

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JOÃO FERREIRA DE ARAÚJO JÚNIOR

**O TRABALHADOR DA EDUCAÇÃO E A ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL DO
CAPITAL: um estudo do posicionamento do Sintego frente à política educacional
de Goiás**

Goiânia

2013

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JOÃO FERREIRA DE ARAÚJO JÚNIOR

**O TRABALHADOR DA EDUCAÇÃO E A ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL DO
CAPITAL: um estudo do posicionamento do Sintego frente à política educacional
de Goiás**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. José Adelson da Cruz

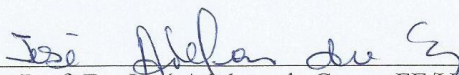
Goiânia

2013

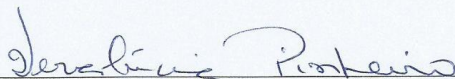
JOÃO FERREIRA DE ARAÚJO JÚNIOR

O trabalhador da educação e a acumulação flexível do capital: um estudo do posicionamento do Sintego frente à política educacional de Goiás

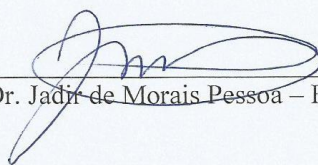
Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada aos dezoito dias do mês de setembro de 2013, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Prof. Dr. José Adelson da Cruz – FE/UFG
Presidente da Banca



Profª Drª Veralúcia Pinheiro – UEG



Prof. Dr. Jadir de Moraes Pessoa – FE/UFG

Aos meus familiares, em especial, as mulheres de minha vida que nunca deixaram de acreditar, apoiar e contribuir com a minha formação. Vocês são protagonistas de mais esta conquista - Vó Celina, minha mãe, Dona Maria, e, minha esposa Patrícia.

Ao meu Pai, João Ferreira, homem de poucas palavras que de forma peculiar sempre demonstrou afeto e orgulho por minhas conquistas.

À minha irmã (In Memoria), Maria Helena, que tão cedo foi brilhar no céu, mas continua viva em mim.

Ao admirável mestre José Adelson da Cruz, a quem tive o privilégio de conviver, partilhar minhas angústias e ser orientado - com providenciais elogios e puxões de orelha.

AGRADECIMENTOS

Aos professores, que contribuíram significativamente neste curso de mestrado: João Ferreira de Oliveira, Maria do Rosário Silva Resende, Maria Margarida Machado, Miriam Fábria Alves e Wanderson Ferreira Alves.

Ao professor Jadir de Moraes Pessoa, que se fez presente em todo o processo de minha formação acadêmica e trouxe valiosas contribuições a este trabalho.

À professora Sandra Valéria Limonta, por ter contribuído significativamente com as discussões sobre Trabalho pedagógico.

À professora Veralúcia Pinheiro, que se colocou a disposição para discutir este trabalho e contribuir com sua efetivação.

Aos meus colegas de trabalho da Escola Municipal Madre Francisca, por terem acompanhado carinhosamente esta minha jornada de estudo acadêmico.

Aos meus colegas de Pós-Graduação, por terem vivido comigo momentos de conquistas, angústias e de superação – especialmente Lênin Tomazett Garcia, Álcio Crisóstomo Magalhães, Núbia Gonzaga, Sander Amaral e Vinícius Borges.

Aos dirigentes do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás (SINTEGO), por terem me acolhido, atender minhas solicitações de entrevistas e disponibilizar toda documentação necessária à realização deste trabalho.

À Secretaria Estadual de Educação, por ter garantido o meu direito a licença aprimoramento, previsto no estatuto do magistério.

À Faculdade de Educação, pela acolhida e contribuição com minha formação.

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*. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, 2013.

RESUMO

Este trabalho objetiva compreender o “entendimento e o posicionamento” do Sintego em relação às mudanças no trabalho pedagógico, a partir da implantação do “Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças” no Estado de Goiás. Desenvolveu-se na Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Movimento Sociais, do Programa de Pós-Graduação da FE/UFG. Adotou-se como referencial teórico para compreender o projeto educacional do Estado de Goiás, as transformações no mundo do trabalho e as ações do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás (SINTEGO), os seguintes autores: Harvey (2011), Cruz (2005 e 2008), Corràgio (1999), Schwartzman e Cox (2009), Saviani (1991 e 2009 e 2012), Paro (1993 e 2010 e 2011), Enguita (1989), Tumolo e Bez (2008), Canezin (2009) e Boito Jr. (1996 e 1999 e 2001 e 2005). Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a direção do Sintego. Também foi feito buscas de teses, dissertações e artigos no banco de teses e dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG), da Universidade Federal de Brasília (UNB), da PUC-GO e do banco de dados da CAPES em periódicos da área de educação, produzidas entre os anos de 1990 a 2011. Partiu-se da compreensão do Pacto pela Educação como projeto de governança, disseminado pelos organismos internacionais, na acumulação flexível do capital, que objetiva ampliar a privatização do público. Nesse deslocamento das fronteiras entre o público e o privado, as relações e condições do trabalho pedagógico foram alteradas, exigindo-se novas lutas e organizações dos trabalhadores. Como resultado da pesquisa, constatou-se que o Sintego conhece o processo de ampliação da iniciativa privada na prestação dos serviços públicos educacionais. No entanto, ainda não conseguiu fazer com que este processo tornasse bandeira de luta, ficando presos a lutas pontuais, baseados em fatores externos ao processo e resultado do trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Acumulação flexível; Pacto pela Educação; Trabalho Pedagógico; Sintego.

ABSTRACT

This study aims to understand the "understanding and positioning" of Sintego regarding changes in pedagogical work, since the implementation of the "Pact for Education: a better future requires changes" in the State of *Goiás*. It was developed in the Research Line "Education, Labor and Social Movement", of the Post-Graduation Program in FE/UFG. Transformations in the world of work and actions of the Education Workers Union of the State of *Goiás* (SINTEGO) were adopted as a theoretical framework to understand the educational project of the State of *Goiás*. This work was based theoretically on the following authors: Harvey (2011), Cruz (2005; 2008), Corrãgio (1999), Schwartzman and Cox (2009), Saviani (1991; 2009; 2012), Paro (1993; 2010; 2011), Enguita (1989), Tumolo and Bez (2008), Canezin (2009) e Boito Jr. (1996; 1999; 2001; 2005). Semistructured interviews with the direction of Sintego were achieved for data collection. Searches for theses, dissertations and articles on the bank of theses and dissertations of Federal University of *Goiás* (UFG), Federal University of Brasilia (UNB), PUC-GO and database CAPES in journals of education, produced between the years 1990-2011, were searched. Pact for Education was understood as governance project, disseminated by international organizations, in the flexible accumulation of capital, which aims to expand the privatization of the public. In this displacement of borders between public and private, relations and conditions of educational work were changed, requiring new struggles and workers' organizations. As result of the research, it was found that Sintego knows the process of expanding the private sector in the provision of public educational services. However, it still could not make this process becomes a battle flag, getting stuck in specific fights, based on factors external to the process and outcome of pedagogical work.

Keywords: Flexible Accumulation; Pact for Education; Pedagogical Work; Sintego.

LISTA DE SIGLAS

CEPAL Comissão Econômica para a América Latina

CPG Centro dos Professores de Goiás

CUT Central Única dos Trabalhadores

DH Desenvolvimento Humano

EJA Educação de Jovens e Adultos

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

EPI's Equipamentos de Proteção Individual

EPC's Equipamentos de Proteção Coletiva

IDEB Índice de Desenvolvimento Educacional

IDEGO Índice de Desempenho Educacional de Goiás

OCDE Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PMDB Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PT Partido dos Trabalhadores

SAEB Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SINTEGO Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás

UFG Universidade Federal de Goiás

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

Sumário

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| CAPÍTULO 1 | 18 |
| A RELAÇÃO ENTRE CAPITAL, TRABALHO E ESCOLA..... | 18 |
| 1.1 CAPITAL, TRABALHO E ESCOLA NO FORDISMO | 23 |
| 1.2 AS BASES CONSTITUTIVAS DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL NA TRANSFORMAÇÃO DO FORDISMO | 33 |
| CAPÍTULO 2 | 47 |
| O TRABALHO DOCENTE E A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL EM GOIÁS..... | 47 |
| 2.2 O PACTO PELA EDUCAÇÃO: UM PROJETO DE GOVERNANÇA | 62 |
| 2.2.1 A relação entre o público e o privado nas páginas do Pacto pela Educação em Goiás | 67 |
| 2.3 O TRABALHO PEDAGÓGICO NO DESLOCAMENTO DAS FRONTEIRAS ENTRE PÚBLICO E PRIVADO EM GOIÁS | 76 |
| CAPÍTULO 3 | 86 |
| O SINTEGO FRENTE ÀS MUDANÇAS NO TRABALHO PEDAGÓGICO DO ESTADO DE GOIÁS..... | 86 |
| 3.1 O SINTEGO: UMA ORGANIZAÇÃO DE TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO | 87 |
| 3.2 O PACTO PELA EDUCAÇÃO NA ÓTICA DOS DIRIGENTES DO SINTEGO..... | 94 |
| 3.3 AS AÇÕES DO SINTEGO EM RELAÇÃO AO PACTO PELA EDUCAÇÃO | 103 |
| 3.4 OS DESAFIOS IMPOSTOS AO SINTEGO NA CONSOLIDAÇÃO DO PACTO PELA EDUCAÇÃO..... | 112 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 116 |
| REFERÊNCIAS | 125 |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR..... | 128 |

INTRODUÇÃO

Durante alguns anos, ao atuar como professor da Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás, tenho presenciado várias ações do Sindicato dos Trabalhadores em Educação na busca por garantir melhores condições de trabalho e salários aos trabalhadores em educação. Em suas pautas de manifestações estão propostas de melhorias para os espaços físicos das escolas, maior autonomia e capacitação para os trabalhadores e efetivação de uma carreira que incentive a inserção e a permanência do trabalhador no serviço público educacional. As ações de divulgação e mobilização destas bandeiras de lutas são várias: emissão de jornal, panfletagem, reunião com os trabalhadores nas escolas, assembleia em praça pública, passeatas, congresso e, em último caso, greves. Mas, o que sempre me chamou a atenção foi o fato de todos estes movimentos serem esvaziados na primeira demonstração pública dos governantes em melhorar, mesmo que parcialmente, as condições salariais dos professores. Isso fez com que surgissem as seguintes indagações: Por que o Sintego não mantém o movimento fortalecido até conseguir todas as suas reivindicações? E os professores, por que não tomam a frente do movimento e seguem até as últimas consequências?

Essas indagações são fruto de um desejo pessoal, baseado em uma visão particular sobre as ações dos trabalhadores em educação do Estado de Goiás filiados ao Sintego, que começou a ganhar forma e significado no ano de 2011 quando entrei no mestrado em educação disposto a investigar as ações deste sindicato. Neste mesmo ano, o governo do Estado de Goiás propôs uma reforma educacional e lançou na mídia uma política educacional denominada “Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças” que, de imediato, mudou os critérios de eleição para diretores, com retorno de professores “readaptados” para as salas de aula, implantação do bônus por assiduidade, retirando a gratificação de titularidade dos professores. Assim, outra questão surgiu: Como o Sintego reagirá a estas mudanças para defender os interesses

dos trabalhadores? Desta forma, ao refletir sobre a motivação que conduziu à seleção de mestrado com as mudanças educacionais anunciadas pelo governo, chegou-se ao seguinte problema de pesquisa: Qual o posicionamento do Sintego em relação às mudanças provocadas pelo pacto pela educação no trabalho pedagógico?

Esse problema remeteu a três pontos fundamentais: os sentidos e significados do sindicato, a essência da reforma educacional e a natureza do trabalho pedagógico. O desafio foi entender o Sintego como organização de trabalhadores frente às mudanças no trabalho pedagógico com a implantação da nova política educacional proposta pelo governo de Goiás. Assim, tornaram centrais para este trabalho os estudos sobre sindicalismo, trabalho pedagógico e políticas educacionais.

Inicialmente, deu-se maior ênfase ao estudo da política educacional de Goiás, identificando-a como parte de um projeto educacional disseminado pelos organismos internacionais em países de orientação neoliberal, destacando-se, no Brasil, a partir dos anos de 1990, quando a “onda” neoliberal ganhou materialidade baseada no processo de reestruturação produtiva do capital, com propostas elaboradas e incentivadas pela CEPAL, com os princípios de formação produtiva. Estas propostas deslocaram as fronteiras entre o público e o privado, aproximaram a escola das necessidades empregatícias do mercado e a tornaram uma instituição de formação de capital humano produtivo e de controle social. Assim, os governantes elaboraram políticas públicas educacionais baseadas nos princípios de governança criados na reestruturação administrativa dos estados nacionais, que buscam eficiência e qualidade e adotam a equidade como princípio. Eles oferecem o serviço social da educação a partir de parcerias estabelecidas com instituições públicas não estatais, legitimadas na sociedade.

Esse novo caminho adotado pela governança dos estados busca desenvolver, através da educação escolar, resultados imediatos baseados na formação produtiva com equidade exigida pelo processo de produção social do capital na acumulação flexível, tendo como parâmetros classificatórios as avaliações externas à escola. Atende às necessidades geradas pelas mudanças que ocorrerem no cenário socioeconômico, na transição do modelo rígido de acumulação do capital para uma nova organização dos meios de produção capitalista, diagnosticada por Harvey, de acumulação flexível do capital.

As mudanças assinalam o nascimento de um novo regime de acumulação capaz de conter as contradições do capitalismo durante a próxima geração ou se marcam uma série de reparos temporários, constituindo assim um

momento transicional de dolorosa crise na configuração do capitalismo no final do século XX. (HARVEY, 2011. p.177).

O autor aponta para o nascimento de um novo regime de acumulação do sistema capitalista de base flexível, contrária à rigidez fordista, que entrou em crise no início dos anos de 1970. A acumulação flexível do capital corresponde a uma nova estratégia adotada pelo sistema capitalista para superar a crise da superacumulação gerada com o sistema fordista. É um processo inacabado e tem como fator inovador a compressão espaço-tempo, que permite maior flexibilidade nas relações comerciais de mercadorias e força de trabalho. Assim, mantém acesas as chamas do crescimento do capital, através de processos que promovem a abertura dos mercados internacionais, a acelerada circulação de moedas, a ampliação das necessidades de consumo, a maior circulação de mercadorias e recursos humanos.

Com essas novas configurações, a sociedade como um todo passa por mudanças para se adequar à nova realidade. O trabalho transita de um direito social para uma conquista individual, havendo um processo de descentralização dos postos de trabalho através de terceirizações que reduzem o número de trabalhadores estáveis, aumentam as contratações flexíveis com contratos de curta duração, promovem o rebaixamento salarial e reduzem o poder de reação dos trabalhadores. Os Estados nacionais transitam de uma condição de bem-estar social, compensador das desigualdades sociais, para um Estado empreendedor de administração gerencial, reduzindo os gastos em serviços sociais e garantindo o crescimento da iniciativa privada. A educação escolar de responsabilidade do Estado tem o seu espaço reduzido para as instituições públicas não estatais e concentra suas ações em proporcionar aos alunos a aprendizagem básica, o necessário para garantir boas notas em avaliações externas, alcançar a universidade, pública ou privada, ou ocupar um posto no mercado de trabalho formal ou informal.

Esse novo cenário promove o reducionismo do espaço público da educação e provoca mudanças na natureza do trabalho pedagógico, modificando a forma do trabalho docente. O deslocamento das fronteiras entre público e privado na aplicação da educação pública exige um trabalhador em educação de novo tipo, que seja capaz de transmitir aos alunos os conhecimentos necessários para que consigam alcançar bons resultados em avaliações externas do sistema educacional, como provas que avaliam o sistema – Provas Brasil e SAEB, provas que possibilitem o prosseguimento em estudos – ENEM, vestibulares e provas que auxiliem a inserção no mercado de trabalho. O que

há é uma educação focada em resultados imediatos, que habilita os indivíduos a conquistarem novos espaços no interior da sociedade por conta própria. O trabalhador em educação é visto como principal responsável por este processo educacional, portanto, seu trabalho deve ser reestruturado para atender esta nova demanda educacional. O professor deve passar por qualificação, ter responsabilidade pelos resultados do seu trabalho – aprendizagem dos alunos medida pelas avaliações externas – e ser um trabalhador de produtividade, eficiente e eficaz na realização do seu trabalho.

Com base nessa análise, identificou-se que a política educacional implantada no Estado de Goiás corresponde aos objetivos educacionais disseminados pelos organismos internacionais para atender às novas demandas da acumulação flexível. São alterações que movimentaram a escola, não apenas como capricho do governo local, mas como um projeto educacional realizado em todo o mundo capitalista, capaz de mudar o perfil do trabalhador em educação para atender às novas demandas educacionais, que só agora se apresentaram com mais intensidade em Goiás. Sendo assim, o pacto pela educação não é a-histórico, está diretamente ligado às mudanças que ocorrem na relação entre capital, trabalho e educação. Ou seja, para compreender o Pacto pela Educação é necessário primeiramente, entendermos como a relação capital, trabalho e educação está sendo costurada no contexto atual de consolidação da acumulação flexível.

A pesquisa adotou como dimensão geográfica o Estado de Goiás e, para dar conta das conceituações que nortearam este trabalho - acumulação flexível, políticas educacionais, sindicalismo e trabalho pedagógico - foram feitas buscas de teses, dissertações e artigos no banco de teses e dissertações da Universidade Federal de Goiás – UFG, da Universidade Federal de Brasília – UNB, da PUC- GO, e do banco de dados da CAPES em periódicos de conceito A1 em educação, entre os anos de 1990 a 2011. Inicialmente, selecionaram-se oito artigos, 10 (dez) dissertações e duas teses que continham assuntos relacionados às palavras-chave: trabalho pedagógico, Sintego, sindicalismo, reestruturação produtiva, acumulação flexível e políticas educacionais.

A pesquisa contou também com análise dos seguintes documentos: ‘Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças’; ‘Estatuto do magistério do Estado de Goiás’; ‘Estatuto do Sintego’ e o documento base do 8º congresso do Sintego. Os dois primeiros foram bases fundamentais para entender as mudanças no perfil do trabalho pedagógico no Estado de Goiás no contexto da acumulação flexível. Os dois últimos

ajudaram a compreender os posicionamentos do Sintego, contudo, consideramos insuficiente tentar compreender a complexidade das ações e dos posicionamentos desse sindicato apenas por meio do estatuto e da pauta dos congressos, com isso realizamos, também, entrevistas semiestruturadas com a direção central do Sintego. A escolha dos representantes da direção central do Sintego se deu pelo fato de se entender que estes são trabalhadores legitimados pelo conjunto de filiados para organizar e administrar a luta sindical. Assim, foram realizadas sete entrevistas na sede administrativa do Sintego, na cidade de Goiânia, no mês de março de 2013, somando um total de quatro horas e 38 (trinta e oito) minutos de gravação. O foco das entrevistas foi identificar os pontos de enfrentamento do Sintego em relação às mudanças introduzidas pela política educacional de Goiás na organização do trabalho pedagógico, destacando os pontos que o sindicato considera excessivos na política educacional de governo, os limites de exploração que estão dispostos a aceitar, as estratégias para mobilizar os filiados para as lutas e a relação que o Sintego mantém com o governo.

Este trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro é ‘A Relação entre Capital, Trabalho e Escola’, que tem como foco de discussão as mudanças que a acumulação flexível traz ao trabalho e à escola. Neste capítulo, analisa-se o processo de consolidação e crise do fordismo e apontam-se os caminhos adotados pelo sistema capitalista para controlar a desvalorização, por superacumulação, apresentada no início dos anos de 1970, do capital e seus impactos nas relações sociais. Ao promover a competitividade dos sujeitos na busca pela empregabilidade, reduziu-se o número de trabalhadores estáveis, aumentaram-se as subcontratações, promoveu-se o rebaixamento salarial, modificaram-se as relações do Estado— que passou a ser empreendedor de sua própria imagem, reduzindo os gastos com direitos sociais e aumentando o espaço da iniciativa privada em suas relações sociais—, centralizou-se a educação na formação de recursos humanos e tornou o trabalhador em educação o centro dos debates sobre a qualidade educacional que é buscada de forma descentralizada com base nos princípios da equidade.

A base teórica deste capítulo está em: Harvey (2011), sobre a acumulação flexível do capital; Castel (2010), na compreensão do fordismo; Cruz (2005), nas mudanças do Estado no contexto da acumulação flexível; Morais (2011), para entender as mudanças no trabalho; Ferreira (2011), sobre o processo de expansão das escolas na acumulação flexível; Coraggio (1999), Schwartzman e Cox (2009), sobre as mudanças na educação e nas políticas educacionais para atender às novas demandas da sociedade

capitalista. Com o estudo desta bibliografia, identificou-se que a acumulação flexível é um processo inacabado que está mudando as relações sociais. Na educação, valoriza-se mais a que é desenvolvida no ambiente escolar, aproximando-a das relações mercadológicas, e o professor torna-se um dos pontos centrais das políticas educacionais, um trabalhador que deve estar em processo de profissionalização.

O segundo capítulo, ‘O Trabalho Docente e a Reestruturação Produtiva em Goiás’, tem por objetivo compreender a constituição do trabalho pedagógico na realidade do Estado de Goiás. Neste, faz-se o estudo literário sobre o trabalho pedagógico e contextualiza-se o projeto do governo de Goiás a reforma administrativa do Estado brasileiro, mostrando a relação entre público e privado na prestação de serviços sociais não exclusivos do Estado, neste caso específico, a educação escolar.

Os estudos do trabalho pedagógico foram realizados com base em quatro referências bibliográficas. Primeiro, Saviani (1991), que considera imprescindível a presença do professor e do aluno no interior das escolas para que o trabalho pedagógico alcance resultados positivos por meio de boas aulas, define o trabalho pedagógico como imaterial e a aula como produto deste trabalho. Segundo, Paro (1993; 2010; 2011), o qual menciona que o trabalho pedagógico é um processo realizado na interação entre sujeitos, o aluno é coprodutor deste trabalho e o resultado é o conjunto de saberes construído na interação dos sujeitos. Terceiro, Enguita (1989), que classifica o trabalho docente como uma semiprofissão, formada por assalariados de formação profissional que contribuem com os propósitos da escolarização das massas. Quarto, Tumolo e Bez (2008), revelam em sua pesquisa, sobre a proletarização do trabalho docente, que o trabalho docente é visto pelos pesquisadores dos anos de 1990 – que fazem uma interpretação equivocada do conceito de trabalho produtivo – como sendo uma semiprofissão; os autores afirmam também que a proletarização do trabalho pedagógico está relacionada ao processo de produção do capital. Já a análise da política educacional de Goiás contextualizada à reforma administrativa do Brasil teve como referência Cruz (2005), por evidenciar o deslocamento das fronteiras entre público e privado no processo de modernização do Estado brasileiro e o estudo do ‘Estatuto do magistério do Estado de Goiás’ (2001) e do ‘Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças’ (2011), por serem os documentos que organizam os caminhos do trabalho pedagógico em Goiás na atual conjuntura política.

O terceiro capítulo, ‘O Sintego frente às mudanças no Trabalho Pedagógico do Estado de Goiás’, tem por objetivo compreender ‘o entendimento e o posicionamento’

do Sintego em relação às mudanças no trabalho pedagógico e à privatização da escola pública com a implantação da política educacional de Goiás. Entende o Sintego como uma organização de trabalhadores que está sendo reestruturada para atender os interesses de seus filiados - instituição formada a partir da diversidade de interesses de seus membros - à medida que as relações sociais estão sendo modificadas com as alterações dos processos de produção capitalista e da privatização do público na educação goiana. As informações sistematizadas na pauta de reivindicações, nas reuniões com os filiados e nas entrevistas mostram que o Sintego, como organização de trabalhadores, conhece o processo de ampliação da iniciativa privada no provimento dos serviços educacionais, mas ainda não fez da resistência a este processo uma bandeira de luta.

O estudo do Sintego como organização de trabalhadores foi realizado com base nos estudos de Boito Jr. (1996; 1999; 2001; 2005) por oferecer consistência teórica aos processos de reestruturação do sindicalismo brasileiro, evidenciando que essas organizações de trabalhadores foram modificando suas organizações e ações à medida que as relações sociais foram se alterando na sociedade capitalista. Também os estudos de Canezin (2009) mostram de forma bem articulada o processo de constituição do sujeito coletivo dos trabalhadores em educação do Estado de Goiás. Já os entendimentos e posicionamentos do Sintego em relação ao pacto pela educação foram sistematizados com base nas pautas reivindicatórias e nas entrevistas com a direção central do Sintego no triênio 2010/2012, por ser o período de consolidação das mudanças no trabalho pedagógico em Goiás, acompanhando as exigências educacionais disseminadas pelos organismos internacionais.

Ao entender os posicionamentos do Sintego em relação às mudanças no trabalho pedagógico em Goiás, percebe-se que a relação entre sindicato e Estado é muito complexa e os coloca em condições de oponentes. A complexidade se dá através das necessidades pontuais de ambos: o sindicato, Sintego, por precisar da tutela do Estado para tornar-se hegemônico aos seus filiados e o Estado capitalista por necessitar destas organizações de trabalhadores para legitimar seu projeto de governança. Essa relação faz com que sindicato e Estado, representados por seus governantes, sejam oponentes, e não necessariamente opostos. Portanto, o que está em jogo nas relações sindicato e Estado é a negociação do nível aceitável de exploração do trabalhador de forma que o

primeiro mantenha hegemônico perante a categoria de trabalhadores e o segundo consiga desenvolver seu projeto de governo.

Considerando os imperativos da relação entre sindicato e Estado, foi possível constatar nesta pesquisa que o Sintego não consegue avançar nas negociações com o Estado, pois está preso ao interesse momentâneo dos trabalhadores em educação que lhe forma - o aumento salarial. E nesse jogo, estes trabalhadores acabaram sendo inseridos em uma corrida individualizada em busca de benefícios externo ao processo e resultado de seu trabalho: inseridos no processo crescente de proletarização do trabalho pedagógico. Ou seja, as condições atuais de negociações entre sindicato e Estado faz com que o maior desafio do Sintego, como instituição representativa dos trabalhadores em educação do Estado e dos municípios de Goiás que visa manter o nível de exploração dos seus filiados em condições aceitáveis, seja aglutinar os trabalhadores em educação – dirigentes e filiados– para tornar a resistência à privatização do público uma bandeira de luta, uma vez que a ampliação da proletarização do trabalho pedagógico tende a elevar o nível de exploração dos trabalhadores em educação.

CAPÍTULO 1

A RELAÇÃO ENTRE CAPITAL, TRABALHO E ESCOLA

Para o conhecimento das relações sociais no contexto atual, é necessário ter-se consciência de que vivemos numa sociedade capitalista. Por mais que haja resistência por parte de organizações sociais e movimentos sociais no interior desta sociedade, não se pode ignorar que o mundo é regulado pelo capital. Esse sistema não se limita apenas a um modo de produção de mercadorias, mas vai além, pois é um sistema de reprodução da vida social, das relações estabelecidas na família, na igreja, nos sindicatos, nos partidos políticos, nas organizações não governamentais, no Estado, nas escolas e em tantas outras organizações que formam a sociedade atual.

O capital é um processo, e não uma coisa. É um processo de reprodução da vida social por meio da produção de mercadorias em que todas as pessoas do mundo capitalista avançado estão profundamente implicadas. Suas regras internalizadas de operação são concebidas de maneira a garantir que ele seja um modo dinâmico e revolucionário de organização social que transforma incansável e incessantemente a sociedade em que está inserido. O processo mascara o fetichismo, alcança crescimento mediante a destruição criativa, cria novos desejos e necessidades, explora a capacidade do trabalho e do desejo humanos, transforma espaços e acelera o ritmo da vida. Ele gera problemas de superacumulação para os quais há apenas um número limitado de soluções. (HARVEY, 2011, p. 307).

Esse é um processo dinâmico que, segundo Harvey (2011), é orientado para o crescimento, se apoia na exploração do trabalho vivo na produção e é, por necessidade, tecnológico e organizacionalmente dinâmico. A base de seu crescimento está na obtenção de lucros através da exploração da força de trabalho, retirando do trabalhador o excedente que ele utiliza na produção, mais-valia. Por ser um processo, está em constante movimento, em busca de novas estratégias para manter o controle da produção e do consumo.

É um sistema que movimenta todas as estruturas sociais para continuar crescendo, gera nas pessoas, através de processos de persuasão e coerção, o desconhecimento de sua verdade objetiva exploratória e faz com que estes, de uma

forma ou de outra, estejam inseridos em seu meio, reproduzindo suas verdades como absolutas e irreversíveis, cabendo a todos curvarem-se diante de sua hegemonia. O capitalismo produz relações sociais, cria necessidades na população, mexe com os processos de trabalho, estimula os meios de produção, promove a proximidade do espaço, é capaz de acelerar o tempo das coisas, é movimento que agita a sociedade e gera novos processos educativos, para moldar nas pessoas a sua objetividade maior, que é obter lucros e manter-se em constante crescimento.

A palavra de ordem do modo de produção capitalista é o lucro. Busca o equilíbrio das relações sociais para manter o controle dos sistemas de produção e consumo, gera na sociedade a conformidade, a naturalização da exploração de uma classe social sobre a outra e tende a responsabilizar os indivíduos pela posição social que ocupa. Mas, a sua condição vital— a obtenção de lucros —produz o problema da superacumulação.

Segundo Harvey (2011), a superacumulação é “uma condição em que podem existir ao mesmo tempo capital ocioso e trabalho ocioso sem nenhum modo aparente de unirem-se esses recursos para o atingimento de tarefas socialmente úteis” (p. 170). O autor compreende que o problema da superacumulação é incorrigível, apenas possível de ser controlado para evitar que essa problemática se transforme em um caos, e é controlado pela desvalorização: “A desvalorização de mercadorias, de capacidade produtiva, do valor do dinheiro, talvez associada à destruição direta.” (HARVEY, 2011, p.170). Não é lucrativo para o capitalista ter em seu estoque mercadorias em excesso, pois nelas estão inclusos os meios de produção e a força de trabalho, que já foram previamente pagos. Também estão, nessas mercadorias, o excedente desta força de trabalho e seu lucro que, não comercializado, representa prejuízos. Desta forma, o capitalista abre mão de parte do excedente da força de trabalho dissolvida na mercadoria, ou seja, de seu lucro, rebaixando o preço do produto final para obter retorno e ter condições de investir o capital adquirido em novas mercadorias. De forma simples, pode-se entender esse processo como a lei da oferta e da procura: quanto maior a procura, maior será a valorização, e quanto menor a procura, menor será a valorização da mercadoria. Essa regra do capital também se aplica à força de trabalho enquanto mercadoria.

Há também o controle por vias macroeconômicas, “Por meio da institucionalização de algum sistema de regulação, pode conter o problema da superacumulação, talvez por um considerável período de tempo.” (HARVEY, 2011, p.170). É fundamental racionalizar os processos de produção e consumo, gerar o equilíbrio entre as relações que compõem toda a dinâmica do crescimento capitalista e criar normas que estabeleçam este equilíbrio. Destaca-se, no processo de institucionalização, a ação reguladora do Estado nas formas de produção keynesiana e fordista, após uma crise de superacumulação gerada no final dos anos de 1920, que utilizou o conjunto de suas instituições para mediar as tensões entre a força de trabalho e os industriais, evitando problemas que poderiam comprometer o crescimento do capital.

Por fim, o controle pela absorção da superacumulação, “por intermédio do deslocamento temporal e espacial oferece [...] um terreno mais rico e duradouro, mas também muito mais problemático.” (HARVEY, 2011, 171). Consiste em absorver o excedente de capital a partir de investimentos a longo prazo e gastar o dinheiro em mercadoria que vai gerar lucros apenas no futuro, de forma duradoura. Como exemplo, os investimentos em infraestruturas ou empréstimos a outras corporações com juros rentáveis e, ainda, a expansão de capital e de trabalho para outras regiões geográficas que almejam crescer e obter progresso. Esse deslocamento tempo-espacial na forma de produção fordista teve como grande avalista o Estado regulador.

É importante salientar que essas formas de controle utilizadas pelo capital para evitar a superacumulação são pensadas para evitar desequilíbrio no sistema de produção de mercadorias e reprodução das relações sociais, mas não são capazes de absorver todas as contradições que o modo de produção capitalista gera. Estas formas têm sido estratégias utilizadas para manter o equilíbrio e garantir que o capital continue crescendo enquanto produtor de mercadorias e relações sociais.

Em termos gerais, o capitalismo é uma maneira de organização da sociedade, cuja essência ou condição de existência está na obtenção de lucros, em sua capacidade de reprodução. Trata-se de uma condição vital, que exige muita dinamicidade e capacidade de se reorganizar nos momentos de crise para evitar sua autodeteriorização e tem como hospedeiro, fonte de ascensão, o trabalho. Este, nas estruturas do capital, é transformado em ‘força de trabalho’, uma mercadoria particular do ser humano que, de

tempos em tempos, se modifica para atender às exigências do modo de produção vigente, frutos dos avanços organizacionais, tecnológicos e científicos.

Enquanto mercadoria, o trabalho é controlado pelo capital. A submissão representa o poder de controle que o capital exerce sobre o trabalho e o trabalhador para alcançar os seus objetivos. Essa situação representa a subsunção, o estágio de alienação em que o trabalhador se encontra, pois se vê parte do capitalismo. Essa é uma visão real, pois, em uma sociedade capitalista, capital e trabalho são indissociáveis, são irmãos siameses em constante processo de gestação, portanto, impossíveis de serem fracionados. Só que as bases dessa dialética são controladas pelo capital através da coerção e persuasão, por meio de um processo educativo que direta ou indiretamente inculca nos indivíduos os princípios da sociedade burguesa.

A coerção e persuasão do trabalho por parte do capital têm como aliadas as instituições legitimadas pela sociedade, principalmente as que formam o Estado capitalista, pois este utiliza de sua capacidade repressiva, seja através da força ou por inculcações ideológicas, para garantir o crescimento do capital. Em alguns momentos, atua como garantidor de direitos para a classe trabalhadora e, em outros, como incentivador dos ideais capitalistas, ou até mesmo como ponto de equilíbrio entre o capital e o trabalho. Mas, o que se tem evidenciado é que o Estado, na sociedade capitalista, independente da direção que seu pêndulo aponta, sempre está favorável ao pleno desenvolvimento do capital.

Dentre as várias ferramentas utilizadas pelo Estado para garantir a hegemonia do capital perante o trabalho, encontra-se a escola como espaço de inculcação, meio de condicionar os indivíduos para sobreviverem na sociedade capitalista. Por meio da escola, o Estado cria as condições necessárias para o crescimento da produção capitalista, com processos educativos que condicionam os trabalhadores as necessidades do mercado de trabalho. Nesse sentido, a escola produz e reproduz as relações sociais hegemônicas.

A escola na sociedade capitalista faz parte de um conjunto de instituições que sozinha não são capazes de consolidar o capital, tampouco de romper com este. Contudo, juntamente com outras instituições que formam a sociedade, contribui para a consolidação do capitalismo, de tal forma que este não conseguiria sobreviver sem suas atuações. Neste contexto, Mészáros (2010) afirma que “Uma das funções principais da

educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.” (p. 45). A escola, como instituição formal, reconhecida e legitimada pela sociedade capitalista, é conservadora, reproduz as relações sociais e, portanto, é reestruturada sempre que os meios de produção também são.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2010, p. 35).

A escola é parte das tramas das relações sociais capitalistas. E para ter condições de fornecer conhecimentos, pessoal para a máquina produtiva e educar os indivíduos para a sociabilidade capitalista, tem que se reestruturar sempre que necessário para atender às demandas do capital. Ou seja, em momentos de transformações dos processos de produção capitalista, também há transformações na escola.

Dessa maneira, entende-se que o capitalismo é um processo vivo, em constante transformação, tem o trabalho como fonte de existência e utiliza instituições legitimadas na sociedade, como a escola, para garantir sua sobrevivência. No contexto de crises intensas, se transforma e transforma também as relações sociais para continuar crescendo. Por ser um processo de reprodução da vida social por meio da produção de mercadorias, tem a capacidade de promover alterações em toda a estrutura da sociedade, readequando os processos de trabalho, a força de trabalho, a produção e o consumo às suas necessidades para continuar crescendo.

Partindo do pressuposto de que o capitalismo é um modo de produção de mercadorias e de relações sociais e que a escola reproduz essa sociabilidade, objetiva-se, neste capítulo, compreender as relações entre capital, trabalho e escola, no contexto da reestruturação produtiva do capital e na transformação do fordismo para uma nova forma de acumulação. Para isso, serão analisados a forma de produção fordista – tendo como foco as mudanças que esse sistema promove nas relações sociais e nos meios de produção –, o consumo, a organização, a exploração da força de trabalho e as exigências para a escola em meio a essas mudanças.

1.1 CAPITAL, TRABALHO E ESCOLA NO FORDISMO

O fordismo é uma forma de acumulação capitalista de origem norte-americana, desenvolvido durante o século XX. Representa o resultado das transformações capitalistas após o período de pré-industrialização e amadureceu após a Segunda Guerra Mundial, entrando em crise intensa na década de 1970.

Chama-se ‘fordismo’ a articulação, que Henry Ford foi sem dúvida o primeiro a pôr em prática conscientemente, da produção de massa e do consumo de massa. Henry Ford declara: ‘A fixação do salário da jornada de 8 horas em cinco dólares foi uma das mais belas economias que já fiz na vida, mas elevando-o a seis dólares, fiz uma economia melhor ainda’. Percebe, assim, uma nova relação entre o aumento do salário, o aumento da produção e o aumento do consumo. Não se trata apenas do fato de que um salário elevado aumentaria a motivação pelo trabalho e pela produção. Esboça-se uma política de salários ligada aos progressos da produtividade através da qual o operário tem acesso a um novo registro da existência social: o do consumo e não mais exclusivamente da produção. (CASTEL, 2010, p. 431).

A forma de produção capitalista denominada Fordismo criou as condições de existência do trabalhador consumidor e apresentou ao mundo capitalista uma gestão direcionada para a produção e o consumo em massa. A estratégia de aumentar o salário dos trabalhadores fez aumentar a produção de mercadorias, não somente porque a força de trabalho sentiu-se estimulada a produzir mais, mas por eles passarem a ter condições de consumir as mercadorias que produziam. Outro elemento fundamental que compôs a racionalidade fordista foi a determinação do tempo de atuação da força de trabalho. O trabalhador, com exigência de 8 horas de trabalho no interior das fábricas, passou a usufruir de outros bens sociais fora do seu espaço de trabalho e, conseqüentemente, aumentou suas relações de consumo. Neste sentido, o trabalho assumiu no fordismo a conotação de um direito social, o caminho necessário para os indivíduos consumirem bens sociais como lazer, cultura, habitação, saúde, educação, entre outros.

O fordismo é visto por Castel (2010) como um processo evolutivo da forma de produção capitalista de base industrial. Como processo, foi sendo estruturado à medida que conseguiu equilibrar os meios de produção, manter o controle da força de trabalho e reorganizar as relações sociais aos seus interesses. Constitui-se como forma de produção de mercadorias e relações sociais estruturadas a partir da diferenciação entre trabalhadores ativos e inativos, na separação entre planejar e executar e na fixação do trabalhador em seu posto de trabalho.

A racionalidade fordista está relacionada à produção de grandes quantidades de mercadorias e ao acesso dos trabalhadores a essas mercadorias. No jogo dessas relações, os trabalhadores ativos passaram a ter acesso às propriedades sociais: seguridade social contra doenças, acidentes e aposentadorias. Também é inscrito no direito ao trabalho um trabalhador que tem garantias e uma identidade coletiva, que ganha espaço na arena das negociações com os burgueses em prol de melhores condições de trabalho e de vida.

A sociedade baseada na forma de acumulação fordista, para continuar a crescer, teve que abrir espaços para uma maior participação da classe trabalhadora. Esta, por sua vez, criou identidade de classe, a operária, se estruturou em organizações sociais, como as sindicais, e passou a reivindicar maiores participações nos bens sociais. Foi enquadrada nos princípios trabalhistas de ordem jurídica, conquistando, assim, o direito ao trabalho, movendo-a de condição individual para coletiva, classista. A classe trabalhadora lutou por menor número de horas de trabalho, férias remuneradas e previdência social. Mas é bom evidenciar que essas lutas não foram lineares em todos os países, porém, foram manifestações reais nos países capitalistas de produção e consumo em massa.

Mesmo tendo essa conotação inovadora, é importante salientar que “em muitos aspectos, as inovações tecnológicas e organizacionais de Ford eram mera extensão de tendências bem-estabelecidas.” (HARVEY, 2011, p.121). Entre estas, estão a forma corporativa de organização de negócios já aperfeiçoada pelas estradas de ferro, a divisão do trabalho com base nos princípios administrativos tayloristas e a separação entre gerência, concepção, controle e execução. Além do mais, não eram todos os trabalhadores que estavam inseridos na lógica de produção capitalista fordista, pois havia muitos trabalhadores destituídos do direito a ter trabalho. O fordismo não se tornou o principal meio de acumulação do capital em todas as partes do mundo capitalista de forma homogênea e com facilidades, mas existiram regiões que impuseram dificuldades à sua consolidação, como a Europa.

Nessa premissa, Gramsci (2001) mostra que a concretização do americanismo e do fordismo na Europa encontrou dificuldades em romper ou se adequar à cultura existente na região. As formas de organização da sociedade eram um empecilho para a concretização do sistema de produção e modo de vida americano, pois, ao contrário da sociedade americana, a europeia tinha uma composição parasitária, formada por velhas

oligarquias que viviam do aluguel de suas terras ou como pensionistas do Estado. Mesmo estando em pleno vigor físico, capaz de se inserir como força produtiva, muitas pessoas viviam apenas dos lucros que obtinham na exploração da força de trabalho dos camponeses ou de benefícios públicos.

Gramsci (2001) entendia que o fordismo não era apenas um meio de produção de mercadorias, mas era também um conjunto de relações sociais que propunha a criação de um novo tipo de trabalhador e de vida que as elites europeias não estavam dispostas a seguir completamente. Não rejeitavam os benefícios, lucros, mas não queriam sair da situação parasitária em que viviam. Além do mais, não seria do dia para a noite que uma sociedade mudaria sua forma de organização, pois demandaria tempo para se adequar às novas exigências do capital, como por exemplo, ao puritanismo defendido pelo fordismo como forma de controle e garantia de eficiência da força de trabalho.

Na América, a racionalização do trabalho e o proibicionismo estão indubitavelmente ligados: as investigações dos industriais sobre a vida íntima dos operários, os serviços de inspeção criados por algumas empresas para controlar a 'moralidade' dos operários são necessidades do novo método de trabalho. Quem ironizasse estas iniciativas (mesmo fracassadas) e visse nelas apenas uma manifestação hipócrita de 'puritanismo' estaria se negando qualquer possibilidade de compreender a importância, o significado e o alcance objetivo do fenômeno americano, que é também o maior esforço coletivo até agora realizado para criar, com rapidez inaudita e com uma consciência do objetivo jamais vista na história, um tipo novo de trabalhador e de homem. (GRAMSCI, 2001, p. 266).

A compreensão do autor sobre o fordismo é como um fenômeno inevitável de grande poder transformador das relações sociais que a Europa ainda não estava preparada para realizar, mas não conseguiria resistir por muito tempo e isso se configurava como um problema a ser enfrentado pelos estados nacionais e pelas organizações de trabalhadores.

De fato, o fordismo era inevitável, de forma mais lenta ou não, e conseguiu ganhar grande proporção geográfica, principalmente após a Segunda Guerra Mundial. Essa irregularidade de ascensão do fordismo fez dele

[...] uma longa e complicada história que se estende por quase meio século. Isso dependeu de uma miríade de decisões individuais, corporativas, institucionais e estatais, muitas delas escolhas políticas feitas ao acaso ou respostas improvisadas às tendências de crise do capitalismo, particularmente em sua manifestação na Grande Depressão dos anos de 30. A subsequente mobilização da época da guerra também implicou planejamento em larga escala, bem como uma completa racionalização do processo de trabalho,

apesar da resistência do trabalhador à produção em linha de montagem e dos temores capitalistas do controle centralizado. (HARVEY, 2011, p.122).

Ou seja, o fordismo, para se constituir como forma de produção hegemônica, encarou a resistência dos trabalhadores em se adaptarem ao modelo de produção de montagem em cadeia, rotinizado e controlado em todas as etapas da produção. Constituiu-se praticamente pela mão de obra imigrante e tinha que se adaptar à grande rotatividade dos trabalhadores. Por outro lado, sentiu-se obrigado, devido à depressão de 1930, a conceder novos poderes ao Estado, que passou a atuar como intervencionista e regulador das relações entre capital-trabalho, um conjunto de instituições capaz de absorver despesas sociais e infraestruturas necessárias para a produção e o consumo.

Morais (2011) mostra que uma das razões da resistência dos trabalhadores ao modelo de acumulação fordista foi a perda do saber profissional, pois

Estava criada uma linha de produção em que a uniformização do trabalho (parcelamento das tarefas e desqualificação) e das peças (uniformização de carros), permitia a redução do tempo de produção e dos custos com produção em massa. A consequência imediata dessa organização do trabalho foi a perda do ofício, ou seja, do saber profissional do trabalhador. (MORAIS, 2011, p. 27).

Para o autor, a perda do ofício no fordismo promoveu a desqualificação do trabalhador por perder o controle da produção do seu trabalho. Ao fragmentar os meios de produção, limitou o trabalhador a executar apenas parte do processo de trabalho e, conseqüentemente, intensificou a separação entre o planejar e o executar. Ou seja, o fordismo, através dos princípios de produção e consumo de massa, propiciou a perda do ofício do trabalhador, gerando sua desqualificação por não mais exigir longos períodos de formação para assumir o trabalho como era realizado nas indústrias de base manufatureira ou familiar. Manteve sob controle a força de trabalho, retirando do seu alcance o ato de planejar, limitando-a apenas ao executar, o que facilitava o controle do tempo e espaço de produção. E, assim, “o fordismo conseguiu responder às necessidades capitalistas de domínio do tempo, transformando o processo produtivo num espaço de subjugação do tempo a necessidade do capital.” (MORAIS, 2011, p. 32).

Após a Segunda Guerra Mundial, o fordismo tornou-se uma forma de produção mais consistente, extrapolou os limites locais norte-americanos e expandiu-se para outras regiões do planeta. Manteve-se em plena ascensão, mas à medida que se expandia, ampliava seus espaços de relações, aperfeiçoava novas tecnologias e

promovia a compressão temporal e espacial na produção e no consumo, começando a apresentar sinais de esgotamento devido à superacumulação da produção em massa.

Morais (2011) indica como fatores da crise do fordismo: o crescimento do capital financeiro, o excesso de capacidade de produção, a rigidez dos sistemas de regulação de base nacionalista, a crise do petróleo na década de 1970, a crise do Estado de Bem-Estar e as mudanças científicas e tecnológicas a partir de 1970. Para o autor, “a rigidez do fordismo começou a criar obstáculos à expansão do capitalismo, sendo este orientado para o crescimento, acabou por gerar uma crise.” (p.33).

Portanto, uma crise fruto da superacumulação, da grande capacidade de produção que o fordismo criou com o propósito de produção e consumo em massa, mas que devido à rigidez do seu sistema – forte regulador do Estado nacional –, à resistência dos trabalhadores e à concorrência intercapitalista, viu-se limitado na capacidade de expandir-se. Assim, depois de estruturado, o fordismo começou a revelar suas contradições e tornou-se inconsistente e incapaz de continuar a crescer. Mesmo alcançando produções em grande escala, foi incapaz de abarcar toda a esfera social, deixando ao relento muitos trabalhadores que estavam fora do mercado de trabalho ou que ocupavam postos de trabalho desfavorecidos. Também apresentou rigidez no mercado de trabalho, sobrecarregou o Estado, que não mais conseguia carregar o fardo das desigualdades sociais, e deixou apenas na promessa de desenvolvimento os países de terceiro mundo que abriram suas portas para o sistema de produção fordista.

Nem todos os trabalhadores tinham acesso aos bens de consumo que a condição de assalariado fordista prometia. Algumas linhas de produção não usufruíam de bons salários e havia trabalhadores que reivindicavam salários melhores, que se sentiam discriminados pela sua raça ou por seu gênero. Somado a isso, existia o elemento da rigidez no mercado de trabalho, e os trabalhadores não estavam dispostos a transitar de um posto de trabalho para outro facilmente. Tudo isso era transformado em pressão sobre os sindicatos, que se sentiam obrigados a lutar por melhores condições trabalhistas para não parecerem inúteis perante a classe operária.

O Estado também sentia o efeito da pressão dos trabalhadores excluídos das promessas que a sociedade do consumo alimentava na estrutura social. Os trabalhadores queriam melhores condições de vida: moradias, transporte, tratamentos de saúde, boas escolas. Exigiam do Estado incumbências dentro do sistema de produção capitalista,

como direito social, condições adequadas para conseguir um emprego, educação de seus filhos e condições dignas de viver nos grandes centros urbanos, cada vez mais desiguais e excludentes. Assim, fazia-se da pouca qualidade dos serviços prestados pelo Estado motivo para a crítica de seu sistema gerencial, burocratizado.

É certo também que o fordismo em sua fase áurea expandiu-se para países periféricos do sistema capitalista, tendo os Estados Unidos como credor, e levou em sua bagagem a promessa de desenvolvimento e progresso. Mas, o que se efetivou foi a exploração de mão de obra mais barata e expansão das possibilidades de consumo, de forma que estes países figuraram apenas como exportadores de força de trabalho e matéria-prima, enquanto que as condições sociais permaneceram excluídas da sociedade do consumo. Isso aconteceu até mesmo pelo fato de estes países não terem alcançado níveis de desenvolvimento para si e se limitarem a fortalecer os grandes centros capitalistas, continuando pobres e vivendo de ilusão.

Esses fatores geraram descontentamentos em várias partes do mundo capitalista. Os trabalhadores reivindicavam maior participação na sociedade do consumo, exerciam pressão sobre os sindicatos e promoviam movimentos sociais intensos, questionando a atuação do Estado como garantidor de bens sociais básicos; os países periféricos buscavam maior participação, mais abertura ao mundo capitalista, e estavam ansiosos por viver o progresso que a modernidade prometia. Assim, estava desenhado o cenário da crise do fordismo, que cresceu tanto que não foi capaz de suportar suas próprias ambições a partir da rigidez que forma sua estrutura.

O ímpeto da expansão de pós-guerra se manteve no período 1969-1973 por uma política monetária extraordinariamente frouxa por parte dos Estados Unidos e da Inglaterra. O mundo capitalista estava sendo afogado pelo excesso de fundos; e, com poucas áreas produtivas reduzidas para investimento, esse excesso significava uma forte inflação. A tentativa de frear a inflação ascendente em 1973 expôs muita capacidade excedente nas economias ocidentais, disparando antes de tudo uma crise mundial no mercado imobiliário e severas dificuldades nas instituições financeiras. Somaram-se a isso os efeitos da decisão da OPEP de aumentar os preços do petróleo e da decisão árabe de embargar as exportações de petróleo para o Ocidente durante a guerra árabe-israelense de 1973. (HARVEY, 2011, p. 136).

Para o autor, a frouxidão da política monetária aconteceu porque os países centrais do capitalismo tentaram superar as contradições provocadas pela rigidez nos investimentos de capitais fixos de larga escala e longos prazos no sistema de produção em massa e a rigidez nos mercados de trabalho, que aumentava a pressão sobre a

atuação do Estado e que culminou em vários movimentos da sociedade civil com o aumento da produção de moedas para manter a economia estável. Essa postura, somada à crise do petróleo – que aumentou os insumos de energia –, e a crise imobiliária criaram um desequilíbrio duradouro no modelo de acumulação e produção fordista.

A própria condição de existência do fordismo criou os empecilhos de sua continuidade. As inovações tecnológicas desenvolvidas no pós-guerra deram condições a países da Europa Ocidental e ao Japão de produzirem insumos mais baratos que os Estados Unidos e, portanto, provocar a concorrência entre os países intercapitalistas, que colocaram em xeque a monopolização geopolítica americana. Neste mesmo período, os países do terceiro mundo também vivenciaram uma mudança no sistema de substituição de importações, pois passaram a ser produtores e queriam participar mais do mercado internacional. Esses foram movimentos crescentes após a Segunda Guerra Mundial, ainda no interior da rigidez fordista, que culminaram com grande inflação, crise imobiliária, crise do petróleo e pressões sociais, capazes de forçar a iniciação de uma reforma do modelo de produção para equilibrar e controlar as tensões entre capital e trabalho.

Enfim, o fordismo, para se consolidar, teve que vivenciar a ascensão de indústrias de bases tecnológicas no período de guerra, promover ajustes no processo de produção do capital e expandir-se na Europa como parte do esforço de guerra. Nesse processo, concedeu aos Estados nacionais novos papéis na seguridade social e na construção de infraestruturas que favoreceram o crescimento do capital e cederam espaço para o trabalho assumir novas configurações cooperativas e, conseqüentemente, lutar por maiores participações nos bens sociais. Com sua consolidação, criou condições de existência de monopólios e oligopólios assegurados pelo capital norte-americano, formando e fortalecendo os mercados de massa globais. Ou seja, em sua conjuntura, é um modelo de produção capitalista resultado de muitos anos de luta, que se instaurou como modo de vida total, se consolidou e expandiu o quanto pode a partir das transformações dos meios de produção de mercadorias e das relações sociais reproduzidas por instituições legitimadas na sociedade.

O fordismo é um processo vivo, capaz de transformar as relações sociais, mas, para se consolidar, gerou um crescente quadro de miséria social e foi ineficiente ao criar todas as bases de sustentação do seu crescimento. Portanto, consolidou-se,

paralelamente ao seu crescimento, a necessidade de um sistema de regulações, capaz de controlar as desigualdades provocadas pela produção em massa. Assim, ganhou notoriedade a existência de um Estado intervencionista, regulador, apto a levar minimamente os benefícios do fordismo à massa populacional. Este Estado assumiu, no século XX, a conotação de Estado de bem-estar social.

A concepção de Estado de Bem-estar está fundamentada em uma aliança crucial entre política econômica e política social. A diretriz central consiste em assumir que o mercado impõe prejuízos inevitáveis a certas parcelas da população, cabendo ao Estado impor regras econômicas para minimizar esses efeitos. Com base nessa premissa, o Estado assume a centralidade da política econômica, cujo objetivo consiste em regular e estimular o crescimento econômico, ao passo que a política social tem o propósito de arrefecer os conflitos sociais, amenizar tensões e expandir as políticas de cunho social. (CRUZ, 2005, p.106).

O autor aponta os novos papéis assumidos pelo Estado na consolidação do fordismo: primeiro, como facilitador do crescimento econômico, capaz de criar uma infraestrutura que favorecesse o crescimento do capital como construção de vias de transportes e isenções fiscais. Segundo, como política social, estimulando a conformidade nos trabalhadores através de políticas de pleno emprego e direitos trabalhistas de cunho coletivo, rompendo o embate direto entre trabalhador e capitalista e atribuindo ao trabalhador garantias sociais como lazer, educação e saúde.

As bases do Estado de bem-estar social mostra que o sistema de produção capitalista não é capaz de absorver toda a força de trabalho existente. Parcela significativa da população economicamente ativa encontra-se excluída do mercado de trabalho, vivendo em situação de miséria e, mesmo sendo fruto das relações de mercado, este não consegue resolver a questão social. Mas, como esta situação pode gerar problemas para os meios de produção, fez-se necessária a existência do Estado como ponto de equilíbrio na relação entre capital-trabalho.

A sustentação do Estado de bem-estar social está fundamentada no sistema de produção e consumo em massa, criado nas relações fordistas e nos ideais de políticas de pleno emprego em grandes conglomerados de indústrias reguladas pelo Estado nacional. Assim, surgiu como necessidade de amenizar os conflitos entre capital e trabalho no conjunto de produção fordista, assumindo uma postura reguladora, baseada no princípio do direito, mantendo o controle da questão econômica nos países nacionais. Sua responsabilidade é garantir seguridade social aos trabalhadores, através de legislações

que regulam os contratos no mercado de trabalho, sem perder de vista o favorecimento da produção e do consumo em massa nos termos da acumulação fordista.

Conforme apontado por Gramsci (2001), o sistema de produção fordista é um sistema de regulação da vida social, pautado na coerção e persuasão dos indivíduos. É um processo que tenta convencer que não há outro modo de gestão possível. Portanto, utilizam-se várias instituições que compõem o Estado, legitimadas pela sociedade, para introduzir nos indivíduos seus princípios como único caminho possível. É nessa premissa que a escola se enquadra como instituição de preparação do trabalhador para o mercado de trabalho, baseada em uma pedagogia tecnicista, como exigia o processo de produção capitalista e também como possibilidade de o trabalhador sobreviver na sociedade capitalista, uma vez que se encontrava afastado da sua base familiar, ou como caminho próspero para seus filhos conquistarem melhores postos sociais. Assim, a escola passou a ser uma reivindicação dos trabalhadores e também uma ferramenta de educação destes trabalhadores ao mundo capitalista fordista. Trata-se de uma estrutura formal de educação que atende aos interesses capitalistas engendrados para proporcionar mais vagas aos trabalhadores e seus familiares, porém com menos ensino.

A escola foi se consolidando durante o século XX, como uma instituição que atuava como agente educativo importante, tanto para o capital quanto para a classe trabalhadora, como forma de garantir o desenvolvimento e o *progresso* do capital e como promessa de ascensão social e melhoria da vida material e espiritual dos trabalhadores que se encontravam nas grandes cidades. (FERREIRA, 2011, p. 26).

A escola, então, tornou-se uma instituição educativa requerida tanto pelos burgueses quanto pelos trabalhadores. Os primeiros não podiam negar aos trabalhadores urbanos os conhecimentos necessários, como leitura, escrita e técnica, para que tivessem condições de operar as máquinas cada vez mais sofisticadas da produção em massa. Já os segundos entendiam os conhecimentos adquiridos na escola como possibilidade de ascensão social, um caminho para conquistar melhores postos de trabalho nas indústrias e também como necessidade vital para o mundo capitalista. “No caso do americanismo e do fordismo, ela [*a escola*] é marcada pela racionalidade técnica, pela promessa do progresso e supervalorização do especialista.” (FERREIRA, 2011, p. 27, *grifo meu*).

A escola dentro do modelo de acumulação fordista segue os princípios da escolarização da classe trabalhadora, desde os primórdios da industrialização, estruturada na formação de especialistas em detrimento da formação crítica e cultural dos trabalhadores. Organizou-se para tornar o trabalhador eficiente em seu trabalho nas

indústrias, e não para formar cidadãos conscientes de sua realidade, enquanto explorado nas relações entre capital e trabalho. Em outras palavras, a escola no modelo de produção fordista, assim como nas relações atuais, se reestrutura para atender às 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 quanto aos 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.

No modelo de acumulação capitalista fordista, a escola enquanto conservadora atua como condição necessária para o crescimento econômico e também como disciplinamento social do trabalhador. No primeiro caso, “a escola e o local de trabalho passam a ter uma organização análoga. Ambas se constituem como grandes espaços, burocráticos, impessoais e rotinizados.” (MORAIS, 2011, p. 36). A escola reduz-se ao papel econômico, divide o ensino em séries – assim como os modos de produção industrial –, separa o planejamento da execução, criando os espaços para a ampliação dos especialistas em educação, e o diretor assume o papel de controlar as ações dos professores e demais funcionários. Torna-se, na visão dos trabalhadores, uma potencializadora de renda, um caminho necessário para melhorar as relações sociais, baseada no consumo de bens materiais e serviços.

Por outro lado, mantém o controle social dos trabalhadores a partir da coerção consentida pelos próprios trabalhadores. Para Moraes (2011), “a escola, no ‘período de ouro do capitalismo’, atuou no aperfeiçoamento da ordem social vigente, articulando-se com o sistema produtivo e empregando a técnica em prol da formação humana. Seu principal foco é, portanto, produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho” (p.40) e promover o disciplinamento da força de trabalho segundo os interesses da produção capitalista.

Até o momento dessa discussão, a intenção era mostrar que o fordismo é uma forma de produção de mercadorias e de relações sociais de grande notoriedade no século XX. Esse modelo foi capaz de transformar os meios de produção – a partir da ideia de produção e consumo em massa –, inseriu o trabalho como direito social, promoveu a perda do ofício do trabalhador, separando o planejar do executar, acelerou o

processo de urbanização e gerou na população dos países capitalistas a necessidade de se adequarem à sua racionalidade burocratizada. Para isso, gerou a necessidade do conhecimento para as pessoas conquistarem o direito ao trabalho e a seus benefícios e, conseqüentemente, exigiu que as instituições educacionais da sociedade se reestruturassem para cumprir seu papel conservador, reproduzindo as relações sociais vigentes. No entanto, não foi capaz de manter tudo isso equilibrado, gerou superacumulação de mercadorias e de força de trabalho e teve que abrir espaços para uma nova forma de produção capitalista, capaz de produzir mercadorias e relações sociais em um mundo globalizado, mais dinâmico e de relações individualizantes, para a qual se atentará na sequência deste trabalho.

1.2 AS BASES CONSTITUTIVAS DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL NA TRANSFORMAÇÃO DO FORDISMO

O que se entende por crise do sistema de produção capitalista de base fordista não representa a falência do sistema capitalista. É, na verdade, apenas mais um momento de refluxo deste sistema, provocado pela insuficiência de suas atuais formas de produção em continuar crescendo. Estas exigem uma nova postura na produção, na exploração da força de trabalho, no controle do mercado de trabalho e no consumo para sair da estagnação, que provoca desequilíbrio entre suas forças geradoras. Esta crise tampouco representa a ruptura completa do fordismo para o surgimento de um novo modelo de produção.

Aquilo que o fordismo consolidou como inovador em sua constituição após o período pré-industrial, a produção e o consumo em massa, ganhará novo fôlego na conjuntura de sua crise e está longe de ser superado. Ao contrário, a sociedade capitalista está cada vez mais sendo guiada para e pelo consumismo. O trabalhador almeja consumir os bens materiais e serviços disponíveis no mercado e está cada vez mais se sentindo ou querendo sentir-se inserido na sociedade por meio do consumo. Além do mais, neste período de refluxo, as indústrias de base fordista alcançaram novos mercados produtores e consumidores. Ou seja, a transformação do fordismo em um novo modelo de acumulação de capital é um processo ainda inacabado e que não rompe com a lógica do capital em obter lucros, continuar crescendo e manter o controle do mercado de trabalho e do consumo.

O que ocorre são mudanças nas estratégias de obtenção de lucro no modo de produção capitalista, devido à insuficiência de um crescimento contínuo nos padrões já estabelecidos. A crise mostra que a rigidez do mercado de trabalho na produção e no consumo não é mais suficiente para o capital crescer, pois já havia alcançado os horizontes possíveis e começou a revelar, de forma acelerada, suas contradições. Isso culminou na alta inflação das principais economias, inclusive da americana, na maior concorrência entre os países capitalistas industrializados e em industrialização e, também, na rigidez do mercado de trabalho. Enfim, a produção em massa, baseada na rigidez e fragmentação do processo de trabalho, na centralização da economia americana, nos grandes monopólios e oligopólios, não mais conseguiu atingir lucros satisfatórios e apresentou obstáculos para a inserção de países capitalistas periféricos na concorrência do mercado global.

É com o propósito de romper com as barreiras que impedem o crescimento do capital que se fez necessária a transformação do modelo de acumulação fordista para outra formulação mais flexível: algo que ainda não se encontra em sua forma acabada, mas que já é capaz de mostrar os caminhos trilhados para superar a rigidez do fordismo. Essas transformações são capazes de mudar a geopolítica dos países capitalistas.

Harvey (2011) afirma que a acumulação flexível “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” (p.140) e aposta no surgimento de novos meios de produção e mercados e da intensificação na inovação tecnológica e comercial. É um sistema inovador, capaz de provocar alterações no mercado de trabalho e provocar um novo movimento de compressão espaço-tempo.

Essa flexibilidade como estratégia de acumulação do capital trouxe consigo maior pressão dos empregadores sobre os empregados, devido ao aumento do desemprego estrutural e rebaixamento salarial dos trabalhadores. Assim,

Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra [sic] excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. (HARVEY, 2011, p.143).

Para o autor, o processo de flexibilização propiciou aos capitalistas maior capacidade de exploração da força de trabalho, reduziu o número de trabalhadores fixos

e estáveis que compunham o mercado de trabalho e aumentou os grupos periféricos. Estes grupos eram compostos por trabalhadores integrais de grande rotatividade, devido à facilidade de encontrá-los no mercado de trabalho, e também pelos subcontratados com menor estabilidade.

Para Morais (2011), é “a partir deste cenário que emerge o trabalho definitivamente convertido em emprego, deixa de ser um direito social, uma condição humana, para se tornar uma conquista individual.” (p. 48). O trabalho passou de uma conotação de direito social para uma conquista individual, e o trabalhador tornou-se o responsável por garantir sua vaga no mercado de trabalho. A condição de empregado não está relacionada à capacidade do indivíduo em manter-se disponível no mercado de trabalho, assim, não faz mais sentido o trabalhador estável da linha de montagem fordista, que é educado para produzir o máximo dentro das indústrias. Há, sim, a necessidade de um trabalhador capaz de inovar suas práticas e adaptar-se às diversas funções que o mercado de trabalho disponibiliza.

Nesse mesmo contexto de transformação para um modelo de acumulação flexível, há também as mudanças na organização industrial.

a subcontratação organizada abre oportunidades para a formação de pequenos negócios e, em alguns casos, permite que sistemas mais antigos de trabalho doméstico, artesanal, familiar e paternalista revivam e floresçam, mas agora como peças centrais, e não apêndices do sistema produtivo. (HARVEY, 2011, p. 145).

Existe ainda a descentralização dos processos de produção, uma indústria que antes organizava em seu interior todos os meios de produção e que agora terceiriza partes significativas do seu processo. Por exemplo, uma indústria de veículos estrutura suas montadoras em regiões de maior fluxo de consumo e monta o carro com peças fabricadas em várias partes do mundo. Cresce, portanto, o número de pequenas empresas prestadoras de serviços altamente qualificadas tecnologicamente. Todavia, isso não ocorre somente no meio industrial, mas se estende a instituições sociais prestadoras de serviços de saúde, educação, transporte, lazer, entre outros.

Outro elemento apontado por Harvey (2011) na transformação para a acumulação flexível foi a “implantação de novas formas organizacionais e de novas tecnologias produtivas.” (p. 257). Estas provocaram a aceleração do tempo de produção, de giro das mercadorias e também do consumo, denominada pelo autor como a

compressão tempo-espaço. Com o desenvolvimento das novas tecnologias, aliadas à descentralização no processo de produção, foi possível aumentar a velocidade da produção e da circulação das mercadorias em escalas locais, regionais, nacionais e internacionais. Mas, como indica o próprio autor, foram inovações planejadas na ponta do consumo. Ou seja, também foi necessário aumentar as necessidades de consumo das pessoas, e isso ocorreu pela facilidade de circulação da moeda, como a utilização de cartão de crédito e o aumento do consumo de serviços. Assim,

a aniquilação do espaço por meio do tempo modificou de modo radical o conjunto de mercadorias que entra na reprodução diária. Inúmeros sistemas locais de alimentação foram reorganizados por intermédio de sua incorporação à troca global de mercadorias. (HARVEY, 2011, p. 270).

Em termos gerais, as análises preocupam-se tanto com a reprodução das relações sociais de produção quanto com o próprio sistema de produção, o que significa que chamam atenção para mudanças na educação e na socialização, bem como para o novo papel do Estado, para a reestruturação dos meios de comunicação de massa em face da informática, e para novas formas e padrões de consumo e comportamento do consumidor. Em termos simples, os autores assinalam que, em geral, as mudanças ocorreram na economia, no campo de trabalho, nas relações públicas e na educação. (CRUZ, 2005, p. 125).

Para Cruz (2005), as mudanças que ocorrem na economia são resultados da mundialização dos mercados, da criação das transnacionais em detrimento dos mercados monopolistas, da descentralização dos mercados, que aumentou o processo de terceirização, e da substituição do pleno emprego pela economia informal. No trabalho, houve a diminuição dos trabalhadores no interior das fábricas e também dos salários reais, devido aos altos índices de desempregados ou à precarização dos trabalhos provenientes das subcontratações. Nas relações públicas, destaca-se o declínio do sindicalismo, pois, uma vez reduzido o número de trabalhadores nas fábricas e aumentado o número de subcontratados em pequenas aglomerações fabris ou prestadoras de serviços, os sindicatos perdem poder de organização e ação. Quanto à educação, o autor aponta a necessidade de desenvolver nos indivíduos um comportamento individualista, de livre iniciativa, pois o crescente mercado de trabalho informal exige um novo tipo de trabalhador, capaz de conquistar seu emprego.

Nesse cenário, o Estado de bem-estar social cede lugar para um Estado empreendedor, um grande capitalista que tem, sob o seu domínio, grandes áreas de reprodução do sistema capitalista, desde prestação de serviços básicos de reprodução das relações sociais, como a escola, até grandes aglomerações de capitais ou instituições

financeiras. Estas ditam as regras do capital flutuante, tanto no controle das taxas de juros quanto para garantir investimentos em casos de crises de financiadoras para evitar falências exacerbadas. Além do mais, os estados nacionais atuam de acordo com a sua diversidade de localidade ou região, no sentido de se organizarem para atrair investimentos de capitais estrangeiros, trabalhar para criar um espaço de produção que inspire segurança no mercado capitalista – com inovações tecnológicas nos meios de produção –, na qualificação de mão de obra, na busca por novos mercados consumidores e na criação de infraestruturas.

Ao fazer uma análise sistematizada da consolidação do Estado moderno, mais especificamente sobre a crise do Estado de bem-estar social e a necessidade de reestruturação das ações de um Estado de novo tipo, Cruz (2005), afirma que

O resumo da ópera é que, se o fundo público deixa de responder às necessidades de reprodução da força de trabalho e de toda população (*como era feito no Estado de Bem Estar Social*), essa atribuição é destinada ao capital sob a égide da proposição neoliberal de Estado mínimo. Nessa nova estratégia, outras condições de minimização do uso dos fundos públicos nos investimentos exigidos pelo capital são criados pelo Estado. Assim, o Estado torna-se reduzido, ou mínimo, mas apenas no que diz respeito às suas funções sociais; permanece, no entanto, responsável pela reprodução do capital, que exige que o fundo público, da mesma forma, passe a constituir seu pressuposto exclusivo. Estado mínimo não significa a redução do Estado em todas as arenas, mas apenas naquelas em que são regulados os interesses particulares do capital, na versão neoliberal. (CRUZ, 2005, p. 112, grifo meu).

Dessa forma, o Estado transfere parte de sua obrigatoriedade na aplicação dos direitos sociais de uma arena pública para a iniciativa privada, reduz seu campo de atuação na prestação de serviços de uso comum (de coletividade, como educação e saúde), sem perder o controle da efetivação desses serviços, assumindo uma postura de Estado gerencial. Essas mudanças também estão relacionadas a outros fatores, como a indistinção entre governo e Estado e a consolidação de uma política democrática representativa como substituição da democracia participativa, processos que reduzem a participação da população na consolidação do espaço público em proveito de interesses particulares.

Para Arendt, o termo público indica dois fenômenos interligados, ainda que não idênticos: primeiro, o que é público pode ser visto e escutado por todos e possui a máxima publicidade; segundo, público refere-se ao mundo mesmo, naquela medida em que ele é comum às pessoas e se diferencia do espaço privado de cada um dentro dele. Assim, o espaço público estabelece as fronteiras que tanto ligam como separam as pessoas, que tanto as une como

as impede de tropeçar umas nas outras. (ARENDR, 2001, p. 62 *apud* CRUZ, 2008, p. 116).

É um espaço plural, consolidado na relação entre sujeitos diversos, e extrapola os limites da vida particular. Este espaço público está sendo cada vez mais reduzido no interior de Estados capitalistas, como o brasileiro.

Compreendida essa tendência de privatização do público e tendo por base a realidade brasileira, Cruz (2005) aponta para um Estado preocupado com a sua governança, “termo introduzido no debate público internacional como resultado das reflexões conduzidas, sobretudo, pelo Banco Mundial, com o objetivo de aprofundar o conhecimento das condições que garantissem um Estado eficiente.” (p. 138). Trata-se de um Estado inserido na lógica concorrencial internacional, preocupado em agir com eficiência, guiado pela administração pública gerencial.

Nessa perspectiva, a redefinição do papel do Estado formatou um modelo de Estado, que deixou de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social para exercer a função de promotor e de regulador dos processos de privatização, de terceirização e de parcerias público-privada (PPP). Dessa forma, o programa de desregulação e as formas voltadas para o mercado objetivaram, sobretudo, a promoção da capacidade de competição internacional do país e a implantação da administração pública gerencial. (CRUZ, 2005, p.141).

Ou seja, os Estados estão cada vez mais preocupados com a sua imagem e em mostrar para o mundo que são seguros e merecedores de investimentos internacionais. “Assim, as qualidades do lugar passam a ser enfatizadas em meio às crescentes abstrações do espaço. A produção ativa dos lugares dotados de qualidades espaciais se torna um importante trunfo na competição espacial entre localidades, cidades, regiões e nações.” (HARVEY, 2011, p. 266).

Faz parte dessa preocupação o desenvolvimento da educação pública que, inserida na racionalidade administrativa dos Estados, após o declínio do Estado de bem-estar social nos anos de 1970, está cada vez mais sendo desenvolvida pela iniciativa privada, através das parcerias público-privadas. Desta forma, exigem-se mudanças na educação da população que, de forma mais ampla, representa uma das estratégias de desenvolvimento econômico e de persuasão da sociedade capitalista. Ou melhor, uma necessidade criada pelos modelos de produção capitalista que atinge todo o contingente populacional, seja para aumentar seu lucro, no caso do burguês, ou para melhorar as condições de vida através da inserção em um emprego, no caso do trabalhador. Desta maneira, é incontestável a importância que a educação institucionalizada assume nesse

contexto de reestruturação produtiva do capital na transformação do fordismo para a acumulação flexível, só que, agora, executada na lógica de uma administração concorrencial.

Vários autores preocuparam-se em mostrar os caminhos a serem trilhados pela educação para atender as demandas deste novo cenário de acumulação capitalista, e o elemento principal apontado por eles é a formação de competências necessárias para as pessoas conseguirem um emprego.

Para Morais (2011),

a competência é o fortalecimento do aspecto pragmático da qualificação e ganha destaque por seu aspecto prático e experimental. Na competência aprecia-se o saber-fazer oriundo da experiência, que só é viabilizado por meio da conexão entre conhecimento formal e experimental, duas categorias importantes da qualificação. (p. 66).

Essa é uma educação organizada para além da qualificação de uma área específica, pensada para formar indivíduos flexíveis, dinâmicos e capazes de se adaptarem às demandas do mercado de trabalho, sem necessariamente ser obrigação exclusiva do Estado. Pode, inclusive, ser executada pela iniciativa privada, através do controle e financiamento de verbas públicas, como exige a empregabilidade na acumulação flexível.

No entanto, é importante frisar que, mesmo com as mudanças nas formas de produção para um sistema mais flexível, a educação continua a ser requerida tanto por trabalhadores que sonham por melhores condições de trabalho e de vida quanto pelo capitalista desejoso de mais lucros, através de novas tecnologias a serem utilizadas na produção, uma vez que conhecimentos científicos, as mais elevadas inovações tecnológicas e as descobertas de novos fenômenos são cada vez mais valorizados. O que parece mudar são as bases de organização do sistema de ensino; se antes eram estruturadas para formar pessoas para o pleno emprego, com qualificação para uma área específica do sistema de produção ou prestação de serviço, agora são estruturadas com base na empregabilidade, na capacidade do indivíduo em se manter empregado, sendo organizadas em bases individualistas de formação de competências.

Em face dessa realidade talhada como irreversível, a escola é convocada a se ajustar, para atender a uma demanda de qualificação que contribua na formação de um novo trabalhador – flexível, polivalente e preparado para a competitividade. Cabe à escola, nessa perspectiva, desenvolver as competências necessárias à inserção e permanência no mercado, sendo que,

neste caso, o foco deixa de ser o preparo para um posto de trabalho, uma profissão e passa a ser o desenvolvimento da empregabilidade. (MORAIS, 2011, p. 57).

O autor, ao verificar as transformações no mercado de trabalho e no sistema de produção capitalista, situa a escola como instrumento de qualificação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Tomando a empregabilidade como referência, afirma que a escola tem o papel de criar competências nos indivíduos para que eles tenham condições de transitar no mercado de trabalho. Na acumulação flexível, a escola tem suas bases no individualismo e é organizada para formar pessoas aptas a lutar por uma vaga no mercado de trabalho. Ou seja, tem em suas mãos o poder de certificar e legitimar os indivíduos para que possam pleitear uma vaga no mercado de trabalho, mas a conquista ou não desta vaga não é de sua responsabilidade, e sim do indivíduo. Ele é o responsável direto por conseguir e manter empregado, segundo os princípios da empregabilidade, disseminado no contexto de reestruturação do capital. “O que se propõe à escola é que ela prepare o sujeito para resistir ao desemprego.” (MORAIS, 2011, p. 69).

Pode-se alinhar a este pensamento Coraggio (1999) que, em um trabalho sistematizado para divulgar as intenções educacionais nessa nova realidade da sociedade capitalista, na América Latina, esclarece que a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) veem a educação como eixo do desenvolvimento e, em sua amplitude, deve capacitar pessoas para o mercado de trabalho e oferecer-lhes condições de conseguir um emprego. Segundo o autor, os organismos internacionais defendem e disseminam o conceito de desenvolvimento humano como o caminho adequado para “evitar que a globalização gere mais empobrecimento e exclusão, afetando as possibilidades de uma paz mundial que possa dar estabilidade e sustentação às tendências mais positivas em curso.” (CORAGGIO, 1999, p. 22). Com o objetivo de desenvolver o capital humano em escala global, adotaram-se princípios de equidade, nos quais há a intenção de direcionar recursos para os países mais necessitados para estimulá-los a buscar caminhos que os conduzam aos padrões internacionais. Ou seja, os organismos internacionais criaram o padrão de desenvolvimento a ser seguido pelos países, e cada região ficou com a responsabilidade de criar suas próprias estratégias para alcançá-los.

A América Latina segue as propostas elaboradas pela CEPAL. Segundo Corraggio (1999), esse organismo internacional “produziu em 1990 – o mesmo ano que aparecia o primeiro informe do DH- uma proposta de estratégia econômica para a região, denominada ‘Transformação produtiva com equidade’.” (p. 88). Isso indica que o DH deve ser buscado a partir da formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Desta forma, a educação escolar deve ser organizada para garantir às pessoas condições de conseguir um emprego nessa nova dinâmica do mercado de bens e consumo, de avanços na prestação de serviço, da indústria do lazer e das inovações tecnológicas que estimulam a competitividade no comércio e aquecem a economia dos países. O autor defende uma educação que garanta a empregabilidade dos indivíduos, seja no mercado formal ou informal, mais pelo informal, devido à redução do número de empregos formais.

Já Schwartzman e Cox (2009) apontam para uma educação que favoreça o desenvolvimento econômico e a coesão social. Os autores apostam que é possível desenvolver uma educação que atenda as demandas do mercado de trabalho e que propicie melhores condições de vida aos trabalhadores. Afirmam, ainda, que “o tema da educação mobiliza as pessoas, que, muitas vezes discutem por questões que são encaradas como opostas e contraditórias, quando deveriam ser consideradas complementares.” (SCHWARTZMAN E COX, 2009, p.1).

A nova agenda para a reforma educacional na América Latina se baseia nas noções de que o setor público não pode renunciar a seu papel e sua responsabilidade de melhorar a qualidade e a relevância da educação na região; que a educação se faz nas escolas e nas salas de aula, e é aí que se ganhará ou perderá a batalha pela qualidade e relevância; e que é parte da responsabilidade dos organismos públicos criar as melhores condições possíveis para a participação das instituições privadas, das organizações sociais e das famílias, na provisão e no apoio a melhorias da educação em todos os seus níveis. (SCHWARTZMAN E COX, 2009, p. 7).

Os autores apontam dois elementos fundamentais para que a escola cumpra sua nova função na acumulação flexível do capital e em criar competências nos indivíduos para lutarem por uma vaga no mercado de trabalho. Primeiro, o poder público deve assumir a responsabilidade em ampliar e oferecer oportunidades de as pessoas serem certificadas e habilitadas para lutar por um emprego, através de políticas educacionais, definição de participação da iniciativa privada e da família no desenvolvimento do ensino. E, segundo, precisa atribuir autonomia aos ambientes escolares e torná-los os centros por excelência do processo de ensino-aprendizagem.

No contexto geral sobre a educação na acumulação flexível do capital, aparece a sua proximidade com o emprego. Os vários autores a apontam como necessária para o desenvolvimento de competências nos indivíduos, para que eles tenham condições de lutar por vagas disponíveis no mercado de trabalho e que suas práticas devem ser de responsabilidade das estruturas escolares. A escola torna-se o centro por excelência de formação de pessoas para o mercado de trabalho flutuante, marcado pela redução do trabalho formal, pressionado pelas novas demandas tecnológicas e cada vez mais aflito por garantir um emprego.

Mas, o ponto que não se pode ignorar, independente das conceituações e ao mesmo tempo do interior destas conceituações sobre a educação, é que a educação é um ponto de intersecção entre o capital e o trabalho. É objeto de desejo, tanto dos capitalistas quanto dos trabalhadores, um bem comum a todos. Ou seja, as mudanças nas estruturas educacionais estão inteiramente relacionadas às mudanças no modo de produção capitalista e no mercado de trabalho. Assim, capital, trabalho e escola são partes de um conjunto de relações que formam a sociabilidade no mundo capitalista, indissociáveis e interdependentes entre si.

Nessa relação, a escola tenta se adequar à demandas do capital e do trabalho, ao mesmo tempo em que emite uma resposta que exige adaptação do capital e do trabalho para continuarem em equilíbrio. No contexto de acumulação flexível, de volatilidade e mudanças rápidas nos meios de informação e comunicação em massa, de alterações no mercado de trabalho e nos sistemas de produção, a escola tem o papel de qualificar indivíduos polivalentes e flexíveis. Mas, durante este processo de habilitação dos indivíduos para o mercado de trabalho, a escola também oferece a possibilidade de contradizer esta lógica imposta pelas relações sociais hegemônicas por ser uma instituição formada por sujeitos. Estes, ao se reconhecerem no processo educacional e adquirirem conhecimentos de suas reais condições, podem ultrapassar os limites educacionais da própria instituição escolar e estabelecer novas exigências para a sociedade. De uma forma ou de outra, a escola é importante na acumulação flexível, seja para reproduzir as desigualdades sociais, como é pensada nas políticas educacionais, ou para produzir novas condições sociais quando os sujeitos ultrapassam os limites impostos pela escola.

Com essa crescente importância atribuída à educação escolar nos últimos anos, o trabalho docente ganha espaço nas discussões e nas políticas públicas educacionais.

De modo geral [...] estudos e pesquisas (UNESCO, 2002; INEP, 2004; NÓVOA, 1999) chamam a atenção para a constatação de que as escolas eficazes ou escolas de boa qualidade possuem um quadro de profissionais qualificados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 31).

Os autores apontam que as pesquisas em educação desenvolvidas nos últimos anos, voltadas para a construção de uma escola de qualidade¹, percebem o trabalho docente como um dos elementos fundamentais, centrados no interior da escola para o desenvolvimento de competências nos alunos. No conjunto de suas análises, evidenciam que os principais elementos para que o professor possa desempenhar com sucesso seu trabalho passam pela definição de horários específicos de trabalho, experiência profissional, efetivação no mercado de trabalho e motivação. Deixam claro, também, que a qualificação docente se torna um dos principais focos das políticas educacionais na América Latina.

Nessa mesma direção, mais especificamente sobre a realidade brasileira, em outra referência Dourado e Oliveira (2009) afirmam que

Associada à necessidade de uma sólida política de formação inicial e continuada, bem como à estruturação de planos de carreira compatíveis aos profissionais da educação, destaca-se a importância de políticas que estimulem fatores como motivação, satisfação com o trabalho e maior identificação com a escola como local de trabalho, como elementos fundamentais para a produção de uma escola de qualidade. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009. p. 12).

Na verdade, evidenciam a necessidade de o governo criar novas políticas públicas, capazes de estimular os trabalhadores em educação a realizarem seu trabalho com eficiência e eficácia, que seria propiciar aos alunos um ensino de qualidade, dando-lhes maiores possibilidades de aprendizagem. Neste contexto, abrem-se espaços para políticas de cunho meritocrático, de valorização do trabalho docente por méritos e, conseqüentemente, a criação de estímulos como bonificações, baseada no desempenho do trabalhador em se responsabilizar por sua formação, atuação e desempenho dos alunos no interior da escola.

¹Sobre a definição do conceito “Educação de Qualidade”, pode ser melhor compreendido em: DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

Dessa forma, pode-se compreender que “se hoje sabemos alguma coisa, é que um sistema educacional não será melhor que os professores com os quais conta. Isso gera um duplo desafio: atrair candidatos bem qualificados e promover seu melhor desempenho.” (VAILLANT, 2009, p.166). Essa relação intrínseca pode ser entendida como anseios disseminados pelas políticas educacionais na América Latina. Mostra que há necessidade de recrutar para a docência os alunos de melhor desempenho na educação básica, aqueles com maior capital cultural que, conseqüentemente, podem criar as condições que favoreçam seu crescimento profissional. Deve-se, portanto, haver melhores condições de trabalho, formação continuada de qualidade e gestão e avaliação que possam contribuir com a prática desses profissionais.

As concepções de desenvolvimento profissional e autonomia profissional são vistas por Vaillant (2009) como essenciais para a profissionalização docente, como resultado natural de um profissional comprometido com a sua prática e, conseqüentemente, com os resultados que ela produz. É algo que a autora julga ainda por se desenvolver na América Latina, uma vez que seus estudos sobre o perfil do trabalhador docente mostram que os professores da maioria dos países da região provêm de famílias de pouco capital cultural, têm menos anos de formação profissional que os de países desenvolvidos e são desvalorizados socialmente. Esse perfil reforça a tese de que é necessário recrutar melhores candidatos e promover neles uma formação mais eficiente para que atinjam patamares de qualidade em suas práticas, visão que coloca em discussão a qualificação, uma bandeira da acumulação flexível do capital no interior do trabalho docente.

Dessa maneira, Vaillant (2009 *apud* AVALOS, 1997) afirma que

A ênfase atualmente é posta não na defesa da docência como profissão, mas em função da construção da profissão por parte do próprio docente, realizada através do conhecimento que lhe proporciona sua experiência e das oportunidades de ampliar sua visão às quais tem acesso. (p. 127).

A profissionalização docente corresponde ao processo de desenvolvimento profissional, a partir de capacitações continuadas, incentivos para a continuidade na carreira, busca por reconhecimento social da profissão, mas, principalmente, por conhecer a realidade exploratória em que está inserida. E isso será possível quando os profissionais se assumirem como tal e empenharem para conquistar mais espaço e prestígio na sociedade.

Compreende-se que o trabalho docente, no conjunto dessas proposições, não só tem a responsabilidade de qualificar pessoas para conquistar uma vaga no mercado de trabalho, mas também está sendo reestruturado pelos princípios da empregabilidade, e isso está presente na

Constatação de que as mudanças mais recentes na organização escolar apontam para uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, corrobora a ideia de que estamos diante de novos padrões de organização também do trabalho escolar, exigentes de novo perfil de trabalhadores docentes. Ocorre, porém, que esses novos modelos de organização escolar expressam muito mais um discurso sobre a prática do que a própria realidade, melhor dizendo, a distância entre o que é propugnado nos programas de reforma educacional e o que é de fato implementado nas escolas apresenta uma grande defasagem. (OLIVEIRA, 2004, p. 1139).

A autora assinala que as mudanças atuais criam a necessidade de transformação da organização do trabalho pedagógico e aponta que as condições organizacionais do trabalho docente também se aproximam das necessidades do mercado, baseadas no contexto de flexibilização do capital, e também sofrem com a precarização das relações de emprego, por haver

aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino [...], o arrocho salarial [...], inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado. (OLIVEIRA, 2004, p.1140).

É inegável que esses princípios defendem a educação escolar como promotora do desenvolvimento econômico e social das pessoas, de acordo com as exigências do mercado, que promove a proximidade entre escola e emprego. Neste sentido, “as discussões acerca da educação têm sido frequentemente atreladas à formação de mão de obra para o mercado de trabalho como forma de abastecer o mercado de trabalho e dar condições aos escolares de competir bem formados nesse mercado.” (RUCKSTADTER, 2005. p. 7). Mais ainda, inserem o próprio trabalho docente, enquanto força de trabalho, no jogo dessa nova relação capital-trabalho, baseada na busca individualizada por uma vaga no mercado de trabalho.

Entende-se, portanto, que o trabalho docente também tem a necessidade, induzida pelas políticas educacionais, de ampliar os espaços de participação da iniciativa privada em sua aplicação e de modificar sua própria organização para atender as novas demandas do sistema de ensino. Há, no contexto das políticas educacionais,

caminhos que aproximam o trabalho docente da rede pública de ensino do trabalho produtivo, proletário. A partir deste entendimento, procura-se compreender se há mudanças no trabalho escolar, visando atender às novas demandas educacionais em Goiás, isto é, apreender como o pacto pela educação em Goiás insere o trabalho escolar e, conseqüentemente, o trabalho docente na lógica mercadológica de responsabilização e individualismo do trabalhador no processo de realização do seu trabalho. Para isso, será analisada, no próximo capítulo, a estruturação da natureza do trabalho pedagógico na literatura, a política educacional de Goiás frente ao processo de modernização do Estado brasileiro, a relação público-privado nesta política educacional e o trabalho pedagógico em meio a esta relação público-privado estabelecida.

CAPÍTULO 2

O TRABALHO DOCENTE E A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL EM GOIÁS

Analisou-se, no capítulo anterior, como o processo de reestruturação produtiva do capital gerou a necessidade de uma readequação do processo de trabalho para atender às novas demandas do capital. O trabalho docente também está sendo reestruturado para atender às novas exigências educacionais da escola. Portanto, com o propósito de se avançar nesta discussão, refletir-se-á, neste capítulo, com base na literatura, sobre a natureza do trabalho pedagógico no contexto da acumulação flexível do capital, com o objetivo de compreender como o trabalho docente vai se constituindo e se materializa em Goiás na acumulação flexível.

Partir-se-á da análise da natureza do trabalho pedagógico, que está organizado a partir do estudo de quatro referências teóricas: Saviani (1991), Paro (2010), Enguita (1989) e Tumolo e Bez (2008). Como o objetivo é compreender como se estrutura o trabalho docente no contexto da acumulação flexível do capital, em seguida será analisado como o trabalho docente se materializa na realidade do Estado de Goiás através da política educacional, apresentada pela Secretaria Estadual de Educação e pelo governo do Estado no ano de 2011, denominada “Pacto pela Educação: Um futuro melhor exige mudanças”. Primeiramente, essa política será observada como projeto de governo, resultado da confluência entre os interesses do governo estadual com os princípios de governança disseminados pelos organismos internacionais e intensificados no Brasil, a partir da reforma do Estado, nos anos de 1990. Depois, como se efetiva neste projeto o deslocamento das fronteiras entre público e privado e, por fim, como o trabalho pedagógico se encontra estruturado na ampliação das instituições públicas não estatais no provimento do serviço social da educação.

2.1 A NATUREZA DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Compreender a natureza do trabalho pedagógico, antes de qualquer coisa, parte do entendimento do trabalho enquanto ação humana, elemento próprio do ser humano que o distingue dos outros seres vivos. É um ser que produz cultura, transforma a natureza e a si próprio, ao estabelecer relação com a natureza e com os outros seres humanos para criar as condições de sua existência.

O homem relaciona-se com a natureza pelo trabalho. O trabalho, como ‘atividade orientada a um fim’ (Marx, 1983, p.150, v.1, t. I), é um processo pelo qual o homem se apropria da natureza, submete-a a sua vontade, domina-a em seu proveito, para produzir sua existência material. Ao dar forma útil aos recursos naturais, o homem coloca frente à natureza suas próprias forças naturais. (PARO, 2010, p. 28).

O homem gera por meio do trabalho as condições necessárias de sua existência e, ao fazer isso, cria cultura, modifica a natureza e a si próprio, através de processos educacionais que mantêm, conservados em sua consciência, os meios de produzir sua existência, seja com a produção de objetos diretamente necessários para sua vida ou conservação de conhecimentos através da transmissão de uma pessoa para outra. Nessa perspectiva, educação é trabalho e ação consciente do homem em transmitir às novas gerações os conhecimentos adquiridos e aperfeiçoados ao longo da história, para que continuem produzindo os meios de sua existência.

O trabalho, em sua acepção geral, é uma atividade humana, produzida na relação do homem com a natureza e na relação do homem com o próprio homem. Isso independe das maneiras como o trabalho é organizado na sociedade. Portanto, para se apreender a natureza do trabalho pedagógico escolar no contexto atual, é necessária a compreensão geral do trabalho como atividade que produz os meios de satisfação humana no interior de determinada organização social. Ou seja, para analisar o trabalho pedagógico na sociedade capitalista, deve-se levar em consideração os determinantes dessa organização social, que tendem a transformar tudo em mercadoria, inclusive o trabalho humano, que passa a ser força de trabalho.

Força de trabalho ou capacidade de trabalho é toda energia humana gasta no processo de produção, ou seja, ‘o conjunto das faculdades físicas e espirituais que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento toda vez que produz valores de uso’ (Marx, 1983, p. 139, v. 1, t. I). [...] diferentemente dos meios de produção, a força de trabalho

acrescenta ao produto final mais valor do que o que ela mesma possui. Por isso ela é também chamada de capital variável. (PARO, 2010, p. 58).

Dessa forma, a força de trabalho é uma mercadoria explorada pelos capitalistas em consonância com os meios de produção para continuar acumulando lucro com a obtenção de mais-valia.

Os meios de produção capitalista, pela natureza própria de sua existência, exigem um trabalho produtivo, mas precisam, na mesma medida, da existência do trabalho improdutivo no interior da sociedade. Para Saviani (1991), a diferenciação entre trabalho produtivo e improdutivo é marcada por alguns equívocos de interpretação. Às vezes, por fetichizar o trabalho produtivo, outra hora, por confundi-lo com trabalho que gera bens materiais, enquanto o trabalho improdutivo seria o que não produz bens materiais, mas produz mais-valia real e relativa. No senso comum, identifica-se o trabalho produtivo como o que “produz bens utilitários por oposição à produção de bens suntuários” (SAVIANI, 1991, p.79).

Com o propósito de eliminar essas interpretações equivocadas e avançar no debate sobre a natureza do trabalho pedagógico, Saviani (1991) diz que

Essas distinções são equivocadas porque o que diferencia, propriamente, o trabalho produtivo do improdutivo é o fato de gerar mais-valia. Portanto, o trabalho produtivo, independentemente dele se materializar ou não num objeto, independentemente de produzir bens utilitários ou supérfluos, ele é produtivo na medida em que gera mais-valia. Nesse sentido mesmo o trabalho não material pode ser produtivo. (p. 79)

Ou seja, o trabalho produtivo gera lucros para o capitalista, que é o dono do produto do trabalho realizado pelo trabalhador. Este produto necessariamente deve possuir um valor de troca superior ao valor gasto para comprar algumas horas diárias de mão de obra deste trabalhador. E o trabalho improdutivo é o trabalho que não gera lucros ao capitalista. O dono do produto do trabalho é o próprio trabalhador, que não é expropriado da mercadoria que seu trabalho produz.

Saviani (1991) mostra que o trabalho docente no interior do processo de produção capitalista tanto pode ser produtivo como improdutivo, portanto, não cabe a polarização do trabalho pedagógico a nenhuma destas duas categorias de trabalho. O trabalho docente pode ser produtivo quando o trabalhador vende sua força de trabalho a uma empresa de ensino que tem a finalidade de obter lucros. É improdutivo quando não

gera mais-valia, por exemplo, um professor que dá aulas particulares diretamente ao aluno em sua casa ou quando o mesmo ensina seu filho.

Saviani (1991) afirma ainda que “a polarização entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo é inadequada para a compreensão da natureza do trabalho em educação” (p.80). Tomando Marx como referência, o autor centraliza a discussão sobre a natureza do trabalho pedagógico na categoria de trabalho produtivo não material.

No caso da produção não material, ainda que esta se efetue exclusivamente para a troca e produza mercadorias, existem duas possibilidades:

- a) O resultado são mercadorias que existem isoladamente em relação ao produtor, ou seja, que podem circular como mercadorias no intervalo entre a produção e o consumo; por exemplo: livros, quadros, todos os produtos artísticos que se diferenciam da atividade artística do artista executante. *A produção capitalista só se aplica aqui em forma muito limitada.* Essas pessoas, sempre que não se contratam oficiais etc., na qualidade de escultores etc., comumente (salve se forem autônomos), trabalham para um capital comercial, como, por exemplo, livreiros, uma relação que constitui apenas uma forma de transição para o *modo de produção apenas formalmente capitalista.* Que nessas formas de transição a exploração do trabalho alcance um grau superlativo, não altera a essência do problema.
- b) O produto não é separável do ato de produção. Aqui também, o modo capitalista de produção só tem lugar de maneira limitada, *e pela própria natureza da coisa* não se dá senão em algumas esferas. (Necessito do médico, não de seu moleque de recados.) Nas instituições de ensino, por exemplo, os docentes podem ser meros assalariados para o empresário da fábrica de conhecimentos. Não se deve considerar o mesmo para o conjunto da produção capitalista. (MARX, 1978. p. 79 *apud* SAVIANI, 1991, p. 80).

Saviani (1991) identifica o trabalho docente como não material, produzido e consumido no mesmo instante, pautado no mundo das ideias, concepções, dos valores, costumes e hábitos que não podem ser extraídos completamente pelo capitalista. Isso ocorre porque seu produto é produzido no mesmo instante em que é consumido. O autor considera como produto do trabalho pedagógico a aula, atividade desenvolvida por trabalhadores em educação em um determinado espaço de tempo, no interior das escolas, que necessariamente exige a participação do professor e do aluno.

Tomando a aula como produto do trabalho pedagógico, o autor considera que é impossível o modo de produção capitalista se apropriar completamente deste trabalho, pois, no mesmo instante em que ela é realizada pelo professor, também é consumida pelos alunos. No entanto, admite que este trabalho está sendo envolvido pelo modo de produção capitalista, como é o caso dos pacotes pedagógicos. Porém, isso se dá apenas de forma limitada e subordinada no espaço do trabalho pedagógico.

Para Saviani (1991), o trabalho do professor é imaterial, e o produto deste trabalho é inseparável do ato da produção. Isso impossibilita a apropriação completa do modo de produção capitalista em seu processo por não haver a separação do ato da produção com o ato de consumo, que deve ocorrer no mesmo espaço de tempo e lugar.

Nota-se que, para o autor, o trabalho pedagógico por sua própria natureza exige a presença do professor e do aluno, que inviabiliza uma subordinação completa deste trabalho aos modos de produção capitalista. Todavia, deixa transparecer que, nos anos de 1980, período em que estava se desenvolvendo a teoria da pedagogia histórico-crítica, já surgia, no cenário brasileiro, a comercialização de pacotes pedagógicos, o que parece ser uma novidade. O que havia era a comercialização de força de trabalho pedagógico, trabalhadores que vendiam sua força de trabalho para uma indústria de ensino particular, mas a aula mesmo continuava sendo produzida e consumida ao mesmo tempo no interior das escolas, fosse pública ou particular. Neste sentido, o autor faz uma crítica às mudanças que estavam ocorrendo no espaço educacional da época, como a aplicação dos pacotes pedagógicos na rede pública de educação. Ao mesmo tempo, sustenta que a presença do professor é inevitável na produção do trabalho pedagógico, assim como a presença dos alunos no mesmo espaço de tempo e lugar.

O trabalho pedagógico é considerado por Saviani (1991) como distinto do trabalho no interior das fábricas. O trabalhador em educação deveria ser alguém capaz de pensar todo o processo de produção do seu trabalho para obter resultados positivos, uma vez que uma aula é capaz de transferir aos alunos o máximo de conhecimentos culturais possíveis. As tentativas de aplicar pacotes pedagógicos previamente elaborados nas escolas não se constituíam como uma tendência generalizável, já que o trabalho pedagógico, por sua própria natureza, exige a presença do professor e do aluno.

Paro (1993), ao fazer a análise sobre a natureza do trabalho pedagógico, contrapõe a discussão desenvolvida por Saviani, e esta oposição pode ser compreendida a partir de três pontos: do papel do educando no processo de produção pedagógica, do conceito de produto da educação escolar e da natureza do saber envolvido no processo educativo escolar.

Segundo Paro (2010), o aluno é coprodutor do trabalho pedagógico realizado no ambiente escolar.

Dizer que o aluno é o objeto da educação implica vê-lo muito mais do que como simples consumidor, implica considera-lo como verdadeiro 'objeto de trabalho, do processo produtivo escolar, já que ele se constitui na própria

realidade sobre a qual se aplica o trabalho humano, com vistas à realização do fim educativo'. (PARO, 2010, p. 214).

O aluno se constitui como sujeito do processo pedagógico, um ser ativo capaz de interferir no processo de produção do trabalho, diferentemente de uma matéria-prima passiva, um objeto qualquer. Para o autor, o aluno contribui com o processo de produção de conhecimentos desenvolvidos no ambiente escolar. Da mesma forma que ele aprende com o professor e com os outros colegas, ele também colabora para com o processo de aprendizagem do professor como profissional e dos seus colegas como sujeitos em processo de formação. Considera-se que o aluno é muito mais que um mero consumidor de conhecimentos, mas um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista a participação do aluno no processo de produção do trabalho pedagógico, Paro (2010) afirma que o produto do trabalho escolar é um saber produzido na relação entre sujeitos, e a aula é o momento de realização do trabalho pedagógico.

A partir de tal perspectiva, não podemos considerar o produto da educação escolar como sendo simplesmente a aula – embora, do ponto de vista da troca de mercadorias, seja efetivamente a aula que se remunera quando se ‘compra’ educação. (PARO, 2010, p. 217).

Avalia-se que, no momento da aula, os sujeitos se apropriam de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades que extrapolam os limites da própria aula. Ou seja, os alunos são sujeitos do processo educativo, e os conhecimentos adquiridos nas aulas são utilizados por eles nas relações sociais. Assim, o produto do trabalho pedagógico é separado do momento de sua produção.

Na interpretação do autor, a aula é o momento em que ocorre o processo de produção do trabalho pedagógico, e alerta que é nos meios de produção capitalista que a aula é apresentada como produto do trabalho do professor, uma mercadoria produzida e comercializada no mercado de relações de ensino. Esta posição deixa transparecer que a mercantilização da aula é uma tendência capitalista que busca enquadrar os sistemas de ensino aos processos de produção capitalista. Se analisada no contexto do Brasil, especialmente a partir dos anos de 1990 até os dias atuais, esta tendência se concretizou.

Entende-se que Paro (2010), ao desconsiderar a aula como produto do trabalho pedagógico, evidencia uma tendência das políticas educacionais de recorte neoliberal do início dos anos de 1990, que começou a mudar o cenário do trabalho pedagógico no

Brasil. Considerando a aula como produto do ensino, as políticas educacionais que estavam surgindo no cenário brasileiro contribuiriam para aproximar o trabalho pedagógico do trabalho material, negando a natureza imaterial deste trabalho. Assim, far-se-ia da aula um objeto passível de ser comercializado como qualquer outra mercadoria. Portanto, não seria mais necessário que o trabalho pedagógico fosse pensado em sua totalidade, podendo haver a separação entre o planejar e o executar, funções diferentes que poderiam ser executadas também por trabalhadores diferentes.

Confirmando a tese de que é impossível o trabalho docente ser completamente inserido na lógica do capital, Paro (2010) justifica sua afirmação a partir do entendimento de que o produto do trabalho pedagógico é o saber produzido na relação entre os sujeitos diversos no processo de produção do trabalho. Diz que “a dificuldade de aplicação plena do modo de produção capitalista, aí, reside exatamente no fato de que este tipo de saber, em virtude de sua natureza de matéria-prima, não pode alienar-se do processo de produção.” (PARO, 2010, p. 223). O autor compreende que é impossível o produto do trabalho pedagógico – o saber construído na relação entre sujeitos – ser extraído do seu produtor, seja ele o professor ou o aluno que também se inscreve como produtor do seu conhecimento.

Ao contextualizar as definições de Paro (2010) no período em que foi feito o ensaio sobre a natureza do trabalho pedagógico, pode-se perceber que as políticas educacionais disseminadas no Brasil no contexto da acumulação flexível do capital estavam caminhando para a descaracterização da natureza do trabalho pedagógico. E, para o modo de produção capitalista, o trabalho pedagógico deve ser capaz de oferecer aulas de qualidade. Desta maneira, faz todo sentido a preocupação em torno do trabalho docente, pois é o responsável direto pela realização das aulas. Assim também faz todo o sentido exigir a profissionalização do trabalho docente, ou seja, inscrevê-lo no rol das outras profissões existentes no mercado de trabalho e aplicar em suas estruturas as mesmas condições disseminadas como eficazes para um trabalho obter resultados eficientes a curto prazo.

Enguita (1999), ao analisar o processo de escolarização nas tramas das relações sociais no interior do processo de produção capitalista, também faz uma ampla discussão sobre o papel da escola e, conseqüentemente, do trabalho pedagógico na reprodução das relações sociais. Parte da gênese da escola de massas e passa pela

análise da importância atribuída à escola. Este é o condicionamento que a escola proporciona aos alunos, assim como limita o poder de reação dos indivíduos e conclui com as contradições existentes entre escola e trabalho.

O autor mostra que a escolarização das massas é intensificada com a preocupação dos industriais com os marginalizados, em especial as crianças, vistas como mão de obra futura. O dilema é definir qual o tipo de educação adequada para essa parte da população. Mas, com a crescente industrialização, que passa a exigir um trabalhador mais disciplinado, dócil, que cumpra horários e a regras como condição necessária para a produção, a escola torna-se o espaço ideal para promover esse disciplinamento social, deixando de ser um espaço de doutrinação.

o acento deslocou-se então da educação religiosa e, em geral, do doutrinação ideológico, para a disciplina material, para a organização da experiência escolar de forma que gerasse nos jovens os hábitos, as formas de comportamento, as disciplinas e os traços de caráter mais adequados para a indústria. (ENQUITA, 1999, p. 114).

Assim, a escola torna-se uma instituição necessária e fundamental para manter o controle social. Ela é responsável tanto por inculcar os hábitos necessários no povo da nova condição social regulada pelas necessidades do capital, quanto para desenvolver as habilidades essenciais para os indivíduos ocuparem os postos de trabalho reservados às suas condições sociais. Para o autor, a industrialização se coloca como fundamental para a escolarização, devido à influência das grandes empresas no poder político, e ao recrutamento apenas do poder público e filantrópico em sua realização – com a visão de que a escola é espaço de preparação para o trabalho e de treinamento para as empresas, que são modelos a serem imitados pelo fato de a escola ser uma longa cadeia de conflitos ideológicos.

Dessa forma, a escolarização torna-se algo para além da transmissão de conhecimentos; é imposição de hábitos, costumes e atitudes próprias das exigências sociais. “A escola é a primeira instituição à que se incorporam as crianças descontando a família, a que ocupa o período que medeia entre a exclusividade desta e o trabalho e, de qualquer forma, a escolarização representa seu primeiro contato com uma instituição formal e/ou burocrática com uma organização.” (ENQUITA, 1999, p. 158). É o primeiro espaço de disciplinamento das crianças em sua vida social, onde há a domesticação para o trabalho.

Nesse sentido, a autoridade dos professores sobre os alunos e a submissão dos alunos ao processo educacional nas salas de aula não são apenas questões subsidiárias à necessidade de desenvolvimento da aprendizagem, mas um processo de docilidade e condicionamento dos alunos às exigências do mercado de trabalho capitalista. “Os alunos vêm-se [sic] assim inseridos dentro de relações de autoridade e hierarquia, tal como deverão fazê-lo quando se incorporam no trabalho.” (ENGUIITA, 1999, p. 164). Essas ordens exercidas por uma autoridade escolar que geram a submissão dos alunos, os condicionam à realidade do ensino em massa. Trata-se de um exercício que condiciona os alunos a não se sentirem estranhos quando inseridos nas relações de trabalho.

Para o autor, a autoridade à qual o aluno é submetido na escola é a substituição de sua particularidade pela universalidade. A criança, ao ser classificada como aluno, passa a ser tratada igualmente a todos os outros, independente de suas características pessoais, inclusive a mesma forma de ensino. Nesse contexto,

O trabalho do professor passa assim a constituir, sobretudo, e contraditoriamente a qualquer ideia platônica a respeito, em ensinar crianças e jovens a comportar-se da forma que corresponde ao coletivo ou categoria em que foram incluídos, exigindo e premiando a conduta correspondente e rejeitando e mesmo penalizando tudo o que possa derivar de suas outras características como indivíduos ou, ao menos, tudo o que delas possa manifestar-se na escola ou chegar a afetar a relação pedagógica. (ENGUIITA, 1999, p. 168).

De acordo com o autor, a classificação das crianças como alunos, membros de uma coletividade, é estratégica para condicioná-los às relações de trabalho de sua vida adulta, e serão membros de outra coletividade – os assalariados. É um processo de alienação que começa nas escolas, pelo fato de o aluno não poder escolher o produto do seu trabalho, tampouco seus processos e meios de realização. Significa uma relação similar ao que ocorre no interior das indústrias com os assalariados, inclusive em relação às determinações de horário e à sequência de atividades. Neste sentido, a escola é um espaço de seleção de personalidade; faz um mapeamento dos traços de caráter dos alunos, classificando-os como educados, segundo as exigências impostas pelas relações sociais.

Em uma segunda análise sobre as relações sociais da educação, Enguita (1989) explicita a atomização do corpo social e mostra que a escola, ao utilizar a motivação mediante recompensas extrínsecas – competição individual, divisão do trabalho,

submissão a uma avaliação alheia, distribuição de recompensas, concorrência estratificada e o processo de dissuasão –, serve para cercear a potencialidade de resistência e coloca obstáculos às capacidades de respostas dos indivíduos.

Em suma, o autor afirma que o processo de alienação que os alunos sofrem no interior das escolas faz com que eles busquem motivações externas, como notas, para prosseguir seus estudos. Aproximando essa condição da realidade do trabalhador, entende-se que, em casos de conflitos, o trabalhador tende a ampliar sua jornada de trabalho, mesmo que isso gere maior exploração em troca de melhores estímulos externos, salários, gratificações etc. Utilizando-se destes estímulos externos, a escola promove a individualização dos sujeitos no interior de sua coletividade, assim como é feito nas indústrias, na corrida individualizada por melhores salários, pela efetivação e por formação. Também é mantida na escola a separação entre concepção e execução:

através deste mecanismo, a extinção dos elementos de concepção da organização e da prática cotidianas do trabalho escolar, preparam-se os jovens para trabalhos adultos pouco criativos, para renunciarem a sua criatividade no trabalho. (ENGUITA, 1999, p. 203).

Já que os alunos não conseguem expressar sua criatividade no interior do trabalho, buscarão fazer isso fora dele, sobretudo, nas relações de consumo.

Para o autor, a escola condiciona os sujeitos a naturalizarem o processo de desigualdade nos resultados que ele proporciona, a partir de uma igualdade formal. Ao classificar todas as crianças como alunos e sujeitá-los às mesmas condições de trabalho, tendo em vista a concorrência e os estímulos externos, a escola facilita o caminho dos alunos que se identificarem com a sua postura, enquanto que os outros terão maiores dificuldades para se adequarem a esta nova realidade, diferente do que estão acostumados em sua família.

Assim, a escola é parte da estratificação social e, ao contrário do que pensa o senso comum, não é a escola ou educação que determina a posição social, mas o contrário. A estratificação social é defendida na escola quando, em nome da igualdade formal, oferece as mesmas oportunidades a sujeitos diferentes. Dessa forma,

A escola [...] produz e reproduz a estratificação social, por sua realidade interior e por seus efeitos, em um duplo sentido. Primeiro, porque diferencia previamente seu público de acordo com as exigências estratificadoras da sociedade como ponto de destino. Contribui, assim, para produzir e reproduzir a existência de classes sociais, grupos ocupacionais e outras categorias em que está cindida a sociedade. Segundo, porque distribui os

indivíduos entre os diferentes estratos escolares ou os joga nos diversos estratos sociais de acordo com a divisão já existente na sociedade como ponto de partida, isto é, porque tende a enviá-los ao mesmo lugar de onde vêm, fazendo-lhes o itinerário educacional comparativamente mais de acordo com seus extremos já conhecidos. (ENGUITA, 1999, p. 214).

No entanto, todo esse processo é realizado de forma dissimulada, fazendo com que os indivíduos se responsabilizem pelos seus resultados, eximindo a escola de qualquer que seja este resultado. Ao fazer estas análises das condições sociais no interior das escolas, o autor elimina ideias irrealistas de que a escola é a preparação para a vida, e deixa claro que ela é a própria vida dos sujeitos, e as relações estabelecidas em seu interior são as mesmas relações que ocorrem em seu exterior. Assim, elimina-se também o discurso apaixonado de que a escola de massas foi pensada para transformar as relações sociais, mas, ao contrário, ela é conservadora, produz e reproduz as relações e desigualdades sociais.

Porém, por ser uma atividade realizada por humanos, sujeitos pensantes, há contradições que podem criar uma nova realidade, diferente do prescrito nos currículos escolares. Nessa direção, Enguita (1989) faz uma análise sobre as contradições da relação entre escola e trabalho. O autor verifica a existência de vários modos de produção social, como o doméstico, o agrícola, o autônomo e também a flexibilização do trabalho que está ocorrendo, questionando o fato de as escolas oferecerem uma educação centrada apenas no trabalho assalariado. Mostra também que “mesmo no próprio âmbito do trabalho assalariado desenvolvem-se tendências que fazem duvidar da adequação da socialização escolar.” (ENGUITA, 1999, p. 223). Ou seja, o próprio trabalho assalariado tem assumido posturas mais flexíveis, diferentemente das determinações tayloristas e fordistas que exigem maior diversificação e autonomia dos trabalhadores, exigindo da escola um novo papel educacional.

Após análise da relação entre economia e Estado, tendo a educação como foco, o autor afirma que “pode-se aceitar que a economia é, sobretudo, autoritária e o Estado liberal é, sobretudo democrático, isto é, que cada uma dessas lógicas respectivas domina a outra no interior da esfera correspondente.” (ENGUITA, 1999, p. 226). Isso não caracteriza que o Estado seja completamente democrático, mas é o responsável por distribuir bens públicos, como a educação. Esta não foge à lógica de servir aos interesses econômicos, porém, não pode ter as suas instituições equiparadas às

instituições estritamente econômicas, como as empresas, pois mantém em seu interior relações mais livres, e as suas punições não são tão severas.

Assim, a evolução das escolas não teve paralelo no processo de trabalho e

nisto desempenharam um papel importante os professores, que passaram da situação de serem trabalhadores assalariados plenamente subordinados e sem capacidade de resposta à situação de se constituir em um corpo qualificado e com um estatuto semiprofissional que luta com certo êxito por ganhar espaços de autonomia e estimula e serve de veículo para concepções humanistas e liberais da educação em certa sintonia com a evolução já citada do discurso pedagógico. (ENGUITA, 1999, p. 228).

O autor aponta para uma evolução das escolas e, por mais que sirva aos interesses econômicos, ela é a instituição em que os indivíduos mais têm liberdade para expressar suas opiniões; são os espaços de menor discriminação social em relação a outros espaços sociais como a família e a igreja.

Outra contradição apontada pelo autor é a não correlação entre a qualificação e o mercado de trabalho, ou seja, a evolução da qualificação do trabalhador em relação à desqualificação do trabalho. Mostra que a universalização do ensino propiciou às pessoas um nível de qualificação antes não existente, mas os postos de trabalho não acompanharam esta evolução. Diz que

O processo de produção capitalista apresenta perspectivas contraditórias no que concerne à qualificação da força de trabalho. Por um lado tende à sua desqualificação, já que esta diminui seu custo e assenta as bases de seu melhor controle; por outro, requer uma formação multilateral que permite ao trabalhador trocar de tarefas e de posto de trabalho sem custos adicionais ou minimizando-os. (ENGUITA, 1999, p. 230).

O fato é que houve uma evolução na aprendizagem desenvolvida nas escolas. Os jovens em maior quantidade estão tendo acesso a conhecimentos, enquanto que o trabalho passa por processos de desqualificação. Para o autor, o crescente desemprego faz com que cada vez mais trabalhadores aceitem empregos que exigem qualificações inferiores às que possuem: é o desemprego dos graduados. Assim,

ao prometer mobilidade social através de um mecanismo formalmente acessível para todos, desativa os conflitos potenciais em torno da distribuição de propriedade, da organização da produção, etc. Mas por isso mesmo estimula uma demanda e vê-se obrigada a apresentar uma oferta de educação que supera o quê, nos termos da correspondência existente ou imaginada entre níveis de educação e posição na hierarquia do emprego, pode realmente oferecer a produção em sua forma histórica presente. A escola gera expectativas que a produção não satisfaz. (ENGUITA, 1999, p. 234).

Por fim, o autor apresenta a contradição entre cultura da escola e as subculturas dos alunos. Argumenta que nem todas as pessoas consideram a escola como o caminho para sua ascensão social e, por isso, têm dificuldades em se enquadrar no ambiente escolar. Utiliza como exemplo os alunos de origem camponesa, que têm, em seu grupo familiar, a cultura do trabalho manual. As meninas pertencentes a famílias tradicionais assumiam o papel de dona de casa. Enguita (1989) afirma que “a escola educa seu público em relações isomorfas às do processo de produção capitalista, mas só pode fazê-lo através dos meios e mecanismos a seu alcance (p. 236)”. Portanto, a escola não deixa de ser vista como uma instituição autoritária por todos aqueles provenientes de uma cultura diferente das proliferadas por ela e que não estão dispostos a submeter facilmente às suas obrigatoriedades e determinações.

Pode-se afirmar que Enguita (1989) vê o trabalho pedagógico como uma atividade diretamente relacionada às relações da sociedade. À medida que os meios de produção social capitalista modificam a relação entre escola e trabalho, exigem um novo tipo de educação voltado sempre para as necessidades capitalistas. Deixa claro, também, que a educação escolar ou de massa viu-se amplamente disseminada após o crescimento da sociedade industrial. Assim, o trabalho pedagógico das escolas sempre foi mais do que simples transmissão de conhecimentos, mas a transmissão de valores e hábitos que condicionam os alunos às necessidades do mercado segundo o processo de produção capitalista vigente. Se pensado especificamente, o trabalho pedagógico não perde a sua natureza específica de imaterialidade e de impossível alienação completa pelo capital, e é classificado pelo autor como uma semiprofissão, formada por trabalhadores de formação profissional em condições assalariadas. Isso nada mais é do que trabalhadores que têm internalizado os condicionamentos que o processo educativo lhes propiciou para adequar as relações sociais a um nível de formação capaz de influenciar e contradizer o próprio sistema social, através de uma autonomia relativa no seu processo de trabalho.

Também em torno das discussões sobre o trabalho docente, Tumolo e Bez (2008) analisaram os debates que estavam sendo desenvolvidos sobre o trabalho docente, especialmente sobre a proletarianização deste nos anos de 1990.

Após o estudo dessas pesquisas, é possível constatar que a proletarianização é percebida como um processo inerente à desqualificação e precarização do trabalho docente, em decorrência das mudanças ocorridas na sociedade capitalista e, como consequência, no processo de trabalho do professor. Ao

contrário da proletarização, a profissionalização é afirmada como um movimento que promove a categoria do magistério à consolidação desses trabalhadores como profissionais. (TUMOLO; BEZ, 2008, p. 164).

Os autores mostram que as pesquisas desenvolvidas sobre o trabalho pedagógico nos últimos anos no Brasil estiveram centralizadas na classificação deste trabalho como proletário ou profissão. E, em maior proporção, foram classificadas como uma semiprofissão, uma categoria de trabalho assalariada com formação de profissão.

Os autores identificaram também que as pesquisas se basearam nas seguintes conceituações: na feminização do magistério, nas mudanças da organização escolar e da atividade docente na atual conjuntura do capital, nos movimentos de classe como elementos centrais para a conscientização do professor como trabalhador inserido no sistema capitalista e, de forma incipiente, em uma abordagem da dicotomia entre o professor ser um trabalhador produtivo ou não. Mas, o que mais chamou a atenção dos autores foi “o fato de que os pesquisadores em geral tenham restringido suas análises do trabalho docente ao processo de trabalho, sem levar na devida consideração a relação com o processo de produção capitalista.” (TUMOLO; BEZ, 2008, p. 164).

Para Tumolo e Bez (2008), a definição de trabalho proletário está relacionada ao processo de produção capitalista, e não ao processo de trabalho, como fazem os autores pesquisados. “O proletariado não pode ser apreendido a partir das características concernentes ao processo de trabalho, mas sim com base na relação social de produção” (p.170). Ou seja, é proletariado o trabalhador que produz valor, mais-valia, o trabalhador produtivo - e isso independe da especificidade do seu trabalho. Inclusive, admite-se que um mesmo trabalho possa estar em condições de proletarização ou não, como é o caso do trabalho docente que, estando alinhado aos meios de produção capitalista, é proletário, mas estando fora das relações capitalistas, não é proletário, mesmo o processo de trabalho e o produto de ambos sendo os mesmos.

Tumolo e Bez (2008) revelam que há equívocos de interpretações em torno dos conceitos de profissionalização e proletarização do trabalho docente, afirmando que não há de se considerar as características do processo de trabalho como justificativa para classificar o trabalhador em educação como proletariado. Da mesma forma, afirmam que é um equívoco considerar a proletarização como oposto de profissionalização, pois são coisas diferentes, mas não necessariamente contraditórias.

Os autores também revelam que, nos anos 2000, a discussão sobre o trabalho pedagógico centraliza-se no processo de produção do trabalho. As preocupações estão voltadas para as necessidades dos recursos materiais e humanos, que formam o processo de produção do trabalho pedagógico, como as condições salariais dos trabalhadores, a jornada de trabalho, a qualificação, a infraestrutura das escolas, as condições básicas para os alunos frequentarem a escola, a garantia de benefícios, entre outros. O debate sobre a natureza específica do trabalho docente, tendo em vista o resultado que produz na relação entre sujeitos de impossível submissão à lógica do capital, sai de cena. O que fica e se prolifera é o debate sobre como executar este trabalho na realidade de uma governança capitalista, baseada nos princípios da acumulação flexível do capital. Enfim, o que antes era considerado precarização da educação como direito social, agora é encarado como precarização do processo de trabalho e, portanto, é este processo que deve ser alterado para atender às demandas educacionais da sociedade. Esta situação gera um processo de responsabilização do trabalhador por um problema que é social, criado pelo capital, reflexo da submissão do público em relação ao privado.

O que se pode perceber na análise da literatura é que, no Brasil, o debate sobre o trabalho pedagógico deslocou para o processo de produção do trabalho escolar. Este movimento insere o trabalho pedagógico nas mesmas determinações de qualquer outro trabalho, impossibilitando a percepção de toda a sua natureza específica. Acredita-se que na acumulação flexível do capital houve o alargamento da iniciativa privada em detrimento do público. E neste movimento, o perfil do trabalho pedagógico transitou de um direito social para o individualismo. Deixou de ser um trabalho em prol do direito social (a educação) para ser um trabalho condicionado a interesses particulares do capital, focado na aprendizagem de conhecimentos específicos. Os debates, que antes garantiriam aos cidadãos direito à educação como bem público, agora enfatizam que os processos de trabalho são realizados na busca individualizada por melhores condições de aprendizagem, focalizadas em resultados imediatistas.

Observada essa mudança na natureza do trabalho pedagógico, é pertinente analisar como esse novo processo se materializa no contexto de uma realidade concreta. Para isso, tem-se como referência a realidade do estado de Goiás a partir da política educacional ‘Pacto pela Educação: Um futuro melhor exige mudanças’, implantada a partir do ano de 2011 pela Secretaria Estadual de Educação e pelo governo do Estado.

2.2 O PACTO PELA EDUCAÇÃO: UM PROJETO DE GOVERNANÇA

Para a devida compreensão do Pacto pela Educação do Estado de Goiás, é necessário, primeiramente, entendê-lo como parte de um projeto de governo forjado na tensão entre os desejos atuais do governante desta unidade administrativa da união – Estado de Goiás – com as exigências impostas pela modernização do Estado brasileiro. Ou seja, o Pacto pela Educação é a materialização, no espaço público educacional do Estado de Goiás, das necessidades criadas pela reestruturação administrativa na mais recente fase de modernização do Estado brasileiro.

Sobre as mudanças mais recentes nos Estados nacionais, Cruz (2005) indica que elas ocorreram em decorrência das transformações na economia, no trabalho, nas relações públicas e na educação durante o processo de consolidação da acumulação flexível do capital. Na economia surgem empresas globais, transnacionais, há a descentralização da produção, a produção em massa é substituída por uma produção especializada e a cultura do pleno emprego é substituída pela economia informal. No trabalho, houve a reestruturação produtiva que culminou com a redução do trabalho estável e aumentou o trabalho precarizado, as subcontratações e terceirizações. Nas relações públicas, houve a fragmentação das classes sociais, que favoreceu o declínio dos partidos políticos nacionais baseados em classes sociais e no surgimento de fundações e associações, por exemplo, as ONGs. Na educação, destaca-se o desenvolvimento de pensamentos individualistas, baseados na livre iniciativa, o fim do universalismo, a padronização da educação etc.

Essas mudanças geraram o fenômeno da globalização e instituíram os princípios neoliberais, que passaram a impressão de que os Estados nacionais estavam fragilizados. Promoveram, ainda, transformações nas novas tecnologias e culminaram com a exigência de se reformar o aparelho estatal. No Brasil, Cruz (2005) mostra que o Estado passou por três reformas: a primeira no período Vargas, a segunda no período da ditadura militar e a terceira a partir do ano de 1988, com a elaboração da nova constituição. Esta última concentrou-se na natureza político-institucional, na ordem econômica, na seguridade social e na questão administrativa e fiscal.

Para Cruz (2005), a partir da Constituição Federal de 1988,

O Brasil convive com dois modelos de Estado, divergentes entre si e interagindo com a sociedade. O primeiro é o modelo jurídico –constitucional, proposto pela Constituição Federal de 1988, baseado no princípio imperativo do crescimento econômico e das exigências de uma maior equidade social no âmbito de um Estado econômico e socialmente ativo. O segundo modelo é factual e diz respeito ao que de fato vigora no exercício das políticas sociais focalizadas, na apropriação indevida dos fundos públicos pela iniciativa privada e na desregulamentação do mercado, que acaba por definir a cidadania como uma questão privada do consumidor e inibidor das práticas coletivas. (CRUZ, 2005, p. 118).

O segundo modelo é o aplicado no Brasil. A partir deste, ganharam corpo as parcerias público – privadas e entraram em cena as ONGs e as organizações sociais como elementos essenciais para a governança do Estado brasileiro e, conseqüentemente, de suas unidades administrativas. Assim,

a democratização do poder público e a efetivação de mecanismos de controle social foram substituídos por privatização, como manda a cartilha neoliberal, opondo o estatal ao privado e fazendo este coincidir com o livre mercado, ignorando o outro termo da questão, o público. (CRUZ, 2005, p. 119).

Portanto, é neste fervilhar de reestruturação administrativa do Estado brasileiro que estão sendo consolidados os princípios da acumulação flexível e, conseqüentemente, os destinos dos serviços sociais como educação.

Nesse período, o Estado brasileiro projetou a sua recuperação, tendo como centro das atenções a situação econômica, devido aos altos índices de inflação, agravada com a eleição de Collor, e tomou como responsáveis pela crise as verbas destinadas à prestação de serviços sociais. E, “diante do desafio de administração da crise econômica e da consolidação da ordem democrática, buscou-se conter a inflação, mesmo que tal prioridade resultasse em drásticas conseqüências para o aprimoramento das instituições democráticas” (CRUZ, 2005, p. 135). Usando como justificativa o fenômeno da ingovernabilidade, a reforma do Estado brasileiro valorizou o econômico e implantou uma agenda minimalista aos serviços sociais. A conseqüência foi o enxugamento da máquina burocrática do Estado e a falência do setor público.

Para Cruz (2005), o Estado brasileiro demonstrou fragilidade administrativa, não por fazer altos investimentos em serviços sociais, mas por exercer o controle de empresas do sistema produtivo. Isso fez com que o discurso da governabilidade e ingovernabilidade se esgotasse. Contudo, devido às necessidades de atender as demandas do processo de produção capitalista no mundo globalizado de base flexível –

o estabelecimento de privatizações através de parcerias público-privadas normatizadas –, surgiu um novo conceito, o da governança.

Os princípios defendidos pela governança, introduzidos nos debates internacionais, buscaram construir um Estado eficiente, líder em seu processo de internacionalização, coordenador das ações que atendam os interesses dos diversos atores sociais e implantador de políticas públicas em parceria com o setor privado. O Estado moderniza suas relações através da descentralização de responsabilidades e desloca as fronteiras entre o público e o privado a partir da normatização da participação da iniciativa privada na economia e na prestação de serviços sociais. Essa nova atribuição dirigida para o Estado pauta-se na administração pública gerencial, cujos princípios defendidos são:

(a) Orientação da ação do Estado para o cidadão usuário ou cidadão cliente; b) ênfase no controle dos resultados através dos contratos de gestão (ao invés de controle dos procedimentos); c) fortalecimento e aumento da autonomia da burocracia estatal, organizada em carreiras ou ‘corpo’ de Estado, e valorização do seu trabalho técnico e político de participar, juntamente com os políticos e a sociedade, de formulação e gestão das políticas públicas; d) separação entre as secretarias formuladoras de políticas públicas, de caráter centralizado, e as unidades descentralizadas, executoras dessas mesmas políticas; e) distinção de dois tipos de unidades descentralizadas: as agências executivas, que realizam atividades exclusivas do Estado, por definição monopolistas e os serviços sociais e científicos de caráter competitivo, em que o poder de Estado não está envolvido; f) transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos competitivos; g) adoção cumulativa, para controlar as unidades descentralizadas, dos mecanismos de controle social direto, do contrato de gestão (em que aos indicadores de desempenho sejam claramente definidos e os resultados medidos) e da formação de quase-mercado em que ocorre a competição administrativa; e h) terceirização das atividades auxiliares ou de apoio, que passam a ser competitivamente licitadas no mercado. (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 80 *apud* CRUZ, 2005, p. 141).

Assim,

decorreu desses princípios o modelo institucional para organização do Estado, implementado com base na Medida Provisória nº 1.591, de outubro de 1997 (BRASIL, 1997), em cujos objetivos se fundaram a configuração das organizações sociais e a criação do Programa Nacional de Publicização, entendido na lei como a produção não-estatal de bens e de serviços públicos pela iniciativa privada. (CRUZ, 2005, p. 142).

Essa Medida Provisória normatiza uma nova relação a ser estabelecida entre o público e o privado. A definição de serviços não-exclusivos do Estado, como escolas, universidades, hospitais, entre outros, e de instituições públicas não-estatais, promove o reordenamento das ações administrativas e gerenciais do Estado. As instituições

particulares, classificadas como não-estatais, veem seus espaços de atuação ampliados, à custa da retirada do Estado sobre as responsabilidades dos serviços sociais classificados como não-exclusivos do Estado.

Portanto, a modernização do Estado brasileiro promove o deslocamento das fronteiras entre o público e o privado no provimento dos serviços sociais, que culmina com a defesa regulamentada dos direitos privados dos indivíduos. Estes são baseados na ideia de que todos são iguais perante a lei, mas a conquista da propriedade privada é particularizada.

Depois de compreendido esse processo de modernização do Estado brasileiro, do qual o Estado de Goiás é partícipe, pode-se compreender que o Pacto pela Educação é uma política educacional idealizada segundo os princípios de governança do governo estadual em consonância com os princípios de modernização do Brasil. Ou seja, uma política educacional pública de interesse comum para a sociedade goiana, forjada na tensão entre as exigências da modernização do Estado brasileiro com os interesses do governo estadual.

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

Na íntegra, o Pacto pela Educação está dividido em cinco pilares: valorizar e fortalecer o profissional da educação; adotar práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem; reduzir significativamente a desigualdade educacional; estruturar o sistema de reconhecimento pelo mérito do “Programa Reconhecer”, e realizar uma profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino.

O primeiro pilar consiste em valorizar e fortalecer o profissional da educação, além de remunerar os trabalhadores em educação de acordo com as profissões mais

valorizadas do mercado de trabalho e oportunizar capacitação de alto nível aos trabalhadores. Pretende, ainda, valorizar o plano de carreira do docente, construir uma escola de formação para os professores, uma academia de lideranças no quadro do magistério e promover residência educacional aos trabalhadores que necessitem de qualificação.

O segundo pilar pretende adotar práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem, para que todas as crianças estejam alfabetizadas até os sete anos de idade e consigam ter proficiência adequada por meio de provas padronizadas. Para conseguir estes propósitos, propõe-se aplicar um currículo referência, criar tutorias pedagógicas, implantar educação de tempo integral, reestruturar o ensino médio e a profissionalização do EJA através da colaboração com instituições parceiras e investir em tecnologias da informação.

O terceiro pilar tem por objetivo reduzir a desigualdade educacional, de forma que todo aluno tenha aprendizagem adequada à sua série, os jovens conclua o ensino médio até os dezenove anos de idade e todas as crianças e jovens de quatro a dezessete anos estejam nas escolas. Para isso, adotará como iniciativa o suporte, sobretudo financeiro às escolas de baixo rendimento, tentarão manter a integração com os municípios, buscarão corrigir a distorção idade-série dos alunos em defasagem, reduzirão a evasão e reprovação e apoiarão a diversidade.

O quarto pilar pretende: estruturar um sistema de reconhecimento e remuneração por mérito aos trabalhadores em educação, às escolas e aos alunos, segundo critérios técnicos; criar o Índice de Desempenho Educacional, o bônus por desempenho, o prêmio às melhores escolas, poupança para os alunos destaques e homenagem para os educadores de melhor desempenho.

O quinto pilar visa realizar uma profunda reforma na gestão e na infraestrutura das escolas e tem como metas o investimento ampliado e bem gerido e padrões mínimos de infraestrutura. Pretende, também, tomar como iniciativa a construção de uma infraestrutura de excelência e de escolas modelo, excelência na gestão da secretaria e otimização dos gastos.

Como é possível perceber, o Pacto pela Educação é um projeto ambicioso em termos de objetividade. Porém, não é possível, neste momento, avaliar a sua eficácia,

nem mesmo em termos de possibilidades de realização em sua completude, pois o projeto disponível ao público não contempla detalhadamente como será alcançado cada um dos itens apresentados nos cinco pilares e ainda não apresentou resultados suficientes para uma avaliação rigorosa. Mas, mesmo existindo estas questões, o projeto não deixa de revelar o reordenamento que existe na relação entre público e privado na prestação dos serviços públicos educacionais em Goiás, pois tem materializado, em suas estruturas, a privatização do espaço público educacional em consonância com os princípios de governança defendidos na reforma do Estado brasileiro. Nesses reordenamentos da relação público-privado, forjada no pacto pela educação e que seguirá este trabalho.

2.2.1 A relação entre o público e o privado nas páginas do Pacto pela Educação em Goiás

Inicialmente, verificou-se que o Pacto pela Educação atende os interesses do atual governo de Goiás em consonância com os princípios de governança forjados na reforma administrativa do Estado brasileiro. Isso faz com que ele seja uma política educacional diferente, tanto das propostas disseminadas pelo governo federal quanto do governo estadual. É um espaço educacional novo, resultado da confluência destes dois poderes administrativos. Ou seja, traz em sua tessitura a convergência da governança destes dois poderes administrativos, que têm como interesse comum a necessidade de ampliar a participação da iniciativa privada no provimento de serviços sociais. É nas pretensões deste novo espaço educacional que será verificado como se materializa a privatização do público em Goiás.

Os primeiros processos a serem observados são o deslocamento das responsabilidades do Estado no provimento da educação e a abertura para a participação das instituições públicas não estatais. Estes processos podem ser vistos a partir das estratégias de implantação da escola de tempo integral, do novo Ensino Médio e das iniciativas de superação da distorção idade-série dos alunos.

O programa de escola de tempo integral sustenta que o aluno complemente os seus estudos em instituições-parceiras do Estado fora da escola, como: as fundações Itaú

Social², que têm por objetivo central formular, implantar e disseminar metodologias voltadas para a melhoria de políticas públicas na área educacional e para a avaliação de projetos sociais. E a fundação Jaime Câmara³, fundada em 1995, pertencente às empresas de telecomunicações e filiada à Rede Globo no Centro-Oeste, que tem por missão: mobilizar pessoas e comunidades de redes sociais e parcerias para a criação e o desenvolvimento de iniciativas (educacionais, culturais, ambientais, sociais e de saúde) que contribuam para a melhoria da qualidade de vida da população.

O programa “Novo Ensino Médio” prevê parcerias com programas, como o Jovem de Futuro do Instituto Unibanco⁴, criado em 2007, visando ação de gestão escolar de resultados, oferecendo às escolas públicas do Ensino Médio apoio técnico e financeiro para que, em um período de três anos, seu desempenho seja melhorado substancialmente. Esse programa tem como intenção melhorar os indicadores de qualidade (IDEB) dos sistemas públicos de ensino e aumentar os índices de aprovação das escolas.

O propósito é sanar a distorção idade-série dos alunos no ambiente escolar, com a proposta de erradicação do analfabetismo de adultos e programas de aceleração. O governo pretende manter parcerias com instituições reconhecidas no setor de ensino, como o programa educacional Roberto Marinho⁵, criado em 1977 pelo jornalista Roberto Marinho, com atuação na formação de pessoas através de telecurso, que oferecem aulas pela televisão. Há, também, o Instituto Ayrton Sena⁶, fundado em 1994, que promete trabalhar para desenvolver o potencial das novas gerações, ajudando estudantes a ter sucesso na escola e a serem cidadãos capazes de responder às exigências profissionais, econômicas, culturais e políticas do século XXI. Essas parcerias, segundo o Pacto pela Educação, buscam desenvolver os alunos e qualificá-los para o mercado de trabalho.

O denominador comum dessas três propostas previstas no Pacto pela Educação é a abertura do Estado para a maior participação da iniciativa privada na realização da educação pública, através das parcerias público-privadas. Se analisado em consonância com as mudanças promovidas pela Medida Provisória nº 1.591, na relação entre público

²Para melhor compreensão, verificar: <http://www.fundacaoitausocial.org.br>.

³Ver em: <http://jaimecamara.blogspot.com.br>.

⁴Ver: http://ww2.itau.com.br/institutounibanco/pages/Proj_JovemDeFuturo.aspx.

⁵Ver: <http://www.frm.org.br/>.

⁶Ver: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/home/index.asp>.

e privado, o conjunto dessas relações forja o espaço – público, não estatal – que “ opera como instância intermediária entre Estado e mercado e emerge como possibilidade de conciliação da eficiência das empresas privadas com finalidade social dos serviços públicos.” (CRUZ, 2005, p. 145). Também faz ganhar notoriedade o conceito de voluntariedade em suas estruturas.

Para Cruz (2005),

considera-se serviço voluntário a atividade não – remunerada, prestada por pessoas físicas a entidade pública de qualquer natureza ou instituição privada de fins não-lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, científicos, recreativos ou de assistência social, e também, a mutualidade (Lei nº 9.608/98). Vale salientar que a Lei nº 10. 748/03 (BRASIL, 2003) alterou a Lei nº 9.608/98, em três aspectos: quanto ao método de negociação com participação da sociedade civil, no que se refere à remuneração e quanto à liberdade que caracteriza o voluntariado, com o propósito de adequá-las às necessidades das organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIPs). (p. 147).

Nesse mesmo processo de normatização da ampliação da iniciativa privada, também criou-se a lei da OSCIPs (Lei nº 9.790/99), que estabelece os mecanismos de repasse das verbas públicas para as instituições classificadas como OCIPs, a partir do termo parceria, que rompe com “alguns limites legais e várias dificuldades técnicas e burocráticas para a celebração, execução e prestação de contas dos convênios antes existente.” (CRUZ, 2005, p. 148).

No Brasil, as organizações sem fins lucrativos são as fundações privadas e as associações. “A fundação caracteriza-se pelo conjunto de bens ou patrimônio necessários para sua existência.” (CRUZ, 2005, p. 147). Já as associações “ se originam da vontade de um grupo de pessoas unidas por uma causa ou objetivos sociais comuns.” (CRUZ, 2005, p. 147). O autor ressalta ainda que essas associações e fundações normalmente são chamadas de institutos, organizações não-governamentais, entidades filantrópicas, entidades assistencialistas, OSCIPs e entidades de utilidade pública. É importante salientar também que a lei das OCIPs não considera sindicatos, clubes esportivos e escolas privadas como associações ou fundações, retirando-as das disputas por verbas públicas para o provimento de serviços sociais.

Portanto, a definição do espaço público não estatal como responsável pela realização de serviços sociais não exclusivos do Estado criou uma nova arena no espaço

público. Esta, na completude de suas pretensões, reduz a sociedade civil a grupos isolados de interesses particulares e desloca as fronteiras da relação público-privado.

Em Goiás, valendo-se dessas normatizações, que facilitam a transferência de bens públicos para instituições particulares – as parcerias –, o governo transfere parte de suas responsabilidades educacionais para o setor público não estatal. Coloca a educação como um bem público não exclusivo do Estado e, portanto, a sua efetivação deve acontecer também por instituições públicas não-estatais e, no caso goiano, por fundações. Instituições particulares oferecem ao Estado um conjunto de meios para o provimento da educação, como a Fundação Itaú Social, o Instituto Unibanco, a fundação Jaime Câmara, os programas Roberto Marinho e o Instituto Airton Sena. Em outras palavras, o governo de Goiás mantém o controle sobre os processos educacionais, sobretudo na busca de resultados, mas transfere para a iniciativa privada a execução de partes deste serviço público não exclusivo do Estado, seguindo as próprias determinações legais criadas na modernização do Estado brasileiro.

A ampliação da iniciativa privada na educação do Estado de Goiás, fruto de um projeto da administração gerencial de governo na acumulação flexível do capital, não se reduz apenas às parcerias público-privadas. Também ocorre, na flexibilização dos processos de trabalho com a realização de subcontratações, terceirizações de serviços e reordenamento salarial. Essas ações contribuem para a redução do número de trabalhadores estáveis no interior das escolas.

As subcontratações podem ser entendidas a partir da prática desenvolvida pelo governo de inserir funcionários de modo geral por meio de contratos de curta duração. Por exemplo, com o intuito de reduzir a evasão e a reprovação no sistema de ensino, o governo lançou na mídia, no dia 19 de janeiro de 2013, um projeto que prevê a contratação de 1.114 (um mil cento e quatorze) pais de alunos para trabalharem no interior das escolas de seus filhos, com vagas distribuídas por todo o Estado com contrato de 1 (um) ano de vigência. A função é desenvolver atividades no âmbito da organização escolar, no sentido de estabelecer o elo entre a escola e a família, a partir de ações que propiciem e facilitem a entrada e o envolvimento das famílias no cotidiano escolar e auxiliem os pais de alunos a melhor acompanhar e apoiar o aprendizado dos filhos⁷.

⁷Está previsto no diário oficial nº 21.509, do dia 16 de janeiro de 2013, p. 8, sob o edital 001/2013.

As terceirizações de empresas prestadoras de serviços correspondem à contratação de instituições especializadas a nível técnico para atuarem em áreas específicas dentro da escola. Por exemplo, a contratação de uma instituição de integração de estágio para seleção, formação e acompanhamento de 6.483 (seis mil quatrocentos e oitenta e três) estagiários que irão atuar como apoio nos laboratórios de informática das unidades escolares que compõem a rede estadual de ensino, no período de julho de 2012 a dezembro de 2014⁸. E, também, a contratação de uma empresa especializada na prestação de serviços de limpeza, conservação e copa, incluindo o fornecimento de materiais, produtos, uniformes, equipamentos de proteção individual (EPI's) e de proteção coletiva (EPC's) para atender a Secretaria Estadual de Educação⁹.

Esses processos se materializam na terceirização e desresponsabilização do Estado por parte da produção do trabalho no interior das escolas. Seguem as determinações da acumulação flexível, que contribuem para a individualização dos sujeitos, diminuem o número de trabalhadores estáveis e aumentam a flexibilização nos postos de trabalho. Isso significa que o governo, ao classificar a educação como serviço público de não exclusividade do Estado e que parte deste trabalho deve ser realizado por instituições públicas não-estatais, não vê razão em o Estado se responsabilizar por todos os trabalhos realizados na escola, inclusive na contratação de mão de obra. Ou seja, o Estado, ao transferir para a iniciativa privada partes da responsabilidade sobre os serviços educacionais, também transfere a esta a responsabilidade de contratar mão de obra. Nesse jogo, passam a fazer sentido os contratos temporários, as subcontratações e a terceirização de serviços, cujo resultado é a diminuição dos trabalhadores estáveis e das oportunidades de novos trabalhadores se efetivarem por meio de concurso público que, no conjunto da obra, se traduzem em precarização e desvalorização do serviço público educacional para os cidadãos goianos.

Ainda nesse processo de flexibilização dos processos de trabalho, ocorre o reordenamento das condições salariais desses trabalhadores. A redução do número de trabalhadores estáveis em função das subcontratações e terceirizações de serviços faz com que aumente a concorrência por uma vaga neste serviço público e,

8 O Pregão Presencial nº 15/2012, realizado no dia 20 de agosto de 2012, protocolado sob o nº. 201200006007033.

9 Licitação realizada no pregão presencial de nº 03/2012, no dia 09 de maio de 2012, sob o processo nº 2011.0000.603.8119.

consequentemente, sujeita os trabalhadores a aceitarem um contrato de trabalho mais flexível, inclusive nas condições salariais.

Em Goiás, o reordenamento salarial dos trabalhadores em educação foi proporcionado a partir de duas ações: tornar o salário de entrada mais atraente e equiparar os salários do trabalho docente a outras profissões bem remuneradas do Estado. A primeira tem por referência o professor em início de carreira, com graduação (P-III), e baseia-se no princípio de que a média salarial está acima do piso nacional. A segunda é baseada na bonificação, forma não-linear, de aumentar os salários. A Lei nº 17.508/2011 mostra todas as alterações feitas no Estatuto do Servidor, Lei nº 13.909/2001, para adequá-lo à nova realidade do Estado de Goiás. Nesta ocasião, foi revogado o artigo que regulava a equivalência dos vencimentos do pessoal do quadro transitório, eliminou a gratificação de titularidade e os artigos que dispunham sobre esta.

A primeira alteração foi a revogação da alínea “f” do inciso I do art. 47 da Lei nº 13.909/2001, a eliminação da gratificação de titularidade dos trabalhadores docentes¹⁰. Nesta estratégia, o governo equiparou o salário dos trabalhadores de melhor qualificação, em termos de cursos e especializações, aos professores de menor qualificação. Essa estratégia foi adotada pelo governo para aplicar a Lei federal nº 11.738/2008, que regulamenta o piso salarial dos professores. No conjunto destas mudanças estatutárias, pode-se verificar também que a diferença de percentual de um nível de formação para outro não foi mantida pela nova legislação. Os professores de melhor qualificação, em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado, não receberam aumentos proporcionais aos professores de início de carreira de qualificação inferior. Além do mais, o aumento registrado na tabela de 2012 não foi suficiente para superar as perdas geradas com o fim da gratificação de titularidade. Desta forma, pode-se considerar que o governo de Goiás, ao reordenar os salários dos trabalhadores em educação, promoveu o rebaixamento destes salários.

Esse rebaixamento salarial representa, primeiro, a flexibilização dos contratos de trabalho no interior da Secretaria Estadual de Educação. É um processo que vai ao

¹⁰A gratificação de titularidade é considerada pelos professores como um estímulo à sua formação continuada, na qual o Estado dispunha aumentar em até 30% de seus vencimentos mediante apresentação de certificados de conclusão de cursos na área educacional. São: 5% para 180h de curso; 10% para 360h de curso; 15% para 540h de curso; 20% para 720h de curso; 25% para 900h de curso, e 30% para 1080h de curso.

encontro dos interesses defendidos pelos governos de Estados neoliberais, de ampliação da iniciativa privada nos contratos de trabalho com a terceirização de serviços e de redução dos gastos públicos em serviços sociais. Segundo, significa que o governo do Estado de Goiás entende que a qualificação do trabalhador para ocupar o cargo público é de sua própria responsabilidade e, portanto, não tem sentido o Estado pagar esta conta, uma vez que o que interessa ao governo é a produção de resultados positivos em avaliações externas do sistema de ensino em menor tempo possível. O principal não é desenvolver nos alunos educação no sentido amplo do termo, mas propiciá-los conhecimentos que os ajudem a se inserir nas relações sociais, portanto, não importa quem esteja desenvolvendo este trabalho, se um professor graduado, pós-graduado, um técnico ou qualquer outro profissional, desde que a aprendizagem pretendida seja atendida. Assim, o Estado opta por manter uma mão de obra mais barata e a instrumentaliza para atingir os objetivos da Secretaria de Educação. Como incentivo à produtividade desta mão de obra barata, o governo oferece estímulos baseados em remunerações indiretas, desvinculadas dos vencimentos definidos em contrato de trabalho. Este pode ser entendido como uma estratégia previamente elaborada para controlar os processos de trabalho e, conseqüentemente, garantir os resultados esperados para este trabalho.

Portanto, o deslocamento das fronteiras entre o público e o privado desenhado no Pacto pela Educação de Goiás também revela que a preocupação maior do atual governo está na busca por resultados. Para se chegar a este resultado – melhorar o Índice de Desenvolvimento Educacional a ser registrado no IDEB – adotam-se posturas de controle sobre o processo de trabalho pedagógico. Para isso, o governo criou um sistema de remuneração não linear de base meritocrática, estimulou a criação de lideranças nas escolas e padronizou os currículos de toda a rede de ensino do Estado de Goiás.

As remunerações indiretas são denominadas pelo governo como critérios não lineares, que buscam equiparar os salários dos professores aos salários de outras profissões melhores remuneradas do Estado. O governo prevê o pagamento de bônus como prêmio aos trabalhadores assíduos e de melhores desempenhos em suas práticas. Trata-se de um processo que transfere para o trabalhador a responsabilidade pelos resultados educacionais através de um sistema de controle bem articulado na “Estruturação do Sistema de reconhecimento por mérito”, previsto no Pacto pela

Educação. Este processo cria, ainda, as estratégias para premiar e bonificar os diversos agentes do sistema educacional, dando-lhes valores correspondentes aos resultados alcançados no Índice de Desempenho Educacional de Goiás e no Desempenho individual dos Servidores.

De acordo com o Pacto pela Educação, o Índice de Desempenho Educacional de Goiás (IDEGO) é o “Índice estadual anual desenvolvido como complemento aos indicadores nacionais compostos por proficiência média, equidade de proficiência e fluxo, com a intensão de considerar fatores socioeconômicos e satisfação dos pais e alunos”. (GOIÁSd, 2011, p.114). Este índice deverá envolver alunos, professores, escolas, subsecretarias e a Secretaria Estadual de Educação e prevê a utilização de provas padronizadas, censo escolar, questionários socioeconômicos, pesquisa de opinião e vistorias para chegar a seu resultado. É um mecanismo criado pelo plano para identificar o desempenho das regiões e das escolas para promover intervenções pedagógicas em seu currículo, na formação dos professores, na remuneração por bônus e, principalmente, para estipular metas a serem alcançadas no ano letivo. O IDEGO é um índice de desempenho coletivo e de desempenho individual, baseado em frequência, cumprimento de tarefas e indicadores de processos. Este serve de base para a aplicação do bônus aos profissionais do magistério, como está previsto no Programa Reconhecer, “programa de valorização permanente dos profissionais da educação, cuja primeira ação reside na criação do Bônus de Estímulo à Regência, um incentivo para que o professor continue contribuindo com a melhoria da qualidade do ensino, na sala de aula.” (GOIÁSd, p.120), formalizado na Lei estadual nº 17.402/2011. Desta forma, o Pacto pela Educação utiliza os princípios meritocráticos, tendo como base avaliativa o IDEGO para aplicar pagamentos individualizados aos sujeitos do processo educacional como bônus aos trabalhadores, prêmio às escolas de melhor desempenho e incentivo financeiro aos alunos que se destacarem. Ou seja, promove o individualismo nos sujeitos no processo de realização do trabalho pedagógico, valoriza os de melhor desempenho e responsabiliza os outros pelo fracasso educacional obtido.

O controle do trabalho pedagógico em busca de resultados também se materializa na implantação da Academia de Lideranças e na proposta de um Currículo Referência. A academia de lideranças é o espaço dedicado para se formar líderes das escolas: diretores, secretários e coordenadores operacionais. Estes profissionais serão treinados para liderar os outros trabalhadores no interior da escola, inclusive

selecionando aqueles que demonstrarem aptidão para se incluir neste rol diferenciado da organização do trabalho pedagógico. Por exemplo, o diretor deve atuar como administrador da escola e tem a responsabilidade por todo o processo de trabalho, não só como definidor da modulação dos trabalhadores, mas também como regulador e incentivador de todas as ações no desenvolvimento educacional. É o responsável direto pelos resultados da escola em processos avaliativos e assume o papel de gerente, um administrador responsável pelos resultados, capaz de organizar, motivar, cobrar e fiscalizar o conjunto de trabalhadores e as ações eficazes e eficientes na realização do trabalho pedagógico escolar. Estas ações são previamente sistematizadas em um plano estratégico com missão, valores, estratégias, métricas e metas para nortear o trabalho escolar e garantir boa aprendizagem aos alunos. É uma postura que aproxima a gestão escolar da gestão empresarial, exigindo do trabalhador flexibilidade e predisposição para internalizar uma nova visão de educação, focada em resultados imediatos e adequada às novas demandas do sistema produtivo, que exige qualificação profissional.

Esse tipo de gestão reduz o processo democrático na escolha de diretores e condiciona os agentes à lógica empresarial. A Secretaria de Estado da Educação¹¹ determina que, para ser diretor, o professor tem que ser aprovado em curso de capacitação, prova objetiva e ser eleito pela comunidade escolar. Essas exigências diminuem o poder de decisão da comunidade escolar sobre a escolha do diretor e rompem com o princípio democrático almejado desde a Constituição de 1988. Também aproxima a gestão de uma administração empresarial, com intensão de formar líderes, selecionando e capacitando professores para serem os futuros gestores através de treinamentos práticos. É um processo de qualificação que condiciona o trabalho aos interesses da rede estadual de educação e mantém o controle do trabalhador docente pelo diretor, seu líder imediato.

Já o currículo referência, como sistema de controle do trabalho pedagógico, segundo o Pacto pela Educação, é uma ação necessária para desenvolver uma educação de qualidade. Espera-se que, ao controlar o que está sendo trabalhado em sala de aula, tendo em vista enquadrar os professores ao objetivo da rede estadual de ensino, consiga melhorar os índices externos à escola de avaliação, como IDEGO e IDEB. Porém, faz a exposição do trabalho pedagógico ao julgo da comunidade de forma equivocada, como

¹¹Portaria nº 2783/2011, sancionada pelo Secretário de Educação do Estado de Goiás.

se apenas a escola fosse capaz de superar os problemas que se apresentam em seu interior. Exclui, também, todos os outros determinantes que podem influenciar na aprendizagem dos alunos, como os fatores socioeconômicos. Ou seja, a determinação de um currículo referência, como está previsto, responsabiliza os professores pelos sucessos ou fracassos escolares dos alunos, independente de qualquer outro fator que possa influenciar, e serve como mecanismo para classificar a qualidade do trabalho pedagógico das escolas.

Após compreensão do deslocamento das fronteiras entre o público e o privado na aplicação da educação pública da Rede Estadual de Ensino de Goiás, materializada na abertura da participação das instituições públicas não-estatais, na flexibilização dos processos de trabalho e na busca por resultados, tendo em vista avaliações externas, pode-se dizer que o trabalho pedagógico também foi modificado para atender estas novas exigências impostas pelo governo em sua administração gerencial, como será exposto a seguir.

2.3 O TRABALHO PEDAGÓGICO NO DESLOCAMENTO DAS FRONTEIRAS ENTRE PÚBLICO E PRIVADO EM GOIÁS

Nas discussões sobre a natureza do trabalho pedagógico na sociedade capitalista, verificou-se que é um trabalho imaterial executado no momento da aula, na interação entre sujeitos, cujo resultado é a construção de conhecimentos. A sua imaterialidade está diretamente relacionada ao seu produto – o saber – que, por estar intrínseco na subjetividade dos indivíduos, não pode ser completamente alienado, subsumido pelo processo de produção capitalista. Mesmo sendo a aula o momento de execução deste trabalho, não se pode considerar que o trabalho pedagógico se reduza apenas a este momento, pois, antes de ele ser concretizado em sala, já se constitui como trabalho, uma vez que o trabalhador responsável pela realização deste já efetivou algum tipo de trabalho antes de ele ser concretizado em sala: o planejamento.

Essa condição imaterial e de impossibilidade de ser completamente alienado não impede que o trabalho pedagógico seja submetido às determinações dos processos de produção capitalista. Pelo contrário, os estudos anteriores mostram que se pensa e se organiza cada vez mais este para atender as demandas da sociedade capitalista, afinal, é um trabalho que compõe o conjunto das relações sociais. Este trabalho pode ser,

inclusive, produtivo ou improdutivo, com trabalhadores proletários ou não, dependendo das relações que o seu processo exerce no bojo do processo de produção capitalista. Ou seja, o trabalho pedagógico, se estiver sendo utilizado para gerar lucros a algum capitalista, como no caso dos sistemas de ensino particular, é produtivo, e o seu trabalhador é proletariado. Caso contrário, como nos sistemas de ensino público de responsabilidade do Estado, é improdutivo, e o seu trabalhador, mesmo sendo assalariado e seguindo normas estatutárias, não pode ser classificado como proletariado.

No caso específico do ensino público, o trabalho pedagógico é imaterial, improdutivo, executado na interação entre sujeitos no ambiente escolar e produz conhecimentos. O trabalhador, responsável por sua execução, não é proletariado, apesar de ser assalariado e sofrer com a precarização do trabalho imposta pela modernização dos Estados nacionais, representada atualmente pela acumulação flexível do capital.

Entende-se, portanto, que o trabalho pedagógico – independente de ser produtivo ou improdutivo, e os trabalhadores serem proletários ou não – é impossível de ser alienado completamente por ser imaterial, porém, não está imune às determinações dos processos de produção capitalista. Os estudos da literatura apontam para uma crescente alienação do processo de produção do trabalho pedagógico, aproximando-o cada vez mais do trabalho material. Para isso, os sistemas de ensino privados ou públicos adotam a aula como produto deste trabalho. Fazendo isso, ignoram a imaterialidade do trabalho pedagógico e passam a dar atenção à aula, quantificando-a em tempo, valor e qualidade.

Se se tomar como referência as transformações atuais de reorientação da relação entre público e privado na prestação de serviços sociais, pode-se afirmar que o produto do trabalho pedagógico não se reduz somente à aula, mas é também o resultado nas avaliações externas. Há confluência destes dois elementos: a aula é o momento de efetivação do trabalho e o momento crucial para se alcançar os resultados finais, representados nas notas de avaliações externas. No Brasil, o IDEB é o resultado final do trabalho pedagógico que dará visibilidade aos Estados na Federação. A relação entre aula e avaliação externa se constitui da seguinte maneira: a aula é a materialização do processo de trabalho pedagógico, e as avaliações são a materialização deste trabalho como positiva ou não. Isso significa que, se o resultado nas avaliações externas não for

positivo, ou se quiser obter resultados melhores na educação, é preciso modificar o processo de realização do trabalho pedagógico, a aula.

No deslocamento das fronteiras entre público e privado em Goiás, materializadas no Pacto pela Educação, é possível perceber esta relação entre o processo de trabalho pedagógico com o resultado de avaliações externas. As estratégias foram elaboradas a partir da necessidade de se melhorar os índices de proficiências dos alunos em matemática e português, mas principalmente para superar o baixo desempenho no índice de desenvolvimento Educacional do Brasil (IDEB). Na avaliação do governo, era necessário haver mudanças porque, se comparasse o resultado do IDEB de 2005 até 2009 em todas as modalidades da Educação Básica, os resultados do Estado haviam rebaixado em relação aos outros Estados da Federação. Por exemplo, na primeira fase do Ensino Fundamental, em 2005, Goiás ocupava o 7º lugar no *ranking*, mas, em 2009, teria caído para 8º lugar; na segunda fase do Ensino Fundamental, saiu do 10º lugar para o 15º; e, no Ensino Médio, em 2005, ocupava a 13ª posição, caindo para a 16ª em 2009. Além do mais, apenas 27% dos alunos do 3º ano do Ensino Médio possuíam proficiência adequada em português e 9% em matemática.

Diante desses dados, o governo, através do Pacto pela Educação, materializou o processo de ampliação da iniciativa privada no espaço educacional do Estado de Goiás, seguindo as orientações da acumulação flexível, e modificou o processo do trabalho pedagógico. Reduziu, também, o número de trabalhadores estáveis, rebaixou salários, implantou métodos meritocráticos com remunerações não lineares e controlou as ações a serem realizadas no momento da aula. Ou seja, condicionou o trabalho pedagógico a uma prática que buscasse resultados imediatos e retirou de cena o compromisso natural do trabalho pedagógico com a construção do espaço-público, enquanto espaço construído na relação entre sujeitos iguais em suas diversidades.

Em outras palavras, o trabalho pedagógico foi individualizado e teve como compromisso transmitir aos alunos os conhecimentos necessários para obtenção de resultados positivos em avaliações externas. Entende-se como individualismo do trabalho pedagógico não só a fragmentação simples entre planejamento e execução, como Paro (2010) já havia alertado no início dos anos de 1990, mas toda a divisão estrutural que o trabalho pedagógico está sujeito no Pacto pela Educação ao ser dividido em quatro funções: regência, especialização pedagógica, lideranças e administrativos-

operacional. Os docentes, trabalhadores de melhor formação, podem ocupar cargos nestas três primeiras funções, ficando a última destinada aos trabalhadores de menor formação, normalmente com escolarização até o nível médio.

Além das subcontratações e das terceirizações de serviços que tendem a ampliar o quadro de trabalhadores instáveis – que, mesmo compondo momentaneamente o quadro de trabalhadores pedagógicos, não possuem uma identidade com esta coletividade de trabalhadores –, o governo promove a concorrência e, conseqüentemente, a individualização também no quadro de trabalhadores estáveis com essas divisões no trabalho pedagógico. Nesta jogada, a distribuição de salários não lineares é fundamental, pois os trabalhadores considerados de melhor desempenho receberão valores maiores, e os que ocuparem cargos superiores como de especialização pedagógica e lideranças também. A consequência deste movimento é o estímulo ao pensamento individualizado em meio a coletividade, ou seja, os trabalhadores pertencem à categoria responsável pelo trabalho pedagógico, mas atuam em busca de seus interesses particulares. Desta forma, ao individualizar o trabalho pedagógico, o governo transfere para os trabalhadores e os prestadores de serviços subcontratados a responsabilidade pelos resultados educacionais do Estado, sem perder o controle de todo o processo de trabalho, como por exemplo, na escolha dos currículos a serem aplicados nas escolas.

Hoje, a tendência apontada por Saviani (1991), nos anos de 1980, da compra de pacotes pedagógicos, deixa de ser uma tendência e torna uma realidade bem mais complexa. Além de o governo estar respaldado legalmente para comprar estes pacotes pedagógicos com a definição da educação como serviço social de não exclusividade do Estado, podendo ser aplicada por instituições públicas não estatais, também há o controle do Estado do currículo a ser aplicado nas aulas. É um claro processo de limitação do trabalho pedagógico ao fazer prática da sala de aula, porém, sintonizado com a grande variedade de informações disponíveis nas novas tecnologias da informação, cada vez mais acessíveis, e que exigem do trabalhador melhor qualificação para saber interagir com este novo espaço midiático de informações, sabendo relacioná-lo com sua prática pedagógica.

A partir dessa desresponsabilização do Estado sobre a educação, tendo em vista que o trabalho pedagógico deve propiciar aos alunos conhecimentos necessários para

obtenção de resultados positivos em avaliações externas, o governo estipula o perfil de trabalhador capaz de executar este trabalho. Primeiramente, define os critérios de formação de acordo com a função a ser ocupada. Os trabalhadores responsáveis pelo serviço administrativo e operacional – gerente de merenda e de cargos administrativos na subsecretaria e na Secretaria Estadual de Educação – devem ter formação básica (Ensino Médio); já os outros que compõem essa função – secretário da escola e inspetor da subsecretaria – devem possuir curso superior. Os trabalhadores que ocuparão a função de regente – professor do Ensino Fundamental, professor do Ensino Médio e professor do Ensino Especial – devem ser no mínimo graduados na área de atuação, como exige a legislação nacional e a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.396/96. Essa formação é exigida também para os que ocuparem a função de especialização pedagógica – coordenador pedagógico da escola, tutor, coordenador pedagógico das subsecretarias e formadores – e de lideranças – diretor de escola, subsecretário e superintendente.

A definição das funções e a possibilidade de transição do trabalhador de uma para outra no interior do trabalho pedagógico exigem um trabalho flexível, prático e especializado em sua área de atuação. Trata-se de um trabalhador focado em resultados imediatos, que saiba utilizar as novas tecnologias da informação e esteja apto para executar várias funções, se necessário for. Como há privilégios no Pacto pela Educação aos trabalhadores de nível superior, em nível de graduação, por terem sido os mais beneficiados com o reordenamento salarial, entende-se também que, para realizar o trabalho pedagógico pretendido pelo governo, não há a preferência por trabalhadores em nível de pós-graduação – especialistas, mestres e doutores. Acredita-se que o trabalhador graduado bem estimulado e condicionado aos interesses deste projeto de governo de melhorar o IDEB é suficiente, por isso incentiva-se a política de bônus, currículo referência e academia de lideranças para manter estes trabalhadores concentrados na meta do governo.

Ganha notoriedade nesse processo a participação dos técnicos e especialistas na realização do trabalho pedagógico, como os trabalhadores dos laboratórios de informática, das bibliotecas, dos projetos esportivos, das tutorias, entre outros, que na prática significa a concentração dos trabalhadores docentes na sala de aula. Estes, por serem os responsáveis diretos pelo processo de ensino-aprendizagem, são vistos como responsáveis pelos resultados educacionais, portanto, são prioritários e constituem o

núcleo duro do controle do Estado. As outras funções, ao serem secundarizadas no interior do trabalho pedagógico, podem ser terceirizadas e executadas por empresas particulares. Uma constatação que evidencia uma crescente tendência na ampliação das terceirizações de serviços que compõem o trabalho pedagógico, como dos laboratórios de informática, bibliotecas, técnicos administrativos, serviços gerais etc.

O governo, ao dar preferência aos graduados no início de carreira desqualifica o esforço pessoal do trabalhador que queira melhorar seu desempenho. Sendo esta a razão, o governo estaria admitindo explicitamente que as qualificações que os trabalhadores receberam para adquirir a titularidade não correspondem aos interesses do atual projeto educacional e, portanto, não devem ser valorizados pelo que já fizeram, e sim pelo que ainda irão fazer. Nesta lógica irracional, uma vez que nenhum ser humano apaga de sua memória nenhum conhecimento que adquiriu apenas porque ele não tem um valor financeiro, passa a fazer sentido o fim da titularidade.

O trabalhador em educação pretendido por essa política educacional sente os efeitos das subcontratações: contratos de trabalhos flexíveis, rebaixamento salarial e responsabilização por sua empregabilidade através de processos dissimulatórios que exigem qualificação e posturas mais flexíveis para ocupar funções melhores remuneradas na hierarquia da organização do trabalho pedagógico. Consequentemente, encontra-se em processo de desarticulação de suas ações coletivas lutas por melhores condições de trabalho e salários, sendo induzidos por uma política individualista. Esta tende a enfraquecer a organização sindical, que não mais consegue aglutinar grandes quantitativos de trabalhadores em prol dos seus direitos, uma vez que o número de trabalhadores estáveis encontra-se limitado e desorganizado no interior da escola.

O trabalho docente, na conjuntura do Pacto pela Educação como política pública educacional de recorte social, não só tem a responsabilidade de qualificar pessoas para a empregabilidade, mas também está sendo reestruturado pelos princípios impostos pela privatização do espaço público. Essa política educacional requer um trabalhador capaz de qualificar pessoas para o mercado de trabalho, como está previsto na formulação de um novo ensino médio, na criação da escola de tempo integral e no EJA profissionalizante. Também cria princípios que incluem este trabalhador na lógica do mercado de trabalho flutuante, própria da reestruturação produtiva, caracterizado pela acumulação flexível.

Para se tornar estável, o trabalhador deverá ser aprovado em concurso público, passar pelo estágio probatório e por processos de qualificação, baseado em residência com aulas presenciais e a distância em seus horários de estudo, hora-atividade. Ele poderá ocupar funções em três departamentos hierárquicos da Secretaria Estadual de Educação: de regência, especialização pedagógica e lideranças, seguindo as ideias de uma regência competitiva. Seu foco principal deve ser a sala de aula, porém, aqueles que apresentarem condições de ocupar cargos superiores, como de liderança, serão selecionados e capacitados para liderar os outros trabalhadores e, conseqüentemente, terão acrescido em seus vencimentos gratificações superiores, devido ao destaque e à responsabilidade que assumem na escola.

Está previsto também que os professores, desde os que estão em estágio probatório até os estáveis, devem passar por processos de qualificação constantes, especialmente os que compõem escolas de baixo desempenho nos índices de avaliações externas da escola IDEB e do Índice de Desenvolvimento Educacional do Estado de Goiás (IDEGO). Para isso, prevê-se a criação da escola de formação para qualificar professores em estágio probatório, regentes estáveis, coordenadores pedagógicos e tutores, a partir de aulas a distância, presenciais uma vez por mês, palestras e residência¹² em sala de aula.

Tendo em vista o conjunto destas proposições, concordamos com Libâneo (2011), ao afirmar que “uma análise das metas, estratégias e ações propostas [*na política educacional do Estado de Goiás, ‘Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças’*] não deixa dúvidas de que se trata de um modelo de intervenção diretamente inspirado na proposta dos organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE, UNESCO, etc.) para a escola de países em desenvolvimento” (p.1, *Grifo Meu*). Portanto, é uma política que tem suas bases de sustentação no “Pacto Mundial pela Educação” amplamente disseminado na América Latina, conseqüentemente no Brasil, a partir dos anos de 1990, no qual, a educação escolar, como serviço social de não exclusividade do Estado, se vincula a qualificação de força produtiva para os mercados formais e informais de trabalho.

¹² “A residência é um mecanismo de qualificação do trabalhador docente no início de carreira e dos pertencentes a escolas de baixo desempenho, a partir de experiências adquiridas com professores de escolas consideradas referências no Estado”. (GOIÁSd., 2011, p. 51.)

Assim, a submissão do público ao privado no provimento do serviço social no Estado de Goiás, deixando de ser exclusividade do Estado o oferecimento dos bens públicos, coloca a educação escolar focada no individualismo. Consequentemente, reduz o trabalho pedagógico ao fazer do trabalho docente, exigindo deste um perfil do trabalhador focado em resultados, controlado de fora para dentro e preocupado em preparar o novo tipo de trabalhador exigido na acumulação flexível.

Segundo Freitas (1995),

Com o interesse do capital pela educação algumas consequências podem ser hipotetizadas: a) o ensino básico e técnico vai estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador; b) a didática e as metodologias de ensino específicas (em especial alfabetização e matemática) vão ser objeto de avaliação sistemático com base nos resultados (aprovação que geram); c) a ‘nova escola’ que necessitará de uma ‘nova didática’ será cobrada também por um ‘novo professor’ – todos alinhados com as necessidades de um ‘novo trabalhador’; d) tanto a didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no ‘operacional’, nos ‘resultados’ – a didática poderá restringir-se cada vez mais ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, e a formação do professor poderá ser aligeirada do ponto de vista teórico, cedendo lugar a formação de um ‘prático’; e) os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão vir a ser considerado secundários – uma ‘perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional’. (FREITAS, 1995. p. 127).

Essas hipóteses foram pensadas com base no projeto do capital na acumulação flexível, possível de ser efetivada, caso as políticas neoliberais sejam ampliadas. São definidas pelo autor como contrárias ao projeto progressista, que está preocupado em formar seres humanos, e não somente novos tipos de trabalhadores. É uma tendência neotecnicista, elaborada por empresários que visam preparar um novo tipo de trabalhador, segundo as demandas atuais do processo de produção capitalista.

Esse projeto de educação, segundo Freitas (1995), tem como princípios a qualidade total: “A adoção da qualidade total nas escolas visa levar para o âmbito destas, exigências que devem configurar o novo trabalhador que está sendo esperado pelas indústrias.” (p.135). O objetivo

Não é refletir sobre o papel que a educação cumpre na atual estrutura social, ou o conceito de homem que ela veicula. Isso é politicagem. O que se espera é que se analisem as condições necessárias para o funcionamento e a reprodução, sem distúrbios, do processo escolar e seus objetivos, como parte das condições gerais da valorização do capital. (FREITAS, 1995, P. 135).

Para o autor, esse projeto educacional está concentrado no par dialético conteúdos/métodos, próprios dos sociais-democráticos, que não estão preocupados em

formar seres humanos, e sim trabalhadores novos, segundo as demandas do capital. Para isso, organizam os seus sistemas de ensino baseados em um rígido controle de fora para dentro através de avaliações externas.

As escolas tem 'autonomia' para ensinar seus alunos, mas se tais alunos não passam nas avaliações externas, a escola será alvo de medidas corretivas – não necessariamente punitivas, mas todas destinadas a assegurar os objetivos globais da escola, ou seja, assegurar o controle político do projeto da escola de fora para dentro. (FREITAS, 1995, p. 258).

Compreende-se, neste contexto, que o Índice de Desenvolvimento Educacional do Estado de Goiás – IDEGO – é um exemplo de avaliação externa que contribui com o controle político do projeto da escola de fora para dentro. Este visa, através de avaliações externas, medir a qualidade da educação das escolas e, caso não atinja os objetivos esperados, estas escolas serão submetidas a ações corretivas, desde a reestruturação do currículo pedagógico, às matrizes de ensino, até as gratificações e formação dos trabalhadores.

Nesse sentido, as discussões atuais propostas no Pacto pela Educação se deslocam dos processos e resultados do trabalho pedagógico para os sistemas de controle externo, baseadas em conteúdos e métodos de ensino. Suas bases estão nos princípios de governança dos Estados neoliberais, procurando fortalecer o sistema de controle do trabalho pedagógico, expropriando do trabalhador o controle do processo e dos resultados do seu trabalho.

O trabalhador, por sua vez, passa a discutir e preocupar com aquilo que esta política educacional classifica como resultado do trabalho docente – as notas em avaliações externas – sem levar em consideração o seu verdadeiro resultado: os saberes e conhecimentos construídos na relação entre os sujeitos do processo educacional. Estes podem extrapolar os limites escolares e até aglutinar um grande quantitativo de trabalhadores, colocando o capital em crise. Ou seja, o trabalhador, não possuindo conhecimentos do real resultado que seu trabalho produz, tende a se condicionar à prática de um processo de trabalho definido fora da escola por grupos de pessoas e instituições que visam formar o novo tipo de trabalhador em detrimento da formação de seres humanos. Conseqüentemente, estes trabalhadores adotam como preocupações políticas a não política – os estímulos externos, sobretudo relacionados aos ganhos salariais, às gratificações, aos bônus etc.

Dessa forma, é salutar saber se os trabalhadores já se deram conta da amplitude desta problemática e como têm se posicionado para resistir a esse processo de redução do espaço público e a mudanças no processo do trabalho pedagógico. Para esta análise, serão utilizados como referências os trabalhadores sindicalistas, tendo por base a pauta de manifestações do Sintego no período de efetivação do Pacto pela Educação e as entrevistas realizadas com a direção do Sintego.

CAPÍTULO 3

O SINTEGO FRENTE ÀS MUDANÇAS NO TRABALHO PEDAGÓGICO DO ESTADO DE GOIÁS

Nos capítulos anteriores, discutimos que as mudanças nos processos de produção capitalista promovem impactos significativos nas relações sociais, no trabalho, na educação e, sobretudo, na escola. No contexto da acumulação flexível, o trabalho torna-se responsabilidade do indivíduo, a educação escolar prepara os indivíduos para a empregabilidade e o Estado se estrutura por meio das reformas econômicas, políticas e sociais. A relação entre educação e trabalho é reorganizada para atender as necessidades da privatização do público, e a escola deixa de ser o espaço de preparação de indivíduos para áreas específicas, conforme exigia o mercado de trabalho de base fordista, passando à certificação de indivíduos com base em competências exigidas pela flexibilização do trabalho.

Na fase de acumulação flexível, o Estado brasileiro, desde o final dos anos de 1980, efetiva a reestruturação administrativa com ênfase na administração gerencial, que tem por princípios a governança. Essa modernização do Estado brasileiro provocou o deslocamento das fronteiras entre o público e o privado, principalmente após a promulgação da medida provisória 1.591, de outubro de 1997, que autoriza instituições privadas a terem maior participação no provimento de serviços sociais, considerados como não exclusivos do Estado, como educação e saúde. Nessa configuração, os direitos sociais previstos na constituição de interesse comum a todos são vistos como serviços sociais de não exclusividade do Estado, portanto, podem ser oferecidos por instituições não estatais, reconhecidas pela legislação nacional, cabendo ao Estado o controle dos resultados. Assim, é efetivado um duplo processo de privatização do público, primeiro o provimento dos serviços sociais por instituições particulares, e segundo a desresponsabilidade do Estado na construção dos espaços públicos.

No Estado de Goiás, no que se refere à educação escolar, esse processo tornou-se mais contundente a partir do ano de 2011, quando o governo estadual adotou os princípios da administração gerencial para formar sua política educacional. Esta política

educacional organiza o sistema de ensino para habilitar recursos humanos, segundo as demandas do mercado de trabalho. O coroamento desse processo são as parcerias público-privadas, cuja razão de ser é a ampliação do espaço da iniciativa privada com a redução do público na oferta da educação pública, a flexibilização do trabalho pedagógico e o controle dos resultados pelo Estado.

Tendo em vista a modernização do Estado brasileiro e seus desdobramentos na atual organização da política educacional do Estado de Goiás, objetiva-se, neste capítulo, compreender os entendimentos e os posicionamentos do sindicato dos trabalhadores em educação do Estado de Goiás em relação ao deslocamento das fronteiras entre o público e o privado da educação, que provocou mudanças no perfil do trabalho docente. Através das entrevistas realizadas com a direção central do Sintego e o estudo da pauta de reivindicações criada no período de 2010/2012, período de consolidação do Pacto pela Educação, refletiremos acerca do posicionamento e da ação do Sintego em relação à abertura da participação da iniciativa privada na educação de Goiás.

O capítulo está organizado em quatro partes. Primeiro, o sentido do Sintego no contexto atual com base na literatura sobre sindicalismo e sua inserção e participação no quadro da acumulação flexível; segundo, o posicionamento do Sintego em relação à privatização do público, flexibilização do processo de trabalho pedagógico e ao controle do governo sobre o trabalho pedagógico nas escolas, a partir das falas dos entrevistados e da pauta de reivindicações das manifestações públicas, assembleias com os trabalhadores em educação, reuniões com o secretário de educação e até por meio de ações judiciais. Terceiro, o entendimento do Sintego em relação às mudanças provocadas pelo Pacto pela Educação, apresentando as estratégias adotadas, as bandeiras defendidas e as ações desenvolvidas para dialogar com o governo com ênfase na atividade grevista no início do ano de 2012. Em quarto, serão apresentados os desafios para o Sintego em relação às mudanças provocadas pela ampliação da iniciativa privada no provimento da educação pública do Estado de Goiás.

3.1 O SINTEGO: UMA ORGANIZAÇÃO DE TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO

O Sintego é uma organização reconhecida na sociedade goiana como representante da coletividade dos trabalhadores em educação do Estado e dos

municípios de Goiás. É uma organização de interesse particular, criada a partir do final dos anos de 1980, quando se reconheceu como direito dos funcionários públicos se organizarem em sindicatos. Antes, os trabalhadores em educação eram representados pelo CPG – Centro dos Professores de Goiás.

O CPG surgiu no final dos anos de 1970, no momento histórico de emergência do novo sindicalismo no Brasil e se transformou em sindicato, no final dos anos de 1980. O início da organização dos trabalhadores em educação do Estado de Goiás ocorre meio ao fortalecimento da sociedade civil brasileira, no qual ganhava espaço, na arena política, um novo pensamento sindical denominado “novo sindicalismo”¹³. Este período foi marcado pela crescente participação dos trabalhadores em manifestações públicas a partir de ações coletivas como greves, paralizações e protestos. Criação de centrais sindicais, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e de partido político alinhado a este projeto, por exemplo, o Partido dos Trabalhadores (PT). Destaca-se, também, nesse período o surgimento de novos sujeitos na arena política, sobretudo os funcionários públicos que ainda não podiam se organizar legalmente em sindicato.

O avanço do novo sindicalismo no Brasil marca o esforço da classe trabalhadora em romper com a estrutura sindical antiga que lhes impõe limitações na organização e nas ações. Uma estrutura baseada nos princípios da unicidade e das contribuições sindicais obrigatórias que torna os sindicatos parte da burocracia estatal, pois a primeira garante o monopólio representativo de determinada categoria de trabalhadores - apenas uma organização sindical é reconhecida pela Justiça do Trabalho e pode representar os trabalhadores nas negociações com os patrões e Estado. E a segunda corresponde ao valor de um dia de trabalho cobrado, independentemente de filiação ou não, do trabalhador em proveito da organização sindical. Estrutura esta que ainda hoje não foi rompida no Brasil.

Este período foi marcado pelo esforço da sociedade civil brasileira em romper com as barreiras políticas e sociais impostas pelo Estado autoritário. E em Goiás o CPG torna-se uma organização partícipe destes ideais, que lutou e aglutinou trabalhadores e forças para ser reconhecida na arena política, na constituição principalmente, para

¹³ O novo sindicalismo emerge no Brasil, na transição do governo militar para o governo civil. Teve como agentes principais, os trabalhadores do ABC paulista, que atuaram intensamente no final dos anos de 1970 e durante os anos de 1980 no processo de abertura política e na redemocratização do país.

conseguir materializar aquilo que viria a ser em 1988, uma das maiores conquistas políticas para o funcionalismo público, o direito de se sindicalizar.

Quando de sua origem – consolidação do sujeito coletivo dos trabalhadores em educação – no final dos anos de 1970 e durante os anos de 1980, esta organização de trabalhadores assim como todo o sindicalismo brasileiro, que em sua amplitude se pode considerar como a sociedade civil brasileira, lutava para tornar público seus anseios. No geral, clamava por democratização da política nacional e, especificamente, lutava pelo fim do coronelismo no provimento dos cargos públicos na educação, por maior participação da comunidade na escolha dos representantes das instituições de ensino, consolidação de um estatuto de profissionalização dos trabalhadores e ampliação das ofertas de vagas no ensino público para atender a população goiana.

Considera-se que o sujeito coletivo dos professores em Goiás, entendidos no final do processo como trabalhadores em educação, foi construído no período de transição política do Brasil entre os anos de 1979 até 1989 quando houve a institucionalização do movimento destes trabalhadores. Nesse momento, “o movimento dos professores, como expressão de uma força social emergente na cena pública, precisou engendrar certos valores políticos para impor a interlocução nos diferentes momentos de conflito.” (CANEZIN, 2009, p. 202). Essa interlocução tinha como oponente o Estado e os trabalhadores, que se organizaram para exigir estes direitos trabalhistas, até então inexistentes, como o estatuto de magistério, piso salarial, concurso público, entre outros.

O desafio foi aglutinar o máximo possível de trabalhadores em prol dessa luta. Para Canezin (2009), as lideranças sindicais “determinadas a reelaborar propostas de democracia direta e de base, [...] priorizaram a formação de uma categoria em estado permanente de mobilização.” (p. 210). Isso fez com que as lideranças se aproximassem das escolas para tentarem aglutinar o máximo possível de trabalhadores em torno desta luta, cujo lema era “A luta faz a lei”, para ter condições de dialogar com os representantes do Estado. Dentre às várias posturas adotadas por essa organização de trabalhadores na luta por seus objetivos, destaca-se a aproximação dos seus interesses aos da sociedade, se colocando como membros de uma classe social oprimida. Segundo Canezin (2009), “a incorporação da classe social como representação coletiva no discurso e na prática da militância sindical ampliaria o universo reivindicatório dos

professores e, conseqüentemente, facilitaria o processo de mudança pela articulação destes com outros movimentos populares.” (p. 214). Conclui-se que “o engajamento da maioria dos militantes ocorreu mediante a esperança de construção de um mundo melhor. Esse objetivo era uma ilusão necessária para a sobrevivência do movimento.” (p. 216).

O fato é que, nessa conjuntura, os professores se organizaram e passaram a exigir melhores condições de trabalho, de salários e aplicação de concursos públicos, cujas manifestações principais circunscreviam em torno da criação do Estatuto do magistério e do fim do clientelismo no Estado. Este utilizava a Secretaria de Educação do Estado como curral eleitoral e, ao mesmo tempo, espaço de pressão sobre os trabalhadores.

Para Canezin (2009),

A entidade vivenciou, durante toda a década de 1980, esta contradição crescente: de um lado, a presença de um projeto político que acenava como ideário por lutar pela construção de uma nova ordem, qualificada como socialista, negando, portanto, a ordem capitalista vigente; de outro lado, a necessidade de, em nome de interesses imediatos da categoria que pretendia representar, participar das negociações no jogo institucional. Esse caráter de combatividade da entidade, que lhe valeu um extraordinário grau de legitimidade, principalmente na primeira metade da década de 1980, assentou-se no fato de ela ser aceita como representante de uma corporação. (CANEZIN, 2009, p. 241).

Essa contradição é resultado das divergências ideológicas que acompanharam todo o movimento da sociedade durante os anos de 1980, ao adotar um projeto social para o Estado e ser contrário às demandas capitalistas, inspirado nas ideias socialistas, principalmente vindas da extinta União das Repúblicas Socialistas Soviéticas ou da social – democracia que acredita ser possível conciliar em um projeto de Estado o desenvolvimento social em consonância com o desenvolvimento econômico capitalista.

Nos anos de 1990, essa dicotomia deixa de existir e prevalecem os princípios da democracia social, e o sindicalismo sofre alterações em sua organização e atuação.

O marco inicial dessa mudança foi a IV Plenária Nacional da CUT, realizada em agosto de 1990 na cidade de Belo Horizonte. Nessa plenária a direção da CUT lançou e fez aprovar a ideia de um ‘sindicalismo propositivo’, que seria uma opção ao ‘sindicalismo defensivo’ dos anos 80. Segundo essa proposta, a Central deveria ir além da postura exclusivamente reivindicativa e de valorização excessiva da ação grevista, que teria predominado nos anos de 80, e passar a elaborar propostas de políticas a serem apresentadas e

negociadas em fóruns que reunissem os sindicalistas, o governo e o empresariado. (BOITO JR., 1999, p. 131).

Nessa nova condição, o sindicalismo brasileiro objetivava negociar e apresentar propostas ao patrão. É “[...] um sindicalismo que pretende elaborar propostas que interessariam tanto aos governos neoliberais e às empresas quanto aos trabalhadores. Acredita ser possível conciliar a burguesia com os trabalhadores e os trabalhadores com o neoliberalismo.” (BOITO JR., 1999, p.144). Desta forma, o sindicalismo se constitui como um processo em construção da política neoliberal no Brasil a partir da década de 1990, cuja ênfase das ações limita-se a elaborar propostas para negociar com o governo, visando preservar os direitos já conquistados e com menor incidência conquistar novos.

Segundo Coutinho (2006), desde 1990 até a conjuntura atual, há no sindicalismo brasileiro a predisposição do modelo norte-americano de livre negociação, própria do liberalismo. O sindicalismo de luta perde força, restando apenas a possibilidade de negociar, e, assim, os grandes sindicatos podem conseguir melhores condições de trabalho para seus filiados enquanto que os menores ficam marginalizados. Para o autor,

A proposta hegemônica da burguesia é precisamente a de consolidar em nosso país o que antes chamei de ‘modelo norte-americano’. Com efeito, este modelo pretende manter o velho corporativismo que caracterizou o Estado ‘varguista’, mas sob novas formas. Tomemos o caso das propostas de reforma sindical e de ‘flexibilização’ das leis trabalhistas. Já não se trata de incorporar os sindicatos ao aparelho do Estado, mas sim de permitir e tolerar, até de estimular e reforçar, um tipo de organização sindical ‘livre’, mas que não transcenda a defesa dos interesses particulares, corporativos, de determinadas categorias profissionais. (COUTINHO, 2006, p. 192).

Dessa maneira, os sindicatos mantêm em comum a perda da força organizativa e atuam isoladamente em prol de interesses particulares. É o que resta às organizações dos trabalhadores em um governo neoliberal, como o brasileiro, que, desde o início dos anos de 1990, vem se consolidando como liberal, ampliando o espaço da iniciativa privada no provimento dos serviços sociais.

Para a organização dos trabalhadores em educação do Estado de Goiás, os anos de 1990 foram de consolidação do Sintego no cenário estadual como ponto de referência dos trabalhadores para dialogar com os governantes do Estado e dos municípios goianos. Como era de se esperar, não ficou imune às mudanças de postura do sindicalismo nacional, seguiu as orientações da CUT e busca ser propositivo. A consequência disso foi o refluxo das ações reivindicativas de caráter mais ofensivo, como as greves. Segundo Ataídes (2006), “A luta em Goiás nesse período [...] era contra o

governo do PMDB, que representava a conjuntura neoliberal. A postura adotada no Sintego foi de não enfrentamento direto via greve, já que, nos oito anos de governo do PMDB apenas uma greve fora realizada.” (p. 92). Novas estratégias de enfrentamento foram criadas como passeatas, assembleias com a categoria de trabalhadores, congressos, seminários em universidades, panfletagens, vigílias na porta de secretarias de educação e de centros administrativos e tantas outras ações que viessem a chamar a atenção do governo e da sociedade, sem necessariamente ter que se realizar uma greve.

Nota-se nessa breve descrição que o movimento sindical brasileiro e o dos professores do Estado de Goiás teve as suas diretrizes alteradas à medida que as relações trabalhistas também foram alteradas nas relações sociais. As posturas combativas dos anos de 1980 eram condizentes com os anseios disseminados no processo de redemocratização do Estado brasileiro. Nesse momento, estava em disputa a construção de um novo projeto de administração pública para o país, e os trabalhadores, sedentos por melhores condições de vida, se organizaram para conquistar melhorias nas prestações dos serviços sociais que, de fato, ocorreram com a homologação da Constituição de 1988.

Já nos anos de 1990, as organizações de trabalhadores – os sindicatos, incluindo o Sintego – não conseguiram encontrar maiores aberturas para exigir a ampliação da prestação de serviços sociais, cabendo a estas instituições lutarem pela universalização dos direitos sociais – no caso específico do Sintego, a ampliação da educação, acompanhada da valorização dos trabalhadores em educação. A reforma do Estado brasileiro mudou as relações com a sociedade, o modelo econômico, os processos de trabalho e os critérios de aplicação dos recursos públicos. Os reflexos dessas mudanças no sindicalismo foram entendidos como refluxos do movimento dos trabalhadores, pois tiveram que adotar posturas propositistas. Ou seja, os sindicatos têm suas ações estruturadas e modificadas à medida que os processos de trabalho de seus filiados são reestruturados e modificados.

Nesse sentido, o Sintego nasce no momento de transição do sindicalismo combativo dos anos de 1980 para o sindicalismo propositista dos anos de 1990. É uma organização de trabalhadores expostos às demandas da flexibilização do capital, formada por trabalhadores dispostos a negociar com os governantes o nível de exploração aceitável para realizar o projeto gerencial da educação. Atualmente a maioria dos trabalhadores possui formação superior, é concursada na rede pública de

ensino do Estado de Goiás e/ou dos municípios, possui experiência no magistério e filiou-se em busca de apoio para conquistar direitos que julgam necessários, porém negligenciados pelo Estado. No geral, o Sintego é uma organização de trabalhadores que vem se adaptando às exigências impostas pelo processo de produção capitalista de base flexível, desde seu início, no Brasil dos anos de 1990.

O próprio discurso dos diretores do Sintego se revela como de trabalhadores preocupados em atender as demandas disseminadas na acumulação flexível para a educação na América Latina, no Brasil e em Goiás. Ao mencionar sobre o profissional adequado para o magistério estadual, diz que

Esse profissional teria que ter dois, digamos assim, dois potenciais: o de ter se qualificado, por que a qualificação na educação é algo que não se pode abrir mão e quem tem cobrado isso de forma intransigente é o Sintego, portanto, ele precisa de estar sempre se atualizando, não dá para ficar parado no tempo. E a outra grande questão é a sua consciência crítica para participação do movimento, para ser também um agente ativo no quadro em que ele vive e saber que a sua atuação profissional não pode se dá só dentro de uma sala de aula, ele tem que também estar pronto para fazer a defesa de sua profissão fora da sala de aula. (ENTREVISTA nº 7).

Por um lado, esta fala vai ao encontro dos princípios defendidos na acumulação flexível para a educação, de profissionalização do trabalho docente, de haver profissionais responsáveis e preocupados com as suas qualificações profissionais e aptos a defender a sua profissão na sociedade. O entrevistado chama a atenção para a necessidade que o trabalho pedagógico tem de exigir de seus profissionais qualificação adequada para desempenhar seu trabalho, algo pretendido tanto pelos trabalhadores quando pela sociedade. Por outro lado, alerta para a necessidade de os trabalhadores conhecerem as mudanças no campo pedagógico e lutarem por melhores condições de trabalho. O entrevistado reconhece que o discurso disseminado pelos organismos internacionais está interiorizado no trabalhador em educação da Rede Estadual de Ensino de Goiás, porém ele precisa conhecer melhor as mudanças para ter condições de defendê-lo na sociedade.

O entrevistado entende que a disputa entre sindicato e governo não é só uma questão goiana, mas trata-se da efetivação do projeto de governança nesta unidade federativa, decorrente dos princípios de modernização do Estado brasileiro, cabendo à organização dos trabalhadores buscar o diálogo com o governo para garantir os seus direitos.

Agente tem uma preocupação dentro do nosso projeto de fazer o enfrentamento, tentamos fazer o enfrentamento, mas infelizmente o que nós temos feito e tentando fazer é acudir. Hoje em dia nós enquanto sindicato estamos só assim, na defensiva, agente só fica defendendo as coisas que vai fazendo. (ENTREVISTA n° 1).

Como mostra a fala do entrevistado, o melhor que o sindicato pode fazer neste momento é tentar garantir no mínimo os direitos já conquistados e agir na defensiva para evitar que a exploração do trabalho dos educadores não extrapole os limites antes estabelecidos. Atualmente, o Sintego luta pela garantia de conquistas anteriores e tem dificuldades até de ser propositista, apresentar suas reivindicações ao governo do Estado de Goiás. Perante essa realidade tentam estabelecer diálogo com o governo promovendo manifestações públicas, assembleias de trabalhadores, protestos e, em último caso, greve, como ocorreu no início do ano de 2012, quando os trabalhadores almejavam negociar com o governo as mudanças no estatuto do magistério que acabara por intensificar o deslocamento das fronteiras entre o público e o privado no provimento da educação pública estadual.

3.2 O PACTO PELA EDUCAÇÃO NA ÓTICA DOS DIRIGENTES DO SINTEGO

O Pacto pela Educação foi definido neste trabalho como o projeto educacional resultado da confluência entre os princípios defendidos pelos acordos globais, pela reforma do Estado brasileiro e pelos interesses governamentais da atual administração do Estado de Goiás, objetivando deslocar as fronteiras entre o público e o privado. Na prática, significou abertura à participação de instituições públicas não estatais no provimento da educação, flexibilizou os processos do trabalho pedagógico e centralizou o Estado na fiscalização dos resultados educacionais. Mas, como os dirigentes do Sintego vêem todo esse processo implantado no Estado de Goiás?

Para os dirigentes do Sintego, o Pacto pela Educação é um projeto formado por um conjunto de propostas equivocadas para melhorar a educação do Estado de Goiás.

O Pacto pela educação, pra nós, é uma concepção equivocada do ‘movimento todos pela educação’. [...] é uma concepção equivocada de achar que a qualidade da educação vai melhorar através de ranqueamento, através de bonificação, através de produtividades, através de metas, que isso vai fazer que a educação melhor e de qualidade. É um movimento com vistas a uma perspectiva de sociedade de formação de sujeito que eu não acredito. (ENTREVISTA n° 4).

O entrevistado entende que o Pacto pela Educação de Goiás é a materialização do “Movimento Todos pela Educação”.¹⁴

O “Movimento Todos pela Educação” é formado por um conjunto de instituições da iniciativa privada e grandes empresas, banqueiros e comerciantes que têm um projeto educacional para o Brasil. Autodenominam-se como movimento da sociedade civil apartidário e plural, que atua para contribuir com a efetivação do direito de todas as crianças e jovens à Educação Básica de qualidade até 2022. Adotam, como bandeiras de lutas, em 2010, a formação e carreira do professor, a definição dos direitos de aprendizagem, a ampliação da exposição dos alunos ao ensino, o uso relevante de avaliações externas na gestão educacional e o aperfeiçoamento da gestão e da governança da educação. Defendem, ainda, a ideia de que o Estado tem o dever de oferecer a educação de qualidade, porém, sozinho não conseguirá, devendo envolver neste processo diversos seguimentos da sociedade. Ou seja, o “movimento Todos pela Educação” defende a ampliação da iniciativa privada, por meio das instituições públicas não estatais, no provimento da educação pública e lutam por maior participação nos recursos públicos. Portanto, estão de acordo com o investimento de 10% do PIB – Produto Interno Bruto do Brasil – e também com a maior parcela dos lucros dos *royalties* de petróleo para a educação.

O entrevistado tem consciência de que o Pacto pela Educação de Goiás está caminhando na direção dos interesses da iniciativa privada, ou seja, colocando a gestão da escola sob o controle de fundações e ONGS. Desta forma, define que o Pacto pela Educação se constitui como projeto pensado para dar visibilidade política ao governo estadual no cenário nacional. É formado por um conjunto de ações que servem para enganar os trabalhadores em educação através de uma política meritocrática de controle, ranqueamento da educação e *marketing* político.

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

¹⁴ Conferir o site: <http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/estrutura-organizacional/>.

O primeiro ponto que trata o pacto é a valorização profissional que é a nossa atuação. E o que está escrito no Pacto não foi o que foi cumprido pelo governo conforme o reajuste do piso em 2012, não atendia a valorização do que está escrito no primeiro ponto do Pacto pela educação. Então, de lá para cá nós já não acreditamos em nada que está no Pacto mesmo tendo os pontos necessários. Para que? Para que seja, para que tenha alguma mudança na educação. Aí cabe a nós como sempre coube a gente está cobrando, acompanhado e defendendo qual que é a melhor forma de se construir e ter uma educação, tanto da educação profissional quanto as valorizações das escolas, começando pelas condições dessas escolas, as reformas dessas escolas. Começaram as reformas dessas escolas já tem mais de ano e nunca terminou. (ENTREVISTA nº 3).

O entrevistado considera que o projeto do governo não cumpre o prometido e cria expectativas na classe trabalhadora de que irá melhorar as suas condições de trabalho e salariais. No entanto, na verdade, estabelece um sistema de controle com uma proposta meritocrática que individualiza os trabalhadores, bem como cria empecilhos para as manifestações coletivas destes trabalhadores, tornando-se um projeto não mais confiável. Diz outro entrevistado

Olha, nós do Sintego não somos contra ao Pacto pela educação nós somos contra algumas questões do Pacto da Educação por que a linha pedagógica do Pacto se ela realmente fosse cumprida ela traria muito desenvolvimento para educação. Mas, algumas questões do Pacto, depois agente comprovou na prática, como a questão do não cumprimento do piso em relação aos trabalhadores, mas sim lesando os trabalhadores tirando a sua titularidade, incorporando aos vencimentos para pagar o piso demonstrou aquela preocupação que nós tínhamos na época da divulgação do Pacto, lesar o plano de carreira dos trabalhadores e não valorização dos trabalhadores. (ENTREVISTA nº 5).

Para os dirigentes sindicais, o Pacto pela Educação, poderia até ser uma política educacional que traria desenvolvimento para a educação, mas tornou-se sem credibilidade por parte dos trabalhadores. Essa credibilidade foi questionada principalmente pela ausência do debate com a categoria quando da elaboração do projeto. Os trabalhadores só tiveram conhecimentos iniciais das propostas quando o projeto foi apresentado nas trinta e sete regionais espalhadas por todo o Estado com a presença de autoridades locais como prefeitos, subsecretários, diretores de escolas e lideranças sindicais. O Sintego questiona a validade deste pacto por entender que os principais interessados e mais habilitados sujeitos para discutir a educação do Estado de Goiás, que são os trabalhadores, não participaram da elaboração do projeto.

Propõe o pacto já fechado, propõe o pacto já pactuado não com quem interessa. Pactuou com a iniciativa privada, pactuou com as pessoas que não representam a comunidade escolar. Porque eu tenho que discutir o pacto somente com o prefeito? Eu tenho que discutir com quem faz o pacto, a educação dentro da escola. (ENTREVISTA nº 6).

O Sintego reclama uma maior participação na elaboração das propostas educacionais para o Estado de Goiás e vê o Pacto pela Educação como um projeto formalmente estruturado para melhorar a educação escolar. Contudo, na prática, se confirmou como uma falsa promessa de desenvolvimento educacional por não ter respeitado o trabalhador quando da elaboração do projeto e da aplicação das ações de valorização do trabalho docente.

Segundo publicação do jornal do Sintego, em outubro de 2011, ao mencionar que a reforma educacional precisa passar pelos trabalhadores em educação, “O Projeto do governo reduz a questão da educação a um ponto de vista econômico e mercadológico, tratando professores e alunos como robôs programáveis, produtos que precisam ser melhorados.” (SINTEGO, Ano XXIII. Nº 53, outubro de 2011, p. 8). Na sequência, a fala da presidente do sindicato ilustra bem a percepção dos dirigentes do Sintego em relação às mudanças na educação do estado de Goiás. Ela diz que

é um discurso neoliberal feito para agradar empresários. Claro que há coisas óbvias no projeto que apoiamos, como a meta de acabar com o analfabetismo e a inclusão de todos em idade escolar na sala de aula, mas a reforma não aponta como o Estado pretende fazer isso. (SINTEGO, Ano XXIII. Nº 53, outubro de 2011, p. 8).

Os dirigentes do Sintego conhecem à privatização dos serviços públicos educacionais em Goiás e a reconhecem como uma política regida pelos princípios neoliberais. Tanto é assim, que nas entrevistas mencionam a existência da participação de empresas particulares na elaboração do Pacto pela Educação.

Ai ele (*o Secretário Estadual de Educação*) aproveita e coloca, fala que vai buscar coisas no Japão, que vai buscar coisas em outros países e não reconhece o valor dos nossos pedagogos, não reconhecem os valores dos nossos diretores e busca isso lá como se nós fossemos gavetas para tentar fazer da gente um instrumento, papel e manipular da forma que está manipulando, desrespeitando o nosso salário, desrespeitando as nossas coisas. (ENTREVISTA nº 01).

Quando vieram discutir a questão (*Pacto pela Educação*) veio uma pessoa lá do oriente, não sei se da Tailândia? Não me lembro agora! Não me lembro bem! Uma pessoa de fora para mostrar a experiência que eles fizeram lá de organização de sistema, eram uma amostragem pequena de um outro contexto. E aí vem grandes grupos, grandes multinacionais, a Mitsubishi, a Hyundai, essa consultoria do todos pela educação, essa consultoria que não sei quantos? Parece que eram 12 milhões que pagaram pelo projeto como um todo financiado por essas empresas. (*Para eles*) vim para dizer como que nós vamos mudar, garantir a qualidade da educação. (ENTREVISTA nº 04).

Os dirigentes sindicais afirmam que o Pacto pela Educação é uma política de princípios neoliberais elaborados pela iniciativa privada, que se articularam para

mostrar aos interessados, em seu projeto educacional – tendo como referência o Educação para Todos - Conferências da ONU –, os caminhos a serem seguidos para construir uma educação de qualidade com ênfase nos resultados de avaliações externas. E questionam a ausência dos filiados do sindicato na construção do Pacto pela Educação já que os mesmos em sua maioria, tem formação superior e plenas condições de contribuir com o desenvolvimento de um projeto educacional. Essa ausência é entendida pelos entrevistados como inconsistência da política educacional do governo estadual.

Mesmo não havendo citação direta no projeto educacional de Goiás sobre a participação de uma comissão de pessoas ligadas ao “Movimento Todos pela Educação” em sua elaboração, os dirigentes sindicais têm razão quando afirmam que constam neste projeto os interesses da iniciativa privada. O projeto teve como patrocínio a Mitsubishi, Hyundai – CAO, Cargill e o apoio da Fundação Itaú Social, do Instituto Unibanco, da Fundação Jaime Câmara, da Secretaria de Estado de Ciências e Tecnologia, do Movimento Brasil Competitivo (MBC) e do Movimento Goiás Competitivo (MGC), instituições que também fazem parte do “Movimento Todos pela Educação”, elaborado por uma empresa de consultoria particular, a Bain&Company¹⁵. Porém, não há especificações sobre a participação, os valores patrocinados por cada empresa e tampouco quanto foi gasto com a elaboração do projeto.

Não foi possível precisar os valores gastos com a realização do projeto. Pode ser verificado apenas que o governo estima ampliar os gastos para realizar o Pacto pela Educação até 2014, sendo de 53 milhões em 2011, 147 milhões em 2012, 193 milhões em 2013 e 206 milhões em 2014. Estes investimentos seriam para atender o Índice de Desenvolvimento Educacional de Goiás, a distorção entre a idade série dos alunos, a comunicação, o prêmio escola, o ensino médio, os municípios, as escolas vulneráveis e o bônus para os trabalhadores. Porém, não há nenhuma descrição que evidencie onde e quantos reais serão investidos em cada área, nem mesmo os valores aplicados pelos patrocinadores e como o Estado pretende retribuir estes parceiros. Quanto às parcerias das instituições consideradas como apoio no meio do projeto vai sendo especificado

¹⁵Esta empresa foi fundada em 1973 e tem sua matriz em Boston, Massachusetts, nos Estados Unidos da América, e possui 49 escritórios em 31 países ao redor do mundo, inclusive na cidade de São Paulo e no Rio de Janeiro. Em relação à educação primária e secundária, segundo informações do site da empresa, está empenhada em apoiar organizações de alto impacto que procuram transformar a educação em todo o mundo, tem trabalhado em dezenas de casos de baixo, médio e alto rendimento na área de educação, com o foco em organizações de reformas que estão empenhadas em impulsionar a mudança duradoura, sistêmica. <http://www.bain.com/industry-expertise/social-and-public-sector/primary-and-secondary-education.aspx>.

como o governo pretende incluí-las na prestação do serviço público educacional, como já foi explicitado neste trabalho.

Em síntese, o Sintego, representado por suas lideranças, reconhece que o Pacto pela Educação é um projeto orquestrado pela iniciativa privada segundo os princípios neoliberais. Porém, estes trabalhadores dedicam mais atenção em suas ações coletivas a luta salarial, deixando, ainda intocável, a questão da privatização de partes dos processos do trabalho pedagógico.

A direção sindical reconhece que, ao implantar o Pacto pela Educação, o governo do Estado de Goiás aumentou as subcontratações e rebaixou o salário dos trabalhadores em educação. O aumento das subcontratações vem acompanhado da ausência de realização de concursos públicos, um dos problemas apontados pelos dirigentes do Sintego que contribui para a desvalorização do trabalhador.

Concurso público, essa é a principal, agente tem cobrado muito concurso público, tanto para o professor quanto para funcionários administrativos da escola. Temos um déficit muito grande, o Estado realiza anualmente contratação temporária de professores, esse ano (2013) essa contratação foi de cerca de 12 mil professores. E o que nós queremos? Que seja feito concurso público além de diversas outras. Para os administrativos nós temos um déficit cerca de 7 mil trabalhadores administrativos no Estado, que o Estado supre essas vagas com contratos temporários. É uma forma de terceirização do serviço, uma terceirização branca, vamos assim dizer, onde paga salários menores, onde não se dá oportunidade de crescimento na carreira e não garante a esses temporários as garantias de um concurso público, que um concurso público garante. (ENTREVISTA nº 3).

Quando se mencionam as terceirizações brancas, o entrevistado refere-se tanto às subcontratações, aos contratos de curta duração, quanto às terceirizações de mão de obra e contratação de empresas responsáveis por trabalhadores especializados, como de informática e serviços gerais. Ao mostrar o quantitativo de contratos realizados, os dirigentes do Sintego demonstra preocupação com a proletarização do trabalho pedagógico. Reconhece que o governo, utilizando de artifícios legais de suprir as vagas ociosas com contratos temporários, está reduzindo o número de trabalhadores estáveis e também os está sujeitando a condições de trabalho e salários não condizentes com a sua função. Aponta o concurso público como uma prioridade na valorização do trabalho docente, uma maneira de incluir os trabalhadores aos benefícios garantidos no estatuto do magistério e de dar oportunidade para que mais trabalhadores prossigam na carreira docente.

Outros aspectos apontados pelos entrevistados para desvalorização do trabalho pedagógico é a flexibilização do trabalho, com o aumento dos serviços, principalmente burocráticos, e a redução salarial.

Uma outra também de aspecto negativo é a grande quantidade de tarefas adicionais que foram atribuídas aos professores, o preenchimento de fichas e de formulários. Estas questões todas que tomam muito tempo do professor. Tempo que ele teria para preparar uma boa aula e elaborar uma boa prova ele tem que esta preenchendo fichas, fazendo relatórios e isso acaba diminuindo a qualidade do ensino. (ENTREVISTA nº 3).

Para os trabalhadores entrevistados, aumentaram-se as tarefas do trabalhador em educação no interior das escolas para atender os objetivos da Secretaria Estadual de Educação. Paralelo a este processo, houve também a redução salarial dos trabalhadores com o não pagamento do piso salarial, fim da gratificação de titularidade, ausência de pagamento de adicionais aos trabalhadores administrativos que recebem apenas salário mínimo e falta de equiparação dos trabalhadores do quadro transitório aos demais professores.

As tabelas estão defasadas, tem que fazer as correções. [...] O cumprimento do estatuto significa o respeito absoluto aos trabalhadores em educação: cumprimento da data base, cumprimento da lei do piso. (ENTREVISTA nº 6).

O governo ainda não atendeu [...] os critérios para a formação continuada dos professores, [...] o concurso nem para professor e nem para área da educação como um todo administrativo e tudo, [...] a regulamentação do quadro transitório [...], a tabela do administrativo que faz 30 e 40 horas que [...] tem o mesmo salário, inclusive abaixo do salário mínimo, sem a complementação do salário mínimo, [...] a assinatura das progressões dos professores, por que quando você tá lá com licenciatura plena e você vai para PIV ou você tem um mestrado, você tem um doutorado, também ele ainda não assinou essas progressões. (ENTREVISTA nº 5).

Hoje a grande seleuma da educação é a titularidade. (ENTREVISTA nº 3).

Essas falas mostram que os dirigentes do Sintego não só percebem o reordenamento salarial que houve no trabalho pedagógico como faz dessa mudança seu principal ponto de tensão com o governo. Nas manifestações públicas, como assembleias, passeatas e greves, o discurso central e motivador da categoria liderada pelos dirigentes do Sintego é a defesa do piso salarial na data base, plano de carreira, assinatura de progressões, volta da titularidade, realização de concurso público, equiparação dos salários do pessoal do quadro transitório à tabela normal do magistério, correção salarial do administrativo e critérios para a formação continuada dos professores. Destes, o grande destaque é a volta da titularidade. Os dirigentes

argumentam que a retirada deste benefício desestimula o trabalhador a se qualificar e desrespeita os profissionais que dedicam esforços para realizar com qualidade o seu trabalho.

Aliado a esse processo de flexibilização do trabalho pedagógico – sentidos pelos trabalhadores em educação, principalmente na questão salarial –, é também motivo de indignação destes profissionais o controle sobre o processo de trabalho na sala de aula com a fiscalização da secretaria de educação para garantir os resultados educacionais objetivados na política educacional do Estado.

Os dirigentes sindicais entendem que as mudanças provocadas pelo Pacto pela Educação ao trabalho pedagógico transferiram para os trabalhadores a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da educação escolar.

Ele (*O Pacto pela Educação*) fez foi criar algumas dificuldades e atribuir socialmente ao trabalho docente a responsabilidade dos baixos índices auferidos por determinados organismos multilaterais. [...] Por que não leva para considerar a escola e o índice de desenvolvimento dos alunos na educação, joga a responsabilidade ao trabalhador. (ENTREVISTA nº 4).

Nós recebemos um papel já com tudo escrito só para gente assinar em baixo e se a gente não desse conta de todo os resultado positivo a culpa seria nossa, então, não é um pacto, é uma cilada. Se der certo o governo vai à televisão e diz que está tudo bem. Se der errado eu vou demitir, vocês não recebem os bônus e nós vamos ter que fazer uma modificação. (ENTREVISTA nº 6).

Há no Pacto pela Educação a responsabilização dos trabalhadores pelos resultados da educação, baseados nos Índices de Desenvolvimentos Educacionais de Goiás (IDEGO) e nos Índices Educacionais do Brasil (IDEB). Este propósito ocorre segundo os dirigentes sindicais por meio do sistema de controle do trabalho docente na execução do currículo prescrito pela Secretaria Estadual de Educação.

Quando ele implantou o bônus, o bônus no primeiro momento, todos achavam que iam ganhar o bônus. E o Bônus fez que o trabalhador na educação ficasse inibido, impedido inclusive até de se dedicar a própria família, por que lá tem regras do bônus, que a partir que você tem duas faltas você já tem as consequências do bônus. (ENTREVISTA nº 5).

As regras instituídas pela secretaria de educação em relação à bonificação são interpretadas pelos dirigentes sindicais como estratégias para exercer o controle e fiscalizar o trabalho realizado no interior das escolas. O principal critério para a obtenção do bônus, segundo o Programa Reconhecer, expresso no interior do Pacto pela Educação, é a assiduidade. Quanto menos o professor faltar, melhor será sua

bonificação. Para o governo, é um estímulo aos trabalhadores assíduos e um incentivo para os outros que faltam.

O que se fez foi criar regras para [...] enquadrar o professor dentro da proposta da Secretaria de Educação. Se você não apresentar você será punido, se você faltar você não terá o ponto. Então são regras impostas para os trabalhadores, para o cumprimento de uma regra criada pela secretaria. Portanto, [...] isso gera um estresse e uma insatisfação muito grande. (ENTREVISTA n° 6).

A fiscalização da forma que eles fazem é muito grande, eles não sabem distribuir e respeitar e valorizar as pessoas que já existem dentro da educação. (ENTREVISTA n° 1).

O professor reclama, o administrativo reclama, [...] por que é apenas uma fiscalização grotesca para analisar se a pessoa está fazendo ou não está fazendo, mas é de acordo o que interessa para ele e não de acordo para o que interessa para a população e para a comunidade. (ENTREVISTA n° 1).

Para os dirigentes do Sintego, o Pacto pela Educação exerce pressão sobre os trabalhadores no processo do trabalho pedagógico por meio da fiscalização no interior das escolas. O que interessa para a Secretaria Estadual de Educação é alcançar os seus objetivos em melhorar os índices educacionais, e o professor torna-se o principal responsável por este objetivo. Dessa forma, a secretaria exerce a fiscalização do processo de realização do trabalho pedagógico, sem necessariamente alterar os meios do processo do trabalho pedagógico. Ou seja, fiscaliza e responsabiliza o trabalho docente pelos resultados educacionais, sujeitando-o a regras disciplinares e, conseqüentemente, classificatórias e punitivas aos docentes de escolas que têm baixo desempenho, sem necessariamente melhorar as condições de realização do trabalho pedagógico em relação à infraestrutura – laboratórios, bibliotecas, quadras de esporte, etc. -, maior tempo de planejamento de aulas, entre outras.

O que a direção considera pressão sobre os professores é o aumento dos serviços burocráticos com preenchimentos de fichas e relatórios exigidos para cumprir o currículo prescrito pela Secretaria Estadual de Educação e o corte de ponto – conseqüentemente, corte salarial, caso o docente falte, mesmo estando com atestado médico ou acompanhando familiares em casos de enfermidades.

Os dirigentes do Sintego entendem que o Pacto pela Educação é uma política educacional que implementa os princípios dos organismos internacionais – Educação para Todos da Unesco expressa no “Movimento Todos pela Educação”. É uma política de cunho meritocrático, criada segundo os interesses neoliberais por instituição privada,

que promove modificações negativas ao trabalho pedagógico, com redução de salários dos trabalhadores, aumento do controle do processo de trabalho e de pouco investimento na infraestrutura das escolas. Também é uma política educacional voltada para os interesses mercadológicos, que flexibiliza o trabalho pedagógico com a divisão dos trabalhadores no interior das escolas, principalmente por reordenar as condições salariais e por buscar a qualidade através do controle, da fiscalização e responsabilização do trabalhador.

Por ser uma instituição de defesa dos interesses dos trabalhadores em educação, o Sintego – como organização de trabalhadores em educação do Estado e dos municípios de Goiás - tende a se posicionar sempre que o trabalho pedagógico é alterado, principalmente quando essas mudanças atingem diretamente as condições salariais e de trabalho dos educadores. Assim, é pertinente analisar especificamente como essa organização de trabalhadores se posiciona frente ao Pacto pela Educação.

3.3 AS AÇÕES DO SINTEGO EM RELAÇÃO AO PACTO PELA EDUCAÇÃO

No final do ano de 2010, os trabalhadores em educação do Estado de Goiás realizaram o 8º congresso do Sintego e definiram o plano de lutas da categoria para o triênio 2011/2013. Deram maiores destaques à luta por uma educação de qualidade e definiram como metas: lutar por uma avaliação educacional com caráter de diagnóstico, não punitivo e nem classificatório, uma avaliação externa que leve em conta as condições de trabalho dos profissionais da educação e as condições físicas e materiais das escolas; eleições dos gestores escolares de forma direta e integrada ao projeto político-pedagógico da instituição; política salarial única para todos os integrantes da categoria: professores, funcionários ativos e aposentados; estabelecimento em lei de uma política salarial para o triênio 2011/2013, de forma que garanta ao conjunto dos trabalhadores em educação das redes estadual e municipal o Piso salarial Nacional Profissional para uma jornada de 30 horas semanais; valorização, respeito e dignidade aos professores readaptados e aposentados; redução das jornadas de trabalho e em condições precárias, que não garantem a qualidade da educação, mas apenas estressam e adoecem os trabalhadores; realização de concurso público para os profissionais da educação e fim dos contratos temporários e de precarização; implantação da política de ampliação do tempo escolar dos estudantes, permitindo que escolas reestruturem seus

projetos políticos pedagógicos; chamada imediata de todos os aprovados em concurso público; garantia aos professores do quadro transitório do magistério o direito à progressão e adequação salarial, conforme a sua formação, e não a qualquer reforma que retire direitos dos trabalhadores.

Em 2010, antes mesmo de ser implementado o Pacto pela Educação, o Sintego já havia definido a pauta de lutas que se destacariam nos anos de 2011 e 2012, sendo a principal por qualquer reforma que retirasse dos trabalhadores conquistas anteriores, destacando o piso salarial aprovado pelo governo federal na Lei federal nº 11.738/08. Isso porque o governo do Estado, após resistir a essa determinação legal, a implantou, modificando o plano de cargo e salário dos trabalhadores em educação e retirando a gratificação de titularidade – um acréscimo salarial garantido aos trabalhadores que possuísem melhores formações acadêmicas em cursos de especializações em instituições superiores, que podiam chegar a 30% dos vencimentos, caso tivessem 1080 horas de cursos.

Os dirigentes do Sintego lideraram as ações dos trabalhadores em educação contra o Pacto pela Educação, em audiência com o secretário estadual de educação, promovendo assembleias com a categoria e realizando paralizações e manifestações públicas. Até o mês de setembro de 2011, foram realizadas três reuniões da direção do Sintego com o secretário estadual de educação, e o carro chefe destes encontros era a aplicação do piso salarial. Nas primeiras reuniões realizadas entre os meses de fevereiro e abril, o Sintego cobrava o pagamento integral dos salários dos trabalhadores em educação que, desde o final de 2010, estavam recebendo parcelado, sendo 80% no final do mês e 20% até o dia dez do próximo mês. Os líderes sindical também estavam tentando entrar em acordo com o secretário sobre os critérios a serem adotados para aplicar o piso salarial dos trabalhadores em educação, mas também estava na pauta de manifestações as eleições para diretores, assinaturas de progressões e aposentadorias, regularização salarial dos administrativos e do pessoal do quadro transitório, realização de concursos públicos, pagamento dos contratos temporários e regularização das modulações dos trabalhadores que haviam sido retirados dos laboratórios de informática e das bibliotecas. Já na reunião de setembro, período em que algumas ações da política educacional já estavam em curso, os dirigentes do Sintego foram mais enfáticos na necessidade de manter o plano de carreira dos trabalhadores sem alterações por ocasião da aplicação do piso salarial.

Essas reuniões não foram suficientes para que as reivindicações dos trabalhadores em educação fossem atendidas, apenas os salários passaram a ser pagos integralmente, mas não foi aplicado o piso salarial e nenhuma das outras reivindicações. Somente em dezembro o governo enviou um projeto de lei (nº 141, que se consolidou na Lei nº 17.508/2011) para a câmara dos deputados que estipulava os critérios de aplicação do piso salarial a partir de janeiro de 2012, porém, com alterações no plano de carreira dos trabalhadores, sendo a mais impactante a revogação da gratificação de titularidade.

Paralelo às reuniões com o secretário de educação, os dirigentes sindical, também realizaram ações com a base dos trabalhadores em educação por meio de assembleias e manifestações públicas para sistematizar e levar até o governo uma pauta de reivindicação que atenda os interesses de seus filiados. Durante o ano de 2011, foram realizadas quatro assembleias nos meses de fevereiro, junho, setembro e outubro com a categoria, objetivando tornar do conhecimento e dialogar com todos sobre às mudanças no trabalho pedagógico, tanto nas condições de trabalho e salariais, quanto nas mudanças no fazer prático, de cargas horárias, nas modulações, na fiscalização dos trabalhos, dentre outras. Assinalaram nessas ações, como pontos principais, a necessidade de se acabar com os pagamentos parcelados de salários e a aplicação do piso salarial. As manifestações também foram várias, destacando durante o ano as realizadas entre os meses de março e maio, denominadas ‘aula de cidadania’, avaliação dos cem dias de governo e as paralizações.

Percebe-se que, durante o ano de 2011, houve várias tentativas do Sintego em dialogar e ser ouvido pelo governo através do Secretário Estadual de educação, porém, as suas reivindicações não foram atendidas, principalmente a aplicação do piso salarial, a mudança no plano de carreira e a criação de uma gratificação que atenda a todos os trabalhadores. Mas, o sindicato ficou mobilizado e desconfiado com as mudanças que estavam ocorrendo no trabalho pedagógico e acabou por consolidar uma greve no início do ano de 2012, que durou 51 dias. A justificativa da direção do Sintego para o encaminhamento da greve era que o secretário de educação modificou o trabalho pedagógico, causando prejuízos aos trabalhadores, e não foi capaz de atender as reivindicações apresentadas pela categoria durante todo o ano de 2011.

Questionada sobre as ações do Sintego frente às mudanças que estavam ocorrendo, a direção do Sintego considerou que a greve foi necessária e a principal ação dos trabalhadores.

O Sintego tem buscado incansavelmente o governo para negociar e para devolver aos trabalhadores em educação o estímulo que a carreira deveria ou deverá ter. Além de campanhas no seio da escola, campanha de valorização do professor para tentar resgatar um pouco a dignidade do professor, mesmo não sendo possível ainda devolver para ele o dinheiro que lhe foi retirado mediante a incorporação da titularidade ao vencimento. (ENTREVISTA nº 3).

A principal foi a greve. Nós fizemos em 2012, no início de 2012 a greve para reaver a titularidade e reaver o achatamento da carreira que foi imposta aos professores no final de 2011. (ENTREVISTA nº 3).

A greve foi uma ação limite dos trabalhadores em educação para tentar garantir conquistas de lutas anteriores que haviam sido retiradas com as mudanças no estatuto do magistério, no final do ano de 2011, principalmente a retirada da titularidade. Já que as ações desenvolvidas no ano de 2011 não foram suficientes para pressionar o governo, o Sintego então realizou uma greve como forma de pressão para impor um limite nas mudanças no trabalho pedagógico.

A greve, por ser uma ação que exige a participação de todos ou pelo menos da maioria dos trabalhadores, não foi fácil de ser organizada e executada. Mesmo sendo alimentada desde os meses de setembro e outubro de 2011, ela só encontrou condições de ser efetivada em fevereiro de 2012, após ser aplicado o novo plano de cargos e salários dos trabalhadores em educação, que retirou a gratificação de titularidade e reduziu as diferenças salariais entre os trabalhadores de maior formação com os de menor formação acadêmica. Para os dirigentes sindicais, a demora no desenvolvimento de ações de maior pressão sobre o governo ocorre porque os trabalhadores ainda não têm uma formação política e não consegue ler nas entrelinhas das mudanças os prejuízos que um projeto de lei pode lhes causar, antes de ele ser efetivado. Afirmam que:

(O trabalhador adequado deve ter) a sua consciência crítica para participação do movimento, para ser também um agente ativo no quadro em que ele vive e saber que a sua atuação profissional não pode se dá só dentro de uma sala de aula, ele tem que também estar pronto para fazer a defesa de sua profissão fora da sala de aula. Por que se ele não se prontifica em defender a sua profissão nós vamos ficando cada vez mais a mercê deste ou daquele que estar à frente da secretaria para fazer as suas experiências mirabolantes, para não ter avaliação real dos resultados e aí nós vamos vivendo esperando chegar à aposentadoria. (ENTREVISTA nº 7).

Para a direção do Sintego, é muito difícil convencer os filiados a participarem efetivamente da luta como em uma ação grevista, primeiramente porque estes trabalhadores acreditam nas promessas dos governantes e não conseguem ler nas entrelinhas dos projetos dos governantes e, segundo, porque eles não estão dispostos a lutarem. Para participarem de qualquer ação fora de seus domínios residenciais, exigem que todas as suas despesas sejam pagas com recursos do sindicato. Isso gera uma dupla dificuldade para o Sintego: convencer os trabalhadores que é fundamental sua participação na luta – visando conquistar melhores condições de trabalho e salário – e de que as manifestações geram um custo muito alto. Estas preocupações foram percebidas na reunião realizada pelas lideranças do sindicato de todo o Estado de Goiás, no dia 14 de janeiro de 2012, para definir os planos de ações do Sintego.

Nessa reunião, estavam representantes de todas as regionais do Sintego no Estado de Goiás e foi entregue um documento intitulado ‘As mentiras do Thiago Peixoto’, fazendo referências às mudanças no trabalho pedagógico, sobretudo das mudanças no estatuto do magistério com a promulgação da Lei nº 17.508/2011. Este documento apresentou cinco mudanças promovidas na lei: as perdas salariais com a aplicação da nova tabela de salários, o fim da titularidade, a falta de incentivo à formação, a ausência de diálogo com a categoria por parte do governo e as mudanças nos critérios de progressões dos professores. (Memórias e anotações do pesquisador).

A elaboração deste documento foi uma estratégia dos dirigentes do Sintego para convencer a categoria de trabalhadores em educação que era necessário enfrentar o governo com ações coletivas impactantes, uma greve. Para a direção do sindicato, os filiados ainda não estavam convencidos de que as mudanças realizadas pelo governo eram prejudiciais. Alegam que os filiados, no interior das escolas, ainda não acreditavam no fim da titularidade e estavam desejos em receber a bonificação por assiduidade prometida pelo governo. Frente a essas condições, os dirigentes decidiram que o Sintego teria condições de organizar a greve, apenas depois do recebimento dos contracheques no final do mês de janeiro de 2012 quando os seus filiados verificariam o fim da titularidade.

Durante a reunião, ficou acordado que as ações deveriam ocorrer nas escolas, nas sedes regionais da secretaria de educação (as subsecretarias), na prefeitura – pressionando os prefeitos aliados ao governador –, na câmara dos deputados, e deveria

ser ampliado o movimento por meio das redes sociais e na mídia televisiva, já que a mídia escrita não abria espaço para o sindicato manifestar sua opinião. (Memórias e anotações do pesquisador).

No caso específico da veiculação nos jornais das propostas do governo, destaca-se o Diário da Manhã, que publicou, dois dias seguidos, reportagens sobre as mudanças na educação, com o objetivo de desqualificar as ações do Sintego. A primeira, no dia 19 de dezembro de 2011, com entrevista realizada com o secretário de educação Thiago Peixoto, que afirmava na ocasião que o “Sintego age de má-fé e serve a projeto político.” (BITTENCOURT, 2011. p. 14). No dia seguinte, o artigo do superintendente de acompanhamento de programas institucionais da Secretaria de Estado da Educação Erick Jacques (2011), com o texto ‘Educação: a verdade dos fatos versus Sintego’ (p. 14), responderia as notas publicadas pelo Sintego em seu *site*, divulgadas nas escolas, sobre as propostas de mudanças no Estatuto do Magistério prevista no Projeto de Lei nº 141, na Câmara dos Deputados. De certa forma, era um debate entre Sintego e governo pelo apoio público. O governo tentou legitimar seu projeto de governança para a educação, e o Sintego buscou garantir os direitos trabalhistas já conquistados em lutas anteriores pela categoria frente o quadro de privatização do público na educação de Goiás.

Os debates desenvolvidos na reunião chegaram à conclusão de que a greve era inevitável. Era o único caminho se os trabalhadores realmente almejassem ser ouvidos pelo governador e a única possibilidade de preservar direitos já conquistados. No entanto, esta ação só seria deflagrada após os trabalhadores terem a certeza que, de fato, seus salários haviam sido rebaixados. Até isso ser confirmado, os dirigentes do Sintego visitaram as escolas para conversar com os trabalhadores, mandaram notas de esclarecimento aos jornais, divulgaram artigos nas redes sociais, solicitaram apoio às universidades, protocolaram ação na justiça contra o Estado devido à retirada da titularidade e, no dia 2 de fevereiro, realizou-se uma assembleia geral com os trabalhadores, que culminou com a deflagração da greve, que perdurou por 51 dias. (Memórias e anotações do pesquisador).

Um fator importante a ser observado nas falas dos dirigentes sindicais, na reunião que definiu a realização da greve, ainda em janeiro, é que os trabalhadores tinham percebido as mudanças ocorridas nas escolas, nos critérios de eleição de

diretores, no fechamento de bibliotecas e projetos, e até apresentavam críticas, mas tinham esperanças em receber o bônus, e não acreditavam no fim da titularidade. Mesmo percebendo as mudanças, o que impulsionou e convenceu os trabalhadores a aderirem à greve foi a perda da titularidade e o rebaixamento salarial que atingiu a maioria dos trabalhadores. A categoria percebia as mudanças inerentes à flexibilização, bem como a responsabilização dos professores pelos resultados educacionais, mas a motivação para confrontar o governo foi a não equiparação dos salários ao aumento do trabalho. Ou seja, a proletarização na organização do trabalho escolar não se constitui como problema aos trabalhadores em educação, pelo contrário, estes mostraram dispostos a aceitar esta condição proletária, desde que seja garantido os benefícios externos ao seu trabalho - vencimentos condizentes ao aumento de trabalho.

Durante a greve, os dirigentes do Sintego se esforçaram para mostrar aos trabalhadores as propostas que consideravam valorativas para o trabalho pedagógico *versus* propostas apresentadas pelo governo na reforma educacional. Para valorizar o profissional da educação, defendia a aplicação do piso, a permanência do plano de carreira, a aplicação da data-base no início do ano, a qualificação dos trabalhadores em estágio probatório e a valorização da carreira dos trabalhadores administrativos. Para melhorar a aprendizagem dos alunos, propôs a escola de tempo integral, com boa estrutura física, e a elaboração de propostas pedagógicas envolvendo as organizações sociais para superar a violência dentro das escolas. Para reduzir a desigualdade educacional, defende a formação continuada dos professores, a elaboração de uma Diretriz Estadual de Educação Escolar Quilombola e garantia da continuidade do Programa Estadual de Educação Especial. O reconhecimento e a remuneração dos trabalhadores em educação não podem levar em consideração somente os resultados do IDEGO e IDEB por não depender apenas dos professores e deveria haver melhoras salariais em detrimento da aplicação não-linear de salários, como o bônus. A reforma na gestão e na infraestrutura deve ocorrer mediante o controle social dos recursos, criação de um Fundo Estadual da Educação e aplicação de 25% do orçamento estadual com educação.

Quando decidido pela greve no dia 2 de fevereiro de 2012, o Sintego protocolou na Secretaria Estadual de Educação uma solicitação de audiência com o secretário, que continha os anseios da categoria e os motivos que levaram os trabalhadores em educação a paralisarem suas atividades: exigência do retorno da titularidade,

permanência do plano de cargos e salários (a carreira do magistério), reformulação da tabela salarial dos trabalhadores pertencentes ao quadro transitório do magistério, melhores condições de trabalho e realização de concursos públicos. Este movimento chegou ao fim depois de 51 dias, sem nenhuma garantia de mudanças, mas apenas assegurou a abertura do governo estadual para negociar com os dirigentes do Sintego algumas questões do trabalho pedagógico, com destaque para: aplicação do piso salarial; reajustes salariais para os trabalhadores em educação; modificação da gratificação de desempenho; equiparação da tabela salarial do pessoal do quadro transitório; assinatura de progressões e realização de concurso público. Essa abertura de diálogo, segundo a direção do Sintego, só ocorreu devido à pressão que a greve exerceu sobre o governo. “Agente só consegue negociar e colocar as negociações na mesa com o Thiago e com o Marconi Perillo através da pressão.” (ENTREVISTA nº 1). Serviu, ainda, para mostrar ao governo que o trabalhador em educação não está disposto a aceitar o aumento das responsabilidades impostas ao trabalho pedagógico para o desenvolvimento da educação de qualidade sem melhorar as condições de trabalho e, principalmente, salariais dos trabalhadores. “Se o governo aumenta a carga horária, aumenta a cobrança nós também precisamos exigir que o governo valorize por esse serviço a mais que ele está impondo ao professor”. (ENTREVISTA nº 3).

O problema não é propriamente a sobrecarga de trabalho sobre o trabalhador em educação com as mudanças realizadas no trabalho pedagógico, mas a falta de acompanhamento dos salários dos trabalhadores. Ou seja, pode-se aumentar o trabalho, desde que os salários também sejam aumentados proporcionalmente. Caso isso não ocorra, o diálogo com o governo será buscado principalmente através de audiências com representantes governamentais, sobretudo com o secretário estadual de educação. Se estas reuniões não surtirem o efeito esperado, a categoria de trabalhadores em educação pressiona o governo para atendê-los e desenvolver a negociação sobre o processo de exploração aceitável do trabalhador em educação.

Nós temos uma dinâmica muito clara, nós buscamos o dialogo sempre. Nós só fazemos outras mobilizações mais quando o dialogo já não surte mais efeito. Nós temos buscado na secretaria de educação, na casa civil, na SEGPLAN¹⁶, nós temos buscado com o próprio governador, a colocar nossas pautas de reivindicações, a colocar as nossas propostas. Não, em todos os momentos nós apresentamos isso por escrito e ao mesmo tempo

¹⁶ SEGPLAN – Secretaria de Estado e Planejamento do Estado de Goiás. É o órgão responsável pela governança de Goiás, distribuição de recursos, contratação de pessoal, dentre outras. Para melhores informações, ver: <http://www.segplan.go.gov.br/>.

formalmente, pessoalmente, em viva- voz e quando a coisa não acontece nós chamamos a categoria para também ajudar a explicitar os seus anseios, através de mobilização, de ato público, de manifesto, de boletins informativos, de cartazes, na mídia. (ENTREVISTA nº 7)

Nota-se que a greve não é prioridade do sindicato e nem um instrumento de pressão que acaba quando os interesses da categoria estão efetivados, mas uma estratégia para estabelecer dialogo com o Secretário Estadual de educação e com o governador. A partir desse diálogo, a direção do Sintego tenta garantir os interesses da categoria – manifestado em assembleias e plenárias com os trabalhadores -, com negociações em reuniões com o governo ou seus representantes.

Agente coloca a pauta e tenta convencer o governo que tenha outro olhar para a educação, [...], mas agente coloca e coloca aquilo que a base indica que nós temos que fazer. Quer dizer, o governo propôs algumas situações para educação que a base disse olha, Isso tá tendo um impacto negativo, a questão por exemplo, de nós termos acompanhamento nas escolas, nós não somos contra acompanhamento, nós não somos contra avaliação, nós queremos saber para quê que serve avaliação se avaliação serve para modificar uma situação, para melhorar a vida de todo mundo na escola nós somos a favor. Mas a avaliação não pode servir para prejudicar o profissional, para afastar esse profissional da rede. Então tem umas coisas que agente coloca né, bonificação nós somos contrários. (ENTREVISTA nº 6).

No caso específico analisado neste trabalho, a abertura por parte do governo para negociação com a direção do Sintego não significa avanços ou conquistas, mas apenas uma estratégia bem sucedida para por fim à greve. O que se consolidou foi um pequeno aumento salarial, seguindo o percentual indicado pela União ao custo aluno, como determina a lei do piso salarial de aproximadamente 9%, e o retorno da gratificação de formação continuada, mestrado e doutorado, ao percentual do estatuto do magistério, criado em 2001, que havia sido reduzido de 40% para 10% e de 50% para 20%, respectivamente, com a reforma educacional de 2011. Ou seja, a greve abriu caminhos para uma negociação com o governo, mas não garantiu todos os desejos da categoria. Tanto é assim que, no início de 2013, um ano após este período grevista, a direção do Sintego em nome da categoria, solicita nova audiência com o secretário de educação e as propostas continuam sendo as mesmas de antes da greve: realização de concurso público; correção salarial dos trabalhadores administrativos; aplicação da escola de tempo integral com boa infraestrutura; reajuste do piso salarial no início do ano; assinatura das progressões; equiparação salarial do pessoal do quadro transitório e regulamentação das gratificações de estímulo à formação continuada e de desempenho.

Após compreender as estratégias e os posicionamentos do Sintego para dialogar com o governo sobre as mudanças no trabalho pedagógico, é pertinente avançar estas discussões em consonância com a reforma do Estado brasileiro para sistematizar os entendimentos e os posicionamentos deste sindicato, neste período de modificações do trabalho pedagógico, proporcionados pela ampliação da iniciativa privada em detrimento do público na educação do Estado de Goiás.

3.4 OS DESAFIOS IMPOSTOS AO SINTEGO NA CONSOLIDAÇÃO DO PACTO PELA EDUCAÇÃO

Os estudos realizados neste trabalho dão conta de que a reestruturação do capital formatou um novo modo de acumulação do capital e proporcionou mudanças no trabalho, na educação, sobretudo na socialização dos indivíduos. Na flexibilização dos processos de trabalho, a educação pauta-se na formação de recursos humanos produtivos, e o trabalho pedagógico sofre alterações para atender essas novas demandas educacionais. No Brasil, os efeitos da acumulação flexível se desenvolvem com maior intensidade após a reforma do Estado – consolidado após a constituição de 1988 e durante os anos de 1990 – quando foram criados os aportes legais da governança que redefinem as fronteiras entre o público e o privado na prestação dos serviços sociais. Esse processo se encontra em constante movimento nas unidades administrativas da federação, a exemplo de Goiás, que amplia cada vez mais a participação da iniciativa privada e, conseqüentemente, reduz a atuação da esfera pública na política educacional denominada “Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças”.

Consideramos que esse deslocamento das fronteiras entre o público e o privado na efetivação dos serviços educacionais da rede pública é uma questão de desresponsabilização do Estado com as questões sociais, transferindo para a iniciativa privada partes dos serviços educacionais. Ao mesmo tempo, provoca o individualismo dos sujeitos nos processos de ensino-aprendizagem, bem como flexibiliza o trabalho pedagógico, aproximando seus profissionais da proletarização.

Porém, os dados analisados neste trabalho indicam que a proletarização do trabalho pedagógico, proveniente da privatização do público no sistema educacional do Estado de Goiás, ainda não se configura em objetivo de luta para a categoria. A direção central do Sintego até conhece os efeitos da privatização do público com a

flexibilização e fiscalização do trabalho pedagógico, mas só consegue organizar e mobilizar os trabalhadores apenas em torno do pagamento do piso salarial e do retorno da gratificação de titularidade. Ou seja, o Sintego como organização de trabalhadores - lideranças e filiados - não fez, no contexto atual, a resistência à privatização do público na educação de Goiás uma bandeira de luta.

A ausência de mobilização da categoria em relação a privatização do público, sobretudo, da proletarização do trabalho pedagógico, faz com que a direção do Sintego se apegue aos interesses momentâneos dos trabalhadores em educação, por exemplo, a participação na elaboração do Pacto pela Educação. Porém, os estudos realizados sobre a reforma do Estado brasileiro com base em Cruz (2005) mostram que, segundo a Medida Provisória nº 1.591, sindicatos não são instituições públicas não-estatais e, portanto, não têm a responsabilidade de realizar serviços públicos de não exclusividade do Estado, como a educação, o que não impede que façam parte da elaboração das políticas educacionais. Ou seja, a participação ou não na elaboração do Pacto pela Educação não é uma escolha e nem problema para o Sintego, visto que é uma realidade já consumada e legitimada no Brasil. Mesmo assim, o sindicato reclama por espaço em sua elaboração por ser uma maneira de mostrar à sociedade goiana que tem condições de contribuir e lutar pela valorização da educação pública.

Entende-se, portanto, que essa necessidade do sindicato em atender os anseios momentâneos da categoria acaba por reduzir sua bandeira de luta. As entrevistas com a direção do Sintego e as ações realizadas pela categoria, principalmente a greve, mostram que a privatização do público na educação do Estado de Goiás não é visto como problema a ser combatido. A bandeira de luta do Sintego está reduzida a fatores externos ao trabalho pedagógico, por exemplo, as perdas salariais - o elemento capaz de mobilizar os trabalhadores em educação neste momento de mudanças na política educacional do Estado de Goiás. Enquanto que o processo de proletarização dos trabalhadores, devido o controle do Estado pelo processo e resultado do trabalho pedagógico, não entra na discussão.

O problema é que, com a redução de sua bandeira de luta, o Sintego fica vulnerável às determinações impostas pela iniciativa privada para a educação. Sofre os efeitos da flexibilização do trabalho, que aumenta o número de trabalhadores rotativos com contratos de trabalho flexíveis de curta duração e salários reduzidos, por duas

razões principais: primeiro, devido à redução de trabalhadores estáveis disponíveis para uma possível resistência da ampliação da iniciativa privada no provimento da educação pública. Segundo, ao individualismo dos trabalhadores, provocado pela concorrência nos locais de trabalho por causa da disputa por melhores condições salariais de base não-linear, como o bônus ou melhores gratificações, ao assumirem cargos de lideranças. E, também, a corrida dos trabalhadores para fazer parte de projetos implantados nas escolas pela iniciativa privada, que oferece gratificações diferenciadas. Com essa fragmentação da categoria, devido à flexibilização do trabalho e o individualismo, o poder de ação e organização do Sintego só diminui, ficando cada vez mais reduzido aos fazeres burocráticos, ao discurso e à esperança de resistir às demandas governamentais para a educação.

Mas, manter este estado de coisas e continuar com ações judiciais, reuniões com governos ou representantes é uma questão de sobrevivência para o Sintego. Primeiro, por ter que representar seus filiados de alguma forma com apoio jurídico, assistência médica, com casa de apoio, espaço de lazer e como porta voz destes trabalhadores em manifestações públicas, em secretarias de governos, propagandas na mídia, jornais, congressos e seminários em universidades, dentre outras. Segundo, porque, se o Sintego calar e deixar que a iniciativa privada seja a determinante no trabalho pedagógico escolar, ele perderá a hegemonia e não mais terá sentido sua existência já que o processo do trabalho pedagógico não pertencerá mais ao Estado, o seu oponente. A não ser que haja uma ampliação das lutas do Sintego que, além de ter o Estado como oponente, se oponha também às instituições privadas que atua na educação pública.

Assim, o maior desafio para o Sintego, neste momento, é resistir à ampliação da iniciativa privada no provimento da educação pública de Goiás e manter em sua bandeira de luta os anseios imediatos da categoria. Fazer da resistência à privatização do público uma bandeira de luta no momento em que os trabalhadores em educação do Estado de Goiás lutam por elementos externos ao seu trabalho, alinhado a proletarização do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, o clamor dos dirigentes sindicais por maior criticidade dos trabalhadores sobre o Pacto pela Educação é o reconhecimento de que sozinhos não têm condições de resistir ao processo de privatização da educação pública goiana e que estes trabalhadores, em sua base, não pode se deixar levar por promessas apenas de caráter

financeiro, ainda mais se estas não representarem aumentos efetivos de salário. A direção do Sintego demonstra preocupação com os encaminhamentos do Pacto pela Educação para o trabalho pedagógico, com a flexibilização do trabalho, o reordenamento salarial e o controle no interior das escolas. Mas, ainda não conseguiu fazer destas preocupações uma bandeira de luta, pois a coletividade de trabalhadores que forma o Sintego não se despertou para tal questão.

Dessa forma, o desafio do Sintego é mobilizar os trabalhadores em educação em torno do processo de proletarização do trabalho pedagógico com a crescente privatização da educação pública goiana. Mostrar que a educação da Rede Estadual de Ensino de Goiás está cada vez mais se distanciando dos interesses comuns, do espaço público, para se consolidar como iniciativa particular, individualizada e regida pelas leis do mercado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, neste trabalho, compreender “o entendimento e o posicionamento” do Sintego em relação às mudanças do trabalho docente no contexto da acumulação flexível do capital em Goiás, cuja problemática é: Quais os posicionamentos do Sintego frente ao Pacto pela Educação no Estado de Goiás? Ou seja, entender os processos de negociações do Sintego com os governantes nos momentos de conflitos.

Constatamos que o processo de produção flexível, assim como todas as relações do capital, são formados por processos dinâmicos com capacidade de mudar as relações sociais do trabalho, da educação e das organizações sociais. Nesse sentido, o Pacto pela Educação é uma política educacional articulada aos princípios internacionais, sobretudo da CEPAL, inspirado na proposta da Unesco: todos pela educação. Trata-se de uma política educacional estratégica de governança do Estado de Goiás, isto é, a materialidade dos princípios da acumulação flexível na educação goiana, tornando o Estado mínimo às questões sociais – a educação – e máximo ao mercado por meio da atuação da iniciativa privada.

O estudo do Pacto pela Educação evidenciou a crescente privatização do serviço público na educação goiana. Concentrou o trabalho pedagógico às questões externas à escola, baseado em avaliações que classificam o sistema de ensino em relação às outras unidades da federação brasileira e organizou um sistema de controle do trabalhador em educação por meio de gratificações e bonificações que os condicionaram à objetividade da Secretaria Estadual de Educação, dificultando o poder de organização e ação do Sindicato dos trabalhadores em educação, o Sintego. O Pacto pela Educação foi um avanço a mais para a privatização do público na educação do Estado de Goiás, uma política neoliberal que materializa os interesses da acumulação flexível do capital.

Concordamos com Harvey (2011), de que a acumulação flexível

[...] Se caracteriza por uma combinação de produção fordista altamente eficiente [...] e de sistemas de produção mais tradicionais [...] que se apoiam em relações de trabalho artesanais, paternalistas ou patriarcais (familiares) que implicam mecanismos bem distintos de controle do trabalho. (HARVEY, 2011, p. 179).

É um processo inacabado de mudanças nos processos de produção capitalista, que consiste na eficiência da produção, no crescimento das produções tradicionais e mantém mecanismos bem distintos do controle do trabalho. O processo de produção fordista é modernizado através de um conjunto de novas tecnologias, capaz de acelerar os tempos e os espaços da produção, tornando-a mais eficiente e concorrencial. Juntamente ao crescimento das novas tecnologias, ganham espaço as produções tradicionais, principalmente as familiares, na prestação de serviços ou produção de bens que exigem conhecimentos sofisticados, produzindo utilitários às grandes indústrias. O conjunto dessas mudanças alterou o processo de trabalho e exigiu do trabalhador mais conhecimentos para utilizar os novos meios de produção, fragmentando ainda mais a classe entre a força de trabalho manual e a intelectual.

Compreendemos que, na acumulação flexível, há o aumento do controle do capital sobre o trabalho e a fragmentação da classe trabalhadora, bem como diminuição do poder de organização e ação dos trabalhadores. Alguns trabalhadores, por fazerem parte de um pequeno grupo bem remunerado, são controlados pelo desejo de se manterem incluídos na sociedade através da alta capacidade de consumo. Outros são controlados por necessidade vital – manter-se empregado, mesmo em condições de trabalho e salários precários, para garantir o sustento da família. Outra parte, os que se consideram independentes – autônomos, empreendedores e donos de seus negócios – são controlados pelos desejos de ascensão social via consumo. Já os trabalhadores em potencial – desempregados – se submetem às regras da sociedade capitalista para se incluírem, por exemplo, procurando ser educados em instituições de ensino que lhes agreguem valores e comportamentos condizentes aos meios de produção da sociedade capitalista.

Concordamos, portanto, com Harvey (2011), de que a acumulação flexível muda a natureza e a composição da classe trabalhadora global e as condições de formação de consciência e de ação política, dificultando a sindicalização e as relações de gêneros – mesmo sendo ampliados os espaços para a força de trabalho feminina –, aumentando a base social de ideologias de empreendedorismo, o paternalismo e a privatização. Há

também uma tendência exagerada para o setor de serviços cultural de massa, que pode contribuir para uma subclasse mal remunerada sem poder no trabalho.

Percebemos que, no período de consolidação da acumulação flexível no Brasil, o trabalho pedagógico, como organização de trabalho escolar, teve as suas discussões deslocadas dos processos e resultados do trabalho para os estímulos externos à escola – as avaliações padronizadas comuns a todo o sistema de ensino. Quando discutíamos sobre a natureza do trabalho pedagógico, verificamos que os trabalhos desenvolvidos no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, tendo como referências Saviani (1991, 2009; 2012) e Paro (1993; 2010; 2011), tinham como centro a compreensão dos sentidos e significados do trabalho escolar, o que seria o processo deste trabalho e qual o resultado que poderia alcançar.

Saviani (2009), como criador da pedagogia histórico-crítica, contrária à pedagogia tecnicista, defende que a escola deve ensinar aos alunos os conhecimentos fundamentais e indispensáveis para que tenham condições de interpretar e reagir às mudanças nas relações sociais. Nestes termos, defende a aula como espaço, tempo de realização e consumo do trabalho pedagógico.

Paro (2010) também defende a imaterialidade do trabalho pedagógico, porém não concorda que a aula seja o produto deste trabalho. Para o autor, a aula é o momento de realização do trabalho pedagógico, que ocorre na interação entre sujeitos: o professor e o aluno, ambos como produtores de conhecimentos, saberes que extrapolam os limites das salas de aula, o verdadeiro produto do trabalho pedagógico.

Nas discussões desses dois autores, mesmo com algumas divergências, a preocupação está em definir as particularidades do trabalho pedagógico, o que seria o seu processo, os sujeitos envolvidos, suas relações e os meios a serem utilizados e o resultado desse trabalho imaterial. Este, dependendo das relações no processo de produção capitalista, pode ser produtivo ou não.

Porém, as discussões desenvolvidas nos anos de 1990 até hoje, em sua maioria, não estão mais concentradas no processo e nos resultados do trabalho pedagógico em relação ao processo de produção capitalista. Segundo Tumolo e Bez (2008), a maioria dos estudos concentra-se na feminização, nas mudanças da organização escolar e na atividade docente. Estão centrados no processo do trabalho pedagógico, sem levar em

consideração o processo de produção capitalista, sobretudo os que consideram o trabalho pedagógico uma semiprofissão – trabalhadores com formação, porém, assalariados – como sugere Enguita (1989). Os autores mostram que os estudos dos anos de 1990 e início dos anos 2000 interpretam a proletarização inadequadamente por não relacioná-la ao processo de produção capitalista.

Seguramente, os autores têm razão ao mostrarem que o trabalho pedagógico pode ser proletariado ou não, dependendo da relação que estabelece no processo de produção capitalista. Mas, entendemos que Saviani e Paro, ao definirem o trabalho pedagógico como imaterial, que pode ser produtivo ou não, também trilharam o mesmo caminho deles sobre a proletarização, levando-nos ao entendimento de que o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas públicas não é proletarizado por não efetivar uma relação típica do capital, como ocorre nos sistemas de ensino privado.

Considerando proletariado o trabalhador que vende sua força de trabalho para um capitalista, podemos afirmar, com o estudo do Pacto pela Educação, que o trabalho pedagógico no Estado de Goiás encontra-se em processo de proletarização. Partes dos trabalhadores já são proletários por venderem sua força de trabalho diretamente para uma empresa particular que obtém lucros ao explorá-los. Outra parte de trabalhadores, mesmo não atuando diretamente para uma instituição privada – é o caso dos concursados ou contratados do Estado –, tem o seu processo de trabalho e resultados controlados pelos interesses do capital, ou seja, não é propriamente proletária, mas atua sob as mesmas condições alienantes e está em estágio de proletarização. Se não tomar consciência desta realidade ocasionada com a privatização do público em um futuro próximo, terá suas relações de trabalho minadas e controladas completamente pelas instituições privadas.

Apesar dessa discussão sobre proletarização contrariar o entendimento de que o trabalho docente é uma semiprofissão, como sugere Enguita (1989), não podemos ignorar o fato de que este autor seja um dos que melhor expressa o papel da escola na sociedade capitalista. Ao escrever sobre a face oculta da escola, evidencia-a como espaço de condicionamento dos sujeitos, desde a sua infância aos determinantes da sociedade capitalista. A escola é o espaço de disciplinamento dos sujeitos às necessidades do capital. Ela interioriza nos sujeitos os comportamentos e saberes necessários para se tornarem adultos dóceis e que entendam a exploração do homem

pelo próprio homem como natural. Alimenta e renova constantemente a preocupação sobre o que é ensinar, para que se deve ensinar e para quem se deve ensinar, pois o conhecimento, da mesma forma que contribui para o crescimento do capital, também pode se tornar uma grande arma contra o capital.

Assim, entendemos que a escola, na sociedade capitalista e pretendida no Pacto pela Educação do Estado de Goiás, produz e reproduz as relações sociais e tem um papel disciplinador fundamental, sendo o professor o principal agente desta função social da escola. As informações contidas no Pacto pela Educação mostram que as discussões do processo do trabalho pedagógico estão sendo orquestradas de fora para dentro, com base em índices externos. O processo do trabalho pedagógico está cada vez mais expropriado do trabalhador em educação, através do discurso de qualidade educacional, voltada para a formação de um novo tipo de trabalhador, adequado às demandas do capital no período de consolidação da acumulação flexível. O Pacto pela Educação defende os princípios de qualidade disseminados pelos organismos internacionais, baseando-se em avaliações externas e pretendendo que as escolas preparem um novo tipo de trabalhador adequado às novas demandas do mercado de trabalho.

Compreendemos, portanto, que, ao serem efetivados os princípios da acumulação flexível na educação do Estado de Goiás, as relações sociais e de trabalho foram modificadas. Aumentaram as subcontratações, as terceirizações na prestação dos serviços educacionais e reduziram o número de trabalhadores estáveis, provocando o enfraquecimento das organizações sindicais.

O Sintego, não podendo escapar da proletarização do trabalho pedagógico com a privatização da educação pública - que expropria do conjunto de trabalhadores em educação a verdade objetiva de seu trabalho - reduziu suas bandeiras de lutas aos interesses momentâneos de seus filiados - os estímulos externos. Teve seu poder de reação limitado às lutas por questões pontuais, externas ao processo do trabalho pedagógico – piso salarial, gratificações, bônus etc.

Verificamos que os trabalhadores em educação do Estado de Goiás que forma o Sintego perceberam as mudanças que houve no seu local de trabalho com a ampliação da privatização da educação pública. Mas, ainda não têm consciência de todos os

imperativos desta privatização, por não conhecerem o deslocamento das fronteiras entre o público e o privado na educação goiana, na qual houve uma desresponsabilização do Estado em relação à educação, que transferiu partes dos serviços públicos educacionais – um direito social – para a esfera do particular. Os trabalhadores em educação que formam em sua coletividade o Sintego não demonstram preocupação com a crescente privatização da educação do Estado de Goiás, provocada com a introdução de instituições particulares na prestação de serviços educacionais, como a Fundação Itaú Social, o Unibanco, a Jaime Câmara e o Instituto Ayrton Sena, e com as transferências de recursos públicos diretamente aos alunos e familiares, como o “Prêmio Aluno” e a contratação de pais para trabalhar nas escolas. Não esboçaram reações contundentes e coletivas a indicação clara de que o Estado não está preocupado em oferecer educação, mas apenas quer controlar os resultados, tutelando as participações da comunidade, levando-a a defender interesses particulares em detrimento da coletividade, do público.

Esse processo de individualismo dos sujeitos, no momento, está sendo aceito pelos trabalhadores, pois, no presente, não esboçam reação contrária. Por estarem expropriados do seu processo do trabalho e de seus resultados com base na objetividade capitalista – notas externas –, lutam por estímulos externos – melhores gratificações e bonificações. Para isso, se isolam e digladiam uns com os outros em busca de maior poder fora do seu trabalho, sobretudo de base consumista.

A desresponsabilização do Estado e o individualismo dos sujeitos educacionais são os mais claros processos de privatização da educação pública do Estado de Goiás. Remete-nos às discussões de Cruz (2008) quando ele escreve sobre a democratização da escola pública, alertando para a necessidade de entendermos a escola estatal “como serviço e bem público, no sentido que a educação é uma ação de interesse público.” (p.15). Para o autor, o público corresponde à liberdade e é contrário a qualquer tipo de totalitarismo. É o espaço da livre participação dos sujeitos, onde as opiniões contrárias e a diversidade vivem em concerto, na coletividade.

O Pacto pela Educação faz exatamente o contrário: ao invés de criar os mecanismos da livre participação dos sujeitos no espaço escolar, ele determina, institucionaliza os limites de participação de cada sujeito do processo educacional e tutela à participação dos professores, dos alunos, dos familiares.

Em um campo mais amplo de institucionalização, pensada na realidade dos Estados neoliberais que tomam a democracia como método social de participação concedida, Cruz (2008) afirma que

A institucionalização de mecanismos que ampliem a democracia nos processos de gestão e organização da escola é fundamental. Porém, pode significar muito pouco se o princípio de democracia não estiver alicerçada à cultura democrática participativa. Ou seja, pouco vale a criação de conselhos, conferências e eleições se não existe disposição dos profissionais que atuam na escola ou no sistema, ou dos estudantes e seus familiares ou mesmo da sociedade em geral, em opinarem e serem ouvidos como legítimos e autênticos portadores de direitos. (CRUZ, 2008, p. 114).

Conhecedores dessa realidade, os dirigentes do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás com anuência dos filiados tentam ser participativos, propositistas perante à privatização do público na educação goiana, que individualiza os sujeitos e tutela a participação da comunidade. Defendem a realização de concursos públicos, instrumentos de luta capazes de frear as terceirizações, as subcontratações e, conseqüentemente, garantem um bom número de trabalhadores estáveis, filiados efetivos ou em potencial do Sintego. Manifestam contrários à gestão concorrencial que o Pacto pela Educação propõe ao Estado de Goiás, que fragmenta e despolitiza os trabalhadores, e reclamam por maior participação dos trabalhadores em relação à privatização da escola pública.

Ser participativo e caminhar na direção de um projeto de escola pública é uma necessidade vital para o Sintego, e, sobretudo, para a sociedade, pois, à medida que o Estado capitalista amplia a privatização do público, reduz-se a capacidade de organização e ação deste conjunto de trabalhadores. Quanto maior for a privatização da escola pública com desresponsabilização do Estado e individualismo dos sujeitos, menor será a capacidade de organização, ação e reação do Sintego.

Constatamos que os dirigentes sindicais conhecem o processo de privatização do público na educação goiana, mas, neste contexto histórico de 2011/2012, não conseguiu aglutinar os trabalhadores em educação do Estado de Goiás para tornar a luta contra o processo de privatização da escola pública uma bandeira de luta. Os trabalhadores em educação que forma o Sintego apenas perceberem seus efeitos na prática, mas não demonstraram preocupação com todos os imperativos desta privatização. Ou seja, não estão convencidos de que a luta por uma escola pública deve se consolidar como bandeira de luta do sindicato. Isso faz com que o maior desafio do Sintego para manter-

se fortalecido e não ser atrofiado a cada ano com o crescimento da privatização da educação seja a luta pela escola pública, envolvendo todos. Esta torna-se necessária, como principal bandeira de luta do Sintego neste momento para evitar que, no futuro, o trabalho pedagógico seja completamente formado por trabalhadores proletários, em condições precárias e sem representação legal e social nas tomadas de decisões da organização do trabalho pedagógico.

A pesquisa constatou, portanto, que o grande desafio para o Sintego é mostrar que o desmonte da escola pública vai além do achatamento salarial dos professores, referindo-se à submissão do público ao privado. Isso é fazer com que os filiados do Sintego compreendam e proliferem em seu local de trabalho a principal bandeira de luta: a luta e organização em torno das mudanças na organização do trabalho pedagógico da escola, cada vez mais determinado pela iniciativa privada. Para isso, é preciso que os trabalhadores estejam convencidos de que o problema da educação pública não está somente nos baixos salários, e que este é consequência das políticas sociais que visa eficiência e eficácia com o menor custo possível, pensada pela lógica do mercado, que tende a desresponsabilizar o Estado pela educação pública e individualizar os sujeitos.

Esta pesquisa possibilitou-nos verificar que os trabalhadores em educação que forma o Sintego – dirigentes e filiados - não conseguem avançar na luta para reduzir e sequer minimizar os efeitos da privatização da educação pública no Estado de Goiás, por não estarem agindo em concerto, em prol do bem comum: a “educação pública”. Pelo contrário, ao tornarem os estímulos externos sua principal bandeira de luta não questiona o fato de a educação pública está sendo privatizada e entram na corrida individualizada pelos benefícios que a proletarização pode lhes trazer com ganhos extras nos salários. Em outras palavras, há uma concorrência dos trabalhadores em relação as condição de proletariado - aceitam ser expropriados do resultado e do processo de seu trabalho em troca de benefícios particulares.

Constata-se, também que o Sintego, na sua coletividade – dirigentes e filiados –, nestes tempos de mudanças na organização do trabalho pedagógico do Estado de Goiás, tem como desafio tornar a defesa da escola pública e consequentemente a resistência à privatização da educação pública goiana sua principal bandeira de luta. Ou seja, o Sintego como organização dos trabalhadores em educação do Estado e dos municípios

de Goiás que defende os interesses particulares de seus filiados - neste momento, alinhados a proletarização do trabalho pedagógico – tem como desafio eminente a ampliação em suas discussões coletivas – assembleias e seminários – a questão da privatização do público na educação goiana.

REFERÊNCIAS

ATAIDES, Marcos Augusto Marques. *Sintego: Lutas, Vitórias e Derrotas na década Neoliberal*. Goiânia: Mestrado da UCG, 2005.

BITTENCOURT, Alexandre. Entrevista – Thiago Peixoto. *Diário da Manhã*. Goiânia, 19 de dezembro de 2011. p. 14.

BOITO JR. Hegemonia neoliberal e Sindicalismo no Brasil. *Crítica Marxista*, São Paulo: Editora Brasiliense; n.03, 1996, p.80-106. Disponível em:< [http:// www. Ifch. unicamp. br/camarx/artigos.html](http://www.Ifch.unicamp.br/camarx/artigos.html)>. Acesso em: 09 mar. 2012.

_____. *Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Xamã; 1999.

_____. Pré-capitalismo, capitalismo e resistência dos trabalhadores. *Crítica Marxista*. São Paulo: v.12, p.77-105; 2001. Disponível em:<http://www.Ifch.unicamp.br/camarx/artigos.html>.>Acesso em: 09 mar. 2012.

_____. A burguesia no Governo Lula. *Crítica Marxista*. Rio de Janeiro: v.21. p. 52-77; 2005. Disponível em:<[http://www. Ifch.unicamp.br/camarx/artigos.html](http://www.Ifch.unicamp.br/camarx/artigos.html)>. Acesso em: 09 mar. 2012.

CANEZIN, Maria Tereza. *Sindicato e Magistério: Constituição e Crise*. Goiânia: UFG, 2009.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. 9. ed. Petrópolis: Vozes; 2010.

CORAGGIO, José Luis. *Desenvolvimento Humano e educação: o papel das ONGs latinoamericanas na iniciativa da educação para todos*. 2. ed. São Paulo: Cortez; 1999.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: Gênese, crise, alternativas. In.: LIMA, Júlio César França (Org.). *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ/EPSJV, 2006.

CRUZ, José Adelson. *Organizações não-governamentais, reforma do estado e política brasileira: Um estudo com base na realidade de Goiás*. [s.n.]. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

_____. O pulso ainda pulsa? Movimentos sociais, educação e cultura política em tempos sombrios. In: GALVÃO, A. e SANTOS, G. L. dos. (Orgs.). *Escola, Currículo e Cultura, Educação, Trabalho e Movimentos Sociais*. Brasília: Editora Liber Livro, 2008.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. A qualidade da educação: conceitos e definições. *Série Documental: Textos para Discussão*, Brasília: v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da Educação: perspectivas e desafios. *Cadernos Cedes*, Campinas: vol. 29, n.78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

ENGUIITA, Mariano Fernández. *A face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, João Roberto Resende. *Expansão da escola básica e a relação capital, trabalho e educação no Brasil dos anos 1970*. 125 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011.

FREITAS, Luis Carlos de. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GALVÃO, Andréia; BOITO, Armando; MARCELINO, Paula. Brasil: O movimento sindical e popular na década de dois mil. In: REBON, Julián. *Uma década em movimento: lutas populares em América Latina em el amanhecer del siglo XXI*. 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. Prometeo Libros, 2011.

GOIÁS. Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001. *Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério*. Diário oficial do Estado de Goiás. Goiânia, 01 de outubro de 2001.

GOIÁSd. Secretaria de Estado da Educação. *Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças*. Goiânia, 2011.

GOIÁSs. Lei nº. 17.402, de 06 de setembro de 2011. Institui o Bônus de Estímulo à Regência aos professores em regência de classe e em exercício nas unidades escolares pertencentes à rede estadual de ensino e dá outras providências. Goiânia, 2011.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*. 3. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Marcos Aurélio Nogueira e Luiz Sergio Henrique. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v. 4, p.237-282.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 21. ed. São Paulo: Loyola; 2011.

JACQUES, Erick. Educação: a verdade dos fatos versus Sintego. *Diário da Manhã*. Goiânia, 20 de dezembro de 2011. p. 14.

LIBÂNIO, José Carlos. *Considerações críticas sobre o Documento “Diretrizes do Pacto pela Educação: Reforma Educacional Goiana”* – setembro de 2011. Goiânia: PUC – Goiás, 2011.

MORAIS, 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 (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*. Campinas: vol. 25, n.89, p. 1127-1144, set./dez., 2004.

PARO, Vitor H. A Natureza do Trabalho pedagógico. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo: v.19, nº 1, p.103-109, jan./jun., 1993.

_____. *Administração Escolar: introdução crítica*. 16. ed. São Paulo: Moderna; 2010.

_____. *Crítica da Estrutura da Escola*. São Paulo: Cortez; 2011.

RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. *Educação e Economia nos anos 1990: a ressignificação da teoria do Capital Humano*. 2º seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil. UNIOESTE – Campus de Cascavel, 2005. Disponível em: <http://cac-hp.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/poster/educacao/pedu10.pdf>. Acesso em: 1º julh. 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Ensino Público e Algumas Falas sobre Universidade*. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1991. (Coleção de nosso tempo).

SCHWARTZMAN, Simon, COX, Cristian. *Políticas educacionais e coesão Social: uma agenda latino-americana*. Trad. Micheline Christophe e Roberta Caldas. Rio de Janeiro: Elsever; São Paulo: IFHC, 2009.

SINTEGO, *Documento Base do 8º Congresso do Sintego: Educadores de Goiás e os Desafios da Educação Pública em busca de Qualidade Social*. Goiânia, 2010.

TUMOLO, Paulo Sérgio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho Docente e Capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. *Educação e Sociedade*. Campinas: vol. 29, n. 102, p.159-180. jan./abr., 2008.

VAILLANT, Denise. A Profissão Docente. In: SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristian. *Políticas educacionais e coesão Social: uma agenda latino-americana*. Trad. Micheline Christophe e Roberta Caldas. Rio de Janeiro: Elsever; São Paulo: IFHC, 2009.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean- Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópoles, RJ: Vozes, 2008.

BOITO JR. Armando. *O Sindicalismo de Estado no Brasil: Uma análise da Estrutura sindical*. São Paulo: Unicamp; 1991.

CLÍMACO, Arlene Carvalho de Assis. *Sindicatos em Transição: Brasil e Espanha*. Goiânia: Editora UFG, 2009.

_____. *Ciclos, Seriação e Avaliação: Confronto de Lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

GOIÁSa. Assembleia Legislativa. *Projeto de lei nº 141*. Altera Dispositivos da lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001, e dá outras providências. Processo de 07 de dezembro de 2011 com o protocolo: 2011005132. Goiânia, 2011.

GOIÁSb. *Lei n. 17.508, de 22 de dezembro de 2011*. Altera dispositivos da lei n. 13.909, de 25 de setembro de 2001, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Goiás, Goiânia, 22 de dezembro de 2011.

GOIÁSc. Secretaria de Estado da Educação. *Portaria nº. 2783/SEDUC*. Dispõe sobre os critérios para o processo de escolha dos diretores das unidades escolares. Goiânia, 2011.

MATOS, Marcelo Badaró. *Trabalhadores e Sindicatos no Brasil*. São Paulo: Editora Expressão Popular; 2009.

MÉSZÁROS, Istvan. *A Teoria da Alienação em Marx*. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, Istvan. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo; 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. *Pedagogia Histórico- Crítica*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.