodução do capital vinculado à estrutura econômica (ENGUITA, 1989).

O que ocorreu foi o desdobramento da educação escolar – como doutrinação ideológica que se faz no âmbito da superestrutura – para o disciplinamento, de maneira a gerar atitudes e comportamentos necessários à realização do trabalho nas recém-inventadas fábricas fordistas. Escolarização para o trabalho era o que idealizavam os intelectuais orgânicos defensores do fordismo.

Conforme Moraes (2011),

Assim, a disciplina e a reprodução de informações disciplinares seriam predominantes no processo educacional, e os departamentos administrativos da escola ganhariam enorme importância sobre as demais funções da escola. O diretor da escola e seu grupo de apoio ostentariam os papéis de controladores do trabalho docente, vigiando os horários, obediência às normas de preenchimento de diários, e os retardos na execução dos conteúdos programados. Portanto, as atividades meio, de apoio ao trabalho pedagógico, passaram a conduzir à atividade fim, o processo de ensino-aprendizado. O resultado é a escola numa perspectiva cada

vez mais técnica, que busca a eficiência e a operabilidade do sistema educacional (MORAES, 2011, p. 36).

Nesses termos, a escola passou a ser instância de treinamento funcional do indivíduo para o trabalho e espaço institucionalizado que o integrava à esfera da produção material, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento das capacidades laborais necessárias para atuarem na fábrica.

Munir o trabalhador com certos domínios da leitura, escrita e desenvolvimento da capacidade de realizar cálculos básicos, além de possibilitar o manuseio das novas máquinas e esteiras rolantes, possibilitou sua inserção no mundo da fábrica e da cultura urbana e na sociedade do consumo de massa.

Para Moraes (2011), esse processo formativo elementar, associado ao incremento de aspectos socioculturais, mostrou-se importante para a produtividade das empresas e para a implementação de um ideário consumista na sociedade, além de possibilitar às populações transferidas para zonas urbanas o desenvolvimento de capacidades de realizar transações elementares na cidade, como operações bancárias, se orientar pela cidade e fazer leituras variadas.

O disciplinamento dos trabalhadores por meio da escolarização é dominação pelo consentimento. Não bastava formar o trabalhador para ser mais eficiente em seu trabalho. Era necessário formá-lo para que se conformasse com as estruturas sociais de poder e de exploração no interior dos processos produtivos e nas instâncias superestruturais da sociedade.

Araújo Júnior (2013) defende que a escola dentro do modelo de acumulação fordista seguia os princípios da escolarização da classe trabalhadora desde primórdios da industrialização, estruturada na formação de especialista em detrimento da formação crítica e cultural dos trabalhadores. Não se tratava de formar cidadãos para se tornarem conscientes de sua realidade, mas de conformá-los para serem trabalhadores eficientes e dóceis frente à exploração entre capital e trabalho:

A escola no modelo de produção fordista, assim como nas relações atuais, se reestrutura para atender as necessidades do capital e, enquanto instituição ligada às burocracias do Estado de bem-estar social aparece como espaço de interesse do trabalhador e do capital. Porém, encontra-se a serviço do capital para formar mão de obra para as indústrias e gerar consentimentos nos trabalhadores como modos de vida da sociedade capitalista, uma instituição organizada para naturalizar o processo de exploração do trabalho em relação ao capital. Sendo assim é um espaço de reprodução das desigualdades sociais pelo simples fato de ser conservadora e pensada para reproduzir as relações sociais hegemônicas (ARAÚJO JUNIOR, 2013, p. 32).

Para o autor, a escola no modelo de acumulação fordista atua como condição necessária para o crescimento econômico e também como disciplinamento social do trabalhador. “A escola reduz-se ao papel econômico, divide o ensino em séries, separa planejamento da execução, criando espaços para ampliação dos especialistas em educação” (ARAÚJO JÚNIOR, 2013, p. 21).

O fordismo, como modelo de acumulação baseado no consumo de massa, e o Estado Social, como sistema de regulação do qual a escola faz parte, entraram em colapso pelas suas contradições. Por um lado, as contradições externas dos tensionamentos entre diferentes perspectivas políticas de um gradiente oscilavam entre o comunismo fundamentado no materialismo histórico e o capitalismo, liberal e positivista. Por outro, a percepção da existência de processos de escolarização em duas velocidades: a escolarização das classes dominantes era diferente da escolarização dos trabalhadores e de seus filhos.

Vale destacar que foram feitas interpretações acerca de duas situações diferenciais nos processos de escolarização que variavam na forma e no conteúdo. A teoria francesa da “escola dualista” de Baudelot e Establet afirma que a escolarização no capitalismo, embora na aparência se apresente como unitária e unificadora, está dividida em duas grandes redes, afirmando, deste modo, um recorte de classe. Nesta direção, os autores defendem que existe uma rede de escolarização secundária-superior voltada para as classes

dominantes, e a segunda é a rede de escolarização primária-profissional (SAVIANI, 2007).

A primeira rede está voltada para as classes dominantes da sociedade, com a preocupação em promover a inculcação da ideologia burguesa, baseada no aprendizado da cultura de dominação. Era preconizando o ensino das letras, das artes, das humanidades, bem como de elementos de gestão e liderança, uma educação ao mesmo tempo literária e científica. O ensino expressa a distinção de uma classe que prossegue nos estudos superiores e se consolida cada vez mais como dirigente das demais classes.

O ensino ofertado aos trabalhadores e a seus filhos era uniforme e praticável com ênfase na internalização dos valores cívicos, na educação física, nos desenhos e trabalhos manuais que davam o tom das práticas educativas escolares. Os autores Baudelot e Establet (1971) tratam especificamente da experiência escolar francesa (SAVIANI, 2007).

No caso brasileiro, tratava-se do modelo de escolarização contingenciado pela lógica fordista e tutelado pelo Estado para formar os trabalhadores; ou a educação escolar como direito das pessoas e dever assegurado pelo Estado, que foi sequer implementado. É um modelo enviesado e atravessado por elementos do moderno e do arcaico e que foge de uma racionalidade, que, mais do que possível, é difícil de ser enquadrada, uma espécie de escolarização, cujo desenvolvimento é desigual e combinado. Assim se implementou a expansão da escolarização aos trabalhadores e a seus filhos nas últimas quatro décadas.

1.4 ESCOLARIZAÇÃO À BRASILEIRA: ALGUNS APONTAMENTOS NECESSÁRIOS

Diferentemente da que se realizou nos países de capitalismo avançado, a escolarização dos pobres no Brasil derivou da funcionalidade do Estado como promotor da cidadania e, ao mesmo tempo, como resultado das lutas e dos movimentos populares que, paulatinamente, conquistaram o direito à educação escolar, a partir dos anos de 1960.

O tema da expansão da escolarização como direito dos brasileiros é contemplado desde a constituição de 1824, passando pelas constituições de 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988, além das leis complementares que tratam das diretrizes, bases e da organização dos sistemas de ensino, fato que não ocorreu pela força da lei. A realidade se apresentou mais forte do que se expressou na dimensão jurídica e legal (ALGEBAILLE, 2004).

Em tese, o que se pode afirmar é que a escolarização, em termos gerais, foi marcada pela insuficiência de investimentos em todos os níveis e modalidades de ensino e pelo descompasso entre quantidade e qualidade. A expansão da escolarização aos brasileiros se deu pela incorporação de significativas parcelas anteriormente excluídas, especialmente de jovens pobres. O que se efetivou foi a massificação da escolarização em descompasso com a democratização do ensino (PEREGRINO, 2006).

Conforme dados da Tabela 01, pode-se observar o início da expansão da escolarização à população brasileira, especialmente de crianças e adolescentes. Nos anos de 1950, momento de intensificação dos processos de industrialização e urbanização no Brasil, da população de 5 a 19 anos, apenas 26,15% estava matriculada em alguma escola, deixando de fora 73,75% desta faixa etária. Em apenas 20 anos o processo de escolarização se expandiu para atender 53,72% desta população.

Tabela 01- Evolução da população e da escolarização; população de 5 a 19 anos, 1950/1970

Ano	População de 5 a 19 anos	Matrícula no ensino primário	Matrícula no ensino médio	Total de matrículas	Taxa de escolarização	Cresc. Populacional	Cresc. Da matrícula (*)
1950	18.826.409	4.366.792	477.434	4.924.226	26,15	148,20	430,92
1960	25.877.611	7.458.002	1.177.427	8.635.429	33,37	203,71	755,70
1970	35.170.643	13.906.484	4.989.776	18.896.260	53,72	276,86	1.653,64

Fontes: IBGE, Séries Estatísticas Retrospectivas, 1970; IBGE, Estatísticas da Educação Nacional, 1960-1971; INEP/MEC, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 101. Nota: (*) Tomando-se como base 100 o ano de 1920.

Somando-se a isso, ficou evidenciado, em pesquisas educacionais, especialmente nas últimas quatro décadas, que ainda persistem problemas como analfabetismo, distorção na idade-série, evasão escolar, insuficiência na qualidade do ensino público, depredação do espaço escolar etc. Trata-se de fatos historicamente associados à pobreza, à degradação da vida urbana e rural, bem como à deterioração dos serviços públicos essenciais (PEREGRINO, 2006; ALGEBAILLE, 2004).

Tabela 02 - Indicadores demográficos e econômicos e taxa de alfabetização, 1950/1970

Indicadores	1950	1960	1970
População total	51.944.397	70.119.071	94.501.554
Densidade demográfica	6,14	8,39	11,18
Renda per capita em dólares	-	236	-
% população urbana	36	46	56
% de analfabetos (15 anos e mais)	50,0	39,5	33,1

Fontes: LOURENÇO FILHO, M. B. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 250-272, out./dez. 1965; Fundação IBGE, Séries Estatísticas Retrospectivas, 1970.

Ambas as autoras partem do pressuposto de que a escola passou por um processo de desescolarização ao expandir-se às camadas mais pobres da população brasileira e perdeu suas tradicionais funções institucionais. Ou seja, a entrada da população pobre na instituição escolar não significou a democratização do ensino e da educação escolar, ou a escolarização nos moldes de um modelo de acumulação capitalista. Ao contrário, o que se materializou foi a massificação da “escolarização” em moldes “não escolares”.

A escola se tornou um posto avançado do Estado, na qual se ofertariam um mínimo de instrução possível e o máximo de controle social. Ela foi instrumento de gestão da pobreza e processo de escolarização e, mesmo se constituindo juridicamente como direito, se tornou um dos meios

mais eficazes através do qual o Estado regularia os tensionamentos e os conflitos sociais (ALGEBAILLE, 2004).

Conforme Algebaine (2004), “a expansão escolar no Brasil constitui-se, de fato, com essa marca. A produção de uma escola precária para o atendimento dos segmentos sociais mais pobres” (p. 94). A precariedade se materializa em todas as dimensões constitutivas dos processos de escolarização, da estrutura física do equipamento escolar à dimensão pedagógica, perpassando as condições de vida, trabalho e salário dos trabalhadores da educação. É a materialização da precarização do trabalho docente e da constituição de uma escola pobre para os pobres.

A expansão escolar se deu de forma desordenada, desigual e combinada, sem planejamento estatal, muitas vezes resultado das políticas de grupos dominantes locais articulados com governos estaduais. Uma espécie de favor do Estado às populações, a instalação do equipamento escolar se apresentou muitas vezes como moeda de troca, associada a práticas eleitoreiras de expansão dos domínios políticos e do manditismo local e regional. Mas, mesmo assim, de uma forma truncada e esquizofrênica, a rede escolar pública foi ampliada significativamente durante os anos de 1970 e 1980, e a escola se expandiu a populações que anteriormente não teriam acesso.

No início da década de 1980, o número de estabelecimentos de ensino que ofereciam o 1º grau aproximava-se de 200.000, alcançando um patamar que se manteria até a metade da década de 1990. O número de matrículas chegava a 20.000.000. Neste contexto, produziu-se o discurso de que o Brasil praticamente havia universalizado o ensino fundamental. Havia escolas, mas o desafio seria resolver o descompasso entre a quantidade de escolas e a qualidade do ensino nela ofertado. Conforme Algebaine (2004),

Dizia-se que “o ingresso na primeira série do primeiro grau” era “quase universal no Brasil” (FLETCHER e RIBEIRO, 1987, p. 1). Só que essa suposição – em princípio, reforçada pelos dados de matrícula e pelo impressionante número de estabelecimentos escolares – não “batia” com a mobilização de discursos e ações governamentais em torno da abertura de novas escolas (ALGEBAILLE, 2004, p. 108).

A realidade cada vez mais evidenciava que, além da falta de escolas e da persistência das desigualdades na oferta educacional, conforme regiões ou áreas (rural e urbana) em um território tão vasto, diverso e desigual como o brasileiro, não se questionava sobre a escola que historicamente se formou para as parcelas antes excluídas dos processos de escolarização.

Identifica-se que a *educação escolar* tem baixa qualidade, mas as soluções para a baixa qualidade aparecem, em boa medida, “despregadas” da *escola* real, como se ela fosse um continente cujo conteúdo apenas flutua em seu interior, podendo, portanto, ser trocado por outro mais adequado, sem que para isso seja necessário mexer naquilo que se pensa ser o simples suporte material e institucional de uma prática e uma ação. As “políticas” propostas a partir dessa perspectiva praticamente não se assentam em uma discussão sobre as relações que produzem uma escola “que não ensina” (ALGEBAILLE, 2004, p. 109).

É nessa direção que a “mudança” vislumbrada é apenas aquela que decorre de uma intervenção voltada à correção de rumos. O problema do ensino público no Brasil não seria mais a quantidade da oferta, mas de racionalidade da gestão e de qualidade do ensino.

Peregrino (2006) confirma que a expansão da escola pública aos pobres é o meio de reproduzir as desigualdades sociais no Brasil. A seleção e a segregação, ao longo do processo de expansão da escolarização, fizeram parte dos eficientes mecanismos de exclusão e eliminação dos alunos pobres, principalmente nas décadas de 1970 e 1980. Já na década de 1990, confirmando as mudanças sofridas na instituição escolar,

a expansão demarcada durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1994/2002), guardam continuidades em relação às políticas anteriores. Mais especificamente, elas dão continuidade à tendência apontada ao final da ditadura militar, de realizar, na expansão da escola pública aos grupos antes dela excluídos, a modificação do perfil institucional da escola, especialmente

daquela de nível fundamental: com a fragilização da dimensão propriamente “escolar” da escola (com aligeiramento dos conteúdos, da formação de educadores, da estrutura física institucional, e, finalmente, do investimento per capita, como nos mostra Fanfani de maneira quase “poética”, fazendo “menos com mais”) e expansão de sua dimensão “assistencial” (PEREGRINO, 2006, p. 124).

A escola passou a ser mais uma instituição assistencial e de controle da pobreza do que uma instituição de ensino e aprendizagem propriamente dita. A autora constatou que a escola se massificou e, como resultado de um processo histórico de sua associação ao modelo econômico neoliberal e da modificação do perfil institucional, se desescolarizou. “Vimos que a escola expande-se ‘desinstitucionalizando-se’, perdendo as características propriamente “escolares”, e abarcando funções cada vez mais coladas às formas tradicionais de regulação dos pobres na sociedade brasileira” (PEREGRINO, 2006, p. 322).

Na mesma direção, Algebaile (2004) percebeu que a principal função da escolarização era a contenção das pressões e da organização das classes trabalhadoras que uma educação desqualificada, transvestida de escolarização, podia cumprir: a conversão da escolarização em uma espécie de “válvula de escape das tensões sociais”, “ineficiência” da escola, e não sua eficiência, é duplamente funcional para a reprodução das relações capitalistas de produção.

Por um lado, identificou que foi estipulado um circuito privado de apropriação dos gastos com educação. O que se materializou foi a abertura e ampliação de circuitos de circulação e realização que incrementam e sustentam em bases materiais diversos ramos da produção, como a construção civil, a produção e o fornecimento de alimentos (merenda escolar) e a produção de materiais e recursos vinculados à prática educativa, como papel, mobiliário, produção gráfica e editorial. Expansão da escolarização significava mais dinheiro circulando e aquecendo a economia (ALGEBAILLE, 2004).

Por outro lado, a reforma educacional empreendida ao longo dos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) centrou-se na eficiência da gestão do setor educacional, enfatizando questões administrativas e pedagógicas. Foi nesse contexto que se produziu e veiculou o discurso de que

havia escolas para todos, mas o problema era de gestão, materializado na falta de qualidade, no oferecimento e na implementação dos serviços educacionais.

A reforma educacional do Ministro de FHC, Paulo Renato de Souza, como ficou conhecida, não penetrou na problematização das relações que efetivamente produziam uma “escola que não ensina” e dos limites de uma escola assim configurada frente ao agravamento do quadro social. A eficiência do ensino dependia da modernização da administração pública, da escola e do professor. “E ponto!” (ALGEBAILLE, 2004).

A escola, como um posto avançado do Estado, e a escolarização, como meio através do qual se realiza a formação no âmbito individual, foram úteis no sentido de fazerem parte de um projeto de controle social e, ao mesmo tempo, contribuiriam com a aceleração dos processos civilizatórios. No mesmo movimento, reuniram-se o útil e o agradável: instituição de ensino do “mínimo” necessário aos indivíduos, atenuando conflitos e tensões sociais que poderiam derivar da intensificação da pobreza e, não menos importante, instrumentos dirigidos à modernização do arcaico.

A partir da reforma educacional empreendida por FHC, o que se chama de escolarização à brasileira sintetiza um processo histórico que se materializou em uma “escola pobre para os pobres”. A escola passou a ser utilizada como uma instituição que possibilita o mínimo de ensino e aprendizado e o máximo de equalização social aparente. É um dos elementos necessários à modernização conservadora, que reitera o poder do atraso e, ao mesmo tempo, tutela novas formas de controle, uma espécie de adição de vinho novo em odres velhos. Nas palavras de Algebaile (2004),

Trata-se de uma reforma que instaurou um novo ciclo de expansão escolar, conjugando a expansão da oferta com o robustecimento da escola, de forma a prepará-la para atuar mais incisivamente na atenuação dos conflitos potenciais vinculados ao quadro de intensificação da pobreza, de redução de direitos e de desmonte de horizontes. As estranhas fusões entre os objetivos da política social e as ações escolares permitem acompanhar a produção reiterada de uma escola pobre material e pedagogicamente – porque marcada pelo tempo curto, pela falta de recursos, pelo esgotamento dos professores – e pobre em termos do estreitamento dos direitos e dos canais para seu debate e disputa. É nesse sentido que

essa forma de expansão remete ao conceito de *revolução passiva*: às ampliações da escola corresponderam perdas em termos do direito à educação e reduções da esfera pública que excedem em muito a esfera educativa escolar (ALGEBAILLE, 2006, p. 258).

Em um posto avançado do Estado, como instrumento de contenção das tensões e dos conflitos sociais, a escolarização se materializa como um dos recursos que sustenta o poder das classes e frações de classe que coordenam a modernização na medida e direção de seus interesses.

1.5 TENSÕES SOCIAIS EM TORNO DA (DES)CRENÇA NA ESCOLARIZAÇÃO: A DESINTEGRAÇÃO DA PROMESSA INTEGRADORA

Como assinalou Hobsbawm (1995), o americanismo e fordismo, a transnacionalização econômica, o neoliberalismo e o intensivo aumento no desenvolvimento tecnológico causaram significativos impactos para a vida, o trabalho e as maneiras de pensar e agir das populações, especialmente após a Segunda Guerra Mundial nos países de capitalismo central. Nos países de capitalismo periférico, esse processo se intensificou após a segunda metade dos anos de 1950.

O *boom* do crescimento econômico afetou e foi afetado por transformações na educação e na cultura. Após a Segunda Guerra Mundial, sobretudo nos anos de 1950 e 1960, o capital atribuiu à escola um papel integrador nos processos de desenvolvimento econômico, coincidindo com a Era de Ouro do capitalismo, sobretudo nos países desenvolvidos. Esse processo se deu com a efetiva contribuição da escola à integração e ao equilíbrio sociais. Isto é, a promessa integradora da escolarização se fundamentava na necessidade de construir um conjunto de estratégias orientadas para criação das condições educacionais em função de um mercado de trabalho em plena expansão e na confiança da possibilidade de formar a força de trabalho a partir da política de pleno emprego do Estado Social.

A escola constituía-se assim num espaço institucional que contribuiria para integração econômica da sociedade, formando o contingente (sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado. O processo da escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias, e, consequentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual (GENTILI, 1999, p. 80).

Nesse sentido, a escolarização se apresentou como atividade central na definição de políticas do setor econômico-produtivo, pois contribuiria de forma direta com a competitividade das economias nacionais, num cenário marcado pela globalização, por um lado, e com a superação das necessidades e demandas progressivas de formação de recursos humanos, por outro. A escolarização tornou-se sinônimo de formação e integração das pessoas ao mundo do trabalho e emprego.

A crise internacional do capitalismo nos anos de 1970 marcou o início da desestruturação dessa promessa. Passou-se da lógica da integração, em função das necessidades e demandas das economias nacionais (a formação e integração da classe trabalhadora ao mundo do trabalho), à lógica econômica privativa e individualista, baseada nas competências e habilidades que individualmente cada pessoa deveria adquirir por meio da escolarização.

Com o fim do pleno emprego, a crise econômica, acompanhada do aumento das taxas de inflação e do desemprego estrutural, as vagas passaram a ser disputadas no mercado de trabalho. As pessoas foram responsáveis pela sua formação, pelo sucesso ou fracasso profissional, bem como pela sua colocação no mercado de trabalho. Desta forma, foi elaborada a ideia de que o problema do desemprego se resolveria via qualificação do indivíduo para o disputado mercado de trabalho. A escolarização e o diploma se valorizaram, não apenas como valores de uso, mas também como valores de troca.

No Brasil, a partir dos anos de 1980, a expansão da escola pública às parcelas anteriormente excluídas se deu, em parte, pela incorporação de que o acesso ao emprego se daria via escolarização. A teoria do capital humano já se realizava no senso comum com a falsa crença de que havia empregos, mas o que faltava eram pessoas qualificadas. Como assinalou Moraes (2011), a

escola de ensino médio, sobretudo, passaria a oferecer, também, qualificação técnica profissional para suprir a oferta de vagas no “mercado de trabalho em expansão”.

No plano ideológico, a escolarização foi vinculada ao mundo do trabalho e considerada mola propulsora do desenvolvimento econômico e social brasileiro, especialmente dos anos de 1970 até finais dos anos de 1990. Escolarização era compreendida como sinônimo de preparação para o mundo do trabalho e emprego. Isto é, formação e qualificação da força de trabalho necessária ao desenvolvimento do capital (FRIGOTTO, 1999).

Governos estaduais – da esquerda à direita –, burocratas do Estado e parte dos gestores da classe média defendiam que a economia brasileira necessitava de força de trabalho qualificada e de quadros formados por instituições de ensino superiores. Administradores, professores, engenheiros, médicos, entre outros profissionais, eram necessários não só para o aspecto econômico, mas também para o desenvolvimento tecnológico, social e cultural do Brasil. A vida urbana exigia pessoas alfabetizadas e letradas, e todos os setores da economia exigiam trabalhadores qualificados, a fim de contribuir com o desenvolvimento de tecnologias implementadas na indústria, no comércio e setor de serviço.

O aumento da demanda por escolarização, principalmente o ensino superior, e a vinculação da escolarização ao discurso da ascensão social dos indivíduos possibilitaram a entrada de jovens na universidade e em outras instituições de ensino superior. A ascensão social do indivíduo através da escolarização se daria, tanto pela crença do aumento da renda real com a profissão de nível superior, como pela elevação do *status* social de um indivíduo via escola.

Isso foi evidenciado não apenas nos países de capitalismo central, mas nos países periféricos, em especial no Brasil, onde essa crença também se propagou. Parte significativa dos jovens estudantes latino-americanos, que usufruíram da escolarização, melhorou suas condições de vida e trabalho, bem como a elevação na escalada social:

Dos estudantes latino-americanos entrevistados por pesquisadores americanos em meados da década de 1960 em vários países, entre 79% e 95% estavam convencidos de que o estudo os colocaria numa classe social superior dentro de dez anos. Só entre 21% e 38% achavam que o estudo ia trazer-lhes um status econômico muito superior ao de suas famílias (LIEBMAN, EALKER e GLAZER, 1972). Claro que, quase certamente, lhes daria uma renda maior que a dos não diplomados, e, em países de pequena educação, onde um diploma garantia um lugar na máquina do Estado, e, portanto poder, influência e extorsão financeira, podia ser a chave para a verdadeira riqueza (HOBSBAWM, 1995, p. 291).

Universidades públicas e privadas, assim como a procura pelos cursos superiores, *campi*, “cidades universitárias” e faculdades isoladas se multiplicaram e constituíram-se como fator novo na educação, na cultura e na política brasileiras.

Estudantes e professores universitários aos milhões se apresentaram na arena social como novos sujeitos questionadores das ações do Estado e da sociedade em geral. Tratava-se de uma nova forma de estar no mundo, como assinalou Hobsbawm (1995), escrevendo sobre os resultados do movimento de maio de 1968.

Geralmente, financiados pelos pais ou pelo Estado, por meio de bolsas de estudos, os estudantes viajavam e se comunicavam entre si, realizando intercâmbios culturais, atravessando as fronteiras de seus países de origem, num processo efervescente de troca de ideias e experiências às ações políticas do movimento estudantil.

Como revelou a década de 1960, eram não apenas radicais e explosivas, mas singularmente eficazes na expressão nacional, e mesmo internacional, de descontentamento político e social. Nos países ditatoriais, em geral elas forneciam os *únicos* grupos de cidadãos capazes de uma ação política coletiva, e é significativo o fato de que, enquanto outras populações estudantis latino-americanas cresciam, seu número no Chile do ditador militar Pinochet, após 1973, foi forçado a cair: de 1,5 % para 1,1% da população. E se houve um momento, nos anos de ouro posteriores a 1945, que correspondeu ao levante mundial simultâneo com que os revolucionários sonhavam após 1917, foi sem dúvida 1968, quando os estudantes se rebelaram desde os EUA ou México, no Ocidente, até a Polônia, Tchecoslováquia e Iugoslávia, socialistas, em grande

parte estimulados pela extraordinária irrupção de maio de 1968 em Paris (HOBSBAWM, 1995, p. 292).

O movimento estudantil de maio de 1968 não foi uma revolução, mas um profundo questionamento aos valores, sentimentos e pensamentos conservadores e reacionários. Movimento autônomo de resistência às desigualdades sociais e escolares em meio à conjuntura onde prevaleciam o ressentimento, a desilusão e a descrença em relação ao capitalismo e a suas promessas não realizáveis. O seu início se deu na França, mas logo se espalhou para outros países e influenciou, de forma concreta, o movimento social.

Três elementos contribuíram para que ele se efetivasse e ganhasse força social no cenário internacional: o ressentimento de classe gerado pela descrença no projeto social tecnocrático, que se constituiu por meio do Estado de Bem-Estar Social; a desilusão em relação ao discurso da escolarização como forma de garantir a mobilidade social e a ascensão na carreira pela aquisição do diploma; e, por fim, a descrença na ideia de equidade como fundamentação conceitual da meritocracia. O primeiro diz respeito aos processos econômicos e políticos. Não menos importantes, os dois últimos estão relacionados ao processo de escolarização.

As políticas econômicas e sociais do ideário keynesiano já davam claros sinais de esgotamento e desequilíbrios fiscais. O desemprego aumentou significativamente, as taxas de inflação se elevaram e o Estado previdenciário não mais conseguia sustentar o pleno emprego e o seguro social dos trabalhadores desempregados. Os estudantes, que aos milhões conseguiram adentrar nas universidades e demais instituições de ensino superior, ao saírem delas, não encontravam emprego, muito menos na carreira de formação escolhida. A percepção gerou o ressentimento de indivíduos, ao perceberem que as condições de seus pais foram melhores que as suas, e que seus diplomas tinham menos valor social do que os diplomas dos filhos das classes dominantes (HOBSBAWM, 1995).

Embora Hobsbawm (1995) escreva sobre a história geral do “breve” século XX, o autor considera o caráter relacional entre os processos históricos

econômicos, políticos e sociais, bem como a relação entre os países. No livro *A Era dos Extremos*, o movimento estudantil de Paris de maio de 1968 é considerado marco na história europeia. No caso brasileiro, o Maio de 1968 reverberou o movimento de desobediência civil questionador da ordem policial em suas relações com os aspectos políticos e econômicos da ditadura civil-militar. O processo de massificação do ensino superior se deu somente após a aprovação da LDB nº 9.394/1996, que possibilitou a ampliação das instituições de ensino superior da rede privada.

O movimento estudantil de Paris percebeu que a promessa da ascensão social por meio da escolarização não se realizava. O tempo passado na escola parecia perdido e com ele os sonhos de seguir carreira, com melhores condições de vida, trabalho e salário. Os estudantes mais desprovidos de capital social, cultural e linguístico, ao final do processo de escolarização, obtinham um diploma desvalorizado e cada vez mais se revelava falsa a falácia da promessa da escola libertadora.

[...] a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção (BOURDIEU, 1998, p. 221.)

O fracasso gerado pela desilusão escolar era estigmatizante e excludente. O discurso da equidade tutelava a meritocracia e naturalizava as desigualdades entre os indivíduos ao longo do processo de escolarização e, conseqüentemente, ao se inserirem no mundo do trabalho. O sentimento de fracasso advinha da ideia de que o Estado havia cumprido sua missão ao ofertar a escola secundária e o ensino superior aos estudantes, mas nem todos, a maioria deles, conseguiram o sucesso na vida pela via da escolarização.

De fato, a perversa lógica da responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso e fracasso por meio do processo de escolarização era falsa. Percebeu-se que “o sol nascia para todos, mas a sombra era para poucos” e

que, durante todo o *cursus*, ao longo do processo de escolarização, operacionalizavam-se mecanismos objetivos e subjetivos de eliminação constante, e que a instituição escolar legítima e é reprodutora das desigualdades sociais.

Seria, pois, ingênuo esperar que, do funcionamento de um sistema que define ele próprio seu recrutamento (impondo exigências tanto mais eficazes talvez, quanto mais implícitas), surgissem as contradições capazes de determinar uma transformação profunda na lógica segundo a qual funciona esse sistema, e de impedir a instituição encarregada da conservação social e da transmissão da cultura legítima de exercer suas funções de conservação social. Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima (BOURDIEU, 1998, p. 55).

As vantagens e as desvantagens de pertencer a classes sociais detentoras de possibilidade de acesso ao capital cultural e linguístico são convertidas em vantagens e desvantagens escolares e, conseqüentemente, aumentam as chances de inserção a empregos melhores remunerados no mercado de trabalho.

Em uma sociedade de classe, a escolarização não escaparia de se constituir de modo classista. Seria ingênuo, de certa forma, acreditar no caráter universal da educação, muito menos na crença em um único tipo de escolarização. Gramsci (2004) observa que, na civilização moderna, todas as atividades práticas se tornaram complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas de nível mais elevado, que ensinem nestas escolas a escola de outro para as classes subalternas, isto é, para os trabalhadores e seus filhos.

a tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas seu reduzido exemplar,

destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (GRAMSCI, 2004, p. 33).

1.6 A VIRADA NEOLIBERAL, A CONSTITUIÇÃO DA CRENÇA NO INDIVÍDUO E A PRODUÇÃO SOCIAL DA NECESSIDADE DE UM NOVO TIPO DE HOMEM

“A sociedade não existe, apenas homens e mulheres individuais”
(MARGARETH THATCHER).

Ao final dos anos de 1960, a promessa do paraíso à classe trabalhadora parecia não se sustentar. A rebelião estudantil de 1968⁹, o fim do pleno emprego, principalmente na França e na Grã-Bretanha, a defesa da flexibilização das leis trabalhistas e da desregulamentação do Estado foram elementos sinalizadores de que algo estava errado na política e na economia. Com a expansão do ensino superior, destinado aos filhos dos trabalhadores, e a ideia de que havia empregos, mas faltavam pessoas qualificadas, o movimento estudantil atuou como sujeito político de um movimento social amplo que ficaria marcado para sempre na história. Como assinala Hobsbawm (1995), a última revolução do século XX, o Maio de 68, como ficou conhecido nos livros, foi um movimento que sinalizou: a Era de Ouro do Capitalismo havia se esgotado.

Era um sinal de que o equilíbrio da Era de Ouro não podia durar. Economicamente, esse equilíbrio dependia de uma

⁹Os estudantes, oriundos das classes média e alta, se apresentaram como nova força política e social. Hobsbawm (1995) defende que o movimento estudantil de 1968 foi uma onda que varreu os três mundos, ou grande parte deles. Trabalha com a ideia de que esse movimento possui três características políticas: os estudantes eram facilmente mobilizados nas enormes usinas de conhecimento (universidades) que os continham; eram encontrados em geral nas capitais, sob os olhos dos políticos e das câmeras e eram membros das classes educadas, muitas vezes filhos da classe média estabelecida, isto é, não fáceis de metralhar como faziam com as classes mais baixas. Para o autor, “a rebelião dos estudantes ocidentais foi mais uma revolução cultural, uma rejeição de tudo o que, na sociedade, representasse os valores paternos de ‘classe média’” (HOBBSAWM, 1995, p. 432).

coordenação entre o crescimento da produção e os ganhos que mantinham os lucros estáveis. Um afrouxamento na ascensão contínua da produtividade e/ou um aumento desproporcional dos salários resultariam em desestabilização. Dependia do que estivera tão dramaticamente ausente no entre-guerras, um equilíbrio entre o crescimento da produção e a capacidade dos consumidores de comprá-la. Os salários tinham de subir com rapidez suficiente para manter o mercado ativo, mas não para espremer os lucros. Como, porém, controlar salários numa era de demanda excepcionalmente florescente? Como, em outras palavras, controlar a inflação, ou pelo menos mantê-la dentro de limites? Por último, a Era do Ouro dependia do esmagador domínio político econômico dos EUA, que atuavam – às vezes sem pretender – como o estabilizador e assegurador da economia mundial (HOBSBAWM, 1995, p. 279).

O colapso financeiro internacional de Bretton Woods, em 1971, o *boom* de produtos de 1972-3 e a crise originada da Organização dos Países Exploradores de Petróleo (OPEP), de 1973, produziram o déficit americano, inflação em rápida ascensão e queda no Produto Interno Bruto (PIB) dos países de capitalismo avançado, coisa que não acontecia desde 1929. Foi em meio a esse turbilhão que a Era de Ouro perdeu seu brilho. A economia americana entrou em declínio, o sistema monetário com base no dólar-ouro desabou e a crise da acumulação do capital afetaram a todos por meio da combinação de desemprego em ascensão e a inflação acelerada (HOBSBAWM, 1995).

Trabalhadores com altos salários no longo *boom* de altos lucros ainda lhes permitiam ganhos extras. Um Estado Social sempre mais abrangente e generoso permitiu, por um lado, tanto o pleno emprego e o consumo de massa como os reais investimentos empresariais e a infraestrutura necessária ao desenvolvimento do capital.

Parte significativa desse movimento era financiada pelo Estado, que cada vez mais via o crescimento de sua renda pública. Entraram em cena os “teólogos do livre mercado” com “novas” práticas econômicas sustentadas e defendidas pelos governos chamados neoliberais.

O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o

capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política. [...]

Três anos depois, em 1947, enquanto as bases do Estado de bem-estar na Europa do pós-guerra efetivamente se construíram, não somente na Inglaterra, mas também em outros países, neste momento Hayek convocou aqueles que compartilhavam a sua orientação ideológica para uma reunião na pequena estação de Mont Pélerin, na Suíça. Entre os celebres participantes estavam não somente adversários firmes do Estado de bem estar europeu, mas também inimigos férreos do New Deal norte americano. Na seleta assistência encontravam-se Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Von Mises, Walter Lippman, Michael Polanyi, Salvador de Madariaga, entre outros. Aí se fundou a Sociedade de Mont Pélerin, uma espécie de franco-maçonaria neoliberal, altamente dedicada e organizada, com reuniões internacionais a cada dois anos. Seu propósito era combater o Keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro (ANDERSON, 2000, p. 9-10).

Foi nesse contexto que se construiu o neoliberalismo como movimento de contestação do keynesianismo e crítico do Estado de Bem-Estar Social. Os defensores da “nova ordem” global, chamados posteriormente pelos historiadores de neoliberais, articularam elementos estruturais e conjunturais para transformar a maneira das pessoas pensarem, sentirem, serem e agirem no mundo.

No âmbito estrutural, havia terminado a era de Henry Ford, e em seu lugar surgiu uma nova forma econômica de produção. Um novo método iniciado pelos japoneses por meio do desenvolvimento da robótica e da informática nos anos de 1970 tornaria possível ter estoques muito menores, produzir o suficiente para abastecer os vendedores *just in time* (na hora) e com capacidade de variação na produção. Seria o fim da crise pela superprodução capitalista, tal como ocorreu com a quebra da Bolsa de Valores em 1929.

Na dimensão conjuntural, os mecanismos subjetivos de criação do consenso necessário à domesticação do novo tipo humano foram ainda mais sofisticados. Os meios de comunicação de massa, a internet (até então meio

não dominante de comunicação), a mídia impressa, a publicidade, a propaganda, entre outros meios, passaram a ser utilizados e determinantes para veiculação das novas ideias reconhecidamente neoliberais.

A religião, a família, os movimentos sociais, os partidos políticos, as empresas capitalistas e vários outros aparelhos privados de hegemonia incorporaram elementos neoliberais em seus discursos. A ideia de indivíduo, meritocracia e igualdade de oportunidade são exemplos de categorias e conceitos que passaram a fazer parte dessa “narrativa” que se consolidou até mesmo no cotidiano mais efêmero (HARVEY, 1995, p. 41).

Quando se esvaziava a capacidade de dominação pelo discurso por meio dos aparelhos privados de hegemonia, se utilizava a força dos aparelhos coercitivos do Estado. Assim aconteceu no Brasil em 1964, no Chile em 1973 e por quase toda a América Latina resistente. Ficou evidenciado que o capitalismo, na sua lógica de produção e reprodução, independe do regime político, seja nas ditaduras ou em regimes democráticos, o importante é que os interesses materiais envolvidos se efetivem: o lucro e a acumulação do capital. O capitalismo é compatível tanto com os regimes autoritários como com os regimes chamados democráticos¹⁰.

Uma disputa foi travada entre keinesianos e neoliberais e, segundo Hobsbawm (1995), não era nem um confronto puramente técnico entre economistas profissionais, nem uma busca de caminhos para tratar de novos e perturbadores problemas econômicos.

Era uma guerra de ideologias incompatíveis. Os dois lados apresentavam argumentos econômicos. Os keinesianos afirmavam que altos salários, pleno emprego e o Estado de Bem Estar haviam criado a demanda de consumo que alimentara a expansão, e que bombear mais demanda na economia era a melhor maneira de lidar com depressões econômicas. Os neoliberais afirmavam que a economia e a política da Era do Ouro impediam o controle da inflação e o corte de custos tanto no governo quanto nas empresas privadas, assim permitindo que os lucros, verdadeiro motor do

¹⁰A compatibilidade do capitalismo com regimes autoritários não é nova. Basta lembrar que as mais altas taxas de crescimento econômico na Alemanha pós-crise de 1929 se deram com a ascensão do nazismo de Hitler, da mesma forma que ocorreu na Itália fascista de Mussolini.

crescimento econômico numa economia capitalista, aumentassem (HOBSBAWM, 1995, p. 399).

A realidade histórica mostrou que não havia neoliberalismo puro, como também não se realizou o Estado Social na sua plenitude, tal como Keynes defendeu em sua teoria geral (KEYNES, 1996). Elementos neoliberais atravessaram países capitalistas que implementaram as políticas keynesianas, assim como houve momentos em que elementos da política keynesiana foram utilizados em países notadamente neoliberais. A realidade se apresenta como mais forte que qualquer teoria, e o historiador deve ficar atento às contradições, mediações e aos elementos que formam uma totalidade em quaisquer circunstâncias. Com isso não defendemos que a ideologia neoliberal não tenha triunfado em âmbito global, pelo contrário, seu triunfo alcançou todas as áreas e dimensões da vida humana, uma espécie de “teologia” que se traduziu como crenças no indivíduo empreendedor, nas políticas de privatizações sistemáticas e no capitalismo de mercado.

Harvey (2005) nos apresenta os anos de 1978 a 1980 como um ponto de ruptura revolucionário na história social e econômica do mundo, anos em que se consolidaram políticas neoliberais na Grã-Bretanha, nos EUA e em outros países, bem como a liberalização econômica na China. Para o autor, neoliberalismo é uma:

Teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio (HARVEY, 2005, p. 01).

O pressuposto de que as liberdades individuais são garantidas pela liberdade de mercado e de comércio é elemento vital do pensamento neoliberal. O Estado, seguindo essa lógica, teria a funcionalidade de criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas. Assim, preservar-se-iam suas tradicionais funções de manter a ordem jurídica e política necessárias para garantir os direitos individuais de propriedade, por um

lado, e o funcionamento apropriado dos mercados, através do estabelecimento de estruturas policiais, militares e de defesa.

O neoliberalismo foi um projeto de reação ao Estado Social, ao planejamento estatal e ao intervencionismo keynesiano, cujo objetivo principal foi restaurar o poder das classes dominantes do modo de produção capitalista, se consolidando como nova ortodoxia econômica de regulação da política pública no nível do Estado. Ele se realizou como um plano teórico de reorganização do capitalismo internacional e, ao mesmo tempo, um projeto político de restabelecimento das condições de acumulação do capital global (HARVEY, 2005).

No limite, o interesse dos neoliberais é a apropriação cada vez maior da mais-valia, extraída de fluxos financeiros em nível global operacionalizado, na totalidade, com o pagamento dos juros da dívida. A extorsão se inicia no interior do processo produtivo e se desenvolve internamente em cada país com a produção dos impostos. Ao invés destes serem convertidos em propriedades sociais, transformam-se em dinheiro utilizado no pagamento dos juros da dívida. Esse processo se torna mais eficaz quando o Estado constitui práticas de ajuste estrutural, através da redução dos gastos públicos e do aumento dos impostos.

Não é possível entender o neoliberalismo sem levar em consideração a complexidade dos processos e práticas sociais que se desenvolvem em escala global, pelo endividamento dos Estados em geral e pelo endividamento individual da classe trabalhadora, cuja finalidade é a realização do consumo, e a possibilidade de extração da mais valia, por outros meios que vão além dos processos produtivos tradicionais. Isto é, pela expropriação dos trabalhadores via pagamento de juros simples e, na maioria dos casos, a operação se desenvolve por meio de pagamento de juros compostos, é possível perceber que os ajustes operacionalizados objetivam o desmantelamento de uma rede pública de proteção social constituída pelo Estado Social em decorrência da luta por direitos (HARVEY, 2005).

À medida que ocorria queda na arrecadação dos impostos nos países centrais do capitalismo, aumentavam-se os gastos sociais com o pleno emprego e assistência social. O colapso financeiro estava associado à

estagflação e à crise fiscal dos Estados que não mais conseguiam pagar suas dívidas.

O FMI e o BM foram instituições financeiras que contribuíram com o estabelecimento das relações internacionais no sentido de “salvar” as economias em crise, a partir da concessão de empréstimos. A condição para o recebimento era realização de um conjunto de reformas do Estado, principalmente nas áreas fiscais, previdenciárias, de flexibilização das leis trabalhistas e ajuste nas políticas de assistência social, isto é, adoção das chamadas medidas de austeridade nos moldes do neoliberalismo. Essa foi a principal metodologia que confirmou e consolidou o neoliberalismo. Com o crescente endividamento dos países e a dificuldade para pagamento do valor principal, tornou-se comum o pagamento de apenas os juros da dívida e os organismos multilaterais, que cada vez mais passaram a interferir nas políticas públicas dos estados nacionais.

O FMI e o Banco Mundial se tornaram centros de propagação e implantação do “fundamentalismo do livre mercado” e da ortodoxia neoliberal. Em troca do reescalonamento da dívida, os países endividados tiveram de implementar reformas institucionais como cortes nos gastos sociais, leis do mercado de trabalho mais flexível e privatização. Foi tentado assim o “ajuste estrutural” (HARVEY, 2005, p. 38).

O discurso construído por essas agências internacionais diz respeito ao processo de responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso. Isto é, o indivíduo tornar-se-ia responsável pela sua educação, saúde, segurança, moradia, formação, previdência, entre outros direitos que compunham a rede pública de proteção social construída pelo Estado Social.

Todos os direitos socialmente construídos são elementos superestruturais que passaram pelo processo de financialização. “Neoliberalização significou a financialização de tudo. Isso aprofundou o domínio das finanças sobre todas as outras áreas da economia, assim como sobre o aparato de Estado e, como assinala Randy Martin, a vida cotidiana” (HARVEY, 2005, p. 41).

Nesses termos, ocorreu o redirecionamento do Estado, que atuou mais nos processos de financeirização das economias e no controle social por meio dos aparelhos policiais e ideológicos do que em qualquer outro campo. Áreas que eram consideradas anteriormente como estratégicas para o Estado foram mercadorizadas, e educação e saúde públicas são exemplos factíveis. Esse processo se deu pelo excedente de capital produzido e pelo interesse das corporações e empresas da iniciativa privada ao compreenderem a educação como *locus* privilegiado para a reprodução dos seus capitais financeiros. Foram diversificadas várias áreas de investimento e aplicados excedentes do capital por meio dos CEOs, principais operadores dos conselhos de administração das corporações e reais gestores a serviço do capital.

Essas empresas se tornaram mais poderosas que muitos países, com faturamentos maiores de que o PIB de muitos estados nacionais. Esse fato se tornou possível tanto pela transnacionalização da economia mundial como pela eficiente adoção das práticas neoliberais e, indubitavelmente, pela construção do consentimento ativo em torno das liberdades individuais.

No Brasil, o neoliberalismo foi marcado por inerentes contradições próprias dos países que não passaram pela experiência totalizante do Estado Social. O Estado, administrado por governos com fortes marcas populistas, autoritárias e patrimonialistas, atuou na direção e no efetivo controle do processo de desenvolvimento do capitalismo brasileiro, sobretudo a partir de 1930, momento de sua revolução “burguesa”. Uma nova etapa do capitalismo se constituiu com o processo de industrialização e a centralização das decisões com a formação do Estado nacional capitalista (SODRÉ, 1999).

No plano econômico, novos grupos entraram em cena e se fortaleceram, sobretudo a burguesia industrial, que apresentou certo protagonismo no desenvolvimento de complexos industriais. No plano político, o Estado passou a criar e a desenvolver políticas públicas em âmbito nacional, atuando na construção da infraestrutura necessária ao desenvolvimento industrial, principalmente com a criação da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) e a Petrobrás. O Brasil passou a ter indústrias de base e transformação e urbanizou-se.

O Estado atuaria nos processos regulatórios e na criação das condições gerais da produção necessárias ao desenvolvimento do capitalismo. Vários setores da sociedade se articularam e constituíram, a partir do Estado nacional, políticas de conciliação de classes, em que o interesse principal convergia no sentido de constituir uma sociedade capitalista moderna. Tanto o setor agrário tradicional como o setor industrial moderno se beneficiaram das políticas desenvolvimentistas que foram operacionalizadas.

Os interesses das classes dominantes convergiam na direção da busca pelo crescimento econômico e pelo desenvolvimento de seus empreendimentos. A classe trabalhadora industrial nascente contou com a criação de uma legislação trabalhista que garantiu o equilíbrio social, fator determinante utilizado para conter a luta de classes. O Estado, regulando as relações e intervindo diretamente na economia, fez do Brasil um país em que o capitalismo se desenvolveu de maneira desigual e combinada, num movimento configurado pela marca do atraso e pela constituição do moderno ao mesmo tempo (OLIVEIRA, 2003).

A transnacionalização da economia brasileira se realizou, mas de forma truncada, sobretudo pela disputa ideológica entre os defensores do nacional-desenvolvimentismo e os defensores do capital estrangeiro, notadamente neoliberais. Foi com a ditadura militar, a partir de 1964, que os interesses do capital estrangeiro, principalmente financistas, passaram a predominar sobre a ideologia nacional desenvolvimentista e o capital internacional. Por meio do FMI, BM e outros bancos e corporações do capital financeiro, se vinculou a economia nacional por meio de massivas realizações de investimentos. A estratégia de concessão de empréstimos aos países em desenvolvimento foi institucionalizada também no Brasil como estratégia constituída para regulação da economia pelo capital (SODRÉ, 1999).

A partir dos anos de 1970, foram objetivadas políticas públicas neoliberais em vários países do mundo. Inicialmente, as políticas foram praticadas no Chile, na Inglaterra e nos Estados Unidos da América e serviram de referências ao processo de implementação em outros países (ANDERSON, 2000). Foi nesse contexto, de efervescente produção e disseminação da ideologia neoliberal, que se introduziram novos mecanismos nos processos

econômicos de produção, bem como significativas alterações na forma de organização do trabalho.

O intensivo uso das novas tecnologias da comunicação e informação, a utilização de microcomputadores nos processos produtivos e a automatização da produção, utilização de robôs substituindo parte da força de trabalho humano, são exemplos de mecanismos objetivos que se formaram no interior dos processos de produção. Por outro lado, associada à lógica da flexibilização, se originou a formação de uma nova organização do trabalho: a produção social da ideia de gestão participativa, na qual os trabalhadores atuavam em “ilhas de produção”, participando de todas as fases dos processos produtivos com mais autonomia e flexibilidade (HARVEY, 2005).

O conjunto dessas mudanças materiais, que alteraram as maneiras de pensar e agir dos humanos, especialmente na relação entre homem e natureza, denomina-se acumulação flexível. Não se trata de uma simples modificação na estrutura de exploração capitalista, mas de uma substancial transformação no modo de produção como um todo (HARVEY, 2009; MORAES, 2011).

Trata-se de um novo regime de acumulação capitalista, que ocupou o lugar do fordismo e permitiu superar crises econômicas de acumulação de capital para, conseqüentemente, conquistar maiores taxas de lucro. A ideia de grandes fábricas, com um exército de trabalhadores especializado em uma atividade normalmente repetitiva, concentrado em apenas uma fase da produção e ao rígido esquema de estocagem, cedeu lugar ao regime de acumulação mais flexível. Este era organizado para atender a demanda “em cima da hora” e com reais possibilidades de realização de subcontratações e terceirização dos serviços (HARVEY, 2009).

A flexibilização do espaço, do tempo, da produção e das relações sociais de trabalho, cada vez mais, se efetivaria. Palavras como desemprego, instabilidade, subcontratação, *freelancer*, emprego temporário, informalidade e atividades autônomas são novas categorias e conceitos que passaram a fazer parte do cotidiano das pessoas, especialmente nos grandes centros urbanos.

Não é um simples ajustamento mecânico para realização de uma tarefa, mas da completa disponibilidade do trabalhador para adaptar-se às rápidas flutuações do mercado de trabalho e à submissão das regras e normas impostas pelo capital. A produção social do indivíduo como microempreendedor individual se efetivou pela utilização de mecanismos objetivos e subjetivos que, para além da reificação, se traduziu na preocupação com o aqui e o agora, a integral realização da alienação, o fatalismo como método discursivo e, para sua realização, a escolarização exerceu papel fundamental.

Todos esses elementos se articularam e formaram uma totalidade que se fez história e alterou o modo de pensar e agir dos homens. O indivíduo como sujeito do seu próprio destino e a escolarização como promessa retornaram com toda força, transvestido sem meritocracia, amarrados à ideia de igualdade de oportunidade como meio de elevação do indivíduo.

2 CIRCUITOS DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E POLÍTICO DE GOIÁS E SEUS IMPACTOS NAS CONCEPÇÕES E NOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Os números iludem e escondem os fatos. Entre o crescimento da sociedade e a participação política, há que contar com os efeitos retardadores do sistema, tradicionalmente operantes sobre a realidade (FAORO, 2012).

As palavras e as coisas, o passado e presente, o próximo e o distante, o contrato e a prestação pessoal, a sociedade e a comunidade, o tempo e a duração, a luz do dia e a poeira do tempo, são várias as determinações históricas, sociais e outras que entram e saem na construção de valores, padrões, ideias, modos de ser, visões de mundo (IANNI, 1992).

Esse capítulo é sobre a inserção do estado de Goiás na economia nacional, problematizando e entendendo como foi possível, em um estado considerado atrasado do ponto de vista do desenvolvimento econômico, tecnológico e político, a elaboração e implementação de um pacto pela educação. Este se materializa, nesse momento, em programas, projetos, orientações curriculares e mecanismos informatizados de controle da avaliação do desempenho dos estudantes e do trabalho dos professores. Tal conjunto, no nosso entendimento, tem sérios impactos no processo de escolarização, principalmente ao alterar a essência e a dinâmica do trabalho docente.

Problematizou-se o desenvolvimento econômico de Goiás, partindo da inserção do Brasil e do estado no processo de globalização da economia, fundamentando-se na teoria do desenvolvimento desigual e combinado de Oliveira (1987) e na categoria acumulação flexível de Harvey (1993). E, ainda, uma melhor compreensão do desenvolvimento histórico do capitalismo em Goiás, de pesquisas que relataram o tema na particularidade do estado (BORGES, 2000; MORAES, 2004; ALMEIDA, 2009; CASTILHO, 2014).

Dessa forma, nesse capítulo será possível visualizaras condições econômicas e políticas que possibilitaram o surgimento, o desenvolvimento e a implementação da reforma educacional goiana, materializada no Pacto pela Educação. A primeira parte do capítulo aborda a inserção de Goiás nos quadros da economia nacional e os aspectos internos da estrutura de dominação no Estado, que, na aparência, poderia ser considerado um estado de economia basicamente rural e politicamente atrasado, mas que em sua essência revela a complexidade e as contradições das relações entre capital, trabalho e educação.

Ao longo dos anos foi produzida e implementada uma série de medidas e reformas educacionais cujo ápice é o Pacto pela Educação. Este vai elaborando e implementando sofisticados mecanismos de controle e avaliação de todos os elementos que constituem a escolarização e que se fundamentam, no nosso entendimento, na lógica da acumulação flexível e do desenvolvimento desigual e combinado, como se buscará evidenciar e analisar.

2.1 A CARROÇA NO ASFALTO: ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL E DESENVOLVIMENTO DESIGUAL E COMBINADO DO CAPITALISMO EM GOIÁS

Localizado na Região Centro-Oeste do Brasil, o estado de Goiás se origina do processo de colonização que remonta o período do ciclo do ouro e dos bandeirantes paulistas, precursores e operadores da escravidão indígena e negreira sob a lógica do projeto colonial minerador. É um estado cujas dimensões territoriais (340.111 km²) extrapolam as de países de capitalismo avançado, como da Itália (301.338 km²) e do Reino Unido (243.610 km²).

Elevado à capitania independente em 1748, em fins do século XVIII, Goiás foi responsável por enviar partes significativas do ouro brasileiro à coroa portuguesa. Porém, logo no início do século XIX, esgotadas as jazidas de ouro de aluvião, a economia goiana passou a ter como principal fonte de produção econômica a agropecuária extensiva e a agricultura de subsistência. A povoação do território goiano se constituiu de forma sazonal, e a economia

subsistência garantia a sobrevivência de sua população recém-“liberta” da escravidão.

Com exceção da pecuária de gado de corte, que se manteve organizada como atividade de mercado, exportando para o centro-sul e para o norte-nordeste, após a crise da mineração, a economia goiana tornou-se, essencialmente agrária, com baixo índice de circulação monetária. Isso se deveu ao isolamento geográfico e a falta de meios de transporte e de comunicação (BORGES, 2000).

A transferência da capital de Goiás “velho” para Goiânia, a construção das vias de transporte terrestre (ferrovias e rodovias) e a campanha nacional “Marcha para o Oeste” marcaram a expansão da fronteira agrícola, assim como a integração do estado de Goiás no cenário econômico nacional. O movimento da história, então, destituiu a Cidade de Goiás como capital e fundou Goiânia como cidade planejada, promessa de modernidade, expansão da fronteira econômica do sudeste brasileiro e construção da BR 153, integrando Goiás ao sistema capitalista nacional.

A industrialização no sudeste do país e a implantação de uma infraestrutura de transportes fizeram avançar a fronteira agrícola e a economia de mercado ao Centro-Oeste. A economia agrária goiana, ao ampliar sua inserção na divisão internacional do trabalho como produtora de gêneros alimentícios de primeira necessidade, inicia um processo lento e desigual de diversificação e especialização (BORGES, 2000, p. 95).

Nesses termos, especialmente com a construção de Goiânia, a região do velho mato grosso goiano¹¹ passou a receber investimentos nas proximidades da nova capital e na zona da estrada de ferro, com a instalação de indústrias de beneficiamento do arroz, feijão e milho, indústrias de couro, fábricas de banha etc.

Permeado pela ideologia nacional-desenvolvimentista, o plano de transportes do governo Juscelino Kubitschek criou, a partir da construção de Brasília, a construção de uma rede de estradas de rodagem. Isso também

¹¹ O velho mato grosso goiano corresponde às cidades de Anicuns, Goiânia e Anápolis.

contribuiu para que ocorresse o desenvolvimento e a expansão do capital no Estado de Goiás e a integração da região no centro comercial e industrial do centro-sul (CASTILHO, 2014).

O capitalismo, como se vê, tende a se alastrar por toda parte, mas com particularidades que precisam ser identificadas e compreendidas. Como modo de produção material e espiritual, possui um poder transformador de todos os aspectos da sociedade. No entanto, quando se trata da expansão do empreendimento capitalista em sociedades agrárias ou regiões predominantemente rurais, se devem levar em consideração as tradições locais e os poderes regionais vinculados à economia rural, ou seja, esses elementos precisam ser cooptados e incorporados pelo capital.

Dos anos de 1930 a 1960, a industrialização do sudeste brasileiro possibilitou a criação de uma economia nacional integrada nas suas bases estruturais. O sudeste se constituiu como principal centro econômico do país e, em sua órbita, surgiram o que se pode denominar de polos regionais de desenvolvimento.

Como defende Oliveira (1977), o desenvolvimento do capitalismo em São Paulo provocou a reformulação da distribuição das atividades econômicas em todo o país. Ou seja, a economia brasileira, que antes era formada por várias economias regionais, deu lugar a uma economia nacionalmente integrada e localizada em áreas específicas do território.

A articulação entre o desenvolvimento agrícola goiano e a economia industrial do sudeste reflete um processo real dentro do mesmo padrão de acumulação implantado no país, por meio do qual o "moderno" se alimenta e se amplia à custa da existência do chamado "atrasado". Portanto, não se poderia falar de ambiguidades ou mesmo que exista uma dualidade entre o setor agrário tradicional e o setor industrial moderno, mas de uma complexa e contraditória relação de simbiose e organicidade entre setores que, aparentemente contrários entre si, formam uma unidade.

Essa articulação inter-setorial [sic] da economia ocorre obedecendo aos imperativos da lei maior da acumulação capitalista sob o comando do setor industrial. Foi o crescimento

da indústria que abriu caminho, comandou a evolução, e estabeleceu a lei geral do progresso da agricultura, determinando, por conseguinte, os limites de seu desenvolvimento e da acumulação de capital no campo (BORGES, 2005, p. 9).

Desse modo, o processo de integração intersetorial da economia brasileira deve ser interpretado no seu conjunto, e não de modo compartimentado. O setor agrário brasileiro, embora se encontre subordinado ao setor urbano industrial, forma uma unidade econômica de atividades produtivas que fazem parte da mesma divisão social do trabalho.

A teoria do desenvolvimento desigual e combinado é fundamental para saber a forma como se estabeleceu a expansão do sistema capitalista brasileiro e a peculiaridade da acumulação do capital em Goiás. No mesmo movimento é possível fazer as críticas, tanto da matriz teórica ético-finalista, associada ao dualismo cepalista¹², como da perspectiva dos “economistas vulgares”, com a versão teórica comum do “crescimento do bolo”.

De acordo com Oliveira (1987), a teoria ético-finalista dualista defende a ideia de que existem dois Brasis, um moderno e um atrasado. Já a versão teórica comum do crescimento do bolo diz respeito ao pensamento de economistas que, frente ao milagre econômico brasileiro dos anos de 1960, sustentavam a tese de que era preciso fazer o “bolo” crescer para depois dividi-lo. Essa expressão ficou conhecida pela afirmação do economista Antônio Delfim Neto, que atuou na área econômica dos governos militares.

Do ano de 1967 ao ano de 1973, a economia brasileira alcançou taxas médias elevadas de crescimento econômico decorrentes da ação econômica do ministro da Fazenda Delfim Neto, em consonância com a era de ouro do

¹² De acordo com Oliveira (1987), o dualismo cepalista se ancora na perspectiva teórica de que a formação econômica do Brasil é historicamente marcada pela oposição formal de um setor atrasado e um setor moderno, assim como a ideia da oposição binomial desenvolvido-subdesenvolvido e centro-periferia. Furtado, um proeminente pensador cepalista, ao desenvolver a categoria subdesenvolvimentismo para pensar a América Latina, partiu do pressuposto de que, como formação histórica, o subdesenvolvimento poderia ser superado através da industrialização e do fortalecimento do mercado interno. Esse processo se constituiria por meio de um planejamento macroeconômico conduzido pelo Estado. Oliveira (1987) se opõe radicalmente a essa vertente interpretativa, defendendo que o subdesenvolvimento, antes de ser uma formação histórica, é uma formação capitalista, portanto, devem-se levar em consideração os aspectos internos das estruturas de dominação que conformam as estruturas de acumulação próprias de países como o Brasil: “toda questão do desenvolvimento foi vista sob o ângulo das relações externas, e o problema transformou-se assim em uma oposição entre nações, o desenvolvimento ou o crescimento é um problema que diz respeito à oposição entre classes sociais internas” (OLIVEIRA, 1987, p. 12).

capitalismo, tal como definida por Hobsbawm (1995). Na área econômica, o governo civil-militar de Castelo Branco foi marcado pelo seguinte movimento: Por um lado, foi criado o Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG), cujos objetivos eram diminuir as desigualdades regionais através de programas de investimento e contenção da inflação, um conjunto de reformas estruturais como controle das operações de comércio exterior do país e a criação do Banco Central.

Por outro lado, ocorreu a reforma do comércio internacional para incentivar o consumo interno e investir em infraestrutura (empresas brasileiras puderam buscar empréstimos em bancos internacionais) e, ao mesmo tempo, a inserção da economia brasileira no sistema de crédito internacional. Inicialmente, pela conjuntura econômica internacional, e como resultado dessas ações, houve um período de estabilidade econômica ou de uma aparente estabilidade, mas, com a crise do Petróleo de 1973 e o endividamento público e privado, percebeu-se que se tratava de um falacioso milagre econômico.

A teoria do desenvolvimento desigual e combinado por si só faz a crítica, tanto da teoria do crescimento do bolo, como da teoria dualista dos intelectuais vinculados à Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL). Celso Furtado e Fernando Henrique Cardoso foram os intelectuais que atuaram na comissão cepalina e desenvolveram as teorias do subdesenvolvimento e da dependência, respectivamente.

No plano teórico, o conceito de subdesenvolvimento como uma formação histórico-econômica singular, constituída polarmente em torno da oposição formal de um setor "atrasado" e um setor "moderno", não se sustenta como singularidade: esse tipo de dualidade é encontrável não apenas em quase todos os sistemas, como em quase todos os períodos. Por um lado, a oposição na maioria dos casos é tão somente formal: de fato, o processo real mostra uma simbiose e uma organicidade, uma unidade de contrários, em que o chamado "moderno" cresce e se alimenta da existência do "atrasado", se se quer manter a terminologia (OLIVEIRA, 1987 p. 12).

Fugindo do modelo interpretativo dual cepalista, após os anos de 1930, definiu-se o setor urbano-industrial como marca do moderno e o setor agrário-exportador como atrasado, em parte pela regulamentação das leis de relação entre o capital e o trabalho¹³. Oliveira (1987) defende que o Estado institucionalizou as regras do jogo no mercado e criou o salário mínimo, não como barganha política, mas como custo real de reprodução da força de trabalho, isto é, salário de subsistência.

Para que se materializasse um novo padrão de acumulação a partir da industrialização e da urbanização, foi necessário transformar enormes contingentes populacionais oriundos do meio rural em exército de reserva nas grandes cidades. Daí a real finalidade do êxodo rural.

Regulando o preço do trabalho, investindo em infraestrutura, rebaixando o custo de capital na forma de subsídio cambial para importações de equipamentos para as empresas industriais e na forma da expansão dos créditos a taxas de juros negativas reais, o Estado atuou transferindo recursos à empresa industrial. Isto é, atuou na direção e no controle do desenvolvimento capitalista, a partir da industrialização do Brasil (OLIVEIRA, 1987).

A indústria tornou-se centro do sistema de acumulação do capital, e a agricultura brasileira se formou com dupla função: subsetor de produtos de exportação, mas sem investimentos estatais, de modo a manter na indústria o centro do sistema de acumulação de capital, e subsetor de produtos destinados ao consumo interno, de maneira a fornecer produtos de primeira necessidade, destinados a suprir a necessidade das massas urbanizadas. É nesse sentido que, para Oliveira (1987), a agricultura é um complexo de soluções ao capitalismo brasileiro, ao contrário da interpretação que a remete ao complexo do “atraso”.

Por um lado, a agricultura fornece contingentes populacionais que se tornam exércitos de reserva para equalizar o preço do trabalho na zona

¹³ Para Oliveira (1987), as leis trabalhistas haviam sido estudadas apenas do ponto de vista de sua estrutura formal e corporativista, da organização dos trabalhadores e da possível tutela pelo Estado, tratando-se de uma medida artificial, sem relação com as condições concretas da oferta e da demanda. Para o autor, tal tipo de interpretação endossa e alimenta as interpretações dos cientistas políticos sobre o caráter redistributivista dos regimes políticos populistas de 1930-1964 e contribui para a manutenção do tipo de interpretação dualista do distanciamento entre os setores moderno e atrasado no caso brasileiro. Essas interpretações não se sustentam em termos econômicos.

urbano-industrial. Por outro, fornece alimentos baratos para não atrapalhar os ganhos capitalistas com a necessidade de elevação dos salários. A expansão da fronteira agrícola teve como objetivo principal alimentar “literalmente” o desenvolvimento do capitalismo nas zonas industriais e, ao mesmo tempo, manter baixo o custo da reprodução da força de trabalho urbana.

A crítica à razão dualista de Oliveira (1987) ajuda a compreender a dinâmica do desenvolvimento econômico de Goiás. A inserção do estado nos processos de acumulação ampliada do capital se deu a partir da expansão da fronteira agrícola. Desta forma, se desenvolveram as culturas comerciais de mercado interno e externo, significando reforço à acumulação e ao crescimento da produtividade industrial, bem como à concentração de renda e à intensificação das desigualdades.

A categoria acumulação flexível de Harvey (1993), associada à teoria do desenvolvimento desigual e combinado de Oliveira (1987), permite a produção de uma síntese explicativa acerca da realidade econômica de Goiás na atualidade. O desenvolvimento do capitalismo no Estado permanece desigual e combinado. Contudo, pela complexidade das operações políticas e sociais, as estruturas internas de poder e dominação e a inserção da economia goiana na globalização se fizeram necessárias análises sobre a complexidade de uma economia (moderna e atrasada ao mesmo tempo). Essa economia era integrada à tecnologia de ponta, a partir do agronegócio, do cenário global de acumulação capitalista e, ao mesmo tempo, das regiões onde prevalecem práticas arcaicas de plantio e colheita.

Por modelo de acumulação flexível, entende-se a reestruturação do padrão de acumulação do capital como consequência da inserção econômica das inovações tecnológicas da terceira revolução industrial, técnica e científica, da reorganização dos processos de trabalho, da desregulação do Estado e da terceirização da economia (HARVEY, 1993).

O regime flexível de acumulação produtiva se ancora no neoliberalismo e também se desenvolve por meio da ampliação do poder das corporações sobre os Estados. Esse movimento faz parte do processo de transnacionalização econômica do capital, conforme Hobsbawm (1995). Trata-se da constituição do sistema financeiro internacional que gerou,

concomitantemente, a progressiva destruição dos direitos sociais e a flexibilização das leis trabalhistas, necessárias ao surgimento e desenvolvimento desse novo padrão de acumulação em suas bases estruturais. A reprodução do capital pela acumulação flexível exigiu a flexibilização das formas de organização e realização do trabalho, bem como ensejou a materialização do processo de terceirização da produção, "neoformas" de exploração do trabalho e de acumulação de valor.

Notadamente, após a Segunda Guerra Mundial, com a tendência de esgotamento do modelo de acumulação taylorista-fordista e a introdução de modelos produtivos alternativos mais flexíveis, destaca-se o modelo japonês que, frente ao modelo fixo de acumulação, alterou significativamente o mundo da produção e do consumo¹⁴.

Outros elementos estruturantes da acumulação flexível podem ser identificados no chamado ohnismo/toyotismo, como *okanbam*, *just intime*, subcontratação, controle de qualidade total, eliminação do desperdício, gerência participativa, sindicalismo de empresa, dentre outros mecanismos que foram sendo criados, determinantes, em sua complexidade, para dar forma à totalidade do aparato produtivo (ANTUNES, 1995).

Ressalta-se o toyotismo como expressão produtiva capitalista nesta fase de acumulação flexível do capital, pois, assim, se sabe por que a crise do modelo fordista não significou o fim do capitalismo. Ao contrário, trata-se de uma reestruturação de novos modelos produtivos: novas posturas frente à exploração da força de trabalho, maior controle produtivo frente ao consumo de massa e inversão dos processos de produção com maior determinação do consumo sobre a produção. Isso não quer dizer que o modelo fordista se esgotou por completo, mas o que se materializou foi uma profunda mudança nas estratégias de acumulação capitalista.

A rigidez fordista nos processos produtivos e a possível determinação da produção sobre o consumo não mais atendiam aos interesses capitalistas na busca por lucros e à conseqüente acumulação ampliada do capital. Associado

¹⁴ A emergência de novos modelos produtivos, como Terceira Itália, Suécia, Alemanha, Vale do Silício-EUA, Japão etc., é decorrente da crise produtiva de 1929, associada às transformações macroeconômicas do mundo no pós Segunda Guerra Mundial. Todos esses modelos, em especial o modelo toyotista, fazem parte do que Harvey (1993) denominou de acumulação flexível do capital.

a esses fatores, encontra-se o desmantelamento do Estado Social e a destruição dos direitos socialmente construídos (ALMEIDA, 2016).

De acordo com Harvey, o regime de acumulação flexível se apoiava na flexibilidade dos processos de trabalho e dos mercados de trabalho, bem como dos produtos e dos padrões de consumo. Assim como o Estado Social se vinculou ao modelo de acumulação fordista, a lógica flexível de acumulação aderiu ao neoliberalismo e ao Estado neoliberal. Trata-se de um sistema inovador que, vinculado às chamadas formas culturais pós-modernas, modificou a compreensão do espaço-tempo e alterou as relações de trabalho no capitalismo¹⁵. Para Harvey (1993, 2005), o modelo fixo de acumulação fordista se entrelaçou com o regime de acumulação flexível e formou um todo estruturado no capitalismo.

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (tais como a “Terceira Itália”, Flandres, os vários vales e garganta do Silício, para não falar da vasta profusão de atividades dos países recém-industrializados). Ela também envolve um novo movimento que chamarei de “compreensão do espaço-tempo” no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variado (HARVEY, 1993, p. 140).

Isso não significa pensar qual modelo de acumulação se pode identificar em Goiás, mas constatar que se percebe um e outro modelo articulado e, ao

¹⁵ A implantação de novas formas organizacionais e de novas tecnologias produtivas provocou a aceleração do tempo de produção, de giro das mercadorias e também de consumo. Trata-se de substancial alteração na compreensão do espaço-tempo.

mesmo tempo, convivendo em desarmonia. Assim, como o caráter relacional entre o atrasado, entendido como menos desenvolvido, e o moderno, como mais desenvolvido, um se alimenta e se desenvolve a partir do outro. Ambos os regimes de acumulação mantêm a dimensão estrutural de expropriação do capitalismo: a extorsão de mais valia no interior dos processos produtivos e a determinação do trabalho abstrato¹⁶.

A crise da superacumulação de 1973, o advento do neoliberalismo, o enfraquecimento do poder sindical e a grande quantidade de mão de obra excedente de desempregados e subempregados são elementos que possibilitaram a imposição de novas formas de contratos e regimes de trabalho mais flexíveis¹⁷.

Em Goiás, para conhecer como o desenvolvimento econômico está nos fundamentos do Pacto pela Educação, foi necessário entender esse desenvolvimento a partir da relação entre a acumulação flexível e a teoria do desenvolvimento desigual e combinado, dadas as particularidades destacadas no início do capítulo.

A economia goiana é diversificada, desigual, combinada e ancorada em um regime “fixo-flexível” de acumulação nas suas bases produtivas e distributivas. Produz-se, nas terras goianas, de carros populares a queijo de minas, passando pela indústria têxtil que movimenta a capital do Estado, especialmente no comércio de roupas com outros estados da federação e num setor de serviços médicos e hospitalares que movimentam as trajetórias humanas em busca de modernos e sofisticados tratamentos de saúde.

Isso permitiu que surgissem e se desenvolvessem alguns polos industriais no estado, como em Aparecida de Goiânia (polo industrial alimentício), Anápolis (distrito agroindustrial e indústria farmacêutica) e Catalão

¹⁶ O capitalismo se origina a partir da produção e reprodução de relações mercantis. De acordo com Marx (1982), a mercadoria é valor de uso, valor de troca, valor e fetiche. As relações mercantis são balizadas pelo valor de troca, consubstanciada pelo trabalho abstrato. O problema é que, nestas relações de produção, o trabalho é alienado, e o valor de uso está subsumido pelo valor de troca, assim como o trabalho concreto se subordina ao trabalho abstrato. Trabalho abstrato é o trabalho alienado da sociedade burguesa, sendo aquele que se manifesta para se produzir valor de troca de toda e qualquer mercadoria. Isto é, o valor (em dinheiro) de uma mercadoria é trabalho humano em sentido abstrato.

¹⁷ No Brasil, a reforma trabalhista, instituída pela Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017, que regulamentou o trabalho temporário e a terceirização total, e a Lei nº 13.467, de 13 de Julho de 2017, que alterou a CLT Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, expressam essas novas formas de trabalho e os regimes de trabalho mais flexíveis.

(polo industrial automobilístico). No entanto, a economia goiana é fundamentalmente baseada no agronegócio e na produção mineral. Ou seja, a economia está baseada no comércio de *commodities*— transações comerciais de produtos de origem primária na bolsa de valores, cujos valores são determinados pela lei da oferta e procura no mercado internacional.

Sobre o desenvolvimento econômico do estado de Goiás, Correia (2006) defende a tese de que, pelo fato de os investimentos governamentais terem se concentrado basicamente na região Centro-Sul do estado, formaram-se quatro "goiases" dentro de um só. Na perspectiva do autor, são estabelecidas as seguintes diferenciações estruturais e geográficas da economia goiana: 1° Goiás - crescimento econômico por modernização tecnológica; 2° Goiás - crescimento econômico por modernização tecnológica e incorporação de terras; 3° Goiás - crescimento econômico por incorporação de terras e 4° Goiás: inexistência de crescimento econômico.

Fundamentando-se na teoria do desenvolvimento desigual e combinado, ao contrário de Correia (2006), a economia goiana forma uma totalidade por meio da qual vai se produzindo e reproduzindo um modelo mais desenvolvido que se alimenta do menos desenvolvido, o que possibilita a acumulação do capital em escalas ampliadas, conforme Oliveira (1987) e Borges (2000).

A agricultura e a pecuária são as atividades econômicas centrais que colocaram Goiás como destaque econômico no cenário nacional e internacional. No entanto, nas últimas duas décadas, pode-se observar um incremento no processo de industrialização da agricultura e da pecuária do estado, impulsionado pela demanda dos grandes centros urbanos brasileiros, especialmente de São Paulo e do Rio de Janeiro. Conforme Borges (2000), não se pode perder de vista que a agricultura e a pecuária do centro-oeste vão se industrializando atreladas ao desenvolvimento dos grandes centros urbanos, especialmente no sudeste brasileiro.

De acordo com dados do IBGE de 2016, o estado de Goiás possui atualmente uma população estimada em 6.696 milhões de habitantes. Destes, apenas 508 mil habitam o meio rural, correspondendo a uma taxa de urbanização de 92,24%. O PIB do estado no ano de 2013 para o setor

agropecuário foi de 12,3%, para o setor industrial de 25,8%, e, com a liderança, o setor de serviços, que corresponde a 61,8%.

O complexo de relações que moldou a expansão indústria, estabelecendo desde o início um fosso abismal na distribuição dos ganhos de produtividade entre lucros e salários, pôs em movimento outro acelerador do crescimento dos serviços. Tanto de produção como os de consumo pessoal. Criou-se, para atender às demandas nascidas na própria expansão industrial, vista do lado das populações engajadas nela, isto é, urbanizadas, uma vasta gama de serviços espalhadas pelas cidades, destinados ao abastecimento das populações dispersas: pequenas mercearias, bazares, lojas, oficinas de reparos e “ateliers” de serviços pessoais (OLIVEIRA, 1987, p. 43-44).

A significativa expansão do setor de serviços é explicada como termo de equação urbano-industrial. Associados à expansão da indústria, os serviços formam um conjunto heterogêneo de atividades, cuja única homogeneidade consiste na característica de não produzirem bens materiais. Para Oliveira (1987), o crescimento do setor terciário, que cada vez mais absorve a força de trabalho urbana, tanto em termos absolutos como relativos, faz parte do modo de acumulação urbano adequado à expansão do sistema capitalista no Brasil.

Nesses termos, o setor de serviços é constitutivo e adequado ao processo global de acumulação, de expansão capitalista e de concentração de renda, especialmente nas regiões mais urbanizadas. A acumulação capitalista em Goiás não foge à regra geral brasileira, se consolidando por essa simbiose entre os três setores da economia e o entrelaçamento do mais desenvolvido com o menos desenvolvido.

As categorias "atraso" e “moderno”, como elementos fundantes da economia goiana, são mais ideológicas do que realidade concreta, como mostrarão as análises dos dados, que fundamentam empiricamente nossa hipótese sobre as determinações econômicas e políticas que contribuem para se compreender o surgimento do Pacto pela Educação.

2.2 EXPANSÃO DO CAPITAL EM GOIÁS: O ESTADO COMO EMPREENDEDOR DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

A política do Estado civil-militar nos anos de 1970 e 1980 marcou importantes transformações nos processos de desenvolvimento econômico e produtivo do estado de Goiás, especialmente com a criação e implementação dos Planos Nacionais de Desenvolvimento I e II (PND), da Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste (SUDECO)¹⁸, da Companhia dos Distritos Industriais de Goiás¹⁹ e do Programa de Desenvolvimento do Cerrado (POLOCENTRO)²⁰ (CAVALCANTI; BARREIRA, 2011).

No âmbito do estado de Goiás, criou-se o Fundo de Participação e Fomento à Industrialização (FOMENTAR)²¹ como programa de investimentos e incentivos fiscais²², que foi determinante para o crescimento do setor industrial e a elevação do PIB goiano (PASCHOAL, 2009).

O FOMENTAR foi substituído pelo PRODUZIR por meio da Lei nº 13.591, de 18 de janeiro de 2000. De acordo com Amaral (2016), do ano de 2000 ao ano de 2013, foram aprovados 1.669 projetos através do PRODUZIR, com investimento fixo de mais de R\$ 41 bilhões de reais em benefícios oriundos de isenção fiscal do Imposto de Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e financiamento da iniciativa privada, pelos fundos públicos.

¹⁸ Trata-se de uma autarquia federal criada por meio da Lei nº 5.365, de 1º de dezembro de 1967, cujo objetivo é promover o desenvolvimento econômico da região Centro-Oeste.

¹⁹ A Companhia dos Distritos Industrial de Goiás (GOIÁS INDUSTRIAL) foi criada através da Lei estadual nº 7.776, de 16 de novembro de 1973, como responsável pela efetivação e administração dos Distritos Industriais de Goiás, com relevância para o Distrito Agro-industrial de Anápolis (DAIA).

²⁰ O POLOCENTRO foi construído para estimular empresas agrícolas no processo de mecanização e desenvolvimento da agricultura por meio da concessão de empréstimos para investimentos na região Oeste de Minas Gerais e no centro-oeste brasileiro. O objetivo principal era incorporar o cerrado à economia agropecuária e realizar efetivamente a modernização da agricultura, incorporando estas terras à fronteira agrícola, a partir do emprego de modernas técnicas de produção (CAVALCANTI; BARREIRA, 2011).

²¹ Criado pela Lei nº 9.489, de 19 de julho de 1984, com o objetivo de estimular a implantação e a expansão das indústrias para Goiás. Trata-se do primeiro programa de incentivos fiscais a empresas industriais no Estado de Goiás. De acordo com Amaral (2016), “Durante a fruição do FOMENTAR, foram aprovados 1.122 projetos e um forte parque industrial foi instalado no estado contribuindo com o crescimento da participação da economia de Goiás no cenário nacional. O PIB de Goiás, que em 1985 representava 1,80% do PIB nacional, passou para 2,23% em 2000. Parte deste crescimento deve-se às políticas fiscais implementadas no estado” (p. 46).

²² O incentivo fiscal é uma política governamental de isenção fiscal, cujo objetivo é atrair empresas industriais e comerciais e promover o desenvolvimento econômico regional (PASCHOAL, 2009).

No ano 2000, o FOMENTAR foi substituído pelo Programa de Desenvolvimento Industrial (PRODUZIR), que limitou o prazo de fruição em 15 anos e abrangia todos os segmentos sociais organizados, ou seja, todos os setores da economia e também criou subprogramas específicos para cada tipo empresarial, como o Logproduzir (empresas de logística), Centroproduzir Comexproduzir (comércio exterior) e o Microproduzir (microempresas), objetivando assim incentivar várias atividades econômicas e promover o desenvolvimento regional. O Produzir, além de promover o incentivo fiscal, é voltado ao financiamento das empresas. O programa financia até 73% do ICMS a recolher pelas empresas beneficiadas, desde que elas atendam a critérios especificados pelo programa, como geração de emprego, localização do empreendimento, valor investido, dentre outros. Ou seja, a novidade deste novo programa é que ele exige uma contrapartida da empresa beneficiada. O estado de Goiás financia uma parte do ICMS devido e a empresa deve utilizar este benefício para investir em mais mão de obra, especializar seus funcionários, desenvolver novas tecnologias e novos recursos dentro da própria empresa. (AMARAL, 2016, p. 47).

Além de garantir as condições gerais de produção necessárias ao desenvolvimento do capital, o estado em Goiás também financia empresas privadas com maciços investimentos em dinheiro, subtraídos dos fundos públicos. A existência desses projetos e programas revela a importância do estado como principal agente empreendedor do desenvolvimento capitalista, significando, deste modo, o crescimento do PIB²³, o aumento do número de empresas nos três setores da economia e a inserção de Goiás na globalização (MORAES, 2004).

Ainda conforme o autor, "[...] o Produto Interno Bruto goiano cresceu astronômicamente neste período, sendo que o setor secundário que participava com 8.7% na composição do PIB local em 1970 elevou-se para 21.7% em 1980" (MORAES, 2004, p. 37). Na década de 1970, o número de estabelecimentos industriais saltou de 1.623 para 4.351 e, na década de 1980,

²³ O PIB é a soma dos valores, em termos monetários, de todos os bens e serviços finais internamente produzidos dentro do território nacional ou regional, num determinado período de tempo. Desde o ano de 1999, a Secretaria do Planejamento e Desenvolvimento de Goiás calcula o PIB de Goiás de acordo com a metodologia utilizada pelo IBGE. No ano de 1998, o PIB em Goiás foi de 17.428 bilhões. No ano de 2002, fechando o primeiro governo de Marconi Perillo, o PIB foi de 31.299. Esses resultados foram comemorados como parte do *boom* do desenvolvimento de Goiás, frente ao quadro de estagnação econômica do Brasil. Enquanto a economia brasileira cresceu 1,93% no ano de 2002, em Goiás cresceu 4,9% percentuais no mesmo período. Dados do Instituto Mauro Borges. <http://www.imb.go.gov.br/pub/conj/conj3/02.htm> acessado em 20/03/2018.

o número de estabelecimentos alcançava 8.113, sendo que destes 5.710 eram urbanos e 2.403 rurais.

De acordo com o Censo Industrial do IBGE do ano de 1985, 14,9% dessas empresas eram cooperativas, 6,4% de capital internacional, 12,8% de capital nacional e 66% de capital regional. Na amostra seguinte, correspondente ao ano de 1991, ocorreram significativas alterações: 20% de cooperativas, 9,5% de capital internacional, 12,8% de capital nacional e 66% de capital regional. Os dados revelam crescimento da participação do capital internacional em detrimento do capital regional (MORAES, 2004).

A análise do PIB goiano, durante a década de 1980, revelou que a economia goiana continuou crescendo acima da média nacional. O setor agrícola manteve sua participação no cálculo geral, conforme tendência apontada nos decênios anteriores. Nesta década (1980), a agricultura era a que menos contribuía com a renda interna, participando com apenas 16% em contraste com os 49,5% apresentados nos anos de 1960. O setor industrial caminhou no sentido inverso, pois, se na década de 1960 sua contribuição era de 7,3% na renda interna do estado, essa participação aumentou consideravelmente para 29,2% nos anos de 1980, sendo este segmento fortemente amparado pelo estado, o grande responsável pelo crescimento da economia goiana neste período (MORAES, 2004, p. 53).

Ainda segundo o autor, a falta de investimento gerado pela crise fiscal do Estado nos anos de 1980 e o esgotamento do modelo desenvolvimentista²⁴ reduziram os gastos do governo com o setor agrícola de 5,6%, nos anos de 1980, para 2,4% na primeira metade da década de 1990. Ao longo da década

²⁴O modelo desenvolvimentista é signatário do pensamento cepalino, especialmente Celso Furtado, que compreendia a industrialização como via de superação da pobreza e do subdesenvolvimento. Nessa ideologia, defendia-se que o Estado deveria intervir no processo de industrialização do Brasil pelo fato de o mercado não conseguir sozinho. Roberto Simonsen foi um intelectual orgânico que articulou a burguesia industrial brasileira com esse pensamento e ofereceu elementos teóricos e práticos a essa linha de pensamento. O Estado deveria planejar e garantir as condições gerais de produção necessárias ao desenvolvimento do capitalismo e promover um planejamento estatal de modo a constituir uma estrutura econômica e social forte e estável. Conforme Simonsen, “Impõe-se, assim, a planificação da economia brasileira em moldes capazes de proporcionar os meios adequados para satisfazer as necessidades essenciais de nossas populações e prover o país de uma estrutura econômica e social forte e estável [...]”. E complementa: “A parte nuclear de um programa dessa natureza... tem que ser constituída pela industrialização. Essa industrialização não se separa, porém, da intensificação e do aperfeiçoamento da nossa produção agrícola, a que ela está visceralmente vinculada” (SIMONSEN; GUDIN, 2010, p. 15). O modelo desenvolvimentista foi solapado pelo neoliberalismo, especialmente nos governos Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso, tragicamente após a constituição cidadã de 1988, que sequer foi implementada na sua dimensão social básica. Atualmente, se materializa uma radicalidade neoliberal na política econômica do governo golpista de Michel Temer.

de 1990, a economia goiana acompanhou a dinâmica recessiva contingenciada pela conjuntura nacional.

Em razão da crise fiscal, da falência do modelo desenvolvimentista e da falta de investimentos nos setores primário e secundário da economia, o setor terciário, correspondente ao setor de serviços, despontou como principal atividade econômica e de geração de empregos²⁵. Conforme Moraes (2004), “[...] no que corresponde ao PIB goiano, a década de 1990 pouco modificou. O setor primário fecha o decênio com 16,2% de representatividade, a indústria com 29,6% e o setor de serviço com índice de 54,3%” (p. 99).

Pode-se afirmar que a dinâmica da economia goiana corresponde às ações do estado no sentido de adequar a estrutura social à lógica de reprodução ampliada do capital no estado. As transformações estruturais nas três últimas décadas do século XX revelaram a hegemonia que o capital globalizado tem exercido sobre os processos produtivos nacionais e regionais, bem como se observou a participação cada vez maior do Estado neoliberal na configuração das economias regionais, principalmente para o atendimento das demandas do capital.

O neoliberalismo, como uma das faces atuais do capitalismo na sua forma globalizada, e a acumulação flexível como modelo de acumulação hegemônico são atravessados pelo clientelismo como práticas políticas tradicionais. A contradição se manifesta na materialização do neoliberalismo e do modelo de acumulação flexível, mantendo antigos elementos de relações de políticas tradicionais. Uma espécie de modernização e revitalização do clientelismo como prática política.

Conforme Cruz (2005), o clientelismo tem se revitalizado como forma de as oligarquias agrárias edificarem redes de relações políticas, nomeando servidores públicos no plano da burocracia governamental. Desta forma, o poder local assentou-se historicamente na funcionalidade de um sistema de distribuição de cargos públicos entre os membros das famílias ou entre pessoas aliadas, sobre as quais exerce influência.

²⁵ O processo de mecanização do campo provocou o êxodo rural em Goiás alterando, desta forma, a natureza dos postos de trabalho e provocando a massiva migração no sentido campo-cidade. A questão aqui posta é estrutural.

O clientelismo que, como forma de relação entre governo e sociedade, sempre se recompõe em Goiás, tem se constituído um traço marcante das relações políticas que, mesmo com as alterações na estrutura produtiva e crescente urbanização, simplesmente redefiniram e modernizaram as formas de apadrinhamento político. Em suas múltiplas formas de manifestação, o clientelismo não deixa de ser uma forma de convivência ou conveniência política considerada legítima, sobretudo nos momentos eleitorais, servindo como elo de uma corrente, sobre a qual se assenta o pacto entre o executivo e o legislativo, com o objetivo de articulação e de mobilização dos agentes políticos para obtenção de favores e dividendos eleitorais (CRUZ, 2005, p. 36-37).

Parafraseando Oliveira (2003), em Goiás pode-se ver os elementos políticos do atraso alimentando o moderno e vice-versa, a ideia do Brasil como o ornitorrinco, que associa o que há de mais moderno no campo econômico com o que há de mais arcaico no campo da política e da cultura, convivendo e constituindo-se, que também ajudam a pensar o estado de Goiás.

Construiu-se outra metáfora que ajuda a compreender essa contradição como uma carroça estacionada em uma rua asfaltada ao lado de um carro de luxo de última geração, definindo com bastante clareza o desenvolvimento econômico e político do estado de Goiás. Assim, torna-se possível articular o que há de mais desenvolvido no neoliberalismo ao tradicional clientelismo, em sua forma revitalizada.

Como no primeiro capítulo, o neoliberalismo não se apresenta apenas como ideologia e/ou um conjunto de políticas econômicas que interferem na vida social, mas como um sistema teórico-prático carregado de conceitos e práticas de dominação de classe que se tornou hegemônico. Conforme Dardot e Laval (2016, p. 7), “[...] o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É 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”.

O que marca o neoliberalismo é o conjunto de crenças teológicas até no individualismo, na meritocracia, na propriedade privada, na livre concorrência, no livre comércio, na privatização, na desregulação, na eficiência da iniciativa

privada, na competitividade, entre outros elementos que estruturam um todo social e político. Este tem como finalidade a formação do indivíduo reificado e a manutenção das desigualdades sociais, conseqüentemente a miséria, a responsabilização individual pelo fracasso e a dominação de classe.

O desenvolvimento econômico de Goiás não pode ser tratado de forma unívoca, sem levar em consideração as determinações do modo de produção capitalista como um todo, bem como o entrelaçamento das relações políticas e econômicas sobre a questão social. O estado de Goiás é parte de um todo mais desenvolvido e, no mesmo movimento do real, possui características próprias, inclusive na cultura política²⁶.

Na busca de apreender as contradições e nuances do processo de desenvolvimento econômico e político de Goiás, Cruz e Pessoa (2006) perceberam as possíveis perversidades da relação entre o desenvolvimento econômico e a materialização de novos ordenamentos sociais e educacionais em Goiás. Os autores, no ano de 2006, por meio do Núcleo de Estudos Rurais (NERU-UFG), iniciaram a pesquisa “Lugares, Manifestações e Práticas Coletivas: sobre educação, na relação campo e cidade em Goiás”²⁷, cuja problemática norteadora se constituiu das inquietações e preocupações provenientes das discussões materializadas acerca do desenvolvimento econômico e de suas implicações sociais e educativas no estado.

Um dos grandes eixos de trabalho desse grupo estava em torno de: a relação entre o desenvolvimento econômico e as questões sociais; os efeitos desestabilizadores do desemprego em massa; a exacerbação da competição entre os trabalhadores; a influência das novas tecnologias; a introdução de novos modelos de gestão na lógica da acumulação flexível; as ações coletivas; os movimentos sociais; a participação do terceiro setor da economia, especialmente com o início das discussões sobre as organizações sociais e a entrada das organizações não governamentais como participantes da vida

²⁶ O clientelismo, o manditismo e a carteirada exemplificam essa ideia ora apresentada como particularidade da goianidade como modo de ser social configurado culturalmente em seus mínimos detalhes.

²⁷ Cruz e Pessoa (2006) construíram um projeto guarda-chuva, cujo objetivo era potencializar projetos de pesquisas individuais (TCC, mestrado, doutorado, doutorado-sanduiche, pós-doutorado) dos membros do núcleo para desvendar o desenvolvimento econômico, político e social em Goiás. Parte considerável das reflexões apresentadas nessa tese está diretamente relacionada ao acúmulo de conhecimentos sobre o tema, a partir dos estudos e das discussões que realizamos há mais de uma década no NERU-UFG.

política e econômica; a relação entre a esfera pública e a iniciativa privada em Goiás, assim como o papel da educação e dos processos de escolarização. Muitas pesquisas foram realizadas com o objetivo de desmistificar a ideia de desenvolvimento amplamente divulgada pelas mídias goianas – o “Tempo Novo” que em Goiás era anunciado, ao mesmo tempo em que cada vez mais problemas sociais iam surgindo.

No campo social predomina a precarização da vida cotidiana, a degradação das situações de trabalho e a perda das garantias coletivas, a duradoura crise das relações políticas e o enfraquecimento das promessas de “emancipação” social. Presas em uma contradição difícil de se resolver, as pessoas sabem que a situação é “grave”, distante e sem soluções imediatas – por se tratar de uma crise estrutural de longa duração. Entre uma sensação de desapropriação do real e o profundo desejo de se ocupar dos assuntos comuns referentes a cada um, existe uma grande tentação de se refugiar na fortaleza do individualismo. No entanto, durante as manifestações coletivas coexistem desejos e esperanças que produzem eventos e co-produzem coletivamente sentidos e significados para a ação. A interiorização dessa racionalidade pelos indivíduos institui uma subjetividade nitidamente individualista, competitivista, consumista. A materialidade dessa lógica se efetivou via privatização/desnacionalização dos serviços públicos da década de 1990, capitaneada pelas parcerias público-privadas (CRUZ; PESSOA, 2006, p. 5).

Os autores tratam das graves questões sociais, do individualismo e do enfraquecimento das promessas de emancipação social. Se, por um lado, as notícias e os números colocam Goiás em destaque no cenário econômico nacional, por outro escondem problemas sociais históricos, como a pobreza, a violência e o desemprego.

Notícia veiculada pelo jornal *O popular*, de 28/11/2016, afirma: “PIB de Goiás chega a R\$ 165 bilhões e se forma como a 9ª economia estadual brasileira”. A reportagem deu ênfase ao PIB per capita, que atingiu o valor de R\$ 25.296,30, atribuindo a expansão do PIB às políticas de estímulo ao crescimento, com destaque para o Programa Produzir²⁸, Programa de Missões

²⁸ A Lei nº 13.591 instituiu no ano de 2000 o PRODUIR e o Fundo de Desenvolvimento de Atividades Industriais (FUNPRODUZI). De acordo com o artigo segundo, trata-se de um Programa do Governo do Estado de Goiás que incentiva a implantação, expansão ou revitalização de indústrias, estimulando a realização de investimentos, a renovação tecnológica e o aumento da competitividade estadual com ênfase na geração de emprego, renda e redução das desigualdades sociais e regionais.

Comerciais²⁹ e investimentos em infraestrutura e obras civis que estavam sendo realizadas desde 2014.

Em outra notícia mais recente, veiculada pelo site oficial do governo estadual *Goiás Agora*, o governador Marconi Perillo afirmou, na abertura do Seminário Inovação do Brasil: Centro-Oeste, que embora o setor do agronegócio continue sendo uma das referências de Goiás, durante seu governo o setor industrial teve um crescimento de 26%. Afirmou ainda que “[...] a pauta das exportações, que em 1998 era de R\$ 384 milhões de dólares, em transações para 40 países, hoje é de aproximadamente 8 bilhões de dólares abrangendo mais de 140 países”³⁰.

As propagandas governamentais apresentam Goiás como um estado economicamente desenvolvido, com base no agronegócio, mas que está vivenciando um rápido e amplo processo de industrialização, especialmente com a implantação das indústrias de transformação. A migração de empresas privadas, incentivadas pelos programas de isenção fiscal do governo estadual, é a explicação mais contundente e veiculada pelos meios de comunicação de massa que informam sobre esse crescimento³¹.

Com uma produção aproximada de 16,98 milhões de toneladas, Goiás é classificado como o 4º produtor nacional de grãos, segundo o Instituto Mauro Borges, utilizando-se dos dados do IBGE. Essa grandeza representa 9% da produção agrícola do país. Na pecuária, Goiás se destaca nacionalmente com um rebanho bovino de 22,9 milhões de cabeças de gado, significando o 3º no *ranking* brasileiro. A Tabela 03 expressa em números os principais produtos

²⁹ De acordo com Lucena, Andrade e Monsueto (2011) no texto n° 25, publicado no site da Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia da UFG- FACE-UFG, as missões comerciais realizadas no período de 2006-2009 causaram um incremento nas exportações do Estado, incentivando o fluxo comercial entre Goiás e outros países. Trata-se de um instrumento de inserção internacional adotado pelos governos brasileiros, cujo objetivo é o deslocamento de empresários e tecnocratas vinculados ao Estado para contatos comerciais. Disponível em: <http://www.face.ufg.br/siteface_files/midias/original-td-025.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

³⁰ Notícias, Goiás agora, de 12 de março de 2018. Disponível em: <<http://www.goiasagora.go.gov.br/em-seminario-da-folha-marconi-destaca-avancos-de-goias-nos-ultimos-anos/>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

³¹ Em 2015, o PIB goiano atingiu R\$ 173.632 bilhões de reais, mantendo, desse modo, a 9ª posição no *ranking* nacional (setor agropecuário corresponde a 12,3%; setor Industrial, 24,5%; e setor de serviços, 65,1%). Mesmo com incremento de R\$ 8.616 bilhões, se comparado ao PIB de 2015, a economia goiana apresentou resultados negativos em todos os setores. Com variação nominal de 5,2%, abaixo da taxa de inflação de 10,7%, houve retração de 4,3%. No setor de serviços a queda foi de 3,7%, na indústria queda de 4,8% e na agropecuária o encolhimento foi de 4,9%. Fonte: IBGE/ órgãos estaduais de estatística. Elaboração: Instituto Mauro Borges/Segplan-GO/Gerência de Contas Regionais e Indicadores - 2017. Disponível em: <<http://www.imb.go.gov.br/pub/pib/pib2015/pibgo2015.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

agrícolas de 2017 que formam as *commodities* e geram divisas para o Estado no cenário nacional e internacional.

Tabela 03 - Estado de Goiás: principais produtos agrícolas - 2017

Produto	Quantidade (toneladas)	Participação Goiás/Brasil (%)
Cana-de-açúcar	72.954.018	10,61
Soja	11.363.573	9,88
Milho	9.894.061	9,94
Tomate	1.262.701	28,87
Sorgo	777.451	36,20
Feijão	372.610	11,32
Algodão herbáceo	101.276	2,64
Abacaxi	64.256	3,77
Alho	29.615	22,29

Fonte: IBGE/Instituto Mauro Borges/SEGPLAN-GO.

Além de atender o mercado interno com mais de 6 milhões de habitantes, o estado Goiás, no ano de 2017, exportou US\$ 6,9 bilhões, especialmente com as *commodities* agrícolas e minerais, negociando, deste modo, com mais de 154 países. Soja, carnes, milho, cobre e ferroligas são exemplos de produtos vendidos para países como China, Países Baixos, Índia, Rússia e Irã – que correspondem aos principais importadores dos produtos goianos.

De acordo com Instituto Mauro Borges - IMB, mesmo exportando *commodities* e importando itens para montadora de veículos, implementos agrícolas e insumos para a indústria farmacêutica, apenas no ano de 2017, a balança comercial foi favorável em 3,7 bilhões de dólares. Isso não significa que na relação comercial atual a economia atrasada é a que exporta produtos primários e a economia moderna, portanto, mais avançada, é a que exporta produtos de base tecnológica. Não se trata de uma relação dicotômica entre o moderno e o atrasado, como já afirmado anteriormente. Desta maneira, Goiás,

por ser um exportador de *commodity*, não é um estado atrasado, do ponto de vista do seu desenvolvimento econômico³².

As Tabelas 04, 05, 06 e 07, a seguir, expressam em dados estatísticos o desenvolvimento econômico do estado de Goiás no cenário econômico nacional e internacional, os produtos alimentícios como destaque no setor industrial e o movimento da exportação e importação de mercadorias.

Tabela 04 - Estado de Goiás: abate de animais - 2016

Tipo de animal	Nº de cabeças	Participação Goiás/Brasil (%)
Aves	358.405.299	6,1
Bovinos	2.821.463	9,5
Suínos	1.830.677	4,3
Fonte: IBGE. Elaboração: Instituto Mauro Borges / Segplan-GO		

Tabela 05 - Estrutura da indústria goiana

Participação das principais atividades industriais, 2015 (%)	
Atividades	Participação (%)
Indústria de Transformação	100,0
Alimentos e bebidas	37,3
Fabricação de álcool	8,5
Medicamentos	6,9
Automóveis, camionetas e utilitários	7,0
Produtos químicos (adubos, fertilizantes, defensivos)	3,4
Metalurgia	2,7
Minerais não metálicos	4,7
Demais segmentos	28,5
Fonte: IBGE/Instituto Mauro Borges / Segplan-GO	

³² Fonte: IBGE/ órgãos estaduais de estatística. Elaboração: Instituto Mauro Borges/Segplan-GO/Gerência de Contas Regionais e Indicadores - 2017. Disponível em: <<http://www.imb.go.gov.br/pub/pib/pib2015/pibgo2015.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

Tabela 06 - Principais produtos exportados – Goiás - 2017

Produtos	Em milhões de US\$ FOB	Participação (%)
Exportação	6.905,34	100,00
Complexo soja	2.680,87	38,82
Complexo minério	1.424,04	20,62
Ferroligas	562,05	8,14
Sulfetos de minérios de cobre	429,23	6,22
Ouro	369,98	5,36
Amianto	53,82	0,78
Complexo carne	1.245,40	18,04
Carne bovina	803,57	11,64
Carne avícola	346,50	5,02
Carne de suínos	80,29	1,16
Milho e derivados	538,20	7,79
Açúcares	364,42	5,28
Couros	290,69	4,21
Demais produtos	361,73	5,24
Fonte: MDIC. Elaboração: Instituto Mauro Borges / Segplan-GO		

Tabela 07 - Principais produtos importados – Goiás – 2017

Produtos	Em milhões de US\$ FOB	Participação (%)
Importação	3.237,28	100,00
Produtos farmacêuticos	1.106,20	34,17
Veículos automóveis, tratores, partes e acessórios	467,74	14,45
Adubos (fertilizantes)	463,97	14,33
Reatores nucleares, caldeiras, máquinas etc.	294,07	9,08
Produtos químicos orgânicos	271,57	8,39
Demais produtos	633,73	19,58
Fonte:		MDIC.
Elaboração: Instituto Mauro Borges / Segplan-Go.		

Segundo dados da Secretaria da Fazenda do Estado de Goiás (GOIÁS/IMB, 2015a), além do crescimento agropecuário ligado à produção de grãos e carnes, o setor industrial atingiu a marca de 28.861 empresas cadastradas no Estado, com destaque para a indústria do vestuário (9.724),

seguida pela construção civil, mineração e máquinas (6.034) e de alimentos (3.666)³³.

Apesar do indiscutível peso da indústria na produção e dinamização de certas áreas de Goiás, a exemplo das regiões onde o agronegócio é predominante ou onde a mineração é hegemônica, as dinâmicas socioeconômicas atuais revelam que a modernização não é unicamente movida pela indústria ou mesmo pelos serviços. O estágio atual mostra uma simbiose entre os diferentes setores da economia, não nos permitindo dizer que o território goiano seja, por exemplo, apenas agrário, industrial ou de serviços (CASTILHO, 2014, p. 199).

Essa simbiose, que articula os três setores da economia em suas atividades de diversos ramos, é a marca da expansão do capitalismo em Goiás na atualidade, e o que possibilita a expropriação e o conseqüente processo de reprodução ampliada do capital.

No primeiro capítulo, ao se mencionar a relação entre Estado, modelo de acumulação e processos de escolarização, percebeu-se a necessidade de se discutir o Estado não apenas como conceito, mas também como categoria de análise. Isso ajudou a saber melhor sobre as peculiaridades do Estado brasileiro na sua relação dinâmica com o capitalismo e como essa relação se tornou o fundamento sobre o qual se engendram e se implementam reformas educacionais, como o Pacto pela Educação goiano.

Essa necessidade se constitui por dois motivos principais: em primeiro lugar, partindo do princípio da generalidade, a escolarização, no modo de produção capitalista, se consolidou como direito social e está sob a tutela do Estado. Em segundo lugar, pelo princípio da particularidade do objeto de pesquisa, evidenciou-se o protagonismo do Estado como gestor do desenvolvimento econômico no Brasil e em Goiás, e o principal agente que atua na organização e oferta de educação escolar para as crianças e jovens goianos.

³³Fonte: IBGE/ órgãos estaduais de estatística. Elaboração: Instituto Mauro Borges/Segplan-GO/Gerência de Contas Regionais e Indicadores - 2017. Disponível em: < <http://www.imb.go.gov.br/pub/pib/pib2015/pibgo2015.pdf> >. Acesso em: 20 mar. 2018.

O Estado brasileiro é agente que possibilita as condições gerais de produção e reprodução do capital ao garantir o funcionamento mínimo de redes escolares e hospitalares, estradas de rodagem, redes aeroportuárias, segurança pública, fornecimento de energia elétrica etc. O Estado é provedor da infraestrutura necessária à produção e reprodução ampliada do capital. Para além da infraestrutura, o Estado também atua como gestor de projetos de fomento do empreendimento da iniciativa privada de pequenas, médias e grandes empresas capitalistas, geralmente financiadas com recursos do próprio Estado e ou através do financiamento de bancos vinculados ao sistema financeiro internacional (MORAIS, 2004).

Assim como o autor acima citado, entende-se que o desenvolvimento do capitalismo em Goiás e sua inserção no processo de globalização não se materializariam sem o Estado atuar na direção e no controle dos processos sociais e econômicos de produção capitalista. A estreita relação entre Estado e o capital é necessária para, além da manutenção do *status quo*, a objetivação do processo de acumulação do capital.

A expansão do capital em Goiás (ALMEIDA, 2009), a modernização agropecuária (BORGES, 2000), a formação das redes técnicas, tais como ferrovias, rodovias e energia elétrica (CASTILHO, 2017), a inserção de Goiás na globalização (MORAES, 2014) e a construção do sistema de educação estadual e da própria ideia de goianidade como mercadoria (MAGALHÃES, 2014) revelam o movimento do capital que tem no Estado, para além da superestrutura jurídica e política, agente empreendedor e transformador das relações capitalistas de produção.

Para Marx (1998), o Estado é a expressão política da estrutura de classe e emerge das relações de produção capitalistas. No contexto do Manifesto do Partido Comunista em 1848, Marx o definiu como comitê político gestor dos negócios da burguesia e, portanto, o Estado não representa o bem comum, mas os interesses da classe dominante, que por sua vez o controla.

Na aparência, o Estado emerge da contradição entre os interesses individuais e os interesses comuns de todos os indivíduos, isto é, da sociedade em geral. Todavia, na essência, é uma instituição com vínculo de classe, tornando-se o principal gestor do antagonismo de classe. As origens do

Estado, de acordo com Engels (2009), se encontram na necessidade de controlar os conflitos sociais entre os diferentes interesses econômicos que se manifestam na sociedade.

O Estado não é, portanto, de modo algum, um poder que é imposto à sociedade e tão pouco é “a realidade da ideia ética” nem “a imagem e realidade da razão” como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando chega a um determinado grau de desenvolvimento. É o reconhecimento de que essa sociedade está enredada numa irremediável contradição com ela própria, que está dividida em oposições irreconciliáveis de que ela não é capaz de se livrar. Mas para essas oposições, classes com interesses econômicos em conflito não se devorem e não se consomem a sociedade numa luta estéril, tornou-se necessário um poder situado aparentemente acima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Esse poder, surgido da sociedade, mas que se coloca acima dela e que se aliena cada vez mais dela é o Estado. [...] Como o Estado surgiu da necessidade de conter as oposições de classe, mas ao mesmo tempo surgiu no meio do conflito subsistente entre elas, ele é, em regra, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, converte-se também em classe politicamente dominante, adquirindo assim novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo era, sobretudo, o Estado dos donos de escravos para manter os escravos subjugados, tal como o Estado feudal era o órgão de que se valeu a nobreza para manter a submissão dos servos e camponeses dependentes. E o moderno Estado representativo é o instrumento da exploração do trabalho assalariado pelo capital (ENGELS, 2009, p. 159-161).

Essa longa citação de Engels foi necessária, pois sintetiza e fundamenta a concepção de Estado desta tese, possibilitando compreender os elementos que fundamentam o entrelaçamento entre os interesses políticos e econômicos no estado de Goiás e que irão, por sua vez, fundamentar o Pacto pela Educação.

O entrelaçamento entre os interesses políticos e os econômicos, bem como a ideia do atrasado que alimenta e constitui o moderno, perpassam pelo desenvolvimento econômico, político e cultural do estado de Goiás. Por isso as categorias modernização conservadora e desenvolvimento desigual e

combinado constituem elementos conceituais necessários para apreender essa dinâmica.

O Estado brasileiro, por meio do empresariado industrial e articulado com os interesses dos setores agrários, fomentou um tipo de modernização conservadora e atuou na direção e no controle do desenvolvimento econômico no Brasil e em Goiás.

Conforme Borges (2005),

Este conceito é utilizado referindo-se à concepção de Luciano Martins (1983), segundo a qual, após 1930, na ausência de uma burguesia “conquistadora” no Brasil, o setor público através de uma tecnoburocracia desempenhou papel decisivo no planejamento do crescimento econômico e nas transformações estruturais do país. Este processo de mudanças socioeconômicas e políticas imposto de cima para baixo pelo Estado foi denominado “modernização conservadora”. Além disso, [...] o termo refere-se às mudanças econômicas advindas com a expansão do mercado que integraram a economia agrária à dinâmica capitalista do Sudeste sem que se alterasse a velha estrutura de produção no campo (BORGES, 2005, p. 13).

O que se materializa na atualidade é a industrialização acelerada da agricultura, mediante maciço investimento em infraestrutura do Estado e das empresas capitalistas, vinculadas ao setor agroexportador.

Existem três matrizes interpretativas acerca do Estado brasileiro, que expressam um importante debate nas ciências sociais: as teses do Estado autoritário, do Estado de compromisso e a do Estado burguês, sendo que esta última, a princípio, é a que melhor corresponde à realidade política e econômica brasileira e, particularmente, do estado de Goiás.

Conforme o Quadro 01, partiu-se da terceira tese, considerando certos elementos estruturais e necessários das duas primeiras teses que fundamentam nossa concepção acerca do estado em Goiás na sua estreita relação com o capitalismo. O desenvolvimento do capitalismo no Brasil e em Goiás não teria se realizado sem o protagonismo do Estado como meio e articulador dos diversos interesses das diferentes frações e setores da classe dominante. Segundo Almeida (2009), a burguesia industrial tornou-se

hegemônica e articulou seus interesses aos interesses dos setores agrário-tradicional e exportador, possibilitando a tardia industrialização do Brasil, mas sem causar alterações na estrutura de poder e na dominação de antigos setores dominantes.

Ainda segundo o autor, esse processo não teria se realizado sem a hegemonia burguesa do setor industrial e a consolidação da dominação do Estado burguês e sua tecnocracia. Atendendo aos interesses do setor agrário tradicional em Goiás e do setor urbano industrial ligado à produção de máquinas e implementos agrícolas, a agricultura se integrou à indústria e, conseqüentemente, colocou fim à tradicional dicotomia binomial latifúndio-minifúndio e campo-cidade.

Quadro 01- Interpretações acerca do estado brasileiro a partir de 1930

Estado autoritário	Estado de compromisso	Estado burguês
Interpretação		
O Estado brasileiro realiza o desenvolvimento do capitalismo, a partir do processo de modernização conservadora. O setor agrário tradicional atuou na direção e no controle da economia, tomando o poder de assalto através de Vargas e conduzindo de forma autoritária o processo revolucionário de 1930. Foram feitas várias concessões com os diversos grupos de poder e setores econômicos no Brasil. Esse processo histórico ficou conhecido como Revolução pelo Alto. Obs.: interpretação não-marxista.	O Estado atuou como gestor da revolução capitalista brasileira, realizando uma aliança entre os vários setores da classe dominante. Os setores agrário-tradicional e moderno, articulados com o setor urbano-industrial e a classe média, promoveram um Estado de compromisso através de alianças com as várias frações da classe dominante. Frente a uma burguesia industrial irrelevante, o Estado promoveu a industrialização do Brasil. Obs.: interpretação marxista chamada de heterodoxa.	A partir de 1930 é inaugurada uma nova fase do capitalismo no Brasil com o desenvolvimento da industrialização e a criação do Estado de tipo burguês. Nessa perspectiva teórica, a burguesia brasileira assumiu a direção, tornando-se hegemônica frente a outros grupos. É nesse sentido que se realizou a revolução burguesa no Brasil, sendo conduzida pela burguesia, cujo protagonismo de classe coube ao setor urbano industrial. Obs.: Interpretação marxista.
Principais categorias de análise		
Revolução Passiva. Revolução Pelo Alto. Estado Patrimonialista	Tecnocracia. Frações de classe. Gestores.	Revolução Burguesa. Estado Burguês. Lutas de classe.
Principais Teóricos		
Boris Fausto Luís Werneck Vianna Raimundo Faoro Francisco Weffort	Sônia Regina de Mendonça Ely Diniz João Bernardo Lurdes Sola	Florestan Fernandes Otávio Ianni Francisco de Oliveira Sônia de Draibe

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base em pesquisa bibliográfica (2017)³⁴.

³⁴ O quadro é uma síntese explicativa das diferentes concepções acerca do Estado brasileiro e fundamenta-se na bibliografia e nas discussões realizadas na disciplina "Estado e capitalismo no Brasil

No atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, com as contradições originadas na luta de classes, sem a forte presença do Estado, as relações sociais capitalistas não se sustentariam, pois a sociedade está dividida em antagonismos irreconciliáveis entre a classe que vive do trabalho e a classe que, prestigiosamente, vive da exploração do trabalho alheio.

A classe economicamente dominante é, ao mesmo tempo, na teoria marxiana, a classe politicamente dominante. Em Goiás, partes dos fazendeiros e dos donos das maiores empresas capitalistas, oriundas dos três setores da economia, são “os mesmos” que estão no poder e seguem longas carreiras como políticos profissionais. É difícil, e muitas vezes quase impossível, apresentar dados factíveis que sustentem nossa hipótese de natureza política³⁵.

O real interesse desses indivíduos que se configuram como políticos, empresários e fazendeiros, oriundos das antigas oligarquias rurais, os quais atuam livremente, atravessando as fronteiras da esfera estatal pública e da iniciativa privada, é o fundo público. Ter acesso a partes significativas da mais-valia subtraída no interior do processo produtivo, transformadas em fundos públicos estatais, é o que configura os interesses particulares do empresariado político goiano.

As perversidades estão na forma como atuam a partir da estrutura econômica de um Estado que se faz moderno em termos econômicos, mantendo as mesmas relações políticas tradicionais que confundem,

(1930-1945)”, cujos professores eram Barsanulfo Gomides Borges e João Alberto da Costa Pinto, do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás”.

³⁵Notícia veiculada pelo *Jornal Opção*, de 16 a 22 de setembro de 2012, que afirma que políticos goianos são grandes proprietários de terras: “Entre os políticos goianos (ou radicados em Goiás) apontados como grandes ou médios proprietários de terras estão Iris Rezende, Iris Araújo, Raquel Rodrigues (mulher do ex-governador Alcides Rodrigues; o casal é proprietário de terras no Pará — 5.788,90 hectares — e em Goiás), José Gomes da Rocha (o prefeito tem fazendas em Itumbiara e em Balsas, no Maranhão. A de Balsas tem 2 mil hectares), Sebastião Peixoto da Silveira (ex-prefeito de Itapaci), Bento Vicente (prefeito de Córrego do Ouro), Humberto Machado (o prefeito de Jataí tem fazenda no Pará), Paulão da Cunha (prefeito de Chapadão do Céu), Ronaldo Caiado, Joaquim Roriz, Iso Moreira, Osires Teixeira (falecido em 1993), Jardel Sebba, Sandro Mabel, Francisco Gedda, Nilo Resende, Adair Henriques (prefeito de Bom Jesus de Goiás; ele é mineiro), João Campos (no Pará), Leandro Vilela, Luiz Carlos do Carmo (dono de mineradora), Eurípedes do Carmo (prefeito de Bela Vista de Goiás, dono de mineradora), José Vitti (mineradora), Rubens Rios (prefeito de Aragoiânia) “Os goianos são os que mais buscam terra fora” (*Jornal Opção*, 16/09/2012 - Reportagem de Euler de França Belém). Disponível em: <<http://www.jornalopcao.com.br/colunas/imprensa/politicos-goianos-que-sao-grandes-proprietarios-de-terras>>. Acesso em: 11 maio 2018.

propositalmente, a esfera pública com a iniciativa privada. O verdadeiro atraso, portanto, não se constitui na esfera do econômico, mas na cultura política goiana que se fundamenta no apadrinhamento, no clientelismo e no manditismo do ditado popular do “manda quem pode, obedece quem tem juízo”.

É nessa trama que se tornou necessária a realização de um Pacto Empresarial pela Educação em Goiás, para responder adequadamente às pressões do capital sobre a formação humana necessária, na lógica do desenvolvimento econômico capitalista contemporâneo. Além de responder à formação necessária, ao mesmo tempo procura-se manter as velhas relações patrimonialistas e coronelistas que têm no atraso político e cultural condições estruturantes de manutenção de um determinado projeto de poder.

Assim, o controle total do currículo escolar, do trabalho dos professores e do desempenho dos estudantes, por meio de programas, projetos, orientações e burocracia tecnológica, "amplia para menos" a escolarização das crianças e dos jovens goianos, um processo complexo em que a inovação e a qualidade aparentes escondem tradicionalismo pedagógico e desqualificação do ensino e da aprendizagem. A ampliação da escola para menos está associada aos eficazes mecanismos de controle operados na escolarização e no redimensionamento dos sentidos do trabalho docente.

Ao pesquisar as práticas históricas de utilização instrumental da escola pública para realização de ações que deveriam caber a outras políticas setoriais sociais, como saúde e assistência, Algebaile (2009) evidenciou que a desigualdade social é marca estrutural de nossa organização social, econômica e política. A escola que se amplia para os pobres no Brasil é como posto avançado do Estado, no qual se realizam inúmeras ações sociais de resolução dos problemas sociais, como alimentar crianças que não o fazem em casa, posto de vacinação, meios de contenção da violência pela escolarização, dentre outros. Conforme Algebaile,

A escola pública elementar, no Brasil, tendo em vista as funções de mediação que passa a cumprir para o Estado, em suas relações com os contingentes populacionais pobres,

tornou-se uma espécie de posto avançado do Estado, que permite, a esse Estado, certas condições de controle populacional e territorial, formas variadas de negociação de poder em diferentes escalas e certa “economia de presença” em outros âmbitos da vida social (ALGEBAILLE, 2009, p. 26).

Trata-se da construção social do projeto societário da burguesia brasileira através do qual se contêm as contradições sociais latentes. Isso ocorre na medida em que a escola pública se expande aos filhos da classe trabalhadora e se robustece por meio de programas governamentais e doações “voluntárias”, ampliando-se para menos e perdendo, cada vez mais, as características essencialmente escolares do ensino e da aprendizagem. É nesse sentido que a escola se manifesta como eficaz instrumento do Estado nos processos de gestão da pobreza e das desigualdades sociais, culturais, econômicas no Brasil e em Goiás.

2.3 UM ASPECTO DA MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA: A ESCOLARIZAÇÃO NO MOVIMENTO DA GOIANIDADE

Ao longo do primeiro capítulo, procurou-se defender a ideia de que há relações complexas entre modelos de acumulação capitalista e processos de escolarização. Partiu-se do pressuposto de que a escolarização está articulada aos processos econômicos, sociais e políticos mais amplos e é conservadora e reprodutora das desigualdades sociais (BOURDIEU, 1998). Neste sentido, afirma-se que a escola, o Estado e a sociedade se completam e se complementam, formando uma totalidade educativa.

Pública ou privada, laica ou confessional, rural ou urbana, a escola se configurou como uma das instituições mais valorizadas socialmente ao longo do tempo histórico. No discurso produzido pela modernidade, ampliado e difundido, principalmente pelos organismos multilaterais, a associação da escolarização à mobilidade e ascensão social pela via das garantias da manifestação de potencialidades individuais (adquiridas e/ou desenvolvidas na escola) é quase um consenso.

A escolarização em Goiás, especialmente a partir dos anos de 1930, se associou ao projeto de modernização conservadora, pelo qual, na ausência de uma burguesia tipicamente vinculada ao setor urbano industrial, o movimento do capital se materializou. Logo, mantiveram-se a estrutura fundiária de poder dos fazendeiros e dos empresários goianos de um lado e, do outro, a constituição de uma tecnoburocracia estatal que realizou o planejamento do crescimento econômico e a integração da economia goiana à dinâmica capitalista industrial do sudeste brasileiro (BORGES, 2000).

Nesses termos, por meio do poder público, ocorreu uma modernização de tipo conservadora que permitiu a expansão do capital em Goiás, conservando-se, ao mesmo tempo, velhas formas de dominação local, mesmo nas novas estruturas urbanas que foram surgindo. "Vinho novo em odres velhos", viveu-se na particularidade estadual, a revolução passiva que caracteriza a realidade político-econômica nacional, em que o público é comumente confundido com o privado e o Estado é sitiado pelos donos do poder.

A modernização conservadora, travestida de modernidade real, não teria se consolidado sem valer-se do sistema educativo formal, determinante para a produção da goianidade como mercadoria e ideologia, conforme orienta Magalhães (2014):

A goianidade não é outra coisa se não esse produto que pela particularidade da intensificação do capitalismo em Goiás encontrara as condições favoráveis para se desenvolver e universalizar-se como mistério. Trata-se de um sistema cultural, um suporte espiritual nascido do processo de 'integração' do Estado à matriz capitalista em sua fase de restauração ou de expansão/conservação pós-crise dos anos 1920. O que Vianna (1997) valendo-se da análise gramsciana identifica como o fenômeno "[...] que faz do público um lugar de relações condominiais entre os interesses dominantes, expropriando politicamente os setores subalternos da sociedade e intensificando modalidades autoritárias de controle social sobre elas" (MAGALHÃES, 2014, p. 147).

Nesse entendimento, a escolarização se materializa como uma das modalidades autoritárias de controle social que contribui para a formação

desse suporte espiritual integrador dos goianos à lógica capitalista. A ideia de um "sujeito goiano" é resultado de um esforço educativo teórico, ideológico e metodológico, que envolve as instituições culturais e religiosas e os sistemas de ensino. Certamente, a formação cultural da identidade goiana não se realizaria sem o processo de escolarização. A escola e o processo de escolarização foram determinantes para que a goianidade se consolidasse em sua plenitude (MAGALHÃES, 2014).

A construção da cidade de Goiânia, atravessada por elementos da tradição, do sagrado, do profano, do atraso e do moderno, associada ao estabelecimento das bases materiais que estruturam as condições objetivas e subjetivas da formação social de algo "novo", bem como de uma nova maneira de ser e de estar no mundo, possibilitou o mesmo movimento à goianidade e, ao mesmo tempo, um tipo de desenvolvimento econômico, à moda conservadora, sem sombra de dúvidas, uma experiência civilizatória única.

A goianidade é categoria de análise e, ao mesmo tempo, conceito produzido para compreender a cidadania e a cultura política em Goiás. Trata-se de um modelo de projeto civilizatório, marcado pela modernização conservadora, que se estagnou como identidade. Isto é, marca de um processo que se concretizou na experiência de ser goiano, contingenciado por agências culturais determinantes para forjar essa nova identidade cultural.

A modernização em Goiás é isso. Uma das premissas do capitalismo em seu ciclo de americanização (fordismo) fora a construção de sistema de ensino. Ou seja, a articulação de todos os níveis de escolarização, do mais elementar ao acadêmico, de modo a criar um fluxo contínuo e regulado da massa de jovens que deveria ser educada (MAGALHÃES, 2014, p. 74).

A construção do sistema de ensino em Goiás, nos moldes do americanismo fordista, desde o seu início, se apresentou com um duplo objetivo: atender a formação dos quadros burocráticos para atuação na esfera pública ou na iniciativa privada dos profissionais liberais, por um lado, e, na outra ponta, preparar os quadros da força de trabalho em formação, a ser expropriada pelo capital. A indústria e o comércio nascentes exigiam

escolarização mínima e instrumental, a fim de suprir as necessidades mercadológicas imediatas do capital.

O deslocamento do Liceu da antiga capital para Goiânia, assim como a velha Escola Normal Oficial de Goiás, a incipiente educação básica pública, a formação da escola privada vinculada à santa madre igreja e, principalmente, as instituições vinculadas ao ensino técnico e profissional fizeram parte do movimento da goianidade, contribuindo com a formação de um sistema cultural necessário a um consenso que cimentou as bases para a efetivação do capitalismo em Goiás. “O tempo era o da promessa de uma escola produtora de progresso e desenvolvimento, bem como da necessidade real da massificação do letramento” (MAGALHÃES, 2014, p. 75).

Atraídas pelas oportunidades de trabalho, emprego e renda, além da promessa de experiência civilizatória de viver numa cidade planejada com traços típicos da modernidade, em Art Déco, massas do operariado brasileiro migraram para a nova capital. Justificaram-se, deste modo, a transferência da antiga escola de artes e ofícios e a fundação da escola técnica federal de Goiás, transformada no ano de 2006 em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Além dos operários que atuavam no comércio, no setor de serviço e na indústria, especialmente na construção civil, também fizeram parte dos processos migratórios famílias tradicionais endinheiradas que compuseram os quadros sociais médios e as classes dominantes oriundas do setor agrário tradicional. Fazendeiros que se tornaram os primeiros empresários do setor urbano produziram uma real demanda de escolarização para seus filhos e filhas, especialmente em nível superior. Um misto de escolas públicas e privadas, revelando o caráter do desenvolvimento desigual e combinado no processo de escolarização (MAGALHÃES, 2014).

Dessa forma, foi construído o sistema de educação formal na nova capital. O nascente sistema de escolarização goiana se justificava pelas reais necessidades de qualificação profissional em dois planos configurados socialmente nos seus mínimos detalhes, a partir de um recorte de classe social. São escolas destinadas aos trabalhadores para o ensino técnico e

profissional e instituições de ensino destinadas à formação dos quadros superiores da sociedade goiana:

O agrupamento dos alunos em blocos hierarquicamente organizados em séries, classes, turmas, bem como a conversão da unidade do conhecimento em conhecimento de unidades, distintas e incomunicáveis (aritmética, geometria, gramática, escrita, caligrafia, história e geografia, ciências físicas, químicas e naturais, higiene, desenho, exercícios ginásticos e trabalhos manuais isolados e marcadamente organizados em teoria e prática, conforma racionalidade do iluminismo cientificista, convertido em ciência) tornara-se uma das marcas do ciclo de intensificação da inclusão brasileira nas demandas do sistema de acumulação do capital (MAGALHÃES, 2014, p. 76).

Assim, desde suas origens, a escolarização foi uma intencionalidade política de “forjar” a identidade goiana, a partir da formação de um sentimento de pertencimento à goianidade e, ao mesmo tempo, como parte constitutiva do mesmo movimento inerente ao modelo de desenvolvimento em curso, com a funcionalidade de formar um *ethos* capitalista no estado de Goiás. Essa premissa se fundamenta na lógica da teoria do capital humano³⁶, que influenciou enormemente políticas sociais e educacionais no Brasil, especialmente durante as décadas de 1960, 1970 e 1980.

O que marca a construção do sistema de ensino e a escolarização no movimento da goianidade é a formação para a integração social por meio da profissionalização e do trabalho. É a real vinculação da escolarização ao

³⁶ Conforme Frigotto (2006), a teoria do capital humano defende a educação como um fator de desenvolvimento de uma sociedade, que articula equidade social com o crescimento econômico no seu movimento real. A educação é compreendida como um investimento que agrega valor ao indivíduo e, conseqüentemente, ao desenvolvimento econômico de uma nação. Sob o auspício do economicismo, a escolarização é compreendida como capital humano produtor de competências, capazes de livrar o indivíduo do atraso social e econômico e situá-lo entre os mais competentes. Na aparência, se apresenta como teoria, mas na essência trata-se de uma ideologia, a partir da produção retórica da educação como fator de mobilidade social individual e propulsora do desenvolvimento econômico e social. Nesta direção, entende-se que quanto mais o indivíduo investe em educação maior será o valor agregado do seu trabalho e dos produtos desenvolvidos. No mesmo movimento, materializa-se a ideia de que quanto maior for o investimento social em educação maior também será o desenvolvimento econômico e social de uma nação. “O conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social” (FRIGOTTO, 2006, p. 41). Essa teoria se efetivou, historicamente.

projeto de construção da sociedade goiana, atravessado pelo positivismo e pelo tecnicismo (MAGALHÃES, 2014).

Atualmente, de acordo com dados do senso escolar extraídos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC, 2016), Goiás conta com um total de 1.043 instituições públicas de ensino da rede estadual, sendo 974 localizadas no meio urbano e 69 instaladas no meio rural.

Segundo os dados apresentados pela Secretaria de Estado, Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE), por meio das orientações gerais do edital de chamamento público 01/2017, a rede possui o total de 1.151 unidades escolares da rede pública estadual, 10.751 servidores administrativos e 20.940 professores regentes. Os dados sobre a quantidade de servidores concursados, comissionados ou em regime de contrato temporário não são disponibilizados no site ou nos diferentes setores da secretaria. Do total das 1.151 instituições de ensino da rede, de acordo com o site oficial³⁷ da SEDUCE, o Estado possui, atualmente, uma média de 194 escolas de tempo integral, sendo 57 de ensino médio integral.

A SEDUCE é a responsável pela rede pública estadual de ensino e atua na oferta do ensino fundamental e médio, urbano e rural, bem como nas modalidades de educação de jovens e adultos, na educação especial e na educação indígena. Trata-se do maior sistema de ensino que atua na escolarização dos goianos e atendeu, somente no ano de 2017, mais de 600 mil alunos matriculados³⁸.

Além da sede instalada no centro de Goiânia, a entidade possui ainda 40 subsecretarias regionais de educação, cultura e esporte, distribuídas pelo Estado de Goiás. Como órgão da administração direta, é responsável pela criação, implantação, monitoramento e avaliação da política estadual de

³⁷Disponível em: <<https://site.seduc.go.gov.br/escolas-de-tempo-integral/>>. Acesso em: 4 abr. 2018.

³⁸ Esses valores são aproximações do valor real, uma vez que no cotidiano escolar alunos se evadem, outros se matriculam, assim como professores pedem demissão com certa carga horária, outros são contratados no lugar com carga horária diferente. Essas informações foram extraídas de um documento publicado como arquivo “orientações gerais” da SEDUCE para as Organizações Sociais que pleiteiam assumir a gestão das escolas na região de Águas Lindas de Goiás (Chamamento Público 01/2017), acessado em: 18 ago. 2017, às 12h40min. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br/documentos/chamamentopublico2017/01/Gest%C3%A3o%20Compartilhada%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Goi%C3%A1s%20-%20Orienta%C3%A7%C3%B5es%20B%C3%A1sicas.pdf>>. Acesso em: 18 ago 2017, às 12h40min.

educação, conforme documento das Diretrizes Operacionais da Educação Básica (GOIÁS, 2016).

Além de atuar na execução das atividades de educação básica, sob responsabilidade do poder público estadual, a SEDUCE atua: no controle e na inspeção das atividades e da produção das informações educacionais; na formulação e execução da política estadual de desenvolvimento da cultura; na criação e conservação do patrimônio histórico e artístico do Estado; na criação e manutenção de bibliotecas, centros culturais, museus, teatros, arquivos históricos, bem como na formulação e execução da política estadual de esporte e lazer³⁹.

Como parte do projeto pedagógico da SEDUCE, dois modelos de escolarização foram implementados no mesmo movimento: as escolas de tempo integral e as escolas militares. De acordo com as diretrizes operacionais 2016/2017, as escolas de tempo integral só podem ser implantadas em regiões de menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). No caso das escolas militares, a implantação se dá em “escolas problema”, com baixa disciplina dos alunos, e em regiões com elevados índices de criminalidade (GOIÁS, 2016). Atualmente, o Estado de Goiás conta com 42 Colégios da Polícia Militar (CPMG).

Em ambos os projetos, a questão social é levada em consideração, e a escolarização é utilizada pelo Estado como meio de contenção de problemas para os quais a escola tradicionalmente não se propôs resolver. Trata-se de formas de robustecimento da escola por meio da expansão da esfera escolar, decorrente da permanente migração de tarefas para a escola, no caso do estado de Goiás, por um lado, espaço de acolhimento dos jovens das regiões mais pobres em escolas de tempo integral. Por outro lado, pelo processo de militarização das unidades básicas de ensino, a escolarização é instigada a resolver a questão da indisciplina e da insegurança pública, na localidade em que a unidade escolar estiver instalada.

³⁹Essa estrutura, que absorveu a Secretaria de Cultura e a Agência de Esportes e Lazer, ocorreu pela Lei Estadual nº 18.746, de 29 de dezembro de 2014. O acúmulo de atribuições foi devido ao processo de reorganização da administração direta e indireta, autárquica e fundacional do poder executivo, justificada pela crise econômica e pela necessidade de ajustes da máquina pública. O governo do Estado fundiu secretarias e agências públicas como medidas de austeridade.

Estudos realizados sobre as escolas de tempo integral em Goiás revelam que as ações educacionais que têm sido realizadas nessas escolas atendem aos interesses da política neoliberal e priorizam o acolhimento social dos alunos em detrimento do que se chama de educação integral. O aumento da jornada escolar não significa desenvolvimento do ensino e da aprendizagem na perspectiva de uma educação integral (ALVES, 2013; SILVA, 2011).

No segundo caso, de acordo com Santos (2016), o movimento de militarização do ensino em Goiás está modificando a estrutura das escolas transferidas para a responsabilidade da Polícia Militar. O autor afirma, por exemplo, que após se tornarem militares, as unidades escolares passaram a ter processos seletivos de ingresso, reserva de vagas para filhos de militares, obrigatoriedade do uso de uniforme militar, cobrança de taxas, entre outros elementos. Ocorre, portanto, na política das escolas de tempo integral e na militarização das escolas estaduais, a expressão concreta do desenvolvimento desigual e combinado nos processos de escolarização, além do processo de “ampliação para menos”.

Nesse entendimento, as escolas de tempo integral e o processo de militarização das escolas se fundam como projetos modelos de escolarização que atendem à submissão da educação formal ao capital nos moldes do "projeto de goianidade". Aparentemente são dois modelos de escolarização distintos, mas na essência têm os mesmos propósitos dentro deste projeto, cuja expressão máxima é o pacto.

2.4 CIRCUITOS DO PACTO EMPRESARIAL PELA EDUCAÇÃO EM GOIÁS: CONCEPÇÕES, PROGRAMAS, PROJETOS E MECANISMOS DE CONTROLE DA ESCOLARIZAÇÃO

A análise sobre o desenvolvimento da economia e da política goianas, fundamentada na teoria do desenvolvimento desigual, combinada na categoria de acumulação flexível do capital, evidencia que o estado de Goiás não é totalmente atrasado ou simplesmente moderno. É, de fato, um estado que é, ao mesmo tempo, atrasado e moderno, sobretudo no que diz respeito ao

desenvolvimento econômico e produtivo. Isto é, o mais desenvolvido (industrialização induzida do agronegócio) se alimenta do menos desenvolvido (atraso político e cultural) e se tornam um mesmo movimento que se entrelaça e forma uma totalidade necessária à reprodução do capital.

A análise dos circuitos de desenvolvimento do capitalismo em Goiás, especialmente após sua inserção no movimento de internacionalização do capital globalizado, não pode desconsiderarem nenhum momento que a educação formal é parte estrutural deste processo, sendo uma das condições gerais necessárias à reprodução ampliada do capital na lógica da acumulação flexível.

As reformas implementadas na educação escolar estadual, especialmente a partir de 2011, são constantemente justificadas pelos aspectos positivos que tais reformas trazem ao desenvolvimento econômico e produtivo do estado, com ênfase na necessidade de inovação técnica e tecnológica permanente, que se deve buscar em todos os setores da economia e da educação. Aparentemente, a inovação técnica e tecnológica seria o cerne das reformas educacionais, mas, na essência, sob a égide da acumulação flexível, a escolarização vai sendo modificada estruturalmente – conteúdos, metodologias de ensino e formas de avaliação –, objetivando atender as demandas do capitalismo no seu movimento real de reprodução e desenvolvimento.

Conforme Freitas (2012), o movimento encadeado pelos reformadores empresariais da educação nos EUA se iniciou com a desmoralização, responsabilização e precarização do magistério, tendo como linha de chegada a destruição do sistema público de educação naquele país. Trata-se de uma articulação envolvendo políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores que acreditam e defendem que as propostas da iniciativa privada, de organizar a educação escolar, são melhores do que as propostas dos educadores profissionais vinculados ao serviço público.

No Brasil, esse movimento de empresariamento da educação se estabeleceu a partir da organização Todos pela Educação. É um movimento empresarial que tem interferido sistematicamente nas políticas de educação

básica e de formação de professores, contribuindo enormemente para a materialização da teoria do antivalor na realidade educacional brasileira, a destruição dos direitos sociais e a privatização da educação pública.

Direitos sociais, como saúde e educação públicas, são formas de salário indireto e de uso coletivo. No entanto, os empresários brasileiros, por meio das parcerias público-privadas, expropriam os trabalhadores duplamente ao terem acesso aos fundos públicos para prestarem os mesmos serviços pelos quais os trabalhadores já pagaram via impostos e cuja obrigação pertence ao Estado (OLIVEIRA, 1998).

Esses reordenamento das políticas sociais são fundamentais à manutenção e ao desenvolvimento do regime de acumulação flexível. Agências internacionais como UNESCO, Banco Mundial e Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), assim como organizações empresariais nacionais como Confederação Nacional da Indústria e do Comércio e o Movimento Todos pela Educação, defendem reformas estruturais no campo educacional, apregoando a urgente necessidade de a escolarização se alinhar ao pensamento empresarial, bem como aos seus valores, sentimentos e atitudes perante o projeto de desenvolvimento neoliberal.

A literatura internacional, retomando aspectos da teoria do capital humano, muito em voga nos anos de 1970 – e, como vimos com a forte presença nas políticas educacionais do regime militar –, afirmava ser a educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países. Alegava-se que o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores. Iniciou-se então uma polêmica em torno de explicações que davam como inexorável a apropriação dos avanços da tecnologia em todas as esferas. Disseminou-se a ideia de que para “sobreviver” à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 47).

A preocupação com a formação do cidadão do século XXI se originou a partir das demandas dos setores econômicos ancorados ao novo paradigma

produtivo chamado acumulação flexível. Seguindo essa lógica, os indivíduos deveriam desenvolver um conjunto de competências e habilidades básicas por meio da escolarização, como conhecimentos e destrezas para participação na vida pública, e a capacidade de atuar produtivamente na sociedade moderna.

O que se consolidou na conjuntura internacional dos últimos 30 anos foi a construção de um consenso em torno de uma concepção de escolarização totalmente vinculada à ideia de que, por meio da escola, será possível alcançar o mesmo patamar de desenvolvimento técnico e tecnológico dos países do centro do capitalismo, totalmente subordinada à ideologia neoliberal, no que diz respeito ao entendimento de como deve ser a formação de uma pessoa.

Agentes importantes, como os organismos internacionais, as corporações, os bancos, as empresas e os governos se organizaram num movimento amplo e opressivo e dominaram o debate educacional das décadas de 1990 e 2000. Impuseram, ainda, suas ideias e concepções educativas na elaboração, gestão e implementação de reformas educacionais de cunho neoliberal em diversos países, dentre eles, o Brasil.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia no ano de 1990, é apontada por muitos estudiosos como o marco inicial desse amplo movimento a que se assistiu consolidar-se. Financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo BM, a conferência contou com a participação de governos de 155 países, além de inúmeras agências multilaterais, organizações não governamentais e associações educativas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Segundo as autoras, a conferência tratou basicamente do conjunto de características que eram necessárias aos indivíduos do século XXI e que deveriam ser alcançadas através da escolarização básica. Além do domínio dos códigos culturais básicos da modernidade, como o aprendizado mínimo da leitura, da escrita, das operações aritméticas básicas e da capacidade de operar as novas tecnologias da comunicação e informação, a formação deveria priorizar o desenvolvimento das capacidades humanas para resolver problemas, tomar decisões, seguir aprendendo e, especialmente, adaptar os

indivíduos às demandas de conhecimento científico e tecnológico. A Conferência Mundial de Educação para Todos e vários outros encontros e documentos que se seguiram motivaram o surgimento de movimentos brasileiros, como o Todos pela Educação.

É importante compreender como a superação do modelo falido de produção (fordista) necessariamente passa, para esse conjunto de entidades, banqueiros e empresários, pelos processos de educação formal. O modelo fordista, como regime de acumulação e organização social, baseado na linha de montagem, na produção em série e massificada, na divisão técnica do trabalho e no Estado social, começou a se esgotar, cedendo lugar ao regime de acumulação flexível que se instaurou. Isto é, um novo modelo acumulativo, com novas formas de gestão e organização do trabalho mais flexíveis se materializou e produziu, como demanda imediata, novas exigências para os profissionais dos três setores da economia.

A acumulação flexível, diferentemente do fordismo, apresentava novas formas de organização do trabalho, caracterizadas pela flexibilidade organizacional, pela produção voltada para a segmentação e pela intensa disseminação de tecnologias de base microeletrônica. A empresa integrada e flexível estaria agora a demandar novas exigências para a formação e a qualificação profissional dos trabalhadores (CARVALHO, 2007, p. 44).

Desse modo, a escolarização no mundo, na América Latina, no Brasil e em Goiás não se modificou nos últimos 30 anos, sem que em suas raízes estivesse o novo modelo de acumulação capitalista na sua dinâmica flexível. Novas formas de organização do trabalho e dos processos produtivos demandam um tipo de trabalhador mais competitivo, polivalente, dinâmico, flexível, com competências emocionais e habilidades atitudinais. O objetivo é enfrentar uma sociedade de trabalhadores sem trabalho, um mercado de trabalho volátil e altamente competitivo, além de altos níveis de insegurança social gerada pela diminuição acelerada de gastos públicos em saúde, educação e segurança.

É nesse sentido que a escolarização é conclamada a resolver a questão da necessidade de preparar novos quadros para atender às demandas da esfera produtiva em constante expansão e transformação, especialmente pela intensificação da tecnologia de base microeletrônica⁴⁰.

Para trabalhar como costureiro em uma fábrica de roupas em Goiânia, desenvolvendo suas atividades numa máquina de costura produzida pela engenharia mecatrônica, ou em uma lavoura de soja, na região sudoeste do Estado, movimentando uma colheitadeira moderna guiada por GPS, é necessário não apenas o treinamento técnico dos indivíduos para lidar com as inovações tecnológicas, mas a captura de sua subjetividade para colocar-se em harmonia com a nova ordem social e econômica.

Um exemplo concreto que se pode trazer é a necessidade de treinamento dos alunos para atividades que serão realizadas por meio das tecnologias digitais e sua posterior inserção/aplicação nos processos produtivos. A SEDUCE lançou, no mês de março de 2018, o aplicativo “Na Palma da Mão”, cujos objetivos são inserir os alunos no mundo da tecnologia digital e se estabelecer como mais uma ferramenta de controle sobre o trabalho docente. Conforme notícia publicada pelo Portal Educa, trata-se de um aplicativo que permite e facilita o acesso de alunos da rede estadual de ensino e seus responsáveis às informações estudantis básicas, como o boletim escolar, a frequência, os horários das aulas, o calendário escolar e o cardápio semanal.

Também se fixa como ferramenta que permite a interação com o professor por meio do envio de mensagens, caso haja dúvidas sobre os conteúdos, por exemplo. O aplicativo permite, também, a possibilidade de

⁴⁰Em entrevista veiculada pelo *Diário de Goiás* e publicada através do YouTube (19/01/2018), a Secretária de Estado da Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE), Prof^a Raquel Teixeira, afirmou: “o mundo do século XXI é um mundo muito complexo, muito competitivo, quatro horas de aula não é suficiente, o aluno de hoje é o adulto de amanhã, é o pesquisador, é o economista, é o médico que tem dar resposta para sustentabilidade, os desafios tecnológicos, demográficos de todas as ordens. O mundo inteiro funciona com tempo integral, o Brasil é um dos poucos países do mundo que acha que com quatro horas por dia você pode preparar o aluno para o mundo de hoje”. As declarações dão lastro a nossa análise, revelando que a principal preocupação com a escolarização dos goianos é com o imediato, pensar rápido, a ideia de reprodução de respostas aligeiradas e a preparação do estudante para os desafios tecnológicos e enfrentamento dos problemas mundiais como a questão ambiental, demográfica e populacional. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=m4Ke-yfflxk>>. Acesso em: 28 maio 2018.

acesso a materiais digitais fornecidos pelo professor que ajudam no aprendizado. Essas inovações tecnológicas aplicadas nos processos de escolarização expressam as necessidades educativas demandadas pelo setor produtivo.

A escolarização da população tornou-se condição necessária para atender às demandas postas por um setor produtivo em rápido processo de mudança. Esse espírito, que já se manifesta na Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada pela UNESCO em 1990, tornou-se lugar comum nos documentos elaborados pelas agências multilaterais. Essa proximidade de condições de produção e políticas de formação teve como referência mais ampla as teses sobre a globalização da economia, sobre o neoliberalismo, sobre a reestruturação produtiva e sobre a pós-modernidade (CARVALHO, 2007, p. 45).

O aplicativo é uma das muitas singularidades que constitui a atual realidade educacional do estado de Goiás a partir do Pacto pela Educação que tem sido divulgado e implementado desde 2011. É um conjunto de reformas, programas e projetos que tem transformado estruturalmente o processo de escolarização.

Destacam-se alguns programas, projetos e dispositivos de intensificação e de controle do trabalho docente que expressam e ajudam a compreender melhor a concepção de escolarização em nosso estado: utilizando-se de um novo modelo de gestão do trabalho pedagógico e das novas tecnologias digitais, implantaram-se: o Projeto Circuito de Gestão/Jovem de Futuro do Instituto Unibanco; Programa Reconhecer: educação, o mérito é seu, um sistema de bonificação que passou a ser utilizado como estímulo financeiro ao trabalho docente precarizado, por meio do qual vão se estabelecendo mecanismos de vigilância interna entre os professores e maior controle da assiduidade.

Em relação ao currículo escolar, destacam-se: o Currículo Referência, que em nosso entendimento antecipou, na experiência do estado de Goiás, a Base Nacional Comum Curricular, o que não é uma coincidência, como se procurará analisar mais adiante; o Projeto Aprender Mais, que produz material

pedagógico complementar, a partir do Currículo Referência da rede e da matriz de referência do SAEB.

Isso significa a produção de apostilas que são utilizadas por professores e alunos nas aulas de Língua Portuguesa e de Matemática, do 5º ao 9º anos do ensino fundamental e do 1º ao 3º anos do ensino médio, cujo objetivo apresentado na proposta é a preparação e a melhoria de desempenho dos estudantes nos testes padronizados dos sistemas de avaliações em larga escala (SAEGO⁴¹, SAEB⁴² e ENEM⁴³).

Todos esses programas e projetos foram desenvolvidos após a divulgação do Pacto pela Educação: Um Futuro Melhor Exige Mudanças, no ano de 2011. O Circuito de Gestão/Jovem de Futuro, o Programa Reconhecer, o Currículo Referência e o Projeto Aprender Mais formam um conjunto de mecanismos de gestão e controle dos conteúdos da escolarização, e, no mesmo movimento, são um sistema bem articulado de controle e intensificação do trabalho do professor, utilizando-se, para tal fim, além de orientações prescritivas, o uso de softwares e plataformas virtuais.

Segundo Saviani (2008), que realizou um exame do termo "sistema" em diversos dicionários e enciclopédias, levando em consideração a estrutura do

⁴¹ O Sistema de Avaliação da Educação do Estado de Goiás (SAEGO) consiste em um instrumento de avaliação interna do desempenho dos alunos nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática da rede pública estadual. É uma espécie de treino/simulado preparatório para o exame do SAEB (Prova Brasil), uma vez que o exame objetiva medir apenas os níveis de proficiência. A Prova Goiás é aplicada uma vez por ano e não mede o fluxo escolar dos alunos (SEDUCE, 2018). Disponível em: <<https://site.seduce.go.gov.br/saego/>>. Acesso em: 29 maio 2018.

⁴² Consiste no sistema de avaliação conduzido pelo Governo Federal, cujo objetivo é avaliar a educação básica por meio de três avaliações externas de larga escala: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que avalia os anos finais de cada etapa da educação básica do ensino público e privado - primeira fase do ensino fundamental (5º ano), segunda fase do ensino fundamental (9º ano) e o ensino médio (3º ano); Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc/Prova Brasil), que avalia os alunos da escola pública no 5º e 9º ano do ensino fundamental das redes públicas, especificamente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que avalia os alunos do 3º ano do ensino fundamental do ensino público, cujo objetivo é aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e o nível de desempenho em Matemática. A Aneb e a Prova Brasil são realizadas a cada dois anos, e a ANA, anualmente (INEP, 2017). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 18 maio 2018.

⁴³ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é um instrumento de avaliação do desempenho escolar e acadêmico do estudante ao final do ensino médio, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Ministério da Educação e Cultura (MEC). Trata-se de um mecanismo de avaliação que seleciona para Universidades do Sistema Público Federal de Ensino Superior Brasileiro por meio do Sistema de Seleção Unificado (SISU). A nota do exame pode ser utilizada para o Programa Universidade para Todos (ProUNI), assim como para a conquista do Programa de Financiamento Estudantil (FIES). Fonte: INEP, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem>>. Acesso em: 29 maio 2018.

termo, sua etimologia e sua semântica, sistema é um conjunto de partes organicamente relacionadas entre si, ou, ainda:

Um conjunto ou reunião de coisas ligadas, associadas, ou interdependentes, de modo a formar uma unidade complexa; um todo composto de partes num arranjo ordenado de acordo com algum esquema ou plano (SAVIANI, 2008, p. 28).

Parte-se do pressuposto de que só é possível visualizar a concepção de escolarização e de trabalho docente no atual quadro de reformas educacionais em Goiás se se perceber como os mecanismos de gestão e controles e articulam como partes organicamente relacionadas entre si. Estas formam um todo estruturado que, nesta tese, se denomina sistema de intensificação e controle da escolarização e do trabalho docente.

3 "FEITIÇO" NA ESCOLARIZAÇÃO: GERENCIALISMO E CONTROLE TOTAL NA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA GOIANA

Os números iludem e escondem os fatos. Entre o crescimento da sociedade e a participação política, há que contar com os efeitos retardadores do sistema, tradicionalmente operantes sobre a realidade (FAORO, 2012).

"Errado, faça de novo!"
 "Se não comer sua carne, você não ganha pudim
 Como você pode ganhar pudim se não comer sua carne?"
 "Você! Sim, você atrás das bicicletas, parada aí, garota!"

"Eu não preciso de braços ao meu redor
 E eu não preciso de drogas para me acalmar
 Eu vi os escritos no muro
 Não pense que preciso de algo, absolutamente" (FLOYD, 1979).

O documento oficial do pacto foi divulgado na forma de *slides* (Microsoft PowerPoint), com o título "Lançamento do Pacto pela Educação – Reforma Educacional Goiana". A apresentação do documento foi feita no dia 5 de setembro de 2011, no Teatro Escola Basileu França, e contou com a presença de empresários, da imprensa, de gestores da iniciativa pública e privada, de dirigentes de fundações e de representantes do Movimento Brasil Competitivo (MBC).

Conforme Araújo Júnior (2012) e Silva e Siqueira (2016), o documento foi elaborado em parceria com a Bain & Company, uma empresa privada de consultoria, que atua no mercado desde 1973, apoiando empresas da indústria, do comércio e do agronegócio, bem como organizações educacionais que procuram transformar a educação na lógica do empreendedorismo e da competitividade. A sede da empresa está instalada em Boston, nos EUA, e conta com 50 escritórios, distribuídos por 36 países⁴⁴.

O projeto de elaboração do Pacto pela Educação foi patrocinado pela Mitsubishi, Hyundai – CAO, Cargill, e contou com o apoio da Fundação Banco Itaú Social, do Instituto Unibanco (IU), da Fundação Jaime Câmara, da

⁴⁴ Disponível em: <<http://www.bain.com/offices/saopaulo/pt/index.aspx>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

Secretaria do Estado de Ciência e Tecnologia, do Movimento Brasil Competitivo (MBC) e do Movimento Goiás Competitivo (MGC). Todas essas instituições fazem parte da organização Movimento Todos pela Educação (ARAÚJO JÚNIOR, 2012).

Evidencia-se que as políticas e reformas educacionais originadas através do Pacto pela Educação estão em estreita vinculação com os princípios educativos das organizações Todos pela Educação (TPE), Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (REDUCA) e dos organismos internacionais, como o BM e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

O BID financia projetos estruturais e estruturantes para os Estados e os empresários de médio e grande porte nas Américas. A título de exemplo, para compreender o nível de articulação do banco com o Brasil, apresentar-se-ão dois gestores públicos brasileiros que mantiveram estreita relação com o BID em contextos diferentes: 1) no ano de 2014, Miriam Belchior, Ministra do Planejamento, Orçamento e Gestão do governo Dilma Rousseff, assumiu a presidência do conselho de governadores do BID, cuja sede é Washington, nos EUA; 2) em março de 2017, o Ministro da Educação Mendonça Filho foi pessoalmente à sede do banco para se reunir com os diretores, a fim de angariar mais dinheiro para estruturar projetos voltados para a educação infantil e o financiamento do Médio Tec, implementado no governo de Michel Temer.

Em nosso entendimento, os interesses economicistas do banco estão diretamente relacionados à “regra básica” da liberação do crédito em dinheiro, desde que os países de capitalismo periféricos adequem suas políticas educacionais a lógica neoliberal do empreendedorismo individual (ou na lógica da formação de recursos humanos - teoria do capital humano), da competitividade e da predominância da iniciativa privada, inclusive com exigências de parcerias público-privadas e privatizações.

Libâneo (2012) apresenta os traços básicos das políticas para a educação defendidas pelo BM:

a) reducionismo economicista, ou seja, definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica; b) o desenvolvimento socioeconômico necessita da redução da pobreza no mundo, por meio da prestação de serviços básicos aos pobres (saúde, educação, segurança etc.) como condição para torná-los mais aptos a participarem desse desenvolvimento; c) a educação escolar reduz-se a objetivos de aprendizagem observáveis, mediante formulação de padrões de rendimento (expressos em competências) como critérios da avaliação em escala; d) flexibilização no planejamento e na execução para os sistemas de ensino, mas centralização das formas de aplicação das avaliações (cujos resultados acabam por transformarem-se em mecanismos de controle do trabalho das escolas e dos professores) (LIBÂNEO, 2012, p. 19).

Ao relacionar desenvolvimento econômico capitalista e escolarização dos pobres, o BM se deixa revelar sobre os reais interesses em torno da afirmação de um modelo de escolarização controlado nos seus mínimos detalhes. É neste sentido que os processos de ampliação são “para menos”, uma vez que a educação escolar se reduz a objetivos de aprendizagem observáveis, mediada pela estratégia que se materializa na elaboração de sistemas de ensino mais flexíveis, orientados por avaliações padronizadas e quantificáveis para ranqueamentos. Conforme Libâneo (2012), “A posição do Banco Mundial é pela formação aligeirada de um professor tarefeiro, visando baixar os custos do pacote formação/capacitação/salário” (p. 20). No limite, é a construção de modelos educacionais voltados para a “sociabilidade capitalista” nos países em vias de desenvolvimento.

A organização Todos pela Educação é uma associação “sem fins lucrativos”, fundada no ano de 2007 e qualificada em 2014 pelo Ministério da Justiça como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Segundo seu Estatuto Social, a entidade objetiva busca a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil, articulando pessoas físicas e jurídicas da esfera pública e da iniciativa privada em torno do tema da escolarização básica⁴⁵.

⁴⁵ Estatuto Social – Todos pela Educação. Disponível em: <[https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/estatuto_tpe_\(2\).pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/estatuto_tpe_(2).pdf)>. Acesso em: 27 nov. 2017.

A REDUCA é formada por organizações sociais⁴⁶ de 14 países latino-americanos e se apresenta com o objetivo de participar ativamente dos processos e práticas educativas formais e contribuir para a construção das políticas educacionais dos países da América Latina. A rede foi formada no Brasil, no dia 16 de setembro de 2011, quando os países participantes assinaram a Declaração de Brasília. Sua organização parte da ideia de resolver as questões sociais como pobreza, desigualdade e discriminação por meio da educação escolar inclusiva, equitativa e de qualidade total.

O fato de a criação da REDUCA ter sido em Brasília pressupõe que o empresariado brasileiro assumiu a direção moral e política dos processos de implementação das ideias educativas do movimento TPE na América Latina. Isso indica, portanto, que o Brasil exerce certa hegemonia no campo da escolarização do TPE frente a outras organizações sociais de países latino-americanos.

Tanto a organização TPE como a REDUCA apresentam em seu repertório a categoria qualidade como princípio fundamental que justifica as ações pedagógicas e sua atuação frente ao Estado e à sociedade, no sentido de elaboração das políticas públicas educacionais que interferem na escolarização. A REDUCA exerce o papel de mediadora da relação entre a sociedade civil e os EUA, assim como a organização TPE cumpre o mesmo papel no caso do Brasil⁴⁷.

O pacto se originou em torno da escolarização dos goianos e, em seu movimento real, é maior e mais abrangente do que os documentos, os programas e os projetos do pacto em si. Isto é, O Circuito de Gestão – Jovem de Futuro, o Programa Reconhecer, o Currículo Referência e os Cadernos

⁴⁶ A rede é formada pelas seguintes organizações sociais: Brasil: Movimento Todos pela Educação; Equador: Grupo FARO – Centro de Políticas Públicas Independente, apolítico e laico; República Dominicana: EDUCA – Ação pela Educação; Peru: Associação Empresários pela Educação; Paraguai: Juntos pela Educação; Panamá: Unidos pela Educação; Nicarágua: Fórum de Educação da Nicarágua – “EDUQUEMOS”; México: Mexicanos Primeiro; Honduras: Fundação para Educação Ernesto Maduro Andreu; Guatemala: Empresários pela Educação; El Salvador: Fundação Empresarial para o Desenvolvimento Educacional; Colômbia: Fundação Empresários pela Educação; Argentina: Projeto Educar 2050 e Chile: Educação 2020. Disponível em: <<http://www.reduca-al.net/pt/nosotros>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

⁴⁷ Na página inicial do site oficial da REDUCA é apresentada a seguinte nota: “Reduca é uma rede de organizações da sociedade civil da América Latina que trabalham para a garantia de uma educação de qualidade para todos em seus países”. Disponível em: <<http://www.reduca-al.net/pt/>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

Aprender Mais se instauraram como desdobramentos do Pacto Empresarial pela Educação em Goiás.

O pacto é, sobretudo, empresarial. Mas é, também, expressão da política educacional em Goiás, resultado da articulação e do entrelaçamento da esfera pública com a iniciativa privada, especialmente a partir dos anos 2000, em níveis que abrangem o regional, o nacional e o internacional, envolvendo o governo Marconi Perillo, grupos de empresários e os interesses dos organismos internacionais⁴⁸.

Em Goiás, a Secretaria de Estado da Educação foi protagonista, atuando no chamamento de agências da sociedade civil, no controle das ações coletivas e na gestão dos processos de criação e consolidação de uma rede de entidades parceiras. Estas passaram a defender tanto o Pacto pela Educação, como a nova proposta educacional veiculada pelas redes sociais e posta em movimento pelos articuladores do Todos pela Educação no Estado. Além de Goiás, o acordo foi firmado em vários Estados da federação, como Pernambuco (2011), Rio Grande do Sul (2011), São Paulo (2012), Bahia (2015) e Pará (2016).

Construído em estreita relação com o ideário de escolarização do Todos pela Educação, o principal objetivo do pacto era transformar a educação em Goiás, tendo como referências no ensino a qualidade total, o empreendedorismo individual, a produtividade, a competitividade e a responsabilização de “todos”, na busca pela melhoria dos resultados dos alunos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

No ano 2008, os dados do INEP-MEC indicaram que, após 12 anos de estudos, apenas 27% dos estudantes concluíam a educação básica com proficiência em Língua Portuguesa. Estes mesmos dados assinalam que em

⁴⁸ A tese **As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos**, de Oliveira (2017), revelou significativa interferência dos organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras, especialmente para o ensino médio. O campo econômico, na disputa pelo ensino médio, saiu vencedor em relação a outros campos, quanto aos seus interesses pedagógicos e educativos. É nesse sentido que o ideal de formação do campo econômico focalizou os alunos das camadas populares. A intencionalidade de assegurar a formação de jovens na perspectiva produtiva e suas demandas com a flexibilidade, adaptabilidade e inovação se realizou. Isto é, a formação pautada nas “habilidades do século 21” defendidas pelo Banco Mundial. A tese da autora evidenciou a influência dos organismos internacionais com a volta dos financiamentos do BIRD e do BID para a implementação da Lei nº 13.415/2017. Em nosso trabalho não abordamos as políticas educacionais a partir da teoria dos campos, pois compreendemos que as determinações políticas, sociais, econômicas e culturais se entrelaçam e forma uma totalidade.

Matemática os resultados foram ainda piores: apenas 9% obtiveram desempenho regular na referida disciplina. Essa constatação foi utilizada como um dos argumentos para o lançamento das Diretrizes do Pacto pela Educação e o início de realização da Reforma Educacional Goiana.

Em matéria publicada na página de notícias da Secretaria de Estado da Educação, na internet, o governo assumiu o compromisso público de “promover um grande salto de qualidade na educação de Goiás”. Ressaltou que o objetivo da reforma educacional goiana é fazer com que o estado de Goiás torne-se referência em educação para todo país.

Dias depois do lançamento do documento, Libâneo (2011) publicou considerações críticas denunciando que os professores e os gestores escolares não foram convidados para participar da elaboração do projeto, muito menos as entidades envolvidas com os destinos da escola pública. A não participação dos profissionais que atuam diretamente nos processos de escolarização e na defesa da escola pública ignora as décadas de debates e a produção científica de pesquisadores e educadores da área e, ao mesmo tempo, revela os rumos e as pretensões políticas privatistas no campo da educação, como assinalam Silva e Siqueira (2016).

Libâneo (2011) defende que o documento é um modelo de intervenção inspirado na proposta de organismos internacionais, como do BM, da OCDE, UNESCO, dentre outras.

No seu conjunto, as Diretrizes do governo goiano para a educação são uma reprodução clara da visão neoliberal economicista da educação que, basicamente, corresponde a uma política de resultados, com base na melhoria de indicadores quantitativos de eficiência do sistema escolar. Tal como já ocorreu em projetos semelhantes de reforma educativa nos estados de Minas Gerais e São Paulo nas últimas décadas (além de países da América Latina, como o Chile), trata-se de juntar a demanda da qualidade da educação com eficiência econômica, dentro de padrões empresariais de funcionamento, visando objetivos pragmáticos e instrumentais (LIBÂNEO, 2011, p. 01).

O documento oficial de criação do pacto (GOIÁS, 2011) apresentou agenda com cinco eixos fundamentais para a educação escolar em Goiás: necessidade de mudanças, visão e metas, diretrizes do plano, construção com a sociedade e dinâmica de trabalho. A expectativa produzida e anunciada foi no sentido de que a educação pública em Goiás se constituiria como referência nacional, e, para tal objetivo, foram elencados cinco pilares estratégicos: a) valorizar e fortalecer o profissional da educação; b) adotar práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem; c) reduzir significativamente a desigualdade educacional; d) estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito; e) realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino. Detalhar-se-á, a seguir, cada um dos pilares apresentados:

1) valorizar e fortalecer o profissional da educação, sendo uma remuneração compatível com as profissões mais valorizadas no mercado de trabalho e possibilitar oportunidade de capacitação de alto nível a todos os servidores: valorização do plano de carreira docente, construção da escola de formação de professores, redução significativa da desigualdade educacional, construção da academia de lideranças e realização da residência educacional, nos anos iniciais de entrada dos professores na rede;

2) adotar práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem, objetivando condições para que toda criança fosse alfabetizada até os 7 anos de idade, atendendo a meta estabelecida tanto pela Declaração do Todos pela Educação, como pelo Plano Nacional de Educação: construção do currículo referência em todas as escolas do Estado, realização de tutorias pedagógicas em apoio aos diretores e coordenadores das escolas, ampliação da educação em tempo integral, desenvolvimento do novo ensino médio e da EJA profissionalizante, construção da rede de colaboração e realização de investimentos em tecnologias da informação, cujo objetivo era reforçar o aprendizado;

3) reduzir significativamente a desigualdade educacional, isto é, garantir que todo aluno aprenda em compatibilidade com a sua série e que todo jovem tenha o ensino médio concluído até os 19 anos de idade, bem como toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola. Para o cumprimento desse pilar, construiu-se a ideia de garantir maior suporte às escolas vulneráveis, à

correção da distorção idade-série, diminuição dos índices da evasão e reprovação e apoio às diversidades;

4) estruturar o sistema de reconhecimento e remuneração por mérito, condicionando a remuneração e avaliação dos servidores da educação a critérios técnicos: criação do Índice do Desempenho Educacional de Goiás, fomento do bônus por desempenho dos servidores, oferecimento de prêmios às escolas que alcançarem a melhor pontuação no IDEB, premiação dos melhores alunos através da abertura de poupanças bancárias⁴⁹ e reconhecimento e divulgação, como educadores do ano, dos melhores professores que desenvolveram as melhores ações, de acordo com o programa;

5) realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino, possibilitando ampliação e melhor gestão de investimentos, cujo objetivo único desse item é garantir padrões mínimos de infraestrutura: fomento de padrão de excelência em infraestrutura, criação da escola modelo, integração educacional das comunidades nos processos de reforma e gestão, desenvolvimento de gestão da secretaria com padrão de excelência e realização da política de gestão e controle para otimização dos gastos.

Para os cinco pilares foram apresentadas 10 metas claras a serem alcançadas e 25 iniciativas operacionais. Neste sentido, os pilares, as metas e as iniciativas operacionais compõem os conteúdos que formam a totalidade da reforma educacional goiana, em consonância com princípios mercadológicos, especialmente da eficiência, competitividade e do praticismo. O Currículo Referência, o bônus por desempenho dos servidores e a excelência em gestão através da iniciativa privada aparecem com mais força em nosso estudo, pois fundamentam nossa análise sobre a construção dos mecanismos de controle da gestão, do currículo e dos ganhos salariais dos professores.

⁴⁹Nem toda promessa pactuada do Programa Reconhecer foi cumprida. Vários alunos não receberam e outros receberam parcialmente a bonificação. O que está em questão é a lógica da premiação dos “melhores” alunos que alcançaram melhores resultados na Prova Goiás. Trata-se, no mínimo, de uma situação perversa, sobretudo com relação aos alunos que não alcançaram bons resultados. Disponível em: <<http://g1.globo.com/goias/noticia/2016/05/estudantes-esperam-ha-dois-anos-para-receber-valor-de-premio-em-go.html>>.

A posição explicitada sobre o documento da Secretaria Estadual da Educação mostra a prevalência do critério econômico para se definir níveis de qualidade do sistema de ensino: currículo baseado no conhecimento prático e habilidades, empregabilidade, eficiência, baixo custo, competitividade, indicadores quantitativos de rendimento, vínculo ao mercado, escola como empresa, aluno como cliente. Tais características aparecem ora explícitas ora implícitas nos cinco pilares estratégicos, nas metas e ações pontuais da reforma educacional (LIBÂNEO, 2011, p. 04).

Libâneo (2011) e Silva (2014) defendem que as diretrizes do documento actual reproduzem a clara visão neoliberal economicista da educação, que, basicamente, corresponde a uma política de resultados.

Passados seis anos de elaboração e publicação do documento do Pacto pela Educação em Goiás, verificou-se que as pesquisas que abordaram a temática do pacto se constituíram no campo das políticas educacionais, as quais objetivaram explicar as nuances, disputas e os interesses políticos e econômicos dos grupos envolvidos no pacto que se fez histórico em Goiás (LIBÂNEO, 2011; SILVA, 2014; ARAÚJO JÚNIOR, 2012).

A concepção de escolarização do pacto é chave tanto para o novo modelo de gestão da escolarização e do trabalho pedagógico como para qual tipo de humano se pretende formar, a partir dos seus princípios norteadores.

3.1 O PACTO COMO SÍNTESE DO NOVO MODELO DE GERENCIAMENTO E CONTROLE DA ESCOLARIZAÇÃO E DO TRABALHO PEDAGÓGICO: A CONSENSUAL RELAÇÃO ENTRE A ORGANIZAÇÃO TODOS PELA EDUCAÇÃO, A REFORMA EDUCACIONAL GOIANA E AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS

O pacto é compreendido nesta tese como síntese das articulações de interesses políticos, econômicos, empresariais e educacionais e apresenta uma concepção de trabalho docente praticista e a escolarização como sinônimo de treinalidade, revelados através das análises das diretrizes da reforma educacional goiana e dos outros documentos que dão fundamentação de base

empírica a esta tese. Esse entrelaçamento se materializou em Goiás por meio da organização Todos pela Educação, momento de constituição de um novo contrato em torno da escolarização, no ano de 2006 (PIRES, 2015).

A gestão do Pacto pela Educação envolveu os meios de comunicação de massa, o governo de Goiás, grupos de políticos de diferentes partidos aliados do governo, organizações sociais, empresários e educadores goianos que acreditam nas propostas apresentadas pelos articuladores da organização Todos pela Educação (TPE) no Estado e passaram a defendê-las. Esse processo se constituiu em torno da criação da organização TPE em Goiás (PIRES, 2015).

O comitê regional do movimento Todos pela Educação foi criado no dia 20 de dezembro de 2007, na Sede da Associação Comercial e Industrial de Goiás (ACIEG), pelo então Deputado Estadual Thiago Peixoto (PMDB), a Deputada Federal Raquel Teixeira (PSDB), a Professora Eliana França (ex-secretária de Estado da Educação de Goiás) e o então Senador Marconi Perillo (PSDB)⁵⁰.

Uma matéria veiculada na página de notícias da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, na internet, noticiou o lançamento do comitê e afirmou que a estrutura organizativa do comitê nacional seria preservada em âmbito regional, sendo dividida nas comissões temáticas: comissão técnica e acompanhamento de metas, comissão de mobilização e comissão de comunicação.

No evento de fundação, a educação de qualidade foi apresentada pelos articuladores da organização TPE em Goiás. O Deputado do PMDB Thiago Peixoto ressaltou o caráter suprapartidário da iniciativa e afirmou: “A Educação de qualidade a ser proporcionada pelo movimento vai gerar benefícios a curto, médio e longo prazo. Podemos citar a redução da criminalidade, o crescimento econômico e o desenvolvimento social” (ALEGO, 2007)⁵¹.

⁵⁰Disponível em: <Portal de notícias da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás>; <<https://portal.al.go.leg.br/noticias/ver/id/65161/tipo/gabinete/thiago+articula+todos+pela+educacao+em+goias>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

⁵¹Disponível em: <<https://portal.al.go.leg.br/noticias/ver/id/65161/tipo/gabinete/thiago+articula+todos+pela+educacao+em+goias>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

O fato revela três detalhes importantes para pensarmos os interesses por detrás do lançamento do comitê regional: o consentimento em torno da proposta educacional da TPE, capaz de aproximar tradicionais partidos de oposição, o então PMDB e o PSDB em Goiás; a afirmação de que a educação proposta pela organização TPE é de qualidade e o fato do lançamento ser na sede da Associação Comercial, Industrial e de Serviços de Goiás (ACIEG) em Goiânia e não em outro lugar.

Na aparência, PMDB e PSDB são partidos de oposição na arena política do Estado de Goiás, mas na essência são tradicionais partidos agremiadores de grupos políticos conservadores e reacionários que defendem os interesses comuns do capital. É nesse sentido que a participação de Thiago Peixoto na formação do comitê da Organização Todos pela Educação expressa interesses comuns na educação pública em Goiás que vão muito além das siglas partidárias.

Ao afirmar que a educação da organização Movimento Todos pela Educação é de qualidade e traria benefícios como redução da criminalidade, crescimento econômico e desenvolvimento social, o político Thiago Peixoto expressa uma concepção de educação comum à teoria do capital humano. A escolarização, nesta perspectiva, é uma mola propulsora do desenvolvimento econômico e social e, no mesmo movimento, instrumento garantidor de coesão social. Educação de qualidade seria aquela que propicia o crescimento do capital e seu intrínseco processo de acumulação, bem como o desenvolvimento da sociedade burguesa. É o desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção necessárias ao capital, porém com intensificações dos processos de escamoteamento das estruturas de exploração capitalistas.

A criação do comitê na sede da ACIEG, e não em outro lugar, sinaliza que o empresariado goiano dos três setores da economia tem interesses nos processos de escolarização dos goianos. A ACIEG é uma organização, cujo objetivo principal é a defesa dos interesses políticos e econômicos do empresariado goiano, que se entrelaçam.

O pilar de atuação da Associação Comercial, Industrial e de Serviços de Goiás (Acieg) é a defesa incondicional do empresariado e dos princípios de organização e união para vencer os novos desafios em um mundo globalizado e competitivo. A história empresarial de Goiás é a própria história de lutas e conquistas da Acieg, iniciada em 1937. Com uma trajetória gloriosa, a Entidade está voltada para o presente e o futuro do nosso Estado (ACIEG, 2018)⁵².

Desse modo, o Pacto pela Educação, deflagrado pela organização TPE em Goiás é, sobretudo, empresarial, e manifestou-se como produto de articulações entre pessoas vinculadas ao mundo dos negócios capitalistas. Isto é, empresários interessados na educação, bem como nos processos de escolarização dos goianos, para perceber a educação como mercadoria e meio para obter lucros.

No Brasil, a escolarização passou a ser apresentada não mais como direito público subjetivo, propriedade social exclusiva do Estado, ou, como defendeu Oliveira (1998), antimercadoria, salário indireto formado através da lei do antivalor, mas como serviço a ser ofertado por atores da “sociedade civil”. Como exemplos, temos as organizações sociais, organizações não governamentais e projetos vinculados a fundações empresariais, especialmente aquelas ligadas ao capital financeiro, como a Fundação Bradesco, o IU ou Instituto Ayrton Senna⁵³.

Desde a promulgação da Constituição de 1988, a educação é um direito social, assim como a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados. Além de ser um direito na carta constitucional, a educação é dever do Estado e da família. O dever do Estado se efetua mediante a garantia do acesso ao ensino fundamental, obrigatório e gratuito, que por força da lei constitucional tornou-se, no Estado brasileiro, direito público subjetivo (BRASIL, 2000).

⁵² Disponível em: <<https://acieg.com.br/apresentacao>>. Acesso em: 07 maio 2018.

⁵³ Um caso curioso é que, no dia 12 de abril de 2017, na Assembleia Geral do Movimento Todos pela Educação, foi apresentado o planejamento estratégico para o biênio 2017/2018 e eleita nova direção do conselho de governança – instância máxima deliberativa da organização. Depois de presidir o conselho, desde sua fundação, em 2006, Jorge Gerdal Johannpeter foi substituído por Denise Aguiar Alvarez, então diretora da Fundação Bradesco no Brasil. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/41864/tpe-apresenta-planejamento-2017-2018-em-assembleia-geral-anual/>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

O que temos que perceber é que se constituíram significativas mudanças nas legislações que dizem respeito ao terceiro setor, posteriores à promulgação da Constituição de 1988, que possibilitaram a participação das OS, ONGs, OSCIP e das fundações nos processos de escolarização, além do acesso aos fundos públicos por meio das parcerias público-privadas (PPP)⁵⁴.

No caso do estado de Goiás, as parcerias firmadas com a Fundação Ayrton Senna, que implementou os Programas “Acelera” e “Se liga” entre os anos de 1999 a 2004 e com o IU, com implementação do Projeto Jovem de Futuro – Circuito de Gestão, exemplificam o processo de privatização do público e de acesso aos fundos públicos destinados à educação pública.

A parceria com o Instituto Ayrton Senna foi obtida com a implementação dos programas Se Liga, de alfabetização, e Acelera Brasil, de aceleração da aprendizagem. O relatório da Controladoria Geral do Estado (CGE) mostra que só no ensino médio foram aplicados R\$ 6.943.989,35 reais para atender aproximadamente 23.000 alunos nesses programas em parcerias público-privadas pagas com o dinheiro público (SILVA; SIQUEIRA, 2016).

No ensino médio, realizou-se a parceria da Secretaria de Educação com o IU quando foi implantado o Projeto Jovem de Futuro. Em 2012, o instituto realizou seminário de capacitação da equipe gestora com 220 profissionais que subsidiariam a implantação e execução do projeto (entre coordenadores, supervisores, diretores e professores). Conseqüentemente, no mesmo ano, nas cidades de Goiás e Pirenópolis, foram realizadas oficinas de capacitação, que atenderam 1.490 profissionais (SILVA; SIQUEIRA, 2016).

⁵⁴Leis Federais: LEI N° 9.637, DE 15 DE MAIO DE 1998: Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. LEI N° 11.079, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2004: Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. DECRETO N° 7.594, DE 31 DE OUTUBRO DE 2011: Altera o Decreto n° 6.170, de 25 de julho de 2007, que dispõe sobre as normas relativas às transferências de recursos da União mediante convênios e contratos de repasse. LEI N° 9.790, DE 23 DE MARÇO DE 1999: Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências.

Leis estaduais: LEI N° 14.910, DE 11 DE AGOSTO DE 2004: Dispõe sobre a instituição do Programa de Parcerias Público-Privadas, da constituição da Companhia de Investimentos e Parcerias do Estado de Goiás e dá outras providências. LEI N° 15.503, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2005: Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais estaduais, disciplina o procedimento de chamamento e seleção públicos e dá outras providências.

Essas parcerias exemplificam formas discretas de redirecionar os fundos públicos à iniciativa privada. “Ao contrário do que apresentam, esses programas oferecidos pelas empresas e fundações prestadoras de serviços educacionais e contratados pela Secretaria Estadual, são pagos com as verbas da educação públicas” (SILVA; SIQUEIRA, 2016, p. 273).

O papel do Estado nesses acordos é de colocar os fundos públicos ao dispor dos “novos” agentes (ONGs, Fundações e OSCIP) para que realizem atividades privadas, porém de interesse público. É o Estado que qualifica essas entidades, afirmando o reconhecimento de sua capacidade técnica para atuar em parceria ou celebração dos contratos de gestão firmados.

A função do Estado frente às entidades qualificadas para prestarem um serviço educacional, atuando diretamente nos processos de escolarização, seja na gestão escolar ou nas atividades de ensino, seria o de acompanhamento, controle, fiscalização e avaliação do cumprimento das metas estabelecidas nos contratos e parcerias. Isso ficou evidenciado no edital de chamamento público (01/2016) para contratação da organização social que faria a gestão das escolas.

A execução do presente **CONTRATO DE GESTÃO** será acompanhada e fiscalizada pela Comissão de Avaliação da SEDUCE, por meio de **ÓRGÃOS GERENCIADORES** especialmente designados para este fim pelo Parceiro Público, e pela Agência Goiana de Regulação, Controle e Fiscalização de Serviços Públicos (AGR), sem prejuízo da atuação do Tribunal de Contas do Estado, órgão de controle externo, no âmbito das suas respectivas esferas de atribuição; 5.2. A Comissão de Avaliação, constituída pelo titular da SEDUCE no prazo máximo de 10 (dez) dias após a assinatura deste ajuste, nos termos do art. 10, *caput*, da Lei estadual nº 15.503, de 28 de dezembro de 2005, responsável pelo acompanhamento, fiscalização e avaliação, procederá à verificação mensal do desenvolvimento das atividades e dos resultados obtidos pelo **PARCEIRO PRIVADO** com a aplicação dos recursos públicos sob sua gestão; 5.3. A Comissão de Avaliação será composta por, no mínimo: a) 5 (cinco) setores especializados da Pasta supervisora, devendo 2/3 (dois terços) de seus membros serem servidores ocupantes de cargo de provimento efetivo, nos termos da Cláusula Décima Terceira; b) 1 (um) membro do Conselho Estadual de Educação; 5.4. A verificação de que trata o item 5.2, relativamente ao cumprimento das diretrizes e metas definidas para o **PARCEIRO PRIVADO**, abrangerá os resultados obtidos na execução deste **CONTRATO DE**

GESTÃO, em confronto com as metas pactuadas, economicidade no desenvolvimento das respectivas atividades e otimização do padrão de qualidade na execução dos serviços (GOIÁS, 2015, p. 81-82).

No campo das políticas públicas, o pacto consolida a indistinção entre a esfera pública e a iniciativa privada e, no mesmo movimento, revela a desresponsabilização do Estado com a educação pública. Isto se efetiva com a transferência de atividades como gestão do trabalho pedagógico e outras atividades no âmbito do ensino, bem como o redirecionamento dos fundos públicos em favor da iniciativa privada e do seu projeto educacional. O processo de redirecionamento dos fundos públicos é uma forma fragmentada e parcelar, através das parcerias, dos programas e dos projetos vinculados às entidades do terceiro setor.

Com a justificativa da busca pela qualidade da educação nos diferentes níveis e modalidades, associada ao discurso da redução das desigualdades educacionais, vários programas e ações foram implementados na rede pública de ensino, em parceria com entidades públicas não estatais. As parcerias firmadas com o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Banco Itaú e o IU exemplificam esse processo de privatização da educação pública.

Por um lado, essas parcerias revelam que partes dos fundos públicos são destinados a instituições educacionais regidas pelo direito privado, que fazem parte do terceiro setor e são chamadas de organizações públicas não estatais. Por outro, existe um ocultamento dos reais sentidos das parcerias público-privadas: um projeto econômico e político maior de desregulamentação do Estado e de efetiva privatização dos processos de escolarização que se realiza a conta gotas e de forma sutil.

As organizações do terceiro setor se apresentam como alternativas frente às instituições públicas de Estado (muitas vezes consideradas burocráticas e ineficientes) e as instituições privadas do mercado (consideradas como aquelas que só desejam lucrar). Uma espécie de terceira via entre as instituições públicas e as que atuam na iniciativa privada.

A realização dessas parcerias público-privadas só se tornou possível pela disseminação da ideologia neoliberal como parte das estratégias de dominação hegemônica. A escola pública é apresentada como exemplo de instituição de formação considerada precária, marcada pela ineficiência e insolência, em contraposição à escola privada, considerada empreendedora, eficiente e inovadora⁵⁵. Por muito tempo o setor público foi objeto de depreciação, taxado de ineficiente em detrimento do setor privado.

A idéia-força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimo de eficiência, qualidade e equidade. Desta idéia-chave advém a tese do 'Estado mínimo' e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito à estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transportes públicos, etc. Tudo isso passa a ser regido pela férrea lógica das leis de mercado. Na realidade, a ideia de 'Estado mínimo' significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital (FRIGOTTO, 1999, p.83).

Em Goiás, como meio de justificar a privatização por meio do processo de implantação das OS na educação, o governo iniciou uma série de propagandas, divulgando que as escolas públicas teriam o mesmo padrão de qualidade das escolas particulares⁵⁶.

Nesse sentido, a política educacional em desenvolvimento, a partir de diversas ações governamentais, se coaduna com os interesses do capital na preparação da força de trabalho e na lógica das empresas capitalistas. No mínimo a escola e a educação escolar seriam geridas utilizando os conceitos e práticas do mundo dos negócios, isto é, o atravessamento do capital na escola e a reestruturação pedagógica do capitalismo por meio dos processos de escolarização.

⁵⁵A tese defendida pelos ideólogos do neoliberalismo é falsa. A análise é feita sem levar em consideração todos os elementos relacionados à expansão da escola pública no Brasil a parcelas anteriormente excluídas e o pouco investimento no ensino público comparado a outros países. O Brasil é um dos países que pouco investe em educação pública, tendo como referência o PIB, sua extensão territorial e a produção da riqueza material.

⁵⁶ Disponível em: <<https://www.jornalopcao.com.br/reportagens/qual-sera-de-fato-funcao-das-organizacoes-sociais-frente-das-escolas-de-goias-54789/>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

A análise de Araújo Júnior (2013) se fundamenta em elementos estruturais dos aspectos pedagógicos e econômicos em suas relações. De acordo com o autor, o pacto é o começo para a construção de um novo modelo de escolarização, cujo objetivo principal é atender as demandas educacionais no Estado de Goiás, em consonância com a lógica da acumulação flexível e os princípios pedagógicos empresariais.

É nesse sentido que Araújo Júnior (2013) defende que o Pacto pela Educação é a concretização no espaço educacional do estado de Goiás, das necessidades criadas pela reestruturação administrativa originada na mais recente fase da modernização do Estado brasileiro.

A expansão do terceiro setor foi resultado da reforma do Estado brasileiro. É a síntese do movimento social que abrange os complicados tensionamentos entre sociedade civil e Estado, a partir das disputas e dos interesses em torno dos direitos de cidadania, dos desdobramentos da constituição de 1988 e da formação de novos cenários e tendências que articulam as ONGs, OSCIP e fundações privadas (CRUZ, 2005).

No estado de Goiás, a reforma administrativa foi idealizada a partir dos princípios de governança construídos para afirmar os interesses do privado em detrimento do público. A reforma possibilitou a objetivação do alargamento das fronteiras entre o público e o privado, por um lado, e o estreitamento da relação no estabelecimento das parcerias entre o Estado e a iniciativa privada, por outro (CRUZ, 2005).

A privatização do público por meio de terceirizações dos serviços; o ensino voltado para possibilitar competências e habilidades, a fim de garantir resultados positivos no Índice de Desenvolvimento Educacional de Goiás (IDEGO) e no IDEB; a implementação do currículo referência em todo o sistema educacional, objetivando o ensino para a empregabilidade; a implantação do sistema de remuneração por mérito através de bonificação aos professores, e a implantação do circuito de gestão formam um conjunto de ações que fazem parte da política educacional que ocasionaram mudanças significativas nos mecanismos de controle e no gerenciamento do trabalho pedagógico.

3.2 O CIRCUITO DE GESTÃO DO INSTITUTO UNIBANCO COMO MECANISMO DE CONTROLE SOBRE A GESTÃO DA ESCOLARIZAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE

Após o lançamento do Pacto pela Educação, o governo de Goiás, por meio da então Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEDUC), firmou parceria com o IU e implantou o Programa Jovem de Futuro. Trata-se de uma tecnologia educacional de gestão escolar desenvolvida por técnicos do Instituto do Unibanco, cujo objetivo apresentado era o alcance de resultados para aprendizagem dos alunos, mediante elevação das taxas do IDEB. Conforme documento do Unibanco,

[...] o Jovem do Futuro é uma tecnologia educacional concebida para o aperfeiçoamento contínuo da gestão escolar orientada para resultados de aprendizagem. A iniciativa parte do pressuposto de que a gestão escolar desempenha papel central na organização e articulação de processos e recursos disponíveis. Representa, portanto, elemento-chave na constituição de uma escola em que todos (as) tenham seu direito de aprender garantido, reduzindo desigualdades e valorizando a diversidade (GOIÁS, 2016, p. 13).

A gestão escolar, portanto, compreendida como "elemento-chave" na organização e articulação de processos e recursos disponíveis é tema central na perspectiva do IU.

Nesta pesquisa, utilizou-se o caderno "Circuito de Gestão: Princípios e Método – Percurso Formativo de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem" como um dos materiais empíricos que se converte em objeto de análise, por ser uma singularidade que ajuda a entender as nuances do Pacto Empresarial pela Educação em Goiás sobre a escolarização e o trabalho docente. Esse documento foi entregue aos subsecretários de ensino, aos tutores educacionais, bem como aos diretores de unidades escolares e coordenadores pedagógicos no final do ano de 2016, em um curso de formação promovido pelo IU em parceria com a SEDUCE.

O documento apresenta, passo a passo, procedimentos norteadores das atividades de gestão e controle da escolarização e do trabalho docente, bem como instrumentos definidores das responsabilidades dos professores, dos coordenadores pedagógicos e dos tutores educacionais que são sujeitos que integram o sistema de gestão da rede estadual de ensino.

O documento possui 143 páginas e na capa é apresentada a logomarca do Instituto Unibanco – Jovem de Futuro. Na quarta capa, são apresentadas as logomarcas do governo de Goiás, da SEDUCE e do IU, lado a lado, revelando a articulação a partir de elementos iconográficos. O documento é constituído de figuras, jograis, mapas, quadros, tabelas, gráficos, entre outros elementos da linguagem que contribuem para fundamentar as teses apresentadas acerca do circuito de gestão, tanto do ponto de vista estético, como do ponto de vista dos dados apresentados.

Nas páginas iniciais, um expediente explicita a estrutura organizacional do IU composta com os nomes dos membros do conselho de administração, da diretoria executiva da entidade, da equipe de elaboração do material impresso e da assessoria de comunicação.

O caderno é constituído de nove capítulos, sendo que os quatro primeiros apresentam a justificativa e os princípios fundamentais norteadores do circuito de gestão, por meio dos quais se explicita a conceituação do modelo de gestão escolar para resultados de aprendizagem, o trabalho e o circuito de gestão em si e a meta como elemento central do “programa”.

Os cinco últimos capítulos abordam a operacionalidade do circuito de gestão, a partir de cinco procedimentos fundantes:

1) Planejamento do circuito

- elaboração do diagnóstico: levantamento de causas e filtro de gerenciamento;
- plano de ação: construindo mapas de ação para os componentes selecionados.

2) Execução

- execução do plano de ação;

- monitoramento de rotina, adequações e registro das atividades.

3) Monitoramento e avaliação de resultados

- Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados (SMAR);
- periodicidade e níveis de SMAR e as decorrências da implementação da SMAR.

4) Reunião de boas práticas

- no âmbito do circuito de gestão.

5) Correção de rota

- insumos para a correção de rotas;
- implicações da avaliação externa;
- correção de rotas no plano de ação e pressupostos da correção de rotas.

Na última parte do documento, são apresentadas as referências bibliográficas, com obras de autores estadunidenses, que discutem técnicas inovadoras da gestão escolar empresarial a obras de autores do circuito nacional que abordam questões relativas à teoria das identidades múltiplas e à equidade como método de inclusão. Um apêndice com nota técnica do cálculo de metas por escolas baseado no IDEB foi apresentado.

Durante a análise, chamou a atenção o fato de aparecer nas referências bibliográficas do documento Circuito de Gestão palavras como liderança, metas, motivação, equidade, competências, empreendedorismo, autodeterminação, além de expressões como administração de empresas, educação empreendedora, controle de qualidade total, gerenciamento da rotina de trabalho dia a dia, professores eficazes etc.

São palavras e expressões do mundo dos negócios e empreendimentos capitalistas que se constituíram no contexto do neoliberalismo, na era da acumulação flexível. As categorias expressam um modelo e uma concepção de

escolarização e de trabalho docente que se alinham aos interesses do mercado.

O documento foi elaborado por uma equipe de 12 integrantes: Aline Ortiz, Aline Silva de Andrade⁵⁷, Catherine Rojas Mercham⁵⁸, Eulália Pinto Bonamini, Lisandra Cristine Saltini, Maria Caroline Dysman, Rayssa Avila Valle⁵⁹, Valquíria Allis Nantes⁶⁰ e Roberta de Oliveira⁶¹, coordenadora da equipe. Prestaram consultoria Alexsandro Nascimento dos Santos e Ênio Tadeu de Freitas, com a revisão do material feita por Renata Regine Buset⁶².

O Caderno Circuito de Gestão foi entregue a cada um dos 40 subsecretários de educação em todo o estado de Goiás, aos tutores educacionais, aos diretores de unidades escolares e aos coordenadores pedagógicos que integram o programa. O Circuito de Gestão é apresentado no documento como método que se materializa na Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem (GEpR).

No texto de apresentação do documento, Ricardo Henriques, superintendente executivo do IU, defende que o material apresentado incorpora todo o conhecimento e a experiência institucional acumulados pelo IU, embora a publicação seja passível de aprimoramento pela sua própria dinâmica de implementação. “Nosso desafio é aproximar virtudes de ‘mundos’ diversos, aliando e adaptando conhecimento e instrumentos de gestão que possibilitem a evolução dos indicadores educacionais relacionados ao Ensino Médio” (UNIBANCO, 2016, p.9).

O foco central do “método” Circuito de Gestão são os resultados de aprendizagem traduzidos na elevação dos indicadores educacionais do ensino médio no IDEB. Essas afirmações pressupõem o reconhecimento do IDEB

⁵⁷ Graduada em Pedagogia pela PUC-SP, realiza seu percurso profissional no âmbito de ações do terceiro setor.

⁵⁸Analista de Políticas Educacionais no IU, com bacharelado em Governo e Relações Internacionais e mestrado em Administração Pública e Governo.

⁵⁹ Graduada em Estudos Literários pela Unicamp (SP) e pós-graduada em Design Editorial pelo SENAC (SP), atualmente trabalha como assistente editorial no mercado.

⁶⁰ Licenciada em História, mestra em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco, atualmente trabalha como conteudista para o IU.

⁶¹ Jornalista graduada e mestre pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

⁶²Em verificação nos currículos dos integrantes da equipe, percebemos que parte significativa é de outras áreas do conhecimento como administração, informática e empreendedorismo. Isto é, não se trata de pesquisadores ou profissionais do campo educacional propriamente dito.

como instrumento legítimo de avaliação da educação básica brasileira e elemento norteador de todos os procedimentos de gestão do planejamento, da execução, do controle de qualidade e da correção de rotas elencados no caderno.

3.3 FASES E FACES DO CIRCUITO DE GESTÃO: O CONTROLE DO CONTROLE

O Circuito de Gestão – Jovem de Futuro, embora se apresente como método de gestão escolar para resultados na aprendizagem, é um mecanismo de controle da gestão do trabalho pedagógico, cujo objetivo é a elevação das taxas do IDEB de cada escola que compõe o sistema estadual de escolarização no âmbito do ensino médio. Isto é, cada escola realiza um diagnóstico da sua situação frente ao IDEB, elabora um planejamento e inicia a execução do seu plano de ação.

O Circuito em si reproduz um conjunto formado por seis procedimentos operacionais de gestão, o qual organiza e sistematiza os principais processos de controle da escolarização e do trabalho docente através do planejamento, execução, monitoramento e avaliação de resultados, correção de rotas, reunião de boas práticas e acompanhamento.

De posse do IDEB da escola, formado pelo indicador de desempenho, nota padronizada do SAEB de Língua Portuguesa e Matemática⁶³ e do indicador de rendimento, correspondente à taxa de aprovação no ensino médio, é elaborada a meta, com um enunciado objetivo, mensurável quantitativamente e com o resultado a ser alcançado, em um prazo determinado. De acordo com o caderno do Circuito de Gestão,

⁶³ Além de o IDEB desconsiderar as múltiplas variáveis que contribuem para os processos de ensino e aprendizagem na educação escolar, supervaloriza as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, desconsiderando todas outras disciplinas. No Circuito de Gestão, essa desconsideração é justificada pelo fato de o IDEB utilizar o indicador de rendimento às avessas. “A composição desse índice contempla as outras disciplinas do currículo ao utilizar dados referentes à aprovação dos estudantes em todos os anos do Ensino Médio. Assim, uma elevada taxa de reprovação significa um baixo nível de aprendizado em outras disciplinas além de Matemática e Língua Portuguesa. Considerando que a utilização do IDEB permite a mensuração da qualidade da educação por meio do desdobramento de componentes (desempenho e fluxo), o IU, no âmbito do Projeto Jovem de Futuro, adota e aprimora as informações disponibilizadas pelo índice” (UNIBANCO, 2016, p. 86).

As metas são estabelecidas a partir de uma visão realista, baseada nas limitações impostas pelo ambiente, mas, ao mesmo tempo, ousada, que entenda que, por meio de um uso eficiente do que ela dispõe, é possível transformar a realidade do aprendizado do(a)s estudantes. No Jovem de Futuro, a meta é indispensável, uma vez que é o ponto de partida para iniciar o Circuito de Gestão, direcionando suas etapas. Com isso, todas as instâncias corresponsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem (escola, órgão regional e central) têm clareza de onde a rede pretende chegar, podendo, assim, planejar um conjunto de ações que impactem na melhoria da aprendizagem do(as) estudantes (UNIBANCO, 2016, p. 84).

O planejamento é a primeira etapa do Circuito de Gestão e ocorre no momento de a escola aprofundar o conhecimento sobre sua realidade e os desafios que enfrenta. Ao analisar os componentes críticos do IDEB, a baixa proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, bem como as taxas de reprovação nos três anos do ensino médio, elabora-se o diagnóstico da situação da escola e é feito levantamento das causas específicas.

De acordo com o documento, determinar as causas dos problemas não é tarefa fácil, uma vez que, ao tentar descobrir o que está ocasionando a causa, há o risco de não se alcançar sua causa originária. O exemplo apresentado como meio para identificar uma determinada causa é o uso da técnica chamada “os cinco porquês”.

O quadro abaixo exemplifica a técnica utilizada como ferramenta de identificação das causas raízes da insuficiência em Língua Portuguesa.

Quadro 02 - Os cinco porquês

OS CINCO PORQUÊS

Imagina uma reunião com representantes de pais e mães de estudantes da comunidade de professore(a)s, a equipe gestora e outro(a)s integrantes da escola para encontrar as causas raízes de um componente crítico.

Suponhamos que a escola tenha identificado que está com baixa proficiência em Língua Portuguesa.

PERGUNTAS E RESPOSTAS

1°. Por que o(a)s estudantes estão com baixo rendimento em LP?

Resposta: Porque eles têm frequentado pouco as aulas de LP.

2°. Por que ele(a)s não têm ido às aulas de LP?

Resposta: Porque as aulas são desinteressantes.

3°. Por que as aulas são desinteressantes?

Resposta: Porque a abordagem dos conteúdos é pouco relacionada à realidade do(a)s estudantes.

4°. Por que há pouca relação entre a abordagem dos conteúdos e a realidade do(a)s alunos(a)s?

Resposta: Porque há baixo uso dos recursos pedagógicos.

5°. Por que há baixo uso dos recursos pedagógicos?

Resposta: Porque falta formação por parte do(a)s professore(a)s para utilização dos recursos pedagógicos.

Causa raiz: Falta formação para utilização de recursos didáticos variados por parte do(a)s professore(a)s de LP.

Fonte: Unibanco (2016, p. 95).

Feito o Levantamento das causas raízes e de posse das respostas, passa-se ao filtro de gerenciamento. É um mecanismo de atribuição e

distribuição das responsabilidades entre os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Pode ser, por exemplo, que a gestão escolar identifique que uma das causas para a baixa proficiência em Matemática está relacionada à ausência de professore(a)s dessa disciplina ao longo do ano. Nesse caso, trata-se de uma causa externa à escola, uma vez que ela não tem condições de solucionar diretamente essa questão, sendo necessário encaminhá-la para instancias competentes. Por outro lado, é possível que a baixa proficiência também esteja relacionada à dinâmica da aula, que poder ser pouco atrativa aos(às) estudantes. Nesse caso, a gestão da escola poderá incentivar o(a) professor(a) a dinamizar sua aula, buscando outros elementos que a torne mais aderente à realidade do(a) estudante (UNIBANCO, 2016, p. 96).

Realizado o “diagnóstico”, levantamento de causas e filtro de gerenciamento, são elaborados planos de ação para cada componente identificado como problema a ser enfrentado. O conjunto das ações a serem executadas constitui o Plano de Ação, que deverá ser registrado na plataforma virtual Sistema de Gestão de Projeto (SGP), do IU, para serem acompanhadas e monitoradas pelos gestores, especialmente de instâncias superiores.

Depois de elaborado o Plano de Ação e devidamente registrado no sistema, inicia-se a fase da execução. O documento enfatiza a importância de mobilização e articulação da equipe executora, em especial o papel de liderança do gestor, principal responsável pelo estabelecimento da cultura de realização e corresponsabilização, somada ao clima de estímulo, determinação e companheirismo.

No circuito de gestão, o trabalho em equipe é fundamental. Na lógica do modelo de acumulação flexível do capital, o trabalho individual, repetitivo, mecânico e especializado cedeu lugar ao trabalho coletivo, multifuncional, versátil, polivalente. Portanto, nessa nova dinâmica do capital, uma das características do trabalhador é a habilidade para trabalhar em equipe.

O Plano de Ação possui o direcionamento das ações que precisam ser feitas para o alcance da meta da escola, com a descrição do (a)s responsáveis, das tarefas, dos cronogramas, dos produtos e do resultado esperado. A

execução do plano ocorre ao longo do ano letivo, instalada na rotina escolar cotidiana (UNIBANCO, 2016).

O monitoramento da rotina é feito pelo grupo gestor da escola no dia a dia do professor, examinando cada ação por ele desenvolvida. Semanalmente, o grupo gestor verifica se cada ação está sendo implementada no tempo previsto, além de monitorar os dados referentes à frequência dos alunos e às aulas dadas. A presença do professor em sala e a frequência dos alunos são indicadores de que as ações estão produzindo resultado. Em casos contrários, o gestor deve intervir para realizar as adequações necessárias.

Com esse trabalho contínuo, de acompanhamento das ações e dos indicadores estruturantes de frequência do(a)s estudantes e aulas dadas, será possível analisar os dados da execução e tomar providências imediatas (adequações) em tempo de não comprometer os resultados esperados e identificar problemas que não estão sob governabilidade do(a) gestor(a), que precisam ser encaminhados para instâncias superiores (UNIBANCO, 2016, p. 104).

No processo de execução das ações, o registro⁶⁴ é fundamental para produção e sistematização de dados para análises. Cada tarefa deve ser descrita e registrada na plataforma virtual do Jovem de Futuro, com as indicações do início e do término de cada atividade, os responsáveis pela sua realização e os recursos que foram utilizados.

No documento Circuito de Gestão é apresentado o quadro com os elementos básicos de registro da execução do plano de ação com os itens necessários para realização do registro (Quadro 03).

⁶⁴ “As escolas que participam do Projeto Jovem de Futuro constroem seus Planos de Ação e os inserem no Sistema de Gestão de Projetos (SGP), integrado à plataforma Jovem de Futuro do Instituto Unibanco. O modelo de plano disponibilizado pelo SGP será apresentado ao(à) gestor(a) pelo(a) profissional de AGC responsável pelo acompanhamento de sua escola” (UNIBANCO, 2016, p. 107).

Quadro 03 - Elementos básicos do registro da execução do Plano de Ação

ELEMENTOS DO PLANO DE AÇÃO	O QUE REGISTRAR
O QUE: ação	Se foi executada integralmente ou se ainda está em execução.
CAUSA: causa relacionada	É importante que a causa que se quer resolver esteja descrita no registro.
COMO: tarefas	Se as tarefas em que se desdobra cada ação foram realizadas conforme o planejado (processo e cronograma) ou se foram necessárias alterações. Caso positivo, relatar e justificar.
PARA QUEM: público-alvo	Se o número de participantes foi o mesmo que estava previsto. Se não, justificar.
QUANDO: cronograma	A data de início e de término de cada ação ou tarefa. Se houver adiantamento ou atraso, justificar.
QUANTO: recursos financeiros	O gasto total com a ação ou tarefa em relação ao que foi planejado gastar. Se houve diferença, justificar.
QUEM: responsável	Se houve mudança ou não do(a) responsável pela ação e seu desempenho. É importante justificar os apontamentos.
ONDE: local	Se o local de realização foi o mesmo planejado. Se houve alteração, justificar.
PRODUTO: o que a ação vai entregar	O que essa ação vai entregar? Diz respeito à cobertura do público-alvo e à intensidade da ação. Esse é o campo que vai nos dizer no acompanhamento se a ação foi executada integral ou parcialmente ou se não foi executada.
RESULTADO ESPERADO: a causa que se espera resolver	Trata-se do resultado que se deseja atingir. Deve ser descrito de forma a expressar a mudança concreta, visível e mensurável na situação que se espera alterar.
Fonte: Unibanco (2016, p. 106).	

Na medida em que o Plano de Ação vai sendo executado e as ações e tarefas vão sendo registradas na plataforma virtual do IU pelos professores e demais sujeitos envolvidos nas ações e tarefas do Circuito de Gestão, no

mesmo movimento, ao final do trimestre, é realizado o trabalho de controle da gestão através do monitoramento e avaliação dos resultados.

O monitoramento é apresentado no documento Circuito de Gestão como o ato de selecionar, organizar, sistematizar, analisar e refletir sobre as evidências a respeito da execução do Plano de Ação e sobre os resultados alcançados. A avaliação é a atribuição de valor ao que foi realizado, verificando a situação dos resultados em relação à meta e permite a identificação das causas da situação atual (UNIBANCO, 2016).

Os técnicos do IU desenvolveram a SMAR, cujo objetivo é articular e corresponsabilizar as instâncias do Sistema Estadual de Educação de Goiás (escolas, subsecretarias de ensinos e órgão central de controle da SEDUCE).

A SMAR consiste em reuniões trimestrais, envolvendo o(a)s responsáveis pelas diversas instâncias do sistema estadual de educação para monitorar e avaliar os seguintes indicadores: 1. De execução do Plano de Ação; 2. Estruturantes coletados e postados no SGP pela escola: frequência do(a)s estudantes e aulas dadas; 3. Estruturantes fornecidos pela Secretaria de Educação: porcentagem de estudantes com média para aprovação e quantidade de estudantes com notas insuficientes por disciplinas (UNIBANCO, 2016, p. 104).

A realização da SMAR permite aos gestores identificar dificuldades e avanços da escola com relação à meta estabelecida e indica a necessidade de possíveis correções de rota a serem realizadas. O controle se constitui a partir do monitoramento e da avaliação da execução do Plano de Ação, dos dados registrados pela escola no SGP, dos dados das avaliações internas bimestrais da escola, que contemplam todas as disciplinas das avaliações externas⁶⁵ da escola, realizadas pelo INEP, que aferem a proficiência do(a)s estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, além dos dados indicadores dos fluxos escolares (promoção, retenção e abandono).

De acordo com o documento Circuito de Gestão, os indicadores estruturantes que permitem monitorar e avaliar os resultados de aprendizagem do(a)s estudantes são a porcentagem de estudantes com média para aprovação, que permite a verificação do percentual do(a)s estudantes que têm

⁶⁵ A SMAR é realizada três vezes ao ano não sendo possível contar com os resultados da avaliação externa em todos os encontros. Os dados referentes ao IDEB, por exemplo, um dos instrumentos utilizados na avaliação externa é disponibilizado a cada dois anos (UNIBANCO, 2016).

notas abaixo da média para aprovação, bem como a quantidade de estudantes com notas insuficientes por disciplina.

Após verificação, análise e avaliação dos indicadores utilizados na SMAR, as escolas com avaliação positiva e perfis que combinam alta execução do Plano de Ação e alto nível de resultados atingidos são classificadas como escolas destaques. Já as escolas que combinam baixa execução do Plano de Ação e baixo nível de resultados atingidos são classificadas como escolas prioritárias.

De acordo com o documento Circuito de Gestão, o processo classificatório propicia o acompanhamento intensivo das escolas chamadas prioritárias, através da produção de insumos para a correção de rota. Além disso, possibilita às escolas destaque o compartilhamento das “boas práticas” que contribuíram para o alcance dos resultados de aprendizagem na chamada Reuniões de Boas Práticas (RBP)⁶⁶.

A SMAR se materializa em níveis que representam as quatro instâncias do sistema estadual de educação como apontadas no documento Circuito de Gestão, as quais variam do nível 1 (N1) ao nível 4 (N4) e possuem diferentes atribuições, conforme Quadro 04.

⁶⁶ Além da classificação das escolas entre prioritárias e destaques servir para a construção de insumos voltados à correção de rotas e reunião de boas práticas, o documento ressalta que a implementação da SMAR também possibilita: “Que sejam colocados em discussão às necessidades da escola, os problemas atuais e os que perduram a longa data, em diferentes instâncias gerenciais; Que além da escola, as Regionais e Secretarias analisem a efetividade de seu planejamento e a implementação de atividades voltadas para a melhoria dos resultados de aprendizagem; Fornecer às escolas informações relevantes para a etapa de Correção de rotas do Plano de Ação; Criar e/ou fortalecer uma cultura de responsabilização pela aprendizagem em todo o sistema gerencial da educação estadual” (UNIBANCO, 2016, p. 114).

Quadro 04⁶⁷- Níveis da sistemática de monitoramento e avaliação de resultados

N4
A coordenação do Ensino Médio apresenta para o(a) Secretário(a) de Educação e Subsecretários(as) de Educação a síntese da execução e dos resultados atingidos pelo conjunto de escolas da rede, avaliando se o ritmo permite concluir que a meta da SEDUCE será atingida.
N3
A coordenação do Ensino Médio apresenta para os(as) Subsecretários(as) de Educação e profissionais de ACG (tutores educacionais) a síntese da execução e dos resultados atingidos pelo conjunto de escolas da rede, avaliando se o ritmo permite concluir que a meta da SEDUCE será alcançada.
N2
O(a) Subsecretário(a) de Educação (Gestor Regional) apresenta para os profissionais de ACG (tutores regionais) a síntese da execução e dos resultados atingidos pelas escolas das Subsecretarias de Educação, avaliando se o ritmo permite concluir que a meta da Subsecretaria de Educação será alcançada.
N1
O(a) Tutor(a) Educacional (profissional de ACG) apresenta para o grupo gestor da escola uma síntese da execução e dos resultados atingidos nos últimos meses, avaliando se o ritmo permite concluir que a meta da escola será alcançada.
Fonte: (UNIBANCO, 2016, p 112)

A verificação e análise dos indicadores estruturantes coletados e registrados pela escola no SGP (dados da frequência dos professores e dos alunos) e os indicadores estruturantes disponibilizados pela SEDUCE (a porcentagem de estudantes com média para aprovação e a quantidade de estudantes com notas insuficientes por disciplina, associados à Avaliação Diagnóstica Amostral (ADA)⁶⁸ possibilitam a construção de ações para a

⁶⁷ Tabela construída a partir de dados fornecidos pela Figura 10 - Níveis e realização da SMAR, do documento Circuito de Gestão: Princípios e Método (UNIBANCO, 2016, p. 112).

⁶⁸ "A Avaliação Dirigida Amostral – ADA – é uma avaliação diagnóstica da aprendizagem contínua e amostral que aponta para propostas de intervenção pedagógica a serem realizadas em sala de aula. A ADA é elaborada a partir das expectativas de aprendizagem do Currículo Referência da Rede Estadual de Ensino de Goiás e dos descritores de Língua Portuguesa e Matemática, relacionados na Matriz de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Em relação à área de Ciências da Natureza, o ponto de partida para a formulação da ADA são os descritores/matriz, elaborados pela SEDUCE, com assessoria do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), da Universidade Federal de Juiz de Fora, MG. Assim, a ADA é aplicada em Língua Portuguesa, Matemática

correção de rotas e, no mesmo movimento, fundamentam a base empírica de relatórios e possíveis ações de intervenção nas unidades de ensino.

Nesses termos, no Circuito de Gestão, a SMAR consiste na etapa mais importante da materialização do controle da gestão do trabalho pedagógico. Por meio dos dados disponibilizados através da plataforma virtual Sistema de Gestão de Projetos – SGP, do IU, os planos de ação de cada escola sofrem intervenção direta, envolvendo a ação dos gestores de todas as instâncias, da unidade escolar ao núcleo central de controle da SEDUCE de maneira articulada.

Além dos indicadores de execução do Plano de Ação e dos indicadores estruturantes disponibilizados pela escola e pela SEDUCE no SGP, os gestores analisam a frequência dos professores e estudantes, as notas bimestrais dos estudantes em cada disciplina e suas variações, as notas da ADA, referentes às disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, as atas dos tutores educacionais registradas no sistema, se foram feitas e devidamente assinadas pelos gestores da unidade escolar no tempo determinado, entre outros itens.

3.4 ALGUNS ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE RELAÇÕES ECONÔMICAS E DE INTENCIONALIDADES PEDAGÓGICAS DO CIRCUITO DE GESTÃO

O Circuito de Gestão Jovem de Futuro foi construído a partir do chamado método PDCA, desenvolvido por Deming, a partir dos estudos feitos pelo físico Walter A. Shewhart, nos EUA, na década de 1920. É uma teoria que revolucionou os processos de produção do fordismo ao toyotismo, ao inserir novos conceitos e práticas nos processos de gestão, como controle estatístico dos processos, controle de qualidade, variáveis nos processos produtivos etc.

A partir dos anos de 1950, o ciclo PDCA foi operacionalizado no Japão pelo estatístico Deming, nos procedimentos de gestão e controle de qualidade

em empresas japonesas, especialmente industrial de produtos manufaturados, tornando-se conhecido como método estatístico de gestão e controle da qualidade e suas variações. O autor desenvolveu e operacionalizou o que ele chamou de *Shewhart PDCA cycle*⁶⁹, referindo-se ao método desenvolvido por Shewhart⁷⁰ e, posteriormente, disseminado por Deming (ANDRADE, 2003).

Nesse circuito, todos os processos devem ser continuamente estudados, e, ao terem suas mudanças operacionalizadas, cada nível deve ser controlado em seus mínimos detalhes. Posteriormente, realiza-se uma avaliação dos resultados obtidos. Esse ciclo se constitui em um processo de desenvolvimento e aprimoramento contínuos, a fim de que, após sua implantação e implementação, os resultados devem ser utilizados novamente para outras melhorias, permitindo que o processo não seja interrompido e evolua continuamente.

Trata-se de um método de melhorias dos resultados que constitui um ciclo de controle estatístico do processo que pode ser repetido continuamente. Andrade (2003) realizou estudo sobre o PDCA e apresenta diferentes conceitos de autores que abordaram o procedimento em seus trabalhos.

Segundo citações de Souza e Mekbekian (1993) e do CTA (1994), o método de melhoria PDCA pode ser definido como um instrumento valioso de controle e melhoria de processos que, para ser eficaz, precisa ser de domínio de todos os funcionários da organização. Suzuki (2000) em seus estudos define a utilização do PDCA como forma de “embutir” qualidade no produto final, por meio da execução dos quatro módulos inerentes ao método (ANDRADE, 2003, p. 09).

O PDCA é atualmente aplicado na melhoria contínua de procedimentos de gestão em diversas instituições de Estado e empresas privadas. A ideia central é aprimorar os processos produtivos de maneira tal que possibilite um

⁶⁹A sigla PDCA (em inglês *P*: plan; *D*: do; *C*: check; *A*: act) significa planejar, fazer, controlar e agir.

⁷⁰Walter A. Shewhart é um físico e engenheiro estadunidense que desenvolveu técnicas de controle de qualidade, utilizando-se da estatística como instrumento na gestão dos processos produtivos. Além do livro *Economic Control of Quality of Manufactured Product*, o autor publicou *Statistical Method from the Viewpoint of Quality Control*, inaugurando um novo método de gestão e controle, que tornou o autor conhecido como o “pai” do controle de qualidade.

controle e padrão de qualidade no produto, corrigindo as falhas evidenciadas ao longo dos processos de produção.

Com o objetivo de atender às reais necessidades dos clientes, técnicas estatísticas foram desenvolvidas para controlar a qualidade. Walter A. Shewhart reconheceu a variabilidade como inerente aos processos industriais, utilizando técnicas estatísticas para o controle de processos. São criados conceitos como risco do produtor e consumidor, probabilidade de aceitação, fração defeituosa tolerável e nível de qualidade aceitável (SILVA, 2006, p. 12).

Tanto Shewhart como Deming são autores que pensaram o controle de qualidade como instrumento de melhora contínua dos processos produtivos em indústrias de produtos manufaturados, porém, na medida em que, no setor industrial, a utilização do procedimento apresentava altos níveis de eficiência e lucratividade, o PDCA passou a ser utilizado em outros setores da economia e, como se apresenta no caso do Circuito de Gestão, passou a ser utilizado como “instrumento de qualificação dos processos de escolarização” por meio do efetivo controle do trabalho pedagógico.

Inicialmente, o Jovem de Futuro foi implantado em escolas das redes públicas de ensino de São Paulo, do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul, as quais apresentavam baixos índices educacionais (notas baixas no IDEB). As instituições escolares receberam do IU apoio técnico, supervisão direta, materiais de apoio e investimentos financeiros.

O PJF foi desenvolvido em quatro estados: São Paulo (capital e Vale do Paraíba – São José dos Campos e Jacareí), e nas capitais e regiões metropolitanas de Minas Gerais, do Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro, sendo que foram desenvolvidos concomitantemente em Belo Horizonte - MG e Porto Alegre - RS e, no ano seguinte, nas outras três regiões citadas; em cada uma dessas localidades foram amostradas 20 escolas que participaram do projeto piloto. Nessa etapa, denominada de validação, o Instituto era responsável por todo o desenvolvimento do PJF: realizava a orientação técnica às escolas, o acompanhamento das ações planejadas, a disponibilização dos recursos financeiros, as formações em GEpR para a equipe escolar, as ações e avaliações de monitoramento do PJF, ou seja, em todas as etapas do projeto

havia intervenção dos técnicos do IU. O apoio do Estado ao PJJ ocorria à medida que os professores e gestores eram liberados para participar das formações e reuniões e no acompanhamento dos resultados das avaliações realizadas nas escolas participantes do projeto (CAMARGO, 2015, p. 24).

De acordo com o Unibanco (2016), no fim do ciclo, realizada a avaliação de impacto, constatou-se que os alunos das escolas atendidas tiveram avanço no aprendizado de Língua Portuguesa e Matemática mais significativo do que os alunos das escolas não participantes do programa⁷¹.

A elevação dos índices de desempenho dos alunos e das escolas se constituiu na razão pela qual o projeto Jovem de Futuro foi integrado ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) entre os anos de 2012 e 2014 e passou a ser disseminado como política pública aos 26 estados da federação mais o Distrito Federal. Os estados de Goiás, Ceará, Mato Grosso do Sul, Piauí e Pará aderiram ao PJJ.

Os resultados também chamaram a atenção do Ministro da Educação da época, Fernando Haddad, que propôs uma parceria ao IU para financiar o PJJ por intermédio do ProEMI, com o intuito de universalizar o atendimento às escolas dos cinco estados envolvidos (CAMARGO, 2015, p. 31).

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) foi instituído pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, através da Portaria nº 971 de 09 de outubro de 2009. Os objetivos iniciais foram apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. O artigo 4º da portaria define que somente os estados que formalmente aderiram ao Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, oficializado pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, poderiam apresentar propostas para implantação do programa. “Poderão apresentar propostas os Estados que tenham aderido formalmente ao Plano de Metas

⁷¹De acordo com Camargo (2015), a avaliação de impacto consiste na comparação dos resultados das avaliações em larga escala oficiais dos estados, antes do início do projeto, com os resultados obtidos ao final dos três anos de intervenção do PJJ. Essa avaliação foi realizada por um agente externo ao IU, nesse caso, pelo engenheiro e estatístico Ricardo Paes de Barros, então secretário de assuntos estratégicos da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE).

Compromisso Todos pela Educação, de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007” (BRASIL, 2009).

A oficialização do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é expressão das inferências e interferências do empresariado brasileiro na escolarização e evidencia os interesses e o poder hegemônico de articulação que a organização Todos pela Educação exerce sobre o Estado e os governos, na formulação das políticas educacionais.

O movimento dos empresários em torno do *Compromisso Todos pela Educação* e sua adesão ao PDE, contrasta com a história de resistência ativa de seus aparelhos de hegemonia e de seus intelectuais contra as teses da educação pública, gratuita, universal, laica e unitária, revela, a um tempo, o caráter cínico do movimento e a disputa ativa pela hegemonia do pensamento educacional mercantil no seio das escolas públicas. [...] Também é uma evidencia relevante do interesse crescente que empresas privadas vêm demonstrando em relação à educação como negócio, a recente compra, pela Abril Educação, do Anglo Sistema de Ensino (211 mil alunos em 484 escolas da rede privada em 316 municípios), do Anglo Vestibulares e da Siga, empresa focada na preparação para concursos públicos, o que fará “que o faturamento da Abril Educação supere R\$ 500 milhões de reais em 2010, tornando a empresa uma das maiores do setor” (FRIGOTTO, 2010, p. 245-246).

Desde a criação da organização Todos pela Educação (TPE), em 2006, e a construção e afirmação do pacto empresarial, conglomerados financeiros como Bradesco, Unibanco, Gerdau, Mitsubishi e Hyundai passaram a pautar as políticas públicas educacionais brasileiras como resultantes dessa articulação empresarial nacional envolta dos processos de escolarização.

Resultado da articulação entre o IU e o governo de Goiás, por meio da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte, o Jovem de Futuro se efetivou como parceria público-privada e se constituiu como um dos mecanismos de controle da gestão do trabalho pedagógico que articula procedimentos técnicos, uso de redes tecnológicas virtuais e treinalidade como metodologia. Assim como no modelo fixo de acumulação, a escolarização permanece marcada pelo controle do tempo, do espaço, das relações sociais, mas com alterações na forma de realização desse controle.

A introdução das novas tecnologias da informação, o uso de microcomputadores, a necessidade do acesso à internet e a produção de software e aplicativos educacionais possibilitaram maior controle da escolarização e do trabalho docente através de plataformas virtuais. A substituição do diário de papel por diários eletrônicos e o planejamento da aula feitos virtualmente, assim como os lançamentos das faltas, das notas e dos relatórios expressam a constituição da escolarização na lógica da acumulação flexível.

O documento “Circuito de Gestão: Princípios e Método” não apresenta a formação como objetivo primordial do programa e, deste modo, nega os reais sentidos dos processos de escolarização e a educação escolar, a partir do ensino e da aprendizagem dos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados. Trata-se de uma treinalidade reificada dos professores e alunos com foco no IDEB.

Permeada pelo discurso legal do direito à educação de qualidade, a cartilha propõe qualificação “teórica” e técnica dos gestores escolares e um procedimento de razão praticista, cujo objetivo final é assegurar o “aprendizado dos estudantes”, consubstanciado na elevação do IDEB. Pretensiosamente, o discurso que assegura o aprendizado dos estudantes não se sustenta na realidade objetiva, uma vez que a elaboração e o fornecimento dos materiais que integram o percurso formativo de gestão escolar focam nos resultados, e não no aprendizado.

A proposta de formação da dupla gestora para atuar no circuito de gestão se concretiza a partir de abordagem atitudinal e técnica dos comportamentos e atitudes coerentes com esse modelo. São propostas práticas de como levar os conceitos teóricos para o cotidiano da escola.

A proposta de formação semipresencial para o(a)s gestores escolares (dupla gestora) é composta por encontros de formação presencial intercalados por períodos de formação a distancia, oferecida no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do portal do Instituto Unibanco. Assim, nos encontros realizados presencialmente com o (a)s gestores escolares em cada estado, é feita uma imersão nos conteúdos sobre gestão escolar para resultados de Aprendizagem (GEpR) e sua

aplicação no método denominado Circuito de Gestão. Em seguida é iniciada a formação a distancia, que proporciona um contato mais detido com os conteúdos e da continuidade às discussões despertadas no momento presencial. Essa dinâmica se repete a cada percurso formativo (UNIBANCO, 2016, p. 16).

Além da dupla gestora, o IU oferta treinamentos em encontros presenciais e oficinas para os profissionais ACG para o apoio técnico que darão às escolas participantes.

O Jovem de Futuro é um projeto empresarial de educação destinado aos alunos da escola pública. Além de ter sido elaborado por consultores empresariais do IU, apresenta categorias e conceitos das instituições financeiras que compõem o sistema bancário. É a constituição de um sistema de gestão e controle sobre os procedimentos de gestão do trabalho pedagógico.

No documento, a escola é apresentada como lugar de harmonia e coesão sociais e, no mesmo movimento, lugar de socialização de indivíduos com diferentes ideias, valores e sentimentos. A escolarização é defendida como instrumento de inclusão social e equidade, de educação das novas gerações para tornarem-se sujeitos “democráticos”, “participativos” e com “competências sociemocionais” para enfrentarem os desafios do século XXI.

O caderno parte do pressuposto de que a escola é lugar de convívio entre pessoas de diferentes religiões, raças, cores, níveis de desenvolvimento cognitivo, um lugar de acolhimento social e de resolução das tensões e dos conflitos identitários, a partir desenvolvimento de capacidades atitudinais, de princípios democráticos e de respeito às diferenças.

A concepção de escolarização está baseada em um procedimento de razão que tende a eliminar qualquer possibilidade de tensionamento baseado na luta de classe. Palavras como equidade, identidade e diferença são utilizadas para substituir, escamotear e/ou ocultar palavras como igualdade, classe social e desigualdade. Neste sentido, a extensão de uma escola de

“qualidade” às camadas mais pobres da população expressa justiça entendida como igualdade de oportunidades em uma sociedade de diferentes⁷².

Não significa pensar os sujeitos como desiguais, mas como diferentes. A diferença está na cor da pele, na sexualidade, no gênero, na religião, no intelecto. O discurso de respeito às diferenças faz parte da apreensão da escolarização como expressão da equidade educativa e um dos sentidos atribuídos à escola. É a negação da ideia de classe e da tentativa de pacificar a contradição e os conflitos sociais pela via institucional.

A gestão escolar para resultados na aprendizagem tem um sentido de pacificação do conflito social e da construção de uma sociedade democrática de indivíduos.

⁷²A palavra diferença é apresentada como sinônimo de desigualdade, e a equidade se equipara a igualdade. Em nossa compreensão, o documento nega a luta de classe. A tensão social não está no âmbito da conflituosa relação entre iguais e desiguais, mas entre pessoas diferentes.

4 O TRABALHO DOCENTE TECNIFICADO: O CONTROLE DO ENSINO E A PRODUÇÃO DE NOVAS FORMAS DE ALIENAÇÃO E ESTRANHAMENTO

4.1 O PROGRAMA RECONHECER COMO MECANISMO DE CONTROLE DOS GANHOS FINANCEIROS DOS PROFESSORES DO QUADRO EFETIVO

No documento Circuito de Gestão são apresentadas características do gestor comprometido com uma direção voltada para resultados na aprendizagem. O gestor deve ter consciência sobre o contexto da escola e seu potencial como agente transformador, motivador para o agir alheio e, ao mesmo tempo, ser protagonista e inclusivo nos processos de gestão. Um dos elementos apresentados como característica necessária à sua gestão é a capacidade de reconhecer o outro pelo trabalho realizado e produzir meios para que se sinta sempre motivado para agir.

É importante evidenciar que agir por satisfação é uma motivação que diz respeito ao fazer simplesmente pelo prazer do resultado, ou seja, ela é intrínseca, mas não é usual. A grande vantagem desse tipo de motivação é não precisar de incentivos. Por outro lado, agir por uma causa, agir por reconhecimento e agir por incentivos são motivações que necessitam de estímulo externo, e são chamadas de extrínsecas. Elas são necessárias à falta de motivação intrínseca e, ao mesmo tempo, são um meio de promovê-la: por exemplo, um(a) professor(a) que recebeu o reconhecimento por seu trabalho pode começar a sentir satisfação para realizá-lo (UNIBANCO, 2016, p. 35).

Com base no princípio de que o professor da rede pública estadual de ensino precisava ser motivado para atuar em sala de aula, o estado em Goiás, por meio da então SEDUC, criou e implementou o bônus de incentivo à regência como instrumento de motivação extrínseca, por meio da Portaria n° 4016 de 22 de junho de 2011 (GOIÁS, 2011b).

Trata-se da instituição de um bônus pago em dinheiro, destinado aos professores titulares de cargo efetivo, pertencentes à rede estadual de ensino, em função do trabalho na regência em sala de aula. O bônus complementa o

salário do professor como vantagem pecuniária, portanto, não é incorporado ao vencimento salarial em nenhuma hipótese, não possuindo qualquer efeito a ser computado para cálculo de vantagem pecuniária (GOIÁS, 2011b).

No ano seguinte, a portaria foi consubstanciada na Lei nº 17.735, de 13 de julho de 2012, votada e aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado de Goiás (ALEGO) e sancionada pelo governador de Goiás. A lei instituiu o bônus de incentivo educacional, estendendo-o aos coordenadores pedagógicos, aos tutores educacionais e ao grupo gestor da escola (diretor, vice-diretor e secretário geral), estabelecendo os critérios para o recebimento, de acordo com a função ocupada na rede:

Art. 3º O Bônus de Incentivo Educacional será devido ao profissional que: I – no desempenho da função de professor regente, apresentar o planejamento de aulas a cada duas semanas e ministrá-las conforme quadro de horário definido previamente na unidade escolar; II – no desempenho da função de coordenador pedagógico, participar das formações oferecidas pela SEDUC e estar presente na unidade escolar, de acordo com a carga horária definida na modulação; III – no desempenho da função de tutor pedagógico, participar das formações oferecidas pela SEDUC e cumprir o planejamento semanal estabelecido pelo Núcleo Pedagógico da Subsecretaria, atendendo a 10 (dez) turnos; IV – no desempenho das funções de diretor, vice-diretor ou secretário-geral, que constituem o grupo gestor, garantir o cumprimento dos dias letivos constantes do calendário escolar e executar as seguintes tarefas: a) lançamento diário, no SIGE, da frequência dos alunos; b) lançamento semanal, no SIGE, da frequência dos professores regentes e coordenadores pedagógicos e, a cada duas semanas, entrega dos planos de aula dos professores regentes; c) lançamento bimestral, no SIGE, da nota e frequência de alunos por disciplina; d) acesso diário ao e-mail institucional da escola (GOIÁS, 2012b).

Em consonância com a legislação federal, o Decreto Federal nº 6.094, de 24 de abril de 2007, no ano de 2012, o governo de Goiás lançou a cartilha do Programa Reconhecer, destacando a assiduidade e o compromisso dos professores com os estudantes da rede pública estadual como resultados positivos do bônus e que foi concedido a mais de 11 mil professores.

A adesão da SEDUCE ao modelo meritocrático de reconhecimento do trabalho pedagógico só se tornou possível pela movimentação da organização

Todos pela Educação em torno da aprovação do Decreto Federal nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que “dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados”. O decreto designa que a implantação dos planos de carreira deve privilegiar o mérito, a formação e a avaliação do desempenho dos profissionais da educação, com regras claras, dando ênfase ao IDEB⁷³.

O reconhecimento do mérito do trabalhador da educação deve ser pautado pelo desempenho eficiente do trabalho, da dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos, entre outros elementos elencados (BRASIL, 2007).

Nesses termos, como desdobramento do Pacto pela Educação, especialmente pelo Pilar nº 4 do documento, que apresenta como meta “estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito” (GOIÁS, 2011), o “Programa Reconhecer” foi implantado em toda rede pública estadual de ensino, no ano de 2012.

O quarto pilar cria um sistema de Reconhecimento e Remuneração por Mérito e são apresentadas quatro iniciativas, da décima sétima à vigésima, respectivamente, que formam um conjunto de ações voltadas para incentivar os profissionais da educação a trabalharem motivados a alcançarem bons resultados nos sistemas de avaliação externos, especialmente o IDEB:

- o bônus de desempenho dos servidores abrange o bônus de incentivo à regência e é um prêmio em dinheiro destinado aos professores no mês de junho e dezembro, caso eles cumpram os requisitos básicos, como a entrega dos planos de aula no tempo determinado e não faltar nenhum dia de trabalho no semestre letivo;

⁷³ O decreto que normatiza o plano de metas “compromisso Todos pela Educação” determina que a União, os estados e municípios devem “organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB” em cada localidade (BRASIL, 2007).

- o Prêmio Escola é um programa de incentivos às unidades educacionais que se superam a cada dia e conseguem garantir aos seus alunos ensino de qualidade;
- a poupança para alunos é o programa de incentivo aos melhores alunos de cada escola e região, cujo prêmio previsto é a abertura de poupança no valor de R\$ 1.000 para cerca de 4.000 alunos da rede que estejam matriculados na segunda fase do ensino fundamental e no 3º ano no ensino médio;
- por fim, o Prêmio Educadores do ano que prevê evento de reconhecimento social, homenagens e premiações aos destaques da educação, além de viagens de intercâmbio e espaço de reconhecimento na mídia.

Dois elementos importantes se destacam e precisam ser tensionados. Em primeiro lugar, observa-se que aquilo que o governo está chamando de superação das dificuldades e ensino de qualidade nas unidades educacionais se traduz na elevação dos índices de desempenho, tendo outras escolas e redes como referência. Isto é, ensino de qualidade seria a capacidade de elevação das notas das escolas no IDEB em meio ao processo de ranqueamento que se estabeleceu entre os sistemas e as instituições escolares.

Em segundo lugar, as escolas e os alunos premiados são sempre os que se destacam alcançando os melhores resultados, ou seja, a destinação de recursos públicos está voltada às unidades escolares e aos indivíduos que tiveram a capacidade de sair melhor frente a outras unidades e indivíduos. Nesse processo não se leva em consideração que quanto pior for o resultado alcançado por uma unidade escolar maiores devem ser os investimentos, recursos públicos e atenção destinada. O sistema de reconhecimento e remuneração por mérito leva em conta as desigualdades educacionais, realizando, de modo perverso, o nivelamento por baixo.

O Programa Reconhecer constituiu instrumentos de vigilância e controle sobre o trabalho docente, ao determinar a fixação, em local público, na unidade

escolar, de um quadro de frequência mensal, como “instrumento de controle social da frequência do pessoal”, além do quadro de aulas afixado na entrada de cada sala de aula. Caso esses critérios não sejam cumpridos, a unidade de ensino não recebe o bônus⁷⁴.

A instituição do bônus se materializa como instrumento de controle sobre os ganhos financeiros dos trabalhadores da educação e, ao mesmo tempo, sobre os comportamentos dos professores ao instituir um sistema de vigilância entre todos os sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico escolar, reforçando o individualismo e a competitividade entre os professores (MOURA, 2016).

Os professores podem receber até R\$ 3.000,00 anuais, correspondentes à carga horária de 60 horas/aula, sendo o pagamento proporcional às demais cargas horárias disponíveis, caso cumpram os critérios da assiduidade e da entrega dos planos de aula. Cada parcela do bônus é inversamente proporcional ao número de faltas durante o semestre. Os valores são divididos nos finais dos semestres letivos. Até 1% de faltas no semestre corrente, o professor recebe 100% do bônus. De 1,01% a 2%, 85% do bônus; de 2,01% a 3%, 70% do bônus; de 3,01% a 4%, 55% do bônus; de 4,01% a 5%, 40% do bônus, e se for mais de 5% de faltas, não recebe a bonificação (GOIÁS, 2013).

De acordo com o documento Programa Reconhecer, o coordenador pedagógico deve registrar a presença-ausência no mural afixado na forma determinada e fazer o lançamento, no sistema, dos que entregaram ou não os planos de aula na data determinada. A atualização do quadro de frequência faz parte do cotidiano escolar e a cada turno que se inicia é atualizado, em tempo real, pelo coordenador pedagógico da escola e acompanhado por todos os professores.

Os professores devem acompanhar o lançamento diário das aulas programadas e ministradas no quadro de frequência e verificar, junto ao Sistema Integrado de Gestão Empresarial (SIGE), se as informações lançadas

⁷⁴O quadro de frequência afixado no mural da escola revela desconfiança em relação aos docentes e objetiva o lançamento diário das aulas programadas e ministradas, bem como a indicação da data de entrega dos planos de aula. Caso o professor entregue os planos de aula, pontualmente, a cada duas semanas, e não deixe de ministrar nenhuma das aulas programadas, é premiado com o valor total da bonificação em dinheiro, agregado ao pagamento do salário.

estão de acordo com os dados informados diariamente no quadro de frequência do mural escolar.

Quatro tipos de faltas que se justificam sem prejuízo para o recebimento do bônus: a participação em tribunal do júri, desde que devidamente comprovada por meio da intimação e o atestado de participação concedido pelo Tribunal de Justiça de Goiás; no caso da ocorrência de falecimento de um parente de 1º grau do professor, devidamente comprovado com a apresentação do atestado de óbito; caso o docente consiga licença para tratamento de saúde mediante atestado emitido por junta médica do Estado e a participação em algum treinamento e capacitação docente oferecido e certificados pelo órgão central da SEDUC.

A ideia defendida como justificativa para a construção do sistema de bonificação é a de que os professores faltavam muito às aulas, prejudicando os alunos no processo de aprendizagem. Mas um dos reais motivos da bonificação é que funciona como uma espécie de mecanismo de desmobilização dos professores em processo de luta. O sistema de bonificação, por um lado, produziu ansiedade pela expectativa em receber a premiação e, por outro, a necessária entrada no jogo da vigilância constante de si e dos outros.

Fato é que a remuneração e a avaliação dos servidores da educação estão condicionadas à produtividade aferida por meio de critérios técnicos: no caso do estado de Goiás, isso se deu com a criação do Índice do Desempenho Educacional de Goiás, fomento do bônus por desempenho dos servidores, oferecimento de prêmios aos alunos e às escolas que alcançam as melhores pontuações no IDEB, reconhecimento dos melhores professores que desenvolveram as melhores ações como educadores do ano, de acordo com o programa e a perversa premiação dos melhores alunos, através da abertura de poupanças bancárias.

De acordo com Moura (2016), a criação do sistema de bonificação e premiação não é considerada como evento isolado, desprendido de uma totalidade. Trata-se de uma política anteriormente adotada no sistema escolar estadunidense e implantada em Goiás.

A autora constata que o conjunto de diretrizes reformistas do Pacto pela Educação, em especial o sistema de bonificação e premiação, instaurou a cultura do resultado, impulsionada pela meritocracia, pelo sistema avaliativo em larga escala e pela responsabilização dos agentes escolares, com implicações para a formação dos sujeitos que realizam o trabalho pedagógico em Goiás. Fundamentando-se em Freitas (2012), Moura reafirma que “Esses elementos são constitutivos de reformas educacionais contemporâneas baseadas nas imposições de padrões empresariais às escolas, inseridas no interior do que se define como neotecnicismo” (2016, p. 74).

4.2 O CURRÍCULO REFERÊNCIA COMO MECANISMO DE CONTROLE DOS CONTEÚDOS CURRICULARES NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE GOIÁS

Em nosso trabalho de pesquisa, o Currículo Referência é analisado como um dos desdobramentos do Pacto pela Educação em Goiás e é um dos mecanismos de controle da escolarização e do trabalho docente, por meio dos processos de padronização e bimestralização dos conteúdos escolares. Segundo Santos (2016b), o Pacto pela Educação gerou uma nova matriz curricular que modificou o currículo em todas as etapas escolares, do ensino fundamental ao ensino médio.

Não se abordaram as discussões teóricas relativas à teoria do currículo em questões referentes aos aspectos pedagógico-didáticos do ensino dos conteúdos, porque em nossa pesquisa tomou-se o documento Currículo Referência como um dos elementos necessários aos processos de implantação do sistema de controle do trabalho docente na reforma educacional goiana, que é o controle dos conteúdos a serem ensinados. Nesta direção, compreendeu-se que o currículo funciona como peça fundamental no processo de alheamento do professor em relação à atividade de ensinar.

A bimestralização diz respeito ao conjunto de competências e habilidades mínimas a serem desenvolvidas pelos estudantes em cada bimestre. É a padronização do ensino de forma generalizada em todas as disciplinas e unidades escolares da rede pública estadual, uma espécie de

“disciplinamento dos conteúdos das disciplinas”. Conforme a SEDUCE, o Currículo Referência objetiva contribuir com as unidades educacionais, apresentando propostas de bimestralização dos conteúdos.

Ao mesmo tempo, será um instrumento pedagógico para orientar, de forma clara e objetiva, aspectos que não podem se ausentar no processo ensino aprendizagem em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Assim, busca-se referenciar uma base comum essencial a todos estudantes, em consonância com as atuais necessidades de ensino identificadas não somente nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referências dos exames nacionais e estaduais, bem como a matriz curricular do Estado de Goiás (Caderno 5). Cabe ressaltar que o Currículo Referência contempla as atuais discussões e tendências teóricas e científicas de cada área do conhecimento e da educação, em especial nas condições e necessidades reais em que se encontram os professores nas unidades educacionais (GOIÁS, 2012, p. 11).

Ancorado ao Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO) e, no mesmo movimento, vinculado ao Programa Reconhecer (bônus de estímulo ao trabalho pedagógico), o Currículo Referência é a expressão popular típica da goianidade, “manda quem pode, obedece quem tem juízo”, ou, na melhor das hipóteses, a marca subjetivada na cultura política goiana autoritária do coronelismo melhor explicitado pela expressão “ordem não se discute, cumpre-se”.

A justificativa que fundamenta a padronização e bimestralização dos conteúdos no documento (GOIÁS, 2012) é a necessidade de unificação temática em função das constantes transferências dos alunos de uma escola a outra na mesma rede de ensino. Na essência, o que de fato se materializa é o alinhamento em relação aos conteúdos que o professor deve abordar em cada disciplina e sua vinculação à ADA, ao bônus de incentivo educacional e à gestão da escolarização.

Se um mecanismo não exerce a função para o qual foi elaborado, o sistema entra em colapso e deixa de funcionar, não atingindo as metas para as quais ele foi estabelecido. Nestes termos, há um caráter relacional entre a padronização do currículo e dos testes padronizados, e o estímulo extrínseco

ao trabalho docente bonificação, um currículo padronizado para atender as expectativas dos sistemas de avaliação meritocráticos também padronizados.

Conforme o documento Currículo Referência, objetivou-se construir uma base comum curricular em consonância com as orientações curriculares advindas do MEC, com a matriz curricular do estado de Goiás e com as matrizes de referência dos exames nacionais e estaduais, especialmente o SAEB e SAEGO.

Além de o Currículo Referência estar articulado à ADA⁷⁵, encontra-se virtualmente vinculado ao banco de dados do Sistema de Informações da Administração Pública (SIAP) e SIGE. O professor deve acessar a plataforma online por meio de login e senha para realização do planejamento da aula. Os conteúdos, as metodologias, as avaliações e as expectativas de aprendizagem já estão descritas no SIAP, restando ao professor adentrar ao sistema e selecionar os conteúdos e expectativas que deverão ser trabalhados na aula, já determinada com base no calendário escolar planejado para toda a rede.

A proposta foi elaborada por uma equipe nomeada pela SEDUCE e avaliada por professores que participaram de vários encontros regionais. Conforme o documento, é o resultado de discussões envolvendo equipes selecionadas entre professores da rede e especialistas por área de conhecimento⁷⁶. Foi experimentada no ano de 2013 em algumas escolas piloto e definitivamente implantada em toda a rede de ensino no ano de 2014.

Ao longo de 2012, foram feitas formações nas 40 regionais do estado, contando com a participação de mais de 4.000 professores, que avaliaram e replanejaram os conteúdos. Nesses encontros foram definidos representantes de componentes curriculares para cada subsecretaria regional de ensino. No mesmo ano foram feitos encontros com coordenadores pedagógicos, diretores e representantes para discutir os resultados do SAEGO e a efetiva implantação

⁷⁵ São aplicadas oito provas obrigatórias durante o ano letivo, sendo uma no início de cada bimestre e outra no final. O trabalho do professor passa a ser orientado com base nos erros dos alunos da ADA. Quanto mais alunos errarem uma questão da avaliação, mais ela deverá ser trabalhada na aula do professor e fará parte do seu planejamento extracurricular.

⁷⁶ Segundo consta no documento, entre os meses de outubro e novembro de 2011, foi construído o documento base. A fase inicial contou com a participação de 500 professores de todas as áreas para a apreciação e validação do documento base (GOIÁS, 2012).

do novo currículo, evidenciando seu alinhamento com o sistema estadual de avaliação.

De fato, como evidencia Santos (2016b), as entidades científicas não foram convidadas para participar do Pacto pela Educação, muito menos para discutir o Currículo Referência. Como consequência, vários manifestos repudiando o Pacto pela Educação foram construídos e publicados, criticando-se veementemente a perda da titularidade, a implantação do sistema de bonificação em Goiás e o Currículo Referência, tanto na sua forma como em seus conteúdos.

No levantamento feito por Santos (2016b), a Faculdade de Educação Física foi a primeira a se manifestar contra o Pacto pela Educação e as medidas que marcaram o início da reforma educacional goiana (08/02/2012). Essa ação foi seguida pela Faculdade de Letras (15/02/2012) e, conseqüentemente, pela Faculdade de Ciências Sociais (16/02/2012), pelo Centro de Educação e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE, 01/03/2012) e pelo Instituto de Ciências Biológicas (23/03/2012), entre outras faculdades e institutos vinculados à Universidade Federal de Goiás (UFG)⁷⁷.

Os manifestos se materializaram por meio de notas de repúdio, cujos conteúdos denunciavam: a falta de transparência e diálogo entre os sujeitos que participam dos processos educacionais em Goiás, tais como professores e estudantes; as formas autoritária e traiçoeiras, evidenciadas na implementação das políticas e reformas; a concepção de educação baseada na meritocracia e na equidade; a desvalorização da carreira docente e perda de direitos, como a gratificação de titularidade; o desrespeito aos professores da rede pública estadual, entre outros elementos.

As manifestações de indignação revelam movimentos intelectuais de resistências em relação ao Pacto Empresarial pela Educação e à operacionalização da reforma educacional goiana. As notas de repúdio se efetivaram pelo entendimento das entidades que o pacto e as reformas

⁷⁷ Além dos manifestos feitos pelas faculdades e pelos institutos da Universidade Federal de Goiás, Santos (2016b) registrou em sua dissertação a nota de repúdio elaborada e publicada pela Associação Nacional de História (ANPUH – Seção Goiás).

implementadas intensificariam, ainda mais, a degradação, a precarização e, conseqüentemente, o desestímulo à profissão docente (SANTOS, 2016).

Os sofisticados mecanismos objetivos e subjetivos promoveram a intensificação dos processos de reificação do trabalho docente, especialmente com a objetificação do Currículo Referência e dos cadernos do Projeto Aprender Mais. Os professores tornaram-se executores e ficaram alheios aos processos que constituem a atividade de ensinar, uma vez que a “tarefa” já vinha pronta para ser executada. Pela forma como o trabalho docente se esboça nos documentos, acredita-se que o docente passou a fazer parte da trama não mais como professor, mas como tarefeiro que treina os alunos para as avaliações internas e externas, assim como Libâneo esboçou na discussão sobre o dualismo perverso da escola brasileira (LIBÂNEO, 2012).

Como material pedagógico complementar, os Cadernos do Projeto Aprender Mais são destinados a todos os professores e alunos das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, do 5º ano do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio. São os cadernos de atividades elaboradas pelos professores da SEDUCE, com base no Currículo Referência do estado de Goiás e na Matriz de Referência do SAEB.

De acordo com o documento, os cadernos integram o compromisso do governo de Goiás de ter a excelência e a equidade como pilares norteadores das políticas públicas do setor educacional. O projeto é defendido pela equipe da SEDECE como “inovador” e “genuinamente goiano” (GOIÁS, 2018).

Os cadernos foram distribuídos em todas as escolas da rede pública estadual, urbanas e rurais, que ofertam os ensinos fundamental e médio. De acordo com o documento oficial, além das atividades elaboradas para serem trabalhadas ao longo do bimestre, dentro e fora da sala de aula,

O conteúdo de 2018 inclui as habilidades socioemocionais, que ganharam importância no mundo inteiro nas últimas décadas. Conteúdo específico, formatado em parceria com o Instituto Ayrton Senna. A abordagem socioemocional ensina a colocarmos em prática as melhores atitudes para controlar emoções, alcançar objetivos, demonstrar empatia, manter relações sociais positivas e tomar decisões de maneira responsável. Visa apoiar o aluno no desenvolvimento das

competências que ele necessita para enfrentar os desafios do século 21 (GOIÁS, 2018, p.04).

A inserção das habilidades socioemocionais nos conteúdos escolares de 2018, através dos cadernos do Projeto Aprender Mais, consubstancia no currículo escolar a parceria público-privada entre o governo de Goiás e o Instituto Ayrton Senna.

Em 2017, a SEDUCE firmou novo convênio com o Instituto Ayrton Senna para a prestação de assessoria técnica à rede estadual de ensino no desenvolvimento das chamadas competências socioemocionais de professores e alunos da rede pública estadual de ensino. Isso significa a promoção de ações complementares à matriz curricular dos estudantes de escolas públicas estaduais.

No ano de 1999, o estado de Goiás já havia realizado parceria com a ONG Fundação Ayrton Senna para que a entidade implantasse o Programa Acelera Goiás, cujo objetivo era superar o elevado índice de distorção idade/série dos alunos da rede. A principal estratégia para correção do fluxo constituía-se na aceleração da aprendizagem, em que os alunos multirrepetentes de 1º a 3º séries eram alocados (acelerados) em turmas/séries compatíveis com a idade.

A metodologia determinava que as salas de aula não poderiam superar o limite de 25 pessoas para que os “alunos acelerados” pudessem receber maior atenção dos professores nas suas dificuldades de aprendizagem.

Dezoito anos depois dos projetos de parceria, o governo do estado de Goiás firmou nova parceria com o Instituto Ayrton Senna. Em 24 de agosto de 2017, em meio ao “discurso de sucesso” da primeira experiência de privatização dos processos educativos e das práticas pedagógicas por meio das PPP Acelera Goiás e Se liga, o estado assinou novo termo de parceria com a organização.

Trata-se da assessoria técnica e pedagógica do Instituto à SEDUCE para que se trabalhem as competências socioemocionais nas escolas, ajudando os estudantes a desenvolverem competências como disciplina,

respeito, persistência, capacidade de trabalhar em grupo, autoconfiança, maior iniciativa, dentre outras. A assessoria se constituiria por meio do oferecimento de seis módulos aos profissionais da educação e um estudo da rede estadual de ensino, com base no levantamento dos dados educacionais.

A solenidade de assinatura do convênio contou com a presença da presidente do Instituto Airton Senna, a psicóloga e empresária Viviane Senna, da Secretária de Estado da SEDUCE, Professora Raquel Teixeira, do governador do Estado de Goiás, Dr⁷⁸. Marconi Perillo, além de representantes da Federação da Indústria do Estado de Goiás (FIEG), de empresários de diversos setores da economia, da imprensa goiana, de políticos profissionais, de representantes do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Estadual de Educação (CEE), pró-reitores de universidades públicas, secretários de Estado de diversas pastas, dos técnicos da assessoria pedagógica da SEDUCE, diretores de escolas, dentre outros.

Durante as exposições foi enfatizada a necessidade de integração da escolarização aos processos econômicos e produtivos e de redimensionamento do papel do professor, que não pode mais ser reconhecido como fornecedor de aula, mas de garantidor da aprendizagem do aluno. Airton Senna teve seu nome citado em diversos momentos como referência do brasileiro que teve oportunidade para vencer e venceu, pois, além das competências cognitivas, o atleta reunia em si diversas competências emocionais como a persistência, a paciência e o foco na vitória.

Conforme Raquel Teixeira, durante sua fala no evento promovido no Palácio das Esmeraldas,

O objetivo central é desenvolver o estudante em todas as áreas, para a formação de um cidadão pleno, para que todas

⁷⁸ O Governador **Marconi Ferreira Perillo Júnior**, por meio da Resolução do Conselho Universitário nº 018/2005, recebeu o título Doutor Honoris da UFG. A cerimônia de entrega foi realizada em 2005, no Teatro Rio Vermelho do Centro de Convenções de Goiânia. A UEG também concedeu o título por sua atuação em prol do desenvolvimento das artes, ciências, filosofia e letras no estado. A concessão da honraria foi questionada na época por diversos intelectuais, professores e pesquisadores da UFG, faculdades e grupos contrários. No ano de 2016, a Faculdade de Educação e de Filosofia da UFG, o Centro de Pesquisas Aplicadas à Educação (CEPAE) e a UFG/Regional da Cidade de Goiás tentaram revogar o título de Doutor Honoris Causa concedido ao governador Marconi Perillo (PSDB) em 2005. A pauta foi para votação do Conselho Universitário no mês de fevereiro de 2016, mas a maioria dos conselheiros foi contrária à revogação.

as lacunas de sua formação espiritual, emocional ou familiar sejam supridas. O professor não é mais o fornecedor de aula. Ele é o garantidor da formação do aluno⁷⁹.

O processo de privatização das práticas pedagógicas, bem como a contratação de sistemas privados de aprendizagem, se realiza por meio de parcerias público-privadas do Estado com instituições do terceiro setor. Este é um gradativo processo, cujo objetivo é a mercadorização da escolarização, a implementação da lógica do mercado na educação e a formação de um novo tipo humano, o indivíduo como microempreendedor de si mesmo. Não significa apenas educar para o mercado competitivo, onde se objetiva o trabalho alienado, mas “tornar esse mundo” corpo, alma e espírito.

Assim, o controle da gestão do trabalho pedagógico do IU, a instituição do sistema de bonificação por meio do programa reconhecer e a implantação do currículo referência e do Projeto Aprender Mais, em parceria com o Instituto Ayrton Senna, articulado ao sistema de tecnologia da comunicação e da informação SIGE e SIAP, formam elementos determinantes. Estes se constituíram em meio à trama do Pacto pela Educação, para intensificar a retirada da autonomia, da criticidade e da criatividade dos sujeitos envolvidos nos processos pedagógicos.

Aparentemente, são programas e projetos inovadores em consonância com os processos econômico-produtivos, uma mistura de modernização, modernidade e desenvolvimento através da escolarização. Na essência, a trama revela uma concepção de escolarização enviesada pelos interesses do capital, não apenas em destroçar subjetividades por meio dos processos de reificação, mas da captura da subjetividade dos sujeitos por meio de novas práticas pedagógicas, a escolarização como treinalidade reificada e o processo de tecnificação do trabalho docente.

⁷⁹Disponível no Site Oficial Goiás Agora - **Gabinete de Imprensa do Governador de Goiás**:<<http://www.goiasagora.go.gov.br/educacao-publica-estadual-em-goias-e-modelo-para-o-brasil-diz-viviane-senna/>>. Acesso em: 06 set. 2017.

4.3 TRABALHO DOCENTE TECNIFICADO E ESCOLARIZAÇÃO COMO TREINALIDADE REIFICADA: TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS COMO “SUPORTES” DOS MECANISMOS OBJETIVOS E SUBJETIVOS DE RACIONALIZAÇÃO

Valorizar e fortalecer o profissional da educação se constitui como o primeiro pilar do Pacto Empresarial pela Educação em Goiás (GOIÁS, 2011). Isso indica que os formuladores da reforma levaram em consideração a força do trabalho docente como necessária aos processos de escolarização e determinante para a construção de uma educação de qualidade. O pilar trata da valorização e do fortalecimento do trabalho docente, apontando, como caminho e possibilidade no horizonte, a necessidade de uma remuneração compatível com as profissões mais valorizadas no mercado de trabalho.

Esse item explicita que o estado tem conhecimento das péssimas condições de trabalho e dos baixos ganhos salariais dos professores, se comparadas às outras carreiras e profissões com o mesmo nível de escolaridade. Essa análise comparativa é feita se referenciando na lógica liberal da meritocracia.

Compreende-se que essa forma de conceber a educação escolar é puramente ideológica. O processo de escolarização em si se fundamenta a partir da racionalidade funcional certificadora como método de mobilidade social e salarial. Em nossa análise e interpretação, os professores pertencem à classe de trabalhadores expropriados pelo capital, assim como todos os trabalhadores do campo e da cidade, dos três setores da economia.

O pilar do reconhecimento por meio do mérito, na aparência, visa possibilitar as condições e oportunidades necessárias à capacitação de alto nível a todos os servidores, bem como de valorização do plano de carreira docente. Na essência, trata-se da negação das situações diferenciais de classe, mas, por outro lado, de ocultar, na realidade, a defesa da abordagem que concebe a profissão docente como sacerdócio.

Esse fato tem raízes históricas da educação brasileira, substancialmente porque a profissão docente está originalmente vinculada à atividade religiosa⁸⁰. Os primeiros livros eram religiosos, os primeiros professores eram padres, freis e monges, e as primeiras formas de instrução, ensino e escolarização estavam vinculadas às ideias de ler, rezar e obedecer às leis de Deus: “O Brasil nasceu à sombra da cruz” (PRIORE; VENÂNCIO, 2010, p. 28).

O trabalho docente tem se instalado como objeto de pesquisa desde os anos de 1970 no Brasil, abordando temas relacionados à profissionalização e à proletarização docentes, à feminização do magistério e à precarização do trabalho dos professores. Hypólito (1997) defende que a formação do professorado brasileiro oscilou entre a vocação/sacerdócio e o profissionalismo⁸¹. A concepção do magistério como sacerdócio foi construída por razões religiosas e conservadoras, pois a igreja exercia sua influência conservadora sobre parte dos intelectuais e a grande massa da população.

A produção acadêmica sobre o trabalho docente foi analisada por Tumolo e Fontana (2008) que realizaram um estudo crítico sobre a produção da década de 1990, no qual abordaram o trabalho docente na produção capitalista e cujo objetivo foi de mapear as concepções e os pressupostos teóricos que subsidiam as análises dos investigadores sobre o trabalho docente e suas relações com a proletarização docente, a feminização da profissão e a precarização do trabalho e do salário.

As pesquisas, na época, evidenciavam que as reformas do Estado nos anos de 1990, década que marca a implementação das políticas neoliberais no Brasil, interferiram no trabalho docente no sentido de piora das condições de vida e de direcionamento dos processos de trabalho, ocasionados pelo aviltamento salarial e a desvalorização da carreira docente, tal como se dava

⁸⁰ Segundo Hypólito (1997), do século XVI até a segunda metade do XIX, os processos de escolarização e o trabalho dos professores se realizaram sob o controle da Igreja Católica, detentora do poder de educar por meio de suas escolas e organizações religiosas. A preocupação da igreja em abrir escolas elementares era de munir as camadas populares do domínio da leitura e escrita, cuja finalidade era a catequização e a leitura da bíblia sagrada. Somente na primeira metade do século XX a escolarização e o trabalho docente passaram a se constituir como um projeto do Estado em âmbito nacional, momento em que ocorreu a funcionarização dos professores como agentes que atuavam através do serviço público ou privado, pois havia o interesse do Estado em garantir o controle sobre a escola e a educação da população, em consonância com um projeto de Estado e sociedade capitalistas (HYPÓLITO, 1997).

⁸¹ O profissionalismo, por sua vez, esteve ligado ao pensamento liberal na sua origem e defendia que a educação fosse pública, laica e propunha que a formação docente fosse baseada em parâmetros técnico-profissionais, e não como parte de uma profissão de fé.

em outras profissões (TUMOLO; FONTANA, 2008). Nas décadas seguintes, o processo de precarização do trabalho docente, além de ter se intensificado, foi se tornando mais complexo e opaco.

O Pacto pela Educação coloca em ação formas de controle do trabalho dos professores que ajudam a entender essa questão na relação entre a totalidade e a particularidade do estado de Goiás. A síntese do novo aparato tecnológico⁸², associada a tradicionais mecanismos objetivos e subjetivos de racionalização e controle (currículo padronizado, bonificação e trabalho didático pré-determinado, como mostrado anteriormente), deram origem e direção ao que aqui se denomina de processo de tecnificação do trabalho docente, que se desdobra em processos de treinalidade reificada dos estudantes.

Não se trata de compreender o pacto como uma ação isolada do estado em Goiás, pois, como se busca revelar nos capítulos anteriores, é um movimento do real nacional e internacionalmente, com a intencionalidade de criar políticas públicas em consonância com o ideário neoliberal e sob a grande influência da organização TPE, efetivando-se na realidade da educação escolar, especialmente por meio de mecanismos tecnificadores do trabalho docente.

Por um lado, o Pacto pela Educação em Goiás produziu uma estrutural mudança na matriz pedagógica, especialmente no que se refere ao trabalho docente e às práticas educativas escolares. Por outro, revela os reais sentidos da escolarização, a partir dos interesses e das tramas que se formaram, bem como das relações políticas, econômicas e educacionais que se estabeleceram.

O trabalho docente foi sendo reestruturado ao sabor das transformações econômicas mais amplas, objetivadas nas estruturas gerais de acumulação produtiva e pelo neoliberalismo, ao estilo da modernização conservadora no Brasil e em Goiás. Do mesmo modo que os reformadores da educação fordista

⁸²Chama-se aparato tecnológico o SIGE, SIAP e o recente aplicativo denominado "Na Palma da Mão". O SIGE é o sistema integrado de informações utilizado na gestão escolar da Rede Pública Estadual em Goiás. Seu funcionamento se materializa a partir de uma base de dados alimentada pelos funcionários da rede, especialmente os gestores escolares e os professores. Através do SIGE são feitas a modulação de professores, matrícula de alunos, os cálculos para fins de controle da merenda escolar, o cadastro do patrimônio da rede estadual, além de informações relacionadas à dimensão pedagógica, como rendimento dos alunos por disciplina, quantitativo de alunos da rede, evasão, aprovações, reprovações, distorção da idade, série, dentre outras informações utilizadas no censo escolar. Vinculado ao SIGE, o SIAP é um programa onde se cadastram notas, faltas, e o professor realiza o planejamento das aulas.

atuaram para adequar os processos de escolarização e o trabalho docente ao modelo fixo de acumulação, assim acontece em nosso tempo histórico: a proposta dos reformadores empresariais da educação é adequar a escolarização e o trabalho docente à lógica da acumulação flexível a qualquer custo.

É nesse sentido que o pacto reconfigurou o cenário da escolarização e realizou mudanças nos sistemas de gestão, avaliação e controle do trabalho pedagógico, alterando, desse modo, a matriz educativa e apresentando uma nova concepção do trabalho pedagógico já evidenciado por Silva e Siqueira (2016).

A função dos técnicos do IU e dos tutores educacionais no efetivo acompanhamento e supervisão do trabalho de diretores e coordenadores pedagógicos⁸³; a implantação da ADA (com incursões bimestrais por meio de testes estandardizados nos moldes do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB) e a estruturação de um sistema de reconhecimento e remuneração por mérito (com o estabelecimento do bônus por meio do Programa Reconhecer) indicam a materialidade das mudanças estruturais no trabalho docente e nas matrizes pedagógicas.

Dessa maneira, como é apresentado no documento do pacto e nos demais documentos e orientações que se seguiram para que este fosse implementado, o trabalho docente foi modificado na sua forma e no seu conteúdo. Os professores tornaram-se treinadores dos alunos, para que estes alcançassem bons resultados nas avaliações internas e externas dos testes padronizados. O trabalho docente foi tecnicado, e a escolarização dos estudantes se consolidou como treinalidade, porém reificada.

Chama-se de treinalidade o processo de reificação dos alunos por meio da escolarização tecnicada. Não é um simples treino de conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática para que alcancem bons resultados nas avaliações internas e externas, mas de um tipo de treinamento orientado e fundamentado

⁸³ Essa forma de gestão foi posterior ao Pacto Empresarial, principalmente com a implantação do Circuito de Gestão, assim como o estabelecimento do Currículo Referência com conteúdos preestabelecidos na base de dados do SIGE e na inserção dos cadernos aprender mais no cotidiano do trabalho do professor.

na racionalidade instrumental, mas, no mesmo movimento, uma forma de captura da subjetividade dos indivíduos, professores e estudantes.

Destarte, na sociedade burguesa, as relações sociais estabelecidas se efetivam de forma reificada. Isto é, as relações sociais são atravessadas e entrelaçadas pelo fenômeno da reificação. A reificação é parte constitutiva de qualquer relação mediada pelas instituições sociais e é fato histórico que envolve diferentes gerações e instituições sociais, bem como relações entre os indivíduos, a cultura burguesa e a sociedade. Ninguém escapa da reificação⁸⁴. Ao nascermos, em condições materiais de existência já determinadas, e estabelecermos relações sociais de produção mediadas pelas instituições sociais capitalistas, experienciamos o processo de reificação enquanto fenômeno que se realizou historicamente.

Todas as instâncias mediadoras das práticas educativas são atravessadas pela reificação. Ressaltam-se a família, a escola, a religião, o partido político, os movimentos sociais, dentre outras formas de organização da vida social. Essas instituições não só são atravessadas, como também cada uma é parte constitutiva dos processos de reificação. Para entender como se dá esse processo, se faz necessário refletir sobre o conceito de reificação. De acordo com Lukács (2003),

“Com a subordinação do homem à máquina” diz Marx, a situação chega ao ponto de que “os homens acabam sendo apagados pelo trabalho, o pêndulo do relógio torna-se a medida exata da atividade relativa de dois operários, tal como a medida da velocidade de duas locomotivas. Sendo assim, não se pode dizer que uma hora (de trabalho) de um homem vale a mesma hora de trabalho de outro, mas que durante uma hora, um homem vale tanto quanto outro. O tempo é tudo, o homem não é mais nada; quando muito, é a personificação do tempo. A qualidade não está mais em questão. Somente a quantidade decide tudo: hora por hora, jornada por jornada”. O tempo perde, assim, o seu caráter qualitativo, mutável e fluido: ele se fixa num *continuum* delimitado com precisão, quantitativamente mensurável, pleno de “coisas” quantitativamente mensuráveis (os “trabalhos realizados” pelo trabalhador, reificados,

⁸⁴ Essa explicação não é definitiva. Acredita-se na possibilidade de existirem grupos humanos que estão alheios às relações capitalistas de produção: os indígenas e nativos de diversas etnias que ainda vivem no estado de natureza ou aqueles que se encontram nas regiões de fronteira e resistem ao avanço do capitalismo. Essa afirmação diz respeito apenas ao homem que vive atravessado por relações sociais capitalistas.

mecanicamente objetivados, minuciosamente separados do conjunto da personalidade humana) torna-se um espaço (LUKÁCS, 2003, p. 204-205).

A reificação se concretiza no movimento do real de dois processos que fazem parte do metabolismo social do capitalismo: a alienação e o fetichismo da mercadoria. Esses processos não se dão em abstrato, mas se materializam a partir das relações sociais de produção e consumo das mercadorias. Só é possível a explicação da reificação e das relações sociais reificadas se se interpretar a realidade a partir da noção de totalidade, pois as categorias alienação e fetichismo se complementam e se determinam reciprocamente.

Tanto a alienação como o fetichismo são fenômenos específicos do modo de produção capitalista. A mercadoria ganha centralidade e penetra a vida humana na sua produção, distribuição, circulação e no consumo. Ou, ainda, nos casos em que a produção e o consumo se realizam ao mesmo tempo, como é o caso do processo de escolarização. A alienação se realiza no processo de produção, e o fetichismo objetifica-se no consumo. No primeiro processo, o produtor não se reconhece no trabalho, pois o dispêndio da força física e intelectual não mais lhe pertence, mas a quem lhe contratou. Tanto o produto do trabalho como os meios de produção se encontram alheios de si, e o trabalhador não se reconhece no seu trabalho; conseqüentemente, não se reconhece como sujeito de sua própria história.

Esse processo não ocorre de forma simples. No capitalismo, as relações sociais são mediatizadas pela produção, distribuição, troca e pelo consumo da mercadoria. A mercadoria se constitui no objeto que não pertence ao indivíduo da produção, portanto, a relação do homem com o objeto produzido é de total estranhamento. A perda da noção de totalidade na produção da mercadoria contribui com esse processo de tal modo que o indivíduo se especializa numa parte, e o produto que forma uma unidade, como objeto do processo de trabalho, desaparece.

O processo torna-se a reunião objetiva de sistemas parciais racionalizados, cuja unidade é determinada pelo puro cálculo, que por sua vez devem aparecer arbitrariamente ligados uns nos outros. A análise racional e por cálculo do processo de trabalho aniquila a

necessidade orgânica das operações parciais que se relacionam umas as outras e que se ligam ao produto formando uma unidade. A unidade do produto como mercadoria não coincide mais com sua unidade como valor de uso. A autonomização técnica das manipulações parciais exprime-se também economicamente na capitalização radical da sociedade, pelo acesso à autonomia das operações parciais, pela relativização crescente do caráter mercantil de um produto nas diferentes etapas de sua produção (LUKÁCS, 2003, p. 203).

A fragmentação e parcialização dos processos de escolarização são necessárias à reificação dos sujeitos participantes. O professor é como parcela isolada e integrada a um sistema estranho, assim como o aluno no “veraneio” da instituição escolar: “[...] a desintegração mecânica do processo de produção também rompe os elos que, na produção 'orgânica', religavam a uma comunidade cada sujeito do trabalho” (LUKÁCS, 2003, p. 205).

Esse processo não se estabelece de maneira isolada na empresa capitalista. Essa estrutura que começa na fábrica se estende a toda a sociedade, não isentando a escola. Conforme Lukács (2003, p. 206), “[...] o destino do operário torna-se o destino geral de toda sociedade”. Os trabalhos lukacsianos remetem à pulverização da reificação em diversas instâncias de sociabilidade. Partindo da categoria totalidade, o autor desvela como essa estrutura iniciada na fábrica alcançou o mercado, o Estado, os sistemas de pensamento e a ciência.

Nesses termos, concebe-se a reificação como constitutiva dos processos de escolarização melhor desenvolvidos na Rede Pública Estadual de Ensino em Goiás, a partir da “[...] reunião objetiva de sistemas parciais racionalizados, cuja unidade é determinada pelo puro cálculo, que por sua vez devem aparecer arbitrariamente ligados uns nos outros” (LUKÁCS, 2003, p. 203). Treinalidade, portanto, é síntese do emaranhado de processos que articulam reificação, praticismo pedagógico e racionalidade instrumental positivista, imbricados aos processos de escolarização⁸⁵.

⁸⁵O positivismo é o procedimento de razão que se realizou historicamente no capitalismo. Trata-se da negação da totalidade e da mediação nos processos de explicação da realidade. Os sistemas burocráticos foram construídos a partir da lógica positivista. Para Lukács (2003, p. 219), a burocracia se constitui num sistema de adaptação do modo de vida, do trabalho e da consciência aos pressupostos socioeconômicos gerais da economia capitalista.

O governo se utiliza do aparato estatal do sistema educacional, principalmente da tecnocracia das subsecretarias para burocratizar e instrumentalizar a escolarização no sentido de aligeirar os processos formativos, estabelecendo o praticismo pedagógico. A treinalidade dos alunos é conduzida de modo praticista.

Resende e Miranda (2006), ao tratarem do conceito de praticismo, afirmam que uma de suas graves consequências é que sua defesa vem alimentando a retórica reformista da educação, e seus efeitos se vêm fazendo sentir nas diversas expressões de repúdio à teoria e à cultura acadêmica. Para as autoras, a intencionalidade política e pedagógica do praticismo é velar a realidade. A negação da teoria, bem como a separação entre sujeito e conhecimento, tem como principal implicação o ocultamento da realidade. Nada mais verdadeiro quando se pensa a formação inicial e continuada do professor, bem como o trabalho docente.

Tal praticismo pode afetar a formação inicial e continuada do professor, especialmente tudo o que diga respeito ao seu trato com a teoria, entendida aqui de modo bastante abrangente e envolvendo, além das chamadas teorias da educação, a filosofia, as ciências humanas e sociais, a arte, a cultura humana. O ideal de formação não pode, por qualquer pretexto, passar ao largo da defesa de uma sólida formação teórica, cujo princípio não deveria ser a instrumentalidade da ação (“teoria para quê?”), mas a fecundidade da prática social em sua estreita vinculação com a mesma teoria. É nesse sentido que se deve propor a teoria efetivada como prática, sobretudo quando aquela exerce seu vigor crítico: crítica da sociedade, das reformas educacionais, das políticas públicas, dos conteúdos ensinados, das práticas de gestão, do discurso educacional, das teorias adotadas, da prática cotidiana (RESENDE; MIRANDA, 2006, p. 517).

As autoras afirmam ainda que, nos dias de hoje, se verifica a tendência de se estabelecer o primado da ação sobre a reflexão, da prática sobre a teoria, da experiência sobre o pensamento, culminando, desse modo, no praticismo e na instrumentalização da teoria.

São as substanciais mudanças na maneira de pensar e conceber politicamente a escolarização que têm sido oferecidas às crianças e aos jovens

goianos que precisam ser desveladas e compreendidas. Elas, ainda, incidirão em reais modificações no trabalho docente, bem como nas formas de ensinar, sobre as quais se devem pautar o cumprimento de tarefas rotineiras e o alcance de resultados em testes padronizados, sempre visando à elevação dos índices no IDEB e à formação aligeirada do alunado para o mercado de trabalho.

Em nome da flexibilidade, eficiência e inovação, a gestão do trabalho pedagógico passou a ser controlada e regulada, em seus mínimos detalhes, pelos mecanismos objetivos e subjetivos, frutos das orientações da pedagogia produzida por técnicos de organismos multilaterais e divulgada pelas organizações da sociedade civil. Estas promovem os interesses pedagógicos da classe burguesa na educação, em especial da organização TPE no Brasil e em Goiás.

A partir do pacto, um novo modelo de gestão do trabalho pedagógico se fez histórico em Goiás. Para sua concretização, foram utilizadas novas tecnologias da comunicação e informação (SIGE e SIAP), um reordenamento das funções e atividades docentes e o estabelecimento de programas e projetos em parcerias com fundações privadas e a ONG que, no limite, retiram ainda mais a autonomia dos professores na arte de ensinar.

O objetivo da escolarização nesses moldes não é o ensino e a aprendizagem dos conteúdos historicamente produzidos e sistematizados, mas o treino dos indivíduos para a vida social e a reprodutibilidade técnica de um sistema de avaliação competitivo, do qual o estado de Goiás faz parte e tem, nele próprio, como um fim em si mesmo. O SAEB⁸⁶ é elemento fundante para definir tanto as propostas educacionais e práticas educativas escolares como programas e projetos que estão sendo implementados em parcerias com a iniciativa privada.

O governo de Goiás, por meio de um corpo técnico, criou sofisticadas ferramentas de gestão e controle do trabalho docente, utilizando-se das novas tecnologias, especialmente da informática, bem como de novos recursos

⁸⁶ O SAEB é um instrumento de avaliação da educação básica. É composto por avaliações externas em larga escala e objetiva realizar um diagnóstico da educação brasileira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

gerenciais e de governança, para estruturar uma espécie de nova pedagogia de resultados. Desta forma, Goiás foi um dos primeiros estados brasileiros a informatizar o Sistema de Gestão Escolar (SIGE) e passou a controlar o trabalho dos professores, fazendo uso desses mecanismos informacionais em todas as unidades escolares.

O SIGE foi criado pela Secretaria de Educação em 1999, com o objetivo de informatizar o sistema de gestão escolar e estruturar um banco de dados com informações relacionadas ao fluxo escolar, o calendário escolar, e realizar cadastro de alunos e professores. Conforme consta no site da SEDUCE,

O SIGE é o sistema que se encontra instalado na Unidade Escolar que tem como objetivo principal colher todos os dados utilizados pela Secretaria de Educação, em tempo hábil, com baixos custos, transparência, seriedade e respeito, visa privilegiar uma base de dados única, fiel, que reflitam de fato a realidade de nossas escolas. Ele é, literalmente, o sistema da Escola, feito para ela, e com benefícios para todos. Unidades Escolares que não possuem computadores deverão utilizar o SIGE ONLINE (GOIÁS, 2018)⁸⁷.

O SIGE foi implantado no ano de 2002 em toda a rede educacional, reproduzindo o discurso de que tais ferramentas possibilitariam saltos qualitativos e maior eficiência na gestão do sistema escolar. O sistema permitiu novas funcionalidades operacionais, tais como a realização do cadastro das unidades escolares, a modulação de servidores, a movimentação do aluno pela rede estadual de ensino, o acompanhamento escolar e a automatização de tarefas rotineiras, como a emissão de documentos e relatórios⁸⁸.

Para operacionalização do SIGE foi criado um grupo de suporte permanente vinculado à Secretaria Estadual de Educação e foram feitos fóruns para treinamento e aperfeiçoamento do grupo gestor. Esse grupo era composto por secretários gerais, coordenadores pedagógicos e diretores das unidades escolares, bem como funcionários administrativos das escolas e das subsecretarias de educação.

⁸⁷ Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br/sigenet/Sige/>>. Acesso em: 09 maio 2018.

⁸⁸ Navegue no SIGE: Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br/sigenet/sige/navegue/>>. Acesso em: 26 maio 2018.

A criação, implantação e utilização do SIGE se apresentou como ato inovador na educação pública do estado de Goiás e repercutiu em todo o país. O II Fórum do SIGE, em maio de 2004, contou com a participação de representantes das escolas, autoridades do Ministério da Educação e Cultura (MEC), Universidade de São Paulo (USP), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e de educadores de outros estados do Brasil interessados em conhecer a inovação tecnológica⁸⁹.

O SIGE foi premiado com o Certificado de Qualidade concedido pelo Congresso de Informática Pública (CONIP - SP). O prêmio só é concedido aos melhores projetos que se utilizam da Tecnologia da Informação para a melhoria dos serviços públicos⁹⁰.

Além da implantação nas unidades escolares, o sistema foi integrado às ações de várias gerências e superintendências da Secretaria da Educação: a Superintendência de Desenvolvimento e Avaliação (SUDA), a Assessoria Técnica (ASTE) e a Superintendência Executiva (SUEX). A partir dessa integração, outras ações puderam ser desenvolvidas, como os repasses do dinheiro do pró-escola, do transporte escolar e da alimentação escolar, utilizando-se dos dados do SIGE⁹¹. Em notícia veiculada pelo site da SEDUC,

SIGE é a única ferramenta de coleta de dados das unidades escolares, ou seja, as informações do SIGE serão utilizadas para todos os processos da Secretaria de Educação como: repasse de verbas, censo escolar, matrícula informatizada, merenda e outros. Além da área administrativa, o SIGE se destaca pelo seu potencial em oferecer para a área pedagógica, informações das unidades escolares que auxiliarão no diagnóstico e na formulação de políticas pedagógicas para melhoria da educação. Algumas das informações que o SIGE pode fornecer: Relação professor - aluno; índice de abandono/evasão; rendimento escolar; distorção idade - série; informações sobre a qualificação do corpo docente; número de turmas; quantitativo de alunos e outros (GOIÁS, 2018)⁹².

⁸⁹ Disponível em: <<http://wikisige.seduc.go.gov.br/Paginas/HistoriadoSige.aspx>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

⁹⁰ Disponível em: <<http://wikisige.seduc.go.gov.br/Paginas/HistoriadoSige.aspx>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

⁹¹ Disponível em: <<http://wikisige.seduc.go.gov.br/Paginas/HistoriadoSige.aspx>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

⁹²<http://www.seduc.go.gov.br/eventos/forumdosige/oevento/>. Acesso em: 09 maio 2018.

A partir do ano de 2012, a frequência diária do aluno e do professor, o controle do Programa Reconhecer, a ADA, também foram incorporados ao sistema. Os dados do SIGE passaram a ser utilizados na atualização do banco de talentos, do departamento de recursos humanos, na modulação dos professores na Agência de Administração e Negócios Públicos (AGAMP), além da inédita utilização dos dados da educação de Goiás ao censo escolar do MEC⁹³.

As atividades dos professores são acompanhadas pelo coordenador pedagógico de forma presencial e através do SIAP, no qual os gestores locais cadastram os planos anuais, horários/aula e quadro de horários, e realizam funções de controle e acompanhamento por meio do registro da frequência diária e validação dos planos de aula.

A repercussão foi imediata entre as secretarias municipais espalhadas pelo estado de Goiás, que passaram a aderir ao novo sistema, disponibilizado às respectivas redes por meio de um ato discricionário do governo estadual, através de um termo contratual de cessão de uso e de colaboração técnica.

Inicialmente, o SIGE era operacionalizado por um sistema off-line, sendo necessários disquetes e CDs para realização das atualizações e transferência de dados. No entanto, com o desenvolvimento e aprimoramento da ferramenta, o sistema passou a ser operacionalizado de forma online, facilitando a atualização simultânea dos dados e possibilitando atualizações em tempo real de maneira online. Para isso, bastava um ponto de acesso à internet banda larga no interior de cada unidade escolar⁹⁴.

Em substituição ao chamado diário de classe de papel e integrado ao SIGE foi criado o programa Sistema Administrativo e Pedagógico (SIAP), cujos objetivos foram a extinção da chamada diária em sala de aula e a possibilidade de os professores realizarem os lançamentos das avaliações, notas e dos conteúdos de forma eletrônica. Com o discurso de evitar a sobrecarga de trabalho dos docentes, o que se evidenciou, de fato, é que o SIGE e o SIAP

⁹³Disponível no site da Secretaria da Educação: <<http://wikisige.seduc.go.gov.br/Paginas/HistoriadoSige.aspx>>. Acesso em: 03 de jul. 2017, às 17h51min.

⁹⁴ Disponível em: <<http://wikisige.seduc.go.gov.br/Paginas/HistoriadoSige.aspx>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

são mecanismos tecnológicos do sistema de vigilância, controle e supervisão do trabalho docente.

O SIGE foi criado em 1999, portanto, anterior à organização Todos pela Educação (2006) e ao Pacto pela Educação em Goiás (2011). Ao longo do tempo foi sendo aprimorado com novos recursos e possibilidades. Desse modo, ao sistema foi incorporado um conjunto de elementos que contribuiu e ampliou, ainda mais, para o efetivo controle e vigilância.

A inserção de novas tecnologias da comunicação e da informação, mesmo que se apresente como possibilidade de maior autonomia e libertação do trabalho docente considerado enfadonho, inaugura nova fase de exploração no interior do processo de produção e reprodução do trabalho escolar. O uso do SIGE e do SIAP pelos trabalhadores da educação, em especial os professores, significou a inauguração de novas e eficazes formas de controle virtual do trabalho docente.

O uso do computador e dos programas informatizados objetivou reduzir o tempo utilizado pelo professor no manuseio dos diários de papel e integrar os dados e informações relacionados à produção dos alunos, professores, coordenadores, entre outros profissionais da educação. Antes de ir à sala ministrar uma aula, o professor a “planeja” na frente de um computador conectado à internet. Todo sistema de planejamento só pode ser feito utilizando o SIAP como mediador da possível relação pedagógica imaginada. O professor entra no sistema e, de forma “mecânica”, arrasta os conteúdos que já se encontram prescritos na plataforma com o tempo definido por aula a ser ministrada. As expectativas de aprendizagem também já se encontram descritas, assim como as formas de avaliação estabelecidas.

Nesse ínterim, o trabalho docente, mediado pelas novas ferramentas tecnológicas e outros elementos pedagógicos, como o Currículo Referência e os sistemas de avaliação do desempenho dos alunos, tecnifica as relações entre os sujeitos da educação escolar e corrobora para a perda do sentido do trabalho de ensinar. Pelo excesso de atividades, carga horária excessiva, jornada de trabalho em dois ou três períodos, acúmulo de tarefas escolares e domésticas, constantes cobranças por resultados e prestação de contas aos órgãos centrais, os professores chegam à exaustão, aos adoecimentos físico e

mental e à perda dos sentidos e significados da profissão docente (OLIVEIRA; OLIVEIRA e VIEIRA, 2012).

4.4 O PULSO AINDA PULSA: DESDOBRAMENTOS DO PACTO PARA A CARREIRA DO PROFESSOR E A FORÇA DOS QUE AINDA QUEREM RESISTIR

Anteriores ao estabelecimento do Pacto pela Educação em Goiás, pesquisadores do Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (MESTRADO/UFMG), em articulação com o Núcleo de Estudos, Pesquisas e Documentação: Educação, Sociedade e Cultura (NEDESC/UFMG), realizaram pesquisa para apreender o perfil dos professores, bem como as condições do trabalho docente, no estado de Goiás.

O objetivo da pesquisa foi analisar o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas, identificando seus atores, o que fazem e em que condições se realiza o trabalho nas escolas de educação básica (OLIVEIRA; OLIVEIRA e VIEIRA, 2012).

Nessa pesquisa foi realizado um *survey*⁹⁵ em que foram entrevistados 1.113 sujeitos docentes das redes pública municipal, estadual e da rede conveniada. Na época da coleta dos dados, de setembro a novembro de 2009, foi identificado que 77,6% dos docentes eram concursados e 61% dos docentes afirmaram possuir plano de cargos e salários incorporados à sua carreira. No caso específico da rede pública estadual, 97% dos professores, em 2008, possuíam formação em nível superior⁹⁶ e, dos 36.726 docentes, 6.602 eram do quadro temporário (OLIVEIRA; OLIVEIRA e VIEIRA, 2012).

⁹⁵ Trata-se de uma metodologia de pesquisa utilizada em larga escala, tanto para abordagens qualitativas como em quantitativas. Objetiva apresentar as opiniões das pessoas por meio de questionários e entrevistas.

⁹⁶ O significativo aumento do percentual de professores com nível superior se deveu ao fato de a SEDUC firmar parceria com a Universidade Estadual de Goiás (UEG), que licenciou 9.923 professores no período de 1999 a 2005. É a evolução no perfil profissional dos docentes da rede pública estadual de ensino, visto que, em 1999, havia apenas 32% de professores graduados em cursos de licenciatura. Em 2008, o percentual subiu para 97% dos docentes (ALVES, 2009).

A pesquisa evidenciou intensificação do trabalho docente em Goiás. Por um lado tem ocorrido o aumento no número de alunos por turma. Por outro, os professores tem assumido, cada vez mais, novas funções e responsabilidades que transcendem o trabalho na sala de aula. Trata-se do aumento da jornada de trabalho real, sem o reconhecimento formal da intensificação e autointensificação do trabalho docente, bem como a emergência de nova divisão técnica do trabalho na escola.

Na reflexão dos pesquisadores, a intensificação do trabalho na primeira década do século XXI se encontra associada aos processos de reestruturação, precarização e flexibilização do trabalho dos professores da educação básica, que foram objetivados a partir das reformas educacionais iniciadas nos 1990.

Na percepção dos professores, a realização de parcerias com fundações, ONGs e empresas tem definido novas formas de organização e gestão do trabalho docente na unidade educacional e tem contribuído para o aumento do trabalho real. Especialmente para as atividades extraclasse não remuneradas, como a preparação das aulas, os estudos autônomos, a organização do material didático, elaboração e correção de atividades de ensino e avaliações, as participações em eventos, reuniões e demais atividades relativas à gestão escolar (OLIVEIRA; OLIVEIRA e VIEIRA, 2012).

Contraditoriamente, os pesquisadores evidenciaram que, mesmo com todas as ingerências e os desafios impostos à profissão e ao trabalho docentes, a maioria dos professores se sentia autônoma na condução do seu trabalho, o que proporcionava alto grau de satisfação e realização pessoal e profissional. Um total de 67% dos professores entrevistados considerava que trabalhar na educação lhes proporcionava grandes satisfações, e 57,8% afirmaram que “ainda escolheriam trabalhar com a educação, se tivesse que recomeçar a vida profissional”.

O governo de Goiás apresentou como primeiro eixo estratégico do Pacto pela Educação a valorização profissional e o fortalecimento da carreira do professor. Contraditoriamente, à custa da incorporação da gratificação de titularidade, o pagamento do piso nacional passou a ser cumprido na rede estadual somente a partir do mês de fevereiro de 2012, revogando o direito à gratificação de titularidade acumulada ao longo da carreira.

Por meio dos meios de comunicação de massa, o governo propagandeou as notícias de que havia cumprido a Lei do Piso Salarial Nacional e, ao mesmo tempo, implementado as diretrizes da reforma educacional goiana como formas concretas de valorização do trabalho docente. Uma matéria veiculada na página da SEDUCE no dia 1º de fevereiro de 2012 noticia:

Ao cumprir a Lei do Piso Salarial Nacional, o Governo de Goiás resgata um compromisso com os professores da rede pública estadual e, simultaneamente, implementa diretrizes do plano de reforma educacional - o “Pacto pela Educação” -, que tem como primeiro eixo estratégico a valorização profissional e o fortalecimento da carreira do professor.⁹⁷

Mesmo enfatizando o primeiro pilar do pacto e sua associação ao pagamento do piso salarial, o que realmente se realizou foi a retirada da gratificação de titularidade e a instituição da política de avaliação por desempenho. Instituiu-se que, a cada três anos, 20% dos professores seriam classificados através de avaliação individual, por meio da realização de uma prova de múltipla escolha e da avaliação dos rendimentos e do desempenho do docente na unidade escolar, para ter o aumento de 5% incorporado ao seu salário.

Assim, o governo estadual, às vésperas das festas natalinas⁹⁸ de 2011, alterou o plano de carreira dos professores, retirando-lhes a gratificação de titularidade. Professores em processo de luta, organizados através do Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Goiás (SINTEGO⁹⁹) e da Mobilização dos Professores de Goiás (MPG¹⁰⁰) decidiram entrar em greve

⁹⁷ Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/?Noticia=3252>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

⁹⁸ Compreende-se que atos do governo em desfavor dos trabalhadores às vésperas de datas festivas, especialmente nas festas natalinas de final de ano, se constituem como ato político planejado, cujo objetivo é aproveitar o momento de dispersão e dificuldade de mobilização das pessoas em função do período de recesso. Desse modo ocorreu a alteração do plano de carreira dos professores em Goiás.

⁹⁹ O SINTEGO foi oficializado como sindicato no ano de 1988 e filiou-se à Central Única dos Trabalhadores (CUT) e à Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) (MARQUES, 2005).

¹⁰⁰ O MPG foi criado em dezembro de 2012 e se constituiu como organização de professores resistentes ao governo estadual e ao SINTEGO. O contexto de sua organização se deu no momento seguinte da aprovação da Lei nº 17.508, de 22 de dezembro de 2011, que revogou a gratificação de titularidade. Essa organização foi fruto da mobilização de professores resistentes às ações do governo do Estado no campo da educação, bem como da insatisfação em relação ao SINTEGO, frequentemente acusado de peleguismo e de impedir a organização autônoma dos trabalhadores.

logo na primeira semana letiva de 2012. A mobilização se deu, especialmente, através das redes sociais.

No que diz respeito ao plano de carreira do magistério e do(s) funcionário(s) administrativo(s), o retorno da gratificação de titularidade e a reformulação da tabela do quadro transitório do magistério foram as pautas principais apresentadas nos processos organizativos e nas manifestações de rua do SINTEGO. Estas são as tradicionais reivindicações vinculadas a questões remuneratórias. O Pacto pela Educação em si, constitutivo da reforma educacional goiana e das mudanças na organização do trabalho pedagógico, não foi problematizado e apresentado como questão a ser enfrentada e debatida pelo coletivo de professores sindicalizados (ARAÚJO JÚNIOR, 2012).

As ações políticas, manifestações de rua e greves deflagradas pelo SINTEGO, ao longo de sua história, procuraram atender as reivindicações dos trabalhadores por meio de negociações com o governo nos bastidores. Marques (2005) defende que o Sindicato em Goiás, frente ao avanço do neoliberalismo, tendeu à adaptação da realidade do pensamento e das políticas neoliberais. Para o autor, ao longo dos anos de 1990, o SINTEGO foi abandonando as históricas bandeiras de luta, como a construção de uma sociedade socialista. Por meio dos processos de negociação com o governo, como tradicional prática política, o SINTEGO aceitava as regras do jogo capitalista e se limitava às lutas pelas questões remuneratórias, especialmente por maiores salários.

Como resultado das insatisfações em relação ao SINTEGO e às ações do governo Marconi Perillo, especialmente com a perda da titularidade e a percepção dos possíveis efeitos degradantes do Pacto da Educação em Goiás ao processo de escolarização, um grupo de professores da rede pública estadual, no dia 23 de dezembro 2011, fez uma reunião na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), com mais de 100 pessoas presentes, e formou a Mobilização dos Professores de Goiás (MPG). Entre os participantes havia professores das redes estadual e municipal, estudantes e

pessoas de outras instituições e organizações que aderiram e fortaleceram o movimento¹⁰¹.

O MPG foi criado como organização de professores em resistência ao governo estadual e ao SINTEGO. Os argumentos mais contundentes defendidos pelos articuladores do movimento, em relação ao SINTEGO, eram o peleguismo e sua estrutura administrativa, que impediam a organização autônoma dos trabalhadores no interior do sindicato.

Durante a greve, o MPG utilizou, como estratégias de luta, mobilização dos professores no espaço escolar, manifestações estéticas como de teatros de rua improvisados, paródias, palavras de ordem, participações em programas de televisão e, principalmente, a provocante ação de perseguir o governador e o Secretário de Estado da Educação em suas aparições públicas, nos eventos culturais e políticos e nas inaugurações de obras públicas, realizadas nas cidades espalhadas pelo estado de Goiás.

A derrota do movimento grevista, em todos os pontos reivindicados durante a greve de 2012, sintetizou melhor a fragmentação da categoria dos trabalhadores em processo de luta, no processo de enfrentamento do estado. Ao final de 51 dias de greve, o governo saiu vitorioso com a manutenção da perda do direito à gratificação de titularidade, não concedeu o aumento salarial para a categoria e manteve a continuidade da reestruturação do sistema estadual de educação por meio do Pacto pela Educação. A reforma educacional em Goiás manteve o seu curso sem maiores resistências, culminando com o início do processo de privatização da gestão das escolas: a tentativa do governo de terceirizar, para as chamadas organizações sociais (OS), a gestão das escolas estaduais.

¹⁰¹ O formato da nova organização, a quantidade de pessoas presentes e os objetivos do movimento foram objetos de análise em conversas com professores que participaram das reuniões do movimento. Particularmente, nesse contexto, participei de algumas reuniões, através das quais me inteirava das ações e da organização comum todo. Disponível em: <<http://passapalavra.info/2012/03/54957>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

4.5 ORGANIZAÇÕES SOCIAIS ENTRAM EM CENA: SÍNTESE E ANTÍTESE DO PACTO E DA REFORMA EDUCACIONAL GOIANA

Atualmente há uma tendência que tem se instalado como vitoriosa no processo de implementação das políticas do Estado: a consolidação das ideias de ineficiência e a má qualidade na prestação dos serviços públicos estatais. Por um lado, através das redes sociais e dos meios de comunicação de massa, cada vez mais têm se ampliado e se difundido, na opinião pública, as teses de que o público não presta e de que o Estado é ineficiente. Por outro, têm se fortalecido e ampliado parcerias de empresas privadas, fundações, organizações sociais e organizações não governamentais com o Estado em suas três esferas administrativas. União, estados e municípios conclamam organizações de direito privado, especialmente do terceiro setor, para prestarem os serviços que, anteriormente, eram considerados direitos e executados por instituições públicas estatais.

Goiás foi o princípio para a compreensão da emergência de outra forma de organização política no Brasil, o processo de despolitização do Estado, sua maneira de lidar com a cidadania e a construção das redes como estratégia de organização da sociedade civil. Esses três fenômenos sociais, objetos de análise de Cruz (2009), só podem ser compreendidos de forma articulada, levando em consideração a dialética da particularidade e universalidade.

[...] a despolitização do Estado e a desestatização da regulação e o trato da social proposta pelo terceiro setor indicam a emergência de outra forma de organização política, vasta e conformada pela perversa apropriação do público pelo privado, sem, no entanto, a correspondente publicização do privado. O Estado brasileiro, após sua reforma, consiste em um articulador que busca integrar um conjunto híbrido de fluxos, redes e organizações, em que se combinam elementos e interesses estatais e não-estatais, nacionais e globais, em detrimento da consolidação de um Estado republicano (CRUZ, 2009, p. 1).

A tese do autor vai ao encontro da análise do processo de implementação do modelo de gestão escolar por meio de Organizações Sociais (OS). É o chamamento das OS para disputarem editais públicos e assumirem a

gestão da coisa pública. Isto é, num primeiro momento, parte das escolas estaduais seria administrada por uma entidade regida pelo direito privado, “sem fins lucrativos”, na maior estrutura autárquica do estado de Goiás, a SEDUCE.

Para Bresser Pereira (1998), a OS é uma instituição da sociedade civil de direito privado que, em função de um interesse geral, firma parceria com o Estado para prestar determinados serviços à população. O autor a define como entidade pública de direito privado, que celebra um contrato de gestão com o Estado e assim é financiada parcial ou totalmente pelo orçamento público.

Por ser uma entidade pública não estatal é imprescindível que a atividade da OS seja controlada de forma mista pelo mercado e pelo Estado. O primeiro se realizaria na constituição das condições necessárias ao processo de competição entre as entidades. Ao Estado caberia a cobrança da qualidade dos serviços prestados, bem como a fiscalização e o controle de sua eficiência. A atividade de poder estatal seria precedida pelo poder do conselho de administradores da entidade constituídos pela sociedade.

De acordo com o autor, a transferência dos serviços públicos de saúde e educação para organizações não governamentais faz parte do processo de ampliação do setor público não estatal e dos processos de reforma do Estado nas quatro últimas décadas do século XX. Neste sentido, esses processos são inevitáveis, uma vez que a estrutura do Estado se ampliou significativamente com as políticas públicas oriundas do Estado de Bem-Estar Social e gerou uma crise sem precedentes. Isto é, o Estado cresceu de tal forma que não consegue mais manter suas obrigações, uma crise sistêmica traduzida especialmente pelo endividamento público.

Nessa direção, o autor defende que se tornam necessárias medidas de austeridade, como a reforma do Estado em sua estrutura, para que seja possível uma administração racional e ter garantida sua funcionalidade. A publicização¹⁰² é o método indicado por Bresser Pereira (1998) para produzir superávit primário, garantir o equilíbrio fiscal e sua funcionalidade perante a sociedade. O Estado se desobriga do oferecimento de educação e saúde como

¹⁰² Sobre a lei da publicização, ver: BRASIL. Lei n° 9.637, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências (*Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 maio 1998).

direitos fundamentais e, pela eficiência e qualidade “comprovadas” da iniciativa privada, repassa às OS.

Quatro expressões que foram inventadas nessa trama de relações complicadas devem ser problematizadas: o chamado setor público não estatal, as atividades públicas não estatais, a propriedade pública não estatal e as organizações públicas não estatais.

Para Bresser Pereira (1998), a simples relação entre o público e o privado é dicotômica e não tem fundamento com base na realidade, que é mais complexa e abrangente. Além do setor público estatal, existe, como categoria e conceito, o setor público não estatal, abarcando ONGs, OS, OSCIPs, fundações etc. O autor utiliza a expressão “Organizações de Serviço Públicas Não Estatais” (OSPNE) para denominar entidades que atuam na fronteira entre o mercado e o Estado, o chamado terceiro setor da economia. Os nomes podem variar de país a país, mas a natureza dessas instituições permanece a mesma.

A educação, nesse aporte teórico, é um serviço não exclusivo de Estado, portanto, a atividade educacional não precisaria ser oferecida por escolas públicas estatais. O autor defende a ideia de escolas públicas não estatais como as *Charters Schools* nos Estados Unidos da América e as escolas comunitárias na Espanha.

Na perspectiva de Bresser Pereira (1998), “[...] em uma situação na qual o mercado é claramente incapaz de realizar uma série de tarefas, mas que o Estado também não se demonstra suficientemente flexível e eficiente para realizá-las, abre-se espaço para as Organizações Não-Estatais” (p. 240).

Ainda segundo o autor, a educação básica e a saúde são serviços, em boa parte, subsidiados pelo Estado, uma vez que atendem a direitos básicos de cidadania. Neste sentido, o Estado deve garantir os serviços de saúde e educação, de forma universal aos seus cidadãos, não podendo, essas atividades, ser exercidas exclusivamente pela iniciativa privada. Mas, na lógica desse novo modelo de gestão, a operacionalização, o gerenciamento do serviço e a realização das atividades administrativas são atribuições das OS. A função do Estado se resumiria na regulação por meio do financiamento, da

fiscalização e do controle, a partir dos objetivos e das metas estabelecidas no contrato de prestação de serviço.

Trata-se de conceber a escolarização e o atendimento hospitalar como atividades públicas de natureza não estatal, ou seja, serviços oferecidos por instituições regidas pelo direito privado, porém financiado por meio dos fundos públicos. No estado de Goiás, a experiência de transferir a gestão de hospitais do Estado à administração de OS, exemplifica o processo que resultou na deterioração da saúde pública.

A Secretaria do Estado da Saúde de Goiás se destacou no cenário nacional por implementar pioneiramente a gestão das unidades hospitalares via OS. O início da implantação do modelo de gestão se deu com a inauguração do Centro de Reabilitação e Readaptação Dr. Henrique Santillo (CRER), no ano de 2002. Atualmente, 16 unidades hospitalares são administradas por OS. O estado de Goiás tornou-se referência para outros estados e municípios brasileiros iniciarem o processo de privatização da gestão de unidades hospitalares.

No campo da escolarização, por meio do instrumento Chamamento Público 01/2016, disponibilizado no site da SEDUCE, o estado de Goiás apresentou edital do processo seletivo da OS que seria qualificada para atuar na educação. Esta é a proposta de celebração do contrato de gestão, cujos objetivos seriam o gerenciamento, a operacionalização e a execução das atividades administrativas, de apoio para implantação e implementação de políticas pedagógicas definidas pela SEDUCE nas unidades educacionais da rede pública estadual de ensino. A Macrorregião IV foi escolhida para experimentação do projeto piloto em 23 escolas, abarcando 16.016 alunos no total e abrangendo as cidades de Pirenópolis, Nerópolis, Abadiânia, Alexânia e Anápolis – local onde é sediada a subsecretaria de ensino.

Anterior ao lançamento desse Chamamento Público era noticiado pela mídia que, inicialmente, o governo iria terceirizar a gestão de 25% das escolas da rede pública estadual. Contudo, com o movimento de ocupação das escolas deflagrado em novembro, percebeu-se uma mudança na estratégia. Elegeu-se uma região fora da capital, a fim de que a mobilização não atrapalhasse os

negócios já em andamento, e diminuíram a quantidade de unidades educacionais, totalizando uma média de 2,5%, apenas.

A seleção estaria sob responsabilidade de uma comissão especial formada pelo Secretário de Estado Extraordinário do Terceiro Setor, por representante da Secretaria da Casa Civil e pela Secretária de Estado da SEDUCE.

Ao longo do ano de 2015, ganharam corpo publicações em vários jornais e noticiários sobre a ideia de privatização da gestão das escolas em Goiás. Várias reportagens foram televisionadas e publicadas através de jornais de grande circulação. Dois diferentes modelos de gestão escolar foram apresentados. Cogitou-se a possibilidade de repassar a gestão da rede pública a instituições privadas de renome da capital, por meio de Parcerias Públicas (PPP). A ideia principal veiculada era a concretização de um projeto educacional em que o filho de pobre estudaria em uma instituição escolar de qualidade, nas mesmas condições em que um filho de rico¹⁰³.

O anúncio de repassar 25% das escolas da rede pública estadual às OS foi feito através de reportagem da *Folha de São Paulo*, publicada no dia 12 de novembro de 2015. Mesmo com o alto desempenho do ensino fundamental no IDEB de 2013 (5,4 – 5º ano/4,0 – 9º ano)¹⁰⁴ e do ensino médio (3,8), a Secretária de Estado da Educação declarou à *Folha* que o desempenho ainda era insuficiente. Com o novo modelo de gestão escolar que seria inaugurado, a educação em Goiás passaria por uma verdadeira revolução educacional¹⁰⁵.

Dois movimentos não passaram despercebidos ao longo de 2015: a greve da categoria de professores e o movimento de ocupação das escolas

¹⁰³ Em entrevista ao *Jornal Opção*, o governador Marconi Perillo disse que seu desejo era ver “o filho do pobre estudando em escolas com padrão de escola de rico”. A reportagem foi publicada no dia 12 de janeiro de 2015. Em vários momentos ao longo desse ano foi enfatizada a ideia como objeto principal e ponto culminante da reforma educacional goiana. Disponível em: <<https://www.jornalopcao.com.br/reportagens/estado-deve-implantar-oss-na-area-da-educacao-aos-moldes-das-charter-schools-americanas-2-25931/>>. Acesso em: 31 maio 2017, às 14h50min.

¹⁰⁴ Com esses índices, Goiás obteve, no ano de 2013, a segunda melhor nota no ensino fundamental e a primeira no ensino médio. Em 2014 foi noticiado pelos meios de comunicação de massa que Goiás havia ultrapassado a meta do IDEB, tornando-se o Estado com maior nota no índice geral ao alcançar 3,8 pontos no ensino médio da rede estadual, superando, desse modo, a meta nacional, que era de 3,4 pontos.

¹⁰⁵ Disponível no site da Folha de São Paulo. Acesso em: 20 maio 2017, às 03h25min. Para ler os conteúdos da reportagem completa, acesse: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/11/1704917-goias-entregara-25-das-escolas-estaduais-a-gestao-privada.shtml>.

públicas da rede estadual¹⁰⁶. No primeiro, a categoria reivindicou o pagamento do piso dos professores, do salário integral dentro do mês trabalhado, a data-base dos administrativos, a realização de concurso público e a equiparação dos salários dos contratos temporários de acordo com o dos efetivos.

Durante a greve de 2015, o governo do Estado realizou intervenção e militarizou oito colégios da rede pública estadual de ensino. Professores que se manifestavam em evento público no Centro Cultural Oscar Niemeyer foram ameaçados pelo governador, que afirmou que a solução para professores baderneiros era o colégio militar e as OS na educação. Essa fala foi repetida e registrada em um evento em Salvador-BA. Até o mês de agosto de 2017, 36 colégios foram militarizados em Goiás¹⁰⁷.

O segundo movimento foi de reação direta do movimento de ocupação de escolas e universidades como resultado da articulação de estudantes secundaristas e universitários, professores da Rede Pública Estadual de Goiás e professores de universidades públicas em Goiás (UFG, UEG, IFs). Influenciados pelo movimento dos secundaristas de São Paulo, frente ao processo de reorganização da Rede Estadual de Educação Paulista, os estudantes goianos tinham, como sua principal bandeira, a luta contra a privatização da educação pública, por meio da transferência da gestão das escolas para Organizações Sociais.

O grito, que há muito estava contido, se reverberou. Veio do Estado de São Paulo, onde estudantes secundaristas ocuparam cerca de duzentas escolas contra o plano de reorganização do governador Geraldo Alckmin, coincidentemente do mesmo partido de Marconi, o oligárquico PSDB. Paulistas que conseguiram barrar o fechamento de escolas deram-nos um suspiro de esperança para lutar contra a terceirização (SANTOS, 2016, p. 18).

Foi em meio à expectativa de barrar o fechamento do tradicional Colégio Estadual José Carlos de Almeida que, no dia 09 de dezembro de 2015, foi

¹⁰⁶ O movimento de ocupação das escolas em 2015 não poder ser considerado como uma ação política específica do movimento estudantil, uma vez que foi construído a partir da articulação de estudantes secundaristas, professores universitários, partidos políticos, dentre outros apoiadores.

¹⁰⁷Disponível em: <http://www.goiasreal.com.br/noticia/1957/veja-o-video-em-que-marconi-confirma-que-persegue-professores?fb_comment_id=871069446340839_871811119600005#f2233112a36c5e4>. Acesso em: 16 out. 2016.

ocupada a primeira escola pelos estudantes goianos. Na teoria dos movimentos sociais, se faz a defesa da tese de que se sabe como um movimento começa, porém, nunca se sabe como ele termina. Um dia após, o Colégio Estadual Robinho Martins de Azeredo também fora ocupado contra a terceirização na educação.

“Dia após dia, noite após noite, colégios e colégios foram sendo ocupados. Um, dois, três por dia. Chegamos no dia trinta de dezembro com vinte e quatro escolas de luta ocupadas” (SANTOS, 2016, p. 29), afirmou Karol Santos, no seu Diário de Ocupação¹⁰⁸.

Três elementos merecem destaque no movimento das ocupações das escolas: a utilização das redes sociais como eficazes instrumentos de mobilização e comunicação¹⁰⁹; o protagonismo juvenil, que transformou as escolas ocupadas em espaços de educação popular e práticas educativas “libertadoras” de posturas racistas, machistas, homofóbicas, bem como lugares de reflexões sobre a luta de classes; e a escola que, durante o movimento das ocupações, se tornou objeto de discussões sobre seus sentidos e significados.

Os espaços formais das escolas foram ocupados e questionados. As salas de aula, a secretaria, a sala da direção, da coordenação pedagógica, a cozinha, o pátio, a biblioteca, a sala de informática entre outros espaços foram ocupados e ressignificados pelos alunos.

A educação formal, com seu tradicional currículo, burocracia, professores autoritários, avaliação formal, gestores escolares, hierarquia institucionalizada, alunos passivos, funcionários administrativos bem mandados e controle do tempo, dos espaços e das relações sociais deram lugar a outros processos organizativos baseados na educação não formal. Nestes, as decisões eram tomadas, de modo horizontal, pelo alunado e por seus apoiadores, contando sempre com a participação de todos.

¹⁰⁸Trata-se de uma estudante de Comunicação Social, no curso de Publicidade e Propaganda da UFG, que fez história nos processos de luta contra a terceirização da escola pública goiana e contribuiu com o movimento de ocupação das escolas. Durante o processo de luta escreveu um diário e ao final das ocupações o transformou em livro e o publicou com o seguinte título: Diário de Ocupação – Uma história de luta da juventude goiana.

¹⁰⁹ Durante o movimento contra as Os foram utilizadas várias ferramentas de lutas virtuais. Os estudantes criaram duas páginas de articulação no facebook, Secundaristas em Luta e Ocupe sua escola – Goiás, além de criarem uma página para cada escola ocupada. Também criaram um canal no Youtube, O Desneuralizador e utilizaram o WhatsApp como principal meio de comunicação rápida entre os estudantes.

Construímos, literalmente, a escola que queremos. Debates, oficinas, limpeza, comida, construção, de um muro de adobe, plantação de uma horta, pintura no colégio, grafite nas paredes, colchão no chão. Nós nos enxergamos, pela primeira vez, como parte do processo. Aquela escola era nossa. Era nossa casa e refúgio para muitos que têm sua cidadania roubada no cotidiano (SANTOS, 2016, p. 20).

O movimento de luta contra a terceirização da gestão escolar em Goiás conseguiu, momentaneamente, paralisar e fazer fracassar o Chamamento Público 001/2016. Uma das ações políticas do movimento estudantil de maior repercussão foi a ocupação da sede da SEDUCE, no dia 15 de fevereiro de 2016, resultando na prisão de 31 pessoas, entre adultos e adolescentes, estudantes e professores, e na posterior criminalização de 18 deles, através dos aparelhos de justiça.

A prisão das 31 pessoas que ocupavam a sede da SEDUCE foi o meio encontrado pelo Estado para desmobilizar o movimento. Após as prisões, o medo foi fator desmotivador e desmobilizador do movimento. Este é um fato que deve ser analisado a partir da atual conjuntura de criminalização dos movimentos sociais e judicialização das relações e dos conflitos sociais.

A ideia de enfrentar um processo criminal com todas as suas consequências jurídicas, especialmente para funcionários públicos, foi por si só fator determinante na desmobilização. Com a prisão de alguns líderes, o movimento de ocupação das escolas se enfraqueceu mais ainda. Desde o início das ocupações, pais, professores e alunos de muitas das escolas ocupadas criaram um movimento de reação e resistência às ocupações. Esse fato é determinante para se compreender como a reificação do trabalho docente se manifesta.

O movimento de reação às ocupações foi potencializado, especialmente, pelos meios de comunicação de massa. Foram criadas e publicadas as ideias de que as escolas haviam sido invadidas por alunos e professores baderneiros, que a ocupação estava impossibilitando as matrículas e o início do ano letivo de 2016 e que o movimento de ocupação estava impedindo a escolarização dos alunos que queriam estudar.

No limite dessa análise, entende-se que o movimento de ocupação das escolas em Goiás expressou a reação de sujeitos comprometidos com a educação pública, contra a trama forjada em torno da reforma educacional goiana por meio do Pacto pela Educação. Destarte, o movimento de ocupação das escolas revelou que o “pulso ainda pulsa” em Goiás, sendo uma rica experiência política e educativa de um movimento social constituído no cerrado goiano. A relação entre as ocupações e o movimento inverso de escolarização das escolas na perspectiva da educação popular possibilitou a construção coletiva de uma nova consciência sobre os sentidos das práticas educativas, bem como dos processos de escolarização.

É a concretização explosiva de uma energia reprimida de sujeitos coletivos que questionam sobre a função social da escola e luta coletivamente contra as atuais formas de escolarização, tanto na sua forma como no seu conteúdo. Os sentidos da escola, das práticas pedagógicas escolares, da educação escolar e do ensino com seus conteúdos foram questionados.

As perversas articulações de empresários, agentes do Estado e políticos profissionais, as organizações não governamentais e as novas organizações sociais interessadas na objetificação da educação como mercadoria também foram questionadas. O movimento das ocupações teve um caráter educativo, tanto para os que participaram dos processos organizativos como para toda a sociedade goiana. Sua ação pedagógica possibilitou a crítica da escola e a percepção da reificação da escolarização e da alienação do trabalho escolar. A escola se transformou, de fato, num espaço, através do qual ela mesma passou a ser objeto de reflexão.

A maioria dos professores permaneceu estática frente ao movimento de ocupação das escolas, e parte significativa o resistiu, revelando certos aspectos da captura da subjetividade. A não participação massiva dos professores e a resistência da categoria em relação aos alunos ocupantes revelam a efetivação da escolarização como treinalidade e, no mesmo movimento, a tecnificação do trabalho docente por meio da reificação dos sujeitos do trabalho pedagógico. A reificação do trabalho docente, por meio da escolarização, se traduz na incapacidade de produção social da crítica em

relação ao modelo de escolarização que está sendo operacionalizado, e, ainda, na resignação.

A trama em torno do processo de privatização da gestão escolar, resultada do pacto originado em 2011, não foi objeto de interesse dos professores em discutir sobre a “nova” política educacional, levantar questões e problematizá-la, nem na greve de 2012, muito menos na greve de 2015. A maioria alheou-se, em relação ao pacto em si, à mudança na matriz pedagógica que está sendo operacionalizada, à natureza e organização do trabalho docente e ao próprio movimento de ocupação das escolas.

Ficou evidenciado que a preocupação dos docentes da Rede Estadual em Goiás se traduz com a carreira, limitada a questões remuneratórias, assim como defendeu Marques (2005). Isso pode ser observado, também, a partir das pautas apresentadas nas greves de 2012 e 2015 e, com maior intensidade, na antipatia e resistência dos professores em relação ao movimento de ocupação das escolas.

Não se trata de apatia, mas da antipatia docente em relação aos movimentos questionadores da estrutura de poder, da qual os professores fazem parte. É uma desconsideração da totalidade dos desdobramentos do pacto pela educação para o trabalho docente e o processo de escolarização (CARMO, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS À GUIA DE QUEM NÃO QUER CONCLUIR

A escolarização é uma das condições gerais de produção necessária ao desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção na atual fase do capitalismo. Compreende-se, assim como Marx (1982) e Oliveira (1998), que o capital é uma relação social de produção, material e espiritual. Na medida em que se desenvolvem as relações de produção capitalistas, se desenvolvem também as contradições e, no mesmo movimento, a educação e a escolarização em suas tramas. A roda da história gira para frente, marcada por avanços e retrocessos intransponíveis, e o “homem é a chave para compreender a anatomia do macaco”.

Partiu-se do pressuposto de que o desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção modifica os modelos acumulativos e, desta forma, altera a educação, a cultura e a escolarização em suas dinâmicas reprodutivas. Isto é, mais do que necessária, a escolarização tornou-se indispensável em face do capitalismo acumulativo de base flexível, especialmente pelo desenvolvimento acelerado do aparato tecnológico e pela invenção das novas tecnologias da comunicação e da informação, como os computadores e a internet.

Escolarização, treinalidade, reificação, controle e trabalho docente são categorias centrais que perpassam todos os documentos analisados em nosso trabalho de pesquisa e dão lastro para a afirmação de que, no Pacto Empresarial pela Educação do Estado de Goiás, escolarização é treinalidade, e o trabalho docente é trabalho tecnificado. Ambos fazem parte (e constituem) de mecanismos cada vez mais sofisticados que vão se tornando verdadeiros processos de reificação.

No mesmo movimento, a análise de conteúdos de documentos oficiais forma o conjunto de dados da realidade. Esta é a base empírica que revela o praticismo como uma armadilha, dentre outras, que expressa uma concepção de escolarização, que só pode ser percebida através da compreensão do *modus operandi* e da configuração de uma realidade virtual que se materializou e permitiu que o trabalho docente fosse fiscalizado, monitorado e controlado

não só no cotidiano das salas de aulas nas escolas, mas, também, virtualmente.

A concepção do sistema de escolarização efetivado no Programa Reconhecer, Projeto Circuito de Gestão/Jovem de Futuro e Currículo Referência se deu vinculada ao desenvolvimento de um ciberespaço e da produção virtual de um eficaz sistema de monitoramento, por meio dos quais o trabalho dos professores, dos coordenadores pedagógicos, da equipe gestora, bem como dos tutores e subsecretários de ensino, é controlado e vigiado pelo sistema, virtualmente, e pelos pares presencialmente. Cada um é fiscalizado, monitorado, responsabilizado e penalizado de acordo com o cumprimento/descumprimento das tarefas determinadas.

Os programas e projetos só puderam ser operacionalizados com efetividade pela mediação das plataformas virtuais que foram sendo criadas. A produção dos ciberespaços redimensionou o trabalho do professor que, para além das fronteiras físicas da sala de aula, desenvolve atividades extraclasse nos espaços das plataformas e nos aplicativos virtuais. No entanto é preciso ter bem claro que tal forma de trabalho só é possível por conta das condições objetivas de trabalho nas escolas, que foram sendo modificadas pela virtualização dos sistemas de controle e pela inserção dos espaços virtuais no trabalho e na cultura.

O virtual é constituído de materialidade, tanto objetivas como subjetivas, que compõem e interferem na organização da vida dos seus usuários. Nesse aspecto, conceitos como ciberespaço (LÉVY, 1996) e cibercultura (LÉVY, 1999), como também todos aqueles que possuem a tendência sociológica a separar a experiência virtual das demais experiências a que os sujeitos estabelecem na rotina das suas vidas, precisam ser revitalizados. Considerar a existência de uma cibercultura como sendo uma cultura produzida e específica do ciberespaço é dissociá-la das demais instâncias que compõem a vida dos sujeitos, e mais, é desconsiderar as materialidades que o uso de tais tecnologias produzem ou redimensionam, transformando-as. Portanto, realidades como o estar na internet com status on-line, com status definido como off-line ou, ainda, desconectado da internet são diferentes facetas de um mesmo universo cultural que se configura mediante essas múltiplas relações (FERREIRA, 2017, p. 139).

O smartphone, o whatsapp, o facebook, a diversidade de aplicativos, a possibilidade de conexão com a internet, de estar on-line ou off-line, a produção do cyber-cultura, do cyber-espço, dos suportes interativos etc. redimensionaram o trabalho docente e modificaram substancialmente as relações sociais entre os professores e seus pares, do mesmo modo que alteraram a relação entre os professores e alunos. Tornou-se necessário ao professor estar “plugado” e interagir virtualmente no cotidiano do seu trabalho, dentro e fora da escola, uma espécie de imperativo da conectividade (FERREIRA, 2017).

Sem estar on-line ou possuir um microcomputador atravessado pelo sinal da rede de internet, o professor não executa as atividades que agora são constitutivas do seu trabalho e exigidas pelo sistema de controle e monitoramento virtuais na rede pública estadual de ensino. A conexão à internet é condição *sine qua non* para que se realize parte significativa do trabalho docente, provocando, desse modo, o seu redimensionamento.

A produção dos mecanismos de controle dos conteúdos curriculares, por meio do Currículo Referência e dos Cadernos Aprender Mais, do controle da gestão do trabalho docente através do Circuito de Gestão – Jovem de Futuro, do controle dos ganhos salariais dos professores consubstanciado no Programa Reconhecer e, no mesmo movimento, associada aos processos de comunicação (o sistema de controle e monitoramento via SIGE, SIAP e CGPIO), só se tornou possível pela invenção de plataformas e aplicativos virtuais como instâncias mediadoras entre os processos pedagógicos e o trabalho docente.

As dinâmicas produtivas dos mecanismos de controle se associam ao sistema tecnológico de produção, circulação e consumo de dados. Isto é, os professores, coordenadores, alunos e gestores que atuam nos processos de escolarização alimentam o sistema fornecendo dados através do preenchimento de formulários nas plataformas virtuais SIGE, SIAP, CGPIO e, o mais desenvolvido, o aplicativo Na Palma da Mão.

Ao se analisar os documentos, percebe-se que as categorias controle e treinalidade atravessam as explicações sobre os processos, mecanismos e dispositivos utilizados na gestão da escolarização e do trabalho docente. A

categoria controle já aparece melhor desenvolvida na lexicografia, na semântica e na teoria social. Já treinalidade é uma categoria de análise nova, que necessita de mais reflexão para se tornar conceito. À distância, utilizando-se de dispositivos virtuais, o trabalho docente é controlado, assim como todos os demais processos que constituem a escolarização da Rede Estadual do Estado de Goiás.

Portanto, a escolarização e o trabalho docente, no Pacto pela Educação goiano, materializam a concepção praticista de educação na lógica do regime de acumulação flexível em Goiás. Destarte, compreende-se que a escolarização é atravessada por elementos convencionais da concepção de escolarização do regime fixo de acumulação fordista, mas se desdobra em outras formas de controle e racionalidade mais desenvolvidas e eficazes.

Nesse entendimento, o pacto e seus desdobramentos sintetizam um conjunto de afirmações provisórias, resultado de nossas reflexões ao longo do difícil caminho percorrido nesse doutoramento. No vai e vem das nossas análises e sínteses, afirmações e negações, convicções, incertezas e síncrezes, defende-se que o trabalho docente se tecnificou sob a égide dos mecanismos tecnológicos, e, no mesmo movimento do real, a escolarização se constituiu como treinalidade de alunos e professores.

No sentido grego do termo *Thelós*, a reificação do humano é a finalidade da escolarização. Nestes termos, a escola não educa, mas treina. Não se trata de formação, mas de reificação ou, no limite da goianidade, uma espécie altamente “especializada” de bestialização.

O humano coisificado é entendido por reificação. Essa categoria não é algo simples, mas sintetiza resignação, prepotência, despolitização, aporia, individualismo, egoísmo exacerbado, machismo, jactância, dentre outras que expressam as raízes do conservadorismo reacionário e o jeito goiano de ser, de viver e de estar no mundo.

Há um caráter relacional entre o indivíduo, as estruturas econômicas, a burocracia e os sistemas de pensamento. Eles se inter-relacionam e possibilitam a constituição de um tipo humano com personalidade coisificada. Toda faculdade mental do trabalhador é suprimida pela mecanização e

coisificação, atingindo o senso de responsabilidade, bem como sua ética. O indivíduo que passa pelo processo de coisificação se resigna. Isto é, torna-se submisso mediante as estruturas sociais,

O gênero específico de “probidade” e objetividade burocráticas, a submissão necessária e total do burocrata individual a um sistema de relações entre coisas, a ideia de que são precisamente a sua “honra” e o seu “senso de responsabilidade” que exigem dele semelhante submissão, tudo isso mostra que a divisão do trabalho penetrou na “ética”, - tal como, no taylorismo, penetrou no “psíquico”. Isso não é, todavia, um abrandamento, mas ao contrário, um reforço da estrutura reificada da consciência como categoria fundamental para toda sociedade (LUKÁCS, 2003, p. 221).

Para o autor, a reificação é categoria fundamental não só para desvelamento da exploração inserida no interior do processo produtivo, mas para além de revelar os meios através dos quais essa estrutura se produz e se reproduz. Toda produção pressupõe, em qualquer sociedade, um sistema superestrutural de reprodução. Lukács (2003) utiliza a expressão reificação do mundo e, deste modo, a educação e a ciência são categorias também necessárias à reificação e, por meio destas, se objetifica a formação dos homens.

A ciência moderna passou a se instituir nas suas bases fundamentais como sinônimo de desenvolvimento tecnológico a serviço do capital, tanto que a lógica foi invertida, e todo o aparato tecnológico e as máquinas das revoluções industriais foram utilizadas para a produção em massa e o consumo de massa, abandonando, assim, as questões relacionadas à ontologia do ser social. “O feitiço virou contra o feiticeiro”, e os trabalhadores, para garantirem suas sobrevivências, tiveram que se render às máquinas inventadas a partir do desenvolvimento da ciência. Na aparência era a libertação do trabalho enfadonho da indústria moderna e mais tempo livre se constituiu, na essência, no absoluto condicionamento dos corpos, movimentos e das mentes dos trabalhadores já pauperizados e, ao mesmo tempo, da parcialização dos processos econômicos e produtivos.

O desenvolvimento tecnológico acelerado, o aprimoramento dos meios de comunicação e da informática, o advento da internet, a produção de aparelhos e softwares que conseguem prender a atenção das pessoas alteraram significativamente as relações sociais e os processos educativos. Não há ainda a dimensão das consequências desses novos elementos de socialização, como whatsapp, mas acredita-se na hipótese de que são estruturais para as novas formas de reificação, assim como ocorrem com os espaços virtuais que dão suporte ao trabalho docente.

Lukács, em *História e consciência de classe*, se debruçou teoricamente sobre o tema da alienação e apresentou, pela primeira vez, desde Marx, o desmascaramento da alienação como questão central da crítica revolucionária contra o capitalismo. Ao tratar do fenômeno da reificação, o autor afirma que:

A essência da estrutura da mercadoria já foi ressaltada várias vezes. Ela se baseia no fato de uma relação entre pessoas tomar um caráter de uma coisa e, dessa maneira, o de uma “objetividade fantasmagórica” que, em sua legalidade própria, rigorosa, aparentemente racional e inteiramente fechada, oculta todo traço de sua essência fundamental: a relação entre os homens (LUKÁCS, 2003, p. 194).

O elemento fundante para a compreensão da reificação é a coisificação das relações entre os homens. Esse processo não se efetiva de modo abstrato, mas é resultado da racionalização crescente dos processos econômico-produtivos que levaram à eliminação cada vez mais constante das propriedades qualitativas, humanas e individuais dos trabalhadores (LUKÁCS, 2003, p. 2001). A fragmentação do trabalho, a intensificação da mecanização e a realização de operações parciais repetitivas resultaram na separação dos trabalhadores com os produtos acabados. A fragmentação do trabalho trouxe como consequência a fragmentação dos trabalhadores.

Esse processo faz parte da constituição de um procedimento de razão que se realizou, para além da ciência burguesa – positivismo –, também nos processos econômico-produtivos. Os processos de racionalização se aprimoraram no curso da história, desde as manufaturas, passando pelas corporações de ofício até o seu coroamento na indústria moderna. A

racionalização tem como fundamentos o controle do tempo e do movimento, do espaço e das relações sociais, objetivando, desta maneira, a produção de mercadorias associada a uma forma contingencial taylorista-fordista, traduzida na produção em massa para consumo em massa. Neste contexto, o valor de uso da mercadoria é consubstanciado pelo seu valor de troca, o lado humano desaparece da mercadoria e ela se apresenta na forma de fetiche.

A racionalização implicou, portanto, a alienação dos trabalhadores, que provocou como consequências a constituição do trabalho abstrato e a coisificação. Conforme Lukács (2003),

Trata-se somente de constatar que o trabalho abstrato, igual, comparável, mensurável com uma precisão crescente em relação ao tempo de trabalho socialmente necessário, o trabalho da divisão capitalista do trabalho, que existe ao mesmo tempo como produto e condição da produção capitalista, surge apenas no curso de desenvolvimento desta e, portanto, somente no curso dessa evolução ele se torna uma categoria social que influencia de maneira decisiva a forma de objetivação tanto dos objetos como dos sujeitos da sociedade emergente, de sua relação com a natureza, das relações dos homens entre si que nela são possíveis (LÚKÁCS, 2003, p. 200-201).

Ao produzirem objetos, os homens produzem a si mesmos novas relações de produção, portanto, a realização desse tipo de trabalho como categoria social influenciou e alterou significativamente a relação homem-natureza, homem-homem. Essas alterações não se deram apenas no âmbito da objetividade, e a coisificação das relações sociais só foi possível com a reificação da subjetividade. Pode-se dizer que, subjetivamente, “Com a moderna análise ‘psicológica’ do trabalho (sistema de Taylor), essa mecanização racional penetra até na ‘alma’ do trabalhador: inclusive suas qualidades psicológicas são separadas do conjunto de sua personalidade” (LUKÁCS, 2003, p. 2002).

Quando o procedimento de razão toma o que é aparente como real, ou ainda, quando o indivíduo toma o que é falso como verdadeiro e tem convicção de sua posição, isso significa que a reificação se realizou na sua plenitude. Essa forma de ver, pensar e estar no mundo só é possível pela

operacionalidade de mecanismos subjetivos que atravessam o ser no cotidiano. Os elementos geradores do processo de reificação ampliaram-se e, então, não se pode falar de alienação, coisificação ou fetichismo da mercadoria sem levar em consideração a educação como instância mediadora da reificação. Nestes termos, a educação pode ser considerada como uma das condições gerais de produção da subjetividade reificada, necessária ao desenvolvimento ampliado do capitalismo e da manutenção das relações sociais coisificadas. Conforme Resende (2009),

A reificação psíquica pode ser entendida como um movimento pelo qual a objetividade ilusória e irracional, a desrazão objetivamente real, tão bem descrita por Marx, é convertida em seu contrário e vivida como subjetivamente verdadeira e racional. Nessa perspectiva, ela se constitui na experiência subjetiva de uma pseudorracionalidade através da qual a irracionalidade objetiva se apresenta. Sendo assim o seu desvendamento implica, necessariamente, revelar a desrazão objetiva e os mecanismos que concorrem para a transformação da objetividade irracional em uma aparente racionalidade (RESENDE, 2009, p. 137-138).

A incapacidade de análise constituída da reificação psíquica produz a incapacidade de constituição do sujeito autônomo. O que se efetiva é a perda do sentido da totalidade e a fragmentação do indivíduo. A reificação, neste sentido, é a individualização sem reconhecimento, individuação, incapacidade de consciência e autonomia: “o indivíduo adere às formas sociais que encorajam o comportamento individualista, imediatista, alterando as formas de socialização e sedimentando padrões narcisistas do eu” (RESENDE, 2009, p. 146).

Ainda conforme Resende (2009), no processo de reificação psíquica, são elaboradas formas ilusórias de consciência, elementos necessários e essenciais a todo processo de produção e reprodução capitalistas, meio de ofuscar a realidade, manter o segredo oculto e guardado a sete chaves, objetivando a inércia dos sujeitos frente a qualquer possibilidade de transformação social. Isso parece ser irreversível, mas, pelo próprio movimento e natureza do método cientificamente correto, tudo está contaminado pelos

seus contrários, logo, é possível uma alternativa. Assim, compreende-se a escolarização como treinalidade e o trabalho docente tecnicado como partes constitutivas de novos processos de reificação.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola Pública e Pobreza**: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil. Tese de doutorado. Niterói - RJ: Universidade Federal Fluminense, 2004.

_____. **Escola pública e pobreza no Brasil**. A ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, Faperj, 2009.

ALMEIDA, Rosivaldo Pereira de. **Não Estudou, fica na Roça e vai pro cabo da Enxada**: sentidos e significados atribuídos pelos trabalhadores rurais em Goiás. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2009.

_____. Direitos humanos e Estado: a perversa história da construção e do desmonte dos direitos sociais. In: **Escola, Comunidade e Universidade, construindo caminhos**. Goiânia – GO: Cãnone Editorial, 2016.

ALVES, Vinícius Borges. **Educação integral e escola de tempo integral no Brasil**: uma análise do “programa mais educação”. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação)– Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2013.

ALVES, Wanderson Ferreira. **A formação contínua e a batalha do trabalho real**: um estudo a partir dos professores da escola pública de ensino médio. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação)– Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2009.

AMARAL, Ana Paula Xavier. **Incentivos Fiscais e o Programa Produzir em Goiás**: Impactos. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação)– Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2016.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo e SADER, Emir. **Pós-neoliberalismo** – As políticas sociais e o Estado Democrático. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ANDRADE, Fábio Felipe de. **O método de melhorias PDCA**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação)– Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2003.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1995.

ARAÚJO JÚNIOR, João Ferreira de. **O trabalhador da educação e a acumulação flexível do capital**: um estudo do posicionamento do Sintego frente à política educacional de Goiás. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação)– Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BECHARA, Evanildo (org.). **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras**: Língua Portuguesa. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

BORGES, Barsanufio Gomides. **Goiás nos quadros da economia nacional: 1930 – 1960**. Goiânia-GO: Editora UFG, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Tradutor Afrânio Catani e Maria Alice Nogueira. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de controle**. Lua Nova – Revista de Cultura e Política. 1998 n°. 45, 1998.

CAMARGO, Ewerton Franco de. **As formações no âmbito da parceria programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro – PROEMI/JF**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, 2015.

CARMO, Renato Regis do. **A alienação do trabalho docente na Rede Municipal de Ensino de Goiânia**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação)– Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2017.

CARVALHO, Celso. Políticas Educacionais no contexto de mudanças na esfera pública. In: BAUER, Carlos. **Políticas Educacionais e discursos pedagógicos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

CASTILHO, Dênis. **Modernização territorial e redes técnicas em Goiás**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação)– Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2014.

CAVALCANTI, Marcelo Antunes; BARREIRA, Celene Cunha Monteiro Antunes. Ações da SUDECO no desenvolvimento do Centro-Oeste no Estado de Goiás. **Boletim Goiano de Geografia**. V. 31, n° 2, 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/16852/10262>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

CORREIA, Salatiel Pedrosa Soares. **A construção de Goiás: Ensaio de Desenvolvimento Político e Econômico**. Goiânia: Editora da PUC, 2006.

CRUZ, José Adelson da; PESSOA, Jadir de Moraes. **Organizações Não-Governamentais, Reforma do Estado e Política no Brasil**: um estudo com base na realidade de Goiás. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. **Lugares, Manifestações e Práticas Coletivas**: sobre educação, na relação campo e cidade em Goiás. Relatório de Pesquisa – Núcleo de Estudos Rurais e Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Movimentos Sociais do Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia: UFG, 2006.

_____. Ações Coletivas, Cidadania e Políticas Públicas. **Cadernos do 4º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais**. Cascavel – PR: UNIOESTE, 2009. Disponível em: <http://cacphp.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario4/trabcompletos_e_stado_lutas_sociais_e_politicas_publicas/Trabcompleto_acoes_coletica_cidadania_politicas.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Escala Educacional, 2009.

ENGUITA, Mariano. **A face Oculta da Escola**: Educação e trabalho. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. **A pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: a formação do patronato político brasileiro. São Paulo: Globo, 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Isabella Fernanda. O(a) intelectual em tempos de internet: a ética do(a) trabalhador(a) online. **Revista Impulso**. 27(69), 133-150, maio-ago. ISSN Impresso: 0103-7676. ISSN Eletrônico: 2236-9767, Piracicaba – SP, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Globalização e Crise do Emprego: Mistificações e Perspectivas da Formação Técnico-Profissional. **Boletim Técnico do Senac**, v. 25, n. 2, março/agosto, 1999.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Conferência de Abertura da 33º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**. Caxambu-MG, 17 de outubro de 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: o nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.

GENTILI, Pablo. **Educar para o desemprego**: A desintegração da Promessa Integradora. *In: Educação e Crise do Trabalho*, perspectivas de final de século. Petrópolis: Editora Vozes, 1999

GENTILI, P.; SILVA, T. T. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 3. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Marcos Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henrique. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, v. 2, p. 15-53.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. **O neoliberalismo**: História e Implicações. São Paulo: Loyola, 2005.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos**: 1914-1991. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

IANNI, Octávio. **A Ideia de Brasil Moderno**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992.

KEYNES, Maynard. **Teoria Geral do Emprego, do juro e da moeda**. Trad. Mario R. da Cruz. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1996.

LIBÂNIO, José Carlos. **Considerações críticas sobre o Documento “Diretrizes do Pacto pela Educação: Reforma Educacional Goiana – Set./2011**. Goiânia Puc-Goiás: 2011. Disponível em: <<http://sintego.org.br/midias/banners/13122013082557.pdf?PHPSESSID=90086e701c006b4e3a3c6056120b10b1>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

_____. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 01 p. 13-28, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S1517-97022011005000001&pid=S1517-97022012000100002&pdf_path=ep/v38n1/aop323.pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 maio 2018.

LUCENA, Andrea; ANDRADE, Letícia Cunha de; MONSUETO, Sandro Eduardo. **Missões Comerciais do Governo de Goiás**: Resultados Alcançados no período 2006-2009. Goiânia: NEPEC/FACE/UFG, 2011. Disponível em: <https://www.face.ufg.br/siteface_files/midias/original-td-025.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de Classe**. Estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARQUES, Ataiades Marcos Augusto. **Sintego: lutas, vitórias e derrotas na década neoliberal**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política; Salário, preço e lucro; O rendimento e suas fontes; A economia vulgar**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto do Partido Comunista 150 anos depois** / Carlos Nelson Coutinho... [et. al.]; Daniel Aarão Reis Filho (organizador). – Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

MAGALHÃES, Álcio Crisóstomo. **Goianidade em Canto: Ideologia e Educação no Movimento da Mercadoria ou na Modernização do Sertão Goiano**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

MIRANDA, Marília Gouveia de; RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 639-651, Maio/Ago. 2005.

_____. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MORAES, Frederico Dourado Rodrigues. **A relação entre escola e trabalho na lógica do capital: os cursos superiores de tecnologia no Brasil em debate**. 116 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

MORAES, Robson de Sousa. **A Câmara escura: Gestão Territorial e novas territorialidades do Capital em Goiás**. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

MOURA, Priscila de Oliveira. **O sistema de bônus/prêmio na reforma pacto pela educação (SEDUC/GOIÁS 2011-2014)**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; OLIVEIRA, João Ferreira de; VIEIRA, Lígia Fraga. **Trabalho Docente na Educação Básica em Goiás**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012.

OLIVEIRA, Francisco de Oliveira. **Elegia para uma re(li)gião**. Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 1977.

OLIVEIRA, Francisco de Oliveira. **A Economia Brasileira: Crítica à razão dualista**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1987.

_____. Políticas do antivalor, e outras políticas. In: HADDAD, Fernando. **Desorganizando o consenso**, nove entrevistas com intelectuais à esquerda. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo; Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

_____. **Crítica à razão dualista – o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

PASCHOAL, Júlio Alfredo Rosa. **O papel do FOMENTAR no processo de estruturação industrial em Goiás (1984- 1999)**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

PEREGRINO, Mônica. **Desigualdade numa escola em mudança: Trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres**. Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

PIRES, Emilia Cristine. **O desvelamento do movimento Todos Pela Educação e seus desdobramentos na política educacional do Estado de Goiás**. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

PRIORE, Mary Del; VENÂNCIO, Renato. **Uma breve História do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

RESENDE, Anita C. Azevedo. **Para a Crítica da Subjetividade Reificada**. Goiânia: Editora UFG, 2009.

RESENDE, Anita C. Azevedo; MIRANDA, Marília Gouvea de. **Sobre a Pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006

SANTOS, Karol. **Diário de Ocupação – Uma história de luta da juventude goiana**. Goiânia: [s.n.], 2016.

RAMOS, Rogério de Araújo (org). **Dicionário Didático de Língua Portuguesa**. São Paulo: Edições SM LTDA, 2011.

REIS FILHO, Daniel Aarão (org). Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

SANTOS, Iusley Monteiro dos. **O ensino de história em Goiás, na educação básica, nos programas curriculares da SEDUC/GO: do Currículo em Debate**

ao Pacto pela Educação. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade Federal de Goiás, Catalão – GO, 2016b.

SANTOS, Rafael José da Costa. **A militarização da escola pública em Goiás**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política. Campinas – SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Educação Brasileira**: Estrutura e sistema. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie.; ALMEIDA, Cristóvam Domingos de.; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental**: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, n. 1, 2009.

SILVA, Núbia Rejane Ferreira. **Escola de tempo integral**: um estudo da relação entre o programa federal Mais Educação e propostas de educação pública integral do Estado de Goiás e Município de Goiânia (2007-2010). Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

SILVA, Simônia Peres 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 Goiás. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

SILVA, Simônia Peres da; SIQUEIRA, Romilson Martins. Reforma Educacional Goiana: O Pacto pela Educação. In: LIBÂNEO, José Carlos SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ROSA, Sandra Valéria Limonta. **Didática e Currículo**, Impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016.

SILVA, José Romilton A. R. **Gestão de Qualidade**: Estudo Conceitual. Monografia. (Curso de Administração) – Centro Universitário de Brasília, Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas, Brasília, 2006.

SIMONSEN, Roberto; GUDIN, Eugene. **A controvérsia do planejamento na economia brasileira**. Brasília: IPEA, 2010.

SODRÉ, Nelson Werneck. **A farsa do neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

THOMSON, Edward Power. **A miséria da Teoria**, ou um planetário de erros: crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TUMOLO, Paulo Sérgio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v.29, n.102, p.159-180. jan./abr. 2008.

DOCUMENTOS

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) **Pacto pela Educação: Um futuro melhor exige mudanças**. Goiânia, SEDUC, 2011. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/contato.asp>. Acesso em: 20 fev. 2016.

_____. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás: versão experimental**. 2012. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/?p=Arquivos/Curr%EDculo%20Refer%EAncia>. Acesso em: 14 out. 2017.

_____. **Programa Reconhecer: Educação, o mérito é seu**. Critérios e procedimentos. Goiânia, 2012b. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/15%20-%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.2%20Programa%20Reconhecer/Reconhecer%202012%20-%20Crit%C3%A9rios%20e%20Procedimentos.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

_____. **Programa Reconhecer: Educação, o mérito é seu** Goiânia, SEDUC, 2013. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/intranet/portal/sistemas/not/files/4241/Cartilha%20Reconhecer%202013.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte. (SEDUCE) **Aviso de Chamamento Público nº 001/2016 destinado à seleção de organização social – Macrorregião IV - Anápolis** - 2015. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/documentos/chamamentopublico2016/01/EDITAL%20DE%20CHAMAMENTO%20P%C3%9ABLICO%20MACRORREGI%C3%83O%20VI%20-%20AN%C3%81POLIS.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2016.

_____. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino 2016-2017**. Goiânia: 2016. Disponível em: <http://portal.seduc.go.gov.br/SiteAssets/Lists/Noticias/AllItems/Diretrizes%202016-2017%20-%20ENSINO%20M%C3%89DIO.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2016. GOIÁS. Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento (SEGPLAN). Relatório do Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. **PIB Goiás 2015**. Goiânia - GO: 2017. Disponível em <http://www.imb.go.gov.br/pub/pib/pib2015/pibgo2015.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

_____. **Aviso de Chamamento Público nº 001/2017 destinado à seleção de organização social – Macrorregião VIII - Águas Lindas/Planaltina**, 2017.

Disponível em:

<[http://www.seduce.go.gov.br/documentos/chamamentopublico2017/01/CHAMAMENTO%20P%C3%9ABLICO%20001-2017%20-%20FINAL%20\(2\).pdf](http://www.seduce.go.gov.br/documentos/chamamentopublico2017/01/CHAMAMENTO%20P%C3%9ABLICO%20001-2017%20-%20FINAL%20(2).pdf)>.

Acesso em: 18 ago. 2017b.

_____. **Aprender Mais** – Vol. 1 – 2018. Caderno do Estudante. 5º Não – Ensino Fundamental. Material Complementar de Matemática, Língua Portuguesa e Competências Socioemocionais. 2018.

INEP. **Cartilha do Saeb 2017**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2017/documentos/Cartilha_Saeb_2017.pdf>. Acesso em: 18 maio 2018.

UNIBANCO, Instituto **Projeto Jovem de Futuro. Circuito de Gestão: princípios e método**. Percurso Formativo de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem. São Paulo: Instituto Unibanco, 2016.

LEIS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: Texto Constitucional de 05 de Outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 26/00 e Emendas Constitucionais nºs 1 a 6/94. Ed. Atual. Em 2000. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2000.

_____. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Presidência da República – Casa Civil. Brasília, 2007. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>.

Acesso em: 20 maio 2018.

_____. **Lei nº 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. Brasília, 2008.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm)

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 25 jun. 2018.

GOIÁS. **Lei nº 13.909**, de 25 de setembro de 2001. Dispões sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério. Gabinete Civil da Governadoria – Superintendência de Legislação. Disponível em

http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2001/lei_13909.htm

_____. **Lei nº 15.503**, de 28 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais estaduais, disciplina o procedimento de chamamento e seleção públicos e dá outras providências. Gabinete civil da governadoria de Goiás. Disponível em

http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2005/lei_15503.htm. Acesso 31/05/2018.

_____. **Lei nº 17.257**, de 25 de janeiro de 2011. Dispõe sobre a organização administrativa do Poder Executivo e dá outras providências. Secretaria de Estado da Casa Civil de Goiás. Disponível em http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2011/lei_17257.htm Acesso em 25/03/2018.

_____. **Lei nº 17.508**, de 22 de Dezembro de 2011. Altera dispositivos da Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001, e dá outras providências.. Secretaria de Estado da Casa Civil. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/leis_ordinarias/2011/lei_17508.htm Acesso em 31/05/2018.

_____. **Lei nº 17.557**, de 20 de Janeiro de 2012. Dispõe sobre o valor do vencimento e salário que especifica. Disponível em <http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2012/lei_17557.htm> Acesso em: 26/05/ 2018.

_____. **Lei nº 17.735**, de 13 de julho de 2012. Goiânia, 2012b. Institui o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual e dá outras providências. Disponível em <http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=10393>. Acesso em: 20 maio 2018.

_____. **Lei nº 18.687**, de 03 de dezembro de 2014. Dispõe sobre a reorganização administrativa do Poder Executivo e dá outras providências. Secretaria de Estado da Casa Civil de Goiás. Disponível em http://www.gabinetecivil.go.gov.br/leis_ordinarias/2014/lei_18687.htm Acesso em 25/03/2018.

_____. **Lei nº 18.746**, de 29 de dezembro de 2014. Introduce alterações na Lei nº 17.257, de 25 de janeiro de 2011, adequando-a às prescrições da Lei n. 18.687, de 03 de dezembro de 2014, e dá outras providências. Secretaria de Estado da Casa Civil de Goiás. Disponível em http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2014/lei_18746.htm Acesso em 25;03;2018.

_____. **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. Secretaria de Estado da Casa Civil. Disponível em http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2015/lei_18953.htm. Acesso em 25/03/2018.

_____. **Lei 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. Secretaria de Estado da Casa Civil de

Goiás. Disponível em
http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2016/lei_19427.htm
Acesso em 31/03/2018

_____. **Portaria nº 4016/GAB-SEDUC**. Disciplina o Bônus de Incentivo à Regência. 2011b. Disponível em
<<http://www.agecom.go.gov.br/PDF/2011/09/14/004.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2018.