



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

SUELY PEREIRA DE SOUSA

**PACTO PELA EDUCAÇÃO NO ESTADO DE GOIÁS: PERMANÊNCIAS E
CONTRADIÇÕES ENTRE A NORMATIZAÇÃO E A EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA
NO TRABALHO DOCENTE**

GOIÂNIA
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

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

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

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

1. Identificação	do	material	bibliográfico
	<input type="checkbox"/> Dissertação	<input checked="" type="checkbox"/> Tese	<input type="checkbox"/> Outro*: _____

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

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

2. Nome completo do autor

SUELY PEREIRA DE SOUSA

3. Título do trabalho

**PACTO PELA EDUCAÇÃO NO ESTADO DE GOIÁS: PERMANÊNCIAS E CONTRADIÇÕES
ENTRE A NORMATIZAÇÃO E A EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA NO TRABALHO DOCENTE**

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

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

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

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

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

Casos de embargo:

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



Documento assinado eletronicamente por **Suely Pereira De Sousa, Discente**, em 20/03/2026, às 15:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lucia Maria De Assis, Usuário Externo**, em 20/04/2026, às 10:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6072213** e o código CRC **05526B5F**.

SUELY PEREIRA DE SOUSA

**PACTO PELA EDUCAÇÃO NO ESTADO DE GOIÁS: PERMANÊNCIAS E
CONTRADIÇÕES ENTRE A NORMATIZAÇÃO E A EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA
NO TRABALHO DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/FE/UFG) como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha: Estado, Políticas e História da Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Lúcia Maria de Assis.

GOIÂNIA

2026

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

Sousa, Suely Pereira de
Pacto pela educação no estado de Goiás: [manuscrito]: permanências e
contradições entre a normatização e a efetivação da política no trabalho docente /
Suely Pereira de Sousa. - 2026.
CCLXXXI, 281 f.: 2026

Orientadora: Prof(a). Dra. Lúcia Maria de Assis
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2026.
Apêndice.
Bibliografia.
Inclui: siglas, tabelas, grafico, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Pacto pela Educação no Estado de Goiás; Trabalho Docente;
Avaliação; Política Educacional; Valorização Profissional..

I. Assis, Lúcia Maria de , orient. II. Título.

CDU 37



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 12 da sessão de **Defesa de Tese** de **SUELY PEREIRA DE SOUSA** que confere o título de **Doutora em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - PPGE/FE/UFG, *na área de concentração em Educação*.

Aos **vinte e seis dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e seis (26/02/2026)**, a partir das **14h00**, nas dependências da Faculdade de Educação, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **“A REFORMA EDUCACIONAL PACTO PELA EDUCAÇÃO NO ESTADO DE GOIÁS: as implicações no trabalho docente”**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora **Lúcia Maria de Assis (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação pela UFG**, com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Professora Doutora **Gina Glaydes Guimarães de Faria (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação pela UFG** - integrante titular interna, Professor Doutor **Luís Gustavo Alexandre da Silva (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Educação pela UFG** - integrante titular interno, Professora Doutora **Marcilene Pelegrine Gomes (FL/UFG)**, doutora em **Educação pela UFG** - integrante titular externa e Professor Doutor **Edson Ferreira Alves (SEEG/SME)**, doutor em **Educação pela UFG** - integrante titular externo. Durante a arguição os integrantes da banca **fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pela Professora Doutora **Lúcia Maria de Assis**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos vinte e seis dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e seis.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Lúcia Maria de Assis

Prof.^a Dr.^a Gina Glaydes Guimarães de Faria

Prof. Dr. Luís Gustavo Alexandre da Silva Prof.^a

Dr.^a Marcilene Pelegrine Gomes

Prof. Dr. Edson Ferreira Alves

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

PACTO PELA EDUCAÇÃO NO ESTADO DE GOIÁS: PERMANÊNCIAS E CONTRADIÇÕES ENTRE A NORMATIZAÇÃO E A EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA NO TRABALHO DOCENTE



Documento assinado eletronicamente por **Lucia Maria De Assis**, **Usuário Externo**, em 16/03/2026, às 11:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Edson Ferreira Alves**, **Usuário Externo**, em 16/03/2026, às 13:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luis Gustavo Alexandre Da Silva**, **Professor do Magistério Superior**, em 16/03/2026, às 18:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gina Glaydes Guimaraes De Faria**, **Professora do Magistério Superior**, em 17/03/2026, às 08:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcilene Pelegrine Gomes**, **Professora do Magistério Superior**, em 18/03/2026, às 08:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_or_gao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6053429** e o código CRC **AE268D43**

Este trabalho é dedicado ao meu pai, Sebastião (*in memoriam*), e à minha mãe, Eva, em reconhecimento à dedicação e aos esforços constantes que proporcionaram o acesso à minha formação acadêmica.

AGRADECIMENTOS

“Eu sou aquela mulher que fez a escalada da montanha da vida, removendo pedras e plantando flores.” (Cora Coralina¹).

Realizar uma pesquisa assemelha-se ao desafio de subir uma montanha: exige dedicação, persistência e capacidade para superar desafios. Cada dificuldade enfrentada durante o processo — como fadiga, dúvidas ou questionamentos teóricos — contribui para o avanço rumo ao objetivo final e fortalece o desenvolvimento do trabalho acadêmico.

Ao longo do percurso, foram vivenciados encontros, aprendizados, trocas e iniciativas que resultaram em novas perspectivas. A trajetória envolveu uma integração entre conhecimento e experiência, esforço e apreciação, bem como momentos de reflexão e comunicação. Foram experimentadas pausas, situações de incerteza e oportunidades para encontros e reencontros proporcionados pelas circunstâncias da vida. Como resultado desse processo, houve uma transformação significativa em minha trajetória.

A produção do conhecimento é uma rede dinâmica, formada por mãos, ideias e afetos de muitos — expressão da complexidade do ser humano em seus modos de pensar, sentir e agir. Dessa forma, a pesquisa pode ser encarada como uma atividade que transforma desafios em oportunidades, fomenta a colaboração e converte questionamentos em novas soluções.

Durante o desenvolvimento deste Doutorado, registro meu agradecimento a todos que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para esta trajetória — familiares, professores amigos e colegas — reconhecendo o valor de suas respectivas participações.

Expresso meus agradecimentos iniciando pela base essencial da minha vida: minha família, alicerce das minhas realizações. Ao meu pai, Sebastião (*in memoriam*), dedico especial reconhecimento por ser o maior motivador em minha trajetória acadêmica — sua memória foi luz e fonte de energia nos momentos difíceis. Agradeço à minha mãe, Eva, minha primeira mestra e inspiração para seguir o magistério, exemplo de ternura e determinação. Expresso minha gratidão aos meus filhos, Natália Cibele e Guilherme Antônio, por todo o carinho e pela presença constante, fonte permanente de incentivo, coragem e ânimo. Também agradeço ao meu esposo, Euclides, pelo amor paciente, pela compreensão e pelo apoio contínuo em cada etapa desta trajetória, que trouxeram sustento aos meus passos.

À Prof.^a Dr.^a Lúcia Maria de Assis, orientadora desta tese, expresso meu sincero e profundo agradecimento pelo acompanhamento dedicado ao longo deste trabalho. Sua

¹ CORALINA, Cora. Poemas dos becos de Goiás e estórias mais. São Paulo: Global Editora, 2023.

orientação criteriosa, aliada ao rigor científico, à escuta atenta e ao compromisso ético, foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa. Sua contribuição foi essencial em todas as etapas deste percurso.

Aos professores, Prof.^a Dr.^a Gina Glaydes Guimarães de Faria, Prof.^a Dr.^a Marília Gouvêa de Miranda, Prof.^a Dr.^a Amone Inácia Alves, Prof. Dr. José Paulo Pietrafesa, Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira e Prof. Dr. Ricardo Antônio G. Teixeira, agradeço imensamente pelas relevantes contribuições acadêmicas e pelos diálogos enriquecedores ao longo deste trabalho.

Agradeço às queridas colegas Meire Lúcia e Joicy Rolindo, pela colaboração em estudos, pesquisas e publicações conjuntas, que contribuíram significativamente para o desenvolvimento do trabalho. Agradeço, ainda, o apoio dos amigos e colegas de trabalho, especialmente Agnaldo Quinta e Juliana Kummer, cuja troca de experiências foi relevante durante as etapas da pesquisa.

Gostaria de expressar meus agradecimentos ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Juventude (GEPEG/UFG), representado pela Prof.^a Dr.^a Miriam Fábria Alves, pelas valiosas discussões sobre diferentes tópicos ligados às Políticas Educacionais, contribuindo significativamente para o desenvolvimento desta pesquisa.

Registro, ainda, meu agradecimento aos docentes das escolas da CRE Morrinhos pela receptividade e colaboração demonstradas ao longo do processo de pesquisa de campo, fundamentais para a realização deste trabalho.

À estimada Banca Examinadora, composta pelos Prof. Dr. Luiz Gustavo Alexandre da Silva, Prof.^a Dr.^a Marcilene Pelegrine Gomes, Prof.^a Dr.^a Gina Glaydes Guimarães de Faria e Prof. Dr. Edson Ferreira Alves, registro meus agradecimentos pelas contribuições significativas ao desenvolvimento do conhecimento coletivo. As etapas de qualificação e defesa da tese proporcionaram valiosas oportunidades de aprendizado, cujas contribuições foram essenciais para o aprimoramento e a conclusão desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE-UFG) expresso meu reconhecimento por ter sido um espaço acolhedor e essencial para minha transformação e desenvolvimento, mesmo por algum tempo, no formato remoto. Foi nesse ambiente que construí redes de afeto, mergulhei nos estudos, participei de trocas relevantes, desfrutei de pausas para cafés e mantive diálogos construtivos. Esta reconhecida instituição pública desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento do meu pensamento crítico e na ampliação da minha sensibilidade ética perante a sociedade, razão pela qual expresso sincero agradecimento.

Encerrando esta jornada, compreendo que a travessia é, em si mesma, uma metáfora da transformação — intelectual, afetiva e humana — que nasce quando nos dispomos a atravessar o mundo com curiosidade, coragem e esperança.

E, como diria Guimarães Rosa, sigo com “minha coragem regulada somente para diante, somente para diante” (Guimarães Rosa²).

² ROSA, João Guimarães. Grande Sertão: Veredas. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. O que Deus quer é ver a gente aprendendo a ser capaz de ficar alegre a mais, no meio da alegria, e ainda mais alegre ainda no meio da tristeza! Só assim de repente, na horinha em que se quer, de propósito – por coragem. (Guimarães Rosa³)

³ROSA, João Guimarães. Grande Sertão: Veredas. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

RESUMO

Sousa, Suely Pereira de. **Pacto pela educação no estado de Goiás: permanências e contradições entre a normatização e a efetivação da política no trabalho docente.** 2026. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, 2026.

Esta pesquisa, intitulada Pacto pela Educação no estado de Goiás: permanências e contradições entre a normatização e a efetivação da política no trabalho docente, investiga a Reforma Educacional "Pacto pela Educação no Estado de Goiás". Situa-se na linha de pesquisa Estado, Políticas e História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/FE/UFG) e tem como objeto o processo de implementação dessa política e as suas implicações no trabalho dos professores da educação básica na rede estadual de ensino do Estado de Goiás, no período de 2011 a 2025. O objetivo geral foi o de compreender a Reforma Educacional "Pacto pela Educação no Estado de Goiás" quanto ao seu processo de implementação e as implicações no trabalho dos docentes da educação básica da rede estadual de ensino do Estado de Goiás no período de sua implementação (2011-2014) até o ano de 2025. Os objetivos específicos buscam identificar e analisar a produção acadêmica sobre esta reforma educacional os seus marcos legais e normativos; analisar as alterações legais na estrutura da carreira docente (plano de carreira); desvelar como se deu o processo de implantação dessa reforma educacional quanto às mudanças no trabalho dos professores, tendo em vista a importância dos exames em larga escala (Saeb/Ideb) neste contexto. O estudo adota a pesquisa qualitativa, utilizando revisão bibliográfica, análise documental e abordagem de Ciclo de Políticas, por meio da apreensão dos diferentes e articulados contextos - de influência, produção de texto, prática, resultados e estratégias políticas (Mainardes, 2006). Quanto aos fundamentos teóricos e metodológicos, são utilizados, principalmente, os seguintes autores: Afonso (2009, 2010, 2012), Ball (2001, 2014), Dardot e Laval (2016), Freitas (2018), Laval (2019), Libâneo (2011, 2016, 2018), Oliveira (2009, 2010, 2018). Para coletar dados empíricos, foram aplicados questionários estruturados aos docentes da rede estadual de ensino da CRE – Morrinhos - GO (totalizando 332 docentes, correspondendo a 71,4% da regional). Os dados obtidos foram tratados utilizando a técnica de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin e, para a análise, optou-se pela metodologia de Análise Crítica do Discurso de Norman Fairclough. Os dados coletados revelam um quadro marcado pela intensificação do trabalho docente, estreitamento curricular, perda de autonomia e desvalorização estrutural, mesmo diante de incentivos meritocráticos e do foco em avaliações externas. Os depoimentos dos professores expõem adoecimento, sobrecarga e desmotivação, mas também revelam estratégias de resistência — coletiva e propositiva — como prática de ressignificação e de defesa da escola pública democrática e reinvenção de práticas pedagógicas. Concluiu-se que a implementação do Pacto pela Educação em Goiás e seus desdobramentos até os dias atuais evidenciam a permanência de mecanismos de controle, padronização e responsabilização, os quais agravam o cotidiano das escolas, intensificam o trabalho docente e esvaziam a valorização profissional. Diante desse cenário, reafirma-se a urgência de uma educação pública democrática e inclusiva, que valorize o trabalho docente e a formação integral dos estudantes, superando a racionalidade neoliberal e construindo caminhos para uma escola verdadeiramente comprometida com a educação emancipatória e transformação social.

Palavras-chave: Pacto pela Educação no estado de Goiás; Trabalho docente; Avaliação; Política educacional; Valorização profissional.

ABSTRACT

Sousa, Suely Pereira de. **Pact for Education in the State of Goiás: Permanences and Contradictions between Policy Standardization and Its Implementation in Teachers' Work** 2026. 281 f. Thesis (Doctorate in Education) – Graduate Program in Education (PPGE). Federal University of Goiás (UFG). Goiânia, 2026.

This research, entitled *Pact for Education in the State of Goiás: Permanences and Contradictions between Policy Standardization and Its Implementation in Teachers' Work*, examines the educational reform known as the *Pact for Education in the State of Goiás*. The study is situated within the research line *State, Policies, and History of Education* of the Graduate Program in Education at the Faculty of Education of the Federal University of Goiás (PPGE/FE/UFG). Its object of analysis is the process of implementation of this policy and its implications for the work of basic education teachers in the state public education system of Goiás, covering the period from 2011 to 2024. The general objective of this study was to understand the Educational Reform “Pacto pela Educação in the state of Goiás” regarding its implementation process and its implications for the work of basic education teachers in the state public education system of Goiás, from its implementation period (2011–2014) to the year 2025. The specific objectives seek to identify and analyze the academic production related to this educational reform; to identify and examine its legal and regulatory frameworks; to analyze the legal changes in the structure of the teaching career (career plan); and to reveal how the implementation process of this educational reform took place with regard to changes in teachers' work, considering the importance of large-scale assessments (SAEB/IDEB) within this context. The study adopts a qualitative research approach, employing a literature review, document analysis, and the Policy Cycle approach, through the examination of the different and interconnected contexts -context of influence, context of text production, context of practice, context of outcomes, and political strategies (Mainardes, 2006). Regarding the theoretical and methodological foundations, the study primarily draws on the following authors: Afonso (2009, 2010, 2012), Ball (2001, 2014), Dardot e Laval (2016), Freitas (2018), Laval (2019), Libâneo (2011, 2016, 2018), Oliveira (2009, 2010, 2018). To collect empirical data, structured questionnaires were administered to teachers of the state public education system of the CRE – Morrinhos, Goiás (a total of 332 teachers, corresponding to 71.4% of the regional staff). The data obtained were processed using Laurence Bardin's Content Analysis technique, and for the analytical procedures, Norman Fairclough's Critical Discourse Analysis methodology was adopted. The data collected reveal a scenario characterized by the intensification of teaching work, curriculum narrowing, loss of autonomy, and structural devaluation, even in the presence of merit-based incentives and a strong focus on external assessments. Teachers' testimonies expose experiences of illness, work overload, and demotivation, but also reveal strategies of resistance—both collective and proactive—understood as practices of resignification, defense of the democratic public school, and reinvention of pedagogical practices. It is concluded that the implementation of the Pact for Education in Goiás and its developments up to the present day highlight the persistence of mechanisms of control, standardization, and accountability, which aggravate everyday school life, intensify teaching work, and undermine professional recognition. In light of this scenario, the urgency of a democratic and inclusive public education is reaffirmed—one that values teaching work and the comprehensive education of students, overcomes neoliberal rationality, and builds pathways toward a school genuinely committed to emancipatory education and social transformation.

Keywords: Pact for Education in the State of Goiás; teaching work; assessment; educational policy; professional recognition.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-Manchete da página G1 Goiás, de 15 de agosto de 2012.	25
Figura 2-Percurso Metodológico-.....	44
Figura 3-Notícias sobre o Pacto pela Educação – jornal O Popular – 2012-	59
Figura 4-Pilares e diretrizes do Programa Pacto pela Educação-	61
Figura 5-Notícia sobre as placas para divulgar as notas do Ideb-	72
Figura 6-Manchete do jornal O Popular sobre aprovação do plano de carreira dos professores 78	
Figura 7-Manchete do jornal O Popular sobre a meta do Ideb para 2023.-	91
Figura 8-Nuvem de palavras sobre o Pacto pela Educação-	212

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-Dissertações e teses publicadas de 2011 a 2023.	48
Gráfico 2-Linhas de Pesquisa que realizaram trabalhos sobre o Pacto pela Educação – 2021 a 2023.	50
Gráfico 3-Formação acadêmica dos participantes da pesquisa	158
Gráfico 4-Participação em cursos de qualificação e aprimoramento	158
Gráfico 5-Quantidade de escolas onde os professores atuam simultaneamente.	162
Gráfico 6-Participantes que atuam em outras redes de ensino além da estadual.	163
Gráfico 7-Distribuição percentual dos docentes por tempo de atuação na rede estadual.....	164

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-Síntese da catalogação das dissertações sobre o Pacto pela Educação na BDTD/Capes 2011 – 2023	42
Quadro 2-Instituições de ensino da educação básica no estado de Goiás.	56
Quadro 3 -Docentes por rede de ensino da educação básica no estado de Goiás.....	57
Quadro 4 -Dados sociodemográficos dos municípios da CRE – Morrinhos.....	58
Quadro 5-Principais ações da Reforma Pacto pela Educação – 2011 a 2015	67
Quadro 6-Principais ações e reformas educacionais nos governos de Marconi Perillo e Ronaldo Caiado.....	75
Quadro 7-Comparativo das principais reformas educacionais nos governos de Marconi Perillo e Ronaldo Caiado (2011–2025).....	79
Quadro 8-Histórico da Bonificação por Desempenho (2011–2025)	81
Quadro 9-Comparativo das reivindicações do Sintego e as respostas governamentais (2011–2025).....	85
Quadro 10-Comparativo - Ações de Valorização Docente: Estatuto 2001 <i>versus</i> 2024.	89
Quadro 11- As três gerações da avaliação em larga escala da educação básica no Brasil	126
Quadro 12-Dimensões da formação docente.....	141
Quadro 13-Profissionalismo antigo <i>versus</i> Novo profissionalismo.	146
Quadro 14-Cursos de aperfeiçoamento.	159

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Instituições de Ensino Superior onde foram realizadas pesquisas sobre o Pacto pela Educação.....	49
Tabela 2. Programas de Pós-Graduação nos quais foram realizadas pesquisas sobre o Pacto pela Educação.	50
Tabela 3. Quantitativo de escolas e docentes na CRE – Morrinhos.....	149
Tabela 4. Participação por município da Regional de Morrinhos – GO	155
Tabela 5. Faixa etária dos participantes da pesquisa.	156
Tabela 6. Gênero dos participantes da pesquisa	157
Tabela 7. Distribuição de docentes por sexo em Goiás (2024).	157
Tabela 8. Distribuição por tempo de atuação docente.....	160
Tabela 9. Funções que os participantes exercem na escola.....	161
Tabela 10. Distribuição dos participantes da pesquisa quanto à atuação em outras redes de ensino.....	162
Tabela 11. Distribuição da carga horária entre os participantes.....	163
Tabela 12. Percepção dos professores sobre as mudanças no trabalho a partir do Pacto pela Educação.....	165
Tabela 13. Percepção sobre as avaliações externas.....	171
Tabela 14. Percepção dos professores sobre a relação do Pacto pela Educação e busca pela qualidade de ensino	173
Tabela 15. Percepção dos professores em relação aos mecanismos de <i>accountability</i>	176
Tabela 16. Concordância dos professores em relação ao Pacto pela Educação.	179
Tabela 17. Concordância dos professores em relação ao Currículo Referência	182
Tabela 18. Percepção dos professores sobre os mecanismos de aplicação das Avaliações Externas	186
Tabela 19. Percepção dos participantes em relação à política de bonificação – Programa Reconhecer.	189
Tabela 20. Avaliação dos professores sobre o Programa Reconhecer	193
Tabela 21. Categorias das respostas abertas.	200

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADA	Avaliação Dirigida Amostral
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Internacional de Desenvolvimento
Bird	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
Caed	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina
CEPMG	Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás
Cepi	Centro de Ensino em Período Integral
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Coordenação Regional de Educação
DEM	Democratas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FME	Fórum Mundial de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEPEJ	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Juventude

GQT	Gestão da Qualidade Total
GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira
Idego	Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IMB	Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Mare	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
Orealc	Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe
OSs	Organizações Sociais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Programa de Desenvolvimento da Escola
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROAV	Programa de Apoio à Avaliação Educacional
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileiro
PSD	Partido Social Democrático

PUC	Pontifícia Universidade Católica
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica (Prova Brasil)
Saego -	Sistema de Avaliação do Estado de Goiás
Seduc	Secretaria de Estado da Educação
Seduce	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (Seduce)
Sintego	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
TI	Tecnologias de Informações
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFCat	Universidade Federal de Catalão
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJ	Universidade Federal de Jataí
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unesco	Programa das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
O início da travessia.	23
Localizando-se no trajeto – Contextualizando a pesquisa.	24
A partida e o percurso – Problemas e objetivos da pesquisa.	32
Para percorrer a trilha – A abordagem do Ciclo de Políticas	35
Procedimentos da pesquisa	38
Definindo o trajeto – Organização da tese.	44
CAPÍTULO 1 – A REFORMA PACTO PELA EDUCAÇÃO	46
1.1. Reforma Pacto pela Educação nas pesquisas acadêmicas.	47
1.2. As implicações do Pacto pela Educação no trabalho docente – publicações em periódicos.	54
1.3. Pacto da Educação - Morrinhos.....	56
1.4. CRE – Morrinhos o território da coleta de dados.....	57
1.5. Programa Pacto pela Educação: a sua implementação no estado de Goiás.....	59
1.6. Um programa inovador? O contexto para a criação do Pacto pela Educação	66
1.7. Pacto pela Educação em Goiás e as suas implicações no trabalho dos professores.	68
1.8. Principais ações de reformas na educação de Goiás no período de 2011 a 2025.....	75
1.9. Bonificação por desempenho: entre a promessa de valorização e a lógica da responsabilização.....	81
1.10. Valorização docente nos governos de Marconi Perillo e Ronaldo Caiado (2011–2025).	88
CAPÍTULO 2 – O NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA DA REFORMA EDUCACIONAL PACTO PELA EDUCAÇÃO	94
2.1. Nova Gestão Pública (NGP) e o campo das políticas educacionais.....	95
2.2. O neoliberalismo como uma nova razão do mundo	97
2.3. A reforma empresarial da educação e suas categorias alinhadas à racionalidade neoliberal	102
2.4. A avaliação como um eixo estruturante das políticas educacionais contemporâneas	106
2.4.1. A qualidade no contexto educacional.	107
2.4.2. Avaliar é preciso! É preciso para quê?	110
2.4.3. O modelo de <i>accountability</i>	114

2.5. Avaliação em educação e responsabilização.	118
2.6. A ênfase nas políticas de responsabilização.	119
2.7. De onde veio a chamada política de bonificação?.....	121
2.8. Responsabilização a partir dos resultados das avaliações	124
2.9. Programas de bonificação: a instrumentalização da responsabilização.	130
CAPÍTULO 3 – O TRABALHO DOCENTE NO PACTO PELA EDUCAÇÃO – O	
CONTEXTO DA PRÁTICA	136
3.1. Breves considerações da categoria Trabalho Docente.	139
3.2. Professores e professoras: profissão, profissionalização, profissionalismo	143
3.3. Os professores/professoras do estado de Goiás e a reforma educacional Pacto de Educação	148
3.4. O contexto da prática: percepções e experiências dos professores da CRE Morrinhos –GO	151
3.4.1. De quem são as vozes? – Os sujeitos da pesquisa.	155
3.4.2. O trabalho docente.	165
3.4.3. Padronização do currículo.	181
3.4.4. Avaliação e resultados.	185
3.4.5. Bonificação e carreira docente.	189
3.4.6. A voz dos sujeitos da pesquisa.	197
3.5. Permanências do Pacto no trabalho docente: articulações entre o público e o privado. .	216
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	219
REFERÊNCIAS.	227
APÊNDICE A - DISSERTAÇÃO COM O TEMA PACTO PELA EDUCAÇÃO	248
APÊNDICE B - TESES COM O TEMA PACTO PELA EDUCAÇÃO	258
APÊNDICE C - SÍNTESE DA CATALOGAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES SOBRE O	
PACTO PELA EDUCAÇÃO NO BDTD/CAPES 2011 – 2023.....	261
APÊNDICE D - SÍNTESE DA CATALOGAÇÃO DAS TESES SOBRE O PACTO PELA	
EDUCAÇÃO NO BDTD/CAPES 2011 – 2023.....	263
APÊNDICE E - TEMAS RECORRENTES NAS DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE O	
PACTO PELA EDUCAÇÃO (2013–2023).....	264
APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES.	265
APÊNDICE G - DISTRIBUIÇÃO DOS MUNICÍPIOS GOIANOS NAS CRES DE	
GOIÁS	277

INTRODUÇÃO

*“[...] o real não está na saída nem na chegada:
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.”*
(Rosa, 1985, p. 60)

O início da travessia

No livro *Grande Sertão: Veredas*, a travessia pode ser entendida como o movimento entre dois pontos: o ponto de partida e o de chegada. Mais do que um movimento geográfico, simboliza, também, uma jornada pessoal, ilustrando transformações internas da condição humana em geral. Assim, a travessia significa tanto o movimento geográfico quanto o esforço de alcançar um objetivo e as constantes transformações que nascem dessa experiência. Essa transformação como travessia pode, também, representar um movimento disto para o aquilo, ao invés da partida até a chegada.

Partindo dessa premissa, podemos conceber o movimento de uma pesquisa como uma travessia. Nesse percurso, somos continuamente desafiados, realizando uma mudança em espiral que, ao distanciar do ponto inicial, transforma e amplia os horizontes.

Nesse contexto, o percurso da pesquisa é conduzido com o intuito de problematizar, reconsiderar, refletir, revisitar, fazer conexões, dialogar, sistematizar, confrontar e projetar para que o conhecimento seja construído e promova transformações. Assim, é fundamental considerar que, na complexidade, no enfrentamento e nas resistências, a leitura e a escrita perpassam todo o percurso da pesquisa. Em relação ao ato de escrever, conforme Viscardi (2024, p.31), é o resultado de “longas jornadas de estudo e diálogo com inúmeros autores, aprendizados e transferências dessas ideias para o papel com constantes revisitas”. A autora afirma que a leitura é essencial para a escrita, seja do próprio texto ou de outras pessoas. Explorar diferentes mundos, ideias e teorias é fundamental para desenvolver a habilidade de escrita. É por meio dessas leituras que se descobrirá seu caminho na escrita. Ela ainda afirma que “escrever demanda tempo: para estudar, para planejar, para redigir, para revisitar” (Viscardi, 2024, p. 31). É uma jornada longa. É constância. É a travessia. Nesse sentido, conforme Minayo (2015, p. 26),

[...] diferentemente da arte e da poesia que se baseiam na inspiração, a pesquisa é um trabalho artesanal que não prescinde da criatividade, realiza-se fundamentalmente por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular.

Ainda conforme Minayo (2015), o movimento de uma pesquisa é um processo particular de trabalho em espiral que se inicia com uma pergunta e culmina em um resultado ou produto. Esse resultado, por sua vez, gera novas questões.

Esta tese é o resultado de vários movimentos, é uma travessia... O ponto de partida foi o anseio de uma professora da educação básica da cidade de Caldas Novas, em Goiás, de cursar um doutorado, apresentar e defender a ideia de que o trabalho dos professores neste estado tem passado por mudanças que implicaram transformações na prática docente, na valorização e reconhecimento da carreira profissional e no aumento das responsabilidades inerentes à sua função. Tais mudanças começaram com a implementação da Reforma Educacional Pacto pela Educação, tema central desta pesquisa, conforme será discutido ao longo desta exposição.

Localizando-se no percurso – contextualizando a pesquisa

A partir do ano de 2012, as notícias sobre a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em Goiás ganharam destaque na mídia, conforme pode-se observar na matéria exposta na Figura 1⁴.

⁴ Em alguns momentos, utilizar-se-á recortes de manchetes dos principais jornais de circulação em Goiás relacionados com o tema desta pesquisa. Uma das características da política educacional Pacto pela Educação é a ampla divulgação dos resultados das avaliações na mídia, especialmente em forma de *rankings*, o que facilita comparações sob o pretexto de prestação de contas à sociedade. Isso se deve ao papel significativo que a publicidade desempenha na manutenção do *status quo*, exercendo um poder de influência considerável sobre a opinião pública. Nesse sentido, Debord (1997, p. 24) afirma que os meios de comunicação de massa, apesar de parecerem superficiais, são uma manifestação poderosa do espetáculo “[...] que aparentemente invade a sociedade como simples instrumentação, estão longe da neutralidade, são a instrumentação mais conveniente de seu automovimento total”.

Figura 1 - Manchete da página G1 Goiás, de 15 de agosto de 2012



15/08/2012 16h03 - Atualizado em 15/08/2012 16h03

Goiás fica em 5º lugar no Ideb da 6ª à 9ª série do ensino fundamental

Estado obteve 7º lugar nos últimos anos do fundamental e o 5º do médio. Secretário de Educação diz que houve 'salto de qualidade' na educação.

Vercanna Carvalho
Do G1 GO, com informações da TV Anhanguera

FACEBOOK TWITTER G+ PINTEREST

O desempenho de Goiás no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2011 agradou o secretário de Educação do Estado, Thiago Peixoto. Goiás obteve o sétimo lugar no ranking geral dos últimos anos do ensino fundamental (juntamente com CE, AC, ES e RJ) no Brasil e a quinta posição no dos primeiros anos do ensino fundamental.

Na opinião de Peixoto, os avanços foram consideráveis. "Nós nunca tivemos um salto de qualidade tão grande quanto esse e quem está falando isso são os números, que mostram essa qualidade", ressaltou.

Fonte: G1 Goiás, de 15 de agosto de 2012.

No fragmento da notícia acima, o então secretário estadual de Educação do Estado de Goiás, Thiago Peixoto, no período de 2011 a 2013, considera que a qualidade da educação tem apresentado significativos avanços, alcançando melhores resultados nos *rankings* nacionais. O Ideb, o *ranking* e a qualidade da educação mensurada pelas avaliações externas começaram a alterar o cotidiano dos docentes, estudantes, gestores e escolas da rede estadual a partir do 3º mandato do governador Marconi Perillo (2011-2014), seguindo uma tendência em nível nacional e mundial, conforme será apresentado no decorrer desta exposição.

As políticas educacionais no Brasil têm passado por significativas transformações ao

longo das últimas décadas, tendo como um dos principais pontos de destaque a ênfase cada vez maior nos sistemas de avaliação externa em larga escala, utilizados como instrumentos-chave para “medir” a qualidade da educação no país. Essas avaliações, cujos resultados são amplamente divulgados nas grandes mídias, desempenham um papel crucial na formulação de políticas públicas, na gestão escolar e na tomada de decisões no âmbito educacional.

Desse modo, nos últimos anos, tem acontecido um grande movimento de disseminação dessas avaliações, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que se tornaram pontos de referência para mensurar o desempenho dos estudantes e das instituições de educação básica em todo o país. Além disso, programas como o Ideb têm sido amplamente utilizados para monitorar a qualidade da educação.

No entanto, a utilização de avaliações em larga escala, como principal indicador de qualidade, tem suscitado importantes questionamentos e muitas críticas, principalmente no campo das pesquisas educacionais, entre elas, a tendência à padronização do ensino, (Freitas, 2018). A ênfase excessiva nos resultados de provas nacionais padronizados pode levar a uma educação voltada apenas para a preparação dos estudantes para essas provas, negligenciando aspectos mais amplos de sua formação, e levando a um reducionismo curricular (Libâneo; Suanno; Rosa, 2016).

A pressão por resultados, que colabora para criar um ambiente de competição exacerbada entre as escolas a fim de atingir as metas estabelecidas, leva a uma constante cobrança sobre os gestores escolares e docentes. Nesse contexto, chama-se a atenção para a necessidade de considerar outros fatores que influenciam a qualidade da educação, como infraestrutura, formação de professores e aspectos socioeconômicos dos estudantes, entre outros, amplamente debatido nos fóruns e entidades educacionais.

Esse formato de avaliação e de índices educacionais, cujo objetivo é mensurar/medir a qualidade da educação, orientando atualmente as políticas educacionais, pautadas por princípios gerenciais tomados de empréstimo do mundo empresarial, tem ganhado cada vez mais espaço nos cenários mundial e nacional (Freitas, 2018).

Essas mudanças nas políticas educacionais vêm acontecendo desde a década de 1990, com o advento de novos modelos de regulação estatal, denominado Nova Gestão Pública (NGP) que, de acordo com Azevedo (2021), pode ser considerada um movimento de reforma estrutural que altera de forma significativa as concepções e os objetivos que orientam as formas de gestão e o funcionamento das instituições.

De forma geral, a NGP pode ser definida como um programa de reforma do setor público com base em instrumentos da gestão empresarial, que se consolidam em novos discursos e práticas derivadas do setor privado, em geral usadas como referência para organizações públicas nas esferas de governo, visando à melhor eficiência e eficácia dos serviços públicos nas burocracias modernas, com ênfase em resultados (Azevedo, 2021). Segundo essa autora, a NGP se constitui como o modelo hegemônico da administração pública na atualidade.

No Brasil, a partir dos anos 1990, as propostas da NGP começaram a se consolidar no sistema estatal no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1991)⁵ e foi se aprimorando nos governos posteriores.

O governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992) tem sido considerado pioneiro nas reformas gerencialistas e neoliberais. Entretanto, a efetivação dessas reformas aconteceu manifestamente nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso [FHC] (1995-2003), tendo permanecido operante [o NGP] mesmo depois da chegada ao poder dos governos de cunho popular de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016). Frise-se que essas reformas, influenciadas por organizações internacionais, a exemplo do Banco Mundial, são compatíveis com as várias versões do que se convencionou chamar de neoliberalismo (Azevedo, 2021, p. 32).

Dessa maneira, a ênfase da NGP recai nas transformações de caráter institucional (competitividade, concorrência, avaliação por resultados, meritocracia, planejamento estratégico, eficiência, eficácia), tendo como principais características a privatização, a redução dos quadros de funcionalismo público, além da implantação das parcerias público-privadas, em seus diferentes formatos e, também, segundo enfatiza Dale (2010, p. 1104), “tem como uma das suas características-chave o fato de, em conformidade com o neoliberalismo, não funcionar contra o Estado, mas através dele”. Assim, o contexto da NGP segue a lógica do setor privado, que deve ser referência para o setor público, tornando o modelo empresarial universalmente válido para pensar a ação pública e social.

Este modelo é contraditório, porque os fins do serviço público são diferentes do setor privado: enquanto o primeiro visa à melhoria das condições de vida das pessoas que vivem em sociedade, buscando promover a justiça social, o segundo trabalha para auferir lucros e

⁵ O presidente Fernando Collor de Mello foi o primeiro civil eleito diretamente pelo voto popular, depois do golpe militar de 1964. Também foi o primeiro a ser julgado e condenado por Crime de Responsabilidade, sendo, portanto, o primeiro presidente da República a sofrer o processo de impeachment. Por isso, sofreu pena de suspensão de direitos políticos por 8 anos, tornando-se inelegível para qualquer função pública durante esse período. Fonte: Câmara dos Deputados (2022). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/destaque-de-materias/20-anos-do-impeachment>. Acesso em: 28 jul. 2024.

acumular capital.

Nesse âmbito, a NGP comporta e promove uma nova forma de gestão pública:

Na base dessas mudanças, encontra-se o Novo Gerencialismo como tendência hegemônica influenciando concepções e práticas organizacionais dos serviços públicos, incorporando, nesse setor, a lógica concorrencial, em que o ‘empreendedorismo’ é tomado como a força propulsora das mudanças. Tendo como paradigma o mercado, estimula-se a realização de parcerias entre agências públicas e privadas e se introduzem inovações gerenciais, como, por exemplo, programas de qualidade total (Oliveira; Duarte; Clementino, 2017, p. 710).

A propósito, o conceito de qualidade é um dos mais debatidos da atualidade, tornando-se referência na gestão pública no contexto escolar e nas políticas educacionais. Tal conceito é utilizado para legitimar o que a sociedade espera da ação educativa. Portanto, qualidade não é um conceito simples nem imparcial.

Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 9) afirmam que qualidade da educação é “[...] um fenômeno complexo, abrangente e que envolve múltiplas dimensões”. Assim, “a qualidade é daqueles termos polissêmicos, ou camaleônicos, que mimetizam significados e cores do contexto que os produz, ou que condiciona sua existência” (Sguissardi, 2006, p. 71). Consoante Dourado, Oliveira e Santos (2007), a análise da qualidade da educação só pode acontecer sob uma perspectiva polissêmica, que envolve tanto fatores intraescolares quanto os extraescolares, incluídos os diferentes atores individuais e institucionais. Assim, para o estabelecimento de um padrão de qualidade esperado, a NGP induz à consolidação de indicadores de resultados por meio de sistemas de avaliação.

Sendo assim, na busca de maior eficiência nos resultados, a avaliação, articulada com a gestão escolar e o financiamento da educação, tornam-se a principal estratégia e ferramenta de controle e regulação em busca da qualidade. Conforme Oliveira (2015, p. 640):

A avaliação da aprendizagem, de políticas, programas e ações tem sido defendida pela NGP como elemento central para a promoção e garantia da educação de qualidade. A avaliação passou a constituir-se em um mecanismo central de regulação, fornecendo indicadores que são utilizados nos estabelecimentos de metas de gestão e influenciando sobre o financiamento da unidade escolar e em alguns casos até mesmo na remuneração dos docentes. Além, é claro, de determinar em última instância os currículos.

Por conseguinte, ainda de acordo com Oliveira (2015, p. 640), “a NGP tem na avaliação um de seus principais mecanismos de regulação. É por meio da avaliação que ela monitora a pretendida eficiência, no caso da educação, tomada como sinônimo de qualidade”.

Nesse âmbito, a avaliação assume centralidade como processo de controle,

transformando-se em instrumento de grande relevância da gestão educacional, dotando-se de novos significantes: metas, índices, resultados, qualidade e responsabilização. Diante disso, a avaliação, no contexto das políticas educacionais atuais, ocupa “lugar privilegiado, não só como prática política e pedagógica, produzindo efeitos dentro e fora do âmbito propriamente educacional, mas também como importante campo de estudo” (Dias Sobrinho, 2003, p. 15).

Desse modo, para Ball e Mainardes (2011), o neoliberalismo introduziu paulatinamente os regimes de internacionalização, desregulamentação e desestatização da economia, recebendo grande apoio e financiamento de organismos internacionais que, sob a tutela de orientações neoliberais, influenciaram as reformas educacionais brasileiras realizadas nesse período.

Assim, a década de 1990 foi particularmente importante, demarcando o período inicial que foi fortemente estimulado e reforçado pela globalização, cujas práticas e discursos globais pretenderam mudanças nas políticas educacionais, com vistas à sustentação de uma economia neoliberal que produza um ambiente particular para consumidores e produtores. Resultou, portanto, em transformações nas subjetividades dos sujeitos, reestruturando e conferindo outra forma de pensar e fazer as coisas, inclusive modificando as próprias possibilidades de quem se é (Ball; Mainardes, 2011).

Ressalta-se que a abordagem de neoliberalismo proposta nesta tese é o denominado de neoliberalismo como a nova razão do mundo ou racionalidade neoliberal. Essa abordagem é estudada e defendida por Dardot e Laval (2016) como neoliberalismo sendo um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo e de indivíduos, sob o princípio geral da concorrência.

Nessa perspectiva, o neoliberalismo, antes de ser apenas uma ideologia ou uma política econômica, é compreendido, primeiramente, como uma racionalidade ou razão de um novo modo de governo, dos sujeitos e das instituições (Dardot; Laval, 2016), que se estruturam como um Estado forte e ativo para garantir as lógicas do capital/mercado, tanto nas instituições públicas e privadas como nas relações sociais. Como observa Miranda (2020, p. 7):

[...] com base em uma interpretação foucaultiana, atribuem a vitalidade do neoliberalismo ao fato de que, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, ele seria fundamentalmente uma *racionalidade* peculiar, cuja principal característica é ‘a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação’. Consideram, inclusive, que estaria em desenvolvimento uma nova etapa do neoliberalismo, cujo marco é o governo de Donald Trump nos Estados Unidos. Esse novo neoliberalismo representaria uma grave ameaça à democracia e teria como característica a capacidade de se apropriar em seu favor das consequências das crises que ele próprio produz.

Essa nova racionalidade contribui para a compreensão de como o modelo produtivo capitalista tem influenciado as políticas educacionais no Brasil desde os anos de 1990. Essas influências podem ser percebidas na padronização dos currículos escolares e na implementação da gestão escolar seguindo os princípios e métodos do mundo produtivo empresarial, onde valores como a competitividade, a responsabilização, a meritocracia e a concorrência são estimuladas e defendidas tanto no âmbito das políticas educacionais como nos espaços escolares. A esse respeito, Freitas (2018, p. 38-39) destaca algumas características nos processos escolares:

- a) ‘padronização da e na educação’;
- b) ênfase no ensino de ‘conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências Naturais, tomados como principais alvos e índices de reformas educacionais’;
- c) ensino voltado para ‘resultados predeterminados, ou seja, para a busca de formas seguras e de baixo risco para atingir as metas de aprendizagem’, o que afeta a criatividade das crianças e a autonomia dos professores;
- d) ‘transferência de inovação do mundo empresarial para o mundo educacional como principal fonte de mudança’;
- e) ‘políticas de responsabilização baseadas em testes’ que envolvem “processos de credenciamento, promoção, inspeção e, ainda, recompensa ou punição de escolas e professores”; e finalmente
- f) um ‘maior controle da escola com uma ideologia baseada no livre mercado’ que expandiu a escolha da escola pelos pais e a terceirização.

Ainda de acordo com Freitas (2018, p. 39):

A expansão desse padrão de se pensar e fazer educação, seja dentro de um país, seja ao redor do mundo, num cenário de globalização rentista e tecnológica, permitiu criar ‘escala de operação’, tornando os processos educativos mais atrativos aos investimentos transnacionais, à atuação de indústrias e prestadoras de serviço dos países centrais, que podem ampliar sua operação também na periferia do sistema – reproduzindo o ciclo de colonização científica, cultural e tecnológica. Não por acaso, seu motor está localizado na Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e em órgãos de financiamento internacional (BIRD e Banco Mundial).

Dessa maneira, a racionalidade neoliberal, conforme elaborado por Dardot e Laval (2016), é uma abordagem que se baseia na ideia de que o mercado e a concorrência são os principais motores da eficiência e da eficácia em todos os setores da sociedade, incluindo a educação. Assim, sob o viés da racionalidade neoliberal, a competição é vista como um

mecanismo fundamental para melhorar a qualidade da educação, com ênfase em avaliações em larga escala, procurando classificar as escolas com base no desempenho dos estudantes.

A escolha deste tema tem uma estreita relação com a minha experiência profissional como professora da educação básica no município de Caldas Novas – GO e, mais recentemente, com as minhas leituras decorrentes da participação em um grupo de estudos.

No início de 2019, descobri pelas redes sociais o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Juventude – GEPEJ⁶ na Faculdade de Educação em Goiânia-GO. Nesse espaço, estudamos a obra *Educando à direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade*, de Michael Apple. Também, no ano de 2019, fizemos estudo sobre abordagem de *Ciclo de Políticas*, texto de Jeferson Mainardes. (Grifo nosso)

No ano de 2020, o grupo de estudos GEPEJ foi realizado de forma remota devido aos cuidados impostos pela pandemia de Covid-19 (2020-2021)⁷. Esse foi um período da história contemporânea marcado por medos intensos e mudanças significativas nas relações interpessoais, no trabalho, na educação e na vida. No campo da educação, os desafios, que já eram grandes, foram ampliados com as várias mudanças tecnológicas e pedagógicas, falta de recursos como dispositivos e acesso à internet, desigualdades sociais, entre outros aspectos, que impactaram diretamente a vida de estudantes e professores.

Como resultado dessas discussões nas reuniões on-line do primeiro semestre do ano de 2020, aconteceu a primeira publicação do grupo, o Ebook intitulado *Educação em Tempos de Pandemia: diálogos sobre práticas e políticas*. Assim, a experiência de contribuir com a publicação com um capítulo foi bastante significativa, nosso que levou a refletir sobre o contexto educacional vivenciado pelos docentes e estudantes do território goiano e brasileiro.

No ano de 2021, foi estudada a obra de Luís Carlos de Freitas, intitulada *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. A análise crítica dessa obra tem relevância no sentido de ampliar conhecimentos sobre percurso histórico no qual o neoliberalismo influencia as políticas educacionais brasileiras, respaldando-se em ideias do livre mercado.

⁶ Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Juventude da Faculdade de Educação – Universidade Federal de Goiás – GEPEJ/FE/UFG, coordenado pela Prof^a Dr^a Miriam Fábria Alves.

⁷ A pandemia de Covid-19 chegou ao Brasil em março de 2020, quando todas as instituições de ensino básico e superior suspenderam as aulas e as demais atividades acadêmicas, passando a realizá-las de maneira remota, via plataformas virtuais. O retorno às atividades presenciais se deu de maneira coordenada sob orientações da Organização Mundial da Saúde, após a chegada da vacina contra o vírus e a imunização das pessoas. Os anos de 2020 e 2021 foram um período considerado crítico em que o Brasil registrou milhares de óbitos.

Essa obra apresenta, de forma crítica, discussões sobre privatizações, política de *vouchers* educacionais⁸, padronizações de sistemas, currículos, avaliações, expondo os educadores a valores meritocráticos, colocando a sociedade contra o sistema educacional público. Também sugere, de forma prática, elementos para que se pudesse organizar e/ou ressignificar a resistência ao neoliberalismo. Todas as obras estudadas nos dois anos de participação no grupo GEPEJ contribuíram de forma relevante para construir a base epistemológica e metodológica do projeto de pesquisa ao processo de seleção de Doutorado.

A partida e o percurso – Problemas e objetivos da pesquisa

Diante disso, relacionada aos movimentos e travessias no decorrer de minha trajetória profissional e acadêmica e, a partir das leituras e das inquietações suscitadas, e da forma como essas políticas conduziam o trabalho docente desde a implantação do Pacto pela Educação em Goiás, surgiu a intenção de realizar este estudo, intitulado *A reforma educacional – Pacto pela Educação no estado de Goiás: as implicações no trabalho docente*, buscando responder às seguintes indagações:

- Como as propostas neoliberais e gerencialistas de educação têm influenciado as políticas educacionais em âmbito nacional e na rede estadual de ensino em Goiás, no período de vigência da Reforma Educacional, denominada de Pacto pela Educação e nos anos posteriores? (2011 – 2025)
- Como as atuais reformas educacionais, no âmbito nacional e no estadual, baseadas no alinhamento de padronização, testes, responsabilização e meritocracia, repercutem no trabalho docente da rede estadual de ensino em Goiás?
- Existe a percepção por parte dos docentes da rede estadual de ensino de Goiás sobre os mecanismos de *accountability* (responsabilização/prestação de contas/avaliação) a partir do sistema de gestão e controle do trabalho docente adotados no processo de implementação da Reforma Educacional: Pacto pela Educação (2011 - 2014) e governos posteriores?
- Qual a avaliação dos docentes (aderência ou resistência) da rede estadual de ensino do Estado de Goiás em relação às estratégias do Pacto pela Educação em sua atuação

⁸ O sistema de *vouchers* funciona de maneira semelhante às bolsas de estudo: o governo financia o pagamento das mensalidades em escolas particulares. Esse apoio pode ser fornecido diretamente às famílias ou repassado para as instituições privadas, independentemente de serem lucrativas ou não. Países como Chile e Suécia adotam esse modelo de forma universal há bastante tempo, assim como Colômbia e Estados Unidos. (Freitas, 2018).

profissional no período de implementação da reforma educacional e atualmente?

Para responder a esses questionamentos, delineou-se como objetivo geral: compreender a Reforma Educacional “Pacto pela Educação no estado de Goiás” quanto ao seu processo de implementação e as implicações no trabalho dos docentes da educação básica da rede estadual de ensino do Estado de Goiás no período de sua implementação_(2011-2014) até o ano de 2025.

Já os objetivos específicos estabelecidos foram:

- a) Identificar e analisar a produção acadêmica sobre a Reforma Educacional Pacto pela Educação no estado de Goiás por meio de uma revisão sistemática de literatura entre os anos de 2011 e 2023;
- b) Identificar e analisar os marcos legais e normativos da Reforma Educacional Pacto pela Educação no estado de Goiás por meio de uma análise documental que abrange os anos de 2011 a 2014;
- c) Identificar e analisar as alterações legais na estrutura da carreira docente (plano de carreira) simultâneas à Reforma Educacional Pacto pela Educação no estado de Goiás por meio de uma análise documental entre os anos de 2011 e 2023;
- d) Investigar como se deu o processo de implantação da Reforma Educacional Pacto pela Educação no estado de Goiás quanto às mudanças na organização do trabalho docente, em especial nos currículos e na gestão escolar, tendo em vista a importância dos exames em larga escala (SAEB/IDEB) neste contexto;
- e) Analisar as percepções dos docentes da rede estadual de ensino do Estado de Goiás sobre a Reforma Educacional: Pacto pela Educação quanto às mudanças produzidas na organização do trabalho docente.

Assim, para auxiliar no alcance dos objetivos propostos, o presente estudo adota a pesquisa qualitativa, a partir de: i) revisão bibliográfica com foco nas discussões de concepções da NGP, racionalidade neoliberal, avaliações externas, trabalho docente e os mecanismos de *Accountability*; ii) análise documental da Reforma Pacto pela Educação a partir da abordagem metodológica de Ciclo de Políticas, por meio da apreensão dos diferentes e articulados contextos - de influência, de produção de texto, de prática, de resultados e estratégias (Mainardes, 2006), investigando os processos de resistência, das acomodações e das estratégias dentro e entre os contextos de formulação, implementação e uso da política de reforma educacional; (iii) coletas de dados a partir da aplicação de questionários aos docentes das escolas localizadas na Coordenação Regional de Educação – CRE – Morrinhos - GO.

Para complementar foi feita a análise dos dados coletados por meio dos questionários, mais especificamente, as questões abertas, propomos utilizar a abordagem da Análise Crítica de Discurso para que “as políticas educacionais sejam analisadas como texto e como discurso” (Mainardes; Tello, 2011, p. 156). Nesse sentido, a Análise de Discurso é utilizada para se referir a uma técnica ou método de análise, sobretudo em pesquisas qualitativas.

Ela parte do conjunto metodológico compatível com certos referenciais teóricos que se dedicam a revelar e/ou desmistificar as ideologias presentes nos discursos examinados. Em sua aplicação, seja como técnica ou método, não há um único modelo de Análise de Discurso, mas diversas maneiras de realizá-la, conforme a orientação teórica adotada.

Optou-se pela Análise Crítica do Discurso porque, na “perspectiva das teorias críticas do discurso, a formulação de políticas é vista como uma arena de disputa por significados ou as políticas do discursos” (Mainardes; Tello, 2011, p. 156). Para a base teórica dessa Análise, adotar-se-ão os princípios teóricos de Michel Foucault, que designa o termo discurso como a junção de poder e conhecimento (Mainardes; Tello, 2011).

Dessa forma, considerou-se o discurso uma prática social, entendendo sua relação dialética com as estruturas sociais que, por um lado, moldam o discurso e, por outro, são corroboradas e/ou desafiadas por ele(s). Isso requer a análise das condições materiais de produção, bem como das implicações socioeconômicas, políticas e ideológicas dos discursos e de seus autores, numa relação dialética com a totalidade social, considerando suas diversas e concretas determinações históricas e culturais (Rodrigues; Melo, 2020).

Nesse sentido, a Análise Crítica do Discurso (ACD), conforme proposta por Norman Fairclough (2001), constitui-se como uma abordagem metodológica que compreende o discurso não apenas como linguagem ou produto textual, mas como uma prática social que participa ativamente da constituição e transformação da vida em sociedade. Diferentemente de abordagens que tratam a linguagem como neutra ou meramente descritiva, a ACD parte do pressuposto de que os discursos são sempre atravessados por relações de poder, valores e disputas de significados, estando imbricados em contextos históricos, políticos e institucionais (Fairclough, 2003).

O modelo tridimensional proposto por Fairclough(1992) – análise do texto, da prática discursiva e da prática social – permite examinar tanto os elementos linguísticos das falas quanto os modos como elas são produzidas, distribuídas e consumidas, situando-os em um quadro mais amplo de disputas hegemônicas. Essa perspectiva possibilita, por exemplo, compreender como as políticas educacionais são incorporadas e ressignificadas no cotidiano as

escolas a partir das vozes de professores, coordenadores, gestores e demais profissionais.

Autores como Marques, Andrade e Azevedo (2017) destacam que a ACD é, particularmente, pertinente para pesquisas em política educacional, pois permite captar os sentidos produzidos e reproduzidos ao longo dos processos de formulação e implementação das políticas, ampliando a compreensão das lutas hegemônicas por fixação de significados no campo educacional.

Assim, a análise das falas docentes sobre o Pacto pela Educação em Goiás não se limita à descrição de percepções individuais, mas alcança o nível da crítica social, evidenciando como tais discursos refletem, resistem ou reproduzem a lógica da responsabilização, da meritocracia e da regulação típica das reformas neoliberais.

Ademais, a ACD auxilia a revelar como os professores elaboram críticas ao modelo de bonificação e à intensificação do trabalho docente, permitindo identificar tensões entre os objetivos declarados da política e os impactos concretos em seu cotidiano. Como defendem Irineu *et al.* (2020), a ADC no Brasil tem se consolidado como um campo que busca “problematizar e desconstruir relações assimétricas de poder projetadas na sociedade contemporânea”. Sendo assim, sua aplicação nesta tese justifica-se pelo compromisso de compreendermos os discursos docentes em sua materialidade social como práticas que não apenas descrevem, mas também constroem sentidos sobre a educação pública.

Portanto, ao ser incorporada neste trabalho, a ACD contribui para iluminar as implicações discursivas do Pacto pela Educação, demonstrando como a política foi apropriada e vivida pelos sujeitos escolares. Essa abordagem oferece, assim, uma lente crítica fundamental para analisar de que maneira as falas docentes revelam contradições, resistências e impactos da reforma, dialogando com o objetivo central da pesquisa de compreender os processos de implementação e seus efeitos no trabalho docente em Goiás.

Lembrando que os procedimentos metodológicos para a ACD levam em conta a inter-relação entre teoria, metodologia e objeto. Essa inter-relação é necessária devido à natureza epistemológica da ACD. Como a análise frequentemente recorre aos macro e microcontextos, o objeto de estudo exige um retorno à teoria para compreender a perspectiva socioideológica dos significados e a historicidade dos processos de significação.

Para percorrer a trilha – A abordagem do Ciclo de Políticas

Ao analisar as implicações da Reforma Educacional Pacto pela Educação no trabalho docente na rede estadual de ensino do Estado de Goiás, busca-se compreender o discurso das

orientações gerencialistas e suas repercussões para o trabalho docente e para a melhoria da qualidade da educação. Pretende-se utilizar o enfoque epistemológico da abordagem do Ciclo de Políticas, proposto por Ball (ano), que formaliza a análise de contextos para um ciclo contínuo de políticas públicas de educação. De acordo com Mainardes (2006), esses são contextos inter-relacionados, sem uma dimensão temporal ou sequencial, que não configuram etapas lineares. Inicialmente, tratava-se do contexto de influência, de produção de texto e da prática. Posteriormente, Ball (ano) acrescentou ainda dois contextos ao referencial inicial, o dos resultados e o das estratégias políticas. Consoante Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 157), a abordagem do Ciclo de Políticas:

[...] pode ser considerada como um método de pesquisa de políticas. O processo de formulação de políticas é considerado como um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas. Os três ciclos principais de políticas são o contexto de influência, de produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos são intimamente ligados e inter-relacionados, não têm dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates. Esse é um aspecto importante a ser destacado, uma vez que pesquisadores de políticas educacionais podem enxergar esses contextos como separados ou desconectados, o que não era intenção original de seus formuladores. Em 1994, Ball acrescentou outros dois contextos: o dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política.

Sendo assim, com a abordagem do Ciclo de Políticas, pode-se fazer uma análise crítica de contextos, textos e consequências que, ainda de acordo com Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 157), a análise de política:

[...] pode preocupar-se com todos os estágios e níveis do processo de formulação de política (níveis macro, meso e micro). No entanto, a análise envolve muito mais que uma simples preocupação com os textos das políticas. Há necessidade de considerar os antecedentes e o contexto das políticas (contexto econômico e político, contexto social e cultural), incluindo os antecedentes históricos, as relações com outros textos e políticas e os efeitos a curto e longo prazos que as políticas podem gerar nas práticas.

A abordagem do Ciclo de Políticas pensada para a análise de políticas foi formulada inicialmente pelos ingleses Stephen Ball e Richard Bowe com publicações iniciais em 1992. A abordagem de Ball e Bowe(1992) e colaboradores compreende o interesse em saber o que há por trás das políticas, provocando questionamentos e reflexões, ou seja, é um método para análise de políticas a fim de compreender como elas são formuladas e como são implementadas em diferentes contextos. Dessa forma,

[...] a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. (Mainardes, 2006, p. 48).

A Abordagem do Ciclo de Políticas faz a análise das políticas a partir de três contextos: o contexto de influência, o da produção do texto e o da prática, com a ideia de ciclos contínuos e inter-relacionados. Por exemplo, o contexto da produção do texto está totalmente ligado ao da influência, assim como o contexto da prática está relacionado tanto ao contexto da produção do texto quanto ao da influência. Ou seja, resumidamente, podemos dizer que o contexto de influência é quando normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos segundo os grupos de interesse. No cenário da produção de texto, os textos das políticas são elaborados e produzidos a partir dos resultados de disputas e acordos. O ambiente de produção de texto inclui os documentos legais, a legislação, os pronunciamentos, as normas, os memorandos, os folhetos, vídeos orientadores, os *sites* oficiais. E, por fim, é no contexto da prática que realmente a política vai se efetivar e estar sujeita a interpretação e execução pelos sujeitos que estão nas escolas, espaços onde as políticas serão desenvolvidas e onde a política produz efeitos e consequências, podendo representar mudanças e transformações significativas na política original.

Dessa forma, segundo Mainardes (2006), os contextos inter-relacionados, sem uma dimensão temporal ou sequencial, não configuram etapas lineares. Conforme Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 157), a abordagem do Ciclo de Políticas:

[...] pode ser considerada como um método de pesquisa de políticas. O processo de formulação de políticas é considerado como um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas. Os três ciclos principais de políticas são o contexto de influência, de produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos são intimamente ligados e inter-relacionados, não têm dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates. Esse é um aspecto importante a ser destacado, uma vez que pesquisadores de políticas educacionais podem enxergar esses contextos como separados ou desconectados, o que não era intenção original de seus formuladores. Em 1994, Ball acrescentou outros dois contextos: o dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política.

Com a abordagem do Ciclo de Políticas, pode-se fazer uma análise crítica de contextos, textos e consequências, visto que, ainda de acordo com Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 157), a análise de política

[...] pode preocupar-se com todos os estágios e níveis do processo de

formulação de política (níveis macro, meso e micro). No entanto, a análise envolve muito mais que uma simples preocupação com os textos das políticas. Há necessidade de considerar os antecedentes e o contexto das políticas (contexto econômico e político, contexto social e cultural), incluindo os antecedentes históricos, as relações com outros textos e políticas e os efeitos a curto e longo prazos que as políticas podem gerar nas práticas.

À vista disso, o que se propõe com a abordagem do Ciclo de Políticas é uma investigação dos processos de resistência, das acomodações e das estratégias dentro e entre os contextos de formulação, implementação e uso de um programa ou de uma política de reforma educacional, no caso da proposta deste estudo, da Reforma Educacional: Pacto pela Educação e suas implicações no trabalho dos professores do ensino básico da rede ensino estadual do Estado de Goiás.

Tomando como base as implicações da política educacional Pacto pela Educação, enfatiza-se o contexto da prática, espaço onde são experienciados os ajustes, as ações, as interpretações, as apropriações que, no caso, os professores precisam fazer para dar conta da política. Assim, as políticas são transformadas em ação.

A abordagem do Ciclo de Políticas oferece elementos teórico-metodológicos para análises políticas numa perspectiva ampla e crítica. O seu emprego subsidia a compreensão das consequências das políticas para os sujeitos nela envolvidos e o delineamento de estratégias alternativas para o enfrentamento das desigualdades reproduzidas ou criadas pela política.

Procedimentos da pesquisa

Considerando os objetivos propostos, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois busca responder a uma questão relativa a uma realidade, que conforme Minayo (2015, p. 21), “o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa [...]”. Embora sejam caracterizados dessa forma, entende-se que os indicadores numéricos ou índices são adequados e fazem parte da análise, uma vez que quantidade e qualidade são vistas como elementos complementares, interdependentes e fundamentais no processo de investigação (Minayo, 2004).

Nesse sentido, as pesquisas qualitativas exploram os valores simbólicos e subjetividades presentes em contextos sociais, mostrando que modos de ser, pensar e viver individuais estão conectados a um universo coletivo. Esses indivíduos criam sentidos e realidades frequentemente por meio de suas falas.

Dessa forma, para se obter os dados necessários para esta pesquisa, utilizou-se o questionário como instrumento, que inclui tanto perguntas abertas quanto fechadas. Para viabilizar a aplicação e abranger o maior número possível de participantes, os questionários foram preparados utilizando o *Google Forms*, uma ferramenta de gerenciamento de pesquisas do Google. Os questionários foram enviados aos participantes utilizando o *WhatsApp*, um aplicativo de mensagens instantâneas, disponível para múltiplas plataformas. A quarta seção apresenta informações detalhadas sobre o processo de coleta de dados por meio da aplicação dos questionários.

Quanto ao aprofundamento teórico, a consulta à produção bibliográfica e aos documentos ocorreu ao longo de toda a investigação, sendo essencial para a reflexão e análise teórica do objeto estudado. A pesquisa bibliográfica, além de ser suporte para a construção do referencial teórico, permite um exame mais detalhado das categorias de análise definidas durante a sistematização do material coletado e, ainda, tem como objetivo, conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 183), “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas”.

Assim, para as autoras, tal prática não representa apenas uma repetição ou cópia do que já foi discutido sobre um assunto particular. Em vez disso, permite a análise de um tema específico sob uma nova perspectiva, abordagem ou ponto de vista diferente.

Nessa direção, a revisão bibliográfica não se restringiu a um período específico da investigação. Pelo contrário, esteve presente em todas as etapas do processo de pesquisa. A busca por referências que colaborassem para o entendimento das “implicações do Pacto pela Educação no trabalho docente diante das exigências da avaliação em larga escala” começou com a elaboração do projeto e continuou durante a formulação das questões que compuseram o roteiro do questionário para a coleta de dados. A pesquisa bibliográfica também serviu de base para a análise dos dados.

Também é fundamental destacar que o uso das tecnologias tem se mostrado um grande recurso na atualidade para aqueles que se dedicam a esse tipo de pesquisa. Os bancos de dados cresceram significativamente nas últimas décadas, tornando a pesquisa mais ágil e ampliando as oportunidades para os pesquisadores. Com o apoio dessas ferramentas modernas, essa passou a envolver possibilidades, antes restritas, em larga medida, a materiais impressos, que muitas vezes eram de difícil acesso. Os documentos oficiais foram coletados no *site* da Secretaria Estadual de Educação de Goiás.

Para o tratamento e a interpretação dos dados obtidos por meio dos questionários aplicados aos professores da rede estadual de ensino, vinculados à Coordenação Regional de Educação (CRE) de Morrinhos, optou-se pela Análise de Conteúdo, conforme proposta metodológica de Bardin (2016). Essa técnica, bastante utilizada no campo das ciências sociais, mostrou-se adequada para apreender as percepções, representações e discursos dos docentes sobre a Reforma Educacional Pacto pela Educação e suas implicações no trabalho docente. De acordo com Bardin (2016, p. 47), trata-se de um

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, com vistas à inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

Ainda que algumas definições delimitem o método ao campo das comunicações, com ênfase no conteúdo das mensagens, não se pode ignorar, conforme assinala Triviños (1987), sua aplicabilidade a outros meios de expressão, como a linguagem oral e a escrita. Por se configurar como um conjunto de técnicas, a Análise de Conteúdo deixou de ser concebida unicamente em sua dimensão descritiva. Segundo Bardin (2016), a principal finalidade está relacionada à inferência, ou seja, à geração de significados que vão além do conteúdo superficial das mensagens.

A relevância da técnica decorre de sua flexibilidade metodológica, que possibilita sua aplicação em diferentes materiais — textos escritos, entrevistas, discursos políticos, mensagens midiáticas, documentos oficiais, entre outros. Por isso, sua adoção expandiu-se para diversas áreas, como Educação, Psicologia, Sociologia, Ciência Política e Comunicação.

No entanto, essa abrangência demanda cuidado com as limitações inerentes ao processo. A precisão dos resultados está condicionada à definição clara das unidades de análise, à criteriosa elaboração das categorias e à explicitação detalhada dos procedimentos utilizados. A minimização desse risco pode ser alcançada por meio do uso de critérios rigorosos de categorização, da construção de categorias mutuamente exclusivas e da explicitação detalhada do percurso analítico.

Nesta tese, a Análise de Conteúdo foi adotada para o tratamento e interpretação dos dados obtidos por meio de questionários aplicados aos professores da rede estadual de ensino vinculados à Coordenação Regional de Educação (CRE) de Morrinhos a fim de apreender as percepções dos docentes sobre a Reforma Educacional Pacto pela Educação e suas repercussões no trabalho docente.

Nesse sentido, a Análise de Conteúdo permitiu uma aproximação sistemática dos dados qualitativos, visando ir além das manifestações superficiais dos enunciados, desvelando as estruturas de sentido, os elementos simbólicos e as contradições presentes nas falas dos sujeitos.

O processo analítico foi desenvolvido em três etapas inter-relacionadas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na fase de pré-análise, procedeu-se a leitura flutuante dos discursos coletados com o intuito de obter uma visão panorâmica do *corpus* e identificar elementos significativos para a pesquisa. Em seguida, estabeleceu-se o recorte do material a ser analisado, considerando as respostas abertas dos professores às questões referentes às percepções sobre as políticas de responsabilização, bonificação, padronização curricular e gestão por resultados.

A etapa de exploração do material consistiu na categorização temática dos dados, a partir de unidades de registro e de contexto, previamente definida com base nos objetivos da pesquisa e na literatura teórica adotada. Para essa etapa, fundamentou-se nos pressupostos do Ciclo de Políticas, de Ball e Bowe (1992), e nas contribuições de autores como Dardot e Laval (2016), Freitas (2018), Nóvoa (2017) Oliveira (2010, 2018), Pioli (2022), Shiroma (2003, 2018) e Tardif (2001) que discutem os efeitos das políticas neoliberais e gerencialistas no cotidiano escolar, além da intensificação do trabalho, os processos de desprofissionalização e precarização docente, bem como as estratégias de responsabilização e performatividade que marcam o contexto educacional contemporâneo.

As categorias temáticas emergiram tanto de maneira dedutiva, baseadas nos referenciais teóricos da pesquisa, quanto de forma indutiva, a partir da leitura exaustiva do material empírico, respeitando o princípio da abertura à emergência de novas dimensões analíticas. As categorias estruturantes da análise foram valorização docente, responsabilização e performatividade, precarização do trabalho, adoecimento docente, resistência e reinterpretação das políticas no contexto da prática.

Na etapa final de tratamento dos resultados, buscou-se estabelecer inferências e interpretações que permitissem compreender o sentido dos discursos dos docentes, articulando-os ao contexto mais amplo de implementação e efeitos da Reforma Pacto pela Educação no estado de Goiás e às políticas educacionais vigentes nos governos posteriores. Tal abordagem metodológica possibilitou o diálogo entre as "vozes" dos professores e as análises acadêmicas e documentais, favorecendo uma leitura crítica dos impactos do modelo neoliberal de gestão educacional na realidade goiana, em sintonia com as reflexões de Bardin (2016), Ball (2005, 2013), Dardot e Laval (2016), Pioli (2022) e Oliveira (2010, 2018).

Para além da sistematização dos dados por meio da Análise de Conteúdo, utilizou-se a Análise Crítica do Discurso (ACD), de Norman Fairclough, que parte da compreensão de que o discurso é uma prática social, constituída pelas relações de poder e crítica, ao mesmo tempo em que as constitui. Essa perspectiva permite investigar não apenas o que é dito, mas também como é dito (prática discursiva) e porque é dito (prática social).

Nesse âmbito, a ACD foi empregada para analisar de forma mais aprofundada as falas dos participantes, buscando desvelar os sentidos críticos e sociais subjacentes aos discursos docentes. Assim, foi possível identificar como esses discursos revelam experiências de controle, pressão e responsabilização, como também formas de resistência e questionamento das políticas educacionais, articulando-se às diferentes etapas do ciclo de políticas e às disputas em torno do significado da valorização docente.

Com o intuito de ilustrar a articulação entre os referenciais metodológicos utilizados na pesquisa, foi elaborado o quadro “Integração entre Análise de Conteúdo, Ciclo de Políticas e Análise Crítica do Discurso”. Nele, evidenciaram-se a função específica de cada abordagem e a forma como elas se complementam na análise do Pacto pela Educação em Goiás.

Quadro 1 - Integração entre Ciclo de Políticas, Análise de Conteúdo e Análise Crítica do Discurso

Aspecto	Ciclo de Políticas (Ball, Bowe e Gold, 1992; Ball, 1994; Mainardes, 2006)	Análise de Conteúdo (Bardin, 2016)	Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2001)	Integração na pesquisa
Papel na pesquisa	Referencial estruturante orienta a análise documental, das teorias e dos contextos da política.	Utilizada para analisar e categorizar os dados coletados nos questionários.	Complementar , aplicada exclusivamente às falas abertas dos participantes.	O ciclo organiza os temas da tese, a Análise de Conteúdo sistematiza os questionários e a Análise Crítica do Discurso aprofunda a leitura das falas.
Objeto central	A política como processo dinâmico, em disputa, atravessando os contextos de influência, produção, prática e efeitos.	O conteúdo manifesto e latente das respostas, categorizado em eixos como valorização, responsabilização e precarização.	O discurso como prática social, articulando texto, prática discursiva e prática social.	Permite articular dimensões estruturais da política com percepções docentes.
Nível de análise	Macro (trajetória da política, disputas, recontextualizações).	Micro (respostas individuais) e meso (categorias temáticas).	Micro (léxico e gramática), meso (circulação discursiva) e macro (condições sociais e ideológicas).	Complementaridade: ciclo contextualiza, conteúdo organiza, Análise Crítica do Discurso aprofunda sentidos.

Foco principal	Situar o Pacto pela Educação em seu processo de formulação e implementação.	Identificar regularidades, convergências e divergências nos dados empíricos.	Identificar sentidos de pressão, desvalorização, bonificação e autonomia nas falas.	Garante uma leitura em várias escalas: estrutural, empírica e discursiva.
Aplicação na pesquisa	Estruturação dos capítulos e seções da tese; análise de documentos e políticas educacionais.	Análise de todo o material dos questionários, organizando os dados em categorias de análise.	Análise das falas dos participantes, evidenciando ideologias e relações de poder.	Conecta as percepções dos sujeitos com a lógica da reforma educacional Pacto pela Educação.

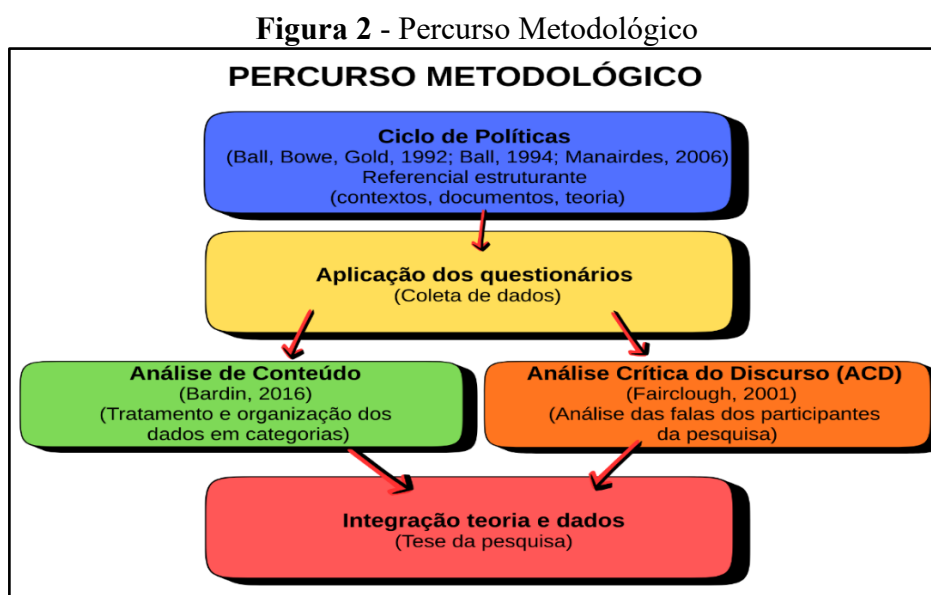
Fonte: A autora (2025).

O quadro “Integração entre Análise de Conteúdo, Ciclo de Políticas e Análise Crítica do Discurso” sintetiza o percurso metodológico desta pesquisa, destacando o papel de cada referencial na análise do Pacto pela Educação. O Ciclo de Políticas (Ball; Bowe; Gold, 1992; Ball, 1994; Mainardes, 2006) constituiu o referencial estruturante, orientando a análise documental e teórica, situando a política em seus diferentes contextos de formulação, implementação e efeitos. A Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) foi utilizada como procedimento sistemático para a categorização e interpretação dos dados empíricos obtidos por meio dos questionários. Já a Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2001), de caráter complementar, foi aplicada às falas abertas dos participantes, possibilitando compreender os sentidos, críticas e tensões expressos nos discursos docentes. A integração entre esses instrumentos metodológicos garantiu uma leitura em diferentes níveis — estrutural, empírico e discursivo —, favorecendo uma compreensão crítica e as implicações do Pacto pela Educação no trabalho docente.

Dessa forma, o Ciclo de Políticas (Ball; Bowe; Gold, 1992; Ball, 1994; Mainardes, 2006) aparece como referencial estruturante, orientando a análise documental, das teorias e dos contextos de formulação e implementação da política, situando o Pacto como parte de um processo dinâmico, marcado por disputas e recontextualizações. Seu foco é compreender a trajetória da política, do contexto de influência ao de resultados, permitindo estruturar capítulos e seções desta tese.

Por fim, a integração entre essas três perspectivas garantiu uma leitura multiescalar da política: estrutural (Ciclo de Políticas), empírica (Análise de Conteúdo) e discursiva (Análise Crítica do Discurso). Essa articulação possibilitou conectar a dimensão documental e teórica da política educacional com as percepções e vozes dos profissionais da escola, alcançando uma compreensão crítica e aprofundada das implicações do Pacto pela Educação.

A seguir, apresentamos a figura que representa, de forma visual, a sequência de etapas adotadas na pesquisa, destacando a articulação entre coleta, análise e integração dos dados. Mais do que indicar um caminho, o esquema reforça a interdependência entre as abordagens utilizadas, evidenciando como a organização documental, a categorização das respostas e a interpretação crítica das falas se complementam para possibilitar uma leitura abrangente das implicações do Pacto pela Educação.



O organograma acima demonstra que a pesquisa não se restringe a uma metodologia única, mas combina referenciais distintos que se complementam e se potencializam. O Ciclo de Políticas fornece a base teórica para que se possa compreender o movimento das reformas educacionais em nível macro; a Análise de Conteúdo organiza e sistematiza os dados empíricos, assegurando rigor interpretativo; e a Análise Crítica do Discurso dá voz aos sujeitos, permitindo compreender os sentidos e tensões presentes nas falas.

Portanto, ocorreu a integração dos resultados, reunindo as dimensões estruturais, empíricas e discursivas, de modo a alcançar o objetivo da pesquisa: analisar o processo de implementação do Pacto pela Educação e suas implicações no trabalho dos professores da educação básica da rede estadual de ensino de Goiás no período de sua vigência.

Definindo o trajeto – Organização da tese

Esta tese está estruturada em cinco seções. A primeira seção é a introdução, que destaca o tema, o problema, os objetivos, a abordagem metodológica e a justificativa do estudo. Na segunda seção, analisar-se-á a Reforma Pacto pela Educação, lançada em 2011, em Goiás,

buscando reformar o sistema educacional com ênfase na gestão, currículo, avaliação e meritocracia. Essa reforma refletia uma tendência global de aplicar práticas empresariais à educação, priorizando eficiência e resultados quantitativos, além de responsabilizar professores e escolas. Sob a influência do neoliberalismo, essas políticas adotaram a divulgação pública dos resultados escolares, promovendo competição e, potencialmente, aumentando a desigualdade educacional.

Na terceira seção, será abordada a influência da Nova Gestão Pública (NGP) na Reforma Pacto pela Educação, que traz valores do setor privado para a gestão pública e substitui a relação tradicional Estado-Cidadania por uma lógica de mercado. Além disso, analisa como o neoliberalismo, como racionalidade, atualmente, tem estruturado a conduta de governantes, promovendo a concorrência e adotando a empresa como modelo.

Em seguida, na quarta seção, examinar-se-á o trabalho docente como uma categoria ampla, abrangendo todas as funções e responsabilidades no processo educativo. A docência promove a aprendizagem significativa e tem um compromisso político com a formação emancipatória. Na seção, também serão apresentados os dados que sustentam a tese de que a Reforma Pacto pela Educação em Goiás provocou mudanças nas condições do trabalho docente quanto à valorização profissional.

Finalmente, na quinta e última seção, as considerações finais, tecendo comentários e apresentando a síntese deste estudo, revisitando os objetivos previamente estabelecidos e destacando potenciais contribuições e direcionamentos futuros.

CAPÍTULO 1. A REFORMA PACTO PELA EDUCAÇÃO

A avaliação é, sem dúvida, um caminho promissor em direção à concretização do direito à educação, no entanto, não pode ser reduzida a medida de proficiência dos alunos, nem seus resultados serem interpretados exclusivamente como responsabilidade das escolas e dos alunos e suas famílias. (Sandra Záquia Sousa, 2014)

A compreensão do Pacto pela Educação, como política educacional implementada no estado de Goiás, e suas repercussões sobre o trabalho docente, exige um olhar atento ao que Mainardes (2006) define como “contexto de efeitos” e “contexto de estratégias” das políticas públicas. Nesse sentido, é importante destacar que, conforme aponta Souza (2014), a avaliação, embora seja um instrumento promissor para a efetivação do direito à educação, não pode ser reduzida a indicadores de proficiência, tampouco ter seus resultados interpretados como responsabilidade exclusiva das escolas, dos alunos ou de suas famílias. Tal perspectiva reforça a necessidade de analisar o Pacto pela Educação para além dos números apresentados, considerando as disputas, práticas e resistências que se revelam tanto as permanências quanto as ressignificações dessas políticas ao longo do tempo.

Assim, esta seção busca analisar o Pacto pela Educação em Goiás a partir de diferentes dimensões que permitam evidenciar tanto o cenário de sua implementação quanto seus desdobramentos posteriores. Inicialmente, apresentamos um levantamento das pesquisas acadêmicas que, ao longo dos últimos anos, têm se debruçado sobre esta política, produzindo reflexões acerca de suas implicações na rede estadual de ensino e no trabalho docente. Na sequência, destacamos o território goiano como espaço social, político e econômico no qual o Pacto se materializou, reconhecendo as especificidades regionais e as condições objetivas que influenciaram o processo educacional.

Posteriormente, resgatamos o processo de implementação do Pacto pela Educação, identificando os principais atores, medidas e instrumentos mobilizados, entre os quais se sobressaem o currículo de referência⁹, as avaliações externas em larga escala e as políticas meritocráticas de responsabilização. Esses elementos compõem o que Ball (2013) denomina de

⁹ O Currículo de Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, instituído em 2013, é um documento elaborado pela Secretaria de Estado da Educação que orienta o trabalho pedagógico do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

Tem como objetivo definir diretrizes, expectativas de aprendizagem e organizar os conteúdos de forma padronizada. Sua estrutura baseia-se em eixos temáticos, expectativas de aprendizagem e conteúdos, distribuídos por bimestres.

"tecnologias de performatividade", que buscam governar o trabalho docente por meio de mecanismos de controle, comparação e sanção.

Ao problematizar o discurso oficial que classificou o Pacto como uma proposta inovadora, busca-se compreender de que maneira essa reforma dialogou, na prática, com os paradigmas internacionais da NGP e com os interesses de organizações empresariais, conforme Libâneo (2011). Essa reflexão ganha centralidade ao constatar os impactos concretos do Pacto sobre o trabalho dos professores, em especial no que diz respeito à intensificação das tarefas, à desprofissionalização docente e à imposição de um currículo padronizado e restritivo.

Ao longo desta seção se evidencia como o Pacto pela Educação se constituiu como um projeto articulado, no âmbito do que Mainardes (2006) chama de "contexto de estratégias" por meio do qual o Estado de Goiás, em parceria com atores empresariais e organismos internacionais, buscou reconfigurar o sistema público de ensino, alinhando-o às lógicas de eficiência, competição e responsabilização características do neoliberalismo. Contudo, como será possível perceber, ao final da seção e nas análises seguintes, os efeitos dessa política transcendem o período de sua implementação (2011–2014), mantendo-se, sob diferentes formas e intensidades, nas reformas educacionais dos governos subsequentes.

Assim, compreender o Pacto pela Educação não se restringe a revisitar um episódio pontual da história recente goiana, mas a identificar como os princípios que o fundamentaram – centrados em resultados, padronização curricular e meritocracia – seguem estruturando o fazer docente e as políticas de valorização profissional, como também serão aprofundados nas análises empíricas e documentais apresentadas nas seções seguintes.

1.1 Reforma Pacto pela Educação nas pesquisas acadêmicas

O Pacto pela Educação foi lançado em 2011 pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc-GO) durante a administração do economista Thiago Peixoto (PSD) no decorrer do terceiro mandato de Marconi Perillo (PSDB) como governador do estado de Goiás, gestão de 2010 a 2014. O programa alcançou grande visibilidade na imprensa, apresentado como uma reforma educacional que inaugurava uma nova fase para a educação em Goiás. A reforma implementou medidas focadas em gestão escolar, currículo, avaliação, responsabilização e implementação de sistemas meritocráticos para profissionais da educação e estudantes.

Para análise da presença do Programa Pacto pela Educação nos estudos de pós-graduação, foi feita uma pesquisa bibliográfica na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

(BDTD), bem como no catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

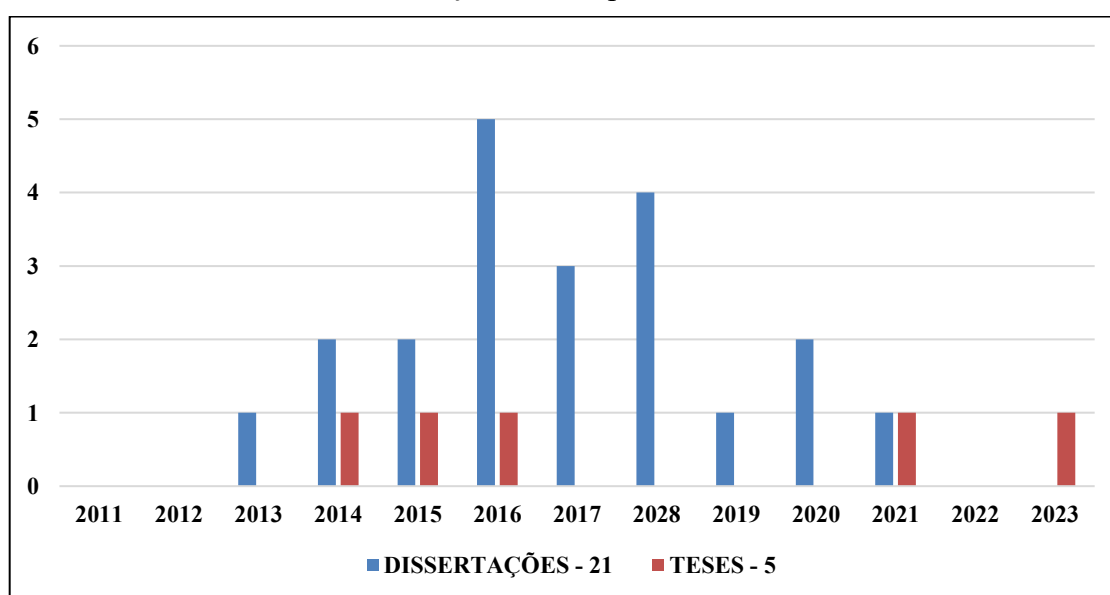
O período definido para o levantamento bibliográfico foi de 2011 a 2023, e a escolha desse intervalo foi devido à implementação do Programa Pacto pela Educação pelo Estado de Goiás, em 2011, o que representou uma reformulação na administração dos sistemas educacionais.

A procura em bases de dados foi orientada por descritores usados sozinhos ou combinados com o operador booleano "and", focando em termos como "pacto pela educação", "Goiás", "Ideb", "avaliações externas", "avaliações em larga escala", "trabalho docente", "bonificação", "currículo". Em um primeiro filtro, 63 trabalhos foram selecionados pelos seus títulos na BDTD e no catálogo da Capes, visando identificar relação com o tema estudado. Após analisarmos os resumos, 27 trabalhos foram mantidos para análise mais detalhada, resultando na escolha final de 26 estudos (incluindo 5 teses e 21 dissertações) que satisfaziam os critérios predefinidos.

As sínteses referentes à catalogação das dissertações e teses encontram-se nos apêndices C e D, dispostas conforme título, autor(a), orientador(a), instituição e data de defesa. Para obter detalhes adicionais sobre os trabalhos levantados, consulte o apêndice, no qual estão disponíveis informações mais completas das dissertações e teses.

O quantitativo do levantamento das pesquisas foi sintetizado nos períodos de 2013 a 2023, conforme se pode observar a seguir:

Gráfico 1 – Dissertações e teses publicadas de 2011 a 2023



Fonte: A autora (2024).

O gráfico apresenta a quantidade de dissertações e teses sobre o Pacto pela Educação em Goiás de 2013 a 2023:

- Dissertações (em azul): o número de dissertações aumentou a partir de 2014, atingindo um pico em 2017, com cinco documentos. Após 2017, houve um declínio notável na produção até outro pico em 2020. No total, foram produzidas 21 dissertações durante o período de 2013 a 2023.
- Teses (em laranja): o número de teses permaneceu relativamente baixa durante todos os anos representados no gráfico, com um total de 5 teses produzidas de 2013 a 2023.

Ainda se pode observar que, nos anos mais recentes, diminuiu o número de pesquisas em relação a ambos os tipos de documentos acadêmicos, sugerindo uma mudança de foco para as políticas mais atuais.

Continuando com a apresentação do levantamento dos dados das pesquisas realizadas sobre o Pacto pela Educação, apresenta-se a tabela com o quantitativo das Instituições de Ensino Superior onde foram realizados os estudos.

Tabela 1 – Instituições de Ensino Superior onde foram realizadas pesquisas sobre o Pacto pela Educação

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR		
	DISSERTAÇÕES	TESES
Universidade Federal de Goiás – UFG	9	2
Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC	1	3
Universidade Federal de Catalão – UFCat	4	
Universidade Estadual de Goiás – UEG	4	
Universidade Federal de Uberlândia – UFU	1	
Universidade Estadual Paulista - UNESP/ Araraquara – SP	1	
Universidade Federal de Jataí – UFJ	1	

Fonte: A autora (2024).

Esses dados indicam que a maioria das pesquisas sobre o Pacto pela Educação em Goiás foi realizada na forma de dissertações, com a UFG sendo a instituição com maior número de pesquisas. A PUC possui um número maior de teses em relação às dissertações.

Continuando as tabulações dos dados em relação ao quantitativo das pesquisas, observa-se, a seguir, na Tabela 2, os Programas de Pós-Graduação nos quais foram realizadas as pesquisas.

Tabela 2 – Programas de Pós-Graduação nos quais foram realizadas pesquisas sobre o Pacto pela Educação

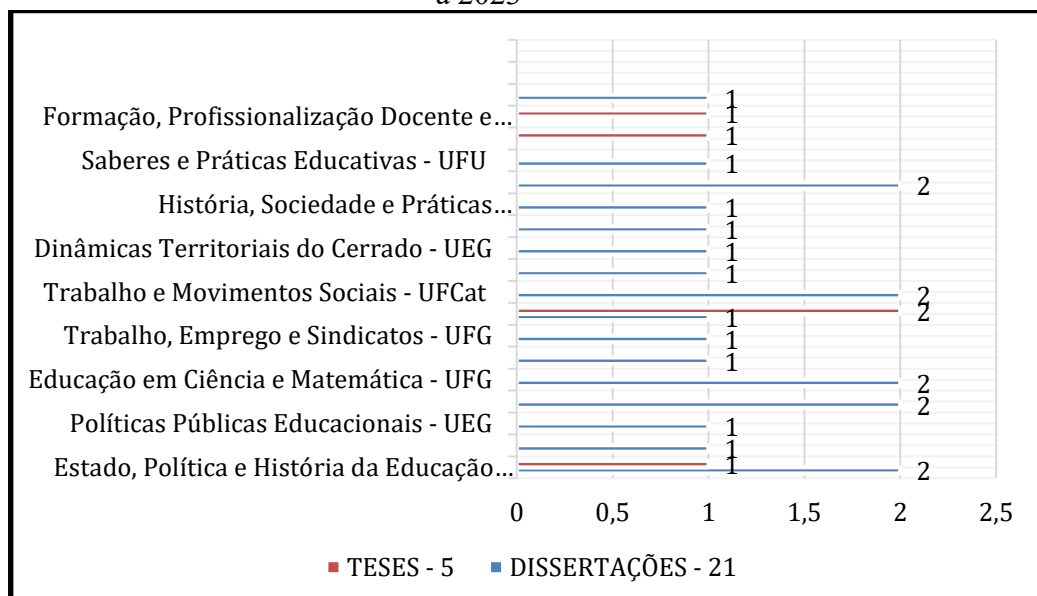
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO		
	DISSERTAÇÕES	TESES
Educação – UFG, UFU, UFJ	9	5
Letras e Linguística – UFG	1	
Sociologia – UFG	1	
Geografia - UFCat	2	
Território e Expressões Culturais do Cerrado – UEG	1	
História – UFCat	1	
Educação, Linguagens e Tecnologias – UEG	3	
Ciências e Matemática – UFG	2	
Matemática – PROFMAT – UFCat	1	

Fonte: A autora (2024).

Dessa forma, os dados indicam que a maioria das pesquisas sobre o Pacto pela Educação em Goiás foi realizada em programas relacionados à educação, como o programa de Educação da UFG, UFU e UFJ. No entanto, também é interessante notar que programas de outras áreas do conhecimento, como Geografia, Ciências e Matemática, também contribuíram com a pesquisa sobre este tema.

Concluindo o levantamento dos dados sobre as pesquisas sobre o Pacto pela Educação, seguem abaixo os dados das Linhas de Pesquisa em que foram desenvolvidos os trabalhos citados acima.

Gráfico 2 – Linhas de Pesquisa que realizaram trabalhos sobre o Pacto pela Educação – 2021 a 2023



Fonte: A autora (2024).

O gráfico 2 apresenta uma grande variedade de linhas de pesquisa que originaram as pesquisas sobre o Pacto pela Educação em Goiás, podendo ser observado que as pesquisas não estão limitadas a um único campo de estudo, como Matemática, Política, História, Trabalho,

Movimentos Sociais, Formação, entre outros. Isso indica que o Pacto pela Educação em Goiás é um tema de interesse para uma variedade de campos acadêmicos, refletindo a natureza interdisciplinar da educação. Além disso, a diversidade das linhas de pesquisa pode enriquecer o entendimento do Pacto pela Educação em Goiás, pois cada linha de pesquisa pode trazer uma perspectiva diferente para o estudo do tema.

A análise das teses e dissertações sobre o Pacto pela Educação, defendidas entre os anos de 2021 e 2023, evidencia temas recorrentes que ajudam a compreender o alcance e os desdobramentos dessa política. Pires (2014), Moura (2016), Nascimento (2016), Kirsten (2016), Vale (2016), Almeida (2018), Lima (2020) e Kawamoto (2023) destacam que o programa repercutiu diretamente no trabalho docente, na gestão escolar, no currículo e na avaliação, apontando para uma reconfiguração das práticas pedagógicas e administrativas a partir de parâmetros neoliberais. O Apêndice E apresenta-se uma síntese com os principais temas dos trabalhos acadêmicos sobre o Pacto pela Educação.

No que se refere às avaliações externas em larga escala, Moura (2016), Pacheco (2017), Melo (2018), Almeida (2018) e Araújo (2021) analisam instrumentos como o Saego e o Saeb importantes para redefinir conteúdos curriculares e a organização do trabalho pedagógico, influenciando, também, os resultados no Ideb e a forma como a qualidade da educação passou a ser medida. Associados a isso, os mecanismos de bonificação e responsabilização, examinados por Moura (2016), Nascimento (2016), Bezerra (2017), Queiroz (2020), Pires (2014) e Kawamoto (2023) revelam os impactos desses dispositivos no cotidiano escolar, tanto na motivação e valorização docente quanto na precarização das condições de trabalho e na redução da autonomia pedagógica, uma vez que as metas e os indicadores passaram a condicionar o desempenho das escolas.

O trabalho docente aparece como um dos eixos mais explorados. Nesse sentido, Kirsten (2016), Vale (2016), Almeida (2018), Gomes (2019), Lima (2020) e Queiroz (2020) ressaltam a intensificação e a precarização da profissão, provocadas pela imposição de metas e avaliações, bem como os processos de desprofissionalização e desvalorização que se acentuaram com a flexibilização das políticas educacionais. Ao mesmo tempo, esses autores evidenciam estratégias de resistência e reinvenção da prática pedagógica no interior da escola, configurando-a como um espaço de disputas. Essa perspectiva é reforçada por Bezerra (2017), Gomes (2019) e Kawamoto (2023) ao apontarem a instituição escolar como território de embates entre projetos neoliberais e práticas pedagógicas críticas, emancipatórias e democráticas.

Outro ponto abordado pela produção acadêmica refere-se à atuação sindical. Araújo Júnior (2013) e Pires (2014) investigam o papel do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (Sintego) e das entidades de classe, destacando sua mobilização frente às reformas implementadas e sua defesa dos direitos e interesses da categoria. Já em relação ao currículo, Santos (2016), Silva (2018), Matos (2018), Melo (2018), Gomes (2019), Queiroz (2020) e Kawamoto (2023) discutem sua historicidade e sua vinculação às políticas educacionais neoliberais, a influência de organismos internacionais na definição de conteúdos e competências, bem como a articulação entre o Currículo Referência, o Saego e o Saeb. Esses estudos também chamam atenção para a diversidade, a contextualização e a interdisciplinaridade presentes no currículo, além da importância da participação e valorização docente em sua elaboração e implementação.

Em síntese, as pesquisas recentes evidenciam que o Pacto pela Educação moldou significativamente o cenário educacional goiano, repercutindo tanto na formação e valorização dos professores quanto em sua prática pedagógica cotidiana. A análise das repercussões dessa política permite compreender como iniciativas semelhantes foram aplicadas, adaptadas ou influenciaram a formulação de políticas educacionais em vigor no estado, evidenciando continuidades e disputas em torno da escola pública.

Em relação aos resultados das produções acadêmicas sobre o Pacto pela Educação em Goiás, no período de 2011 a 2023, esses revelam um conjunto consistente de análises que convergem na compreensão de que essa política educacional se constituiu como expressão das reformas neoliberais no campo educacional. Desde as primeiras pesquisas, observou-se a preocupação em destacar as implicações da política para o trabalho docente, o currículo, as avaliações externas, a gestão escolar e as relações entre público e privado.

Nesse sentido, o trabalho de Araújo Júnior (2013) demonstrou que o Sintego reconheceu o avanço da iniciativa privada sobre a educação pública, mas não conseguiu transformar essa percepção em bandeira de luta, revelando limites de resistência frente à lógica da acumulação flexível do capital. Já Costa (2014) revelou como a Avaliação Diagnóstica em Quirinópolis, parte integrante do Pacto, operava mais como mecanismo de controle do que de apoio pedagógico, gerando dificuldades para os docentes em apropriar dos resultados.

No mesmo período, Carmo (2014) analisou os impactos das políticas educacionais no Ensino Médio e destacou a intensificação e precarização do trabalho docente, enquanto Alves (2015) demonstrou que o Pacto em Catalão reforçou práticas meritocráticas, de bonificação e responsabilização, alinhadas à reestruturação produtiva do capital.

Os estudos de Fernandes (2015) indicaram que as políticas de avaliação vigentes em Goiás resultaram em um esvaziamento curricular e em práticas de padronização, que reduziram os professores a meros executores de orientações externas. Moura (2016) analisou o sistema de bônus e concluiu que ele promoveu individualismo e competição entre pares, reforçando a lógica gerencialista.

Nascimento (2016), por sua vez, discutiu a ideologia do Pacto, mostrando como o discurso da qualidade foi apropriado para legitimar a reforma educacional sem que houvesse efetiva melhoria da aprendizagem. Vale (2016) e Kirsten (2016) deixaram claro os efeitos da territorialização da política e da bonificação sobre o trabalho docente, apontando intensificação, precarização e desvalorização, enquanto Santos (2016) analisou o ensino de História e constatou que o currículo se tornou instrumento de padronização e controle. Também, nesse período, Bezerra (2017) demonstrou como a agenda neoliberal do governo estadual incorporou a militarização das escolas, aprofundando processos de exclusão.

Outros trabalhos reforçaram a centralidade da avaliação externa como pilar do Pacto. Pacheco (2017) investigou a percepção de estudantes, professores e gestores e destacou a mercantilização da educação decorrente das avaliações em larga escala. Terita Ferreira (2017) mostrou como o Programa Novo Futuro incorporou a lógica empresarial, inspirada na Tecnologia Empresarial Odebrecht, ao Ensino Médio integral.

As teses de Personi (2017) e Echalar (2021) apontaram que as políticas goianas foram fortemente influenciadas por organismos multilaterais, subordinando o uso de tecnologias digitais e os critérios de qualidade à racionalidade gerencial e à NGP. No campo curricular, Silva (2018), Matos (2018) e Melo (2018) revelaram como o Currículo Referência e os indicadores como o Ideb impactaram a prática pedagógica, promovendo prescrição e perda de autonomia. Gomes (2019) analisou a cobertura midiática do jornal O Popular e concluiu que a imprensa contribuiu para legitimar o discurso neoliberal do Pacto.

No período mais recente, as pesquisas reforçam a percepção de que o Pacto consolidou mecanismos de responsabilização e intensificação do trabalho docente. Nesse sentido, Rebouças (2020) destacou que, na visão dos professores, a política teve caráter impositivo e resultou em sensação de abandono e desvalorização, ainda que houvesse aspectos positivos no âmbito pedagógico. Queiroz (2020) enfatizou como a agenda neoliberal foi aprofundada no estado, articulando bonificação, responsabilização e privatização.

Vanda Araújo (2021) demonstrou como o Saego, entre 2012 e 2018, consolidou-se como instrumento de regulação e controle, definindo práticas pedagógicas e gestão escolar. Por

fim, Kawamoto (2023) analisou a gestão da rede estadual frente às políticas neoliberais entre 2011 e 2021 e concluiu que o Pacto institucionalizou práticas gerenciais e empresariais, cuja herança se estendeu às administrações posteriores.

Por fim, as pesquisas acadêmicas evidenciam que o Pacto pela Educação em Goiás impactou profundamente o trabalho docente, ora pela intensificação e precarização, ora pela desvalorização e perda de autonomia; influenciou currículos e práticas pedagógicas por meio de mecanismos de padronização e avaliação externa; reforçou a lógica meritocrática e de responsabilização; e promoveu disputas no interior da escola, marcada tanto por resistências docentes quanto por estratégias de legitimação midiática e política.

O conjunto das dissertações e teses analisadas permite afirmar que o Pacto pela Educação não apenas representou uma reforma localizada, mas se constituiu como expressão de um movimento mais amplo de reestruturação educacional neoliberal em curso no Brasil.

1.2 As implicações do Pacto pela Educação no trabalho docente – publicações em periódicos

Na busca por artigos cujo tema principal fosse o Pacto pela Educação em Goiás, escolheu-se utilizar o portal de periódicos da Capes, conhecido como Portal de Periódicos da Capes¹⁰.

Então, para uma busca precisa, foi utilizado um *script* contextualizado no recorte temático Pacto pela Educação, com os descritores "Pacto pela Educação" *and* "Goiás" e, como parâmetro temporal, o período de 2011 a 2023. Com esses critérios, foram encontrados 15 artigos em periódicos brasileiros entre 2015 e 2022, dos quais 8 foram selecionados através da leitura exploratória dos seus resumos. Essa etapa, numa revisão bibliográfica, “se constitui em uma leitura rápida cujo objetivo é verificar se as informações e/ou dados selecionados interessam de fato para o estudo” (Lima; Mioto, 2007, p. 41).

Dessa maneira, por meio de leituras exploratórias, seletivas e reflexivas, foram estabelecidos os critérios para inclusão ou exclusão dos resumos de artigos no escopo deste

¹⁰ O Portal de Periódicos da Capes agrega e disponibiliza conteúdos tanto nacionais quanto assinados com editoras internacionais às instituições de ensino e pesquisa no Brasil. Além disso, oferece diversas bases de dados, incluindo referências, patentes, estatísticas, material audiovisual, normas técnicas, teses, dissertações, livros e obras de referência. O acesso ao Portal de Periódicos da Capes é feito por meio da rede da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe).

Fonte: https://www.periodicos.capes.gov.br/images/documents/Orientacoes_para_o_acesso_remoto_via_CAFedf. Acesso em: 25 set. 2024.

estudo (Lima; Mioto, 2007). Os parâmetros utilizados como critérios de inclusão ou exclusão consideraram, inicialmente, os títulos e estenderam-se ao conteúdo dos resumos. A análise da aproximação temática com o objeto de estudo - Pacto pela Educação em Goiás, Programa Reconhecer, Responsabilização, NGP, Trabalho docente - foi o critério utilizado para inclusão dos artigos. Desse modo, artigos que não tratavam do tema destacado foram excluídos, tais como aqueles relacionados ao Pacto pela Alfabetização na Idade Certa ou ao Pacto pela Vida voltados para saúde e meio ambiente, conforme pode ser observado no quadro no Apêndice F.

No levantamento (Apêndice F), foram elencados alguns pontos que se relacionam aos temas abordados neste estudo. Em relação a essa temática, educação como empresa, o artigo “Armadilhas no Labirinto: a conformação político-pedagógica à agenda educacional neoliberal e seu impacto no trabalho docente” (Almeida; Rosa, 2020) analisa, criticamente, o empresariamento da educação pública, destacando como o “Pacto pela Educação” introduziu novas formas de controle e conformação do trabalho docente a concepções políticas e pedagógicas neoliberais.

Em relação à meritocracia e responsabilização, no artigo “Novos parâmetros de gestão na escola pública: o perfil e os sentidos meritocráticos contidos no processo de reforma educacional na rede pública estadual de ensino de Goiás” (Silva, 2019), é discutida a influência dos conceitos de meritocracia e responsabilização na reforma educacional, e como eles afetam a gestão e a organização das escolas públicas.

Já o artigo “Reforma educacional na rede estadual de ensino de Goiás: as contradições do processo de responsabilização na gestão da escola e no trabalho do diretor” (Silva; Teixeira, 2021) também aborda essas influências, destacando como a responsabilização e a meritocracia moldaram a gestão do sistema educativo e o trabalho dos diretores escolares.

Sobre a avaliação e a padronização, o artigo “Os efeitos da descentralização na gestão da escola pública e no trabalho do diretor em tempos de reforma educacional” (Silva; Reis, 2021) analisa como a descentralização, através de escolas conveniadas e organizações sociais, impactou a gestão escolar e o trabalho dos diretores, promovendo a padronização dos procedimentos de gestão e avaliação.

E, por fim, em relação à temática trabalho docente, o artigo “Narrativas docentes sobre valorização e fortalecimento profissional: o caso do Pacto pela Educação em Goiás” (Rebouças *et al.*, 2022) explora as percepções dos professores sobre a valorização profissional durante a implementação do “Pacto pela Educação”, destacando a falta de recursos e a desvalorização da profissão. O artigo “O Retrato do professor goiano: uma análise a partir do perfil docente”

(Rebouças; Silva, 2021) analisa o perfil dos professores, revelando disparidades remunerativas e formativas, além de destacar a feminização da profissão e a precarização do trabalho docente.

Portanto, com base nos resumos e na análise dos temas principais, considera-se que o Pacto pela Educação e sua implementação trouxeram desafios significativos para a carreira docente em Goiás. Isso evidencia a necessidade de um estudo contínuo para avaliar as políticas educacionais implementadas sob os princípios do Pacto pela Educação, com o objetivo de promover discussões e reflexões que enfatizem a valorização efetiva dos professores.

1.3 Pacto pela Educação da CRE - Morrinhos

No que se refere à educação, o estado de Goiás conta, segundo o Censo Escolar¹¹ de 2023, com 4.649 escolas de educação básica. Desse total, a rede municipal administra 54,1% das instituições, a rede privada responde por 24,5%, a estadual conta com 20,7% e apenas 0,6% são federais. Assim, a rede estadual de Goiás possui 963 escolas de ensino básico distribuídas em 246 municípios.

Sobre a quantidade de cada rede de ensino, podemos observar no Quadro 2.

Quadro 2 – Instituições de ensino da educação básica no estado de Goiás

CENSO ESCOLAR – 2023				
ANO 2023	TIPO DE REDE DE ENSINO			
	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
	27	963	2.516	1.143
TOTAL: 4.649				

Fonte: Elaborado pela autora com dados do Censo Escolar (Brasil, 2024).

Em relação aos docentes no ensino básico, segundo o Censo Escolar de 2023, Goiás tem um total de 65.884 docentes. Desse total, 47,48% trabalham na rede municipal, 26,57% na rede estadual, 23,79% na rede privada e 2,15% na rede federal. Dentro desse total, há 17.507 docentes atuando na rede estadual de Goiás.

O Quadro 3, abaixo, apresenta a quantidade de docentes que atuam em cada rede de ensino.

¹¹ O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa estatística anual coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e realizada em parceria com secretarias estaduais e municipais de educação, escolas públicas e privadas de todo o País. O levantamento permite a produção e avaliação de estatísticas das condições de oferta e atendimento do sistema educacional brasileiro na educação básica, reunindo informações sobre todas as suas etapas e modalidades de ensino e compondo um quadro detalhado sobre os alunos, as turmas, os profissionais escolares em sala de aula, os gestores e as escolas. As informações produzidas subsidiam a operacionalização de políticas públicas, programas governamentais e ações setoriais nas três esferas de governo (federal, estadual e municipal) (Brasil, 2024, p.11).

Quadro 3 – Docentes por rede de ensino da educação básica no estado de Goiás

CENSO ESCOLAR – 2023				
ANO 2023	DOCENTES DO ENSINO BÁSICO			
	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
	1.416	17.507	31.285	15.676
	TOTAL: 65.884			

Fonte: Elaborado pela autora, com dados do Censo Escolar (Brasil, 2024).

A Secretaria de Estado de Educação de Goiás (Seduc) é o órgão mantenedor da rede pública estadual de ensino. Devido à vasta abrangência da rede e dos municípios, a Seduc implementou uma política de descentralização administrativa que abrange aspectos técnicos, pedagógicos e financeiros.

Conforme estabelecido pelo Decreto nº 9.452, de 14 de junho de 2019, publicado no Diário Oficial do Estado de Goiás, em 18 de julho de 2019, a Seduc opera com 40 órgãos descentralizados. Essas entidades, inicialmente conhecidas como Subsecretarias Regionais de Educação desde o Decreto nº 7.634, de 5 de junho de 2012, publicado no DOE nº 21.360/2012, passaram a ser chamadas de Coordenações Regionais de Educação (CRE) a partir de 2019. As CREs são responsáveis por apoiar, assessorar, monitorar e avaliar as escolas da rede estadual. No Anexo 1, apresenta-se a distribuição dos 246 municípios goianos nas 40 Coordenações Regionais de Educação – CREs.

1.4 CRE Morrinhos: o território da coleta de dados

Os municípios da CRE-Morrinhos estão localizados no sul de Goiás, na mesorregião do Sul Goiano e na microrregião Meia Ponte, exceto Edealina, que pertence à microrregião Vale do Rio dos Bois. O Quadro 4 apresenta os dados sociodemográficos da CRE – Morrinhos.

Quadro 4 - Dados sociodemográficos dos municípios – CRE – Morrinhos

Município	População (Censo 2022)	Classificação - População	Densidade Demográfica (2022)	IDHM ¹² (2010)
Caldas Novas	98.622	16º	61,31 hab./km ²	0,733
Morrinhos	51.351	24º	18,04 hab./km ²	0,734
Pontalina	18.309	62º	12,77 hab./km ²	0,687
Edealina	4.001	169º	6,69 hab./km ²	0,702
Rio Quente	3.864	173º	15,79 hab./km ²	0,731
Água Limpa	1.858	241º	4,05 hab./km ²	0,722
Marzagão	2.758	126º	12,23 hab./km ²	0,699
GOIÁS	7.056.495	11º	20, 74 hab./km²	0,737 (IDH)

Fonte: Elaborado pela autora, com os dados IBGE - cidades (2024).

Com base nos dados apresentados, Caldas Novas é o município mais populoso da Coordenação Regional de Morrinhos e figura entre os 20 municípios mais populosos do estado de Goiás, ocupando a 16ª posição, seguido por Morrinhos. Água Limpa possui a menor população. Além disso, Caldas Novas também registra a maior densidade demográfica, enquanto Água Limpa apresenta a menor. Morrinhos tem o maior Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), sendo seguido de perto por Caldas Novas e Rio Quente. Por outro lado, Pontalina registra o menor IDHM entre os municípios selecionados.

Em relação às instituições de Ensino Superior, a CRE – Morrinhos conta com três Instituições de Ensino Superior Públicas. Duas delas estão localizadas no município de Morrinhos — o Instituto Federal Goiano (IF Goiano) e a Universidade Estadual de Goiás (UEG) — e uma em Caldas Novas, também vinculada à UEG. Além do ensino superior, o Instituto Federal Goiano oferece cursos técnicos e o Ensino Médio integrado, desempenhando papel estratégico na formação da juventude local.

Essas instituições têm contribuído de forma significativa com pesquisas voltadas para a realidade regional, abrangendo temas como o agronegócio e suas cadeias produtivas, as

¹² Em 2012, o PNUD Brasil, o Ipea e a Fundação João Pinheiro assumiram o desafio de adaptar a metodologia do IDH Global para calcular o IDH Municipal (IDHM) dos 5.565 municípios brasileiros. Esse cálculo foi realizado a partir das informações dos três últimos Censos Demográficos do IBGE – 1991, 2000 e 2010 – e conforme a malha municipal existente em 2010. Assim, o IDHM – incluindo seus três componentes, IDHM Longevidade, IDHM Educação e IDHM Renda – conta um pouco da história dos municípios, estados e Regiões Metropolitanas em três importantes dimensões do desenvolvimento humano durante duas décadas da história brasileira.

Disponível em:

https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/atlasdodesenvolvimentohumanorms_o-indice-de-desenv.pdf. Acesso em: 25 set. 2024.

atividades turísticas de Caldas Novas e Rio Quente, os problemas de degradação ambiental do Cerrado, além de estudos sobre as potencialidades econômicas e sociais da região. Nos cursos de graduação e pós-graduação, os trabalhos acadêmicos têm se consolidado como importante fonte de conhecimento aplicado, auxiliando na compreensão crítica das transformações econômicas, sociais e ambientais vivenciadas pelos municípios da CRE – Morrinhos.

1.5 Programa Pacto pela Educação: a sua implementação no estado de Goiás

A Figura 3 apresenta uma notícia publicada pelo jornal O Popular, em 2012, que exemplifica a forma como o Pacto pela Educação foi divulgado no estado de Goiás durante o período de sua implementação. A matéria evidencia o alinhamento de parte da mídia local com a narrativa governamental, ao destacar ações e resultados atribuídos à política educacional, com a intenção de construir uma imagem positiva da reforma.

Figura 3 – Notícias sobre o Pacto pela Educação – jornal O Popular – 2012

Cidades

Secretário destaca Pacto Pela Educação

16 de agosto de 2012 às 02:00
Modificado em 08/01/2024, 23:06

Embalado pelos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o secretário estadual de Educação, Thiago Peixoto, atribui o desempenho dos estudantes de Goiás a ações desenvolvidas a partir do Pacto Pela Educação, lançado pelo governo estadual no início do ano passado. "Na época, fomos muito criticados, havia muitas dúvidas, mas os índices mostram que estamos no rumo certo. É preciso ainda avançar e melhorar e vamos investir nisso."

Contando apenas as redes estaduais dos 27 Estados, Goiás avançou do 16º no ranking nacional, em 2009, para 5º. No ensino fundamental, a nota média de Goiás teve aumento de 16%, a maior do País, saltando de 3,1 para 3,6. Considerando apenas a primeira fase do ensino fundamental, o Estado, que era o 8º, subiu para 5º, com um aumento de 8% nas notas.

Para Thiago Peixoto, o bom desempenho no Ideb, com a superação de metas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), deve-se a um conjunto de ações, entre elas, a forma de seleção de diretores de escola. Além da eleição direta, pela comunidade, eles são submetidos a uma prova e têm de fazer curso de pós-graduação em gestão escolar.

Fonte: O Popular (2012).

Tendo em vista o grande interesse do governo em divulgar a implantação dessa política e dos meios de comunicação em geral que “aderirem” à proposta como sendo de grande relevância para o estado de Goiás, o Pacto pela Educação foi amplamente divulgado pela imprensa no período de sua implementação, na maioria das vezes apresentando uma narrativa favorável à proposta.

O artigo do jornal “O Popular”, de grande circulação no estado de Goiás, é um exemplo dessa “adesão” da mídia local, ao apresentar as medidas tomadas pelo secretário de Estado da Educação, Thiago Peixoto, em relação à melhoria da educação no estado, atribuindo o desempenho dos estudantes de Goiás às ações desenvolvidas a partir do Pacto pela Educação. Na notícia, numa perspectiva otimista e tendenciosa, uma vez que não apresenta um contraditório, menciona-se que Goiás avançou significativamente no ranking nacional de educação, de 16º, em 2009, para 5º em 2011, o que indica um progresso considerável, quando se avaliam os resultados dos exames nacionais em larga escala, por meio da divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Ademais, a seleção de diretores de escola é apresentada como um dos fatores que contribuíram para o bom desempenho do estado de Goiás neste índice.¹³

O *"Pacto pela Educação - Um futuro melhor exige mudanças"* foi lançado em 5 de setembro de 2011 durante a gestão do governador Marconi Perillo (PSDB/2010-2014). Essa reforma iniciou uma reestruturação do sistema educacional goiano, sendo realizada em parceria com a consultoria internacional *Bain & Company*¹⁴, uma das maiores empresas de gestão empresarial do mundo.

Além disso, conta com a colaboração de entidades do setor privado e do terceiro setor, tanto internacionais quanto nacionais, que atuam como parceiras não governamentais em reformas. A parceria indicava uma mudança na forma como o Estado desenvolveria as políticas públicas ao envolver uma empresa especializada no setor privado para conduzir a reforma

¹³ Não é objeto desta tese a análise deste aspecto, mas é necessário destacar o importante papel que a grande mídia hegemônica do estado de Goiás se mostrou “aderente” à política e alinhada ao governo de Marconi Perillo, deixando de cumprir o seu papel social de apresentar o contraditório, especialmente por se tratar de uma política pública educacional construída à revelia das entidades científicas, universidades, sindicatos e demais setores da sociedade civil que se manifestaram contrárias à sua implementação, pelos motivos apresentados nesta tese e por tantos outros, como em alguns aqui apresentados. Conforme Gomes (2019), “O Popular não só interferia, como também propunha e disseminava ideias e valores contribuindo, assim, para naturalizar discursos que traduziam interesses político-ideológicos.”

¹⁴ A *Bain & Company* é uma das maiores consultorias globais de gestão estratégica, fundada em 1973, em Boston (EUA). Presente em mais de 40 países, atua em áreas como estratégia, operações, tecnologia, fusões e aquisições e transformação digital. No Brasil, iniciou suas atividades em 1997 e, junto com escritórios na América do Sul, atende empresas multinacionais, organizações governamentais e do terceiro setor. Disponível em: <https://www.bain.com/pt-br/offices/sao-paulo/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

educacional.

Desse modo, a adoção de uma abordagem gerencialista na definição das políticas educacionais refletiu o avanço da racionalidade neoliberal, conforme analisado por Dardot e Laval (2016). Segundo os autores, essa lógica faz que o Estado desempenhe o papel de gestor eficiente dos recursos e das pessoas, subordinando o bem público aos princípios de produtividade, eficácia e competitividade. Nesse sentido, o neoliberalismo passou a representar o estabelecimento de novas diretrizes nas políticas educacionais, exigindo uma redefinição do papel do Estado na relação com a educação.

Essas redefinições redirecionaram a educação para alinhá-la às orientações estabelecidas por organismos internacionais. No caso de Goiás, os gestores definiram como meta principal a melhoria dos resultados estatísticos, reduzindo a qualidade da educação à performance mensurável por meio de avaliações externas padronizadas. Nesse contexto, o documento orientador da Reforma Pacto pela Educação propôs transformar a educação em Goiás a partir de cinco pilares, divididos em 25 diretrizes:

- A. Valorizar e fortalecer o profissional da Educação;
- B. Adotar práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem do aluno;
- C. Reduzir significativamente a desigualdade educacional;
- D. Estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito – Programa Reconhecer;
- E. Realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino (Goiás, 2011), conforme pode-se observar na figura abaixo:

Figura 4 - Pilares e diretrizes do Programa Pacto pela Educação



Fonte: Elaborada autora a partir do documento *Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças* (Goiás, 2011).

O documento *Pacto pela Educação - um futuro melhor exige mudanças* (Goiás, 2011) trazia, em sua apresentação, a justificativa para se repensar a educação, evidenciada por dados estatísticos da rede estadual no Ideb de 2005 a 2009. Os dados mostravam a queda do estado no *ranking* nacional em relação à performance dos estudantes nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e médio e as estatísticas sobre evasão escolar e níveis de proficiência de concluintes do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática. Nesse sentido, todos os conjuntos de diretrizes, relacionados aos pilares, tinham como justificativa resolver os problemas apresentados por esses dados.

Já em 2011, ano do lançamento do Programa Pacto pela Educação, José Carlos Libâneo (ano??) divulgou suas observações críticas sobre as orientações do Pacto pela Educação, enfatizando que a proposta de mudança na educação em Goiás, além de se basear em conceitos neoliberais, também consistia numa política pública focada em resultados, estabelecendo objetivos e indicadores quantitativos. No texto publicado, o pesquisador detalha suas críticas à regulação exercida por essas políticas públicas e considera que a responsabilização dos professores, estudantes e escolas pode ser um dos impactos notáveis decorrentes da implementação do Pacto pela Educação.

Nesse sentido, observando a Figura 4, verificamos que o **Pilar A - Valorizar e fortalecer o profissional da Educação** tinha como objetivo valorizar e fortalecer o profissional da educação, reconhecendo-o como o principal agente de transformação, princípio de grande importância para os trabalhadores da educação. Porém, em relação às suas diretrizes, Libâneo (2011) apresentou algumas críticas que poderiam surgir a partir da sua implementação. (Grifo nosso). O autor entende que:

[...] são aspectos negativos todos os mecanismos previstos na Reforma em relação ao reconhecimento e remuneração dos professores por mérito, incluindo critérios de evolução salarial, bônus, prêmios etc. As medidas de capacitação decorrentes da ‘avaliação rígida de performance e empenho’, da ‘formação prática’, levam o professor a se transformar num profissional tarefeiro, para o qual é previsto um ‘kit’ de habilidades docentes necessárias para a execução da função. Além disso: a) o controle do trabalho do professor por avaliação externa será visto como punição, falta de reconhecimento e baixa autoestima, ao contrário do que se espera com a Reforma; b) os bônus e prêmios são formas de sedução artificial dos professores, cedo tomarão consciência de que não estão sendo valorizados no seu trabalho; c) os suportes ao professor no material de apoio pedagógico, se for retirado do professor seu papel de elaborador do plano de ensino e de criação e uso do livro e outros materiais didáticos, acabam reforçando o papel de professor-tarefeiro que, pouco a pouco, transformar-se-á num mero executor, escravo do material didático apostilado. (Libâneo, 2011, p. 5).

O Pilar A mostra uma contradição inerente entre o discurso institucional de valorização docente e os mecanismos propostos para sua implementação. Apesar de reconhecer o professor como elemento central no processo educativo, as orientações relacionadas à meritocracia, avaliação por desempenho e padronização das práticas pedagógicas, acabam por submeter o trabalho docente a parâmetros externos de controle e produtividade, gerando tensões no reconhecimento dessa centralidade.

Como problematiza Libâneo (2011), a adoção de mecanismos como bônus, prêmios e avaliação rígida de desempenho tende a redefinir a profissionalidade docente, deslocando-a de uma perspectiva intelectual e autônoma para uma lógica operacional, marcada pela execução de tarefas previamente definidas. Nesse aspecto, o papel do professor passa a ser definido como executor de diretrizes estabelecidas, seguindo materiais uniformizados e metas de desempenho, em vez de atuar como responsável pela elaboração, interpretação e recriação do currículo.

Essa contradição revela que a valorização anunciada no Pilar A não se efetiva como valorização das condições concretas de trabalho, da carreira ou da autonomia profissional, mas como valorização condicionada ao desempenho mensurável. Desse modo, o que se apresenta como política de valorização converte-se, na prática, em um dispositivo de regulação do trabalho docente, alinhado à lógica gerencial e à cultura da performatividade.

Em relação ao **Pilar B - Adotar práticas de ensino de alta aprendizagem na aprendizagem do aluno**, observa-se que as diretrizes visavam aprofundar o currículo, implementar a tutoria pedagógica, a educação em tempo integral, o novo Ensino Médio, a educação profissionalizante para jovens e adultos, a criação de uma rede de colaboração e o investimento em soluções de Tecnologias de Informações (TI) para o aprendizado. (Grifo nosso). A esse respeito, Libâneo (2011, p. 5) fez as seguintes ponderações:

Dos cinco pilares previstos nas *Diretrizes*, este é o que tem mais fragilidades como, aliás, ocorre nos documentos do Banco Mundial. Refiro-me à ausência de preocupação com problemas de aprendizagem dos alunos, métodos e procedimentos de ensino, práticas docentes e atividades em sala de aula, articulação entre conteúdos e métodos, formas de avaliação na sala de aula pelo professor. Revela-se aqui a estreiteza dos economistas e técnicos que lidam com questões de educação e ensino. Ao colocar peso na análise econômica e no papel da escola de atender interesses imediatos do mundo do trabalho e de empregabilidade, é inevitável que, para eles, a questão é prover um conjunto de insumos (ações externas) sendo a aprendizagem o resultado da presença e controle desses insumos.

Já o **Pilar C - Reduzir significativamente a desigualdade educacional**, que visava reduzir a desigualdade educacional, melhorando o desempenho dos alunos com baixo rendimento escolar, trazia, no escopo de suas diretrizes, iniciativas apresentadas como

inovadoras com o propósito de garantir o crescimento e desenvolvimento da rede de ensino com aprendizado a todos os jovens goianos. No entanto, conforme a análise de Libâneo (2011, p. 6), seria importante considerar alguns aspectos, como:

[...] a remuneração diferenciada dos professores por mérito, o nivelamento de conteúdo (porque baseado numa pedagogia comportamental-tecnicista), e a manutenção da política de ensino especial dentro das escolas comuns (inserção em classes comuns de alunos com deficiências física, neurológicas, cognitivas).

Os elementos destacados acima por Libâneo (2011) indicam, em correlação com os outros pilares, que a responsabilização das escolas, professores e alunos foi uma das consequências notáveis da adoção prática do Pacto pela Educação no estado de Goiás.

Nessa perspectiva, no **Pilar D - Estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito**, as diretrizes visavam implementar o Idego, conceder bônus para servidores, criar o Prêmio Escola, implementar a Poupança Aluno. Em relação ao Programa Reconhecer, seriam bonificados os professores que estivessem em sala de aula com boa frequência e, ao Prêmio Escola, seriam premiadas as unidades escolares que obtivessem alto desempenho no Ideb e na avaliação padronizada estadual.(Grifo nosso). Em relação a este pilar e suas diretrizes, Libâneo (2011, p. 6) ponderou que:

A concepção estritamente instrumental de educação, com objetivos padronizados, retira do professor a possibilidade de pôr em prática os saberes que dão especificidade à sua profissão. Ele passa a trabalhar apenas para o que pedem as avaliações standardizadas. É claro que professores e dirigentes das escolas têm responsabilidades sobre os resultados da aprendizagem dos alunos. No entanto, se é verdade que os professores são responsáveis pelos seus atos e decisões, não podem ser forçosamente responsáveis pelos resultados, porque estes dependem de um conjunto de fatores sobre os quais os professores não têm controle. [...]. Portanto, os prêmios e bônus são mecanismos de sedução do professor, o qual acaba exercendo a profissão não porque acredita nela, mas para receber recompensas reforçadoras. Além disso, a atribuição de bônus e prêmios estimula a competição entre escolas e professores, sendo que o desempenho profissional do professor é avaliado unicamente pela nota do aluno numa prova.

Dessa maneira, Libâneo (2011) questiona a valorização dos educadores por meio de bonificações e recompensas, pois acredita que metas estabelecidas podem limitar a autonomia do professor, fazendo com que ele apenas cumpra avaliações padronizadas. O autor também considera injusto responsabilizar os docentes pelos resultados dos alunos, já que esses dependem de diversos fatores fora do alcance dos professores.

E, por último, no **Pilar E - Realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino**, destacava-se a necessidade de grandes mudanças na gestão e na infraestrutura da rede estadual. As suas diretrizes visavam estabelecer um foco pedagógico na Seduc, otimizar gastos, buscar excelência em gestão e infraestrutura, e criar escolas-modelo e comunidades. Portanto, conforme avaliou Libâneo (2011, p. 7), “persiste aqui o controle das escolas e do trabalho dos professores com base na avaliação do desempenho do aluno” para ter acesso às verbas relacionadas ao Prêmio Escola.

Logo, de acordo com Libâneo e Freitas (2018), os pilares e as diretrizes estabelecidas revelavam um plano de intervenção fortemente influenciado pelos modelos propostos por entidades internacionais (como o Banco Mundial, OCDE, Unesco) para escolas de nações em desenvolvimento, refletindo uma tendência observada nas políticas educacionais dos governos brasileiros desde 1990.

De forma geral, as diretrizes educacionais propostas pelo governo de Goiás, na época, refletem uma abordagem neoliberal e economicista focada no desempenho, priorizando aprimoramentos nos indicadores quantitativos de eficiência do sistema escolar. Essa tendência não é inédita, já tendo sido vista em outros estados brasileiros, como Minas Gerais, São Paulo e Ceará, assim como em países latino-americanos, tais como Chile e Colômbia, nas últimas décadas (Freitas, 2018). O objetivo dessas reformas é aliar qualidade educacional com eficiência de custos sob uma gestão com práticas empresariais, com vistas aos resultados quantitativos.

À vista disso, o "Pacto pela Educação", com destaque na política educacional de Goiás, alinha-se às diretrizes de organismos internacionais, e, conforme Libâneo (2018, p. 49), suas "finalidades educativas e critérios de qualidade são definidos com base no modelo da racionalidade econômica". Esse pacto segue uma abordagem gerencialista, focando nos resultados das avaliações de estudantes, professores e instituições de ensino, e mirando a formação de profissionais qualificados para atender às demandas do mercado de trabalho.

Dentro desse contexto, conceitos como competição, meritocracia, classificação, performatividade e índices associados são centrais para se entender a definição de qualidade educacional. Ou seja, “a definição de qualidade de educação implica pressupostos filosóficos, ideológicos e políticos dos quais resultam critérios de qualidade que, por sua vez, orientam políticas educacionais e orientações curriculares” (Libâneo, 2018, p. 49).

Então, pode-se dizer que, mediante as análises realizadas, o Pacto pela Educação foi uma política educacional baseada em resultados, incluindo a definição de objetivos como

indicadores quantitativos, exigência de eficácia dos participantes do sistema e incentivos ao desempenho individual com bônus e premiações. A eficiência de servidores, professores, diretores e estudantes está atrelada a competências específicas. Portanto, tais competências são fundamentais para alcançar os resultados desejados, sendo a avaliação o instrumento central utilizado para mensurar as competências que conduzem aos resultados esperados.

1.6 Um programa inovador? O contexto para a criação do Pacto pela Educação

Em dezembro de 2011, a Assembleia Legislativa de Goiás acatou, sem alterações, o projeto proposto pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás, resultando na promulgação da Lei nº 17.402, de 6 de setembro de 2011, que estabeleceu o "Pacto Pela Educação". Nesse sentido, a rede educacional em Goiás, na época, foi transformada em um campo de testes para o modelo focado na chamada educação por resultados, enfatizando a ideia de emergência e o esforço coletivo para resolver um problema imediato, produzindo, ao longo dos anos de sua atuação frente a rede de ensino estadual em Goiás, uma lógica que tem:

[...] como princípio educativo o fetiche dos testes, a redução da avaliação a instrumental de obtenção de índices, a exposição pública de comunidades escolares, a premiação e a punição de professores e alunos, a quebra da perspectiva de carreira docente e, especialmente, o controle do controle [...].
(Magalhães; Cruz, 2018, p. 13).

O programa Pacto pela Educação é formado por um conjunto de iniciativas que orientam as ações dos educadores e estudantes. Por exemplo, o programa sugere recompensas para os funcionários que alcançarem os resultados estabelecidos. Logo, a meritocracia torna-se o principal foco do programa, permitindo que professores ganhem um adicional ao ultrapassar as metas propostas. Ademais, sob o escopo do Pacto, são incluídas premiações para escolas, poupanças para os estudantes e a instituição de um prêmio para o educador do ano. Toda essa estratégia, baseada em mérito, introduz uma nova dinâmica nas escolas com o objetivo de mudar comportamentos, buscando reduzir a resistência à implementação de autoridade.

A seguir, no Quadro 5, serão apresentadas as principais ações implementadas no decorrer da Reforma Pacto pela Educação.

Quadro 5 - Principais ações da Reforma Pacto pela Educação – 2011 a 2015

SÍNTESE DAS PRINCIPAIS AÇÕES DO PACTO PELA EDUCAÇÃO	
2011	<p>5 de setembro de 2011: anúncio oficial do Pacto pela Educação pelo secretário Thiago Peixoto, divulgando as diretrizes da reforma educacional;</p> <p>Agosto-setembro de 2011: instalação de placas nas escolas estaduais exibindo as notas do Ideb de cada unidade, como parte da estratégia de preparação para a reforma;</p> <p>6 de setembro de 2011: promulgação da Lei nº 17.402, que estabeleceu o Pacto pela Educação;</p> <p>19 de setembro de 2011: pronunciamento do governador Marconi Perillo sobre a reforma educacional, destacando o professor como principal agente da mudança;</p> <p>Dezembro de 2011: aprovação sem alterações do projeto do Pacto pela Educação pela Assembleia Legislativa de Goiás;</p> <p>22 de dezembro de 2011: aprovação da Lei nº 17.508, que modificou o plano de carreira docente, eliminando a gratificação por titulação</p>
2012	<p>2012: implementação do Sistema de Avaliação da Educação no Estado de Goiás (Saego);</p> <p>Maio de 2012: greve dos professores da rede estadual de ensino, que durou mais de cinquenta dias, em resposta às mudanças implementadas pelo Pacto pela Educação;</p> <p>Implementação do Programa Reconhecer - Estímulo à Regência (bônus por assiduidade);</p> <p>Intensificação das avaliações externas nas escolas;</p> <p>Criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana (Idego).</p>
2013	<p>Consolidação do sistema de bonificação por desempenho para professores;</p> <p>Ampliação das ações de combate à evasão escolar; implementação de tutores pedagógicos ligados ao gabinete do secretário.</p>
2014	<p>Divulgação dos resultados do Ideb 2013, com Goiás alcançando a primeira colocação no ranking nacional do Ensino Médio;</p> <p>Intensificação das políticas de responsabilização de escolas e professores.</p>
Após 2015	<p>Continuidade e aprofundamento das ações iniciadas em 2011;</p> <p>Avanço nas discussões sobre a possível transferência da gestão de escolas para organizações sociais.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Rosa (2018).

Nesse sentido, as políticas educacionais implementadas na rede estadual do Estado de Goiás, iniciadas com o Pacto pela Educação, em 2011, conforme sintetizadas no Quadro 5, têm ocasionado mudanças significativas nas escolas por meio de diretrizes, metas e ações, baseadas em uma concepção economicista. Essa abordagem estabelece uma equivalência entre a escola e uma empresa, equiparando os elementos do processo de ensino-aprendizagem a insumos e enquadrando as peculiaridades das atividades escolares nos critérios econômicos.

Assim sendo, as políticas orientadas para resultados e apoiadas por um sistema de avaliação da aprendizagem estão alinhadas com as diretrizes educativas do Banco Mundial e outros organismos internacionais (Freitas, 2018).

Segundo Silva (2014), as ações do Pacto pela Educação adotaram uma lógica empresarial que tem promovido a precarização do trabalho dos professores, substituindo direitos legais por bônus meritocráticos. Os critérios do sistema de bonificação são vistos como formas de opressão e controle, promovendo competição entre professores e escolas, o que prejudica a educação emancipatória. Além disso, a responsabilização dos docentes baseada nas notas dos alunos em exames externos seria um equívoco, desconsiderando outros fatores importantes no processo de ensino e aprendizagem.

1.7 Pacto pela Educação em Goiás: as implicações no trabalho dos professores

As políticas educacionais formuladas por organismos multilaterais colocam o professor como solução para problemas sociais e educacionais, enquanto negligenciam aspectos fundamentais como financiamento da educação, políticas salariais, condições físicas e pedagógicas das escolas. A valorização do professor na propaganda governamental é vista como uma tentativa de ocultar a realidade da profissão. A meritocracia é introduzida, nesse contexto, sempre que os governos negam um salário digno e usam bônus para premiar os professores que cumprem as metas previamente estabelecidas. Ademais, as condições socioeconômicas e culturais desiguais dos estudantes contribuem para que nem todos acompanhem e assimilem o currículo da mesma forma e no mesmo tempo estabelecido pelos calendários dos exames externos.

Assim, é preciso ressaltar que os professores têm uma centralidade no compromisso com o processo educacional, contribuindo consideravelmente para os resultados dos alunos, todavia, nem sempre contam com os recursos necessários para lidar com as diferentes questões

sociais e culturais que afetam o aprendizado. Ainda é fundamental reconhecer a complexidade da avaliação educacional, que vai além da simples apuração de conhecimento por meio de exames.

Nesse aspecto, o Ideb pode ser visto como um indicador relevante para “aferir” a qualidade da educação. Contudo, ele não considera fatores importantes como as práticas socioculturais e socioeconômicas, as interações entre professores e estudantes, além das condições salariais e de trabalho dos professores. Isso pode levar a um equívoco ao responsabilizar alunos, professores e escolas por questões que escapam do seu controle.

Dessa forma, a comparação entre instituições de ensino também pode agravar as desigualdades presentes no sistema educacional. Essas nuances foram enfatizadas pelas diretrizes dos pilares A e D, apresentadas na Figura 4, no contexto do Pacto pela Educação, discutidas anteriormente. Essas destacaram as implicações para a carreira docente e para as políticas de valorização dos profissionais nos governos que se seguiram no estado de Goiás. Consoante a essas diretrizes, Laval (2019, p. 259) chama atenção para:

Os comportamentos que se esperam dos professores foram definidos de maneira mais clara, as tarefas e os objetivos foram formalizados para que houvesse maior previsibilidade dos resultados e um controle mais estrito do trabalho executado. A criação das bases curriculares se caracteriza cada vez mais pela prescrição de tarefas, pela determinação precisa de noções e conceitos - ainda que ameacem esfacelar os conteúdos -, pela definição de tempos de ensino em cada sequência e pela preconização do percurso pedagógico que o professor deve seguir, ou até do plano de aula.

Pode-se, então, destacar o que diz Laval (2019) sobre a formalização e estruturação do papel do professor no ambiente educacional e quanto isso fica evidente na definição clara de comportamentos esperados, na formalização de tarefas e objetivos, na prescrição de tarefas e conceitos nas bases curriculares das diretrizes curriculares do Pacto pela Educação no estado de Goiás.

De acordo com o definido no Pacto, os professores devem ser os encarregados de implementar ações preestabelecidas. A ênfase na determinação de tarefas e na definição precisa de noções. Conceitos podem limitar a autonomia do professor e a capacidade de adequar o ensino às necessidades contextuais e concretas dos estudantes.

Outrossim, o Pacto impôs um currículo mínimo que tem sido criticado por sua abordagem padronizada quanto ao conteúdo permitido em sala de aula. Ora, a Secretaria de Educação de Goiás determinou um currículo específico para cada nível, deixando para o professor o papel de apenas apresentá-lo aos estudantes. Isso poderia limitar a expressão dos professores, pois lhes foi atribuída somente a tarefa de transmitir o material pronto, sendo

ignorada a criatividade ou originalidade no ensino. Nesse sentido, Laval (2019, p. 253), deixou evidente que:

O objetivo político é, na verdade, transformar a escola numa máquina eficiente a serviço da competitividade econômica. Não importa mais, primordialmente, a vigilância moral e política dos professores. Se a vigilância sobre as minúcias aumentou, se foi criado um poder mais próximo, foi com o intuito de melhorar o ‘desempenho’ dos professores e fazê-los servir aos novos objetivos econômicos e sociais da escola. O critério de avaliação, afirmam, não é mais o seguir as normas intelectuais, morais ou simplesmente administrativas, como era na escola antiga, e sim a ‘produtividade’ pedagógica, submetida a uma avaliação supostamente objetiva do ‘valor agregado’ pela escola. Em outras palavras, a administração escolar, interessada em racionalizar mais profundamente o ensino, toma de empréstimo retóricas e soluções da gestão privada, alegando que desse modo a escola se adaptará melhor à ‘demanda social’.

Assim, conforme mencionado por Laval (2019), verifica-se uma mudança significativa no papel do professor no contexto das políticas educacionais nos últimos anos, passando a dar maior ênfase às normas intelectuais, com foco na “produtividade” pedagógica e no “valor agregado” pela escola. Isso sugere que os professores passaram a ter a função de “facilitadores” no processo de alcance dos bons resultados quantitativos pelos estudantes.

No entanto, é importante ressaltar que, embora a produtividade pedagógica seja importante, a função do professor vai muito além disso. Eles não apenas transmitem conhecimento, mas ainda desempenham um papel relevante na formação emancipatória dos estudantes e na promoção de um ambiente de aprendizado significativo. Nessa perspectiva, Freire (1996) defende que o aprendizado significativo ocorre quando o estudante relacionar o saber à sua própria realidade, desenvolvendo uma consciência crítica capaz de levá-lo à ação e à transformação social.

Diferentemente do modelo tradicional de ensino, a que Freire chama de educação bancária, o autor propõe uma educação dialógica e libertadora, na qual professor e aluno constroem o conhecimento juntos, em um processo de reflexão e prática — a práxis. Desse modo, o ensino se torna um ato político e humanizador, que valoriza o diálogo, o respeito aos saberes prévios e a autonomia intelectual do educando (Freire, 1996).

Para mais, a pressão para alcançar bons resultados pode levar a uma ênfase excessiva nos resultados dos testes, em detrimento de outros aspectos importantes da educação, como o desenvolvimento de habilidades políticas, culturais, sociais e emocionais. Essa concepção de educação ultrapassa o desenvolvimento cognitivo e abrange também as dimensões ética, afetiva, social, política e estético-cultural do aprendizado, reconhecendo o estudante em formação integral, inserido em um contexto histórico e social. Assim, a educação abrangente,

em sintonia com a pedagogia freiriana, contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de intervir na realidade de forma transformadora.

Nesse universo, a Seduc–Goiás, no processo de implementação do Pacto pela Educação, instalou placas nas escolas para divulgar seus resultados obtidos no Ideb com início no ano de 2012. Em vez de adotar medidas específicas para sanar as dificuldades diagnosticadas como responsáveis pelos eventuais fracassos ou dificuldades enfrentadas nas escolas, as placas acabaram por expor os educadores como principais responsáveis pelos eventuais problemas enfrentados, desresponsabilizando os poderes públicos pela existência dos problemas e, sobretudo, como corresponsáveis por ações que contribuam para melhorar as condições de ensino e de aprendizagem, de modo a elevar o desempenho qualitativo dos estudantes.

Em relação ao fracasso escolar, percebeu-se que nesse tipo de política, centralizada em resultados a partir das avaliações externas, existe uma ênfase no sucesso da escola em detrimento de avaliar e diagnosticar os motivos das dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Assim, “a ênfase ao sucesso escolar ou o silenciamento do termo fracasso escolar podem também incorrer em riscos mais graves para a apreensão e o enfrentamento dos problemas escolares” (Faria, 2021, p. 5).

Ainda conforme Faria (2021), a ênfase no sucesso escolar e evitar uso do termo "fracasso escolar" podem trazer riscos ao lidar com problemas educacionais. Considerar as circunstâncias que levam ao fracasso escolar poderá revelar deficiências no sistema e apontar caminhos para a melhoria da qualidade da educação, com relevância social. Discutir o fracasso escolar de forma crítica é essencial para expor as contradições do sistema educacional em seu contexto social mais amplo.

Essa prática de expor os índices em grandes painéis, na entrada das escolas, serve como uma penalidade ou exposição do desempenho escolar e busca pressionar os professores a se alinharem ao Pacto pela Educação, utilizando como ferramentas de gestão a comparação entre escolas e a competição entre os sujeitos – educadores e educandos. Trata-se de um recurso usado para atribuir responsabilidade pelo sucesso ou insucesso da escola.

Conforme pode-se verificar, na Figura 5, uma notícia veiculada pelo jornal O Popular no ano de 2011, demonstra exatamente isso.

Figura 5 – Notícia sobre as placas para divulgação das notas do Ideb



Fonte: Jornal O Popular (2011).

A notícia acima destaca a obrigatoriedade de as escolas divulgarem suas notas do Ideb em placas visíveis. O objetivo dessa medida seria garantir transparência e prestar contas à sociedade sobre a qualidade educacional oferecida naquela instituição. A norma que instituiu a divulgação das pontuações do Ideb, por parte das escolas, tem origem no Projeto de Lei n. 1.530/11, proposto pelo deputado Ronaldo Caiado (DEM-GO).

A iniciativa legislativa destaca a necessidade de transparência na educação e procura envolver a comunidade local na melhoria da qualidade educacional, acatada pelo então secretário estadual, Thiago Peixoto. Assim, torna-se evidente que a ênfase do governo em promover a valorização do professor em suas campanhas publicitárias parece ser uma estratégia para desviar a atenção das reais condições de trabalho dos educadores, muitas vezes marcadas pela ausência de infraestrutura adequada, poucos ou inadequados recursos didáticos, falta de pessoal e desvalorização salarial dos professores, fatores que interferem na sua capacidade de atuação no âmbito profissional.

Além disso, a prática de divulgar os resultados leva ao ranqueamento e concorrência entre as escolas. Em relação a essa prática, Laval (2019, p.289) verifica que:

A concorrência entre as escolas leva a uma de luta de todos contra todos no mundo escolar que divide em ganhadores e perdedores, de facto, os pais, os alunos e os professores. Sejam quais forem suas convicções, todos são obrigados a participar e fazer valer seu interesse pessoal acima do interesse geral. Essa, aliás, é a força do liberalismo: ele só funciona com o sentido do interesse que cada entidade ou ser social competindo uns com os outros aceita

pôr em jogo. Por diversas razões, alguns educadores entram na lógica da concorrência e aceitam participar de bom grado ou não de um ‘jogo’ que permite aos melhores estabelecimentos escolares atrair os melhores alunos (e, com frequência, os que têm as melhores ‘qualidades sociais’), enquanto os estabelecimentos escolares menos cotados no mercado enfrentam enormes dificuldades para manter os ‘bons alunos’.

Por conseguinte, a intensa concorrência no ambiente educacional, impulsionada pelo liberalismo e pela lógica do mercado, muitas vezes baseada em avaliações externas e no ranqueamento das escolas, pode levar a várias consequências significativas, como a desigualdade educacional. Segundo Laval (2019), as escolas que conseguem atrair os “melhores” alunos - muitas vezes aqueles com as melhores “qualidades sociais” - podem se tornar ainda mais desejáveis, enquanto as escolas menos cotadas podem enfrentar dificuldades para manter os “bons alunos”.

Isso pode levar a uma crescente desigualdade educacional, representando, assim, uma incoerência com o Pilar C, que seria reduzir significativamente a desigualdade educacional. Outro fator decorrente da concorrência entre as escolas é a pressão sobre os professores, provocada pela responsabilidade por causa dos resultados dos alunos. Essa pressão leva, potencialmente, a impactar a qualidade do ensino e o bem-estar dos professores.

E, por fim, isso poderá promover, no interior das escolas, um intenso foco nas notas promovido pela ênfase das avaliações externas no desempenho dos testes, em detrimento de outras áreas importantes da educação, como o desenvolvimento de habilidades sociais e emancipatórias no processo de ensino. À vista disso, em relação ao trabalho docente, Silva (2018, p. 136) afirmou que o

[...] programa de governo em curso na rede estadual de Goiás está claramente centrado em uma lógica empresarial de resultados, o que tem contribuído para aprofundar a precarização das condições de trabalho dos professores, negando-lhes direitos legais essenciais previstos no Plano de Carreira, que passam a ser substituídos pelo bônus de forma meritocrática. Os critérios embutidos no sistema de bonificação pautados no individualismo, na competição, na meritocracia e no controle, em vez de incentivo financeiro são percebidos pelos entrevistados como uma forma de opressão, punição e fiscalização do trabalho do professor. Aliás, a rigidez dos critérios para pagamento do bônus não considera sequer as condições psicológicas e fisiológicas dos docentes, o que significa a desvalorização humana do professor e não apenas de seu trabalho.

Logo, a adoção de sistemas de bonificação baseados no mérito, que frequentemente desconsideram as complexidades e desafios inerentes à profissão docente, apesar de poder ser

percebida como um incentivo, efetiva-se com uma ferramenta de controle e fiscalização, gerando um ambiente de trabalho opressivo.

Ainda nesse contexto, a meritocracia, mesmo parecendo um meio justo de recompensar o desempenho, pode criar um ambiente de competição em vez de colaboração, conduzindo a uma cultura de “cada um por si”, que é prejudicial em um ambiente educacional onde a colaboração e o compartilhamento de ideias são fundamentais para o crescimento e desenvolvimento dos alunos. Além disso, a responsabilização excessiva dos professores pode resultar em estresse e esgotamento, especialmente quando os critérios de avaliação não levarem em conta fatores externos que podem afetar o desempenho do aluno, como o ambiente socioeconômico (Freitas, 2012).

Em vista disso, o Pacto pela Educação enfrentou uma reação contrária às transformações propostas. Cerca de seis meses depois da introdução das reformas, os servidores iniciaram uma greve¹⁵. Embora a situação tenha incluído uma série complexa de eventos, um dos fatores principais do descontentamento dos profissionais foi a alteração na estrutura de pagamento como consequência da integração da titulação aos salários.

As modificações no plano de carreira docente resultaram na eliminação da gratificação por titulação que estava prevista na Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001, revogada com a aprovação da Lei nº 17.508, de 22 de dezembro de 2011 (Goiás, 2011). A temática sobre a valorização e sobre a carreira dos professores no contexto da implementação do Pacto pela Educação será retomada na próxima seção sobre o trabalho docente.

Por fim, as análises realizadas até aqui sugerem que, na prática, os professores são tratados como meros técnicos responsáveis pela execução de projetos definidos hierarquicamente. O destaque nos resultados das avaliações reduz o papel de atingir as metas e de preparação para exames, o que não apenas os desvaloriza, como também compromete seu profissionalismo. “Privado de tais atribuições e restringido ao papel de administrador de testes de avaliação, o professor perde sua autonomia, sua capacidade de inovação e autoridade profissional, o que resulta na desestabilização de sua identidade profissional” (Libâneo, 2018, p. 73).

¹⁵ A greve dos professores da rede estadual de Goiás ocorreu entre fevereiro e março de 2012, durante a gestão do secretário Thiago Peixoto e do governador Marconi Perillo. O movimento, que durou 51 dias, foi deflagrado em protesto contra as mudanças no plano de carreira do magistério, especialmente a incorporação da gratificação por titularidade, considerada pelo Sintego como um achatamento salarial e uma ameaça à valorização profissional. A paralisação atingiu cerca de 80% das escolas do interior e 70% da capital, resultando em corte de ponto dos grevistas e intensas negociações com o governo estadual. O impasse foi encerrado após reajustes parciais e reposição das aulas, mas deixou profundo desgaste político e institucional entre os educadores e o governo estadual. (Rosa, 2018).

Finalmente, a valorização do professor é fundamental para qualquer sistema educacional. No entanto, essa não deve ser vista apenas em termos financeiros, mas também no reconhecimento do papel vital que ele desempenha na formação de novas gerações. A desvalorização profissional do professor, como mencionado por Libâneo (2018), é um sinal de um sistema que precisa ser revisado para garantir que os professores sejam tratados, no campo das políticas públicas, com respeito e dignidade.

1.8 Principais ações de reformas na educação de Goiás no período de 2011 a 2025

A análise das políticas educacionais implementadas no estado de Goiás entre os anos de 2011 e 2025, sob os governos de Marconi Perillo e Ronaldo Caiado, permite identificar tanto continuidades quanto rupturas na condução das reformas educacionais.

Ao longo desse período, destacamos ações voltadas para a padronização curricular, ampliação de avaliações externas, reestruturações no plano de carreira, mudanças na legislação previdenciária, bem como a implementação e manutenção de políticas de bonificação por desempenho.

Tais medidas foram justificadas pelos discursos oficiais como estratégias de valorização docente e de elevação dos resultados educacionais, embora tenham sido fortemente marcadas por princípios da NGP, com ênfase na performatividade e na responsabilização individual, conforme se observar no quadro abaixo:

Quadro 6 - Principais ações e reformas educacionais nos governos de Marconi Perillo (2011-2018) e Ronaldo Caiado (2019 – 2026)

Ano	Governador	Secretário de Educação	Principais Ações, Reformas e Legislação
2011-2014	Marconi Perillo (3º mandato)	Thiago Peixoto	6 de setembro de 2011: Promulgação da Lei nº 17.402, que estabeleceu o Pacto pela Educação ; – Prêmio Poupança Aluno ; - Bônus Reconhecer; - Currículo Referência; - Resultados do Ideb – Placas nas escolas; - Tutoria Pedagógica; Mudanças no Plano de Carreira - Retirada da Titularidade dos Professores (Decreto nº 7.904/2013).

2015-2018	Marconi Perillo (4º mandato)	Raquel Teixeira	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecimento da Tutoria Pedagógica; - Foco nos Resultados do Ideb, Saego / CAEd; -Reformulação do Currículo Referência; - Concurso para docentes de Matemática e Ciências da Natureza - 900 vagas para Professor nível III; -Pagamento de Bônus por desempenho; -Expansão dos Colégios Militares.
2019-2022	Ronaldo Caiado (1º mandato)	Fátima Gavioli	<ul style="list-style-type: none"> -Novo modelo de escolha de diretores; -Alinhamento do Currículo Referência à BNCC - Documento Curricular para Goiás (DC-GO); -Reforma das escolas estaduais; - Emenda Constitucional nº 65/2019 - aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) da Previdência, que altera o tempo para aposentadoria e estabelece uma contribuição de 14,25% para aposentados com vencimentos superiores a R\$ 3.000,00. - Lei nº 20.757/2020: Alteração do Estatuto e do Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério: Extinção da Licença Prêmio e Quinquênio; -Regime Especial de Aulas Não Presenciais (Reanp) durante a pandemia (Lei nº 20.756/2021); -Criação do Cartão Alimentação Escolar e distribuição de merenda escolar; -Expansão dos Colégios Militares; -Auxílio Alimentação – R\$ 500,00; -Auxílio Aprimoramento Continuado – R\$ 500,00 (2019); - Bônus Resultado; - Lei nº 21.682/2022: Estabelece novas normativas à jornada de trabalho dos profissionais da Secretaria de Estado da Educação (28 aulas para 32 aulas na carga horária de 40 horas);

			- Concurso para docentes da rede estadual de Goiás - 5.050 vagas para o cargo de professor nível III.
2023-2025	Ronaldo Caiado (2º mandato)	Fátima Gavioli	-Novo Plano de Cargos e Salários do Magistério (2024) (Lei nº 21.245/2024); - Auxílio Alimentação – R\$ 500,00; -Auxílio Aprimoramento Continuado R\$ 500,00 (2019); - Bônus Resultado; -Revisão dos materiais didáticos; -Implementação da Prova de Blocos; - Bônus por Resultados; -Expansão das Escolas de Tempo Integral.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A observação das ações e reformas políticas implementadas entre 2011 e 2025, tanto nos governos de Marconi Perillo quanto no de Ronaldo Caiado, mostra que houve permanências significativas, como a manutenção da bonificação por desempenho, a centralidade nos indicadores do Ideb e a persistência da lógica meritocrática.

As mudanças mais visíveis estão relacionadas à ampliação de auxílios (alimentação, aprimoramento), dois concursos públicos realizados (um em 2018 e outro em 2022), e à revisão do plano de cargos e salários no segundo mandato de Caiado (Lei nº 21.245/2024), conforme pode-se conferir na manchete abaixo:

Figura 6 - Manchete do jornal O Popular sobre aprovação do plano de carreira dos professores



Fonte: Jornal O Popular (2024).

A manchete “Deputados aprovam plano de carreira dos professores” foi publicada pelo jornal “O Popular” em 22 de outubro de 2024. A reportagem destaca que a Assembleia Legislativa de Goiás aprovou, com apoio de sua base do governo Caiado, uma reestruturação da carreira docente com impacto de R\$ 659 milhões anuais.

A medida ocorreu sob protestos e mobilização sindical da categoria docente, revelando tensões entre o discurso oficial de valorização e a percepção dos professores de que direitos foram limitados e demandas históricas não atendidas, configurando a continuidade da lógica de políticas desde a implementação do Pacto pela Educação no governo de Marconi Perillo.

Nesse âmbito, a manchete aponta a ambiguidade da política educacional em Goiás: ao mesmo tempo em que anuncia investimentos expressivos e uma reestruturação de carreira, convive com a insatisfação da categoria, sinalizando que a “valorização” docente segue sendo um campo de disputa entre projetos governamentais, interesses fiscais e a luta dos trabalhadores da educação por reconhecimento e valorização.

Essa medida ainda está aquém de uma valorização da carreira docente defendida pelos movimentos da categoria. Como observa Araújo Júnior (2013, p. 145), “o Sintego tem reiteradamente denunciado a ausência de políticas efetivas de valorização profissional, visto que o governo aposta em mecanismos meritocráticos e não em conquistas estruturais da carreira”. Em linha semelhante, Vale (2016) reforça que, apesar dos ajustes pontuais, a lógica do Pacto pela Educação não rompeu com a precarização do trabalho docente, pois manteve centralidade nos resultados e nas metas, desconsiderando reivindicações históricas de progressão, salários e condições dignas de trabalho.

Assim, a análise das pesquisas acadêmicas confirma que as políticas de Caiado, embora diferentes em alguns pontos das de Perillo, não responderam de forma substantiva às pautas defendidas pelos movimentos docentes, revelando mais continuidades do que rupturas.

Nesse sentido, a seguir, apresenta-se uma sistematização das principais ações e reformas adotadas pelos dois governos, com destaque para aquelas que incidiram diretamente sobre a valorização e as condições de trabalho docente. O quadro comparativo permite visualizar o que foi mantido, alterado ou introduzido em cada gestão, oferecendo subsídios para uma análise crítica da racionalidade gerencial que orientou tais políticas.

Quadro 7 - Comparativo das principais reformas educacionais nos governos de Marconi Perillo e Ronaldo Caiado (2011–2025)

Ações/Reformas	Governo Marconi Perillo (2011 a 2014/ 2015 a 2018)	Governo Ronaldo Caiado (2019 a 2022/ 2023 a 2025)
Bonificação por desempenho	Implantação e manutenção do bônus (2011–2018)	Continuidade com reformulações do pagamento de bônus com outros critérios (alimentação, aprimoramento) (2019–2025).
Plano de Carreira	Supressão da titularidade (Decreto 7.904/2013)	Nova Lei nº 21.245/2024 com reestruturação de vencimentos na progressão. A progressão horizontal (mudança de letra) passa a ser automática a cada dois anos com acréscimo de 2% nos vencimentos.
Carga horária docente	Mantida a carga de 28 aulas	Ampliação para 32 aulas (Lei nº 21.682/2022).
Licença-prêmio e quinquênio	Vigentes	Extintos pela Lei nº 20.757/2020.

Previdência	Sem alteração	Reforma da Previdência Estadual (EC nº 65/2019) ¹⁶ – Instituiu novas regras de aposentadoria e contribuição dos servidores públicos estaduais. Para os professores, significou aumento da idade mínima e do tempo de contribuição, redução de benefícios, e maior impacto financeiro sobre aposentados e pensionistas, alterando significativamente o planejamento de carreira docente.
Concursos públicos	Concurso específico para áreas das Ciências da Natureza (900 vagas)	Concurso amplo com 5.050 vagas.
Auxílios financeiros	Sem previsão	Auxílio alimentação e aprimoramento continuado (R\$ 500,00 cada).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A Lei nº 21.245/2024, do Novo Plano de Carreira, trouxe mudanças importantes, como a atualização da estrutura salarial com maiores diferenças entre níveis de titulação, a criação de novas faixas salariais, ajustes nos critérios de progressão funcional e a inclusão permanente do auxílio aprimoramento como incentivo. Além disso, a legislação determinou que a formação continuada é necessária para avançar na carreira, relacionando o aprimoramento profissional a requisitos de produtividade e à realização de avaliações.

Tais mudanças se somam à extinção da licença-prêmio e do quinquênio – medidas já antecipadas pela Lei nº 20.757/2020, que também alterou o Estatuto do Magistério. Além disso, houve aumento da carga horária de 28 para 32 aulas na jornada de 40 horas, conforme a Lei nº 21.682/2022, impactando diretamente as condições de trabalho docente. Soma-se a isso a aprovação da PEC da Previdência (EC nº 65/2019), que elevou o tempo de contribuição e reduziu garantias adquiridas, acentuando a precarização da carreira¹⁷.

¹⁶ GOIÁS. *Emenda Constitucional Estadual nº 65, de 21 de dezembro de 2019*. Altera o Regime Próprio de Previdência Social do Estado de Goiás. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2019. Disponível em: <https://goias.gov.br/goiasprev/emendas-constitucionais>. Acesso em: 21 out. 2025.

¹⁷ A Emenda Constitucional Estadual nº 65, de 21 de dezembro de 2019, promulgada durante o governo de Ronaldo Caiado, reformulou o Regime Próprio de Previdência Social (RPPS) de Goiás, adequando-o às diretrizes da Reforma da Previdência nacional (EC nº 103/2019). As mudanças elevaram a idade mínima e o tempo de contribuição para aposentadoria, além de ampliar a alíquota previdenciária dos servidores ativos, inativos e pensionistas. Para os professores da rede estadual, os impactos foram diretos: muitos perderam o direito adquirido às regras anteriores, tiveram adiamento do tempo de aposentadoria e restrição ao abono de permanência, o que afetou o planejamento de vida e a valorização profissional da categoria. A reforma também trouxe redução do poder aquisitivo de aposentados e pensionistas, devido à nova forma de incidência das contribuições, gerando críticas de entidades como o Sintego, que denunciou o aumento da carga contributiva e a ausência de diálogo com os trabalhadores da educação. (Goiás, 2019).

Dessa forma, as ações adotadas pelo estado de Goiás, ao longo do período analisado, demonstram uma valorização aparente, fundada em incentivos pontuais e condicionais que se distanciam dos fundamentos legais e políticos de uma valorização docente efetiva, democrática e sustentável. Tal como conclui Ball (2013, p. 111):

[...] a performatividade imposta ao campo educacional fragiliza a autonomia e profissionalidade dos docentes, substituindo projetos pedagógicos comprometidos com a formação cidadã por práticas voltadas exclusivamente à obtenção de resultados mensuráveis.

Portanto, como sintetiza Pioli (2022, p. 13), "a lógica da meritocracia, ao ser institucionalizada como critério de valorização docente, compromete a equidade, o reconhecimento profissional e a função social da escola".

1.9 Bonificação por desempenho: entre a promessa de valorização e a lógica da responsabilização

Entre os anos de 2011 e 2018, a política de pagamento de bônus por desempenho – inicialmente denominada Bônus de Estímulo à Regência e posteriormente reformulada como Bônus de Incentivo Educacional – consolidou-se como um dos principais mecanismos de gestão da educação implementados pelo governo de Goiás no âmbito do Pacto pela Educação. Essa política teve origem na Portaria nº 4.016/GAB-Seduc, de 22 de junho de 2011, e foi normatizada por uma série de leis estaduais que manteve o espírito meritocrático e gerencial, mesmo diante das mudanças de secretários e de gestões. A seguir, apresenta-se um quadro-síntese das legislações e normativas que regulamentaram o pagamento do bônus entre os anos de 2011 e 2025.

Quadro 8 - Histórico da Bonificação por Desempenho (2011–2025)

Ano	Número da Lei	Secretário(a) de Educação	Critérios para receber o Bônus
2011	Lei nº 17.402/2011	Thiago Peixoto	Bônus de Estímulo à Regência aos docentes efetivos em regência, critérios de assiduidade. Não estavam inclusos os professores de apoio, atividades profissionais, ensino especial, coordenadores e tutores pedagógicos.

2012	Lei nº 17.735/2012	Thiago Peixoto	Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual. Inclusão do bônus Reconhecer aos coordenadores, tutores e gestores. Critérios: frequência e desempenho.
2013	Lei nº 18.093/2013	Thiago Peixoto	Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual. Excluem-se os professores modulados em projetos ou oficinas, aqueles que atuam na função de Apoio à Inclusão e os Professores de Atividades Profissionais.
2014	Lei nº 18.544/2014	Thiago Peixoto / Vanda das Dores	Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual. Critérios anteriores mantidos: frequência e desempenho monitorados.
2015	Lei nº 18.953/2015	Raquel Teixeira	Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual. Critérios anteriores mantidos, monitoramento por gestores escolares.
2016	Lei nº 19.427/2016	Raquel Teixeira	Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual. Continuidade das regras anteriores, foco em resultados.
2017	Lei nº 19.843/2017	Raquel Teixeira	Bônus de Incentivo Educacional para os profissionais da educação em efetivo exercício nas escolas da rede estadual. Avaliação com base em metas, continuidade da lógica anterior.

2018	Lei nº 20.366/2018	Raquel Teixeira	Bônus de Incentivo Educacional. Critérios alinhados a políticas anteriores, monitoramento mantido.
2019	Lei nº 20.422/2019 EC nº 65/2019	Fátima Gavioli	Auxílio-Alimentação (R\$ 500). PEC da Previdência: altera aposentadoria, extingue licença-prêmio e quinquênio.
2020	Lei nº 20.757/2020 Decreto nº 9.726/2020	Fátima Gavioli	Extinção da licença-prêmio e quinquênio. Auxílio Alimentação de R\$ 500 e ajuda de custo durante o Reanp.
2021	Lei nº 21.184/2021 Decreto nº 9.990/2021	Fátima Gavioli	Bônus de produtividade (95% da remuneração), critérios: presença no Enem e avaliações. Pagamento dos Auxílios Alimentação e Aprimoramento de R\$ 500 cada.
2022	Leis nº 21.682/2022 e nº 21.672/2022	Fátima Gavioli	Carga horária: 28 para 32 aulas. Bônus Resultado: 98% da remuneração. Critérios: Programa AlfaMais Goiás e Saego. Pagamento dos Auxílios Alimentação e Aprimoramento de R\$ 500 cada.
2023	Leis nº 21.793/2023 e nº 22.383/2023	Fátima Gavioli	Gratificações criadas. Bônus Resultado: até 95% da remuneração. Critérios: metas das avaliações. Pagamento dos Auxílios Alimentação e Aprimoramento de R\$ 500 cada.
2024	Leis nº 21.245/2024 e nº 22.649/2024	Fátima Gavioli	Gratificações mantidas. Bônus Resultado: pagamento a todos os profissionais da educação da rede estadual. Pagamento dos Auxílios Alimentação e

			Aprimoramento de R\$ 500 cada.
2025	Decreto nº 10.684/2025 Lei nº 23.068/2024	Fátima Gavioli	Reajuste de gratificações. Bônus Resultado até dezembro. Novo Plano de Cargos e Salários. Continuidade do pagamento de Auxílios Alimentação e Aprimoramento de R\$ 500 cada.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Essa sistematização permite visualizar as continuidades e reformulações operadas ao longo dos diferentes mandatos governamentais, evidenciando tanto os critérios de elegibilidade quanto os grupos docentes sistematicamente excluídos da política. Ao acompanhar essa linha do tempo, é possível compreender como a lógica meritocrática e de responsabilização se consolidou como política de Estado, reforçando a performatividade e a competição interna entre profissionais da educação, em detrimento de uma política efetiva de valorização da carreira docente, conforme defendido pelas associações e entidades de classe.

Diante desse panorama, torna-se pertinente analisar de que forma as reivindicações históricas do Sintego foram sendo recebidas e reinterpretadas pelos governos estaduais nos períodos de Marconi Perillo (2011–2018) e Ronaldo Caiado (2019–2025). Essa comparação colabora para identificar as continuidades estruturais que mantêm a lógica meritocrática e de responsabilização individual como eixo central da gestão educacional.

O Quadro 9, a seguir, sistematiza essas relações, apresentando as principais pautas do Sintego e as respostas governamentais que evidenciam o tensionamento entre a valorização da carreira docente, defendida pelas entidades de classe, e as estratégias de gestão orientadas pelo desempenho que se consolidaram como política de Estado em Goiás.

Quadro 9– Comparativo das reivindicações do Sintego e as respostas governamentais (2011–2025)

Período Governamental	Reivindicações do Sintego	Respostas / Políticas do Governo
	<ul style="list-style-type: none"> • Cumprimento do Piso Salarial Nacional do Magistério; • Valorização da carreira docente e manutenção da gratificação por titularidade; • Reajuste linear e progressão conforme tempo de serviço e formação; 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação de leis de bonificação por desempenho (2011–2018); • Criação do Bônus de Incentivo Educacional, com critérios de assiduidade e desempenho escolar; • Exclusão de parte dos profissionais (apoio, inclusão, tutoria);

Marconi Perillo (2011–2018)	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão democrática nas escolas e participação dos professores nas decisões; • Respeito ao direito de greve e fim dos cortes salariais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tentativa de reformulação do plano de carreira (2012), gerando greve de 51 dias; • Centralização da gestão escolar e ênfase na avaliação de resultados (Ideb/Idego).
Ronaldo Caiado (2019–2025)	<ul style="list-style-type: none"> • Recomposição salarial e reajustes lineares; • Reversão da Reforma da Previdência (EC nº 65/2019) e defesa da aposentadoria especial para o magistério; • Reposição das perdas inflacionárias e ampliação dos investimentos em carreira; • Fim das gratificações pontuais e dos auxílios fixos, substituindo-os por valorização permanente; • Diálogo com o governo e transparência na gestão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manutenção da política de bonificação, agora sob o título de Bônus Resultado (2019–2025); • Criação dos Auxílios Alimentação e Aprimoramento (R\$ 500 cada); • Extinção da licença-prêmio e quinquênio com a EC nº 65/2019; • Implantação de gratificações por metas e reajustes pontuais; • Aprovação de um novo Plano de Cargos e Salários (2025), ainda condicionado à performance institucional.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em informações do Sintego (2011–2024), Leis Estaduais nº 17.402/2011 a nº 23.068/2024, EC nº 65/2019, e Rosa (2018).

Dessa forma, embora as pautas do Sintego tenham permanecido centradas na valorização estrutural da carreira docente, na recomposição salarial e no diálogo com o governo, as respostas dos sucessivos governos mantiveram uma orientação voltada à meritocracia e à performatividade. Tanto no período de Marconi Perillo quanto no de Ronaldo Caiado, as políticas de bonificação por resultados, gratificações condicionadas e auxílios temporários substituíram a valorização permanente da carreira, transformando a política educacional em um instrumento de premiação por desempenho.

Essa trajetória reforça a continuidade de uma lógica gerencialista, que desloca o foco da formação e da valorização coletiva dos docentes para o controle de resultados e responsabilização individual, contribuindo para o enfraquecimento das pautas sindicais históricas e para a consolidação de uma política de Estado orientada pela produtividade e pela competição interna entre profissionais da educação.

O critério central para a concessão do bônus foi a associação entre desempenho escolar – medido pelo Ideb – e assiduidade docente, com forte ênfase no cumprimento de metas quantitativas e no controle da frequência dos professores. Essa frequência, inclusive, era tornada pública nas unidades escolares e sua veracidade fiscalizada por auditorias promovidas pela Seduc.

A responsabilização se estendia ao ponto de prever sanções disciplinares em caso de fraude, demonstrando o caráter coercitivo da medida. Conforme Ball (2005, p. 541), “trata-se da lógica da performatividade, que institui uma cultura de prestação de contas baseada na medibilização dos desempenhos, exigindo dos sujeitos a constante produção de evidências de eficácia”.

Mesmo apresentada como estratégia de valorização dos profissionais da educação, a política de bonificação acabou por acentuar a segmentação interna da categoria ao excluir sistematicamente do direito ao bônus professores de apoio à inclusão, de atividades profissionais, e aqueles modulados em projetos e oficinas. As sucessivas alterações legislativas – Leis nº 17.735/2012, nº 18.093/2013, nº 18.544/2014 e nº 18.953/2015 – mantiveram essa diferenciação, reforçando a ideia de que “a valorização profissional estaria condicionada ao cumprimento de um padrão de produtividade previamente definido e mensurado por indicadores externos” (Pioli, 2022, p. 10).

Além disso, o bônus não foi incorporado ao salário, sendo oferecido apenas de forma esporádica e sem representar uma valorização salarial contínua. Durante esse período, o piso nacional da categoria também não foi implementado, evidenciando a diferença entre o discurso oficial e as reais condições de trabalho dos professores. Como destaca Oliveira (2021, p. 57), “a racionalidade neoliberal não reconhece a complexidade da função docente, tratando o professor como executante de metas”.

A manutenção do programa ao longo diferentes gestões – mesmo após o fim oficial do Pacto em 2014 – demonstra sua institucionalização como mecanismo de governo, contribuindo para a consolidação de uma cultura de *accountability* centrada em controle, metas e resultados. Essa cultura, segundo Ball (2013, p. 104), “gera “terrorismo organizacional”, intensifica o trabalho dos professores e corrói a confiança profissional”.

Nesse sentido, desde sua criação, em 2011, por meio da Lei nº 17.402/2011, a bonificação por desempenho se consolidou como uma política recorrente, atravessando diferentes governos e secretários de educação, sem interrupções significativas. Embora os nomes e critérios tenham sofrido alterações ao longo dos anos – passando de *Bônus de Estímulo à Regência* para *Bônus de Incentivo Educacional* e, mais recentemente, *Bônus Resultado* – o núcleo da política, centrado em desempenho e assiduidade, foi mantido. Essa permanência revela uma institucionalização da lógica meritocrática na gestão da educação em Goiás. O bônus deixa de ser uma política pontual e consolida-se como um instrumento estruturante de governo, mesmo diante de alterações partidárias e administrativas.

Durante toda a primeira década de implementação (2011–2018), foi destaque a exclusão sistemática de determinados segmentos docentes, como professores de apoio à inclusão, de atividades profissionais e de projetos pedagógicos. Tal recorte reforça uma visão estreita de desempenho escolar, reduzido à atuação direta em sala de aula regular, e desconsidera a contribuição dos profissionais que atuam em contextos de mediação, apoio e inovação.

Os critérios para concessão do bônus foram se tornando progressivamente mais rígidos e tecnicamente monitoráveis, com exigência de frequência lançada em sistemas digitais (Sige), metas de desempenho institucionalizadas por meio do Saego, Ideb, Saeb e, posteriormente, Idego. Isso intensificou a cultura da responsabilização individual, submetendo os docentes à lógica da performatividade, tal como analisa Ball (2013), com efeitos sobre o bem-estar docente e o sentido do trabalho pedagógico. O Sige é sistema que centraliza todas as informações - sistema de gestão em rede

A partir de 2019, na gestão de Ronaldo Caiado, observou-se uma expansão dos benefícios financeiros para além da bonificação. Foram criados auxílios alimentação e aprimoramento continuado, bem como gratificações de estímulo à regência e à coordenação pedagógica. Esses dispositivos mantêm o foco em resultados e produtividade, mas ampliam o número de profissionais contemplados, inclusive temporários e comissionados.

Contudo, é importante ressaltar que tais medidas não configuram políticas estruturantes de valorização docente, pois não são incorporadas ao vencimento, dependem do alcance de metas externas, e muitas vezes não contemplam direitos históricos da categoria, como licença-prêmio e quinquênio, extintos pela Lei nº 20.757/2020.

Nos últimos anos, durante o primeiro (2019–2022) e o segundo mandato (2023–2026) do governo Ronaldo Caiado, observaram-se mudanças relevantes relacionadas ao exercício docente, tais como a reconfiguração da política de bônus e diversas reformas nos âmbitos previdenciário, administrativo e curricular. A PEC da Previdência de 2019, a alteração da carga horária de 28 para 32 aulas (Lei nº 21.682/2022) e o novo Plano de Cargos e Salários (Lei nº 21.245/2024) estão conectados ao mesmo arcabouço gerencial, no qual a valorização é substituída por gratificações condicionadas a desempenho.

Essa articulação de reformas demonstra um processo de “neoliberalização” da carreira docente, como alertam Jacomini e Penna (2016), em que o valor do professor é medido pela sua aderência a metas e sua performance estatística, em detrimento de uma valorização estrutural fundamentada na equidade, na formação crítica e na função social da educação.

A análise do histórico revela profundas contradições entre a retórica de valorização docente e as práticas implementadas. Apesar de os bônus serem apresentados como incentivo, na prática, substituem políticas estruturais, precarizando direitos e aprofundando desigualdades internas na rede. Como argumenta Pioli (2022) demonstrando que remuneração atrelada a resultados “compromete a equidade, o reconhecimento profissional e a função social da escola”.

Ademais, há impactos subjetivos e profissionais haja vista que o clima de vigilância e competição afeta a autonomia, o trabalho colaborativo e o sentido ético da docência, como também destaca Dalila Oliveira (2021).

Em síntese, a política de bonificação por desempenho em Goiás representa um paradigma de gestão baseado na racionalidade gerencial e na performatividade, que opera pela lógica da responsabilização individual, com efeitos limitados sobre a valorização real da docência. Embora tenha se sofisticado ao longo dos anos, seu foco permanece na mensuração de resultados e na indução de comportamentos produtivistas, contribuindo para a precarização da carreira e para o esvaziamento do projeto educativo emancipador.

Nesse âmbito, a adoção da política de bonificação por desempenho no estado de Goiás, no contexto do Pacto pela Educação, evidencia uma profunda dissonância entre os marcos legais que regem a valorização dos profissionais da educação e as práticas efetivadas no âmbito da gestão educacional inspirada nos princípios da NGP.

Conforme Mons (2009), a NGP visa à maximização da eficiência com a minimização dos custos, transferindo o ônus da responsabilização aos agentes da linha de frente, notadamente os professores. É importante destacar que, mesmo com o fim oficial do Pacto em 2014, imperou-se uma lógica de continuidade estruturante no que tange ao controle do trabalho docente

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, incisos V e VIII, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), no artigo 67, asseguram que a valorização docente deve ocorrer por meio de planos de carreira, piso salarial, condições adequadas de trabalho e aperfeiçoamento profissional. Em referência ao prego a Constituição Federal, Nunes; Oliveira (2017 p.71) afirmam que “é imprescindível a definição de plano de cargos e salários com uma apropriada estrutura de remuneração, incentivos e promoções de acordo com o percurso formativo e trajetória histórica de atuação do professor”. Este parágrafo legal é ponto de partida. Para ser conclusivo, precisa-se problematizar e vincular ao objeto do subtítulo capitular

1. 10 Valorização docente nos governos de Marconi Perillo e Ronaldo Caiado (2011–2025)

Ao longo dos governos de Marconi Perillo (2011–2018) e Ronaldo Caiado (2019–2025), a política educacional em Goiás tem mantido uma aparente preocupação com a valorização docente, traduzida principalmente pela adoção de mecanismos de bonificação por desempenho, reformulações curriculares, expansões de programas educacionais e pagamento

de auxílios. No entanto, ao observarmos as ações implementadas à luz dos marcos legais nacionais (CF/1988, LDB/1996) e dos estudos críticos sobre o trabalho docente, percebe-se uma dissonância significativa entre o discurso de valorização e a materialidade das políticas efetivadas.

A trajetória das reformas no Estatuto do Magistério e nas políticas associadas à carreira docente no estado de Goiás, entre 2011 e 2025, revela um processo gradativo de fragilização das garantias históricas de valorização profissional sob a justificativa de modernização e eficiência apresentadas como avanços gerenciais, tais alterações incorporaram elementos da racionalidade neoliberal e da performatividade, comprometendo o reconhecimento, a estabilidade e o desenvolvimento da profissão docente.

A análise comparativa entre o Estatuto de 2001 (Lei nº 13.909) e o conjunto de alterações implementadas entre 2011 e 2025 evidencia mudanças estruturais profundamente associadas à lógica meritocrática e ao controle dos trabalhadores da educação. O aumento da carga horária, as restrições ao acesso à gratificação por titularidade, a extinção da licença-prêmio e do quinquênio e a institucionalização de bônus e auxílios condicionados a metas externas expressam a intensificação do trabalho e o esvaziamento dos direitos históricos dos docentes.

De acordo com Ball (2013), Pioli (2022), Oliveira (2021) e Jacomini e Penna (2016), essas reformas fragilizam o sentido da valorização docente, subordinando a profissão à lógica da produtividade, da vigilância e da competição.

Quadro 10 - Comparativo - Ações de Valorização Docente: Estatuto 2001 *versus* 2025

Eixos	Estatuto 2001 e cenário até 2011	Situação após alterações 2011–2025
Carga horária docente	Definida pela lotação: 20h, 30h ou 40h; manutenção garantida.	Lei 21.682/2022: carga de 28 aulas ampliada para 32; Estado pode alterar conforme conveniência.
Gratificação por Titularidade	Concedida a todos com titulação reconhecida.	Lei 21.245/2024: somente após estágio probatório e com formação de mestrado ou doutorado na área do conhecimento ao de ingresso no cargo.
Licença-Prêmio e Quinquênio	Direito assegurado após tempo de serviço.	Lei 20.757/2020: extinção desses direitos.
Bônus por Desempenho	Não previsto no Estatuto; criado via Lei 17.402/2011.	Mantido, condicionado a desempenho e à frequência; estendido aos profissionais administrativos.
Auxílio Alimentação	Não previsto.	Lei 20.422/2019: R\$ 500 mensais para docentes e administrativos.

Auxílio Aprimoramento	Não previsto.	Decreto nº 9.963/2021 estabelece o pagamento de auxílio no valor de R\$ 500 para servidores administrativos que concluírem cursos de aprimoramento com carga horária mínima de 20 horas, e para docentes que finalizarem cursos com carga mínima de 40 horas.
Gratificação por Regência de Classe (GEERC)	Não previsto.	Lei 23.068/2024: gratificação mensal; será suspensa em caso de afastamentos superiores a 3 dias no mês trabalhado.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

As mudanças feitas no Estatuto e nas leis complementares, ao limitar direitos e vincular os instrumentos de valorização dos professores à produtividade, estão diretamente relacionadas ao processo mais amplo de regulação e responsabilização do trabalho docente em Goiás. Dessa forma, de acordo com Dalila Oliveira (2004, 2010), a reestruturação educacional no contexto da NGP resulta em precarização e flexibilização do trabalho docente, com aumento de demandas, perda de autonomia e desprofissionalização.

A autora alerta que a "valorização" promovida por meio de incentivos condicionados (como bônus) não garante condições estruturais dignas, tampouco respeita a complexidade do trabalho pedagógico. Pioli (2022), por sua vez, ressalta que os planos de carreira devem garantir estabilidade, reconhecimento por titulação e progressão funcional — o que foi desconsiderado pelas reformas goianas, sobretudo com a retirada da titularidade em 2013 (Decreto nº 7.904/2013) e a descontinuidade dos direitos históricos.

A política educacional de Goiás entre 2011 e 2025, sob a justificativa da eficiência e da responsabilização, apresenta um contexto em que a valorização dos professores é mais discurso do que prática. A troca de uma carreira estruturada por gratificações variáveis, critérios externos de produtividade e práticas de exclusão reforça o argumento de Ball (2013) de que o professor torna-se "empreendedor de si mesmo", inserido na lógica de mercado da educação.

A valorização, para ser efetiva, deve atender aos pressupostos legais, éticos e pedagógicos - não à performance isolada, descontextualizada, monitorada e recompensada por mecanismos instáveis e muitas vezes excludentes. Sendo assim, a trajetória das políticas educacionais no estado de Goiás, especialmente entre os governos de Marconi Perillo (2011–2018) e Ronaldo Caiado (2019–2026) revela a consolidação e o aprofundamento de uma agenda neoliberal que, mesmo tendo se revestido de discursos distintos ao longo das gestões, manteve como eixo estruturante a racionalidade gerencial, o controle por resultados e a desresponsabilização do Estado quanto às garantias fundamentais no campo educacional.

Conforme Almeida e Chaves (2021, p. 6), a gestão de Marconi Perillo foi marcada pelo avanço da publicização, uma “estratégia de gestão do público sob a lógica privada, voltada à redução do papel do Estado e ao fortalecimento de parcerias com o setor empresarial, sob a justificativa de modernizar e tornar eficiente a máquina pública”. Nesse caso, destaca-se a reforma educacional denominada Pacto pela Educação que, alinhada à NGP, implementou mecanismos de bonificação por desempenho, padronização curricular, responsabilização docente e um conjunto de iniciativas voltadas à mensuração de resultados e ao ranqueamento de escolas.

Esse cenário, todavia, não se encerra com a saída de Marconi do governo. Apesar de um discurso inicial de ruptura, o governo de Ronaldo Caiado aprofundou o receituário neoliberal na educação goiana, reforçando a meritocracia, as parcerias público-privadas e as formas de responsabilização individual. Segundo Chagas Filho, Silva e Oliveira (2023, p. 15), “o governo Caiado não apenas manteve as políticas de caráter gerencialista e meritocrático, como as ampliou, especialmente com a implementação do novo Ensino Médio e o fortalecimento das avaliações externas como critério central da gestão escolar”.

Conforme a manchete a seguir:

Figura 7 - Manchete do jornal O Popular sobre a meta do Ideb para 2023



Fonte: Jornal O Popular (2023).

A reportagem publicada pelo jornal O Popular, em fevereiro de 2023, anuncia que a Secretaria de Educação de Goiás (Seduc) elevou as metas do Ideb para a rede estadual, fixando como objetivo 4,8 pontos no Ensino Médio e 5,6 pontos no Ensino Fundamental após o estado ter alcançado 4,5 e 5,3 pontos, respectivamente, em 2021. A medida é apresentada como estratégia de gestão para “estimular” o avanço na aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas centrais nas avaliações externas.

A decisão do governo Caiado de elevar as metas do Ideb em Goiás representa a continuidade da lógica instaurada pelo Pacto pela Educação, mantendo a centralidade nos indicadores e no controle do trabalho docente. Embora revestida de um discurso de inovação e eficiência, trata-se da mesma racionalidade gerencialista e performativa que, como aponta Ball (2005), transforma professores em executores de metas.

Essa política reafirma o que Laval (2019, p???) descreve como a concepção neoliberal da educação como “um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico”, reforçando mecanismos de responsabilização e padronização. Em vez de promover valorização estrutural e equidade, o modelo perpetua a cultura de resultados do Pacto pela Educação, revelando permanências que atravessam governos distintos.

Nessa conjuntura, o ambiente político, econômico e cultural de Goiás favorece o avanço desse projeto, como sintetiza Freitas (2018, p. 13), ao afirmar que o estado apresenta “terreno fértil para proliferação de uma nova direita que procura combinar o liberalismo econômico, neoliberal, no sentido de ser uma retomada do liberalismo clássico, do século XIX, com autoritarismo social”.

Essa combinação é visível na atuação de ambos os governos, que, sob o discurso da modernização e da qualidade, reforçaram o controle sobre o trabalho docente, limitaram o debate democrático nas escolas e transferiram para o indivíduo a responsabilidade pelos resultados educacionais. Sob esse prisma, Dardot e Laval (2016, p. 21) consideram que o neoliberalismo não deve ser compreendido apenas como uma política econômica, mas como uma racionalidade que “define novas formas de governo dos indivíduos e das instituições, promovendo a competição, a responsabilização individual e o enfraquecimento dos direitos sociais”.

Em Goiás, essa racionalidade se expressa na padronização curricular imposta, no foco quase exclusivo em avaliações de larga escala, no desmonte dos direitos históricos da carreira docente — como a retirada do quinquênio e da licença-prêmio — e na imposição de

mecanismos de bonificação e ranqueamento que intensificam o trabalho docente e restringem a autonomia pedagógica.

A educação pública, sob essa perspectiva, é tratada como um serviço, os estudantes como consumidores e os professores como operadores de metas. Como declaram Dardot e Laval (2016, p. 236), o ideal neoliberal do “empreendedor de si” é imposto aos docentes, que passam a ser responsabilizados individualmente pelo desempenho escolar, ignorando as desigualdades estruturais e as condições precárias do sistema educacional.

Assim, ao se analisar as gestões de Marconi Perillo e Ronaldo Caiado, constatou-se que, mesmo sob diferentes discursos, ambos os governos operaram sob a mesma lógica neoliberal, transformando o direito à educação em mercadoria, comprometendo a função social da escola e convertendo o trabalho docente em peça subordinada à lógica do mercado, da competitividade e da culpabilização individual, conforme apresentado na próxima seção.

CAPÍTULO 2 NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA DA REFORMA EDUCACIONAL PACTO PELA EDUCAÇÃO

A exigência de ‘competitividade’ tornou-se um princípio político geral que comanda as reformas em todos os domínios, mesmo os mais distantes dos encontros comerciais no mercado mundial. Ela é a expressão mais clara de que estamos lidando não com uma ‘mercantilização sorrateira’, mas com uma expansão da racionalidade de mercado a toda a existência por meio da generalização da forma-empresa. É essa ‘racionalização da existência’ que, afinal, como dizia Margaret Thatcher, pode ‘mudar a alma e o coração’. (Dardot e Laval, 2016)

A análise das políticas educacionais demanda compreender que sua formulação e implementação não ocorrem de maneira neutra ou isolada, porém são resultado de disputas, pressões e articulações conciliações que antecedem a produção dos textos legais e as práticas institucionais. . À luz da reflexão de Dardot e Laval (2016), é possível perceber que tais disputas não se limitam a interesses pontuais; elas são atravessadas por uma racionalidade neoliberal que estende a lógica de mercado a todas as dimensões da vida social, convertendo a competitividade em princípio organizador das reformas. Nesse processo, a educação passa a ser reinterpretada segundo a “forma-empresa”, redefinindo finalidades, modos de gestão e expectativas sobre escolas, professores e estudantes.

Inspirada na abordagem do Ciclo de Políticas, proposta por Ball e Bowe (1992) e aprofundada por Mainardes (2006), esta seção enfatiza o chamado contexto de influência, ou seja, aquele espaço onde diferentes grupos sociais, econômicos e políticos disputam a construção do discurso dominante sobre a educação, influenciando o desenho das reformas e das políticas públicas. Trata-se de um momento em que as ideias circulam pelas mídias, redes sociais, organizações internacionais e grupos empresariais, ganhando legitimidade e sendo ressignificadas conforme as especificidades de cada realidade nacional ou local.

Diante disso, compreende-se que a Reforma Educacional Pacto pela Educação, implementada em Goiás a partir de 2011, não é um fenômeno isolado, expressão concreta da inserção das políticas estaduais na lógica mais ampla da racionalidade neoliberal e da NGP. Como será discutida ao longo desta seção, a reforma educacional em Goiás se articula a tendências globais de mercantilização da educação, promovendo uma série de mudanças estruturais e culturais no sistema educacional goiano.

A seção está organizada em três eixos principais: o primeiro abordará a difusão da NGP e sua influência no campo educacional, destacando o processo de transposição de instrumentos gerenciais privados para a administração pública e escolar; o segundo discutirá a racionalidade neoliberal como uma nova razão do mundo (Dardot; Laval, 2016), evidenciando como essa lógica organiza a subjetividade dos indivíduos, naturaliza a competitividade e legitima a precarização dos direitos sociais; e o terceiro eixo tratará da chamada Reforma Empresarial da Educação, destacando as categorias de padronização curricular, avaliação de larga escala, responsabilização e meritocracia como elementos centrais desse processo.

Ao longo do texto, apresentam-se as contribuições teóricas de autores como Dardot e Laval (2016), que conceituam o neoliberalismo como uma racionalidade que estrutura as relações sociais e institucionais; Oliveira, Duarte e Clementino (2017) e Azevedo (2021), analisam a NGP e seus impactos na administração estatal; Freitas (2014, 2016, 2018), problematiza os mecanismos de controle e *accountability* na educação; e Mainardes (2006), cuja leitura do Ciclo de Políticas fornece subsídios para a compreensão da disputa pelo discurso educacional e a construção das políticas em sua dimensão histórica e ideológica.

A partir desse referencial, busca-se compreender como a política educacional goiana foi influenciada, tensionada e moldada por essa lógica global, contribuindo para a conformação de um novo padrão de gestão educacional ancorado na performatividade, na competição e na responsabilização docente.

2.1 Nova Gestão Pública (NGP) e o campo das políticas educacionais

O novo modelo de gestão pública introduzido no Brasil a partir da década de 1990, resultado de um processo de alastramento das ideias neoliberais pelo mundo, é explicado pelo intuito de melhoria da governança social vinculada à eficácia da gestão, denominada de Nova Gestão Pública. De acordo com Oliveira (2018, p. 46):

A NGP, que surge então nas últimas décadas do século XX como um movimento crítico à organização estatal-burocrática, pode ser caracterizada de forma genérica pelos seguintes princípios: dissociação das funções de execução e controle; fragmentação das burocracias e sua abertura às demandas e exigências dos usuários; concorrência de atores públicos com o setor privado e a terceirização dos serviços; reforço das responsabilidades e da autonomia dos níveis de execução da ação pública; gestão por resultados e a contratação com o estabelecimento de metas e objetivos e a avaliação de desempenho; normalização, via padronização, das práticas profissionais baseadas em evidências e em experimentos exemplares.

Nesse sentido, Oliveira; Duarte; Clementino (2017, p. 710) analisam, observando que

[...] a NGP se instala como inovação, criticando a burocratização dos Estados de Bem-Estar Social mesmo onde não se chegou a 96xpl-lo de fato, como na região latino-americana, promovendo ataques às hierarquias, à centralização do poder e das decisões, à rigidez das estruturas governamentais, o que encontra muita acolhida junto à opinião pública. O funcionalismo passa a ser altamente criticado como ineficiente e pouco comprometido, o que o coloca no centro dos ataques ao modelo de organização estatal.

Os esforços empreendidos para instaurar uma nova gestão surgiram como resposta às críticas em relação à burocracia dominante na administração pública que, consoante Azevedo (2021, p. 38), acabam

Justificando-se como uma teoria de combate ao ‘burocratismo’, a Nova Gestão Pública estimula a criação de um núcleo estratégico de controle sobre a máquina pública. As reformas orientadas pelo NGP tendem a diminuir níveis hierárquicos, tratar o cidadão como cliente ou consumidor e a valorizar uma aristocracia de gestores preocupados, prioritariamente, com planilhas, indicadores, *benchmarks* e manuais de ‘boas práticas’, procurando tornar o Estado mais enxuto e eficaz, de maneira que suas atividades sejam executadas, mais produtivamente, por menos servidores.

Logo, ao lado da relevância técnica, da eficiência como um fim em si mesmo e da minimização de elementos políticos, existem os preceitos em relação aos atributos administrativos de instituições privadas. Por conseguinte, cada vez mais se utilizam de ferramentas do setor privado na esfera pública, como se esses instrumentos fossem neutros e, por si, trouxessem êxito, independentemente da instituição (escola, universidade, hospitais, bancos, empresas). Assim, segundo Oliveira (2018, p. 45):

A NGP pode ser considerada um tipo de privatização endógena, sendo uma forma indireta que introduz valores da economia privada na gestão pública. Tendo sempre como referência a empresa privada, a NGP vai impondo um ethos empresarial na gestão dos serviços públicos, imprimindo uma lógica mercantil entre fornecedores e clientes ou consumidores, onde antes imperavam noções de direito baseadas na relação entre Estado e cidadania.

Diante disso, a NGP pode ser considerada como um dos pilares estruturantes da agenda global para a educação em que, de acordo com Duarte *et al.* (2022, p. 4), “os mecanismos de gestão característicos do mundo empresarial foram introduzidos na administração da educação, visando induzir maior eficiência aos resultados”. Assim, no campo educacional, a ênfase recai

sobre os resultados quantitativos dos sistemas de ensino, em detrimento dos processos pedagógicos, “passando a admitir a lógica do mercado com a importação para o domínio público de modelos de gestão privada cuja ênfase é posta nos resultados ou produtos dos sistemas educativos” (Afonso, 1999, p. 157).

No caso da educação, de acordo com o autor, a preocupação com o produto é mais do que com o processo, ou seja, para obter o sucesso e a qualidade do ensino, seria necessário focar a gestão escolar nos seus resultados por meio de indicadores de desempenho. O movimento da NGP foi implementado em diversas áreas do setor público e, nesse contexto, as instituições públicas de ensino superior são submetidas à forte pressão para prestar contas, melhorar o desempenho e para a formação de estudantes competentes, destinada ao mercado de trabalho.

A partir de 1990, no âmbito educacional, tanto na educação básica como na superior, foram acontecendo mudanças nos currículos, na organização do trabalho escolar e nas formas de avaliação, que colocaram em destaque aspectos como produtividade, desempenho, competitividade e resultados, vinculando a qualidade a estes aspectos e tornando as instituições educacionais prestadoras de um serviço para seus clientes – os estudantes (Freitas, 2018). Nessa ótica, Calderon; França (2018, p. 98) destacam que

[...] os rankings ganharam primazia e legitimidade técnica enquanto instrumentos de avaliação, incorporando as orientações da Nova Gestão Pública na área da Educação: a concorrência como elemento indutor da qualidade; a avaliação por resultados como referência para aferir a qualidade; a transparência das informações como elemento-chave para o controle e atuação dos consumidores; e a responsabilização das instituições educacionais pela melhoria da qualidade e pelo desempenho dos alunos .

Assim sendo, os indicadores de eficiência que visam medir a qualidade educacional têm sido colocados, cada vez mais, como constituintes de atributos e qualificação da educação. Sob esse ponto de vista, o sentido de qualidade se manifesta em bons resultados nas avaliações quantitativas que, no Brasil, foi um dos principais mecanismos para adaptação do sistema educacional ao modelo gerencialista da NGP.

2.2 O neoliberalismo como nova razão do mundo

Para discorrer sobre a concepção de racionalidade neoliberal, utilizar-se-ão os conceitos de Dardot e Laval (2016). A posição assumida pelos autores rompe com os conceitos e

posicionamentos que entendem o neoliberalismo apenas como modelo econômico, político ou ideológico. Assim, os autores (2016, p.17), já no início na obra, explicitam:

A tese defendida por esta obra é precisamente que o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma *racionalidade* e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. O termo *racionalidade* não é empregado aqui como um eufemismo que nos permite evitar a palavra “capitalismo”. O neoliberalismo é a *razão do capitalismo contemporâneo*, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência. (grifos dos autores).

O neoliberalismo não opera apenas na destruição de programas de regulamentação das instituições, mas produz a própria existência, isto é, estabelece a subjetividade e instrui como se deve comportar e se relacionar socialmente. O neoliberalismo, dessa forma, orienta os modos de vida nas sociedades ocidentais. Para Dardot e Laval (2016,p.16), governar é conduzir a conduta dos homens, desde que se especifique que essa conduta é tanto aquela que se tem para com si mesmo quanto aquela que se tem para os outros e que:

O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também *produz* certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que *a forma de nossa existência*, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. (Grifos dos autores).

Dardot e Laval (2016) utilizam o conceito de governamentalidade que é resultante dos estudos e pesquisas produzidas por Michel Foucault no livro *Nascimento da Biopolítica* (2008). De acordo com eles, nessa obra, Foucault pretende lançar uma análise do liberalismo e do neoliberalismo não como teorias econômicas, mas como práticas de governo de si. A governamentalidade empresarial que prevalece no plano da ação do Estado (Estado-empresa)

difunde-se para a ideia de indivíduos empreendedores de si (sujeito-empresa), sem garantias e estabilidade. Segundo esses autores (2016, p. 378):

De fato, a ‘governamentalidade empresarial’ que deve prevalecer no plano da ação do Estado tem um modo de prolongar-se no governo de si do ‘indivíduo-empresa’ ou, mais exatamente, o Estado empreendedor deve, como os atores privados da ‘governança’, conduzir indiretamente os indivíduos a conduzir-se como empreendedores. Portanto, o modo de governamentalidade própria do neoliberalismo cobre o ‘conjunto das técnicas de governo que ultrapassam a estrita ação de Estado e orquestram a forma como os sujeitos se conduzem por si mesmos’. A empresa é promovida a modelo de subjetivação: cada indivíduo é uma empresa que deve se gerir e um capital que deve se fazer frutificar.

A perspectiva política da governamentalidade permite compreender como os princípios do neoliberalismo são aceitos e legitimados nas instituições e na subjetividade como razão de mundo, e como a normatividade dessa governamentalidade se torna necessária à adaptação do Estado à lógica empresarial, que Dardot e Laval (2016) chamam de “paradigma global da reinvenção do governo. No exposto a seguir, Dardot e Laval (2016, p. 301-302) relatam que a tendência:

[...] consistiu em impor um novo modo de racionalização às administrações públicas que obedece às lógicas empresariais. Concorrência, *downsizing*, *outsourcing* [terceirização] auditoria, regulação por agências especializadas, individualização das remunerações, flexibilização do pessoal, descentralização dos centros de lucro, indicadores de desempenho e *benchmarking* são todos instrumentos que administradores zelosos e decididos políticos em busca de legitimidade importam e difundem no setor público em nome da adaptação do Estado à ‘realidade do mercado e da globalização’.

[...]

Cada entidade (unidade de produção, coletivo ou indivíduo) passa a ser ‘autônoma’ e ‘responsável’ (no sentido de *accountability*). No âmbito de suas missões, recebe metas que deve atingir. A realização dessas metas é avaliada regularmente, e a unidade é sancionada positiva ou negativamente de acordo com seu desempenho. A eficácia deve aumentar em razão da pressão constante e objetivada que pesará sobre os agentes públicos, em todos os níveis [...].

O objetivo dessa nova gestão pública é transformar, de forma eficiente, as administrações públicas tradicionais em organizações voltadas para o desempenho, visto que o neoliberalismo utiliza como efeito disciplinador a concorrência como estímulo ao bom desempenho. Sendo assim, Dardot e Laval (2016) destacam que a “concorrência” é a palavra-chave dessa nova gestão pública, criando, com esse dispositivo, uma melhor eficiência dos serviços públicos e redução dos custos.

Além da concorrência nos serviços públicos, ela também deve ser o princípio da “gestão dos recursos humanos”, provocando mudanças nos sistemas de “classificação e remuneração, em proveito de avaliações baseadas no desempenho individual e nos incentivos financeiros personalizados, conforme os cumprimentos das metas pelas quais se comprometeram” (Dardot; Laval, 2016, p. 304). Dessa forma, essa “gestão do desempenho” tem como função trazer eficácia ao serviço público que, de acordo com Dardot e Laval (2016, p. 305), seria:

Um novo modelo de condução dos agentes públicos tende a instaurar-se: o governo empresarial. Ele repousa sobre os princípios da ‘gestão do desempenho’ e emprega ferramentas importadas do setor privado (indicadores de resultados e gestão de motivações mediante um sistema de incentivos que permitem um ‘governo a distância’ dos comportamentos). Esse governo supõe um controle estrito do trabalho dos agentes públicos por meio de avaliações sistemáticas e a subordinação destes à demanda de ‘cidadãos-clientes’ convidados a exercer sua capacidade de escolha diante de uma oferta diversificada, de acordo com o princípio do “controle pela demanda”.

Essa nova gestão pública é denominada por Dardot e Laval (2016) de governo “empresarial”, que tem como princípio elevar a performatividade, reduzir os gastos públicos e agradar aos mercados. Os governos empresariais obedecem a dez princípios, listados abaixo, consoantes os autores (2016, p.307):

A maioria desses governos promove a concorrência entre fornecedores de serviços; tira poder da burocracia para dá-lo aos cidadãos; mede o desempenho de suas agências focando não os recursos, mas os resultados; é guiada pela busca de seus objetivos, não pelo respeito de regras e regulações; considera que os usuários são consumidores e oferece a eles possibilidades de escolha entre escolas, programas de formação, tipos de habitação; previne os problemas antes que surjam, em vez de conformar-se em oferecer posteriormente o serviço; emprega sua energia a fim de evitar gastos, em vez de procurar fundos; descentraliza a autoridade, favorecendo a administração participativa; prefere os mecanismos do mercado aos mecanismos burocráticos;. E concentram-se não só no fornecimento de serviços públicos, mas na mobilização de todos os setores – público, privado e associativo – para resolver os problemas da comunidade.

Esse dispositivo de concorrência, combinado com sistemas de classificação, é mediado pela avaliação. A mensuração do desempenho se tornou a tecnologia elementar para levar os “indivíduos a adaptar-se aos novos critérios de desempenho e qualidade, a respeitar novos procedimentos [...] e aos incentivos típicos da nova gestão” (Dardot; Laval, 2016, p. 315). A performatividade se tornou uma cultura adotada para comparar, regular, controlar e viabilizar mudanças nos comportamentos e na gestão das instituições, influenciando diretamente a formação subjetiva dos indivíduos.

À vista disso, a racionalidade neoliberal, sustentada nos valores de concorrência e competitividade, emprega técnicas de poder inovadoras sobre as subjetividades, o que lhe permite criar referências de vida, transformar os valores culturais, estabelecer novos ritmos de trabalho e impor novos rumos às políticas públicas, interferindo diretamente sobre todas as esferas da existência humana. Por conseguinte, a aceitação e a legitimação de uma razão baseada na concorrência, competitividade e desempenho promovem o aniquilamento da democracia. Para tanto, é necessário pensar e implementar estratégias através do dispositivo de eficácia, que é caracterizado por Dardot e Laval (2016, p. 324) “por uma estratégia sem estrategistas”, na qual:

[...] os tipos de educação da mente, de controle do corpo, de organização do trabalho, moradia, descanso e lazer que seriam a forma institucional do novo ideal de homem, a um só tempo indivíduo calculador e trabalhador produtivo. Foi esse dispositivo de eficácia que forneceu à atividade econômica os “recursos humanos” necessários, foi ele que produziu incessantemente as mentes e os corpos aptos a funcionar no grande circuito da produção e do consumo. Em uma palavra, a nova normatividade das sociedades capitalistas impôs-se por uma normatização subjetiva de um tipo particular.

Então, com os dispositivos de eficácia e concorrência mencionados por Dardot e Laval (2016), pretende-se, também, além de formar uma nova forma de governo, formar um novo sujeito e novas subjetividades através da produção de mentes e corpos aptos a funcionar de acordo com a lógica de produção e consumo do mundo capitalista. Assim, “diversas técnicas contribuem para a fabricação desse novo sujeito unitário, que chamaremos indiferentemente de ‘sujeito empresarial’, ‘sujeito neoliberal’ ou, simplesmente, neossujeito” (Dardot; Laval, 2016, p. 327).

A nova racionalidade das sociedades capitalistas captura a subjetividade do indivíduo e fomenta a fabricação do sujeito eficaz, útil, dócil ao trabalho, disposto ao consumo, flexível, empreendedor, capaz de governar a si próprio como indivíduo responsável. A formação de uma subjetividade empresarial (produtivista e concorrencial) visa adequar os indivíduos às metamorfoses relacionadas aos ideais empresariais, formando o sujeito-empresa, ou seja, o do total envolvimento de si mesmo. Isso porque, como expressam Dardot e Laval (2016, p.327)

A vontade de realização pessoal, o projeto que se quer levar a cabo, a motivação que anima o ‘colaborador’ da empresa, enfim, o desejo com todos os nomes que se queira dar a ele é o alvo do novo poder. O ser desejante não é apenas o ponto de aplicação desse poder; ele é o substituto dos dispositivos de direção das condutas. Porque o efeito procurado pelas novas práticas de fabricação e gestão do novo sujeito é fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo e, assim, eliminar qualquer

sentimento de alienação e até mesmo qualquer distância entre o indivíduo e a empresa que o emprega. Ele deve trabalhar para sua própria eficácia, para a intensificação de seu esforço, como se essa conduta viesse dele próprio, como se essa lhe fosse comandada de dentro por uma ordem imperiosa de seu próprio desejo, à qual ele não pode resistir.

Os apontamentos dos autores contribuem para compreender que a formação do homem passa a ser sustentada sob o ideal de um homem ativo, como um sujeito-empresa, tornando-o responsável pelo seu sucesso ou fracasso, alimentando, assim, o princípio da meritocracia e da responsabilização.

A racionalidade neoliberal e seus dispositivos de eficácia, desempenho, concorrência, governamentalidade e sujeito-empresa (empreendedor) utilizam o Estado para alinhar as políticas educacionais à lógica do mercado, promovendo a chamada reforma empresarial da educação, como se verá no próximo tópico.

2.3 A reforma empresarial da educação e suas categorias alinhadas à racionalidade neoliberal

No campo das políticas educacionais, observou-se uma guinada voltada às políticas mercadológicas, orientadas por fundamentos da racionalidade neoliberal que têm direcionado a gestão da educação, promovendo a implantação de mudanças nos sistemas educacionais brasileiros, coerentes com seus objetivos ideológicos. Segundo Dardot e Laval (2016), essa racionalidade do mundo é global e atravessa todas as esferas da existência humana, sem se reduzir à esfera propriamente econômica e às instituições públicas, inclusive a escola, passando a funcionar segundo o modelo da empresa capitalista. Conforme propõe Freitas (2016, p. 140):

O modelo de gestão considerado eficaz é o da iniciativa privada, cujo centro está baseado em controle e responsabilização, ou seja, em processos de fixação de metas objetivas submetidas a avaliação e divulgação, associadas a prêmio ou punição, na dependência dos resultados obtidos. Os supostos básicos do seu bom funcionamento são o controle gerencial e a concorrência sob as leis do mercado.

O modelo de gestão citado por Freitas (2016) é denominado de Reforma Empresarial da Educação, que tem a livre concorrência do mercado como princípio absoluto, defendendo que a educação funcione como uma “empresa”. Sendo assim, “a educação, é vista como um serviço que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização” (Freitas, 2018, p. 29).

A Reforma Empresarial da Educação materializa-se da combinação entre padronização, avaliação e responsabilização tendo como base o conceito de *accountability*, conduzindo a

educação sob a lógica do livre mercado, inserindo padrões empresariais no funcionamento das escolas. Dessa forma, a implementação das políticas da reforma empresarial, concebendo a escola como uma empresa, submete os sujeitos envolvidos na educação/escola (professores, alunos e gestores) a um sistema de responsabilização pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem, legitimado pelas avaliações em larga escala. Os pressupostos básicos dessa reforma são o controle gerencial e a concorrência sob as leis do mercado.

O Estado neoliberal é “governamentalizado” por meio de novos dispositivos institucionais que têm como função consolidar e criar circunstâncias de concorrência, lógicas de mercado, medidas de desempenho, cuja implicação é modificar a conduta dos indivíduos, alterar suas relações com as instituições e transformá-los em empreendedores. As políticas educacionais recentes são marcantes dessa dinâmica, consubstancializadas pelos seguintes mecanismos da Reforma Empresarial da Educação como afirma Freitas, (2018, p. 80):

[...] bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para ‘padronizar’ o ensino e a aprendizagem; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (*accountability*) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores. (Freitas, 2018, p. 80).

Na verdade, a definição de um currículo padronizado está articulada com a predominância das avaliações externas, com os critérios utilitaristas para selecionar os conteúdos, referindo-se a um instrumento para a autorregulação docente e para a performatividade das escolas por meio de cumprimento de metas e índices, no caso do Brasil, do Ideb. A padronização do currículo é parte importante no mecanismo da Reforma Empresarial da Educação, que promove consoante Freitas (2018, p.104):

[...] o controle do processo pedagógico (por meio de uma base nacional comum curricular [BNCC] e sua irmã gêmea, a avaliação censitária [Saeb], inserida em políticas de responsabilização), somam-se: a) o controle das agências formadoras do magistério, via base nacional da formação de professores, e b) o controle da própria organização da instrução, por meio de materiais didáticos e plataformas de aprendizagem interativas.

Importante destacar que, na engrenagem dos mecanismos da Reforma Empresarial da Educação, os testes censitários ou avaliação de larga escala articulada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são o instrumento responsável por mensurar a “qualidade

da educação”. A avaliação, nesse contexto, opera para a busca da eficiência, performatividade e responsabilização no campo escolar. Nesse sentido, Freitas (2018, p. 78) destaca que:

[...] lógica esperada é que, definindo o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou. A isso a reforma chama de ‘alinhamento’.

Nesse “alinhamento”, “ingenuamente, adere-se à crença de que a avaliação responsabiliza os professores e a escola, fazendo com que sejam mais eficazes” (Freitas, 2016, p. 142), construindo a ideia de que esse tipo de mecanismo é o que promove um bom ensino. Nesse contexto, a divulgação dos resultados, através do Ideb, contribui para fortalecer essa ideia. Freitas (2018, p.80) afirmou que:

A mídia cria um senso comum favorável às reformas, recorrendo a avaliações internacionais da educação brasileira para exaltar o caos educacional existente, ou contrasta escolas públicas com escolas privadas de bom desempenho e dá publicidade a casos de sucesso (p. ex. Sobral, no estado do Ceará) que possam ser elevados à condição de modelo, sugerindo a viabilidade destas políticas (Freitas, 2018, p. 80).

E, por fim, operando em articulação com a padronização do currículo e com os resultados das avaliações em larga escala, evidenciam-se os mecanismos de responsabilização e meritocracia. A responsabilização e o mérito seriam o motor da escola para alcançar a “boa educação”. Diante disso, Freitas (2016, p. 143) traz as seguintes proposições:

O controle da aprendizagem é feito pelas avaliações externas de larga escala destinadas a auditar a aprendizagem produzida pelas escolas, supostamente com a finalidade de apoiar o ensino na sala de aula. As médias de desempenho dos alunos da escola expressariam, então, sua ‘qualidade’. [...]. Os reformadores empresariais, adeptos dessas teses, apostam que a avaliação (e a responsabilização que se segue, baseada no mérito da nota obtida nas provas) vai produzir uma melhoria nas médias dos estudantes. Quando não há essa melhoria, consideram que a escola falhou em dar atendimento adequado aos estudantes e, portanto, não está havendo ‘qualidade no ensino’. [...]. Essas propostas, porém, não se manifestam sobre as condições de trabalho e aprendizagem disponíveis nas escolas (ou fora delas), partindo do pressuposto de que essas são uma questão de ‘gestão eficiente’ e de responsabilidade da escola e do gestor. O fracasso do gestor em garantir as condições permite que, por um processo sumário que ignora ele mesmo tais condições, seja construída a justificativa para a privatização das escolas que ‘fracassem’ em ensinar seus estudantes. A ingênua ‘verificação’ se converte em ‘cobrança’ no momento posterior, seguida de consequências de alto impacto nos profissionais e nos estudantes.

Afinal, o caminho para a privatização por dentro do sistema público é sistematizado, da

seguinte forma (Freitas, 2018): padronização do ensino, por meio de bases nacionais curriculares, estabelecimento de metas a serem avaliadas em testes, que inserem as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas, responsabilizando gestores e professores pelos resultados. Logo, “neste processo, as escolas que ‘falham’ nas metas ficam vulneráveis à privatização” (Freitas, 2018, p. 80), ou seja, aos mecanismos da reforma empresarial. Assim, Freitas (2018, p.81-82) afirmou ser isso

[...] típico da reforma empresarial, essas ações, aparentemente sem relação, se articulam em uma engenharia de ‘alinhamento’ (bases/ensino/avaliação/responsabilização), eliminando a diversidade e deixando pouco espaço para a escola ou para o magistério criar, sendo sufocado por assessorias, testes, plataformas de ensino online e manuais igualmente desenvolvidos e padronizados a partir das bases nacionais comuns. Tais processos constituem-se em uma violência que impõe a manifestações culturais diferenciadas um mesmo padrão oficial [...]. Somente com a aprovação nos testes padronizados e com o domínio das habilidades e competências básicas oficiais considera-se que o aluno está apto a conviver com as ‘exigências do século XXI’ – tudo o mais está descartado e se transforma em algo “opcional”, já que não é chancelado pelas avaliações nacionais.

Nessa direção, “os testes padronizados são inseridos como o foco principal, transformando a escola que gira em torno de testes e pontuações de testes” e, ainda, “os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar. A elevação da nota da escola é estabelecida como referência de qualidade, o que leva à ocultação do debate sobre as finalidades educativas” (Freitas, 2018, p.114, 82). Dessa forma, instala-se uma predisposição à concorrência e à competição.

Nesse cenário, o conceito de sociedade e de educação que o neoliberalismo apreende como fundamento dispõe “os indivíduos em um cenário de ‘competição’ entre eles – algo como uma seleção natural na qual as noções de solidariedade e democracia perdem cada vez mais sentido prático” (Freitas, 2018, p.114). Seguindo essa lógica, Ball (2005) sistematiza, como cultura da performatividade, a intensificação da cultura da responsabilização, da competição, do empreendedorismo, enfatizando as competências individuais por meio da formação.

Ainda nesse caso das reformas educacionais orientadas pelo cunho empresarial, ressalta-se, em tempo, a Reforma do Ensino Médio, definida pela Lei nº 13.415/2017, cuja implementação foi iniciada em 2022. Em relação às reformas educacionais direcionadas ao Ensino Médio, Freitas (2018, p. 84), salienta que:

[...] a reforma empresarial defende também a profissionalização no Ensino Médio (implementada pela atual reforma do Ensino Médio com a desculpa de

que hoje ele não é ‘atrativo’) criando uma linha de exclusão que vai do Ensino Médio para as empresas (profissionalização precoce dos mais pobres), em detrimento de uma linha de inclusão que vá do Ensino Médio para o Ensino Superior (reservado à elite do Ensino Médio). Sem essa profissionalização, uma parcela da juventude fica algum tempo dentro do sistema de Ensino Médio e sai, denunciando sua má formação através da evasão; com a profissionalização precoce, essa mesma parcela é desviada para o trabalho, saindo oficialmente das estatísticas de abandono escolar, sem que se tenha que alterar a qualidade de ensino para atender a todos.

Logo seguindo o percurso das articulações das reformas empresariais da educação, vale destacar que, “no mundo neoliberal, a finalidade educativa da escola é vista como uma ‘oportunidade’ que o aluno tem para ‘competir’ – independentemente das suas condições de vida. Ele deve ser ‘resiliente’ na adversidade, pois daí advém o mérito.” (Freitas, 2018, p. 114).

Por isso, as políticas educacionais articuladas a partir de valores do mundo empresarial, como meritocracia, concorrência, padronização e responsabilização, estão associadas aos pressupostos de uma racionalidade neoliberal. A definição de um currículo padronizado com centralidade nas avaliações externas, com a seleção de conteúdos com critérios utilitaristas e com a fomentação da competitividade no campo escolar, viabiliza a dinâmica da Reforma Empresarial, que promove uma política educacional inspirada pela lógica do neoliberalismo.

2.4 A Avaliação como um eixo estruturante das políticas educacionais contemporâneas

Tem se observado a ampliação e o fortalecimento dos mecanismos de avaliação externa e em larga escala nos sistemas educacionais em países centrais como Inglaterra, Estados Unidos e em diversos países da América Latina, incluindo México, Argentina e Chile, desde os anos 1980 (Afonso, 2009). Já no Brasil, essas políticas foram implantadas a partir da década de 1990, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Na maior parte dos casos, os sistemas de avaliação têm como foco a avaliação do desempenho dos estudantes como indicador central da qualidade educacional, cujos resultados são amplamente publicados sob a forma de *rankings*, com muita ênfase nos resultados de exames e pouca ênfase nas condições de oferta do ensino. Essa é uma lógica que vem sendo amplamente criticada por promover um reducionismo na concepção da qualidade educacional que passa a ser mensurada por resultados de desempenho em exames nacionais, padronizados e descontextualizados (Casassus, 2013).

Assim sendo, a avaliação assume centralidade como processo de controle dos sistemas e redes de ensino, transformando-se em um instrumento de grande relevância da gestão

educacional e escolar, vinculando-se a novos significantes, tais como o cumprimento de metas (sob a forma de índices) estabelecidas externamente, currículos e programas de ensino que se orientam pelos conteúdos dos exames, definição de qualidade educacional vinculada aos *rankings* e a progressiva responsabilização dos sujeitos escolares, em especial gestores e professores, pelo desempenho dos alunos nos exames nacionais.

A avaliação da aprendizagem se reveste de novos significados e, no contexto das políticas educacionais, passa a ocupar um “lugar privilegiado, não só como prática política e pedagógica, produzindo efeitos dentro e fora do âmbito propriamente educacional, mas também como importante campo de estudo.” (Dias Sobrinho, 2003, p. 15).

2.4.1 A qualidade no contexto educacional

O termo ou conceito “qualidade” possui amplo espectro, é polissêmico (Dias Sobrinho, 2002) e pode relacionar-se tanto às percepções individuais como pode pautar-se por fatores socioeconômicos e culturais. Pode, também, designar o valor de um produto ou serviço prestado, como significado de bem viver, melhora de vida, eficiência, eficácia, equilíbrio entre condições sociais e naturais, que apresentam valor ou importância, traduzindo-se em título, padrão, estratégia de gestão, entre outras possibilidades (Cury, 2014). Assim, o termo qualidade se coloca articulado entre vários significantes. Segundo Veiga e Silva (2017, p. 33-34):

O termo qualidade não se mantém sozinho, pois está necessariamente articulado a diversos fatores relacionados às ideologias e a subjetividades, como a cultura, as condições socioeconômicas, as crenças e costumes. Portanto, o conceito de qualidade não se trata de uma propriedade a ser identificada e apreendida na realidade, mas da emissão de um juízo de valor a partir da concepção que se tem de qualidade.

Ora, a qualidade, por assumir um juízo de valor, é expressa nos termos boa ou ruim. Quando relacionada à educação, a definição de qualidade assume um complexo movimento. Conforme afirmam Alves e Assis (2018, p. 4):

Definir qualidade em educação é um movimento complexo que remete ao contexto sócio-histórico e às necessidades da população inserida em um determinado contexto cultural, social e econômico. Tal movimento implica em pensar nas condições de processamento das vontades políticas, éticas, da formação humana e para o mundo do trabalho, visando uma formação do sujeito que possibilite a sua inserção na sociedade por meio de currículos que contemplem as múltiplas e diversas manifestações culturais e artísticas, a ciência, o lazer, as múltiplas linguagens, as novas tecnologias etc.

A qualidade não poderá ser definida de modo absoluto (Dias Sobrinho, 2005), visto que ela tem característica plural. Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio satisfatório dos conteúdos previstos nos currículos quanto aquela que promove a capacidade técnica direcionada ao sistema produtivo; ou, ainda, a que desenvolve o espírito crítico e promove o compromisso para transformar a realidade em que estiver inserida. Acerca da qualidade da educação, Dourado e Oliveira (2009, p. 205) compreendem que:

[...] a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos.

Dessa forma, é possível notar que o contexto onde o discurso da qualidade da educação está inserido é complexo, sendo, então, necessário considerar as múltiplas formas de indicadores, tais como: os sujeitos, o contexto socioeconômico e a infraestrutura escolar para se alcançar a qualidade social da educação, que ainda são considerados como menos importantes nas políticas educacionais implementadas atualmente.

Minhoto (2013, p.141) a respeito afirmou:

Ainda que se aceite o estágio atual dos mecanismos de diagnóstico sobre o problema da ‘qualidade da educação’, baseados na inflexão feita nesses últimos anos em direção ao sistema educacional e à escola, é preciso afinar o referido diagnóstico, no Brasil, considerando não só a relação entre o desempenho dos estudantes e os fatores internos à escola, mas também a relação com fatores externos a ela, com destaque para as desigualdades sociais e regionais, no país e nas cidades. [...] é preciso criar a cultura de avaliar a qualidade dos sistemas de ensino tendo em vista um número maior de variáveis que não apenas aquela gerada pela boa aferição do que os alunos sabem e são capazes de fazer e com isso evitar a incoerência de transferir as contradições sociais do plano objetivo para o plano subjetivo.

É importante destacar que, ao contrário do que defende a autora, observa-se grande destaque nos resultados da aprendizagem dos alunos com as atuais políticas educacionais, que se revestem da concepção de qualidade alinhada à lógica economicista, meritocrática e excludente, própria dos mercados de bens e serviços (Casassus, 2013).

Para Dourado e Oliveira (2009, p. 202), a qualidade educacional precisa refletir “a concepção de mundo, de sociedade e de educação a serem evidenciadas e definidas por meio

de elementos que qualifiquem, avaliem e desvelem a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social”. Para esses autores (2009, p.207):

A qualidade da educação não se circunscreve a médias, em um dado momento, a um aspecto, mas configura-se como processo complexo e dinâmico, margeado por um conjunto de valores como credibilidade, comparabilidade, entre outros. Ratifica-se, portanto, que qualidade da educação é um conceito polissêmico e multifatorial, pois a definição e a compreensão teórico-conceitual e a análise da situação escolar não podem deixar de considerar as dimensões extraescolares que permeiam tal temática.

Há, no Brasil, a partir da década de 1990, um contexto em que a “qualidade” passa a ser um conceito difundido e elaborado como palavra de ordem, tornando-se recorrente nas políticas públicas no contexto de implementação da reforma neoliberal do Estado brasileiro, assumindo uma posição de disputa política e ideológica, que se apresenta ora como direito social, ora como mercadoria (Dourado; Oliveira, 2009).

Nessa perspectiva em que a educação é vista, ela passa a ser tratada como uma mercadoria e a qualidade se apresenta como finalidade da educação escolar, inserida no contexto da denominada Gestão da Qualidade Total (GQT). (Veiga; Silva, 2017). De acordo com esses autores, a “Gestão da Qualidade Total” constitui uma das marcas fundamentais impressas pelo gerencialismo no setor público, implementada a partir dos anos de 1980-1990.” (2017, p. 24).

E, ainda, a expressão “qualidade educacional” vem sendo utilizada como sinônimo de eficiência na prestação de serviços, eficácia dos processos produtivos, flexibilidade na definição das relações de trabalho, na reconfiguração da concepção de sociedade democrática para a definição de “sociedade do conhecimento”, dimensionada na concepção de práticas gerencialistas. Segue os mesmos princípios que regulam o setor privado, dentre os quais os da concorrência e da meritocracia, fragmentando e fragilizando as relações entre os trabalhadores e os movimentos sociais, que passam a ser vistos como anacrônicos e antagônicos à implantação da nova gestão pública.

No modelo defendido pela GQT, os processos educativos são orientados pela lógica econômico-gerencial e têm como objetivo central a preparação dos alunos para o mercado de trabalho produtivo, propondo um currículo comum organizado por competências e habilidades de formação técnica que, por ser padronizado e simplificado, é mais barato, exige profissionais menos qualificados e menor tempo de formação. Assim sendo de acordo com Freitas (2014, p. 50),

O conflito que aparece entre educadores profissionais e os empresários diz

respeito ao que se entende por uma boa educação: para os empresários é saber ler, escrever, contar e algumas competências mais que estão sendo esperadas na porta da fábrica, medidas em um teste padronizado. Se as notas aumentam, então houve melhoria. Se há mais formandos, houve melhoria. Para os educadores, isso é apenas uma pequena parte da tarefa.

Em síntese, a concepção de gestão e de qualidade, aliada à lógica de mercado, materializa-se nas políticas de educação, formuladas sob os princípios de eficiência, eficácia, meritocracia e privatização (Freitas, 2007). Sob essa lógica, os indicadores de eficiência que visam mensurar a qualidade educacional têm sido utilizados como constituintes de atributos e qualificação da educação. Sob esse ponto de vista, o sentido de qualidade se manifesta em bons resultados nas avaliações nacionais que, no Brasil, têm sido um dos principais mecanismos para adaptação do sistema educacional ao modelo gerencialista.

2.4.2 Avaliar é preciso! É preciso para quê?

Não há dúvidas de que os processos avaliativos fazem parte da rotina de trabalho dos educadores e precisam ser sistematicamente acompanhados, de modo que se assegure o alcance dos objetivos estabelecidos, desde o estabelecimento das políticas públicas, passando pelo planejamento e organização do trabalho escolar, até a efetivação do plano de ensino em sala de aula. Nesse sentido, todas essas esferas devem cooperar para que o professor ensine de modo que o aluno aprenda. Afinal, é por meio das avaliações periódicas que se pode observar o

[...] nível de apropriação pelos alunos dos conhecimentos ensinados, para reorientar suas aulas, para identificar onde estão as dificuldades dos alunos, para rever metodologias de trabalho. A avaliação processual e ao fim do ano permitem aferir a possibilidade de o aluno prosseguir seus estudos ou não. Avaliar é preciso. (Shiroma; Evangelista, 2011, p. 134).

Avaliar é preciso! Portanto, no contexto da busca da qualidade da educação, orientada por políticas educacionais de modelo gerencialista, a avaliação é reduzida a um instrumento para o cumprimento de metas quantificáveis. Entretanto, essa concepção de avaliação é contrária aos princípios de uma educação para todos, socialmente referenciada e democrática. Logo, o ato de avaliar não pode ter um fim em si mesmo, pois requer, consoante Pestana (2013, p. 128),

[...] observação da realidade e a comparação valorativa com uma situação ideal e, para ser efetiva, implica em uma ação de intervenção com vistas à modificação da situação ou do objeto avaliado. A avaliação não é neutra. Acatar este entendimento significa andar em terreno movediço, onde os

pontos de apoio ao invés de verdades absolutas são apenas escolhas justificadas. Um conceito de qualidade seria a melhor referência para a avaliação? É possível supor que, por exemplo, avaliar a equidade repercutiria de forma mais efetiva na sociedade, uma vez que a consequência da avaliação da equidade seria a distribuição mais justa de recursos e de oportunidades de aprendizagem?

Ao se estabelecer a avaliação por resultados e desconsiderar os processos em que o ensino ocorre, as condições concretas de trabalho e a valorização dos professores com salários dignos e carreira atrativa, bem como o estímulo a uma formação permanente de todos os que atuam nos processos educativos, adere-se a uma tendência de considerar a educação como apenas um meio para se alimentar e conservar a sociedade tal e qual ela se apresenta: separada entre classes sociais socialmente desiguais e antagônicas em seus interesses, sempre em desfavor da maioria pobre da população.

Essa perspectiva se distancia dos pressupostos defendidos por Paulo Freire (ano), segundo os quais a educação que não visa à transformação da sociedade rumo à justiça social não é educação, é instrução, adequada para manter a ordem social vigente, alienante e excludente. A lógica que orienta a avaliação por resultados, obtida por meio dos exames nacionais padronizados, distancia-se da perspectiva emancipadora, haja vista que os mecanismos avaliativos passam a servir como importantes instrumentos de estímulo à concorrência, ao individualismo e à ideologia do mérito pessoal, elementos que, por sua vez, “orientam a lógica da gestão por resultados que apresentados em forma de dados, são fetichizados, aparecem como critério de qualidade das escolas e como medida da população.” (Laval, 2019, p. 210).

Os percentuais, as médias, os índices, os indicadores descolados da realidade que os produziram tornam o “resultado” como um fetiche nas políticas educacionais. De acordo com Shiroma e Evangelista (2011, p. 144), nessa perspectiva, desconsideram-se as circunstâncias do contexto na produção desses resultados, “pois é da essência das estratégias dos reformadores empresariais da educação velar a materialidade, produzindo sobre ela informações ‘científicas’, por métodos ‘científicos’ que, envoltos em números, parecem corresponder à objetividade e 111xplica-la.” Desse modo, Gatti (2013, p. 59-60) assegura que:

Na perspectiva da didática e das teorias pedagógicas focaliza-se a avaliação do ponto de vista dos processos de ensino-aprendizagem. Já o modelo de gestão de políticas educacionais centrado nos resultados, não se mostra particularmente preocupado com os processos. O grande desafio da educação no país, a melhoria da qualidade do ensino, tende, portanto, a se traduzir fundamentalmente no seu equacionamento em termos da capacidade de alcançar um bom resultado na pontuação do IDEB. Se de um lado, os dados

desse indicador, mesmo com as restrições quanto à sua composição, poderiam servir de informação e estímulo aos gestores, de outro, o que se observa é que vem propiciando comparações problemáticas e um reducionismo na gestão do currículo escolar.

Em relação ao Ideb, Freitas (2013) considera que o Saeb, cujo primeiro levantamento ocorreu em 1990, tornou-se o marco normativo para implementação de políticas avaliativas nacionais em consonância com Constituição Federal de 1988 (CF/88), o que suscita a preocupação do Estado com a qualidade do ensino, como objetivo e princípio. “A avaliação passou a fazer sentido dentro de uma política e gestão da educação básica na qual a tônica passou a ser alcançar as metas de progressão do IDEB e aprofundar o gerencialismo pelo governo federal, fazendo-o adentrar à escola” (Freitas, 2013, p. 84). Assim, o Índice se configura na educação brasileira como principal indicador da qualidade nacional, conforme exposto no artigo 11 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024):

Art. 11 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb será utilizado para avaliar a qualidade do ensino a partir dos dados de rendimento escolar apurados pelo censo escolar da educação básica, combinados com os dados relativos ao desempenho dos estudantes apurados na avaliação nacional do rendimento escolar. (Brasil, 2014).

Calculado a partir dos resultados da Prova Saeb (média dos exames em Língua Portuguesa e Matemática) e de dados de fluxo obtidos no Censo Escolar (taxas de aprovação, reprovação e evasão), desde 2007¹⁸, esse índice foi adotado como um indicador útil e necessário ao governo federal que estipulou como meta que o Brasil alcançasse o valor de 6,0 pontos (em uma escala de 0 a 10) em 2021. Então, para acompanhar seu avanço, foram estabelecidas metas parciais para as escolas de Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Essas metas se tornaram parâmetros para se considerar uma escola com qualidade (Horta Neto, 2013).

Apesar de ter se constituído como uma política de Estado, ao figurar como referência de qualidade na Meta 7 do PNE (2014-2024), o Ideb possui algumas limitações importantes, pois, ao classificar as escolas sem levar em conta os efeitos socioeconômicos, acaba sendo injusto com essa população, com essas escolas e seus professores (Horta Neto, 2013). Nesse âmbito, Horta Neto (2013, p. 155) considera que:

Apenas testar os alunos e divulgar os resultados não assegura as condições

¹⁸ O cálculo do Ideb 2021 segue a mesma metodologia proposta em 2007 e que vem sendo utilizada de forma inalterada ao longo dos anos, com o objetivo de manter a comparabilidade do indicador. Todavia, a pandemia do novo coronavírus teve grande impacto nas atividades escolares em 2020 e 2021 - conforme retratado nas duas edições da pesquisa “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil” realizada pelo Inep - e esse contexto deve ser considerado para uma adequada interpretação dos resultados do Ideb 2021. (Brasil, 2022).

necessárias para melhorar a qualidade da educação. Seria como sugerir que todos os professores, as escolas e os gestores, estavam anteriormente sendo relapsos e que a divulgação dos resultados foi suficiente para mobilizar todos em prol de uma melhor aprendizagem dos alunos.

Por esta lógica, compreende-se que a avaliação cumpre uma função reguladora do trabalho dos professores, pois prevalece a crença de que, ao saberem que serão avaliados por meio dos testes dos estudantes, os professores já passariam a trabalhar mais e melhor para que os alunos obtenham boas notas. Essa crença desresponsabiliza os governos nacionais e subnacionais do cumprimento do disposto na Constituição Federal de 1988, que é a garantia de educação de qualidade para todos, o que inclui investimentos permanentes nas redes públicas, na sua expansão e manutenção, no provimento de vagas para professores por concursos públicos, na garantia da valorização do trabalho docente, dentre tantas outras prerrogativas que vêm sendo sistematicamente relegadas a segundo plano.

Desde que as políticas educacionais foram institucionalizadas na década de 1990, com a reforma do Estado, passou-se a implantar nas redes públicas o modelo empresarial de gestão centrada nos resultados, conforme já mencionado anteriormente (Freitas, 2013). Nesse cenário de reformas, cujo objetivo é promover o Estado Mínimo e reduzir as políticas sociais, os mecanismos regulatórios do Estado tiveram amplo protagonismo em diversos setores da economia, e na educação não foi diferente. A avaliação externa, nacional e padronizada passou a ser um potente instrumento inserido nas políticas e processos educacionais para promoção da prestação de contas e de responsabilização das escolas e dos sujeitos (professores, gestores e estudantes) pelos resultados dos exames.

Além da responsabilização pelos resultados, a avaliação em larga escala propicia a adoção, pelos governos, de bonificações e/ou punições aos docentes, gestores e estudantes. Os governos, inspirados nos modelos de gestão privada que adotam o estímulo à meritocracia, ao divulgarem os resultados individualizados, estimulam uma perversa competição entre escolas e uma responsabilização indevida aos professores por eventuais fracassos dos alunos ou não cumprimento das metas estabelecidas. (Alves; Assis, 2018, p. 7).

Nota-se, portanto, que as avaliações em larga escala se configuram nos moldes da NGP como mecanismo central na definição e busca pela qualidade da educação pública, mas não de qualquer qualidade; trata-se daquela definida nos moldes das empresas privadas mercantis, cuja finalidade é a obtenção de lucros e acúmulo de capitais.

Na perspectiva capitalista, a avaliação deve servir à regulação dos processos e instrumento de gestão educacional, revestindo-se de novos sentidos de natureza gerencial, de

controle e de estímulo à eficiência e eficácia dos processos e dos produtos (aluno educado), excelência dos serviços prestados, competitividade entre pessoas, escolas, estudantes e redes de ensino e, por fim, responsabilização dos profissionais, dos pais, dos alunos pelo seu sucesso ou fracasso. Segundo Afonso (2000, p. 50), “a preocupação com o produto, mais do que o processo, é um das tônicas da avaliação no contexto do *Estado Avaliador*”.

Nesse sentido, Assis e Amaral (2013, p.30) corroboram afirmando que

[...] a avaliação deixa de ser um processo construído coletivamente para se tornar um instrumento de medida da eficiência das instituições no atendimento às demandas do mercado, visando também a uma progressiva desresponsabilização do Estado, que acredita ter cumprido a sua função reguladora ao devolver os resultados às instituições, responsabilizando-as pela solução dos problemas supostamente apontados no seu desempenho no ranking, construído, tanto na educação básica quanto na educação superior, a partir, fundamentalmente, dos exames de larga escala.

A esse respeito, Afonso (2000, p. 50) considera que “noutras situações, como aconteceu com a explosão das ideologias neoliberais, a avaliação foi utilizada como meio de racionalização e como instrumento para a diminuição dos compromissos e da responsabilidade do Estado.” Assim sendo, pode-se inferir que políticas avaliativas como Ideb cooperam para o enfraquecimento de uma educação verdadeiramente democrática e socialmente referenciada.

2.4.3 O modelo de *accountability*

Para compreender essa passagem da concepção de qualidade socialmente referenciada para o modelo pautado pela lógica do setor privado-mercantil, o conceito de *accountability* permite uma análise do processo que introduziu a lógica de valorização dos resultados em testes padronizados na busca pelo aperfeiçoamento da eficácia do ensino e da eficiência da gestão por meio da avaliação. Para tanto, Schneider e Nardi (2019), mostram como esse modelo contribuiu com a emergência de políticas educacionais com viés de cunho privatista:

A emergência de critérios de qualidade pautados em processos de avaliação padronizados e orientados para a quantificação e comparação tem sido sinalizadora de por onde correm as opções e, em outra via e por outros interlocutores, motivadora de debates empenhados em elucidar suas contradições e efeitos deletérios sobre a escola pública. Para além dessa constatação assaz pesada e desde muito discutida no meio educacional, importa aqui chamar a atenção para o fato de esses sistemas de avaliação terem se tornado a porta de entrada de políticas ou sistemas formais de *accountability*, embora não se trate, como já sugerido, de um fenômeno estranho ao curso assumido pelas políticas educativas filiadas à nova gestão pública da educação. (Schneider; Nardi, 2019, p. 88).

Sendo assim, a centralidade na avaliação e os usos distintos dos resultados dos exames padronizados, articulados à responsabilização de agentes escolares, constituem o que Afonso (2009) denominou de modelo de *accountability*. De acordo com o autor, os “três têm ganhado espaço no campo educacional nas duas primeiras décadas do século 21” (Afonso, 2009, p. 58), inspirados no modelo gerencialista.

Em relação a essa questão, Schneider e Nardi (2019, p. 88) mostram que:

No Brasil, a constituição de um sistema de *accountability* em educação tem sido tema que parece ganhar espaço no campo da gestão educacional, ao menos a partir do que se pode depreender em termos de discursos públicos e de providências normativas. Nas quase duas primeiras décadas do século 21 alargam-se as evidências de uma sintonia das políticas educacionais com as orientações e tendências de escala internacional ou mesmo latino-americana, convergindo mais precisamente para a consolidação de um sistema nacional de avaliação, com exames externos à escola, notadamente uma das peças mais emblemáticas das políticas de regulação em curso e, como referimos, do modelo de *accountability* de inspiração gerencial, situado no contexto da regulação por resultados.

O termo *accountability*, de origem inglesa, é traduzido, muitas vezes, como sinônimo de prestação de contas ou responsabilização. No Brasil, foi introduzido no início dos anos de 1990. Na extensa maioria dos casos em que é utilizado, é associado a orientações políticas gerenciais. Assim, “a *accountability* compreende a prestação de contas e responsabilização, mas também aos valores e dispositivos técnicos postos em ação na articulação entre os elementos que integram esse conceito” (Schneider; Nardi, 2015, p. 54), passando a incluir as políticas educacionais, instrumentalizando a melhoria na qualidade da educação a partir da apropriação concentrada nos dados e informações obtidos com as aferições feitas a partir das avaliações externas. “Na condição de um Estado avaliador, o Brasil opera políticas de *accountability* com vistas a assegurar o alinhamento entre padrões curriculares e de desempenho dos estudantes” (Schneider; Nardi, 2019, p. 107).

Nesse âmbito, Freitas (2018, p. 80) acrescenta:

Estes mecanismos estão em uma dinâmica: bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para ‘padronizar’ o ensino e a aprendizagem; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (*accountability*) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores.

De forma dinâmica, essas estratégias assumem aspectos diferentes com a finalidade de adequar a organização educacional ao mercado, de modo a alicerçar um modelo de sistema educacional que garanta a formação com uma determinada concepção de “qualidade”, cuja essência possui estreita correlação com a competitividade, alinhados com as avaliações que ranqueiem melhores posições na educação. Em outras palavras, “os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar. A elevação da nota da escola é estabelecida como referência de qualidade, o que leva à ocultação do debate sobre as finalidades educativas, favorecendo a captura da ação pedagógica pelo *status quo*.” (Freitas, 2018, p. 82).

Em síntese, Schneider e Nardi (2019,p. 96), afirmaram que

A adoção de critérios de qualidade pautados em processos de avaliação como os descritos, tem sido sinalizadora de por onde correm as opções no país. Para além dessa problemática, importa aqui chamar a atenção para o fato de esses sistemas de avaliação terem se tornado o esteio das políticas ou sistemas formais de *accountability*.

O foco da qualidade referenciada na nova gestão pública que, por sua vez, está imbricada aos princípios e valores empresariais, perpassa as categorias gerenciais de planejamentos estratégicos a partir dos resultados de desempenho, com o protagonismo dos resultados da avaliação externa e em larga escala, capaz de oferecer os elementos e o ambiente para que se garanta a prestação de contas à sociedade e responsabilize a escola pelos seus resultados.

Longe de constituírem-se em consenso no campo acadêmico, as políticas de *accountability* precisam ser desveladas, de modo que se compreendam suas perversidades, para esclarecer todos aqueles que estão mergulhados no cotidiano escolar que, gradualmente, passam sob a égide deste “modelo”, tornam-se mais refêns das investidas dos grupos privados que disputam os recursos do fundo público. Ao estimular a gestão escolar na mesma lógica dos setores privados, também se incute a defesa de que os educadores não sabem gerir as escolas, ferindo o princípio constitucional e da LDB 9.394/1996 acerca da centralidade da gestão democrática na escola pública.

Outro aspecto importante é a instrumentalização dos currículos que passam a ser orientados pelas matrizes de referência dos exames nacionais, provocando uma verdadeira inversão: ao invés de avaliar o que foi ensinado, a escola passa a ensinar o que será avaliado nos exames nacionais. Essa tendência provoca um enrijecimento e um reducionismo curricular de consequências perversas para a formação dos estudantes, pois, afinal, o currículo passa a ser

descontextualizado das realidades mais imediatas dos alunos. Dessa forma, a sua realidade imediata não é mais currículo, e o seu entorno social e cultural são alijados do conhecimento escolar.

A avaliação sempre foi uma ação desejada e necessária como possibilidade de acompanhamento e melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem nas escolas, e a sua apropriação pelas políticas de cunho neoliberal tem modificado o seu lugar na organização do trabalho pedagógico de maneira deletéria. Por essa razão, conclui-se, consoante Shiroma e Evangelista (2011, p. 144) que:

Um projeto para educação de um país não pode se limitar à perseguição de índices e metas; ao contrário, precisa explicitar a que projeto de sociedade se vincula. Ações que pretendem mudar resultados ou índices sem considerar e investir na melhoria das condições materiais para que sejam produzidos podem ser inócuas para a relação ensino-aprendizagem, mas são bastante eficazes para operar profundas reorganizações no interior.

Por conseguinte, implica resgatar os princípios de uma nova forma de pensar a qualidade da educação, com base na concepção de “qualidade social” que envolve condicionantes políticos, socioeconômicos, históricos e pedagógicos, configurando, assim, como alternativas no contexto escolar. Nessa perspectiva, para continuar no movimento de esperar, recorre-se a Freitas (2018, p. 130):

Temos que abrir espaço para pensarmos a educação com outra concepção, que nos permita exercitar uma responsabilização horizontalizada e participativa, na qual estudantes, professores, pais e gestores em todos os níveis se abram para uma gestão democrática da escola, com a perspectiva de uma escola pública de gestão pública. Não se trata apenas de ‘corrigir’ as distorções econômicas e culturais evidenciadas nas tentativas postas em prática pela reforma empresarial da educação. Trata-se de uma outra proposta educacional baseada em outra concepção de sociedade e educação, com a intencionalidade de propiciar uma igualdade de condições para todos.

Em suma, congruente a uma perspectiva de avaliação de concepção formativa, com base nos princípios da qualidade social, da democracia participativa e da emancipação social, almeja-se enxergar, no horizonte, uma dimensão pedagógica em que todos os atores da escola sejam (co)responsáveis e protagonistas pela formação dos estudantes com qualidade social e culturalmente referenciada, devolvendo à avaliação escolar as suas funções de diagnóstico e acompanhamento do ensino e das aprendizagens, traduzindo seus resultados a elementos para as mudanças e as transformações necessárias, desde a sala de aula até as relações sociais mais amplas.

2.5 Avaliação em educação e responsabilização

A educação é vista como um componente fundamental no projeto de uma nação. Logo, a preocupação com o sistema educacional é um aspecto proeminente para as nações que buscam manter uma posição de destaque globalmente, tanto na economia quanto na educação.

De acordo com Laval (2019, p. 211), o movimento provocado pela avaliação em direção a comparativos tanto em micro e em macroescalas “é indissociável da crescente subordinação da escola aos imperativos econômicos. É trazida pela ‘obrigação de apresentar resultados’ à qual supostamente estão sujeitas tanto a escola quanto qualquer organização que produza serviços”. Assim, o objetivo é alinhar o sistema educacional com as novas demandas. As escolas, que estão sob maior pressão das políticas educacionais que as responsabilizam, devem seguir normas bem definidas, submetidas a sistemas de avaliação e credenciamento nacionais, organizados para responsabilizar os agentes das instituições de ensino.

A partir de avaliações de larga escala, a escola é responsabilizada pelos resultados obtidos. A tendência é que essas avaliações influenciem o que acontece dentro da sala de aula e em todo contexto escolar justificada no discurso da qualidade da educação (Freitas, 2018). Para se pensar de forma crítica sobre a qualidade da educação, é preciso entender como essa se relaciona com o contexto socioeconômico e cultural de um país.

Isso implica reconhecer como a política educacional se alinha com os projetos nacionais de desenvolvimento, que se conectam, com maior ou menor autonomia, com as mudanças constantes da economia mundial; implica reconhecer a sua interação com os movimentos pedagógicos e metodológicos e, também, com as demandas da sociedade organizada, especialmente aquelas que vêm dos professores. Nessa dinâmica, são gerados valores que expressam diferentes significados para a qualidade.

Considerando a função social, a educação de qualidade se efetiva na medida em que consiga formar o indivíduo para a prática da ética profissional e da cidadania. Supõe, ainda, formá-lo para apreender e acessar todas as manifestações da cultura humana. Do ponto de vista meramente econômico, a educação de qualidade se resume ao alcance de padrões aceitáveis de aprendizagem para inserir o indivíduo – como produtor-consumidor – na dinâmica do mercado.

Diante disso, o panorama da educação brasileira continua a ser definido por uma série de desafios relacionados à extensão e à qualidade da educação formal. A elaboração e o aprimoramento de políticas públicas educacionais emergem como ferramentas essenciais para

a evolução do sistema educacional atual. O Brasil, com sua vasta diversidade sociocultural e as particularidades de seu sistema de ensino público, enfrenta a complexidade de harmonizar normativas nacionais com regulamentos estaduais e municipais, visando à organização eficaz da educação.

Por esse lado, a mobilização pela educação pública de qualidade, que seja para todos, laica, democrática e socialmente referenciada, marcou a conquista dos direitos educacionais na Constituição de 1988, persistiu na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, e continua permanentemente na defesa da educação pública brasileira.

2.6 A ênfase nas políticas de responsabilização

A partir da primeira metade dos anos 1980, as mudanças no contexto político e econômico global, bem como as diretrizes educacionais em nível internacional, provocaram transformações significativas que situam as políticas educacionais brasileiras em um novo estágio. Naquele contexto, com uma política de contenção de gastos públicos devido ao desequilíbrio econômico nos países capitalistas avançados durante a década de 1980, o Banco Mundial (BM) controlou e reduziu o financiamento público para a educação. Incorporou critérios de qualidade e eficiência às suas orientações e exigências aos países que recebiam seus empréstimos e sua orientação técnica sobre as políticas educacionais nacionais.

Como principal fonte de recursos financeiros internacionais para a educação, o BM se destaca também por sua influência ideológica, sobretudo na imposição de condicionalidades aos países para que passassem a implementar mecanismos de regulação que garantissem uma maior eficiência do sistema educacional, em geral definida ou mensurada pelo desempenho dos estudantes em provas padronizadas e em larga escala, associados a outros indicadores como o fluxo escolar e a relação idade-série.

Por isso, são considerados os efeitos do processo de reorganização capitalista econômica produtiva, que começou nos anos 1990 e ainda está em curso, gerando, além de mudanças no âmbito produtivo e econômico, uma nova configuração social, por meio de uma proposta de reformulação do Estado e de seu papel como agente de concretização das políticas públicas e, também, com repercussões na educação, na escola e na profissão docente.

No Brasil, mecanismos de responsabilização e avaliação foram implantados à medida que o acesso à escola se ampliou com a democratização e políticas compensatórias. A eficácia se tornou um foco das diretrizes educacionais com a reforma gerencial dos anos 1990. Nesse

período, surgiu uma robusta narrativa de que era necessário reformar o setor educacional para atender às novas demandas do Estado, que também estava em processo de reformulação sob os princípios de uma NGP (Evangelista, 2013).

Nessa nova perspectiva de educação, sustentada pelo neoliberalismo, que nos anos 1990 impôs reformas econômicas para liberar o mercado, a escola passou a ser moldada pelas novas demandas desse mercado. A avaliação externa faz parte disso, pois ela contribui para reduzir a educação de um direito para um serviço, ou seja, o aprendizado dos alunos deixa de ser o foco, e a qualidade da instituição se torna mais importante. A reforma gerencial começou em 1995 com a fundação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare), cuja missão era prover a Administração Pública nacional com técnicas gerenciais mais eficazes e eficientes que as do modelo burocrático anterior (Brasil, 1995).

De acordo com Bresser-Pereira (1998), a transformação na administração pública do Brasil começou com a criação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado no primeiro semestre de 1995 e da emenda constitucional da reforma administrativa. Essa mudança foi inspirada nas experiências de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), especialmente o Reino Unido e sua Reforma Gerencial. Esperava-se que essa reforma fosse a segunda grande mudança administrativa do país, sucedendo a Reforma Burocrática dos anos 1930, que promoveu a centralização política e econômica e a formação de um Estado intervencionista focado no desenvolvimento econômico, estabelecendo o Estado Administrativo.

A segunda reforma, conforme Bresser-Pereira (1998, p.42), seria gerencial, pois havia a necessidade de “adotar novas formas de gestão da coisa pública, mais compatíveis com os avanços tecnológicos, mais ágeis, descentralizadas, mais voltadas para o controle de resultados do que o controle de procedimentos”. A reforma gerencial, de acordo com Bresser-Pereira (1998), teria como objetivo aumentar a eficiência e a eficácia dos órgãos ou agências estatais através de uma administração que inclui, entre outros fatores, a descentralização das atividades e o controle gerencial, que se dá pela combinação de quatro tipos de controle: controle de resultados, baseado em indicadores de desempenho definidos em contratos de gestão; controle de custos; controle por quase mercados ou “competição administrada”; e controle social.

Assim sendo, um dos principais argumentos a favor da NGP resultante da Reforma do Estado foi de que o Estado modernizado seria mais capaz de atender às demandas de serviço, bem como seria mais econômico. Isto é, teria maior produtividade com menos recursos. Essa resposta traria consigo eficiência e eficácia. Assim, o Estado se torna gerenciador, avaliador,

regulador e prestador de serviços, sendo somente um provedor de serviços ao cidadão, que é considerado como cliente. Fica claro que o modelo gerencial é um modelo que busca ser mais flexível em certos aspectos, descentralizando decisões e ações que possam ter algum grau de autonomia entre os entes federados. Centralizado, no entanto, o poder de decisão sobre controles e avaliações é essencial para verificar a eficiência e a eficácia. Segundo Ball (2001, p. 104), “nova relação do Estado com o setor público” é advinda de um modelo empresarial que produz um ambiente moral de redefinição do princípio de ética, que se direciona para atender às demandas do cidadão, visto como cliente.

Ademais, a perspectiva neoliberal atribui a crise aos excessivos gastos, principalmente no atendimento de reivindicações populares por meio de políticas sociais, como as que eram oferecidas pelo Estado keynesiano. Essa perspectiva considera as políticas sociais como forma de distribuição de renda e de violação à propriedade privada e às chances de avanço individual, além da democracia popular como nociva para o rumo do livre mercado. Sugere, então, um modelo de Estado mínimo na execução e coordenação da vida social, quanto a direitos, bens sociais e com severas restrições à democracia em sua forma pública, assumindo-se como novo padrão, a partir de então, um modelo de gestão pública compatível à eficiência do mercado.

Nesse cenário, a educação foi vista sob a ótica das mudanças e novas competências do Estado, este que transformou os problemas e desafios educacionais em questões administrativas, transferindo a responsabilidade para as instituições de ensino, isentando-se de seus deveres como Estado gestor, com forte controle sobre os órgãos educacionais para o alcance de metas e prazos que alimentam um sistema de informações sobre o desempenho educacional nas instituições (Laval, 2019).

Por conseguinte, as transformações na educação brasileira, ao longo das últimas décadas, foram numerosas. Em certos aspectos, essas mudanças posicionam o professor como um profissional com o direito de prosseguir seu aprendizado e enriquecer sua carreira, visando alcançar seus objetivos e enfrentar os desafios de educar e instruir os alunos inseridos no sistema educacional do Brasil com o objetivo de implementar políticas em que professor seja o agente principal dessas mudanças. No entanto, nesse cenário, surge a influência da política de globalização, que impõe aspectos da economia de mercado às políticas educacionais do país. Sob essa concepção, o Brasil tem adotado a política de responsabilização educacional como parte de suas estratégias educacionais, que inclui, em sua essência, a política de bonificação.

2.7 De onde veio a chamada política de bonificação?

Na educação, o termo *accountability* é frequentemente usado como sinônimo de responsabilização ou obrigação de prestar contas a alguém e justifica a necessidade de os agentes públicos mostrarem à sociedade os resultados do desempenho das unidades escolares. A ideia de *accountability* como uma orientação política tem origem nos países do Reino Unido e nos Estados Unidos, nos anos 1980-1990, com base na elaboração de uma política de competências e de responsabilização. Baseada nesse entendimento, essa ideia influenciou diversos outros países e moldou muitas políticas educacionais focadas na melhoria do desempenho escolar, com recomendações que promovem a competição e preveem consequências para os sujeitos das escolas – estudantes e educadores – quando se detecta uma eventual “queda na qualidade” da educação (Freitas, 2018).

A descentralização das responsabilidades e atividades escolares resultou no aprimoramento dos processos de avaliação e responsabilização, o que se respalda na noção de que essas tarefas agora exigem monitoramento para garantir a sua eficiência. Em suma, a liberdade ampliada dada às escolas para desenvolver a educação que oferecem implica a necessidade de avaliar o desempenho escolar, visando garantir a continuidade dos padrões e o acompanhamento de melhorias potenciais a serem implementadas de forma mais efetiva. Esse monitoramento se manifesta em métodos de regulação e controle, frequentemente acompanhados por recompensas ou punições.

De acordo com Brooke (2006), pesquisador inglês e docente na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a política de responsabilização educacional pode ser conceituada como:

[...] uma tentativa de melhorar os resultados das escolas mediante a criação de consequências para a escola ou para professores individuais, sejam elas materiais ou simbólicas, de acordo com o desempenho dos alunos medido por procedimentos avaliativos estaduais ou municipais (2008, p. 94).

Ainda, conforme Brooke (2006), existem três modalidades de responsabilização no desempenho docente, diferenciadas pelas instituições aplicadoras e pelo comportamento requerido: 1) burocrática, que busca a aderência às normas legais da instituição de ensino, responsabilizando o professor pelo cumprimento das leis frente à burocracia empregadora; 2) comportamental, exige conduta profissional alinhada às normas estabelecidas pelos colegas, responsabilizando o professor pela manutenção dos padrões profissionais junto aos seus pares; 3) resultados escolares, responsabilizam o educador diante das autoridades e do público pela aprendizagem dos estudantes, vinculando consequências, reais ou simbólicas, aos resultados da avaliação do desempenho estudantil.

Portanto, segundo Afonso (2010), defende-se que se institua uma *accountability*¹⁹ educacional que articule a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização como formas de regular e monitorar a educação a partir de uma visão teórica e conceitual proposta que rompa com a lógica economicista da responsabilização dos sujeitos das escolas. Segundo esse autor (2010, p. 153):

Numa sociedade democrática, para se poder prestar contas deve avaliar-se de forma fundamentada e a mais possível objetiva; e presta-se contas para procurar garantir a transparência e o direito à informação em relação à prossecução de políticas, orientações, processos e práticas. E se por alguma razão não for esperada nem for oportuna a assunção voluntária de eventuais responsabilidades pessoais, políticas ou institucionais, ou se, em decorrência da prestação de contas, houver lugar a prêmios ou sanções, ou outras formas de responsabilização de instituições, organizações ou pessoas, isso deve, ainda assim, ter em conta, consoante a especificidade dos casos, uma avaliação rigorosa e prudente sob o ponto de vista técnico-metodológico (tendo por referência não apenas critérios, objetivos e padrões previamente definidos, mas também processos amplamente participados e formativos), e tendo em conta igualmente o enquadramento cultural, ético e jurídico que preveja procedimentos democráticos e salvaguarde direitos fundamentais.

O autor propõe, assim, uma visão de *accountability* que seja participativa e democrática como alternativa ao modelo atual, que é neoliberal e conservadora. Ele defende que os três pilares (avaliação, prestação de contas e responsabilização) sejam integrados e baseados em princípios, processos e práticas participativos e formativos, orientados pela transparência e pelo direito à informação.

Porém, observa-se que os mecanismos de *accountability* na perspectiva gerencialista são um sistema complexo que regula a educação e acaba por influenciar outras políticas, como (des)valorização profissional e docente, políticas curriculares, políticas de avaliação educacional e políticas que trazem consigo um determinado modelo de gestão escolar e de prática pedagógica que termina por restringir a autonomia pedagógica e de gestão dos envolvidos com os processos educativos nas escolas. Ao usarem procedimentos de produção de dados, de divulgação de resultados, de definição de padrões ou metas, entre outras estratégias que afetam as escolas, os sistemas de ensino, os profissionais da educação e os estudantes acabam por ter um caráter sistêmico.

¹⁹ A palavra *accountability* não tem uma definição ou tradução clara em português, e diferentes autores usam conceitos ou entendimentos diversos sobre o tema. Nosso referencial principal serão os estudos de Afonso (2000, 2009, 2010, 2012) sobre o conceito de *accountability* na educação, nos quais se define como princípio a estreita relação entre as dimensões da avaliação, prestação de contas e responsabilização. Também se usará como parâmetro a distinção que o autor faz sobre a categorização: sistema, modelo e formas parcelares de *accountability*.

Assim, o modelo de NGP, adotado no contexto do neoliberalismo, de acordo com um tipo de Estado Gerencial que se manifesta, entre outros aspectos, pela eficácia, e implementa mecanismos de *accountability*, relaciona os pilares da avaliação, prestação de contas e responsabilização (Afonso, 2012). Esses pilares se manifestam de várias formas e geram diferentes ações, que se refletem em diferentes sistemas de avaliação da educação básica.

2.8 Responsabilização a partir dos resultados das avaliações

O Saeb é um sistema que se atualiza de dois em dois anos, coletando dados sobre a educação, focando principalmente no Ideb. Mesmo com a mudança do Saeb, que desde 2005 passou a aplicar a Prova Brasil para todas as escolas, os estados brasileiros mantiveram seus sistemas próprios de avaliação, alegando principalmente que os dados do sistema nacional são descontextualizados e que só são divulgados a cada dois anos, o que dificulta a formulação de políticas para atender às particularidades escolares (Machado *et al.*, 2015).

Esse processo de regulação envolve as alterações que os estados nacionais vêm fazendo em seus modos de governar que, de forma dialética, são impostos pelo fortalecimento do neoliberalismo e das formas gerenciais de gestão de sistemas públicos. Nesse movimento, a *accountability* vai sendo implantada nos moldes do mercado financeiro, e seu papel de agente disciplinador aplica-se a todos os atores sociais (em contraste com atores empresariais): “todos devem se submeter ao princípio da *accountability*, ou seja, à exigência de ‘prestar contas’ e ser avaliado em função de resultados alcançados” (Dardot; Laval, 2016, p. 201).

Por conseguinte, segundo Dardot e Laval (2016), esse debate insere-se no contexto da ascensão do neoliberalismo. Os autores sustentam que o processo de responsabilização vai além do papel de fazer os indivíduos responsáveis, exigindo-lhes que prestem contas de seu comportamento a partir de critérios de medida definidos pela gestão. As propostas de avaliação dos sistemas educacionais defendem uma responsabilização com esse significado.

Consoante Dardot e Laval (2016, p.351)

A 'avaliação' tornou-se o primeiro meio de orientar a conduta pelo estímulo ao 'bom desempenho' individual. Ela pode ser definida como uma relação de poder exercida por superiores hierárquicos encarregados da expertise dos resultados, uma relação cujo efeito é uma subjetivação contábil dos avaliados. Uma vez que o sujeito aceita ser julgado com base nessas avaliações e sofrer as consequências, ele se torna constantemente avaliável, isto é, um sujeito que sabe que depende de um avaliador e das ferramentas empregadas por ele, sobretudo porque ele mesmo foi educado para reconhecer de antemão a competência do avaliador e a validade das ferramentas.

A lógica por trás das avaliações é que a qualidade da educação pode ser avaliada por meio de testes regulares e uniformes. Ao mesmo tempo, as práticas de *accountability* (que incluem a avaliação) espalham-se com o argumento de que são a solução para todos os problemas da educação. E, nessa perspectiva, Bonamino e Souza (2012, p.378) afirmaram que:

A avaliação de políticas e programas públicos ganha, assim, um lugar de destaque como meio para mensurar seu desempenho e exercer a prestação de contas à sociedade. Nessa perspectiva, a avaliação aparece diretamente ligada ao desempenho da gestão pública, à promoção de maior transparência e à criação de mecanismos de responsabilização.

Logo, o controle social e o de resultados são dois mecanismos que podem aumentar a participação e o controle da sociedade sobre as ações do Estado. Eles podem substituir um modelo de controle burocrático, baseado em normas e procedimentos, sem a participação dos cidadãos. Esse mecanismo também pode incluir a definição e a avaliação de metas e índices de desempenho, bem como a qualidade dos bens e serviços públicos ofertados (Bonamino; Sousa, 2012).

Apesar de perceber que o Estado tem o direito e o dever de regular como parte de suas atribuições, observa-se, historicamente, uma mudança nessa ação com o objetivo de se adequar às transformações nas formas de regulação estatal, isto é, na estrutura e no modo de governar. Azevedo (2009) questiona a importância que o conceito de regulação estatal apresenta na atualidade, conceito que está associado às novas formas de atuação estatal, procurando maior controle sobre a vida social e econômica das pessoas por meio da implementação de certas políticas públicas. Na educação, isso se manifesta principalmente com a implementação de políticas de avaliação externa.

Dessa maneira, a política avaliativa foi formulada com o intuito de criar um ambiente e discursos que favoreçam a aceitação das avaliações e promovam seu uso em planos de intervenção. Apesar dos esforços dos sujeitos da escola para alterar a percepção da avaliação de classificatória e punitiva para a abordagem formativa, ainda prevalece o uso das avaliações para comparações e competições, focando no desempenho dos alunos. Embora oficialmente se defenda a avaliação como uma ferramenta diagnóstica e formativa, na prática conforme evidências apontadas nesta pesquisa, ela é frequentemente utilizada como justificativa para resultados que fundamentam políticas de bonificação.

Nesse universo de ações que difundem um padrão normativo, a importância e a fixação de mecanismos de avaliação em larga escala usados como estratégias de ação e regulação

governamental são marcas para promover mudanças na educação. Essa importância liga a avaliação à qualidade da educação, que considera novas concepções estatais de um Estado avaliador. Na educação, o Estado avaliador se mostra principalmente pelas pressões que o poder central faz sobre as escolas por meio das avaliações externas.

Segundo Bonamino e Sousa (2012), as avaliações da educação em larga escala no Brasil podem ser classificadas em três gerações que coexistem nas redes de ensino. A primeira geração visa diagnosticar a qualidade da educação ofertada no Brasil. As avaliações de segunda geração divulgam os resultados das escolas para pais e sociedade, sem consequências materiais, mas simbólicas. Esse modelo pressupõe que o conhecimento dos resultados incentiva a melhoria da educação e a cobrança da comunidade sobre a escola. As avaliações de terceira geração são baseadas em políticas de responsabilização forte, com sanções ou recompensas ligadas aos resultados de alunos e escolas definidos por metas.

Conforme pode-se observar no Quadro 11, abaixo, as avaliações educacionais se desenvolvem de acordo com essa perspectiva, na qual podemos distinguir o aparecimento da primeira, segunda e terceira geração de avaliações em larga escala.

Quadro 11 – As três gerações da avaliação em larga escala da educação básica

Geração	Nome	Descrição	Objetivo
Primeira geração	Saeb	<p>O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é o nome dado pelo Ministério da Educação (MEC) à sistemática de avaliação da educação básica no Brasil.</p> <p>A partir de 1991, essa sistemática realizou dez ciclos de avaliação até 2009. Avalia a cada dois anos de forma amostral os alunos da Educação Básica em área urbana e rural.</p> <p>Em 1995, houve mudanças metodológicas em sua estrutura, que definiram sua forma atual, sendo elas:</p> <ol style="list-style-type: none"> inclusão da rede privada de ensino na amostra; uso da Teoria de Resposta ao Item (TRI), que possibilita medir as habilidades dos alunos independentemente do conjunto específico de questões respondidas; escolha de trabalhar com as séries finais de cada ciclo escolar (4ª e 8ª série do Ensino Fundamentale inclusão da 3ª série do Ensino Médio); priorização das áreas de conhecimento de língua 	Diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica nos Estados brasileiros com vistas à orientação de políticas públicas.

		<p>portuguesa (ênfase em leitura) e matemática (ênfase em resolução de problemas);</p> <p>e) participação das 27 Unidades Federativas;</p> <p>f) uso de questionários para os alunos sobre características socioculturais e hábitos de estudo na 4ª e na 8ª série (5º e 9º ano) do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, em escolas públicas e privadas.</p>	
Segunda geração	Prova Brasil	<ul style="list-style-type: none"> ● Avaliação censitária do ensino oferecido por município e escola a cada dois anos. ● Implementada em 2005, permite agregar à perspectiva diagnóstica a noção de responsabilização. ● Ocorre a cada dois anos, foi idealizada para produzir informações a respeito do ensino oferecido por município e escola. ● A Prova Brasil de 2007 passou a compor o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que estabelece as metas progressivas para as redes públicas de ensino atingirem até 2021. ● O Ideb se baseia no entendimento de que a qualidade da educação depende de o aluno aprender e ser aprovado. ● Para medir o desempenho, ele utiliza a Prova Brasil e, para medir a aprovação, o Censo Escolar. ● Os índices de aprovação consideram o tempo médio que os alunos demoram para concluir uma série. ● A Prova Brasil passou a ter uma grande divulgação e, hoje em dia, o Ideb é o principal indicador usado pelo Governo Federal para definir metas educacionais para escolas e redes estaduais e municipais. ● O sistema de metas visa aumentar o envolvimento das redes e escolas com o propósito de melhorar os indicadores educacionais. 	<p>Permitir a comparação, ao longo do tempo, entre as escolas que oferecem o Ensino Fundamental e aumentar o conteúdo informacional da avaliação e suas consequências sobre as escolas, ao permitir a identificação dos sujeitos e impor/definir metas a serem alcançadas (<i>accountability</i> educacional).</p>
		<ul style="list-style-type: none"> ● Vários sistemas estaduais e municipais de ensino básico vêm desenvolvendo propostas próprias de avaliação, usualmente caracterizadas pela avaliação censitária de suas escolas. 	<p>Desenvolver propostas próprias de avaliação e ampla divulgação de seus resultados, avaliações bimestrais de estudantes por notas e o monitoramento bimestral</p>

Terceira Geração	Avaliações estaduais	<ul style="list-style-type: none"> • Elemento fundamental da política educacional de 3ª geração foi a divulgação extensa de seus resultados, testes bimestrais de alunos por séries e o acompanhamento bimestral de indicadores educacionais de cada escola do estado por meio de um sistema informatizado. 	de indicadores educacionais de cada escola da rede estadual por meio de um sistema informatizado. Passa a identificar as escolas e os sujeitos, podendo haver consequências por meio da definição de metas a serem alcançadas (<i>accountability</i> educacional).
-------------------------	----------------------	--	---

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Bonamino e Sousa (2012).

Assim, de acordo com Bonamino e Sousa (2012), no começo dos anos 1990, surgiu a primeira iniciativa de avaliar a educação básica no Brasil. O Saeb, que usava como um dos critérios da avaliação o desempenho em testes de uma amostra de estudantes do Ensino Fundamental e do Médio de todos os estados. Portanto, destacam que o Saeb teve mudanças nos seus objetivos gerais durante os primeiros ciclos de sua aplicação.

A partir de 2007, houve uma mudança significativa com o Decreto nº 6.094, de 24 de abril, que

Estabelece a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Esse decreto, em seu Capítulo II, cria o Ideb, conforme é visto a seguir:

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. (Brasil, 2007).

Nesse sentido, o Ideb foi criado com o objetivo de avaliar a qualidade da educação e acompanhar seu progresso, mas acabou gerando uma lógica de competição entre os estados, pois os resultados são públicos e foram amplamente divulgados na mídia. O Saeb também estimulava a disputa entre os estados por melhores posições nos *rankings* nacionais, ao contrário das avaliações feitas pelos próprios estados, que transferem a lógica competitiva para as escolas, além de poder moldar os currículos escolares (Souza; Oliveira, 2003).

Ainda de acordo com Bonamino e Sousa (2012), junto com a avaliação externa vem a

responsabilização, que pode variar em intensidade. As formas mais brandas envolvem a divulgação dos resultados, com engajamento da equipe escolar para melhorar a qualidade da educação e formação da opinião pública, gerando pressões (sobretudo de pais e da comunidade) na escola; as formas mais fortes envolvem, além disso, recompensas ou punições baseadas nos resultados dos alunos. “Nessa perspectiva, a avaliação aparece diretamente ligada ao desempenho da gestão pública, à promoção de maior transparência e à criação de mecanismos de responsabilização”. (Bonamino; Sousa, 2012, p. 378).

Em relação à terceira geração das avaliações em larga escala, os estados adotaram a mesma lógica do governo federal, criando sistemas próprios de avaliação, com a aplicação de avaliação externa em larga escala. Assim, os sistemas estaduais e municipais de avaliação da educação, em geral, baseiam-se no Saeb, criando seus próprios projetos de avaliação - geralmente marcados pela avaliação de todas as suas escolas.

Todavia, nesse nível administrativo, as políticas agregam outros elementos aos processos, como a definição de metas ligadas a algum indicador de desempenho e o pagamento de bônus aos professores e gestores escolares. Silva (2016, p. 510), confirmando essa tendência, diz que “as iniciativas estaduais e municipais de avaliação externa e de pagamento de professores por desempenho estão se expandindo no país, fundadas nos princípios da competitividade, da meritocracia e da responsabilização”.

Em 2011, o Governo do Estado de Goiás criou o Pacto pela Educação, um documento que propôs uma reforma profunda na educação básica com base em cinco pilares e vinte e cinco metas, conforme a Figura 4. O quarto pilar da Reforma Educacional previa estruturar um sistema de reconhecimento e remuneração por mérito, que teve cinco iniciativas: Índice do desempenho educacional de Goiás; Bônus por desempenho dos servidores; Prêmio Escola; Poupança para alunos; Educadores do Ano. Então, em 2011, essa política pública incentivou a implantação e aplicação das avaliações externas em todos os municípios de Goiás.

No contexto do Pacto pela Educação, a avaliação externa de terceira geração foi denominada de Saego, também criada em 2011, que incluía a Prova Goiás (com as características da Prova Brasil) e o Idego, seguindo o modelo do Ideb. Ao contrário do Ideb, realizado a cada dois anos, o Idego seria avaliado anualmente.

Os processos que utilizam a avaliação estandardizada e outras formas de padronização dos processos de gestão pedagógica das escolas estão relacionados a uma forma de entender a sociedade que se baseia na racionalidade neoliberal, cuja “característica principal [é] a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de

subjetivação” (Dardot; Laval, 2016, p. 17). Uma das regras de comportamento, então, é a concorrência / competição nos sistemas de ensino público: é preciso não apenas alcançar as metas, mas superá-las, e é necessário divulgar e premiar as escolas.

2.9 Programas de bonificação: a instrumentalização da responsabilização

No âmbito educacional, as estruturas de incentivo e divulgação vinculadas aos resultados dos alunos em avaliações externas, vistas como programas de responsabilização dos educadores, são defendidas pela noção de que incentivos financeiros poderiam alinhar os objetivos dos professores com os das autoridades educacionais, tratando-os como se fossem distintos. Dessa forma, no contexto atual, a inspiração vem do setor privado, que reforça a ideia de que a falta de concorrência é considerada nociva ao sistema de incentivos (Freitas, 2018).

Nesse caso, responsabilização e gerencialismo são parceiros. De acordo com Afonso (2012), responsabilização se define por um modelo hierárquico e gerencial de responsabilização, enfatizando negativamente as instituições, organizações e pessoas, consideradas responsáveis por determinados resultados. Afonso (2012, p. 480) ainda enfatiza:

[...] a responsabilização assume uma forte conotação negativa e culposa em termos discursivos e de representação social, e é congruente com a obsessão *managerialista* (ou *gestionária*) direcionada para impor determinados procedimentos e práticas que visam resultados visíveis e mensuráveis, sem preocupação com a politicidade dos objetivos, a complexidade dos processos organizacionais e a subjetividade dos atores. Neste sentido, parece-me plausível supor que, quando predomina a fórmula tecnocrática *one best way*, a responsabilização dos indivíduos tenderá a ser a consequência imediata e funcional de uma eventual fuga ou desvio à racionalidade instrumental que configura determinadas práticas de gestão. Assim, a responsabilização é mais facilmente reduzida à ameaça ou imputação negativa de culpa sobre determinadas ações e seus supostos resultados [...].

Um sistema educacional com políticas baseadas na responsabilização relacionadas às notas de avaliações externas, vistas como uma forma de mensurar a aprendizagem, de acordo com os objetivos que se queira alcançar em determinado sistema de ensino, cria, a partir dessas avaliações, instrumentos para pressionar os envolvidos. Transforma, desse modo, as instituições de ensino públicas em arenas de competição, resultando em desconforto para os professores e excesso de trabalho, bem como autocensura e sentimentos de fracasso frente a resultados não satisfatórios (Freitas, 2018).

Enquanto os resultados são divulgados, os discursos oficiais posicionam o professor como o principal agente de mudança, responsável pelo sucesso dos estudantes e do sistema

educativo, exigindo flexibilidade, reflexão e eficiência. Como estratégia por atender a essas expectativas, os professores seriam recompensados por sua alta performance. Assim, os efeitos da responsabilização resultam em novos padrões de avaliação, que incluem desde a publicação dos resultados de desempenho das escolas até a criação de critérios para incentivos ou sanções dentro dos sistemas (Afonso, 2012).

Paralelamente à divulgação dos resultados, os discursos oficiais atribuem ao professor o papel de agente de mudança, pressionando-o a ser responsável pelo sucesso dos alunos e do sistema educacional, e a adotar uma postura flexível, reflexiva e eficiente.

A esse respeito, Hypolito (2010) considera que os discursos sobre reformas educacionais promovem a ideia de que são uma consequência natural da globalização e essenciais para o avanço em direção a uma economia baseada no conhecimento. , Destaca-se, aí, o discurso da performatividade que, conforme sua perspectiva, provoca efeitos intimidadores nos professores e na equipe escolar, ou seja, “é uma performatividade baseada na qualidade, na padronização e na avaliação, principalmente externa e em larga escala” (Hypolito, 2010, p. 1341). Seguindo nessa lógica, o Pacto pela Educação com os cinco pilares e as 25 ações mostravam a intersectorialidade do plano, isto é, a proposta de atuar em diversas áreas.

Ademais, o Pacto pela Educação teve como meta transformar o sistema educacional da rede estadual em um exemplo de excelência para o país por meio de um projeto inovador de reforma educacional, que foi desenvolvido “dentro de um rigoroso processo de avaliação e acompanhamento, incentivo e reconhecimento ao mérito em todos os níveis” (Goiás, 2011, s.p.).

À vista disso, motivada pelo urgente desejo de mudança, a reforma promove as alterações de conduta dos agentes escolares ao oferecer bônus/prêmios aos que se sobressaíssem e aos que seguissem a agenda de critérios definida previamente, com base no reconhecimento por mérito. Assim, um grupo de sujeitos que pode receber os bônus e prêmios é incentivado, ou atraído, pela chance de ganhar benefícios financeiros, sabendo dos critérios que devem cumprir. O princípio meritocrático da reforma educacional é estruturado e justificado no Pilar de nº 4, estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito. Em referência a esse assunto, Rosa (2018, p.9) afirmou que:

Animado com a possibilidade de obter resultados no curto prazo, Thiago abriu diversas frentes de trabalho logo no início de sua gestão, em paralelo à construção e à formalização do Pacto pela Educação de Goiás. Uma delas foi a seleção e formação de diretores de escola. Outra foi a definição de mecanismos de incentivo para professores. Antes disso, criou uma avaliação

que mudou a rotina das escolas. Em uma gestão focada na aprendizagem, o Ideb era o norteador.

O documento *Pacto pela Educação - um futuro melhor exige mudanças* delineou, no seu Pilar 4, as cinco metas apresentadas a seguir:

- [...]
16. Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana (IDEGO);
 17. Gratificação para Servidores;
 18. Reconhecimento da Escola;
 19. Poupança Aluno;
 20. Educadores do ano.

Aqui, é possível observar que houve uma conexão entre todas as metas do Pilar 4, sendo que a meta 16 teve uma relação direta com a meta 19 no sentido de uma interdependência desta em relação àquela. Isso se deve ao fato de que a meta que cria o Idego estabeleceu medidas visando ao monitoramento do desempenho dos estudantes da rede estadual, concretizado, dentre outras ações, com a criação de uma prova padronizada (voltada para Língua Portuguesa e Matemática), cuja aplicação anual acontece em toda a rede conforme o que determina o Saego. Então, o Idego seria medido a partir dos resultados dessa avaliação e de outros indicadores. Por fim, os resultados individuais da prova seriam essenciais para a execução da meta 19, pois, a partir dos bons resultados dos alunos na prova, seriam concedidos os prêmios financeiros.

Isso posto, a principal condição para receber o bônus seria manter uma baixa taxa de faltas nas aulas. O professor que tivesse mais de 5% de faltas no período ficaria sem o benefício financeiro e passaria a ser monitorado por um sistema de frequência com divulgação pública nas escolas, com a supervisão do diretor e fiscalização constante da Seduc/GO. A reforma educacional também previa a ampliação do sistema de bonificação, que passou a incluir não só os professores regentes, mas também os coordenadores pedagógicos, tutores pedagógicos e grupo gestor. Com a sanção da Lei nº 17.402, de 6 de setembro de 2011, instituiu-se o Bônus de Estímulo à Regência e, nesse mesmo ano, foi lançada a primeira cartilha do Programa Reconhecer.

O Programa Reconhecer divulgou intensamente as cartilhas, informando que mais de 11 mil professores regentes foram beneficiados com o bônus, que esse teria aumentado a frequência dos professores. O programa também mudou de anual para semestral, com pagamento em duas parcelas (julho e dezembro) e aumento no valor de referência da bonificação (dois mil reais para 40h semanais e valores proporcionais para quem possuísse

menor carga horária). No ano de 2012, a cartilha passa por uma reformulação, quando a Lei nº 17.735, de 13 de julho de 2012, alterou alguns aspectos do bônus criado em 2011.

O grupo beneficiado se expandiu, mas continuou limitado aos servidores efetivos, separados em quadros do magistério público e de agente administrativo educacional estadual, conforme o Art. 1º. O Bônus seria pago aos professores regentes, aos coordenadores pedagógicos, aos tutores pedagógicos e ao grupo gestor da escola. Não foram considerados os docentes em outras atribuições, como Apoio à Inclusão e Professores em outras funções profissionais. No texto, constam os requisitos para cada um dos elegíveis, conforme consta no Art. 3º (Goiás, 2012, s.p.)

O Bônus de Incentivo Educacional será devido ao profissional que: I - no desempenho da função de professor regente, apresentar o planejamento de aulas a cada duas semanas e ministrá-las conforme quadro de horário definido previamente na unidade escolar; II - no desempenho da função de coordenador pedagógico, participar das formações oferecidas pela SEDUC e estar presente na unidade escolar, de acordo com a carga horária definida na modulação; III - no desempenho da função de tutor pedagógico, participar das formações oferecidas pela SEDUC e cumprir o planejamento semanal oferecido pelo Núcleo Pedagógico da Subsecretaria, atendendo a 10 (dez) turnos; IV - no desempenho das funções de diretor, vice-diretor ou secretário-geral, que constituem o grupo gestor, garantir o cumprimento dos dias letivos constantes do calendário escolar e executar as seguintes tarefas: a) lançamento diário, no SIGE, da frequência dos alunos; b) lançamento semanal, no SIGE, da frequência dos professores regentes, coordenadores pedagógicos e, a cada duas semanas, entrega dos planos de aula dos professores regentes; c) lançamento bimestral, no SIGE, da nota e frequência de alunos por disciplina; d) acesso diário ao e-mail institucional da escola. Parágrafo único. Ato próprio do Secretário de Estado da Educação disciplinará a execução dos critérios arrolados no inciso IV.

Sendo assim, as cartilhas foram preparadas para explicar o Programa Reconhecer – educação o mérito é seu, programa de reconhecimento dos profissionais da educação da rede estadual. A cartilha trazia perguntas e respostas simples para mostrar como o programa funcionava. Ela apresentava os critérios específicos para cada um dos quatro grupos de profissionais poderiam receber a bonificação. Para os professores, além da assiduidade, seria necessário fazer um planejamento quinzenal das aulas, com a ajuda da equipe pedagógica da escola. A frequência continuaria sendo registrada e divulgada em um mural com os quadros diários de dados, visíveis para toda a comunidade escolar. Os professores deveriam verificar sua frequência e observar possíveis divergências.

Nesse contexto, Freitas (2012) considera que a implementação dos bônus/premiação na reforma educacional goiana representa uma investida de um setor empresarial sobre a educação

pública, que pode ser observado tanto no Brasil quanto no exterior e que compõe, de forma explícita ou implícita, as orientações reformistas, a *accountability*, a meritocracia e a privatização.

Ademais, a maioria das medidas descritas na Lei nº 17.735, de 2012 está relacionada à bonificação aos docentes e demais profissionais da educação, que inclui o desempenho dos estudantes nas avaliações externas e em larga escala, entre outros critérios. Conforme Silva (2013, p. 137):

[...] o programa de governo em curso na rede estadual de Goiás está claramente centrado em uma lógica empresarial de resultados, o que tem contribuído para aprofundar a precarização das condições de trabalho dos professores, negando-lhes direitos legais essenciais previstos no Plano de Carreira, que passam a ser substituídos pelo bônus de forma meritocrática. Os critérios embutidos no sistema de bonificação pautados no individualismo, na competição, na meritocracia e no controle, em vez de incentivo financeiro.

Portanto, as medidas de incentivo consistem em um bônus que não é incorporado ao salário e que precisa ser renovado a cada ano. A esse respeito, Freitas, Libâneo e Silva (2018, p. 118) consideram que a bonificação representa:

[...] perdas salariais significativas e, por conseguinte, desrespeito à carreira docente haja vista que a bonificação substitui um direito adquirido pela premiação decorrente do cumprimento de normas pré-estabelecidas [*sic*]. Ora, se um profissional é destituído de direitos que lhe eram garantidos pela carreira docente, advindos de estudo em especialização, mestrado e outros, e em seu lugar, passa a receber premiações, isso só pode ser considerado como desvalorização profissional e perda de autonomia da categoria.

Para esses autores, a bonificação não aprimora a carreira e os salários, pois se apoia numa concepção de valorização ligada ao mérito, cumprimento de metas, prestação de contas e responsabilização. Tais iniciativas aumentam as formas de regulação que vêm estabelecendo um novo padrão de educação orientado por uma lógica gerencial e produtivista, que privilegia os resultados em detrimento dos processos de aprendizagem. Por fim, as políticas educacionais dinâmicas requerem revisões e análises constantes. O objetivo deste trabalho é ressaltar a relevância de pensar sobre os fundamentos e a implementação dos novos modelos de avaliação sob uma ótica que considere uma análise social e ética dos seus propósitos e da sua divulgação, tendo em vista o seu impacto na vida social e pessoal dos sujeitos no contexto escolar.

Diante das análises apresentadas, percebe-se que a Reforma Educacional Pacto pela Educação, implementada em Goiás a partir de 2011, pode ser compreendida como expressão localizada de um fenômeno global mais amplo, no qual a racionalidade neoliberal e os

princípios da NGP reconfiguram o campo educacional. O contexto de influência dessa reforma, como discutido com base em Mainardes (2006), não se restringe aos espaços formais de elaboração das políticas, mas se estrutura por meio da atuação de organismos internacionais, grupos empresariais, fundações privadas e redes de mídia, que difundem discursos de modernização, eficiência e responsabilização.

A articulação entre essas forças resulta na produção de um discurso hegemônico que redefine os sentidos da escola pública, do trabalho docente e da própria noção de qualidade educacional. Como foi discutido, tal processo se materializa na adoção de instrumentos gerenciais típicos do setor privado, como bonificação por desempenho, padronização curricular, expansão das avaliações externas e reconfiguração dos planos de carreira, mecanismos que se conectam diretamente ao projeto de Reforma Empresarial da Educação.

À vista disso, é possível compreender que o Pacto pela Educação e as reformas subsequentes não surgiram de demandas genuínas da comunidade escolar ou de debates pedagógicos democráticos, mas da circulação e ressignificação local de princípios neoliberais, como a competitividade, a meritocracia e a responsabilização individual, os quais estruturam as relações sociais e institucionais sob uma nova lógica de governo (Dardot; Laval, 2016).

A partir desse panorama, observa-se que as políticas educacionais adotadas em Goiás, ao privilegiarem resultados mensuráveis e a cultura da performatividade, produzem efeitos concretos sobre o cotidiano escolar, o trabalho docente e o direito à educação de qualidade socialmente referenciada. Essa constatação exige um olhar crítico sobre os limites e as contradições dessas reformas que, ao se alinharem ao discurso da eficiência, acabam por fragilizar o caráter público, democrático e emancipador da escola.

Considerando esse cenário de influência e disputa em torno das políticas educacionais, é fundamental analisar como os princípios e diretrizes do Pacto pela Educação se materializaram no cotidiano das escolas e no exercício profissional dos docentes. Afinal, conforme destaca o Ciclo de Políticas, os sentidos das reformas não se esgotam no discurso ou nas intenções dos formuladores, sendo apropriados, reinterpretados e, muitas vezes, tensionados no contexto da prática (Mainardes, 2006).

Na sequência, haverá maior atenção ao exame do trabalho docente no âmbito do Pacto pela Educação em Goiás com o intuito de compreender os efeitos concretos dessa política sobre o fazer pedagógico, as condições de trabalho e a autonomia profissional dos professores da rede estadual.

CAPÍTULO 3 O TRABALHO DOCENTE NO PACTO PELA EDUCAÇÃO – O CONTEXTO DA PRÁTICA

[...] que se refere à organização da carreira docente, de modo que os profissionais possam não apenas passar por processos de desenvolvimento na profissão, mas também, em decorrência disso, galgar posições de respeito, respaldo social e retorno financeiro pelo esforço e dedicação à educação, além dos frutíferos desdobramentos em termos de aprendizagem pelos estudantes. (Nunes e Oliveira, 2017)

No Ciclo de Políticas proposto por Ball (1994) e Mainardes (2006, 2018), o contexto da prática representa o momento em que as políticas públicas, já transformadas em textos normativos e diretrizes, materializam-se no cotidiano das escolas, sendo reinterpretadas, negociadas e, muitas vezes, tensionadas pelos sujeitos que as vivenciam. É nesse espaço concreto da prática pedagógica que as reformas educacionais revelam seus efeitos mais imediatos e, ao mesmo tempo, suas contradições estruturais. Dentre esses contextos, esta pesquisa atribui centralidade ao contexto da prática, entendido como o espaço onde a política é, efetivamente, vivida, interpretada e recriada pelos sujeitos. Nesse âmbito, as políticas deixam de ser apenas textos normativos e passam a se constituir como práticas sociais, mediadas por condições institucionais, trajetórias profissionais, valores e experiências dos atores envolvidos.

Conforme Bowe, Ball e Gold (1992), o contexto da prática é o lugar onde a política pode sofrer transformações significativas, uma vez que os sujeitos não a implementam de forma passiva. Ao contrário, eles interpretam, selecionam, adaptam e, por vezes, resistem às orientações políticas, produzindo novos sentidos e configurações para aquilo que foi originalmente formulado. Por isso, observa-se que os profissionais atuantes nas instituições escolares interpretam as políticas educacionais considerando suas experiências, trajetórias, valores e contextos pessoais, o que ressalta o papel ativo e interpretativo desses sujeitos no ambiente educacional (Bowe, Ball e Gold, 1992).

Essa compreensão permite deslocar a análise da política de uma perspectiva verticalizada, centrada apenas na formulação para uma abordagem que reconhece a escola e os docentes como espaços de produção de política. Assim, o contexto da prática não é um momento final ou secundário do ciclo, mas um espaço de disputa, negociação e reconfiguração, no qual diferentes racionalidades, interesses e condições concretas se entrecruzam.

No âmbito desta pesquisa, o contexto da prática é analisado a partir das percepções e experiências dos docentes da rede estadual de ensino na CRE – Morrinhos, considerando que é nesse espaço que os dispositivos do Pacto pela Educação, como a padronização curricular, as avaliações externas, as metas e a bonificação ganham materialidade e produzem efeitos sobre o trabalho docente.

Os dados empíricos evidenciam que tais dispositivos não são simplesmente reproduzidos, contudo são apropriados de maneira diferenciada pelos professores, revelando processos simultâneos de adesão, tensionamento e resistência. Esse movimento confirma a potencialidade reconfiguradora do contexto da prática, uma vez que, como indicam Lima e Gandin (2012), as ações dos sujeitos podem, inclusive, retroalimentar e modificar a própria política, evidenciando o caráter cíclico e não linear desse processo .

Além disso, a análise do contexto da prática permite compreender como a racionalidade gerencial, presente na formulação da política, é traduzida no cotidiano escolar por meio de práticas de controle, monitoramento e responsabilização, ao mesmo tempo em que é reinterpretada pelos docentes a partir de suas condições concretas de trabalho. Dessa forma, a política se realiza não como um modelo único e homogêneo, mas como um conjunto de práticas heterogêneas, marcadas por contradições e disputas de sentido.

A centralidade atribuída ao contexto da prática, portanto, não implica desconsiderar os demais contextos do ciclo de políticas, mas reconhece que é nesse espaço onde se tornam visíveis as implicações concretas das políticas educacionais, especialmente no que se refere ao trabalho docente. Ao analisar a política em uso, esta pesquisa busca evidenciar como os discursos e dispositivos da reforma educacional se materializam, são tensionados e, em alguns casos, ressignificados no cotidiano das escolas.

Assim, a abordagem do Ciclo de Políticas, com ênfase no contexto da prática, possibilita uma análise que articula estrutura e ação, norma e experiência, permitindo compreender a política educacional não apenas como prescrição, mas como prática social em constante construção.

Ao considerar esse cenário, torna-se essencial reconhecer, conforme apontam Nunes e Oliveira (2017), que o trabalho docente só pode produzir efeitos significativos quando inserido em uma carreira que assegure oportunidades reais de desenvolvimento profissional, reconhecimento social e condições adequadas de remuneração e progressão. A valorização docente, ao invés de ser um elemento acessório, constitui dimensão estruturante das políticas educacionais, uma vez que influencia diretamente tanto o engajamento dos profissionais quanto

os resultados de aprendizagem dos estudantes. Esta perspectiva é especialmente relevante para compreender como o Pacto pela Educação se concretiza na rotina das escolas da rede estadual de Goiás.

Dessa forma, este capítulo tem como propósito analisar as implicações concretas da reforma educacional denominada Pacto pela Educação sobre o trabalho docente na rede estadual de Goiás, particularmente a partir das vozes dos professores que atuam na CRE Morrinhos. Parte-se, então, do entendimento de que o trabalho docente não se resume à mera execução técnica de conteúdos, porém constitui um processo complexo, e historicamente situado, atravessado por dimensões subjetivas, formativas, políticas e organizacionais, conforme destacam autores como Saviani (2007), Tardif (2001) e Oliveira (2010).

Ao investigar como os professores vivenciam as mudanças provocadas pela política educacional no contexto da prática, busca-se compreender não apenas os impactos objetivos na organização do trabalho pedagógico, como também as percepções, resistências, estratégias e significados atribuídos pelos próprios docentes às reformas em curso. Nesse sentido, esta análise dialoga com o referencial teórico que aborda o trabalho docente, a profissionalização e o novo profissionalismo, especialmente nas obras de Oliveira (2018), Libâneo (2004), Shiroma (2003, 2018) e Freitas (2018).

Para tanto, serão apresentados os dados da pesquisa realizada com os professores da CRE Morrinhos, cuja amostra permite captar as experiências e avaliações desses profissionais em relação à implementação do Pacto pela Educação, evidenciando as formas como os professores vivenciam, adaptam ou resistem às reformas educacionais em seu cotidiano profissional e o modo como a padronização curricular, as avaliações externas, os sistemas de bonificação e a intensificação do trabalho docente têm se materializado no cotidiano escolar.

Por conseguinte, compreende-se que o contexto da prática é o espaço no qual as políticas públicas, mesmo elaboradas sob a forte influência de interesses externos e lógicas gerenciais, ganham novos contornos ao serem apropriadas, interpretadas e vivenciadas pelos sujeitos escolares. Segundo Mainardes (2006), o Ciclo de Políticas permite identificar que as políticas não são implementadas de maneira linear ou homogênea, mas atravessadas por disputas, contradições e resistências que se expressam no interior das instituições educacionais. É no cotidiano das escolas que os discursos oficiais se confrontam com as condições concretas de trabalho, as subjetividades docentes e as dinâmicas sociais, revelando tanto os limites quanto as possibilidades de ressignificação dessas políticas.

A seguir, discutir-se-á o conceito de trabalho docente e suas múltiplas dimensões,

compreendendo-o como elemento central para a análise dos efeitos da reforma educacional no estado de Goiás.

3.1 Breves considerações da categoria Trabalho Docente

Ao tratar do trabalho docente, é essencial analisar a relação entre as condições subjetivas como a formação acadêmica dos professores e as condições objetivas que englobam os elementos práticos da profissão, tais como o envolvimento em atividades pedagógicas, o planejamento escolar, o desenvolvimento de planos de aula, incluindo elementos relativos aos planos de carreira, salários compatíveis com a formação e tempo de exercício na profissão que garantam o respeito e a valorização dos profissionais da educação.

A esse respeito, Oliveira (2010) considera que o trabalho docente é uma categoria ampla que inclui as pessoas envolvidas no processo educativo em escolas e outras instituições de ensino. Essa abrangência se estende por diversas funções, responsabilidades, tarefas, especialidades e cargos, que, juntos, moldam suas experiências e identidades, assim como as atividades trabalhistas desempenhadas. Em termos gerais, o trabalho docente pode ser caracterizado como qualquer ação executada no âmbito do processo educacional (Oliveira, 2010).

A respeito da importante e fundamental categoria “trabalho”, e “trabalho docente”, seguir-se-á da ideia de que o trabalho é uma ação por meio da qual o ser humano transforma a natureza para garantir sua sobrevivência, o que, paralelamente, também transforma o próprio indivíduo. Portanto, de acordo com Saviani (2007, p. 154):

[...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

A existência humana não é inata e precisa ser alcançada por meio do trabalho, haja vista que, como o homem não chega ao mundo como um ser acabado, ele tem o desafio de construir-se. Ainda conforme Saviani (2007), o homem não nasce com o conhecimento de como se fazer homem e deve aprender a se desenvolver. Nesse sentido, o trabalho é visto como uma dimensão

de humanização, diferenciando o ser humano dos outros animais. Portanto, formar-se como ser humano é também um processo educativo: a educação iniciou junto com a humanidade. Educação e trabalho são fundamentais para a existência humana, vitais para a socialização e influenciam profundamente as experiências. Em relação ao trabalho e à educação, pode-se considerar, consoante Saviani (2007, p. 154) que:

Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem.

Resumidamente, Saviani (2007) destaca que as raízes histórico-ontológicas da relação entre trabalho e educação são fundamentais. Tais raízes são de caráter histórico, pois estão ligadas a um processo desenvolvido e moldado por meio da história pelas ações humanas. São ontológicas porque o resultado dessas ações, o ápice desse processo evolutivo, forma a essência do ser.

Sendo assim, a noção de experiência como um legado é fundamental para entender a categoria trabalho docente (Oliveira, 2010, s.p.), que é tanto transmitido quanto historicamente desenvolvido e aprimorado por meio da atividade laboral. Nessa perspectiva,

Se considerarmos que o termo docência, originado do latim, significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender, podemos afirmar que o trabalho docente é o que se realiza com a intenção de educar. Assim, o que define o trabalho docente não são a formação específica e o estatuto profissional ou certificado que foi conferido ao sujeito, mas seu labor, sua experiência no processo educativo no lugar de quem educa ou contribui para.

Em relação à docência, o termo se origina, etimologicamente, do latim *docere* que, conforme a autora, traduz-se como ensinar, instruir, mostrar, indicar e dar a entender.

Dessa forma, a docência se concretiza por meio de ações que ajudam a formar o conhecimento do outro e por meio das implicações dessas ações. Sob esse ponto de vista, a essência do ensino reside na habilidade de os docentes promoverem aprendizagem significativa pela própria ação. Ou seja, a ideia de que o trabalho docente está intrinsecamente ligado ao processo de aprendizagem carrega, assim, um compromisso político voltado para a formação emancipatória, apoiando-se também na posse de saberes e habilidades pertinentes à vida social e profissional.

Logo, o trabalho docente pode ser entendido como as atividades relacionadas aos

processos de ensino e aprendizagem que são concebidas, investigadas, planejadas, implementadas e exercidas tanto por professores, quanto pelos demais profissionais envolvidos com o processo de aprendizagem. Assim, a docência é construída a partir do processo de formação dos profissionais, ou seja, conhecimento docente é desenvolvido durante o processo de formação dos professores, sendo essencial reconhecer a subjetividade e os saberes desenvolvidos ao longo da trajetória de sua carreira. Sob essa ótica, Nóvoa (2017 *apud* Lomba; Schuchter, 2023) também enfatiza a importância dos saberes que cada professor desenvolve durante sua carreira ao destacar as cinco dimensões da formação de docentes, conforme se observa no quadro 12.

Quadro 12 – Dimensões da formação docente

Dimensões da formação docente	Descrição
Pessoal	Disposição pessoal, em espaços e tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução.
Interposição profissional	A profissão evolui de uma matriz individual para uma matriz coletiva.
Composição pedagógica	Maneira singular, pessoal de ser professor/a.
Recomposição investigativa	Renovação e recomposição do trabalho pedagógico, com a realização de pesquisas e estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente, em colaboração com os colegas da escola.
Exposição pública	Compreensão da importância de um espaço público de colaboração e de decisão acerca das responsabilidades educativas, com consciência crítica, participando da construção de políticas públicas.

Fonte: Elaborado pela autora (2024) com os dados de Nóvoa (2017 *apud* Lomba; Schuchter, 2023).

Ademais, considerando tanto o processo quanto suas dimensões vivenciadas na trajetória da formação docente, ou seja, dos professores, as autoras Lomba e Schuchter (2023) destacam que os elementos relacionados à docência podem revelar as condições, contradições, desafios, conquistas, estratégias e enfrentamentos inerentes ao trabalho docente. Isso só é possível por meio de uma perspectiva humanizada e abrangente, proporcionada pelas rotinas diárias e interações profissionais, que leve em conta a realidade vivenciada dentro da escola.

De modo geral, ainda conforme Oliveira (2010), os professores são frequentemente associados ao termo trabalho docente, já que constituem a maior parte dos envolvidos na

educação e que desempenham de forma significativa o ato de ensinar. Eles são vistos como principais agentes do processo educacional nas políticas de educação, carregando a responsabilidade pelo rendimento dos estudantes, o desempenho escolar e o sucesso do sistema educativo. Entender o trabalho dos professores envolve reconhecer a complexidade do ensino e da aprendizagem. O ensino é uma prática dinâmica e interativa, influenciada por fatores econômicos, sociais, culturais, políticos e institucionais. Dessa forma, o ensino implica buscar objetivos específicos, utilizando meios apropriados para alcançá-los. Por conseguinte, conforme Tardif (2001, p. 31):

Como todo trabalho humano, o ensino é um processo de trabalho constituído de diferentes componentes que podem ser isolados abstratamente para fins de análise. Esses componentes são o objetivo do trabalho, o objeto de trabalho, as técnicas e os saberes dos trabalhadores, o produto do trabalho e, finalmente, os próprios trabalhadores e seu papel no processo de trabalho.

Pode-se observar que a prática do ensino é, em essência, um conjunto de interações diretas com os estudantes. Por isso, o trabalho docente demanda um compromisso intenso, tanto emocional quanto intelectual, na construção do ensino e aprendizagem.

Segundo Tardif (2001, p. 43), partimos da “ideia de que a pedagogia, do ponto de vista do trabalho docente, constitui a tecnologia do trabalho dos professores concretizada através do ensino”. Ela está ligada aos objetivos, ao conteúdo, bem como aos conhecimentos e técnicas específicas que definem o ato de ensinar, que não podem ser dissociados do processo de aprendizagem. Pode-se inferir, então, que a pedagogia, quando profundamente integrada à prática docente, envolve dimensões que abrangem tanto a experiência subjetiva do professor, incluindo seus desafios e dilemas, quanto a ética profissional, destacando os impasses permanentes e as possibilidades de conexão ou afastamento em relação ao outro (Tardif, 2001).

Ainda segundo Tardif (2001), a reflexão do trabalho docente revela que o professor não é simplesmente um executor de métodos, nem meramente um sujeito que atua de acordo com as regras de uma organização. Ao contrário, o professor é o protagonista do seu trabalho e construtor de sua abordagem pedagógica, responsável por lhe dar forma, conteúdo e significado na interação com os estudantes, negociando, improvisando e adaptando-se conforme necessário.

Tais análises e considerações acerca do trabalho docente mostram que, ao descaracterizar o trabalho autônomo e criativo do professor, submetendo-o a uma lógica mecanicista, concorrencial e gerencialista, destitui-se o professor daquilo que lhe é inerente, a decisão pedagógica sobre “o quê”, “quando”, “com quais recursos” e “como” ensinar os seus

alunos. Evidentemente, trata-se de mais uma estratégia política para favorecer o controle do que se passa nas salas de aula, papel cumprido pelos exames em larga escala na medida em que pressiona para ajustar os currículos à avaliação esperada, quando deveria ser exatamente o contrário, a avaliação se pautar por aquilo que foi ensinado (Luckesi, 2011).

3.2 Professores: profissão, profissionalização, profissionalismo

O termo "profissão", proveniente do latim *professio*, refere-se ao ato e resultado de professar - praticar uma atividade especializada em determinada ciência, ofício ou arte - realizada por um profissional e, normalmente, remunerada pela execução da tarefa. Nesse sentido, recorrendo ao dicionário de verbetes tem como sinônimos *Trabalho, profissão e condição docente*. Conforme Pini (2010, s.p.), “as profissões são ocupações que requerem um conhecimento especializado, uma capacitação educativa de certo nível, controle sobre o conteúdo do trabalho, organização própria, autorregulação e normas éticas.”

Isso posto, a docência é considerada uma profissão, visto que exige um trabalho que só pode ser executado com uma formação especializada e cuidadosa para o seu exercício, possuindo domínio no conhecimento sobre o conteúdo e métodos de ensino. A profissão se distingue por envolver a transmissão de saberes acadêmicos, diferenciando-se do conhecimento popular. Logo, para a devida valorização profissional dos professores, é essencial superar os obstáculos que impedem o reconhecimento pleno da profissão, sendo importante considerar os dilemas e desafios enfrentados em relação à formação inicial, valorização da carreira, condições de trabalho adequadas e uma remuneração justa.

Com base nessa perspectiva, é imperativo considerar o professor como um sujeito que possui compreensões e conhecimentos próprios acerca de sua prática. Sendo assim, o professor é um profissional que constrói e aperfeiçoa suas habilidades, conhecimentos e competências para criar práticas e métodos de ensino e aprendizagem compatíveis com as características e demandas dos seus estudantes.

É consenso que a profissionalização em uma profissão envolve um processo formativo e de aprimoramento pessoal, abrangendo tanto a formação inicial quanto a formação continuada. Assim, segundo Shiroma e Evangelista (2010, s.p.), a profissionalização

Refere-se aos processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional, construção da identidade profissional. Duas vertentes de estudos se destacam, uma aborda a profissionalização como processo de formação profissional do professor; a segunda, o processo

histórico de construção da docência e identifica as transformações sofridas pelos docentes.

Nessa conjuntura, conforme Oliveira (2013), a formação inicial e continuada é vista como um dos pilares para a valorização da profissão docente e tem sido foco de disputa de vários grupos sociais envolvidos com educação. No entanto, as políticas relacionadas têm adquirido características muito específicas que envolvem a “profissionalização dos docentes que atuam na educação básica pública, sendo compreendida como uma das exigências para a valorização docente, somadas à remuneração e às condições de trabalho e carreira” (Oliveira, 2013, p. 58). Porém, o autor argumenta que a formação por si só não determina a profissionalização dos docentes, outros fatores que influenciam a identidade profissional dos educadores da educação básica também devem ser levados em conta.

As reformas educacionais recentes como as desveladas nesta tese buscaram criar um perfil de professor alinhado à economia e às práticas gerencialistas, visando ao aumento da qualidade profissional através de resultados educacionais. Contudo, é essencial que a reflexão acerca da profissionalização docente esteja articulada com as transformações provocadas no âmbito dessas reformas educacionais, cuja profissionalização, segundo Shiroma (2018), impulsionada pelo Banco Mundial, sob uma lógica gerencial, promoveu métodos como certificações e avaliações para uniformizar o trabalho docente, restringindo a autonomia do professor.

Para Shiroma (2003, p. 66), a profissionalização emerge como um conceito central no cenário das reformas educacionais da década de 1990. A autora destaca que:

Incluído no rol dos ‘vocábulos positivos’ que alicerçam o discurso reformador, o termo ‘profissional’ alude às noções de competências, credenciais, autoridade legitimada por um conhecimento específico e autonomia para exercer um ofício; remete à experiência prática e altos salários. No senso comum, ao qualificar um trabalho de ‘profissional’ se está elogiando e atribuindo um juízo de valor segundo o qual aquele é um bom trabalho. Nesses termos, profissionalizar a docência seria um interesse universal.

Sob a influência neoliberal desde 1990, o Banco Mundial e demais organismos internacionais, tais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (Orealc), Comissão Econômica para a América (Cepal) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), incentivaram reformas baseadas em maior abertura de mercado, desregulamentação e privatização, esperando

que a administração pública dos países em desenvolvimento focasse em eficiência, controle de resultados e descentralização.

Já no âmbito educacional, a maior carga de trabalho dos professores foi parcialmente creditada à responsabilização por resultados educacionais. Apple (1995) descreve essa tendência como “ideologia do profissionalismo”, segundo a qual, mesmo havendo redução da influência dos educadores no planejamento curricular, cresce sua carga de tarefas técnicas e administrativas, limitando, dessa maneira, sua autonomia docente.

Profissionalismo, conforme Libâneo (2004), é caracterizado pela competência e compromisso com os deveres e responsabilidades profissionais, aliados a uma conduta ética e política refletida em atitudes como conhecimento aprofundado dos conteúdos e métodos de ensino, comprometimento com o trabalho, envolvimento na elaboração do projeto político-pedagógico, respeito à diversidade cultural e social dos alunos, assiduidade, pontualidade e seriedade no planejamento e execução das aulas. Portanto, o profissionalismo, nesse cenário, refere-se ao compromisso do educador com o projeto educacional da instituição e com o ato de ensinar, estendendo-se para além das tarefas realizadas em sala de aula.

Logo, o objetivo não é desenvolver um profissionalismo sem crítica, e sim, de acordo com Libâneo (2004), ir na direção da construção da identidade profissional. Ademais, ele é importante para a criação de uma nova cultura profissional entre o coletivo dos professores desde o início da formação, visando à busca do reconhecimento e dignidade na profissão.

Portanto, conforme Oliveira (2018), os principais discursos sobre educação, propagados por entidades internacionais como a Unesco, Banco Mundial e OCDE, enfatizam o profissionalismo dos docentes como essencial para elevar a qualidade da educação e a percepção pública desses trabalhadores. Nesse contexto, surge o novo profissionalismo:

Entretanto, em um contexto dominado pela NGP e pelas políticas de *accountability* que cada vez mais se afirmam na região, por meio do apelo moral de dar resposta à sociedade de como são gastos os recursos públicos em educação, valendo-se para tanto dos resultados acadêmicos como produto material, o que se observa é a defesa da modernização das profissões por meio do ‘novo profissionalismo’ materializado nas políticas de DPD (Oliveira, 2018, p. 53).

Nesse universo, as políticas educacionais atuais, que estabelecem a negociação contínua das regras locais e a priorização do alcance de metas de desempenho em detrimento dos critérios dos estatutos de carreira – focados na estabilidade, progressão hierárquica e reconhecimento de títulos e experiência – são apoiadas por segmentos significativos que exercem influência na agenda educacional estabelecidos por organismos internacionais. A defesa de sistemas de

remuneração baseados em incentivos atrelados à avaliação meritocrática é promovida por esses grupos como forma de garantir a eficiência dos resultados de desempenho escolar (Oliveira, 2018).

Em relação à retórica do profissionalismo e do novo profissionalismo, Oliveira (2018, p. 55) destaca:

A retórica sobre o novo profissionalismo argumenta que há uma mudança emergente nos valores e práticas dos professores. O conceito de 'novo profissionalismo' tem sido controverso em diferentes grupos de ocupação com uma longa história. Especialmente no terreno sociológico é tema de muitos debates acadêmicos, prevalecendo basicamente duas versões do profissionalismo docente que se opõem e que são retratadas como 'profissionalismo antigo' e 'novo profissionalismo'. Essas duas abordagens não são completamente opostas entre si.

Nesse sentido, a discussão em torno do chamado "novo profissionalismo" indica uma evolução nos valores e prática no trabalho dos professores, conforme quadro 13, que apresenta um comparativo entre as duas tendências.

Quadro 13 - Profissionalismo antigo *versus* Novo profissionalismo

	Profissionalismo antigo	Novo Profissionalismo
Características	<ul style="list-style-type: none"> - Valorização da estabilidade e progressão hierárquica na carreira; - Ênfase em títulos acadêmicos e experiência profissional; - Autonomia profissional e controle sobre o processo de trabalho; - Identidade profissional baseada em valores e práticas estabelecidos historicamente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Foco em resultados e desempenho; - Introdução de sistemas de avaliação de desempenho e responsabilização; - Valorização da meritocracia e incentivos financeiros baseados em resultados; - Flexibilização das relações de trabalho e da carreira docente; - Incorporação de práticas e valores do setor privado na gestão educacional.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado nas informações de Oliveira (2018).

Assim, essa comparação evidencia uma mudança significativa na concepção do trabalho docente, refletindo transformações mais amplas nas políticas educacionais atuais. À vista disso, a reconfiguração da carreira docente sob o modelo da NGP, conforme Oliveira (2018), implica:

- Intensificação do trabalho docente e aumento das demandas sobre os professores;
- Possível fragmentação da categoria profissional devido à competição individual por resultados;
- Riscos de desprofissionalização e perda de autonomia dos professores;

- Tensões entre as expectativas dos professores e as novas políticas educacionais;
- Desafios para a organização coletiva e sindical dos docentes.

Diante do exposto, é possível inferir que houve mudanças importantes no estado capitalista e nas políticas educacionais nas últimas décadas. A educação emergiu como um instrumento central na construção da hegemonia neoliberal e tem passado por inúmeras reformas com ênfase no mercado. Segundo Laval (2004), a educação está sendo reformulada mundialmente com foco no mercado, eficiência e qualidade através de recomendações políticas que promovem parcerias público-privadas.

Nesse caso, as mudanças estruturais recentes no estado resultaram na adoção de um novo paradigma de administração, que veio para modernizar o modelo burocrático-profissional tradicional com foco em eficiência. Este movimento reformista se apoia fortemente em estratégias como a definição e o acompanhamento de metas, indicadores e resultados, além da avaliação de desempenho. Destacam-se, nesse contexto, a implementação de avaliações em larga escala e políticas de *accountability*, bem como incentivos de bônus por desempenho, parcerias público-privadas, terceirizações e demais práticas gerenciais orientadas para a melhoria da qualidade da educação escolar, conforme já mencionado anteriormente. Como afirma Oliveira (2018, p. 57):

Esse discurso, que se centra na responsabilidade dos docentes de melhorar o rendimento dos alunos nas provas em um contexto de grande desigualdade social, tem contribuído para a perda de confiança nos docentes como profissionais e para uma depreciação de sua carreira e de sua profissionalização, ainda mais em um contexto de débil reconhecimento de seu papel profissional.

Por meio dos princípios e estruturas da avaliação externa, o governo tem estabelecido um sistema de gestão educacional exigindo que as redes escolares sejam responsáveis e desenvolvam ações e estratégias para melhorar os indicadores educacionais. Nessa perspectiva, no ambiente educacional, uma nova geração de profissionais e administradores está sendo formada em um contexto transformado, com conceitos renovados de ensino e liderança. Os professores são cada vez mais focados em preparar os estudantes para exames, enquanto os gestores precisam orientá-los nessa direção (Freitas, 2018).

Seguindo essa tendência de análise, Ball (2014) sugere que a performatividade pode ter um impacto duplo: promove a individualização e, ao mesmo tempo, exerce uma influência coletiva. Esse ambiente faz que as pessoas estejam constantemente tentando se superar, aprimorar seu desempenho e buscar melhores resultados visando maior produtividade para valorização pessoal e do grupo ao qual pertencem. Assim, a busca incessante pela excelência,

superando a si mesmo e aos outros em termos pessoais, muitas vezes encobre discussões mais amplas sobre os compromissos sociais e educacionais da escola.

Dessa forma, identificam-se, pelos critérios de responsabilização, competitividade, individualismo e meritocracia, princípios que se distanciam de um sistema de educação pública emancipatório. Portanto, torna-se relevante analisar como tais movimentos se manifestam e os efeitos decorrentes na prática docente, considerando que a performatividade atua como um importante mecanismo político na transformação dos sujeitos e das relações (Ball, 2014).

Constata-se que a aplicação de modelos gerenciais do setor privado na educação brasileira, focado em metas como o Ideb e avaliações de alunos e da escola com destaques nos resultados quantitativos, isso leva a responsabilização dos sujeitos da escola pelo sucesso ou fracasso educacional. Pode-se, assim, verificar que o papel do Estado como regulador e provedor da educação é omissivo e implica uma visão de ensino baseada apenas no desempenho. Logo, é importante discutir como isso afeta os professores, transformando-os em executores centrados nos resultados, promovendo uma prática educativa fragmentada e competitiva, alinhada às demandas do mercado.

Nessa esfera, as políticas educacionais atuais refletem a importância de colocar o professor no centro das discussões. Desse modo, a preocupação com o desempenho dos professores e a relação entre tal desempenho e os investimentos realizados, têm conduzido a formulação de novas políticas da carreira docente. Esses esforços resultaram na implementação da política de "responsabilização pelos resultados", que visa atribuir responsabilidade aos professores quanto aos resultados alcançados. Reitera-se que, conforme Shiroma e Evangelista (2011, p. 135), "por resultados entendamos não apenas os escolares, mas também os sociais, dado que o que está implicitamente colocado como tarefa da ação docente é a preparação das futuras gerações, delineada nos limites do modo capitalista de produção". Nesse âmbito, o que almeja é uma política educacional que deva ir além do cumprimento de metas e índices para o alcance de resultados escolares e que considere um projeto comprometido com a sociedade e a formação plena para a cidadania e o trabalho.

3.3 Os professores do estado de Goiás e a Reforma Educacional Pacto pela Educação

Para obter os dados necessários para esta pesquisa, utilizou-se a técnica do questionário, que incluiu tanto perguntas abertas quanto fechadas. Para garantir sua eficácia, ele foi testado por meio da aplicação a um grupo-piloto.

Nessa etapa, o questionário foi encaminhado para 10 professores que tinham características semelhantes às da amostra, ou seja, serem docentes do ensino básico e atuarem na rede de ensino estadual de Goiás. Após a aplicação, foi necessário fazer alguns ajustes. As modificações com base no estudo-piloto incluíram a reformulação de algumas perguntas conforme suas sugestões, pois não estavam claras para os participantes, e o desmembramento de certas questões em mais de uma, já que, em alguns casos, os professores solicitavam esclarecimentos sobre o que precisava ser respondido.

Para viabilizar a aplicação e abranger o maior número possível de participantes, os questionários foram preparados utilizando o *Google Forms*, uma ferramenta de gerenciamento de pesquisas do Google. Eles foram distribuídos aos participantes por meio do *WhatsApp*, um aplicativo de mensagens instantâneas multiplataforma.

Assim, para coletar os dados através da aplicação dos questionários, em um universo de 963 escolas de educação básica que integram a rede de ensino estadual de Goiás, geridas pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC-GO), a pesquisa foi conduzida em 22 escolas situadas na CRE Morrinhos – Goiás, abrangendo sete municípios, regional escolhida para uma amostra de sujeitos, com o total de 465 docentes.

Os dados quantitativos das escolas e dos docentes da CRE – Morrinhos foram obtidos no Censo Escolar da Educação Básica de 2024 (Brasil, 2025), conforme indicado na tabela abaixo:

Tabela 3 – Quantitativo de escolas e docentes na CRE – Morrinhos

COORDENAÇÃO REGIONAL DE MORRINHOS – GO		
Municípios	Número de Escolas	Número de docentes
Água Limpa	01	23
Caldas Novas	09	250
Edealina	01	06
Marzagão	01	15
Morrinhos	07	115
Pontalina	02	40
Rio Quente	01	16
Total	22 escolas	465 docentes

Fonte: Elaborada pela autora com os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2024.

A escolha da CRE Morrinhos se justifica por possibilitar a representação de um contexto relevante para compreender as consequências da Reforma Educacional Pacto pela Educação na atividade docente, visto que implementa, no contexto da prática, as diretrizes formuladas centralmente na política. Com base na abordagem do Ciclo de Políticas, que destaca a análise das políticas em funcionamento, ou seja, sua interpretação e adaptação pelos agentes nos ambientes locais, a regional investigada possibilita observar o processo de apropriação,

tensionamento e ressignificação dos mecanismos de regulação, como avaliação externa, padronização curricular, metas e bonificação, pelos docentes.

Essa relevância analítica é reforçada pelo fato de que a CRE – Morrinhos apresenta um perfil estrutural e organizacional compatível com o desenho da rede estadual de ensino, reunindo 22 unidades escolares e 465 docentes, o que corresponde a 2,3% das escolas e 2,7% do total de professores da rede estadual goiana . Tal inserção quantitativa, embora não majoritária, é suficientemente significativa para captar dinâmicas próprias da política em escala regional, sem perder de vista sua articulação com o conjunto do sistema.

A pesquisa envolveu 332 docentes, o que representa 71,4% do total da regional e garante uma análise empírica consistente. Com essa participação expressiva, é possível afirmar que os dados refletem de maneira sólida as percepções e experiências dos professores investigados, reforçando o caráter representativo da amostra em relação à regional. Do ponto de vista institucional, a CRE – Morrinhos contempla diversas modalidades e formatos de organização escolar, incluindo Centros de Ensino em Período Integral (CEPI), escolas regulares de tempo parcial, Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás (CEPMG) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Essa configuração torna a CRE – Morrinhos um espaço socialmente heterogêneo e educacionalmente diversificado, permitindo captar como uma mesma política educacional incide sobre realidades distintas dentro de uma mesma regional. Nesse sentido, sua composição territorial e institucional a aproxima de características presentes em outras regionais do estado, reforçando seu potencial de análise como caso representativo.

Em relação à dimensão operacional e ética, a seleção da CRE – Morrinhos está vinculada à atuação profissional da pesquisadora na educação básica dessa regional. Essa condição facilitou o acesso aos participantes, às escolas e às informações pertinentes à pesquisa, bem como contribuiu para o estabelecimento de relações de confiança com os sujeitos envolvidos. Simultaneamente, essa proximidade demandou rigor ético e reflexividade contínua, visando explicitar a posição de pesquisadora e mitigar possíveis naturalizações ou vieses interpretativos.

Apesar de ser um estudo localizado, é importante notar que a CRE – Morrinhos possui características que possibilitam inferências analíticas mais amplas, já que faz parte da mesma estrutura administrativa, normativa e política das outras regionais do estado. Os mecanismos observados — como a intensificação do trabalho docente, a padronização curricular e a responsabilização — não são casos isolados, mas sim manifestações de um modelo de regulação

educacional com caráter sistêmico. Por outro lado, as formas particulares de apropriação, resistência e ressignificação das políticas pelos sujeitos continuam restritas ao caso investigado, já que esses processos são influenciados por condições locais, institucionais relacionais próprias da regional.

Para respeitar os princípios éticos relacionados à participação em pesquisas desse tipo e assegurar a integridade dos dados coletados, esta pesquisa está registrada e aprovada pelo Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UFG) com o nº 5.604.941, aprovado em 25 de agosto de 2022.

3.4 O trabalho docente no contexto da prática: percepções e experiências dos professores da CRE Morrinhos – GO

Neste tópico, apresentar-se-á a análise das percepções e experiências dos professores da CRE – Morrinhos acerca da política educacional denominada Pacto pela Educação, implementada no estado de Goiás a partir de 2011. O eixo condutor da análise pauta-se pela abordagem do Ciclo de Políticas, conforme proposta por Stephen Ball e colaboradores, sobretudo no que se refere ao contexto da prática, espaço em que as políticas, já convertidas em textos e normativas, são reinterpretadas, apropriadas e, muitas vezes, ressignificadas pelos sujeitos envolvidos em sua execução (Ball, 1994; Mainardes, 2006, 2018).

As políticas não se encerram no plano da formulação nem se concretizam de maneira linear. Ao contrário, ao chegarem às escolas e ao cotidiano dos professores, encontram um campo de disputas, mediações e resistências. O contexto da prática é, portanto, o *locus* onde se revelam os efeitos concretos da política no trabalho docente: nas rotinas pedagógicas, no planejamento, na organização curricular, na avaliação, nas relações profissionais e nas condições de trabalho.

As respostas ao questionário aplicado junto aos docentes da CRE – Morrinhos, tanto objetivas quanto discursivas, evidenciam que a implementação do Pacto pela Educação provocou mudanças significativas na prática docente, com destaque para a padronização do currículo, a intensificação do trabalho e a desvalorização da carreira por meio do sistema de bonificação. A vinculação entre o cumprimento do Currículo Referência, o desempenho dos estudantes nas avaliações externas em larga escala (Saego/Saeb) e os mecanismos de premiação por resultados, como o Programa Reconhecer, configuram um modelo de gestão baseado em metas, desempenho e responsabilização, típico da NGP e da racionalidade gerencialista de

inspiração neoliberal.

Desse modo, este tópico busca evidenciar como os docentes da CRE – Morrinhos interpretam e experienciam as transformações impostas pela reforma educacional no contexto da prática escolar, destacando os efeitos da política sobre o cotidiano pedagógico, a profissionalidade docente, a gestão escolar e os sentidos atribuídos à qualidade da educação. O objetivo é compreender como os professores reagem, aderem, resistem ou reelaboram as políticas que lhes são impostas e como tais reações revelam as contradições e limites de um modelo educacional centrado na responsabilização e no desempenho mensurado por testes.

A investigação qualitativa conduzida nesta tese recorreu à técnica de Análise de Conteúdo, desenvolvida por Laurence Bardin (1977, 2004, 2016), como instrumento metodológico para o tratamento e interpretação dos dados coletados por meio de questionários aplicados aos professores da CRE – Morrinhos. Essa escolha se justifica pela natureza qualitativa dos dados que, ao refletirem percepções, sentimentos, críticas e vivências dos docentes, demandam uma abordagem interpretativa capaz de apreender a complexidade e a densidade simbólica das manifestações objetivas e discursivas (Minayo, 2010; Sousa; Santos, 2020).

Segundo Sousa e Santos (2020), a Análise de Conteúdo revela-se particularmente pertinente em pesquisas qualitativas por permitir a sistematização de um corpus discursivo amplo e diversificado, favorecendo a organização dos dados em categorias temáticas que orientam as interpretações. Como afirmam os autores: “A análise do material coletado segue um processo rigoroso frente às fases definidas por Bardin (2016), como: Pré-análise; Exploração do material e Tratamento dos resultados” (Sousa; Santos, 2020, p. 1397).

Neste estudo, o percurso metodológico seguiu as três etapas propostas por Bardin (2016):

- a) **Pré-análise:** fase de organização e preparação do material textual, que envolveu uma leitura flutuante e exaustiva das respostas abertas, definição do corpus e formulação das hipóteses e objetivos de análise (Bardin, 2016);
- b) **Exploração do material:** etapa de codificação e categorização, na qual os dados foram decompostos em unidades de registro, agrupados em categorias temáticas previamente definidas a partir do referencial teórico e das regularidades identificadas no discurso dos participantes (Mozzato; Grzybovski, 2011; Fossá, 2013). Sousa e Santos (2020, p. 1401) corroboram afirmando que “a repetição de palavras e/ou termos pode ser a estratégia adotada

no processo de codificação para serem criadas as unidades de registro e, posteriormente, categorias de análise iniciais”;

c) **Tratamento dos resultados, inferência e interpretação:** fase de análise propriamente dita, na qual os sentidos subjacentes foram explorados criticamente à luz do referencial teórico, com o intuito de compreender os significados atribuídos pelos docentes às práticas decorrentes da política educacional analisada (Bardin, 2016). Como assinala Bardin (2016, p. 41), essa etapa representa uma “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”, culminando na construção interpretativa.(Grifos nossos).

Adicionalmente, é relevante destacar que a aplicação dessa técnica permite respeitar a natureza plural, dinâmica e processual da pesquisa qualitativa. Como bem explicitam Sousa e Santos (2020, p. 1398), a análise de conteúdo “contribui para que a descrição e interpretação do conteúdo de pesquisa, submetidas a um processo de sistematização e categorização rigorosa dos dados, conduzam o(a) pesquisador(a) a respostas válidas e confiáveis na pesquisa qualitativa”.

Segundo Bardin (2016, p. 38), a Análise de Conteúdo envolve

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Assim, essa abordagem foi considerada a mais adequada para captar as nuances das percepções docentes acerca da implementação e repercussões da Reforma Pacto pela Educação. Os dados qualitativos foram obtidos a partir da aplicação dos questionários aos docentes da rede estadual de ensino do Estado de Goiás, lotados nas escolas da CRE Morrinhos – GO.

Para contextualizar, é necessário lembrar que a presente pesquisa se propõe a compreender o impacto da Reforma Educacional Pacto pela Educação implementada no estado de Goiás, analisando suas implicações no trabalho docente durante o período de 2011 a 2014 e os desdobramentos verificados até o ano de 2025. Para tanto, definiu-se como objetivo geral: *conhecer a Reforma Educacional “Pacto pela Educação no estado de Goiás” quanto ao seu processo de implementação e as implicações no trabalho dos professores da educação básica da rede estadual de ensino do Estado de Goiás no período de sua implementação (2011-2014) até 2025.*(Grifo nosso)

A partir do objetivo central e de um dos objetivos específicos, que visam analisar as

percepções dos professores da rede estadual de ensino do Estado de Goiás sobre a Reforma Educacional Pacto pela Educação, em relação às mudanças na organização do trabalho escolar e docente, optou-se, metodologicamente, pela escuta direta desses profissionais. Esse objetivo específico destaca a centralidade dos professores como sujeitos diretamente envolvidos nas transformações promovidas pelas reformas educacionais.

Assim, a aplicação do questionário aos professores da CRE – Morrinhos constituiu-se como a principal estratégia para alcançar as informações necessárias ao cumprimento do objetivo específico. As respostas dos professores ao questionário da pesquisa permitiram apreender suas percepções, avaliações e experiências sobre o processo de implementação do *Pacto pela Educação* e suas repercussões no seu fazer docente, bem como suas permanências após o ciclo de 2014 até 2025. (Grifo nosso)

Então, para conduzir a investigação, foram formuladas as seguintes perguntas problematizadoras: como as propostas neoliberais e gerencialistas de educação têm influenciado as políticas educacionais em âmbito nacional e na rede estadual de ensino em Goiás, durante e após a vigência do *Pacto pela Educação*? Como as reformas educacionais, marcadas pela padronização curricular, avaliação externa, responsabilização e meritocracia, repercutem no trabalho docente na rede estadual de Goiás? Como os docentes percebem os mecanismos de *accountability* implementados no contexto da reforma? Qual é a avaliação dos professores quanto à adesão ou resistência às estratégias do Pacto pela Educação, tanto no período de sua implementação quanto na atualidade?

Para a construção das categorias de análise, foi aplicado o procedimento de categorização temática proposto por Bardin (2016, p. 147), que permite classificar as unidades de registro com base em “um conjunto de elementos de sentido que se referem a um mesmo tema”. As categorias emergem, pois, tanto dos pressupostos teóricos da pesquisa quanto do próprio material empírico analisado.

Com base na articulação entre os objetivos, os problemas de pesquisa e os dados coletados, emergiram cinco grandes categorias analíticas: sujeitos da pesquisa; trabalho docente; padronização do currículo; avaliação e resultados; bonificação e carreira docente. Sendo assim, as categorias aqui definidas não apenas estruturam a análise, mas também correspondem aos eixos fundamentais de tensionamento presentes nos debates contemporâneos sobre as reformas educacionais de viés neoliberal e gerencialista (Oliveira, 2018; Afonso, 2009; Ball, 2004), permitindo um diálogo analítico coerente entre os dados empíricos e o campo teórico.

3.4.1 De quem são as vozes? – Os sujeitos da pesquisa

A Tabela 4 apresenta a distribuição da participação docente na pesquisa realizada com professores da rede estadual de ensino vinculados à Coordenação Regional de Morrinhos, em Goiás. A amostra é composta por 332 participantes, o que representa 71,4% do total de 465 docentes da região. O levantamento visou garantir representatividade e confiabilidade aos dados obtidos sobre a percepção das políticas educacionais.

Tabela 4 – Participação por município da Regional de Morrinhos – GO

COORDENAÇÃO REGIONAL DE MORRINHOS – GO				
Município	Nº de Escolas	Total de Docentes	Participantes da Amostra	Percentual dos Participantes
Água Limpa	1	23	7	2,1
Caldas Novas	9	250	198	59,6
Edealina	1	6	3	0,9
Marzagão	1	15	9	2,7
Morrinhos	7	115	87	26,2
Pontalina	2	40	17	5,2
Rio Quente	1	16	11	3,3
TOTAL	22	465	332	71,4
Goiás (Total 2024)	967	17304	-	-
CRE Morrinhos (% do Estado)	2,3%	2,7%	-	1,9%

Fonte: Elaborada pela autora com os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2024.

Os dados foram organizados conforme o quantitativo de escolas e professores de cada município jurisdicionado. Destacou-se o município de Caldas Novas, que obteve 198 participantes, representando 59,6% da amostra. Em seguida, o município de Morrinhos participa com 87 docentes (26,2%). Alguns municípios figuram com menor representação, como Edealina e Água Limpa, coerente com o alcance territorial da pesquisa.

Metodologicamente, a taxa de resposta (71,4%) legitima a amostra como representativa para as análises desenvolvidas. A distribuição da amostra entre os municípios possui variações esperadas conforme a população, permitindo compreender as especificidades locais e oferecer subsídios para reflexões mais contextualizadas sobre as implicações da Reforma Pacto pela Educação dos municípios da CRE Morrinhos.

No contexto do estado de Goiás, a CRE – Morrinhos compreende 22 escolas, o que representa 2,3% do total de unidades escolares no estado (967), e conta com 465 docentes, equivalendo a 2,7% do total de professores da rede estadual goiana (17.304). Em relação à

amostra pesquisada, os 332 docentes participantes correspondem a 1,9% do total de professores do estado.

A tabela a seguir apresenta a distribuição dos docentes participantes da pesquisa por faixa etária na Regional de Morrinhos, considerando um total de 332 respondentes.

Tabela 5 - Faixa etária dos participantes da pesquisa

Faixa Etária	Quantidade	Porcentagem (%)
Até 30 anos	48	14,5%
31 a 40 anos	53	16,0%
41 a 50 anos	107	32,2%
51 a 60 anos	114	34,3%
Acima de 60 anos	10	3,0%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2025).

A análise da faixa etária dos participantes revela uma predominância de docentes nas faixas de 51 a 60 anos, com 114 professores (34,3%), e de 41 a 50 anos, com 107 (32,2%), essas concentram, juntas, 66,5% da amostra, evidenciando que a maioria dos respondentes se encontra em etapas intermediárias e caminhando para a etapa final da carreira docente.

Em contrapartida, os participantes mais jovens representam uma parcela reduzida: 14,5% têm até 30 anos e 16% estão na faixa de 31 a 40 anos, totalizando apenas 30,5% da amostra. Já os docentes com mais de 60 anos correspondem a apenas 3% dos respondentes, número esperado em função do processo de aposentadoria nessa idade.

Esse quadro etário indica um desafio relevante para a rede pública de ensino: a baixa renovação da categoria docente. A pequena participação de professores mais jovens sugere que a carreira tem se mostrado pouco atrativa para as novas gerações, seja pelas condições salariais, pela sobrecarga de trabalho ou pela percepção de precarização da profissão. Soma-se a isso a falta de concursos públicos regulares nos últimos anos²⁰, o que limitou a entrada de novos profissionais, e a fragilidade de um plano de carreira consistente e valorizador, capaz de assegurar progressões, reajustes e perspectivas de crescimento.

Ainda que o atual governo, Ronaldo Caiado (2023 – 2026), tenha aprovado a Lei nº 21.245/2024, que prevê a reestruturação de vencimentos e progressões na carreira docente, tais medidas são consideradas insuficientes diante das demandas históricas da categoria. Como lembra Araújo Júnior (2013, p. 145):

²⁰ O último concurso público da rede estadual de ensino de Goiás (SEDUC-GO) ocorreu em 2022, com a oferta de 5.050 vagas para o cargo de Professor Nível III. O edital contemplou diversas áreas do conhecimento, entre as quais Pedagogia, Artes, Ciências, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia, com jornada de 40 horas semanais.

[...] a luta sindical sempre esteve voltada à conquista de um plano de carreira digno, que garanta valorização profissional além de reajustes pontuais, mas os governos insistem em mecanismos meritocráticos que fragilizam a categoria.

Em consonância, Lima (2020, p. 134) afirma que “os professores reconhecem que avanços legais existem, mas ressaltam que a ausência de um plano de carreira efetivo e contínuo compromete a motivação e a permanência na rede”.

Nesse aspecto, os dados etários não apenas revelam a composição do grupo pesquisado, mas também permitem levantar hipóteses sobre a necessidade urgente de políticas que assegurem a renovação do quadro docente em Goiás. Isso implica tanto a realização periódica de concursos públicos quanto a revisão de um plano de carreira que, de fato, se configure como instrumento de valorização real da profissão, evitando o envelhecimento progressivo da categoria e assegurando a continuidade e qualidade da rede pública de ensino.

A seguir, apresentamos os dados sobre gênero dos participantes. A maioria é composta por docentes que se identificam com o gênero feminino (68,1%), seguido por masculino (30,7%). As categorias “Outro” e “Prefiro não informar” somam 0,6% cada.

Tabela 6 - Gênero dos participantes da pesquisa

Gênero	Quantidade	Percentual (%)
Feminino	226	68,1
Masculino	102	30,7
Outro	2	0,6
Prefiro não informar	2	0,6

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados com aplicação de questionário (2025).

Os dados coletados mostram a expressiva atuação de mulheres na profissão docente na Regional de Morrinhos, não fugindo à regra dos dados relativos ao estado, conforme podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 7 - Distribuição de Docentes por Sexo em Goiás (2024)

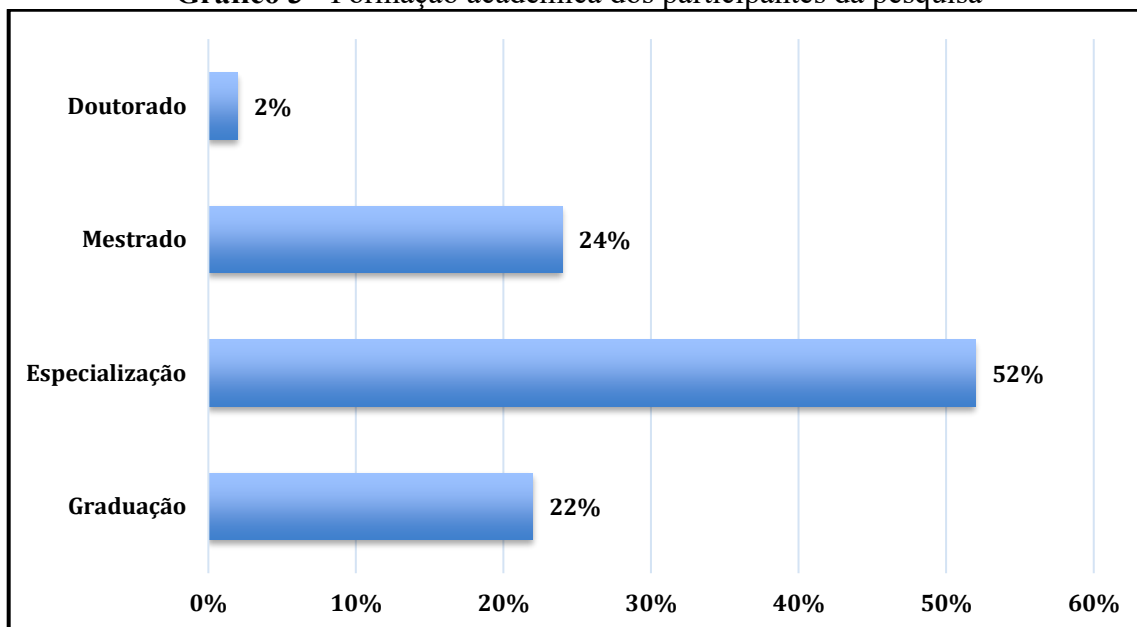
Sexo	Quantidade	Percentual
Masculino	5.261	30,4%
Feminino	12.043	69,6%

Fonte: Elaborada pela autora com os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2023.

Em relação à formação acadêmica, conforme os dados obtidos e apresentados na gráfico abaixo, observou-se que a maioria dos docentes possui pós-graduação em nível de especialização (52%), seguida de mestrado (24%). Professores com formação exclusivamente

em graduação representam 22% da amostra, enquanto apenas 2% possuem título de doutorado, conforme observamos no gráfico abaixo.

Gráfico 3 - Formação acadêmica dos participantes da pesquisa

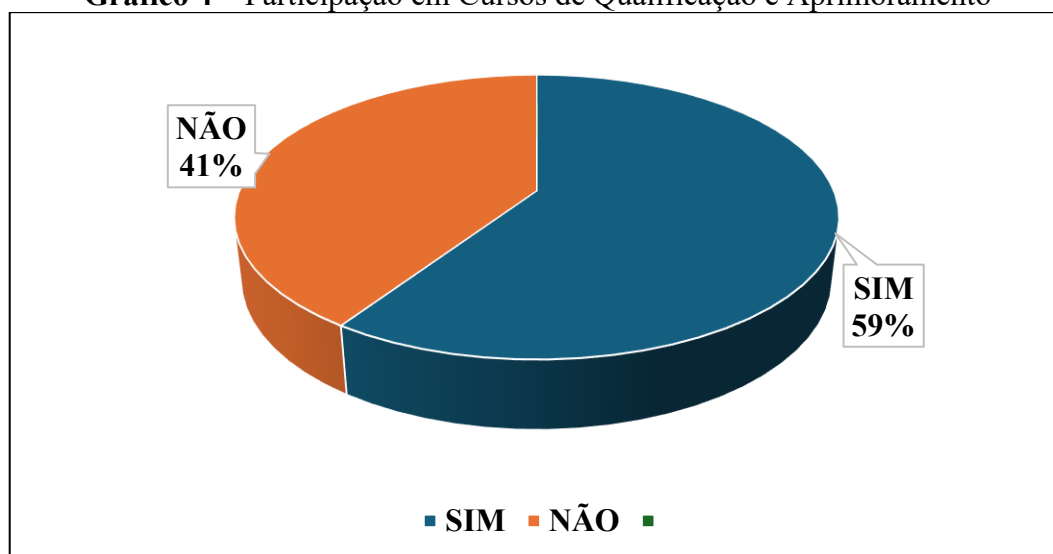


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados com aplicação de questionário (2025).

Esses dados revelam um corpo docente bem qualificado, com significativa formação em nível de pós-graduação. Dessa forma, a predominância de professores com especialização e mestrado indica uma busca constante por formação continuada.

A seguir, o gráfico 4 apresenta o percentual de professores em relação ao de participação em cursos de Qualificação e Aprimoramento:

Gráfico 4 – Participação em Cursos de Qualificação e Aprimoramento



Fonte: A autora, com dados da pesquisa (2025).

Conforme os dados obtidos, 59% dos participantes declararam realizar cursos de qualificação e/ou aprimoramento, enquanto 41% afirmaram não participar atualmente dessas formações. No questionário, solicitamos aos participantes de cursos de qualificação que especificassem qual curso estavam realizando.

Os relatos dos docentes que participavam de formações complementares foram categorizados em sete eixos principais, conforme o tipo e nível de qualificação.

Quadro 14 - Cursos de aperfeiçoamento

Categoria	Programas/Cursos
Pós-graduação <i>lato sensu</i> (especializações)	Alfabetização e Letramento, Coordenação Pedagógica, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, Educação do Campo, Educação Inclusiva, Microbiologia
Mestrado (<i>stricto sensu</i>)	Educação, Letras, História, Ciências da Educação, Matemática (ProfMat), Educação Física (ProfEF), ProfLetras
Doutorado (<i>stricto sensu</i>)	Educação, Letras, Geografia, Ciências, Matemática
Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (CEPFOR)	Língua Portuguesa, Inclusão, Gestão Escolar
Tecnologias educacionais	Inteligência Artificial, Programação, Educação Midiática
Cursos de línguas estrangeiras	Língua Inglesa – Go English, Education First
Diversidade cultural e inclusão	Letramento racial, Racismo, Altas habilidades, Educação especial, Projeto Nagô, Educação étnico-racial

Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa (2025).

Os dados mostram um panorama da variedade de tipos de formação continuada das quais os docentes têm participado, evidenciada pela diversidade de cursos mencionados. O número de professores que concluíram mestrado, doutorado e formações voltadas para tecnologias e inclusão indica a existência de um esforço em aprimorar a prática pedagógica e em responder aos desafios contemporâneos da educação pública. Contudo, essa busca por qualificação não pode ser vista apenas como iniciativa individual dos professores, mas também como reflexo das pressões exercidas pelas políticas educacionais, que demandam atualização constante diante da padronização curricular, das avaliações externas e da intensificação do trabalho docente.

Assim sendo, embora a variedade de formações represente um avanço importante, ela também expressa a tentativa dos profissionais de adaptar-se a um cenário de reformas que

frequentemente desloca a responsabilidade pela melhoria da qualidade educacional para os próprios docentes, reforçando a lógica de responsabilização característica do Pacto pela Educação e das políticas educacionais mais recentes no estado de Goiás.

Ademais, a adesão a diversos cursos de aprimoramento está diretamente condicionada ao recebimento do auxílio de aprimoramento continuado, fazendo que a formação deixe de ser compreendida como um direito do professor e passe a ser tratada como requisito para acesso a benefícios financeiros. Consoante Lima (2020, p. 134), “a formação continuada, quando atrelada a incentivos e condicionalidades, reforça a percepção de que o professor é constantemente vigiado e responsabilizado pelo sucesso ou fracasso da política educacional”. Em linha semelhante, Vale (2016) aponta que a territorialização do Pacto pela Educação vinculou progressões e auxílios a registros burocráticos, transformando a formação em mecanismo de controle e não em instrumento de valorização docente.

A Tabela 8 apresenta a distribuição percentual dos participantes conforme seu tempo de atuação na docência. A maior parte dos docentes (26,8%) atua na rede há mais de 25 anos, o que revela um corpo docente experiente. O segundo maior grupo é formado por profissionais com 21 a 25 anos de experiência (19,9%), seguido dos que atuam há até 5 anos (17,2%).

Tabela 8 – Distribuição por tempo de atuação docente

Tempo de Atuação	Quantidade	Percentual (%)
Até 5 anos	57	17,2
6 a 10 anos	43	13,0
11 a 15 anos	32	9,6
16 a 20 anos	45	13,6
21 a 25 anos	66	19,9
Acima de 25 anos	89	26,8

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Os dados da pesquisa revelam uma distribuição que evidencia a predominância de docentes com maior tempo de carreira. Apenas 17,2% dos professores possuem até 5 anos de atuação e 13% têm entre 6 e 10 anos, enquanto 9,6% estão na faixa de 11 a 15 anos, e 13,6% entre 16 e 20 anos de experiência. Em contrapartida, nota-se um peso maior entre os mais experientes: 19,9% atuam de 21 a 25 anos e 26,8% possuem mais de 25 anos de docência, compondo, juntos, 46,7% do total de respondentes.

Esse perfil demonstra que quase metade dos participantes acumula mais de duas décadas de trabalho nas escolas públicas, o que lhes confere não apenas vivência consolidada na prática docente, mas também memória crítica das políticas educacionais implementadas em Goiás ao longo das últimas décadas. Essa trajetória lhes permite avaliar, de forma comparativa, as

transformações impostas por diferentes governos, incluindo a implementação do Pacto pela Educação e suas consequências no currículo, nas condições de trabalho e na autonomia pedagógica.

Por outro lado, a menor presença de professores iniciantes — pouco mais de 30% com até 10 anos de experiência — revela uma categoria que tem envelhecido, com baixa renovação de quadros, reflexo das limitações de concursos e das condições pouco atrativas da carreira. Esse cenário sugere que a percepção majoritária sobre as políticas educacionais, incluindo o Pacto, neste estudo, foi construída a partir do olhar de docentes mais experientes, que presenciaram tanto continuidades quanto rupturas no processo de reforma educacional e, por isso, tendem a apresentar análises mais críticas e fundamentadas sobre seus impactos acumulados na profissão e na qualidade da educação pública.

Sobre a função que os participantes da pesquisa exercem na escola, observe-se os dados da tabela a seguir:

Tabela 9 – Funções que os participantes exercem na escola

Função	Quantidade	Porcentagem (%)
Professor(a)	269	81,0%
Profissional de apoio	22	6,6%
Coordenador(a) pedagógico(a)	16	4,8%
Diretor(a)	7	2,1%
Coordenador(a) de área	9	2,7%
Tutor(a) pedagógica	2	0,6%
Outro	7	2,1%

Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa (2025).

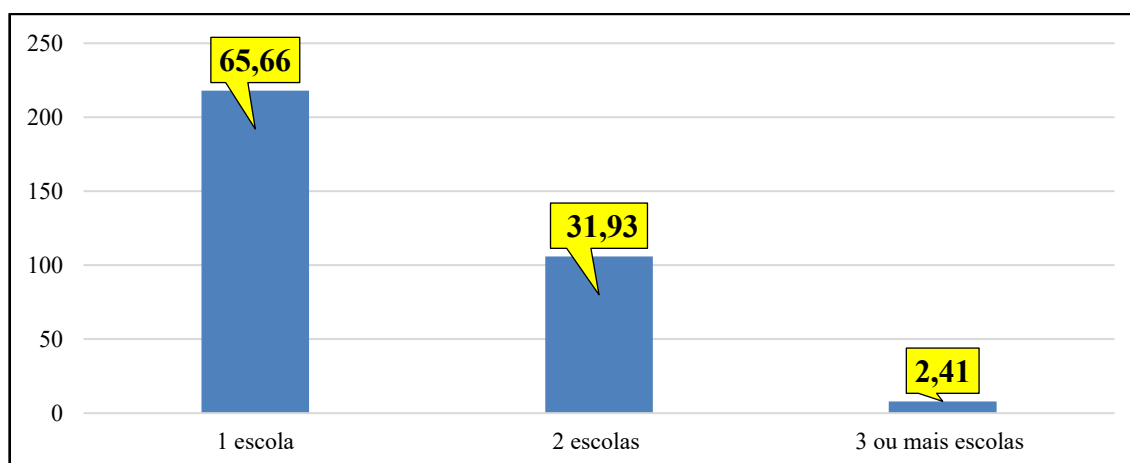
Do total de 332 participantes da pesquisa, a maioria declarou exercer a função de professor (81%), evidenciando o foco da amostra na docência. Em seguida, aparecem os profissionais de apoio (6,6%), coordenadores pedagógicos (4,8%) e demais funções em proporções menores, como direção, tutorias e coordenações de área ou merenda.

Os dados confirmam a prevalência do trabalho de docência e regência de sala, revelando que a percepção registrada nesta pesquisa está amplamente ancorada na prática de sala de aula. A presença de coordenadores e diretores, ainda que em menor proporção, também contribui para a compreensão das formas de gestão e organização do trabalho pedagógico no contexto da política educacional pesquisada.

Entre os 332 participantes da pesquisa, 66% afirmaram trabalhar em apenas uma escola, enquanto 32% atuam em duas escolas e 2% em três ou mais. Esses dados revelam uma maioria que se dedica a uma única unidade de ensino, mas também mostram uma parcela significativa

de professores que precisam dividir sua carga horária entre duas ou mais instituições, o que pode comprometer a continuidade pedagógica e as possibilidades de participação na vida escolar, conforme pode-se conferir no gráfico 5.

Gráfico 5 – Quantidade de escolas onde os professores atuam simultaneamente



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O fato de quase um terço dos docentes trabalhar em mais de uma escola é um indicativo importante sobre as condições de trabalho dos professores, sobretudo relacionadas à carga horária e remuneração, muitas vezes associadas aos baixos salários.

A atuação simultânea em diferentes redes de ensino pode afetar significativamente as condições de trabalho docente, comprometendo o tempo de dedicação às atividades pedagógicas, ao planejamento e à formação continuada. A seguir, a Tabela 10 apresenta a distribuição dos participantes da pesquisa quanto à atuação em outras redes de ensino, além da estadual.

Tabela 10 – Distribuição dos participantes da pesquisa quanto à atuação em outras redes de ensino

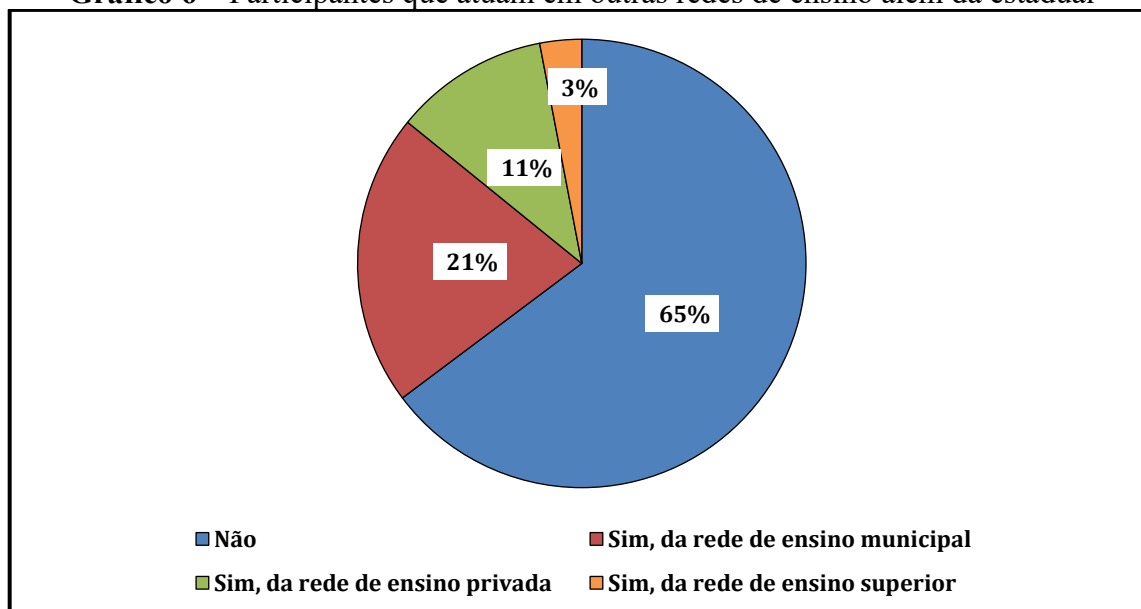
Rede de Ensino	Quantidade	Porcentagem (%)
Sim, da rede de ensino superior	10	3,0%
Sim, da rede de ensino distrital	0	0,0%
Sim, da rede de ensino municipal e privada	0	0,0%
Sim, da rede de ensino privada	37	11,1%
Sim, da rede de ensino municipal	70	21,1%
Não trabalha em outra rede	215	64,8%

Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa (2025).

Do total de 332 docentes participantes da pesquisa, a maioria (64,8%) afirmou que não trabalha em outra rede de ensino além da estadual. No entanto, 21,1% atuam também na rede municipal, 11,1% na rede privada e 3% na rede de ensino superior. Esses dados revelam que

cerca de um terço dos profissionais concilia o trabalho em mais de uma rede, o que pode indicar a necessidade de complementação de carga horária e/ou renda, conforme observa-se no gráfico 6.

Gráfico 6 – Participantes que atuam em outras redes de ensino além da estadual



Fonte: Elaborada pela autora, com base dos dados da pesquisa (2025).

A presença significativa de professores que atuam em mais de uma rede de ensino revela uma realidade complexa, atravessada pela busca por melhores condições salariais, estabilidade ou mesmo interesse em atuar em diferentes níveis de educação.

A seguir, a Tabela 11 demonstram os dados da carga horária dos participantes da pesquisa.

Tabela 11 – Distribuição da carga horária entre os participantes

Carga Horária	Quantidade	Porcentagem (%)
20 horas	2	0,6%
30 horas	30	9,0%
40 horas	204	61,4%
60 horas	67	20,2%
Mais de 60 horas	28	8,4%

Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa (2025).

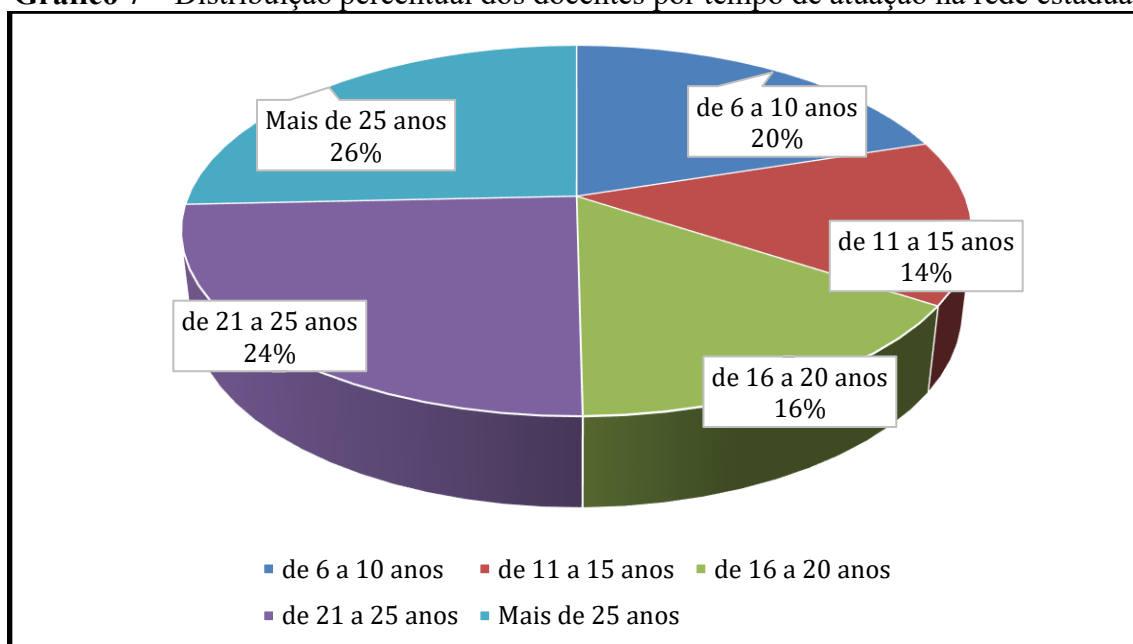
A distribuição da carga horária entre os participantes da pesquisa mostra que a maioria dos docentes (61,4%) atua com carga de 40 horas semanais, seguida de 20,2% com 60 horas e uma parcela de 8,4% com mais de 60 horas semanais. Apenas 9,9% dos docentes atuam com cargas inferiores a 40 horas (20h e 30h).

A predominância de jornadas de 40 horas ou mais indica que os professores da rede

estadual de Goiás estão submetidos a extensas jornadas semanais, muitas vezes divididas entre múltiplas instituições ou redes de ensino. Isso impacta diretamente a qualidade do trabalho pedagógico, a saúde física e mental dos docentes e sua participação em atividades coletivas de planejamento e formação.

O gráfico 7 apresenta dados relativos ao tempo de atuação da rede de ensino estadual de Goiás.

Gráfico 7 – Distribuição percentual dos docentes por tempo de atuação na rede estadual



Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa (2025).

O gráfico 7 revela a distribuição percentual dos docentes segundo o tempo de atuação na rede estadual de ensino. A maioria dos professores possui uma trajetória profissional consolidada: 26% atuam há mais de 25 anos e 24% entre 21 e 25 anos, totalizando 50% dos participantes com mais de duas décadas de experiência no serviço público estadual.

Esse dado demonstra que grande parte dos professores vivenciou diversas reformas curriculares e políticas educacionais ao longo dos anos, como o Pacto pela Educação, sendo capazes de comparar transformações no ambiente escolar. Ainda assim, 20% dos professores atuam na rede entre 6 e 10 anos, e 14% entre 11 e 15 anos, o que evidencia um contingente intermediário de profissionais que ingressaram após a década de 2010 — momento de consolidação de reformas como o currículo padronizado e os sistemas de bonificação. Já os 16% com 16 a 20 anos de serviço compõem um grupo com tempo suficiente para observar os impactos cumulativos dessa política.

3.4.2 O trabalho docente

Para compreendermos os impactos das reformas educacionais sobre o trabalho docente, foi solicitado aos professores que avaliassem o *Pacto pela Educação*, considerando as mudanças provocadas em suas práticas profissionais, a partir da seguinte questão norteadora:

Como você avalia o Pacto pela Educação em sua atuação profissional no período de implementação da reforma educacional e/ou atualmente? Em quais aspectos você considera que esta reforma provocou mudanças em seu trabalho de professor/a? (Grifo nosso)

Os docentes puderam expressar suas percepções em relação a diferentes dimensões do trabalho pedagógico, assinalando as opções que melhor representavam suas opiniões para cada aspecto apresentado. As respostas obtidas permitiram identificar, de modo detalhado, as múltiplas formas pelas quais as políticas implementadas impactaram o cotidiano dos professores, seja no âmbito das práticas pedagógicas, das condições de trabalho, da autonomia profissional ou das exigências de desempenho e produtividade.

Tabela 12 – Percepção dos professores sobre as mudanças no trabalho a partir do Pacto pela Educação

PERGUNTAS	CONCORDO Total / %	CONCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO	DISCORDO PARCIALMENTE	NÃO SE APLICA
1. Houve maior pressão sobre os gestores, professores e estudantes nos anos de realização da Prova Saeb?	66,8	16,2	6,9	1,5	8,1
2. Houve mudanças na prática diária em sala de aula para garantir o cumprimento do currículo referência no planejamento das aulas com foco nas avaliações externas?	60,5	27,1	3,3	1,8	7,2
3. Houve maior valorização do trabalho docente com a implantação do programa de bonificação (Programa Reconhecer). Os professores se sentiram mais	23,1	34,6	23,1	8,1	10,8

motivados em planejar as aulas e não faltar às aulas?					
4. Houve enfraquecimento da mobilização pela melhoria da carreira e plano de cargos e salários dos professores provocado pelos critérios utilizados para receber o bônus do Programa Reconhecer?	50	28,9	7,5	3,7	9,9
5. Houve a tendência de priorizar disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que são as disciplinas de referência para as avaliações em larga escala (Prova Saeb/Saego), sobrecarregando os professores destas disciplinas?	70,2	20,9	3,1	1,4	3,3
6. Houve alteração no ritmo de trabalho, ou seja, aumento no volume, diminuição da autonomia e maior supervisão/controlado de suas atividades?	64,7	22,2	3,9	1,7	7,5
7. Houve maior exigência de melhores resultados no desempenho dos estudantes, intensificando a responsabilidade dos gestores, professores e estudantes pela classificação de sua unidade nas avaliações externas (Prova Saeb/ Saego)?	75,6	14,4	2,1	0,6	7,2
8. Houve melhoria nas condições de trabalho dos professores e maior engajamento de todos por melhores resultados nas provas externas?	20,4	34,3	24,6	11,4	9,0
9. Não houve mudanças	19,2	30,4	28,0	7,2	15,0

significativas na escola com esta reforma?					
--	--	--	--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As respostas dos professores à pergunta da pesquisa mostram que o Pacto pela Educação provocou significativas transformações no cotidiano docente, afetando tanto a organização do trabalho pedagógico quanto as condições de trabalho e profissionais dos docentes da rede estadual de Goiás.

A primeira dimensão apresentada nas respostas refere-se ao aumento da pressão sobre os professores, gestores e estudantes durante os anos de realização das avaliações externas (Saeb e Saego). Com 66,8% de concordância plena e mais 16,2% de concordância parcial, um total de 83% dos docentes reconhece que o Pacto trouxe uma intensificação da cobrança por resultados, indicando o avanço do que Ball (2004) define como performatividade docente: um regime de vigilância contínua, ranqueamento e responsabilização individual baseada em metas de desempenho.

Esse quadro de pressão crescente está diretamente relacionado à alteração das práticas pedagógicas em sala de aula. Segundo os dados, 60,5% dos professores afirmam que precisaram ajustar suas práticas diárias para cumprir o currículo de referência, priorizando os conteúdos que seriam cobrados nas avaliações externas, e mais 27,1% consideram essa mudança de forma parcial, totalizando quase 88% de docentes reconhecendo modificações em suas rotinas pedagógicas. Isso evidencia a padronização curricular e o estreitamento dos conteúdos escolares, conduzindo o ensino a um foco excessivamente tecnicista, como analisa Freitas (2018, p. 105-106):

[...] a nova formatação do tecnicismo tem impacto direto no trabalho docente. Com um maior controle do conteúdo a ser ensinado, por meio de bases nacionais curriculares e com um maior controle do próprio conteúdo da formação do professor por bases nacionais.

Nesse contexto, componentes formativos de natureza política, ética, crítica e humanística acabam sendo secundarizadas ou eliminadas do currículo, comprometendo o desenvolvimento integral e emancipatório dos estudantes, promovendo uma formação voltada para apenas as exigências do mercado de trabalho, conforme denunciado por Laval (2019, p.236) em *A escola não é uma empresa*.

Esse modo de avaliação pode conduzir a uma espécie de normatização do

ensino, dos conteúdos e dos métodos, na medida em que o procedimento educacional passa a ser avaliado apenas a partir de resultados medidos quantitativamente, por meio de exercícios igualmente normatizados. A educação correria o risco de se tornar uma criação industrial.

Dessa forma, Laval (2019) chama atenção para os riscos das reformas educacionais pautadas pela racionalidade neoliberal: a transformação da educação em um processo industrializado, padronizado e normativo, no qual o ensino é reduzido à obtenção de resultados mensuráveis, segundo metas previamente definidas. Nesse modelo, o que importa não é o processo formativo, mas a produção de indicadores de desempenho compatíveis com os objetivos do sistema de avaliação.

Essa lógica pode comprometer diretamente a concepção de formação integral do estudante quando for conduzido pela padronização curricular e pela homogeneização dos processos pedagógicos, limitando a aprendizagem a competências instrumentais exigidas pelas avaliações externas.

A priorização de componentes curriculares avaliados em larga escala, como Língua Portuguesa e Matemática, também é amplamente reconhecida pelos docentes. Um total de 70,2% concorda, e outros 20,9% concordam parcialmente que houve priorização dessas disciplinas em detrimento de outras. Essa percepção reforça o diagnóstico de que as avaliações externas vêm não apenas guiando o planejamento pedagógico, mas também hierarquizando o conhecimento escolar segundo parâmetros mercadológicos, limitando o papel emancipador, que, de acordo com Freitas (2018, p. 78):

A lógica esperada é que, definindo o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou. A isso a reforma chama de ‘alinhamento’.

O chamado “alinhamento” consiste justamente em estabelecer uma sequência mecânica de controle: primeiro, define-se de forma centralizada o que deve ser ensinado (currículo padronizado); depois, verifica-se o quanto foi ensinado (por meio de avaliações externas em larga escala); e, por fim, aplica-se o sistema de responsabilização, premiando ou punindo escolas, gestores e professores com base nos resultados alcançados.

Ao reduzir o currículo ao que pode ser medido juntamente com as avaliações externas tem-se um sistema que opera como instrumentos de controle e indução de práticas docentes voltadas exclusivamente para o cumprimento das metas avaliativas.

Outro aspecto relevante refere-se à intensificação das exigências de resultados, com 75,6% de concordância e 14,4% de concordância parcial dos professores sobre a elevação das exigências de desempenho dos estudantes e a responsabilização das equipes escolares pelos índices obtidos. Este dado reforça o avanço da lógica de *accountability*, com ações políticas que envolvem a interação entre os pilares da avaliação, prestação de contas e responsabilização (Afonso, 2012).

Essas ações “tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição” (Brooke, 2006, p. 378), em que a carga da responsabilidade recai diretamente sobre os sujeitos da pesquisa, desconsiderando as desigualdades estruturais de contexto que afetam o desempenho escolar.

No campo das condições de trabalho e autonomia docente, 64,7% dos docentes concordam que houve aumento do volume de trabalho, diminuição da autonomia e maior controle sobre suas atividades, com outros 22,2% concordando parcialmente. De acordo com Ball (2005, p.544), o trabalho docente sob performatividade torna-se mais intensificado, monitorado e menos autônomo, no qual a:

[...] performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar.

Assim, sob o regime de performatividade, o docente deixa de ser reconhecido como um sujeito intelectual que exerce julgamento pedagógico autônomo e passa a ser permanentemente avaliado por meio de indicadores, *rankings* e metas de desempenho. Como afirma Ball (2005), cria-se um ambiente de monitoramento constante, no qual o professor é estimulado a produzir evidências de resultados — relatórios, dados de aprendizagem, planilhas de rendimento — que servirão posteriormente para classificá-lo e compará-lo com seus pares. Por conseguinte, “no âmbito de uma matriz de avaliações, comparações e incentivos relacionados com o desempenho, os indivíduos e as organizações farão o que for necessário para se distinguir ou sobreviver” (Ball, 2005, p. 549).

Em relação ao programa de bonificação (Programa Reconhecer), percebe-se uma avaliação mais crítica dos professores: apenas 23,1% concordam que houve maior valorização do trabalho docente com a bonificação, enquanto 34,6% concordam parcialmente, e 23,1% discordam. A leitura desses dados indica que o programa não é reconhecido como um

mecanismo efetivo de valorização profissional, mas antes como um instrumento gerencialista e competitivo, fragmentando a categoria docente e enfraquecendo as lutas coletivas por carreira e valorização salarial. Sobre isso, Freitas (2018, p.109) afirmou:

Essa desqualificação, tanto na formação quanto no exercício profissional, é acompanhada pela desvalorização profissional que é apresentada ao magistério pelo seu contrário, ou seja, como se fosse valorização. A lógica novamente está no mercado: segundo ela, é preciso motivar as pessoas a trabalhar mais, e aumentos salariais iguais para todos não estimulam, sendo necessário sua ligação com resultados, no caso, com o desempenho dos estudantes medido em testes, permitindo uma complementação salarial variável e personalizada.

Sob o discurso da "valorização profissional", os sistemas de bonificação individualizada — como o Programa Reconhecer implementado em Goiás — mascaram um movimento de desqualificação do trabalho docente. Na contramão de políticas estruturantes de carreira, pautadas pela valorização coletiva, pela formação continuada e pelas condições dignas de trabalho, a lógica gerencialista conduz a valorização para o campo dos incentivos meritocráticos, vinculando o salário docente ao desempenho dos estudantes nas avaliações externas.

Essa percepção crítica em relação à política meritocrática se intensifica na constatação de que 50% dos professores concordam que a bonificação enfraqueceu a mobilização coletiva por plano de carreira e melhoria salarial, revelando o efeito desmobilizador da lógica de incentivos financeiros no interior das reformas gerenciais da educação pública. Dessa forma, “neste cenário, os salários são tornados dependentes dos resultados esperados, sem direito à estabilidade no emprego e tanto quanto possível sem sindicalização” (Freitas, 2018, p. 109).

Por fim, ao serem questionados sobre possíveis melhorias nas condições de trabalho e engajamento institucional, apenas 20,4% concordam e 34,3% concordam parcialmente. Por outro lado, 24,6% discordam dessa afirmação e 28% consideram que a reforma não produziu mudanças significativas na escola. Esse último dado permite inferir que parte desses docentes pode estar composta por profissionais recém-ingressos na rede estadual, que já iniciaram suas carreiras dentro da lógica do Pacto pela Educação e, portanto, não vivenciaram o modelo anterior de organização do trabalho escolar.

Dando continuidade à análise dos dados da pesquisa, foi apresentada aos docentes a seguinte questão objetiva:

Em relação às avaliações externas (Saeb/Ideb), como você avalia a percepção e o

envolvimento dos professores?

Nela, busca-se captar não apenas o conhecimento dos professores sobre os exames, mas também suas reações subjetivas frente às atividades de preparação e realização das provas a fim de compreendermos de forma mais detalhada a percepção desses sobre o sistema de avaliações externas e o grau de envolvimento desses profissionais com o Saeb e o Ideb.

Os docentes responderam a quatro afirmações, indicando seu grau de concordância por meio das opções: "**Concordo**", "**Concordo parcialmente**", "**Discordo**", "**Discordo parcialmente**" e "**Não se aplica**", conforme apresentadas na Tabela 13. (Grifo nosso).

Tabela 13 – Percepção sobre as avaliações externas

	CONCORDO	CONCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO	DISCORDO PARCIALMENTE	NÃO SE APLICA
Mostram-se interessados e curiosos, procuram saber mais sobre o exame.	46,1%	38,0%	7,5%	4,2%	4,2%
Mostram-se preocupados com as atividades de preparação e realização da prova, pois já fazem parte da rotina escolar.	52,1%	37,0%	4,8%	1,8%	4,2%
Mostram-se resistentes em participar das atividades de preparação dos alunos que antecede a aplicação da prova.	16,9%	39,2%	26,5%	7,8%	9,6%
Mostram-se interessados em participar tendo como principal motivação a possibilidade de serem premiados pelo bom desempenho dos alunos no exame.	31,3%	41,9%	13,3%	8,4%	5,1%

Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa (2025).

As respostas obtidas revelam a percepção dos docentes quanto ao envolvimento com as avaliações externas especialmente o Saeb e o Ideb. De maneira geral, constata-se que a maioria dos professores reconhece a importância desses exames no cotidiano escolar, ainda que com distintos graus de engajamento e motivação.

Os dados indicam que 46,1% dos professores demonstram interesse e curiosidade sobre o exame, enquanto 38% concordam parcialmente com essa afirmação. Isso sugere que o Saeb/Idéb desperta atenção significativa, provavelmente pela sua influência nas políticas educacionais atuais e nos resultados institucionais.

A preocupação com as atividades de preparação para a prova também é marcante: 52,1% dos docentes concordam que isso já faz parte da rotina escolar, e 37% concordam parcialmente. Esses percentuais revelam uma internalização das avaliações como parte estruturante do trabalho escolar, o que pode sinalizar uma adaptação às exigências externas, mas também a possível naturalização dessas práticas.

Entretanto, a resistência também se faz presente: 39,2% dos docentes concordam parcialmente que há resistência em participar das atividades preparatórias e 26,5% discordam, sinalizando um certo desconforto com a obrigatoriedade ou com os métodos adotados na preparação dos alunos. O dado sugere tensões entre a adesão às políticas avaliativas e o posicionamento crítico dos docentes.

Quanto à motivação pela bonificação, os dados são reveladores: 31,3% concordam que a premiação dos professores é um fator motivador, enquanto 41,9% concordam parcialmente. Ainda que não seja a maioria absoluta, mostra-se relevante o peso simbólico e financeiro do bônus como estímulo ao engajamento, apesar de também suscitar debates sobre a meritocracia e a justiça das metas estipuladas.

Em síntese, um grupo significativo de docentes participantes da amostra está envolvido com as avaliações externas. Assim, é possível inferir que eles veem a avaliação como um processo que requer o delineamento de atividades inter-relacionadas para garantir o fluxo de produção de informações, análise, julgamento e decisões que apoiem a execução de ações desde os órgãos centrais até as escolas (Sousa, 2014). Entretanto, eles possuem uma percepção crítica sobre os impactos da tendência em:

[...] reduzir noção de qualidade ao desempenho de alunos em testes, a avaliação em larga escala, passou a se constituir em um instrumento de controle do trabalho escolar e de fortalecimento da meritocracia, noção que historicamente, de modo dominante, está subjacente ao trabalho escolar. (Souza, 2014, p. 413).

Dessa forma, ao reduzir a noção de qualidade ao desempenho dos estudantes nos testes padronizados, o sistema de avaliação se transforma não apenas em um instrumento técnico e quantitativo, mas em um mecanismo permanente de controle da rotina pedagógica e de reorganização do cotidiano escolar em torno dos exames. E, ao invés de contribuir para a melhoria efetiva da qualidade educativa e para o fortalecimento da prática pedagógica autônoma, institucionaliza uma lógica de meritocracia e responsabilização individualizada, deslocando o foco da valorização da carreira docente para a premiação por resultados, e aprofundando o controle e a pressão sobre o trabalho pedagógico.

Com o objetivo de captar de maneira mais ampla a percepção dos docentes sobre os efeitos do *Pacto pela Educação* na qualidade da educação pública estadual, foi formulada uma terceira questão com abordagem diferenciada.

As respostas permitiram compreender não apenas a concordância ou discordância em relação às afirmações, como também o peso atribuído pelos docentes aos diferentes fatores que, em sua avaliação, influenciaram a qualidade da educação no contexto da implementação da política. A partir das escolhas dos docentes, foi possível identificar aspectos importantes das percepções sobre a melhoria (ou não) da qualidade da educação, bem como a visão crítica dos professores sobre os limites dos exames padronizados como parâmetro único de avaliação educacional. Esta foi a questão orientadora: **Tendo em vista a implementação do Programa “Pacto pela Educação” e a sua relação com a qualidade de educação na rede estadual de Goiás, você considera que:** (O participante da pesquisa poderia escolher a opção que melhor traduzisse a sua percepção, numerando de 1 a 3, de acordo com o grau de importância, sendo 1 mais importante e 3 menos importante, conforme se verifica na Tabela 14. (Grifo nosso).

Tabela 14 – Percepção dos professores sobre a relação do Pacto pela Educação e busca pela qualidade do ensino

PERGUNTAS	1	2	3
A qualidade melhorou, pois, a nota do Ideb aumentou.	19,0%	42,5%	38,6%
A qualidade melhorou devido ao esforço coletivo e mobilização de todos os envolvidos na comunidade escolar.	40,1%	42,8%	17,2%
A qualidade da educação permaneceu a mesma, mesmo tendo sido percebido aumento do Ideb, considerando as limitações deste índice para mensurar a qualidade educacional.	25,3%	44,9%	29,8%
A qualidade do ensino e aprendizagem não melhorou, pois o aumento da nota do Ideb pode	31,6%	37,7%	30,7%

significar que o currículo ficou restrito ao que se cobra na prova.			
A qualidade da formação integral do estudante poderá ter sido reduzida devido à pouca atenção aos conhecimentos que não cabem na prova escrita padronizada.	42,5%	32,8%	24,7%

Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa (2025).

A partir da hierarquização das respostas, torna-se possível identificar tanto os aspectos positivos quanto as críticas dos professores em relação aos resultados e aos limites do modelo implantado.

Um primeiro dado relevante refere-se àqueles que relacionam a melhoria da qualidade ao simples aumento da nota do Ideb: apenas 19,0% dos docentes indicaram esta opção como a mais importante, enquanto 42,5% atribuíram a ela uma importância intermediária, e 38,6% a consideraram de menor importância. Esses percentuais revelam que, mesmo o aumento do Ideb tendo algum reconhecimento, ele não é, na visão da maioria dos professores, o principal indicativo de melhoria real da qualidade educacional. Esse dado confirma as críticas amplamente debatidas na literatura (Ball, 2004; Afonso, 2009; Brooke, 2004; Ravitch, 2011; Freitas, 2018) sobre os limites dos exames de larga escala como parâmetros únicos para aferir a qualidade do ensino, especialmente quando desconsiderarem fatores socioeconômicos, contextuais e pedagógicos mais amplos.

Por outro lado, a maior concentração de respostas ocorre na alternativa que associa a melhoria da qualidade ao esforço coletivo e mobilização da comunidade escolar: 40,1% a consideraram a mais importante e 42,8%, como intermediária. Essa percepção destaca o reconhecimento do trabalho cotidiano dos professores, gestores, estudantes e famílias como elementos fundamentais para eventuais avanços educacionais. Tal leitura reafirma a centralidade do trabalho docente como mediação fundamental no processo educativo, como defendem autores críticos da lógica tecnocrática (Apple, 2005; Oliveira, 2018), valorizando o envolvimento coletivo acima de políticas de cunho gerencialista.

As respostas também expressam uma visão crítica importante em relação à redução curricular provocada pela lógica avaliativa ao indicar que o aumento da nota pode ter ocorrido sem efetiva melhoria na qualidade da aprendizagem. Para 31,6% dos docentes, o aumento do Ideb não representou avanço real no ensino e aprendizagem, pois restringiu o currículo ao conteúdo cobrado nas avaliações externas; enquanto 37,7% atribuíram a esta opção importância intermediária. Essa percepção confirma as análises de Freitas (2018), Apple (2005) e Dardot e Laval (2016), segundo as quais o foco excessivo nos testes leva à instrumentalização da prática pedagógica e à negação de uma formação integral.

Ainda nesse sentido, a preocupação com a formação integral dos estudantes aparece de forma bastante expressiva: 42,5% dos professores indicaram que a qualidade da formação integral foi reduzida em função da pouca atenção dada aos conhecimentos que não cabem nas provas padronizadas, enquanto outros 32,8% consideraram essa questão como de importância intermediária. Esse dado sintetiza com clareza a denúncia central presente em diversos autores (Laval, 2019; Ravitch, 2011), de que o modelo de avaliação empresarial destrói o projeto pedagógico integral e democrático, transformando a educação pública em um espaço de adestramento para o desempenho em exames.

Ainda chama atenção o percentual de docentes, 25,3%, que avaliam que a qualidade permaneceu a mesma, apesar do aumento do Ideb, sugerindo uma consciência crítica acerca das limitações dos indicadores quantitativos como instrumentos de diagnóstico sistêmico.

A análise dos dados levantados nessa questão revela que os professores da rede estadual de Goiás não aderem à narrativa oficial de melhoria da qualidade com base exclusiva no crescimento do Ideb. Ao contrário, expressam uma compreensão mais complexa e realista dos limites e impactos do modelo adotado, reconhecendo o esforço cotidiano da comunidade escolar, mas também denunciando a redução curricular, a perda da formação integral e o esvaziamento do projeto pedagógico emancipador.

Dessa forma, os dados reforçam que a política do Pacto pela Educação materializou em Goiás a lógica da reforma empresarial da educação, visto que, segundo Freitas (2018, p.82):

Os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar. A elevação da nota da escola é estabelecida como referência de qualidade, o que leva à ocultação do debate sobre as finalidades educativas, favorecendo a captura da ação pedagógica pelo *status quo*.

Ou seja, promove um sistema orientado por resultados mensuráveis, por responsabilização individual e por um estreitamento curricular que compromete o sentido amplo e democrático da educação pública.

Nesse sentido, os dados mostram que os docentes participantes da pesquisa percebem limitações nas avaliações em larga escala quando usadas como único critério de qualidade, e indicam uma resistência dos professores à lógica meritocrática e ao estreitamento do currículo escolar promovido por essas políticas.

Prosseguindo, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre o modo como os professores percebem os mecanismos de *accountability* educacional, foi formulada uma quarta questão objetiva:

Qual a sua percepção em relação aos mecanismos de *accountability* (interação entre avaliação, prestação de contas e responsabilização) a partir do sistema de gestão e controle do trabalho docente adotados no processo de implementação da Reforma Educacional: Pacto pela Educação? (Grifo nosso).

As respostas obtidas nesta etapa possibilitam captar com maior profundidade os efeitos subjetivos e organizacionais da política de responsabilização por resultados implantada durante a reforma educacional, bem como suas implicações sobre o trabalho docente e o próprio sentido da prática pedagógica.

Tabela 15 – Percepção dos professores em relação aos mecanismos de *accountability*

PERGUNTAS	CONCORDO	CONCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO	DISCORDO PARCIALMENTE	NÃO SE APLICA
Não me sinto responsabilizado pelo desempenho dos alunos.	8,7%	20,8%	53,0%	8,1%	9,3%
Percebo que os mecanismos de <i>accountability</i> educacional têm impactado diretamente o trabalho e saúde dos professores e gestores das escolas, contribuindo para o surgimento do mal-estar e adoecimento docente.	58,1%	27,4%	6,0%	1,8%	6,6%
Percebo que os mecanismos de <i>accountability</i> promovem maior integração dos gestores escolares, em busca por melhores resultados, de toda a rede de ensino. Existe um sentimento de responsabilização coletiva entre os gestores das unidades escolares.	39,5%	33,4%	12,0%	8,7%	6,3%
Percebo que os resultados das avaliações					

externas (Prova Brasil/Saego) como critério para o pagamento do bônus desconfigura os fins da educação.	47,6%	28,0%	10,8%	5,4%	8,1%
Percebo que existe uma intensa exigência no cumprimento das metas estipuladas no desempenho dos alunos, promovendo a responsabilização dos professores por estes resultados.	67,5%	21,4%	3,9%	1,8%	5,4%

Fonte: Elaborada, com base nos dados da pesquisa (2025).

Inicialmente, verifica-se que apenas 8,7% dos docentes não se sentem responsabilizados pelo desempenho dos alunos, enquanto 53% discordam dessa afirmação e reconhecem a responsabilização como elemento central em sua atuação profissional. Tal resultado evidencia duas perspectivas: (1) o comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem e (2) a internalização, por parte do professor, da lógica de responsabilização individual sobre os resultados de aprendizagem, característica fundamental do regime de performatividade descrito por Ball (2004). Nesse contexto, os docentes são constantemente avaliados por indicadores de desempenho e ranqueamentos, o que converte a prática pedagógica a um espaço permanente de prestação de contas.

Essa responsabilização crescente tem impacto direto sobre a saúde e o bem-estar dos docentes: 58,1% concordam e 27,4% concordam parcialmente que o *accountability* vem contribuindo para o surgimento do mal-estar e adoecimento docente. Trata-se aqui da materialização dos riscos psíquicos e físicos associados à intensificação e ao controle do trabalho educativo, conforme discutido por Afonso (2009) e Freitas (2018). A pressão por resultados e o monitoramento constante fragilizam a saúde mental dos professores e criam um ambiente escolar marcado por altos níveis de estresse, ansiedade e sentimento de impotência profissional.

Ainda que parte dos professores reconheça que os mecanismos de *accountability* promovem algum nível de integração dos gestores escolares em torno do cumprimento de metas — com 39,5% de concordância e 33,4% de concordância parcial — essa "integração" ocorre

dentro de um modelo de responsabilização coletiva gerenciado de forma hierárquica e verticalizada, distante de um efetivo engajamento democrático. Como alerta Oliveira (2018), o que se institucionaliza, nesse caso, é um alinhamento forçado dos atores educacionais ao cumprimento de metas e indicadores em detrimento de processos colaborativos reais de construção pedagógica.

A visão crítica dos docentes se expressa com nitidez na percepção de que a vinculação das avaliações externas ao pagamento de bônus desconfigura os fins da educação: 47,6% concordam plenamente e 28% concordam parcialmente com esta afirmação. Esse dado evidencia o entendimento de que o sistema de premiação individualizado altera profundamente o sentido ético e formativo da escola pública, submetendo o trabalho docente à lógica mercantil da recompensa por resultados, como analisam Freitas (2018) e Adrião e Borghi (2018). A lógica de bonificação transforma o trabalho pedagógico em um instrumento subordinado aos interesses de produtividade mensurável, esvaziando sua função emancipadora e socialmente comprometida.

Finalmente, a percepção de uma exigência intensa no cumprimento de metas de desempenho dos estudantes é amplamente majoritária: 67,5% dos professores concordam e 21,4% concordam parcialmente que os docentes vêm sendo responsabilizados pelos resultados obtidos nas avaliações. Esse dado deixa claro, de forma contundente, a centralidade que o *accountability* adquiriu na organização do trabalho docente, deslocando para o interior da escola o peso exclusivo da elevação de resultados, independentemente das condições materiais, sociais e institucionais de cada unidade de ensino — uma crítica também fortemente trabalhada por Afonso (2009), Brooke (2004) e Dardot e Laval (2016).

A análise dos dados dessa questão revelou que o modelo de gestão educacional implantado no Pacto pela Educação aprofundou os dispositivos de controle, monitoramento e responsabilização individualizada do trabalho docente, criando um ambiente de pressão

contínua por resultados, intensificação das tarefas e sobrecarga dos professores. A lógica do *accountability* converteu a avaliação externa não em um instrumento pedagógico formativo, mas em um mecanismo central de controle da docência, de indução de práticas padronizadas e de submissão da escola pública à racionalidade neoliberal de mercado e desempenho (Freitas, 2018).

Concluindo a categoria Trabalho Docente, com o objetivo de identificar o posicionamento geral dos professores em relação ao *Pacto pela Educação*, foi formulada a seguinte questão: **No contexto da implementação da Reforma Educacional - Pacto pela**

Educação e levando em conta a sua atuação como professor(a), como você avalia o seu grau de aderência ou concordância a esta política? Solicitamos que cada docente indicasse apenas uma opção que melhor expressasse sua avaliação pessoal.(Grifo nosso).

A partir da sistematização dos dados, representados na Tabela 16, observamos a distribuição das percepções dos professores quanto ao nível de adesão ou resistência às políticas implantadas.

Tabela 16 – Concordância dos professores em relação ao Pacto pela Educação

Alternativas da Questão	Quantidade	Percentual %
Sou plenamente de acordo com todas as ações que foram implementadas nas escolas e colaborei para que esta política se efetivasse com sucesso.	44	13%
Sou parcialmente de acordo com esta política, pois a gestão por resultados não contribuiu para aperfeiçoar a autonomia escolar e a gestão democrática.	76	23%
Sou indiferente a esta política, pois não contribuiu para modificar a qualidade educacional.	57	17%
Sou parcialmente contra esta política porque reduziu o papel do professor nas decisões sobre os conteúdos e metodologias do ensino ao promoverem a centralidade nas provas padronizadas.	60	18%
Sou parcialmente contra porque substituiu as políticas de valorização coletiva na carreira pela concessão de bônus por produtividade.	83	25%
Sou totalmente contrário a esta política e considero que ela deveria ter sido revogada.	12	4%

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa (2025)

Os dados levantados e organizados na Tabela 16 expressam a percepção crítica da maioria dos docentes frente à política educacional implementada com o Pacto pela Educação em Goiás. Apenas 13% dos professores se declararam plenamente de acordo com todas as ações implementadas, afirmando ter colaborado para o êxito da política. Esse percentual indica que a adesão à lógica gerencialista e às transformações promovidas foi bastante restrita entre os professores da rede estadual.

Por outro lado, 23% dos docentes manifestaram concordância parcial, reconhecendo alguns aspectos positivos da gestão por resultados, mas já sinalizando haver limitações, especialmente no que diz respeito ao não fortalecimento da autonomia escolar e da gestão democrática — elemento fundamental das críticas contemporâneas à NGP aplicada à educação,

como argumentam Dalila Oliveira (2018) e Afonso (2009). Esses professores percebem que, mesmo com algumas melhorias administrativas, a política não conseguiu construir efetivos espaços de participação docente nas decisões pedagógicas e organizacionais.

Os dados mais expressivos concentram-se, no entanto, no campo das posições críticas e contrárias à política: 17% dos docentes se declararam indiferentes, entendendo que a política não trouxe mudanças efetivas na qualidade educacional. Apesar de ser um percentual pequeno, ele sugere que parte dos professores não percebe qualquer impacto relevante da política em sua atuação profissional ou no desempenho da escola e por não ter conhecimento dela; 18% se posicionaram como parcialmente contrários ao considerar que a política reduziu o papel do professor nas decisões sobre conteúdos e metodologias, ao centrar o ensino nas provas padronizadas.

Esse dado, mais uma vez, demonstra a crítica à padronização curricular, à perda da autonomia pedagógica e ao empobrecimento do trabalho docente, discutidos por autores como Ball (2004), Apple (2005) e Laval (2019); 25% indicaram oposição parcial, destacando o impacto negativo da substituição das políticas de valorização coletiva na carreira pela concessão de bônus por produtividade. Esse grupo expressa a crítica central à lógica meritocrática, na qual a remuneração passa a ser condicionada a resultados de desempenho, como analisa Freitas (2018). Tais mecanismos fragilizam a luta coletiva da categoria por carreira e direitos, estimulando a competição entre os pares. Por fim, 4% dos professores afirmaram ser totalmente contrários ao Pacto pela Educação, defendendo sua revogação.

Esse dado expressa o grau mais elevado de rejeição ao modelo de reforma empresarial da educação implantado, sinalizando que um quarto da categoria já acumula uma crítica radical ao projeto. De forma geral, os dados revelam que 60% dos docentes (somando-se as quatro categorias críticas e de rejeição) têm uma visão predominantemente negativa dos efeitos do Pacto sobre o trabalho docente, a organização pedagógica, a gestão escolar e as condições de trabalho.

A análise do grau de concordância dos professores com o Pacto pela Educação mostra que a reforma educacional implementada não promoveu as melhorias estruturantes anunciadas, mas intensificou o controle, o esvaziamento pedagógico e a precarização do trabalho docente. Esses dados reafirmam o núcleo central da tese: a política educacional em Goiás se insere no contexto mais amplo da adoção da lógica da NGP e da reforma empresarial da educação, promovendo a reconfiguração do trabalho docente sob o signo da performatividade, da responsabilização e da meritocracia.

Os dados ainda indicam que a maioria dos professores participantes da pesquisa possui uma visão crítica em relação às ações e mecanismos do Pacto pela Educação. As críticas se concentram especialmente em três grandes eixos: a substituição da valorização docente coletiva por uma lógica meritocrática baseada em bonificação individual; a centralização curricular orientada por avaliações externas padronizadas; e a consequente redução da autonomia pedagógica das escolas e professores. Essas percepções reforçam o entendimento de que a política educacional em questão não foi capaz de mobilizar o engajamento e a identificação do corpo docente, sendo interpretada, predominantemente, como uma intervenção verticalizada, marcada por dispositivos de controle e responsabilização que fragilizam a dimensão democrática e participativa da educação.

3.4.3. Padronização do currículo

Como parte do conjunto de transformações introduzidas pelo *Pacto pela Educação*, em Goiás, a implementação do Currículo Referência constituiu um dos instrumentos centrais de reorganização do trabalho pedagógico e do controle da atividade docente nas escolas da rede estadual. Organizado de forma centralizada, o Currículo Referência estabeleceu, de maneira detalhada, a distribuição dos conteúdos a serem trabalhados por bimestre, padronizando os objetos de ensino e reduzindo significativamente as margens de decisão e autonomia dos professores quanto à seleção e ordenamento dos conteúdos escolares.

Com o objetivo de analisar a percepção dos docentes sobre as mudanças promovidas pela adoção do Currículo Referência e seus desdobramentos na organização do trabalho escolar, foi formulada uma questão específica nesta etapa da pesquisa:

Em relação às mudanças no currículo das escolas da rede estadual de ensino do estado de Goiás direcionadas pelo Currículo Referência, você considera que: "Concordo", "Concordo parcialmente", "Discordo", "Discordo parcialmente" e "Não se aplica". Essas foram as opções de resposta disponíveis. (Grifo nosso).

Tabela 17 - Concordância dos professores em relação ao Currículo Referência

Perguntas	Concordo	Concordo Parcialmente	Discordo	Discordo Parcialmente	Não Se Aplica
O Currículo Referência direcionou o planejamento escolar ao estabelecer um currículo oficial, modificando a gestão e a organização do trabalho nas escolas.	55,7%	31,0%	6,0%	2,4%	4,8%
O Currículo Referência contribuiu para uma padronização dos conteúdos, reduzindo o trabalho e as atribuições docentes.	37,3%	35,5%	14,8%	7,2%	5,1%
O Currículo Referência alterou a organização do trabalho escolar quanto à definição dos conteúdos, aumentando as atribuições docentes.	47,9%	34,6%	7,8%	5,1%	4,5%
O Currículo Referência induziu uma revisão dos planos de ensino, mas manteve a autonomia dos professores sobre a escolha de como ensinar em sala de aula.	19,6%	31,0%	30,7%	11,7%	6,9%
O Currículo Referência padronizou o conteúdo da rede estadual de Goiás com o objetivo garantir uma melhoria do desempenho dos alunos no Ideb/Saego.	50,3%	34,9%	6,3%	3,9%	4,5%
O Currículo Referência promoveu o estreitamento curricular com a prática de “treinar” para as avaliações externas, favorecendo a perda de uma parte da diversidade do currículo.	50,6%	33,1%	7,2%	3,6%	2,4%

O Currículo Referência intensificou a fiscalização contínua do cumprimento do currículo com base nas exigências em torno das avaliações.	56,3%	29,5%	5,4%	4,2%	4,5%
--	--------------	--------------	-------------	-------------	-------------

Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa (2025).

A análise das respostas fornecidas permite compreender como o Currículo Referência influenciou a prática escolar, tanto na sua dimensão pedagógica quanto no seu papel de instrumento de controle e indução de práticas voltadas para o desempenho avaliativo.

As respostas dos docentes à questão sobre o Currículo Referência evidenciam impacto direto da padronização curricular sobre o planejamento pedagógico, o trabalho docente e a autonomia profissional nas escolas da rede estadual de Goiás.

Logo de início, observou-se que a grande maioria dos professores reconhece o caráter normativo e centralizador do Currículo Referência: 55,7% concordam e 31% concordam parcialmente que o documento oficial passou a direcionar o planejamento escolar, alterando a gestão pedagógica e a organização do trabalho docente. Esses dados confirmam que o currículo deixou de ser construído como um espaço coletivo e dialógico de planejamento pedagógico nas escolas para se tornar um documento prescritivo, imposto verticalmente pela política de gestão por resultados (Freitas, 2018).

Essa padronização, no entanto, não significou redução real do trabalho docente, mas sim uma alteração qualitativa de suas atribuições. Quando indagados sobre o impacto da padronização na carga de trabalho, 37,3% dos professores concordam e 35,5% concordam parcialmente que houve, sim, padronização dos conteúdos, embora isso não tenha simplificado o trabalho, mas modificado suas exigências, transferindo o foco do planejamento autônomo para o cumprimento rigoroso de metas e cronogramas predefinidos. Como argumenta Ball (2004) ao tratar da performatividade, o trabalho docente se torna regulado por indicadores externos e supervisionado constantemente, configurando um modelo de "autonomia gerenciada", na qual o professor apenas executa o que foi previamente determinado.

Nesse aspecto, 47,9% dos professores concordam e 34,6% concordam parcialmente que o Currículo Referência alterou a organização do trabalho escolar, aumentando, inclusive, as atribuições docentes. O trabalho pedagógico, ao invés de ser reduzido, foi intensificado pela necessidade de cumprir o calendário de conteúdos, atender às exigências de monitoramento semanal, elaborar relatórios e ajustar permanentemente as atividades ao que é cobrado nas

avaliações externas. Essa intensificação confirma o fenômeno de sobrecarga laboral sob racionalidade gerencialista (Freitas, 2018; Afonso, 2009, 2012; Laval, 2019).

No que diz respeito à autonomia didática, os dados são igualmente expressivos: apenas 19,6% dos docentes concordam que o Currículo Referência manteve a autonomia dos professores sobre como ensinar em sala de aula, enquanto uma parcela significativa discorda ou atribui importância intermediária. Essa percepção reforça a crítica de que a padronização curricular compromete a capacidade de o professor selecionar, contextualizar e adaptar os conteúdos às realidades de suas turmas, como defendem Apple (2005) e Ravitch (2011), afetando diretamente o caráter democrático e crítico da prática pedagógica.

Outro dado central refere-se à vinculação explícita entre o Currículo Referência e os resultados das avaliações externas: 50,3% concordam e 34,9% concordam parcialmente que o currículo foi padronizado justamente para garantir melhor desempenho no Ideb e Saego. Esse dado evidencia que o documento curricular não apenas organiza o ensino, mas subordina todo o processo pedagógico à lógica das provas padronizadas e ao sistema de *accountability*, transformando o currículo em um mero instrumento de preparação para os exames — fenômeno descrito por Ball (2004) como “treinamento para os testes” e criticado por Freitas (2018) como expressão da reforma empresarial da educação.

Essa lógica de redução curricular aparece ainda mais claramente quando 50,6% dos docentes concordam e 33,1% concordam parcialmente que houve estreitamento curricular com perda da diversidade de temas e conteúdos que não são cobrados nos exames. Essa é uma das consequências mais graves do modelo, pois afeta diretamente o direito à formação integral dos estudantes, substituindo a educação crítica e humanista por uma preparação tecnicista e instrumental, como também propõem Laval (2019), Apple (2005), Antunes (2009), Frigotto e Ciavatta (2003) e Ravitch (2011).

Por fim, observamos que a grande maioria dos professores reconhece a intensificação da fiscalização e do controle pedagógico: 56,3% concordam e 29,5% concordam parcialmente que o cumprimento do currículo passou a ser rigidamente monitorado a partir das exigências estabelecidas pelas avaliações externas. Isso confirma a centralidade dos dispositivos de controle gerencial e de vigilância permanente sobre o trabalho docente, características estruturantes da lógica performativa e neoliberal discutida ao longo desta tese.

A análise dos dados mostra que, na visão dos professores da amostra, o Currículo Referência se tornou um mecanismo de indução de práticas pedagógicas normatizadas, padronizadas e fortemente orientadas às avaliações externas. Sua implementação alterou a

organização do trabalho escolar, intensificou as exigências sobre os professores e reduziu suas possibilidades de autonomia pedagógica.

Esse quadro confirma a adoção, no contexto goiano, dos princípios centrais da reforma empresarial da educação (Freitas, 2018), subordinando a prática pedagógica à lógica do mercado, da produtividade e da responsabilização individual, em detrimento de um projeto educativo democrático e formador de sujeitos críticos e emancipatórios.

3.4.4 Avaliação e resultados

As avaliações externas em larga escala se tornaram um dos principais pilares das políticas educacionais implantadas no âmbito do Pacto pela Educação em Goiás. Constituídas por provas nacionais e estaduais padronizadas, essas avaliações têm como objetivo principal o diagnóstico do desempenho dos estudantes da educação básica e o estabelecimento de parâmetros de qualidade para as redes públicas de ensino, com base na classificação e comparação dos índices obtidos pelas escolas.

No contexto da política analisada, o desempenho dos estudantes nessas avaliações — como o Ideb e o Saego — passou a ser utilizado não apenas como medida de rendimento escolar, mas também como referência central para a organização do trabalho docente, definição de metas institucionais, estabelecimento de políticas de bonificação e reorganização curricular. Este modelo vincula diretamente o resultado das provas ao fluxo escolar e aos processos de responsabilização dos profissionais da educação, configurando um sistema de *accountability* educacional, amplamente discutido na literatura acadêmica crítica.

Com o objetivo de compreender como essas avaliações externas têm interferido na gestão e na organização do trabalho escolar, foi apresentada a seguinte questão no instrumento de pesquisa: **Em relação à gestão e à organização do trabalho escolar nos anos de aplicação destes exames externos, você observa que:** (na qual os docentes deveriam assinalar até três alternativas que melhor representassem suas percepções).Grifo nosso).

As respostas obtidas nessa questão ampliam a compreensão sobre o lugar central que as avaliações externas vêm ocupando na organização do trabalho pedagógico, nas condições de trabalho docente e nos próprios sentidos atribuídos à qualidade da educação pública.

Tabela 18 - Percepção dos professores sobre os mecanismos de aplicação das Avaliações Externas

Alternativas da questão	Percentual (%)
Organizam-se atividades especiais de preparação dos alunos (simulados, aulas extras nas disciplinas avaliadas, entre outras).	76,5%
Realizam-se orientações aos professores para que dediquem mais tempo das aulas às provas de Língua Portuguesa e Matemática.	68,7%
Inclui-se sempre a necessidade de melhoria dos índices da escola nas atividades de planejamento e avaliação docente.	57,2%
Observa-se que os professores enfrentam dificuldades em incluir conteúdos de artes, educação física, história, geografia e ciências nas aulas.	42,2%
Orienta os professores a conciliarem a preparação para as avaliações externas com a garantia do ensino de todas as áreas do conhecimento.	25,3%
Percebe-se que as provas externas de desempenho dos alunos não interferem nas atividades dos professores quanto ao ensino e avaliação da aprendizagem.	7,2%

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As percepções dos professores quanto aos efeitos da aplicação das avaliações externas (Ideb/Saego) sobre a gestão e a organização do trabalho escolar revelam, de forma bastante clara, a centralidade com que os exames padronizados se intensificaram durante a implementação do Pacto pela Educação.

Ainda que a questão permitisse múltiplas respostas (até três opções por participante), a frequência das escolhas evidencia a percepção dos docentes sobre a reconfiguração do trabalho pedagógico em função das avaliações externas. Essa percepção confirma o deslocamento do eixo pedagógico da escola pública para uma lógica de focalização nos resultados e monitoramento de desempenho, característicos do modelo de *accountability* educacional (Afonso, 2009; Brooke, 2004; Ball, 2004).

A predominância de respostas que indicam a realização de atividades específicas de preparação para as provas — como a aplicação de simulados e aulas extras (76,5%) — e a orientação para que os professores priorizem conteúdos das disciplinas avaliadas (68,7%) revela a centralidade que tais exames assumiram nas práticas escolares.

Dessa forma, os dados revelam que, na visão dos professores, nos anos de aplicação das provas externas, ocorre um reordenamento das práticas pedagógicas e administrativas em torno da preparação para os exames. A escola passa a estruturar calendários, planos de ensino, atividades de recuperação, intervenções pedagógicas específicas e estratégias de treinamento direcionadas aos conteúdos avaliados, muitas vezes em detrimento de uma formação integral e plural dos estudantes.

Ademais, 57,2% dos professores participantes da pesquisa assinalaram que as metas de melhoria nos índices de desempenho são incorporadas às atividades de planejamento e avaliação docente, evidenciando uma vinculação direta entre os resultados nas provas e a

condução das práticas pedagógicas. Essa instrumentalização do planejamento revela um cenário de responsabilização que se insere no escopo das reformas gerencialistas, em que se espera que o professor atue como operador de metas, metas essas muitas vezes desconectadas das realidades locais e das necessidades formativas dos alunos (Freitas, 2018).

Esse redirecionamento das práticas escolares para o cumprimento de metas avaliativas corresponde ao que Ball (2004) denomina de performatividade docente: um regime de produção permanente de evidências de eficácia, no qual os professores deixam de ser sujeitos autônomos de um projeto pedagógico emancipador e passam a operar como agentes responsáveis pela elevação de índices de rendimento, sujeitos ao escrutínio de gestores, autoridades educacionais e indicadores públicos.

Outro ponto de destaque é o fato de 42,2% dos docentes afirmarem enfrentar dificuldades em contemplar componentes curriculares como artes, história, educação física e ciências humanas no planejamento diante da pressão por resultados nas disciplinas avaliadas. A padronização curricular e a uniformização das práticas pedagógicas aparecem, assim, como consequência direta dessa lógica avaliativa. Os professores são pressionados a reorganizar seus planejamentos para garantir a abordagem dos conteúdos prioritários das avaliações externas, muitas vezes com redução ou supressão de conteúdos de natureza crítica, estética, ética e política — dimensões formativas fundamentais para a constituição de sujeitos plenos, conforme Apple (2005), Freitas (2018), Dardot e Laval (2016) e Laval (2019).

Mesmo em menor proporção, 25,3% dos professores relataram ser orientados a conciliar a preparação para as avaliações com a garantia do ensino de todas as áreas do conhecimento. Isso indica que, apesar da lógica da performatividade, há tentativas locais de resistência e busca por um equilíbrio no trabalho pedagógico (Ball, 2005).

Além da reorganização do trabalho pedagógico, os docentes também percebem que as avaliações externas funcionam como instrumentos de controle institucional e de responsabilização individual. A partir dos resultados obtidos, são definidos bônus salariais, elaborados *rankings* de escolas, e estabelecidas metas de desempenho, intensificando a pressão sobre professores e gestores escolares. Trata-se da operacionalização da política de recompensa e punição típica das reformas empresariais da educação (Freitas, 2018), na qual o sucesso educativo é medido exclusivamente pelo desempenho quantitativo dos estudantes em exames padronizados.

A vinculação entre os resultados das avaliações e os processos de remuneração por produtividade, como o Programa Reconhecer, aprofunda ainda mais essa lógica mercadológica,

fragmentando o coletivo docente, fragilizando a carreira e submetendo o trabalho pedagógico à lógica da competição.

Desse modo, a utilização de provas padronizadas como instrumentos centrais para responsabilizar escolas e professores parte do pressuposto deliberado de que os resultados obtidos refletem exclusivamente o que acontece no interior das unidades escolares e o desempenho dos profissionais da educação. Tal premissa ignora a complexidade dos múltiplos fatores que incidem sobre o processo de aprendizagem, como as condições socioeconômicas dos estudantes, o apoio das famílias, a infraestrutura das escolas e a atuação do próprio Estado na garantia de uma educação pública de qualidade. Ao reduzir a qualidade educacional aos resultados mensurados por exames, desloca-se a responsabilidade coletiva para os indivíduos, em especial para os professores, imputando-lhes uma carga de *accountability* desproporcional. Como alerta Ravitch (2011, p. 270), “nenhum teste padronizado é capaz de captar tudo aquilo que é significativo no trabalho de um professor, tampouco mensurar com fidelidade o aprendizado mais profundo que ocorre no ambiente escolar”. A autora critica fortemente a lógica de responsabilização baseada em testes, denunciando que ela desconsidera os propósitos mais amplos da educação pública e contribui para corroer a confiança no magistério.

Apenas 7,2% dos participantes consideraram que as avaliações externas não interferem na rotina de ensino e aprendizagem, o que confirma o alcance e a força reguladora desses dispositivos. Nessa direção é importante destacar que, ao serem questionados sobre a gestão escolar durante os períodos de aplicação das avaliações externas, os professores demonstram consciência de que a organização da escola sofre profunda reorganização temporal, administrativa e pedagógica. As atividades letivas passam a ser subordinadas a calendários de aplicação de simulados, correções de testes, análise de relatórios de desempenho e ações corretivas, limitando o tempo destinado ao debate, à pesquisa, ao diálogo com temas contemporâneos e à contextualização social do conhecimento, comprometendo, assim, o princípio da formação integral dos estudantes (Laval, 2019; Ravitch, 2011).

Esse dado demonstra mais uma vez que os professores acreditam que os exames em larga escala induzem o currículo aos aspectos que serão cobrados nas provas, podendo promover um reducionismo curricular, pois compromete os componentes curriculares relacionados às ciências humanas e sociais responsáveis pela formação do caráter, da cidadania, do sujeito ético, solidário e crítico que, em geral, não são contemplados no formato de exame em larga escala. Assim sendo, de acordo com Freitas (2018), a escola assume uma formação tecnicista, pragmática e voltada para o que mais importa aos interesses do mercado de trabalho,

com perfil competitivo, individualista e avesso a todas as formas de associativismo e demandas coletivas.

Portanto, as avaliações externas, no contexto do Pacto pela Educação e políticas posteriores, são percebidas como instrumentos de regulação pedagógica, capazes de redefinir prioridades, currículos e práticas escolares. Como destaca Rebouças (2020), tal política vem acompanhada de intensificação do trabalho docente, padronização de conteúdos e perda da autonomia pedagógica, aspectos que contribuem para o mal-estar profissional e para a descaracterização do projeto pedagógico emancipador.

3.4.5 Bonificação e carreira docente

A política de bonificação por desempenho, materializada no âmbito do Pacto pela Educação através do Programa Reconhecer, foi mais uma das estratégias da reforma educacional implementada em Goiás. Inspirada na lógica gerencial da NGP, a bonificação buscou atrelar a remuneração dos professores e gestores aos resultados obtidos nas avaliações externas (Saego e Ideb), operando como instrumento de incentivo individual e indução de práticas voltadas ao alcance de metas de desempenho em avaliações externas.

Para compreender as percepções dos docentes acerca dos efeitos do Programa Reconhecer sobre o trabalho docente, a carreira e as relações profissionais no interior das escolas, apresentou-se a seguinte questão: **Numere as frases que melhor traduzem a sua percepção em relação ao programa de bônus denominado “Programa Reconhecer”: Sendo 1 mais importante e 3 menos importante.** (Grifo nosso).

As respostas dos docentes a essa questão permitem aprofundar a compreensão dos efeitos objetivos e subjetivos da bonificação sobre o trabalho pedagógico e sobre as condições de carreira e valorização docente na rede estadual de ensino, tema central no debate crítico contemporâneo sobre as reformas empresariais da educação.

Tabela 19 - Percepção dos participantes em relação à política de bonificação – Programa Reconhecer

	1	2	3
Estimulou maior dedicação e preparação dos professores para o exercício da docência e demais atividades escolares, proporcionando melhorias para os profissionais.	31%	31,9%	37%
Estimulou atitudes mais individuais e competitivas do que coletivas no interior das escolas, mas sem proporcionar melhorias para os profissionais.	39,8%	32,8%	27,4%

Promoveu maior valorização do trabalho docente por premiar os esforços individuais e o cumprimento das metas estabelecidas pela Seduc.	28,3%	33,7%	38%
Promoveu um aumento das atribuições e tempo de jornada de trabalho dos professores e gestores, sem contrapartidas no Plano de Carreira dos profissionais.	57,8%	30,7%	10,8%
A bonificação e a divulgação de resultados são positivas no sentido de impulsionar os professores a se empenhar mais no intuito de cumprir metas estabelecidas para a unidade escolar.	34,6%	35,2%	30,1%

Fonte: Elaborada com base nos dados da pesquisa (2025).

No que diz respeito aos dados coletados sobre o programa de bônus denominado “Programa Reconhecer” no contexto da Reforma Pacto pela Educação, pode-se verificar que a atribuição de maior importância à crítica sobre o aumento da carga de trabalho foi central. A afirmativa “Promoveu um aumento das atribuições e tempo de jornada de trabalho dos professores e gestores, sem contrapartidas no Plano de Carreira” foi a mais assinalada como “mais importante” por 57,8% dos participantes, revelando que a crítica central ao programa é o agravamento das condições de trabalho sem valorização proporcional, desencadeando um sentimento generalizado de sobrecarga e desvalorização profissional.

A segunda afirmativa mais marcada como "mais importante" (39,8%) foi a que o programa estimulou atitudes mais individuais e competitivas do que coletivas, sem melhorar as condições profissionais. Esse dado deixa claro um enfraquecimento das práticas colaborativas nas escolas, substituídas por uma lógica meritocrática, centrada em resultados e performance. Já a afirmação de que o programa estimulou maior dedicação e melhorias profissionais recebeu 31% de assinalações como mais importante, sendo superada pelas críticas mencionadas anteriormente. Isso sugere que, mesmo os aspectos positivos percebidos, são relativizados, indicando que a bonificação não é vista como um instrumento efetivo de valorização profissional, mas sim como um mecanismo de controle vinculado a metas.

Da mesma forma, a ideia de que o bônus premiou o esforço individual e valorizou o trabalho docente foi considerada “mais importante” por apenas 28,3%, e a percepção de que a bonificação impulsiona os professores a cumprirem metas por 34,6%.

A análise dos dados revela que a política de bonificação implementada pelo Programa Reconhecer não é reconhecida pela maioria dos professores como uma estratégia legítima de valorização profissional. Ao contrário, é percebida majoritariamente como um instrumento de intensificação do trabalho, de indução à competição interna e de fragilização da carreira docente como política pública de estado.

Essa política de bonificação representa, na prática, a tradução educacional da lógica de

mercado aplicada ao setor público. Conforme analisam Dardot e Laval (2016) e Freitas (2018), desloca-se o foco do investimento estruturante e coletivo na carreira docente para políticas gerencialistas de estímulo ao desempenho, transformando o salário em mecanismo de disciplinamento, competição e autogestão da performance.

Assim, desde a década de 1990, observa-se que as políticas educacionais brasileiras, em consonância com as orientações dos organismos multilaterais, especialmente o Banco Mundial, passaram a priorizar a educação básica por meio de ações focalizadas no combate à pobreza e na busca por equidade, ao mesmo tempo em que lançavam processos crescentes de privatização e terceirização de funções.

Em 2016, durante o governo de Michel Temer (2016-2018), que assumiu a presidência após o impedimento da presidenta Dilma Rousseff (2011-2014 e 2014-2016), o aprofundamento da agenda neoliberal atinge seu ápice com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 (Brasil, 2016), cujos desdobramentos promoveram a redução da presença do Estado nos serviços públicos e o desmonte progressivo das políticas sociais universais. Essa impôs severas restrições ao financiamento das políticas de valorização profissional e de carreira, como se verificam nas reformas que substituem a valorização coletiva dos docentes por políticas meritocráticas de bonificação vinculadas ao desempenho. Essa Emenda foi revogada em 2023, pelo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2023-atual), que propôs o novo arcabouço fiscal, também conhecido como "regime fiscal sustentável", que é um mecanismo de controle de endividamento público brasileiro criado por meio do PL 93/2023 que, embora tenha recebido críticas²¹, devolveu ao Estado uma maior capacidade de investimentos em áreas sociais.

Nesse contexto, a política de bonificação por produtividade, longe de representar efetiva valorização, contribui para o aprofundamento da desprofissionalização e da precarização do trabalho docente, conformando um cenário típico da reforma empresarial da educação. Ressalta-se, por fim, que as condições de trabalho docente não se limitam apenas aos aspectos materiais necessários à prática pedagógica — como instalações físicas, recursos didáticos e equipamentos —, mas abrangem também elementos organizacionais e estruturais essenciais à

²¹ Dentre as principais críticas ao novo arcabouço fiscal, destacam-se: restrição a gastos sociais: o novo arcabouço restringe o espaço para investimentos em áreas essenciais como saúde e educação, mesmo diante de avanços econômicos; a rigidez fiscal: apesar da flexibilidade, a regra é vista por alguns como uma "camisa de força" que pode comprometer o desenvolvimento de políticas sociais e ambientais; desafios na execução: o governo enfrentou dificuldades em 2024 para garantir avanços em setores sociais e ambientais, apesar da meta de redução do déficit primário. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/08/31/novo-arcabouco-fiscal-entra-em-vigencia-no-brasil>. Acesso em: 7 out. 2025.

valorização profissional. Entre esses elementos, destacam-se a organização do processo de trabalho nas escolas, a divisão adequada das responsabilidades, o controle da jornada de trabalho e a existência de uma política de carreira sólida, capaz de oferecer perspectivas de crescimento profissional e estabilidade (Oliveira; Vieira, 2012).

Nesse cenário, a promulgação da Lei nº 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Nacional do Magistério, representou um importante marco legal para a valorização docente ao estabelecer o vencimento mínimo nacional para professores em início de carreira e estabelecer que estados e municípios deveriam reestruturar seus Planos de Carreira e Remuneração. A valorização salarial articulada a um plano de carreira bem estruturado visa justamente reconhecer a importância da formação docente, garantir a progressão funcional e oferecer condições dignas de trabalho, estimulando a permanência na carreira e a formação continuada. Entretanto, na contramão dessa política estrutural, muitas redes de ensino passaram a adotar mecanismos de bonificação atrelados ao desempenho (Freitas, 2018) como alternativa à reestruturação efetiva das carreiras.

No caso de Goiás, com a implementação do Programa Reconhecer, observamos o deslocamento da valorização coletiva — baseada na carreira, titulação e tempo de serviço — para um modelo meritocrático de premiação individualizada por resultados obtidos nas avaliações externas. Tal lógica, típica da racionalidade neoliberal e da NGP, rompe com a concepção de valorização como direito e transforma a remuneração docente em um instrumento de controle e disciplinamento, subordinado ao alcance de metas institucionais (Dardot; Laval, 2016; Laval, 2019; Oliveira, 2015).

Como resultado, muitos professores, diante da precarização das carreiras e da defasagem salarial, são forçados a buscar outros vínculos empregatícios ou a ampliar excessivamente sua carga de trabalho para complementar sua renda, o que compromete tanto a qualidade da prática pedagógica quanto sua saúde e bem-estar profissional (Laval, 2019). Assim, a ausência de uma política efetiva de valorização estrutural das carreiras acaba sendo parcialmente "substituída" por políticas de bonificação, cujos efeitos têm sido amplamente problematizados na literatura crítica das reformas educacionais contemporâneas.

Por conseguinte, a política de bonificação por desempenho implantada durante o Pacto pela Educação em Goiás, e mantida na atual gestão, consolidou-se como um dos instrumentos centrais de regulação do trabalho docente, articulando avaliação de resultados e remuneração por bônus. Sob forte influência dos princípios da NGP, a bonificação atua como mecanismo de incentivo individual, associando o desempenho dos estudantes nas avaliações externas (Saego

e Ideb) à complementação salarial de professores, gestores e demais profissionais da educação.

Nesse modelo, não se reconhece a complexidade do processo educativo nem os múltiplos fatores que interferem no desempenho escolar. Ao invés de promover uma valorização real da docência – por meio da garantia de condições adequadas de trabalho, formação continuada e planos de carreira justos –, os reformadores adotam uma lógica meritocrática, em que a remuneração e o avanço profissional dos docentes passam a ser determinados pela produtividade medida através de testes padronizados.

Este tipo de política ignora que a docência é uma profissão de natureza coletiva, atravessada por dimensões sociais, culturais e institucionais, e reduz o trabalho do professor a uma função técnica voltada exclusivamente à obtenção de resultados. Como alertam autores como Freitas (2018) e Oliveira (2012), essa visão gerencialista contribui para o esvaziamento da profissionalização docente e para o agravamento da precarização da carreira ao substituir políticas estruturantes por mecanismos de responsabilização.

Em continuidade à abordagem sobre a política de bonificação, foi formulada uma questão com o intuito de compreender as percepções dos docentes acerca dos múltiplos impactos decorrentes dessa medida: **Como você avalia a política de bonificação implementada durante o Pacto pela Educação, e pelo governo atual, na rede de ensino do estado de Goiás?** (Grifo nosso).

Os professores poderiam expressar o seu grau de concordância em relação a nove afirmações, respondendo a cada item com as seguintes opções: "Concordo", "Concordo parcialmente", "Discordo", "Discordo parcialmente" e "Não se aplica".

As respostas obtidas fornecem elementos importantes para que se possa aprofundar a compreensão de como a política de bonificação reorganizou as dinâmicas profissionais, as relações de trabalho e a própria concepção de valorização docente na rede estadual de Goiás, em estreita articulação com os princípios das reformas empresariais da educação.

Tabela 20 - Avaliação dos professores sobre o Programa Reconhecer

PERGUNTAS	CONCORDO	CONCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO	DISCORDO PARCIALMENTE	NÃO SE APLICA
É um importante instrumento de estímulo para aperfeiçoar a prática docente e melhorar o desempenho dos estudantes.	27,4%	34,0%	25,6%	7,5%	5,4%

Estimulou a competição entre gestores, professores e estudantes, especialmente no tocante ao desempenho nas avaliações externas.	46,7%	27,1%	16,9%	3,0%	6,3%
Afetou a criação de planos de carreira dos profissionais da educação básica como forma de equalizar as condições de trabalho nas escolas.	56,6%	25,9%	9,0%	1,5%	6,9%
Induziu a uma maior responsabilização de professores para obtenção de melhores resultados nas avaliações externas.	66,9%	21,1%	5,1%	1,8%	5,1%
Foi uma tentativa de alterar a atuação dos profissionais da educação por considerá-los os principais responsáveis pelo desempenho nas avaliações externas.	55,4%)	29,5%	6,9%	2,4%	5,7%
Reforçou a concepção que o desempenho do professor é o fator mais importante para os bons resultados escolares.	54,2%	31,0%	6,9%	2,4%	5,4%
Importante instrumento de incentivo e reconhecimento proporcionando valorização profissional.	22,0%	27,7%	32,2%	11,7%	6,3%

O bônus não pode substituir o plano de carreira, de cargos e salários que assegure reajustes e aumentos reais para todos os professores na ativa e para os aposentados.	73,5%	17,8%	2,4%	1,2%	2,1%
Enfraqueceu a mobilização dos professores por meio de entidades organizadas (sindicatos) em busca de melhorias nas condições salariais e de trabalho.	57,8%	26,5%	7,5%	1,2%	6,9%

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa (2025).

Os dados coletados na questão indicam que há predominância de percepções críticas entre os professores sobre a política de bonificação adotada durante o Pacto pela Educação e mantida na atual gestão da rede estadual de Goiás. Apesar de haver algumas percepções favoráveis, a leitura do conjunto de respostas revela uma visão predominantemente crítica aos seus impactos reais na valorização do trabalho docente, na carreira profissional e na organização coletiva da categoria.

Em primeiro lugar, constata-se que apenas 27,4% dos docentes concordam que a bonificação tem sido um importante instrumento de estímulo à melhoria da prática docente e do desempenho dos estudantes, enquanto 25,6% discordam, demonstrando que não há consenso nem entusiasmo majoritário com relação à efetividade pedagógica do bônus. Esse dado evidencia que, embora alguns docentes reconheçam eventual efeito mobilizador da bonificação, a maioria não a entende como uma política estruturante de valorização profissional ou de melhoria qualitativa do ensino, o que confirma as críticas apresentadas por Freitas (2018), Apple (2005) e Oliveira (2018).

Por outro lado, o efeito competitivo gerado pela bonificação é amplamente reconhecido: 46,7% dos docentes concordam e 27,1% concordam parcialmente que o programa estimulou atitudes individualistas e competitivas entre professores, gestores e estudantes, especialmente em função dos resultados nas avaliações externas. Essa constatação confirma que a política de bonificação tem contribuído para a fragmentação da cooperação pedagógica e do princípio do

coletivo profissional, estimulando dinâmicas de competição, características centrais do modelo de performatividade docente e racionalidade neoliberal analisadas por Ball (2004) e Dardot e Laval (2016).

Um dos aspectos mais críticos da política de bonificação é sua interferência direta no campo da carreira docente. Os dados mostram que 56,6% dos docentes concordam e 25,9% concordam parcialmente que o sistema de bonificação afetou a formulação de planos de carreira ao esvaziar as políticas coletivas de valorização profissional e substituir o debate sobre carreira e remuneração estável por políticas meritocráticas de bonificação. Como discutem Garcia, Adrião e Borghi (2009), a bonificação atua como um mecanismo de desestruturação das carreiras docentes e de desmobilização da luta sindical por direitos estruturantes e universais.

A percepção de responsabilização individual também aparece com força expressiva. Isso porque 66,9% dos professores concordam e 21,1% concordam parcialmente que a bonificação intensificou a responsabilização dos docentes pelos resultados dos estudantes, o que aprofunda o modelo de *accountability* educacional (Afonso, 2009; Brooke, 2004), no qual o professor passa a ser responsabilizado individualmente pelos índices de desempenho, independentemente das condições objetivas de trabalho e do contexto socioeconômico dos alunos.

De modo semelhante, 55,4% dos professores concordam e 29,5% concordam parcialmente que a bonificação reforçou a ideia de que os profissionais da educação são os principais responsáveis pelos resultados das avaliações externas. Essa visão desloca o foco da política educacional para discurso de responsabilização, negando as desigualdades estruturais que afetam o desempenho escolar, como amplamente criticado por Ball (2004, Dardot e Laval (2016) e Freitas (2018)).

Em relação à valorização profissional propriamente dita, apenas 22% dos docentes consideram que a política de bonificação representou um instrumento de reconhecimento e valorização profissional. Esse dado reafirma o que já aparece em outras partes desta pesquisa: a bonificação não é percebida como um mecanismo legítimo de valorização da carreira, mas sim como uma política de precarização e de desvalorização.

O ponto de maior convergência crítica aparece na defesa da carreira como eixo estruturante da valorização docente: 73,5% dos professores concordam que o bônus não pode substituir o plano de carreira com reajustes e progressões salariais garantidas a todos, ativos e aposentados. Essa resposta traduz a compreensão da maioria dos docentes de que valorização profissional não pode ser reduzida à bonificação meritocrática, mas reafirmando os

fundamentos históricos da carreira docente no setor público.

Por fim, 57,8% dos professores concordam que a política de bonificação enfraqueceu a organização sindical da categoria, dificultando a mobilização coletiva por melhorias salariais e de condições de trabalho. A fragmentação sindical e o esvaziamento das lutas coletivas são efeitos colaterais em decorrência da adoção de políticas individualizantes de bonificação.

A lógica de bonificação se baseia numa racionalidade de mercado, segundo a qual os aumentos salariais iguais para todos não são considerados eficazes para estimular o desempenho. Em vez disso, propõe-se sua vinculação direta aos resultados das avaliações externas. Como afirma Freitas (2018, p. 109):

[...] a lógica novamente está no mercado: segundo ela, é preciso motivar as pessoas a trabalhar mais, e aumentos salariais iguais para todos não estimulam, sendo necessário sua ligação com resultados, no caso, com o desempenho dos estudantes medido em testes, permitindo uma complementação salarial variável e personalizada.

Essa concepção desestrutura o princípio da valorização coletiva da carreira docente, reforçando modelos de responsabilização e competitividade entre os pares.

A análise desses dados aponta que, para a maioria dos docentes, a política de bonificação implantada durante o Pacto pela Educação — e mantida no atual governo do estado de Goiás — não representou uma política efetiva de valorização profissional. Pelo contrário, os professores a percebem como um mecanismo de intensificação do trabalho, de responsabilização individual, de fragmentação do coletivo docente, de desmobilização sindical e de substituição das políticas estruturantes de carreira por mecanismos precários e instáveis de remuneração variável vinculada ao desempenho.

A política de bonificação por desempenho, portanto, expressa de forma emblemática o projeto de reforma empresarial da educação (Freitas, 2018), subordinando o trabalho docente aos princípios da NGP, à lógica da produtividade, da performatividade e da competição interna, com todos os seus impactos sobre o sentido do trabalho pedagógico e sobre a identidade profissional dos educadores.

3.4.6 A voz dos sujeitos da pesquisa

Com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre a percepção docente em relação à permanência ou não das práticas implementadas durante o Programa Pacto pela Educação, optou-se por incluir no questionário uma questão aberta que oferecesse aos professores um

espaço livre de resposta. Esta foi a pergunta formulada: **No período de implementação do Programa Pacto pela Educação no estado de Goiás, foi implantado um modelo padronizado de currículo, articulado à avaliação de desempenho das escolas e à bonificação docente. Você considera que estas práticas permanecem na gestão da educação no governo atual? Explique.** (Grifo nosso).

Essa estratégia metodológica visou ampliar as possibilidades de expressão dos sujeitos da pesquisa, permitindo que externassem suas experiências, críticas, percepções e sentimentos relacionados à continuidade (ou não) das políticas educacionais iniciadas com o Pacto. O espaço aberto para manifestação também buscou captar nuances e subjetividades que dificilmente seriam apreendidas por meio de perguntas fechadas, ampliando o potencial interpretativo da pesquisa.

Para a análise das falas dos participantes desta pesquisa, priorizou-se a utilização da Análise Crítica do Discurso (ACD), conforme proposta por Norman Fairclough (1992, 2001, 2003). Essa abordagem parte da compreensão de que o discurso ultrapassa a dimensão meramente linguística, constituindo-se como prática social que, ao mesmo tempo em que reflete realidades, também as produz e transforma, envolvendo relações de poder, disputas de sentidos e estruturas institucionais.

O modelo tridimensional de Fairclough (2001) oferece um instrumental analítico que possibilita examinar as falas em diferentes níveis. No primeiro, a atenção recai sobre o vocabulário e os recursos linguísticos mobilizados — termos como “pressão”, “cobrança”, “bonificação” e “plano de carreira” são reveladores de percepções e posicionamentos. No segundo, buscou-se compreender como esses discursos circulam no interior da escola e do sistema educacional, sendo legitimados, contestados ou ressignificados nas práticas cotidianas. Por fim, em um terceiro nível, as falas são relacionadas a práticas sociais mais amplas, inseridas no contexto das reformas neoliberais e da lógica da NGP, cujos efeitos sobre o trabalho docente têm sido amplamente problematizados por autores como Ball (2005, 2013), Dardot e Laval (2016) e Oliveira (2010, 2018).

Dessa forma, ao serem analisados pela lente da ACD, os relatos de professores, coordenadores, diretores e profissionais de apoio sobre o Pacto pela Educação deixam de ser entendidos apenas como percepções individuais, passando a ser vistos como materializações de tensões históricas entre valorização e desvalorização docente, autonomia e controle, resistência e responsabilização. Essa abordagem possibilita, portanto, apreender como as vozes dos participantes se articulam a processos sociais e políticos mais amplos, revelando tanto os efeitos

da política educacional em seu cotidiano quanto as formas de crítica e resistência que emergem desse contexto.

A ACD identificou a recorrência de termos vinculados à racionalidade gerencial, como metas, resultados e qualidade, bem como o uso de modalizações que indicam imposição e normatização do trabalho docente, expressas em formulações como “tem que” e “é obrigado”. Constatou-se também a incidência de processos de responsabilização individual dos docentes pelos resultados educacionais, frequentemente acompanhados pela minimização do papel do Estado, o que evidencia a assimilação de discursos alinhados à lógica da performatividade, meritocracia e *accountability*.

As respostas foram distribuídas em seis categorias, conforme os temas predominantes em cada uma. Essas categorias não são excludentes e, em diversos casos, as respostas indicam interseções entre elas, sendo contabilizadas a partir da menção predominante no conteúdo.

A análise qualitativa das respostas abertas evidencia um cenário de predominância crítica entre os docentes quanto à permanência de práticas associadas ao Programa Pacto pela Educação na gestão atual da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. As respostas expressam os focos principais de desconforto e tensão vivenciados pela categoria.

A articulação entre a Análise de Conteúdo e a ACD permitiu, portanto, não apenas a identificação de regularidades nos dados empíricos, mas também a compreensão dos sentidos produzidos pelos docentes em sua relação com as condições históricas, políticas e ideológicas mais amplas. Nesse sentido, a ACD contribui para desnaturalizar discursos hegemônicos e revelar as relações de poder subjacentes às práticas discursivas, uma vez que, conforme Fairclough (2001), o discurso constitui também um campo de disputa de sentidos.

Desse modo, o procedimento analítico adotado possibilitou evidenciar como os discursos dos sujeitos expressam, simultaneamente, processos de adesão, tensionamento e resistência às diretrizes da reforma educacional investigada, permitindo uma análise que articula dimensão empírica e crítica, coerente com os objetivos desta pesquisa.

Para manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa, foi adotado um sistema de codificação que associa letras representativas da função desempenhada pelos participantes e números sequenciais, de acordo com a ordem de resposta ao questionário (total de 332 respondentes). Dessa forma, cada participante foi identificado por meio de um código anônimo, que preserva sua identidade sem comprometer a clareza da análise. Os símbolos adotados foram os seguintes: **(P)** para professores, **(D)** para diretores, **(C)** para coordenadores, **(T)** para tutores pedagógicos e **(A)** para profissionais de apoio. O número que acompanha a letra corresponde à

sequência em que o questionário foi respondido, variando de 1 até o total de participantes em cada categoria.

Verificou-se que os temas mais mencionados nas respostas dos professores participantes da pesquisa estão relacionados à padronização curricular, à carga de trabalho e à valorização profissional. Esses dados indicam um posicionamento relevante sobre o modelo de gestão educacional atual, destacando que práticas gerencialistas já praticadas durante a implementação do Pacto pela Educação continuam presentes sob diferentes roupagens.

A seguir, a Tabela 21 apresenta os percentuais de incidência de cada categoria, acompanhados de exemplos representativos extraídos diretamente das falas dos docentes.

Tabela 21 - Categorias das respostas abertas

CATEGORIA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Padronização dos currículos e das práticas	117	35,2%
Sobrecarga de volume de trabalho	96	28,9%
Salário e carreira	58	17,4%
Adoecimento docente	36	10,8%
Favoráveis às ações do Pacto	14	4,5%
Não conhece o Pacto pela Educação	11	3,2%

Fonte: elaborada pela autora (2025).

A **“Padronização dos currículos e das práticas”** emergiu como a categoria mais citada. (Grifo nosso). As falas denunciam a limitação da autonomia pedagógica e o direcionamento das práticas escolares para o cumprimento de metas externas. Ela reúne menções à persistência de um modelo de ensino centrado na lógica tecnocrática e na preparação para avaliações externas. Os professores relatam a imposição de materiais didáticos uniformizados, com pouca margem de autonomia pedagógica, além da centralidade das provas como critério de avaliação da qualidade escolar. Essa padronização é percebida como um dos legados mais marcantes do Pacto, agora reconfigurado sob outras nomenclaturas, conforme se observa em algumas falas citadas a seguir:)

Sim. Continua e ampliou a padronização, pois temos currículo, material didático e aulas prontas. (P23).

Permanecem de forma adaptada (com nova nomenclatura). Na disciplina de português e matemática tem os cadernos Revisa que são cadernos engessados, que não seguem o currículo base, e que focam apenas nas avaliações externas como Saeb e Saego. Com um ensino descontinuado sem sequência didática lógica. (P87).

Sim, mas o programa exige muito dos professores, da qual (sic) muitas vezes deixamos de ministrar disciplinas específicas para ter um maior foco em português e matemática. E a existência do bônus tampa um pouco a luta pelo plano de carreira, já que o estado é composto pela maior parte de profissionais contratados. (P142).

O que poderia diminuir é a cobrança aos professores por resultados sempre melhores, não considerando a heterogeneidade das turmas e as especificidades em cada ano. (P305).

Sim, permanecem e de maneira melhor articulada no sentido de engessamento do trabalho docente, fiscalização e cobrança por resultados. (P54).

Sim, pois temos que focar nas avaliações externas e não no que será útil para a vida do aluno como ENEM. (P219).

Sim, pois é favorável à sua visão de educação como empresa. (P12).

Permanecem e se intensificaram, pois percebo o enfoque nas áreas de Português e Matemática, conduz a uma marginalização das demais disciplinas. (P301).

Permanece a mesma prática. Avaliação externa e “recompensa”. (P07).

Continuam a centralidade em Língua Portuguesa e Matemática para fazer as avaliações externas e o pagamento de bônus. (P126).

A busca por resultados padronizados continua engessado em números frios que não refletem a realidade dos alunos. (P268).

Sim. Inclusive retiram aulas de disciplinas que não passam por avaliações externas mesmo nos terceiros anos que farão o ENEM. (P49).

Sim, aliás, essas práticas se tornaram ainda mais fortes no atual governo. O governo Marconi iniciou o processo, mas quem de fato colocou em prática com toda força tem sido o Governo Caiado. (P91).

Permanece com mais exigência. Pois pensam em números e não um aprendizado de qualidade. (P173).

Seguimos tudo que vem pronto. (P04).

Currículo, material didático e aulas já estão padronizados. (P85).

Sim. O currículo continua padronizado, a pressão sobre os professores permanece forte (e aumenta a cada ano). (P122).

O planejamento já vem os conteúdos, objetivos de aprendizagem e metodologias todos definidos. Tendo pouca ou nenhuma flexibilidade. (P243).

Sim, o foco está nos índices e não no aprendizado dos estudantes. (P58).

Sim, atualmente ainda existe o currículo padronizado e a bonificação em períodos predeterminados. (P201).

Sim. Estão mais presentes do que nunca. (P317).

Sim, intensificou, priorizando totalmente as avaliações externas em detrimento de qualquer coisa na escola. Um crime contra as outras aprendizagens e a formação integral do estudante. (P66).

Sim, o governo continua com as mesmas práticas, o que traz mais malefícios do que benefícios para a educação. (P144).

Sim. As práticas no atual governo continuam com o empenho nas avaliações externas e a bonificação. (P229).

Sim. Todas as políticas pedagógicas implantadas pela SEDUC na atual gestão são voltadas para atingir as metas ligadas e às avaliações externas. (P191).

Sim. O planejamento já vem com os conteúdos, objetivos de aprendizagem e metodologias todos definidos. Tendo pouca ou nenhuma flexibilidade. (P278).

Agora o professor é cobrado e obrigado a mascarar resultados. (P111).

Sim. A busca por resultados padronizados continua engessado em números frios que não refletem a realidade dos alunos. (P320).

Como destaca Freitas (2016, p. 13), “a autonomia docente é reconfigurada pela cultura da performatividade e pela vigilância institucional, que tendem a moldar o trabalho do professor conforme parâmetros gerenciais externos”.

As falas dos professores mostraram que a autonomia docente está sendo redefinida e condicionada por parâmetros externos de regulação, nos quais a performatividade e a vigilância institucional se tornam elementos centrais na organização do trabalho docente.

Em seguida, destacam-se os relatos sobre “**Sobrecarga de volume de trabalho**”, que evidenciam o impacto das metas e cobranças institucionais sobre a rotina docente. (Grifo nosso). Muitos professores, especialmente das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, descrevem-se como “massacrados”, “pressionados” e expostos a um ambiente escolar voltado exclusivamente para o desempenho em avaliações externas. A sobrecarga é também agravada pela intensificação da responsabilização individual pelos resultados escolares. A seguir, algumas respostas:

Sim. O planejamento já vem os conteúdos, objetivos de aprendizagem e metodologias todos definidos. Tendo pouca ou nenhuma flexibilidade. (P45).

Sim. As práticas escolares são voltadas para preparar os alunos para as avaliações externas. E os professores, especialmente os de Língua Portuguesa e Matemática, sofrem pressão para alcançarem as metas estabelecidas. (P133).

Sim. O atual governo mantém uma pressão desmedida sobre os profissionais de Português e Matemática e engessa o conteúdo com o intuito de unicamente preparar os alunos para a Avaliação externa. O programa de bônus aplicado, inclusive no mês de dezembro de 2024, é um indicativo claro de que os índices alcançados nessas Avaliações são o objetivo da educação na rede estadual, não há de fato o aprendizado do aluno. (P276).

Sim, permanecem e o professor ainda é responsabilizado pelos resultados da escola. (P18).

Sim. Continua com o mesmo propósito de retirar direitos conquistados ao longo do tempo. (P211).

Elas intensificaram no sentido da meritocracia, excesso de cobranças, sobrecarga dos professores e grupo gestor intensificou a educação como tecnicista, treinamento para a avaliação, ficando subentendida uma concepção de educação como instrumento para um projeto político pessoal dos governadores. (P97).

Sim. Com as políticas educacionais vigentes, a bonificação pelo desempenho dos estudantes no Saeb é tangível. Entretanto, ela não é suficiente tampouco viável para delimitar a qualidade do ensino. Com as provas externas vem uma sobrecarga de trabalho, diminuindo a saúde mental do servidor e contribuindo para uma massificação do ensino pautado no treinamento e simulação de provas visando que os estudantes memorizem conceitos repetidamente. (P284).

O governo Caiado manteve e aprofundou a política neoliberal na gestão da educação. Os professores não têm autonomia pedagógica e sofrem constante assédio moral com vistas a atingir as metas estipuladas para o desempenho nas avaliações externas. É importante destacar que, na prática, o estado forja os índices de progressão e de frequência. Os professores são praticamente proibidos de reprovarem os alunos, independentemente de seu rendimento. Além disso, a frequência também costuma ser adulterada. (P162).

As práticas escolares são voltadas para preparar os alunos para as avaliações externas. (P303).

Continua com a pressão sem respeito à autonomia dos professores para alcançar bons resultados no IDEB e pagamento de bônus. (P74).

Sim. Recebemos e somos desvalorizados pelo desempenho de alunos que não querem educação de qualidade. (P256).

Sim, pois temos que focar nas avaliações externas e não no que será útil para a vida do aluno. (P118).

Sim, permanecem e de maneira melhor articulada no sentido de engessamento do trabalho docente, fiscalização e cobrança por resultados. (P290).

Sim, o governo intensificou a cobrança, priorizando totalmente as avaliações externas. (P39).

Estão mais presentes do que nunca. Nós, professores, nunca estivemos mais

cerceados, sobrecarregados, exaustos e cobrados do que hoje. A carga horária dos CEPs é absurda, a remuneração não é justa, são penduricalhos que não se incorporam ao salário. O foco não é mais a aprendizagem discente, mas os índices que movimentam a política estadual e consolidam determinados políticos. (P325).

Assim, os relatos de acúmulo de tarefas, cobrança intensificada sobre os docentes das áreas avaliadas (especialmente Língua Portuguesa e Matemática) e ampliação das obrigações administrativas foram recorrentes. A análise também permite afirmar, com base em Afonso (2009), que a obsessão avaliativa esvazia o sentido pedagógico da escola, convertendo-a em aparato técnico voltado à obtenção de resultados mensuráveis, à custa da autonomia docente e da formação integral dos estudantes.

Segundo Hypolito *et al.* (2009, p. 105), “a intensificação do trabalho docente manifesta-se pela ampliação da jornada real de trabalho, da pressão por resultados e da responsabilização individualizada dos professores pelos desempenhos dos alunos”.

Outra categoria recorrente foi “**Salário e carreira**”, com forte incidência de críticas à política de bonificação por desempenho e à ausência de um plano de carreira estruturado. (Grifo nosso). Professores relatam a substituição da valorização profissional por políticas meritocráticas de incentivo pontual o que, segundo os depoimentos, não promove efetiva valorização, mas sim uma precarização simbólica do trabalho docente. A percepção de que o bônus “engana”, “mascara” ou “substitui” o reajuste salarial aparece de forma recorrente, refletindo um sentimento de desvalorização e de injustiça institucionalizada, conforme se observa nas falas a seguir:

O bônus, em vez de servir como incentivo, tampa a luta pelo plano de carreira e desvia o foco da valorização contínua. (P081).

Sim, continua no mesmo propósito de desvalorizar o plano de carreira. (P144).

Bonificação financeira baseada em desempenho não é um incentivo eficaz. A valorização profissional dos docentes deve ser promovida através de um plano de carreira sólido, com progressão baseada em experiência, formação contínua e desenvolvimento profissional. A estabilidade e a motivação dos professores dependem mais de um plano de carreira justo e estruturado do que de bônus pontuais. (C257).

Sim, o bônus é somente uma mera enganação, não há verdadeira valorização dos professores. (P229).

Sim, não há nenhum interesse da parte desta gestão em agregar reajustes reais ao salário do professor. (A311).

Sim, as práticas no atual governo continuam com o empenho nas avaliações externas e a bonificação. No entanto, o governo impõe e aproveita ao dar a

bonificação em uma troca injusta aos vencimentos e planos de carreira mais adequados. (C298).

Bonificação financeira baseada em desempenho não é um incentivo eficaz. (P138).

Sim. Ainda há a política de bonificação docente atrelada à avaliação de desempenho. (P224).

Sim, pois continuam pagando bônus e não se preocupam em ajustar o plano de carreira. (P316).

Sim, aliás, essas práticas se tornaram ainda mais fortes no atual governo. (P249).

O governo apenas mantém bônus e não se preocupa com reajustes reais ao salário dos professores. (P077).

A bonificação continua e ainda destruiu o plano de carreira do magistério. (C289).

O bônus continua substituindo o real aumento dos salários. (P291).
E como. Só temos bônus. O salário que é bom!!!! está cada vez mais aviltado. (P199).

Permanece e com mais pressão e mais complementação do salário através de bônus. (P309).

Com certeza o atual governo está atuando do mesmo modo, com políticas que aprisionam os docentes sem que eles tenham tempo para reivindicar melhorias devido à grande quantidade de bônus ludibriadores. (A263).

Continua com a responsabilização pelos resultados e bônus. Não melhorou o plano de carreira. (P227).

Sim, essas práticas continuam. O pagamento do bônus e a pressão pelos resultados foram intensificados. (P135).

Sim. O bônus destruiu a carreira dos professores. (P320).

A bonificação ampliou e enfraqueceu o plano de carreira dos professores. (C278).

A bonificação reforçou mais ainda a responsabilização dos professores pelos resultados. (P164).

Fazendo uma interseção com as outras categorias, percebemos críticas à substituição de mecanismos de valorização profissional, os planos de carreira, por bonificações atreladas ao desempenho. Consoante argumenta Oliveira (2020, p. 33), “a substituição do plano de carreira por bonificações esporádicas fragiliza a profissionalização docente e compromete o princípio

da valorização contínua do magistério”.

As falas dos participantes da pesquisa demonstram, de forma recorrente, a percepção de que a política de bonificação não se configura como valorização, mas como um mecanismo paliativo que fragiliza o plano de carreira docente. Muitos entrevistados associam o bônus à substituição de reajustes salariais reais e à desestruturação de uma progressão profissional justa e contínua.

Segundo Brooke (2008), a responsabilização se caracteriza pela criação de consequências materiais ou simbólicas para escolas e professores, a partir do desempenho dos alunos em avaliações externas, incluindo a bonificação como um de seus pilares. No Brasil, como destacam Brooke e Rezende (2020), a *accountability* educacional acabou sendo reduzida quase exclusivamente a mecanismos de incentivo salarial, funcionando mais como uma estratégia de gestão de recursos humanos do que como uma política de melhoria estrutural da educação. Essa forma de responsabilização gera tensões, uma vez que reforça a lógica do controle e do desempenho em detrimento de investimentos em carreira e condições de trabalho.

Na mesma direção, Freitas (2012, 2018) alerta que tais políticas não representam valorização, mas sim precarização e desprofissionalização docente, pois reduzem a complexidade da prática pedagógica a metas externas e índices numéricos. Ao atrelar a remuneração a resultados padronizados, a política desloca a valorização coletiva da categoria para uma dinâmica individual e competitiva, fragilizando práticas colaborativas e enfraquecendo a luta por melhores planos de carreira.

Assim, as falas dos participantes da pesquisa vão ao encontro das críticas acadêmicas: a bonificação é vista como uma forma de mascarar a ausência de políticas estruturantes, funcionando como “incentivo enganoso” que desvia a atenção das reivindicações salariais e da necessidade de planos de carreira sólidos. Trata-se de um discurso alinhado ao gerencialismo neoliberal, no qual, como lembra Brooke (2006), há uma migração de políticas de responsabilização entre países, impulsionada por organismos internacionais, mas que, no contexto brasileiro, gera efeitos de segregação interna e intensificação da precarização.

Em síntese, as percepções dos sujeitos da pesquisa evidenciam a contradição entre o discurso oficial de valorização e a realidade vivida nas escolas. A bonificação, longe de significar reconhecimento, reforça a lógica de controle, competição e responsabilização, enfraquecendo o direito à carreira e a luta coletiva da categoria docente.

É justamente a partir dessa convergência entre cobrança, pressão e responsabilização que emergem os relatos identificados na categoria “**Adoecimento docente**”. (Grifo

nosso). Ainda que nem sempre nomeado explicitamente como adoecimento, o sofrimento psíquico se faz presente nas falas por meio de expressões como “ambiente tóxico”, “pressão constante”, “assédio moral” e “clima de punição”. Essa categoria se sobrepõe parcialmente à anterior, revelando que a intensificação do trabalho, aliada à lógica meritocrática, tem gerado efeitos nocivos à saúde mental e emocional dos educadores:

Sim. É uma prática tóxica que adoce o professor com tantas cobranças e pressões, ou seja, o ambiente escolar para os professores está adoecedor (sic). (P187).

Sim. A pressão por resultados nas avaliações e bonificação permanecem. (P254).

O professor ainda é responsabilizado pelos resultados da escola. (P091).

Sim. O currículo continua padronizado, a pressão sobre os professores permanece forte (e aumenta a cada ano). Professores de Língua Portuguesa e Matemática são massacrados com tantas cobranças. E a maioria dos estudantes se sente muito pressionada e não vê sentido em tantas avaliações. (P308).

Ainda há a política de bonificação docente atrelada à avaliação de desempenho. (P044).

Nesse governo, a situação se agravou porque a gratificação dos diretores foi atrelada a essa avaliação e, também, a permanência dos estudantes nas escolas. Então, se os alunos faltam às aulas e não têm um bom desempenho nas avaliações externas, a responsabilização é dos gestores, professores e coordenação. Isso faz que haja um clima de desrespeito, punição e responsabilização excessiva. (C276).

Permanecem, pois é uma maneira punitiva, uma vez que os professores são responsáveis pelo fracasso do aluno... (P129).

As práticas escolares são voltadas para preparar os alunos para as avaliações externas. E os professores, especialmente os de Língua Portuguesa e Matemática, sofrem pressão para alcançarem as metas estabelecidas para as Avaliações Externas. (P233).

O ambiente escolar para os professores está adoecedor (Sic). (A318).

A lógica da bonificação por desempenho está adoecendo os professores. (P072).

Não, esse pacto adoce os profissionais da educação. (P299).

Segundo Oliveira (2018), a NGP introduziu uma lógica de responsabilização e meritocracia que impacta diretamente a subjetividade docente, gerando mal-estar e precarização

das condições de trabalho. Freitas (2016) observa que esse modelo cria uma responsabilização verticalizada que desconsidera as condições reais da prática pedagógica.

Por outro lado, uma minoria se manifesta **favorável às ações do Pacto**, destacando, principalmente, a presença de incentivos como o bônus e a padronização como elementos que, na perspectiva desses respondentes, contribuem para a organização e eficiência do sistema educacional, conforme se pode observar a seguir: (Grifo nosso).

Sim. Essas práticas tendem a alicerçar ações políticas futuras. (D241).

Sim! Pois ele oferece tudo o que o professor precisa para se esforçar, e querer ter mais garra para alcançar o objetivo. (P173).

Acho que o material enviado já pronto e definido é bom. (A288).

Sim. Houve um avanço muito grande nas avaliações e atividades extras curriculares. Atribuindo ao aluno mais práticas fora da sala de aula e tirando aulas monótonas e criando uma atmosfera mais familiar e com mais atenção no aluno e não no professor. (C159).

Sim, pois o governo está cada vez mais se empenhando no processo de auxílio aos docentes, para tais avaliações. (T264).

Sim, pois estimula o professor a atingir melhores resultados. (P312).

Sim, a questão da padronização do material ajuda no dia a dia do professor. (P226).

Discordo. Neste governo houve avanços significativos de melhora. (D193).

Sim, pois estimula a aprendizagem dos estudantes. (P301).

Algumas práticas permanecem na gestão do governo atual. Pois, também mantém o propósito de o educador sempre ampliar suas ações de forma positiva, buscando mais informações e desenvolvimento no seu cotidiano escolar. (C278).

Essas práticas melhoraram a educação em Goiás. (P205).

A bonificação é uma forma de estimular e valorizar o trabalho do professor. (P322).

Embora o Pacto pela Educação tenha sido uma iniciativa importante, as práticas atuais na gestão educacional de Goiás refletem uma adaptação às novas demandas e contextos educacionais, com foco na melhoria da infraestrutura escolar, na alfabetização e na ampliação da educação em tempo integral. (D267).

As respostas acima demonstram a coexistência de percepções distintas a respeito das políticas educacionais implementadas no estado. Sendo assim, parte dos sujeitos reforça a narrativa oficial, valorizando a padronização do material, a distribuição de conteúdos prontos,

a existência de bonificação e a centralidade no aluno como fatores positivos para o cotidiano escolar. Esse tipo de posicionamento encontra ressonância na lógica neoliberal, em que a motivação e o engajamento docente são associados a mecanismos meritocráticos e ao cumprimento de metas, deslocando a discussão sobre valorização profissional para estratégias de premiação individualizadas.

Ao mesmo tempo, surgem posicionamentos que revelam uma crítica mais velada ao mencionarem que tais práticas têm servido como instrumentos de capitalização política e de controle sobre o trabalho docente. Esse aspecto se articula ao discurso de que as mudanças estão voltadas para a inovação pedagógica, mas, na prática, reforçam a racionalidade gerencial que restringe a autonomia do professor e transfere a ele a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso das políticas públicas. Como argumenta Ball (2001), a lógica da regulação educacional no contexto das reformas neoliberais aproxima a gestão da escola da gestão empresarial, impondo metas e índices de produtividade que intensificam a responsabilização dos profissionais.

Outro ponto que merece destaque é a recorrência do argumento de que a escola deve estar “centrada no aluno”. Essa ideia, embora à primeira vista pareça defender uma pedagogia humanizadora, tem sido apropriada por setores neoliberais e pela extrema direita como estratégia de legitimação das reformas empresariais da educação. Nesse enquadramento, as pautas dos profissionais da educação — como salário, carreira, jornada e condições adequadas de trabalho — são vistas como obstáculos ou desvios de finalidade da escola. O discurso do “protagonismo do aluno”, nesse sentido, cumpre a função de deslocar o foco das demandas coletivas da categoria docente para uma responsabilização individualizada pelo desempenho, reforçando a precarização do trabalho e invisibilizando os direitos profissionais.

Também é possível identificar manifestações que expressam concordância com a ideia de que houve avanços, especialmente no que diz respeito à infraestrutura escolar e à ampliação da educação em tempo integral. Contudo, esses relatos se alinham à lógica da reforma empresarial da educação, uma vez que colocam em segundo plano a valorização coletiva da carreira docente, priorizando resultados mensuráveis e índices de desempenho. Nesse sentido, Freitas (2018) alerta que políticas de bonificação e meritocracia, ao invés de promoverem valorização efetiva, reforçam a precarização e a desprofissionalização docente, haja vista que reduzem o trabalho educativo a metas externas e a resultados de avaliações padronizadas.

No conjunto, a análise revela que o discurso da eficiência, da meritocracia e da centralidade no aluno aparece como um fio condutor das falas, ainda que entremeado por

críticas e desconfianças. Trata-se de uma representação clara de como a reforma educacional de viés neoliberal se consolida no cotidiano escolar: ao mesmo tempo em que seduz parte dos profissionais com a promessa de praticidade e estímulo, reforça a precarização, o controle e a responsabilização individual, além de deslocar o debate sobre valorização docente para uma lógica de mercado e de competição.

Por fim, uma pequena parcela dos docentes **não conhece o Pacto pela Educação**, o que indica tanto um distanciamento temporal em relação à política implementada entre 2011 e 2014 quanto o fato de alguns profissionais estarem há pouco tempo na rede estadual. (Grifo nosso). Desse modo:

Não conheço muito. (P092).

Não tenho conhecimento sobre esse período. (A214).

Não conheço o Pacto pela Educação. (P275).

Não estava na rede na implementação. (P167).

Trabalho no estado há 2 anos. (A283).

Comecei a trabalhar na rede estadual no ano de 2024. Não conheço este programa. (P310).

Diante desse conjunto de dados, infere-se que as práticas oriundas do Pacto pela Educação, mesmo reformuladas, mantêm-se presentes na atual gestão sob novas roupagens, sobretudo na forma de avaliação por resultados, bonificação e controle curricular. Essa permanência, no entanto, não é isenta de tensões: ela se apresenta como um fator de desgaste da docência, com impactos diretos na saúde mental, nas condições de trabalho e na percepção de autonomia profissional dos professores da rede estadual.

A análise evidencia a permanência de uma lógica gerencialista na gestão da educação, mesmo após a finalização do Pacto pela Educação. As práticas de bonificação, a centralidade nas avaliações externas e o controle padronizado do currículo persistem sob nova roupagem. Como sublinha Oliveira (2018, p. 10), “a Nova Gestão Pública, ao adentrar o campo educacional, reconfigura o papel do Estado, transformando a escola em um espaço regulado por metas, indicadores e mecanismos de responsabilização”.

Assim, a partir da análise das respostas abertas, constatou-se que a maior parte dos professores confirma a hipótese inicial deste estudo de que os docentes consideram que o legado do Pacto pela Educação permanece ainda atuante no cotidiano escolar atualmente. As vozes docentes evidenciam um cenário de intensificação do trabalho, controle pedagógico e

fragilização da carreira. Esta constatação mostra que os docentes almejam uma política educacional que valorize a autonomia pedagógica, o bem-estar docente e o compromisso com uma educação pública democrática e emancipatória.

Os dados indicam que, embora com variações de intensidade, há clara permanência dos mecanismos associados à lógica gerencialista, como a bonificação, a padronização curricular e a responsabilização por resultados. Tais práticas, herdadas do Pacto pela Educação, continuam a produzir impactos no trabalho e na saúde dos docentes. Como observa Oliveira (2018), essas mudanças promovem uma reestruturação da profissão docente, articulando-se com os princípios da NGP, e tensionam as identidades profissionais no interior da escola pública.

Para finalizar o questionário, **foi solicitado aos sujeitos da pesquisa que expressassem, em uma única palavra, o que o Programa Pacto pela Educação significou em sua trajetória como professores da rede estadual de ensino de Goiás, desde sua implementação até os dias atuais.** Essa proposta buscou captar, de forma sintética e simbólica, a essência da experiência vivida pelos docentes, revelando percepções subjetivas, mas profundamente significativas. As palavras escolhidas pelos professores traduzem sentimentos, impressões e avaliações que, mesmo em sua brevidade, condensam a complexidade dos impactos dessa política na vida profissional deles — sejam de valorização, desgaste, superação ou desencanto.

As palavras coletadas foram sistematizadas e organizadas graficamente numa nuvem de palavras, recurso visual que destaca os termos mais recorrentes, possibilitando uma leitura imediata das percepções predominantes entre os participantes. Essa etapa da pesquisa evidencia o quanto a política educacional deixa marcas na constituição identitária e no percurso profissional dos professores. Os termos "desvalorização", "cobrança", "sobrecarga", "pressão" e "frustração" são predominantes, refletindo o sentimento majoritário de insatisfação. Contudo, aparecem também "valorização", "gratidão" e "bom", que indicam uma parcela do magistério com experiências positivas ou mais equilibradas.

competição, produtividade, metas, responsabilização e bônus pode revelar a adoção de uma lógica gerencialista e meritocrática nas escolas, vivida pelos professores como opressiva e “adoecedora”, com impacto direto na saúde docente.

Posto isso, a nuvem de palavras evidencia que os professores da rede estadual de Goiás associam o Pacto pela Educação a uma política que, apesar de ambiciosa em seus objetivos, promoveu aumento da cobrança, desvalorização do trabalho docente, perda de autonomia, pressão por resultados e estreitamento curricular. Os sentimentos predominantes são de cansaço, frustração e indignação, mesmo que alguns reconheçam certos aspectos positivos como incentivos e formação continuada.

Esse panorama dialoga com a crítica à lógica de *accountability* (Afonso, 2000, 2009, 2010, 2012), que reduz a complexidade do trabalho pedagógico à mensuração de desempenhos e à responsabilização individualizada de professores por índices que não dependem apenas de sua atuação. A política educacional, assim percebida, reafirma desigualdades estruturais e fragiliza as possibilidades de uma educação emancipadora e crítica.

O modelo de *accountability* predominante no contexto das reformas educacionais, como o implementado no estado de Goiás por meio do Pacto pela Educação, evidencia uma articulação entre avaliação, prestação de contas e responsabilização com forte inspiração nas ideologias neoliberais e neoconservadoras (Afonso, 2012). Tal como demonstrado nos dados desta pesquisa, esse modelo assume contornos mercadológicos ao induzir práticas competitivas entre escolas e docentes, estimuladas por bonificações vinculadas ao desempenho dos estudantes nas avaliações externas. A divulgação pública de *rankings*, por exemplo, reforça a lógica da competição, reposicionando os sujeitos escolares como prestadores de serviços sob julgamento público, e aos pais e à comunidade como consumidores da qualidade educacional.

Na análise realizada, constata-se que os professores percebem a intensificação do controle sobre suas práticas e a responsabilização individual pelos resultados, enquanto o Estado administra as recompensas e sanções com base nesses desempenhos. Assim, o que se revela é um modelo híbrido de *accountability*, no qual o controle estatal coexiste com mecanismos de mercado, realocando as funções da escola pública sob a ótica da eficiência e da produtividade (Afonso, 2014).

Os dados analisados deixam claro que a política educacional implantada em Goiás, especialmente a partir do Programa Pacto pela Educação, consolidou os pilares característicos da NGP na rede estadual. A centralidade das avaliações externas, a gestão por metas e resultados, a padronização curricular, a profissionalização gerencial da administração escolar,

a competitividade entre unidades e a aproximação com práticas oriundas do setor privado emergem como elementos estruturantes do modelo adotado.

Nesse contexto, observa-se a hegemonia dos princípios da NGP na condução da política educacional goiana, com o tripé objetivos-avaliação-sanção ou recompensa (Dardot; Laval, 2016), assumindo papel central na lógica de funcionamento da rede. Tal conformação evidencia o deslocamento da educação pública para um modelo de administração voltado prioritariamente ao desempenho, em detrimento da valorização da autonomia pedagógica, da formação integral dos estudantes e da construção coletiva do trabalho docente.

Diante desse cenário, torna-se urgente problematizar os impactos dessas diretrizes sobre o trabalho docente, a gestão escolar e o próprio sentido da educação pública. A prevalência de uma lógica performativa – centrada em resultados mensuráveis, ranqueamentos e premiações condicionadas ao desempenho – impõe um modelo que esvazia o caráter formativo da escola e restringe a concepção de qualidade educacional à elevação de índices numéricos.

À vista disso, é necessário resgatar o sentido público e democrático da educação, pautado pela valorização da carreira docente, pela construção participativa do currículo, pela diversidade pedagógica e pela centralidade da formação integral. A superação do modelo gerencialista e meritocrático requer políticas que fortaleçam as condições de trabalho nas escolas, a gestão democrática e o protagonismo dos profissionais da educação, reconhecendo que qualidade não se mede apenas por indicadores de desempenho, mas se constrói coletivamente.

Por fim, as análises empreendidas a partir dos dados coletados, à luz da abordagem do Ciclo de Políticas de Bowe, Ball e Gold (1992), posteriormente expandida por Ball (1994), permitiram compreender que os efeitos da política educacional implementada por meio do Pacto pela Educação em Goiás transcendem o momento da sua formulação e implementação inicial. A partir da articulação entre os contextos de prática, efeitos/resultados e estratégia política, percebe-se que muitos dos elementos estruturantes dessa política permanecem presentes nas dinâmicas atuais da rede estadual, ainda que sob diferentes discursos e gestões.

O contexto dos efeitos e resultados, conforme proposto por Ball, refere-se aos efeitos concretos e observáveis das políticas no cotidiano das escolas, nos sujeitos que as experienciam e nas estruturas institucionais. No caso desta pesquisa, os dados evidenciam que a política educacional do Pacto, centrada na padronização curricular, na avaliação em larga escala, na bonificação por desempenho e no controle gerencial sobre o trabalho docente, gerou efeitos contraditórios e profundos. Os professores relatam o aumento da pressão por resultados, o

enfraquecimento da autonomia pedagógica, a intensificação do trabalho e, sobretudo, o enfraquecimento da luta coletiva por melhores condições salariais e um plano de carreira que valorize o trabalho docente.

Tais efeitos se conectam ao contexto da estratégia política, que envolve a atuação dos sujeitos, instituições e redes de poder na reconfiguração da política conforme os interesses e disputas em jogo. As evidências empíricas colhidas na CRE – Morrinhos indicam que a política do Pacto, mesmo formalmente encerrada, foi absorvida e ressignificada pela gestão educacional atual, que manteve dispositivos como o currículo padronizado, a centralidade das avaliações externas (Saego/Saeb), e o sistema de bonificação atrelado a metas e resultados, características típicas da NGP. Isso revela como certos princípios orientadores da reforma – como a meritocracia, a responsabilização individual e a concorrência entre escolas e profissionais – continuam a estruturar o sistema educacional goiano, reforçando a lógica neoliberal de regulação.

Essa lógica foi amplamente denunciada por autores como Dardot e Laval (2016), ao constatarem que o tripé objetivos-avaliação-sanção, típico da racionalidade neoliberal, molda as condutas dos sujeitos e reorganiza o espaço público com base em critérios de desempenho. Nas escolas, isso se traduz na pressão por resultados, com impactos negativos na formação docente e na própria concepção de qualidade da educação. Autores como Brooke (2008) e Afonso (2010, 2012, 2014) também alertam que o modelo de *accountability* adotado nas redes públicas brasileiras promove um deslocamento da responsabilização do Estado para os indivíduos, intensificando a lógica da competição e da punição em detrimento da cooperação, da justiça social e da valorização estrutural da profissão docente.

Como revelaram os dados desta pesquisa, os mecanismos meritocráticos, como o bônus, têm contribuído para esvaziar o debate sobre o plano de carreira, produzindo efeitos desagregadores sobre a valorização profissional dos professores e promovendo a fragmentação da mobilização sindical por valorização coletiva. Ravitch (2011), ao criticar o modelo estadunidense de responsabilização e suas consequências, já alertava que a obsessão por testes e resultados numéricos ignora os múltiplos fatores que afetam a aprendizagem e empobrece o currículo escolar, reduzindo a função formativa da educação a um instrumento de ranqueamento. A presente pesquisa, ao evidenciar a percepção dos professores da CRE-Morrinhos, reforça essa crítica e denuncia os limites da política de bonificação como estratégia de valorização do magistério.

Portanto, os efeitos da política do Pacto pela Educação não se limitam ao passado, mas

se desdobram no presente, compondo uma racionalidade persistente na gestão da educação em Goiás, em que se acentua a lógica performativa (Ball, 2005) e se enfraquece a dimensão emancipadora da escola. A continuidade desses elementos – mesmo em gestões distintas – sugere que os sentidos e valores hegemônicos do modelo gerencial permanecem ativos e internalizados nas práticas administrativas, curriculares e avaliativas, exigindo, assim, análises críticas e proposições de estratégias de enfrentamento e resistência que resgatem o projeto público e democrático de educação.

3.5 Permanências do Pacto pela Educação: articulações entre o público e o privado

No contexto das reformas educacionais contemporâneas, a relação entre o público e o privado assume centralidade na compreensão das permanências do Pacto pela Educação em Goiás. Conforme analisa Peroni (2020), essa relação não se limita a parcerias pontuais, mas expressa uma reconfiguração do papel do Estado no interior de um projeto neoconservador. Nessa lógica, “a propriedade permanece estatal, mas o privado define o conteúdo da política” (Peroni, p. 01, 2020), evidenciando que a educação pública passa a ser orientada por interesses, práticas e racionalidades externas ao campo educacional.

Essa perspectiva contribui para compreender a forma como, tanto no governo Marconi Perillo (2011 – 2018) quanto no governo Ronaldo Caiado (2019 – 2026), mantêm a centralidade de dispositivos como a avaliação em larga escala, a padronização curricular e a responsabilização docente. Ainda que com variações na forma, a política educacional preserva sua base estruturante, sustentada por parcerias com fundações empresariais e pela incorporação de mecanismos de gestão por resultados.

Tal processo se sustenta na atuação de uma rede de atores que tensiona as fronteiras entre público e privado. No plano ideológico, fundações empresariais e organizações do terceiro setor assumem papel estratégico na produção e difusão de sentidos sobre a educação pública. Em conformidade com Vieira e Souza (2023, p. 16), tais atores atuam como aparelhos privados de hegemonia, na seguinte forma.

os aparelhos privados de hegemonia desejam e lutam pela educação orientada pelos princípios neoliberais, orientada por uma concepção pragmática, imediatista e interessada de formação humana renovada, agora mais enxuta e flexível, amparada pela narrativa da ‘educação ao longo da vida’ e do ‘aprender a empreender’.

Nesse caso, não se trata apenas de participação na política educacional, porém de uma atuação orientada à construção de consensos em torno de determinados princípios organizadores, como eficiência, desempenho e responsabilização. Essa atuação é mediada através de “parcerias com os organismos supranacionais, o Estado e empresas de consultorias nacionais e internacionais [...]” (Vieira e Souza, p.18, 2023), que de acordo com Peroni(2020, p.09)):

Em geral, instituições privadas definem o conteúdo da educação e executam sua proposta por intermédio da formação, da avaliação do monitoramento, da premiação e de sanções que permitem um controle de que seu produto será executado (p. 09).

Os dados da pesquisa reforçam essa interpretação ao evidenciarem que tais dispositivos permanecem operando no cotidiano escolar, reorganizando o trabalho docente e limitando sua autonomia. Assim, a permanência do Pacto pela Educação em Goiás não se explica apenas por decisões governamentais, mas pela consolidação de uma forma de governar a educação na qual o público e o privado se entrelaçam de maneira estrutural.

Essa continuidade está ligada à atuação de uma rede de atores que ultrapassa o próprio Estado. No plano ideológico, fundações e organizações como Instituto Unibanco²², Instituto Ayrton Senna²³, Instituto Natura²⁴ e o movimento Todos pela Educação²⁵ exerceram e exercem um papel ativo na definição das políticas educacionais em Goiás nos últimos anos.

Se, por um lado, essas organizações ajudam a construir as diretrizes, por outro, instituições como o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)²⁶ garantem sua execução. O CAEd assume um papel central nesse processo ao estruturar sistemas de avaliação em larga escala e mecanismos de acompanhamento das redes. Sua atuação demonstra uma forte inserção nas políticas educacionais, evidenciada pelo fato de que “ sua atuação na

²² O Instituto Unibanco atua em Goiás desde 2012 com a Seduc-GO, focando na gestão escolar e no ensino médio por meio do programa Jovem de Futuro e do Ciclo de Gestão nas escolas estaduais.

²³ O Instituto Ayrton Senna foi fundado em novembro de 1994. Em Goiás, suas atividades iniciaram em 1999, quando a Secretaria Estadual de Educação implantou o programa Acelera Brasil em várias cidades para combater a defasagem escolar.

²⁴ O Instituto Natura estabeleceu parcerias com a rede estadual de Goiás a partir de 2016, com ênfase em iniciativas voltadas para educação e gestão. Entre as colaborações mais recentes e contínuas, destaca-se o apoio ao programa AlfaMais Goiás, que tem como objetivo promover a alfabetização no estado.

²⁵ O Movimento Todos Pela Educação (TPE) atua em Goiás desde 2007, promovendo articulação entre iniciativa privada, fundações e institutos na educação do estado.

²⁶ O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) foi criado em 1997, no âmbito do Programa de Apoio à Avaliação Educacional (PROAV), consolidando-se como um importante órgão na área de avaliação educacional em larga escala, assessorando redes públicas de ensino. No estado de Goiás, sua atuação iniciou-se em 2011, com a criação do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO), que tem como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, especialmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, por meio de avaliações externas.

educação brasileira, o que certamente fortaleceu o Centro na definição e na implantação das políticas educativas dirigidas à avaliação externa e à gestão da educação básica no país” (Silva, p. 12, 2025). Assim, aquilo que é definido no plano das ideias ganha materialidade por meio de indicadores, rankings e metas.

Ainda de acordo com Silva (2025, p.18) o CAEd atua como sistema operacional ao consolidar a sua

hegemonia nos sistemas estaduais de avaliação estão relacionadas ao processo de privatização da educação no país, que fez emergir um ‘mercado da educação’ e, mais especificamente, ‘um mercado especializado da avaliação’. Os fortes vínculos desse Centro com o MEC, sua atuação na definição e implantação das políticas de avaliação externa no país e outras iniciativas alinhadas ao gerencialismo também foram centrais nesse processo.

Nesse cenário, o Pacto pela Educação em Goiás não pode ser entendido como uma política encerrada. Como apontam Magalhães e Cruz (2018, p.01), trata-se de parte de um processo mais amplo, um “rearranjo local do repertório vocabular do grande capital internacional” . Ou seja, ele expressa, em nível estadual, uma lógica que já circula em escala mais ampla. No fundo, o que se observa é uma mudança que não depende diretamente da alternância de governos. A política educacional passa a ser sustentada por uma rede estável de ideias, práticas, instrumentos e mecanismos. Por isso, mesmo com a troca de gestão, a estrutura permanece.

Embora o Pacto pela Educação não tenha continuado oficialmente como um programa, seus princípios e mecanismos foram incorporados à estrutura da política educacional em Goiás. Isso ocorreu também por meio das parcerias entre organizações e institutos de iniciativas privadas que atuaram e atuam em colaboração com a Seduc. Assim, o Pacto pela Educação em Goiás revelou-se como uma expressão concreta da reconfiguração do papel do Estado na educação, marcada pela articulação entre interesses públicos e privados, pela centralidade da avaliação e pela difusão de uma racionalidade orientada por resultados. É justamente essa capacidade de manter-se operante, mesmo diante de mudanças institucionais, que evidencia sua força enquanto matriz estruturante das políticas educacionais contemporâneas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Eu atravesso as coisas –
e no meio da travessia não vejo!–
só estava era entretido na ideia dos
lugares de saída e de chegada.*

(Rosa, 1985, p. 33)

Chegar é apenas o começo de uma nova jornada, em um ciclo espiral que sobe, permitindo revisitar, reencontrar e renovar-se em uma jornada contínua!

De modo semelhante, compreender os processos educacionais implica reconhecer que as políticas públicas se constituem em movimentos dinâmicos e históricos, marcados por continuidades, rupturas e reinterpretções que se transformam ao longo do tempo.

A presente pesquisa buscou compreender como a Reforma Educacional, denominada Pacto pela Educação, implementada no estado de Goiás a partir de 2011, influenciou o trabalho docente e as políticas de valorização dos profissionais da educação, assim como seus desdobramentos nas reformas educacionais atuais.

Nesse âmbito, a investigação partiu da inquietação em compreender como a Reforma Educacional denominada Pacto pela Educação no estado de Goiás se materializou em termos de gestão, regulação e controle do trabalho docente, articulando-se às tendências neoliberais e gerencialistas que têm orientado as políticas educacionais no Brasil nas últimas décadas.

No que se refere à primeira questão problematizadora – como as propostas neoliberais e gerencialistas têm influenciado as políticas educacionais em âmbito nacional e na rede estadual de ensino de Goiás no período de vigência da Reforma Educacional e nos anos posteriores –, os resultados evidenciaram que o Pacto pela Educação se insere em um movimento mais amplo de adoção da lógica da NGP na educação.

Essa lógica se expressa pela centralidade de mecanismos de controle, padronização curricular, avaliação externa e responsabilização em consonância com diretrizes nacionais e internacionais. No caso goiano, constatou-se que tais diretrizes impactaram de modo direto a organização da rede, sobretudo pela adoção de metas vinculadas ao Ideb e pela institucionalização de práticas meritocráticas de premiação e bonificação.

Quanto à segunda questão – como as atuais reformas, ancoradas em padronização, testes, responsabilização e meritocracia, repercutem no trabalho dos docentes –, a pesquisa

demonstrou que tais políticas contribuíram para a intensificação do trabalho, a restrição da autonomia pedagógica e a ampliação da pressão por resultados mensuráveis. Os questionários aplicados a professores da CRE – Morrinhos indicaram que a maior parte dos docentes percebe essas reformas como fatores que modificaram substancialmente seu cotidiano, muitas vezes em detrimento da valorização profissional e das condições efetivas de trabalho.

A predominância de respostas críticas aos mecanismos de cobrança de resultados, associada a relatos sobre a redução da criatividade pedagógica e a padronização das práticas, reforça a interpretação de que o Pacto pela Educação acentuou tensões no cotidiano dos professores. Essas tensões manifestam-se em diferentes dimensões do trabalho docente. Em primeiro lugar, evidencia-se a tensão entre autonomia pedagógica e padronização curricular, na medida em que a imposição de conteúdos e metas reduz a capacidade de decisão dos professores sobre o processo de ensino. Em segundo lugar, observa-se a tensão entre formação integral e foco em resultados mensuráveis, já que a centralidade das avaliações externas induz práticas voltadas ao desempenho em testes, em detrimento de dimensões mais amplas da educação.

Além disso, destaca-se a tensão entre valorização docente e mecanismos meritocráticos, uma vez que políticas como bonificação por desempenho, embora apresentadas como incentivo, operam como dispositivos de controle e responsabilização individual. Soma-se a isso a tensão entre intensificação do trabalho e condições objetivas de exercício profissional, expressa na ampliação de tarefas, cobrança por metas e sobrecarga, frequentemente acompanhadas de relatos de adoecimento e desmotivação. Por fim, identifica-se a tensão entre regulação externa e práticas de resistência docente, evidenciada nas estratégias que os professores desenvolvem para ressignificar as políticas no cotidiano escolar, ainda que sob forte pressão institucional e, também, que o Pacto da Educação reconfigura o trabalho docente em uma lógica de controle e performatividade, produzindo impactos contraditórios no cotidiano escolar.

Em relação a terceira questão – a percepção dos docentes sobre os mecanismos de *accountability* –, os dados demonstram que há clareza entre os professores quanto à presença de mecanismos de responsabilização e monitoramento do trabalho escolar. Mesmo alguns reconhecendo que a política tenha gerado maior visibilidade para os resultados dos exames nacionais e estaduais, prevalece a compreensão de que os instrumentos de avaliação externa funcionaram sobretudo como dispositivos de controle, produzindo uma relação verticalizada entre gestão e prática pedagógica. Essa percepção é compatível com a literatura revisada, que destaca a expansão da lógica da responsabilização no campo educacional, frequentemente sem a correspondente garantia de condições adequadas de funcionamento das escolas.

Já em relação a quarta questão – a avaliação dos docentes quanto à aderência ou resistência às estratégias do Pacto–, os dados revelam um quadro marcado por ambivalências. Apesar de haver docentes que reconheceram aspectos positivos na organização da rede e no acompanhamento dos indicadores, prevaleceu uma postura de resistência às medidas que vincularam a remuneração e a valorização docente ao desempenho dos estudantes nas avaliações externas. A análise crítica de discurso das respostas dos sujeitos ouvidos revelou que muitos professores interpretam tais políticas como instrumentos de precarização e intensificação do trabalho, em contraste com os discursos oficiais que as apresentavam como mecanismos de melhoria da qualidade educacional.

Assim, em relação ao objetivo geral da pesquisa, conclui-se que a Reforma Educacional Pacto pela Educação teve implicações significativas no trabalho docente, alterando tanto a organização do trabalho escolar quanto as condições de atuação dos professores, no período entre 2011 e 2024, que foram reveladas ao longo desta tese.

Quanto aos objetivos específicos delineados, em síntese, chegou-se à conclusão que a produção acadêmica existente sobre o Pacto revela críticas importantes aos mecanismos de responsabilização dos profissionais da educação das e nas escolas, sobretudo professores e gestores, que passaram a ser considerados responsáveis diretos pelos resultados dos índices obtidos pelas escolas. Sobre os marcos legais que instituíram a reforma, ficou claro o seu alinhamento ao ideário da NGP, inclusive promovendo significativas alterações no plano de carreira docente, que acirraram os processos de intensificação do trabalho e interferiram nos reajustes dos vencimentos dos professores ao modificar o Plano de Carreira, desvalorizando os títulos de pós-graduação. Esse mecanismo poderá desestimular os profissionais a prosseguirem os seus estudos, limitando o seu potencial de desenvolvimento e aprimoramento da docência.

Constatou-se, ainda, que os mecanismos de avaliação em larga escala se tornaram determinantes para a concretização da política que passou a condicionar a melhoria dos vencimentos dos profissionais da educação à melhoria dos índices de desempenho dos estudantes, mesmo sabendo que os fatores extraescolares são responsáveis por grande parte do desempenho acadêmico dos alunos (fatores como renda da família, tipo de moradia, etnia, escolarização dos pais, dentre outros).

Na última parte da tese, dedicou-se a apresentar as percepções dos professores da CRE – Morrinhos, que em sua maioria, avaliaram os efeitos da reforma como sendo mais negativos do que positivos, haja vista que as perceberam como mecanismo de regulação e vigilância do trabalho do que de estímulo à melhoria das práticas pedagógicas e suas condições de trabalho.

Do ponto de vista metodológico, a utilização da Análise de Conteúdo e da Análise Crítica de Discurso mostrou-se pertinente para captar as nuances dos discursos docentes e revelar contradições entre as intenções declaradas da política e seus efeitos concretos. A pesquisa realizada com os professores da CRE – Morrinhos oferece uma visão detalhada de como os docentes experimentaram as mudanças decorrentes da reforma, contribuindo para a análise das políticas educacionais em ambientes influenciados pela lógica de responsabilização e meritocracia.

Este estudo apresenta, pois, uma contribuição relevante para o campo das pesquisas em políticas educacionais ao analisar as implicações do Pacto pela Educação no trabalho docente, oferecendo uma análise crítica que dialoga com referenciais nacionais e internacionais sobre reformas neoliberais e seus efeitos na educação. Ainda assim, os resultados aqui apresentados podem subsidiar futuras investigações e servir de base para reflexões sobre a necessidade de políticas que efetivamente valorizem os docentes e fortaleçam a educação pública.

A análise documental complementou esses achados ao demonstrar como o Pacto pela Educação se ancorou em marcos legais que reconfiguraram a estrutura da carreira docente, impondo mudanças que ampliaram as exigências sem necessariamente promover a valorização profissional. O alinhamento entre as reformas goianas e as tendências nacionais e internacionais da política educacional confirma a tese de que o Pacto foi expressão local de um movimento global de difusão da racionalidade neoliberal no campo da educação.

A análise dos marcos legais, das alterações nos planos de carreira, das políticas de bonificação, bem como das percepções dos docentes da CRE – Morrinhos, evidenciou que a racionalidade neoliberal e gerencialista impregnada nas reformas educacionais produziu um processo de intensificação, precarização e adoecimento do trabalho docente. Nas escolas goianas, percebe-se um cenário de desprofissionalização, desconfiança e responsabilização individual, que afeta a dignidade e o sentido da prática docente.

Os resultados da pesquisa revelam que a lógica performativa, centrada em avaliações externas, bonificações condicionadas e metas quantificáveis, redefiniu o papel do professor, restringindo sua autonomia e esvaziando o potencial crítico e criativo da prática pedagógica. As vozes dos docentes da CRE- Morrinhos ecoam a insatisfação, o cansaço e o sentimento de perda do sentido emancipatório da educação. Como afirmam Ball (2005) e Oliveira (2010), as políticas educacionais moldadas por princípios neoliberais operam um processo de regulação externa, que transforma a escola em espaço de reprodução de resultados em detrimento da formação cidadã e crítica.

O Pacto pela Educação e suas reformas posteriores, ao priorizarem o cumprimento de metas, a meritocracia e a responsabilização, fragilizaram as políticas estruturais de valorização docente, como o plano de carreira, a garantia do piso salarial e as condições dignas de trabalho. A substituição de políticas permanentes por incentivos pontuais e condicionados alimenta a lógica do controle e da culpabilização dos professores, produzindo um ambiente escolar pautado pelo medo, pela exaustão e pelo adoecimento, como evidenciado pelos relatos da pesquisa.

Ademais, o discurso da qualidade educacional atrelado aos índices e *rankings* reforça um processo de exclusão ao ignorar as dimensões humanas, sociais e subjetivas do trabalho docente. Tal como ensina Freire (1997, p. 88), "não se pode falar em educação de qualidade sem respeito aos educadores", mas o que se percebe no atual cenário educacional de Goiás é o distanciamento desse princípio com o predomínio de uma gestão escolar orientada por indicadores e resultados mensuráveis.

A pesquisa também comprovou que, mesmo diante das adversidades, os professores resistem e buscam reconfigurar seu fazer pedagógico, propondo caminhos para avaliar, planejar e ensinar com foco na formação integral dos estudantes. Contudo, as condições impostas pelas reformas e o alto grau de controle externo dificultam a efetivação de práticas verdadeiramente emancipatórias.

Nesse sentido, destaca-se a importância da resistência docente como dimensão política e pedagógica indispensável. Mesmo diante de dispositivos normativos e mecanismos de controle que buscam enquadrar a prática pedagógica, os professores têm produzido formas de crítica, contestação e ressignificação de tais políticas. Essa resistência, manifestada tanto em discursos quanto em práticas cotidianas, constitui-se como um contraponto à homogeneização pretendida pelas reformas, preservando espaços de autonomia, solidariedade e compromisso com uma educação pública que transcenda a lógica dos resultados e das metas. Ao longo do período analisado e até os dias atuais, esta resistência revela-se fundamental para manter vivo o horizonte de uma escola democrática e de uma formação humana integral, reafirmando que os docentes não são meros executores de políticas, mas sujeitos ativos na disputa de sentidos sobre a educação e seu futuro.

Por conseguinte, observamos que a valorização docente em Goiás, ao longo dos anos analisados, tem sido esvaziada de seu sentido estrutural e transformada em instrumento de gestão e controle. Os depoimentos dos professores revelam um cenário preocupante de adoecimento, desmotivação e perda de sentido da profissão, agravado pela intensificação do

trabalho, pela responsabilização individual e pela precarização das políticas educacionais.

Em contraponto a esta lógica, defendemos uma educação pública, democrática e emancipatória, que valorize o trabalho docente, garanta direitos, respeite a autonomia do trabalho docente e coloque a dignidade dos educadores no centro do projeto educativo.

Os dados empíricos coletados junto aos docentes da CRE – Morrinhos mostraram, de maneira contundente, as influências perversas do Pacto pela Educação e das reformas subsequentes sobre o cotidiano das escolas e o trabalho docente. As falas dos professores expressam sentimentos de cansaço, sobrecarga, pressão por resultados e desvalorização. Nesse sentido, uma docente afirmou: “Estamos sendo cobrados como se fôssemos máquinas de produzir índices, mas não somos, somos educadores e seres humanos, adoecemos com tanta pressão.” (P 124).

Outra voz docente destaca a intensificação do trabalho e a perda de sentido pedagógico: “Ficamos o tempo todo treinando os alunos para as provas externas, mas ninguém pergunta o que eles estão aprendendo de verdade ou se estamos conseguindo formar cidadãos críticos”. (P 63).

Os dados também evidenciam que muitos professores percebem a política de bonificação por desempenho como excludente e insuficiente para promover a valorização profissional: “O bônus até ajuda no salário, mas não resolve a desvalorização, o piso não é cumprido e a nossa carreira está cada vez pior”. (P 274).

A lógica empresarial na educação transforma o direito à educação em produto e os professores em operadores de metas. A racionalidade do neoliberalismo impõe produtividade desumana, padronizações, meritocracia e vigilância constante. As relações humanas são sufocadas por planilhas e resultados; o tempo de escuta dá lugar à lógica da entrega; a escola, que deveria ser um espaço de encontro e criação, torna-se um campo de adoecimento.

Os princípios neoliberais silenciam os educadores, exigindo conformidade e tornando-os descartáveis. Eles eliminam o cuidado nas escolas e normalizam o sofrimento dos docentes. Assim, onde deveria haver políticas públicas, há empresários tentando se apropriar do fundo público mediante a venda de “serviços” educacionais quase sempre eivados de viés ideológico neoliberal; onde deveria haver autonomia, há constrangimento dos servidores; onde deveria haver confiança, há controle. Esse projeto reconfigura os sentidos e as finalidades da educação pública ao tratar escolas como se fossem empresas, estudantes e famílias como se fossem clientes e professores como prestadores de serviço.

A interferência da ideologia e dos princípios que regem a iniciativa privada na legislação educacional interfere nas percepções das pessoas sobre o serviço público e sobre o papel do Estado, promovendo a naturalização do produtivismo e da meritocracia como se fossem valores neutros. Práticas pedagógicas são usadas para ensinar resiliência e adaptabilidade ao eventual fracasso das pessoas em um modelo de estrutura socialmente desigual, levando os jovens a se responsabilizarem pelas suas dificuldades de ascensão social como sendo ausência de “mérito pessoal”. Nas sociedades capitalistas, as estruturas sociais são deliberadamente desiguais e excludentes, mas o discurso continua iludindo as pessoas a acreditarem que elas é que falharam e que, por isso, não usufruem dos seus direitos previstos na Constituição.

Mesmo com o fim da vigência do Pacto pela Educação em Goiás, as políticas de desvalorização do trabalho docente no estado se mantiveram e, sob novas roupagens, foram aprofundadas pelos governos subsequentes. A lógica do pagamento de bônus e de auxílios como o de regência e aprimoramento, embora travestida de valorização, mostrou-se como mecanismo frágil e transitório, incapaz de recompor as perdas salariais efetivas, de garantir um plano de carreira digno ou de assegurar condições adequadas de trabalho.

As reformas recentes, como o aumento da carga horária docente para 32 aulas, a extinção de direitos históricos como a titularidade, a licença-prêmio e o quinquênio, e a fragilização do plano de carreira, evidenciam que as iniciativas de “valorização” têm sido condicionadas à lógica da produtividade, do desempenho e da intensificação do trabalho. Trata-se, como desenvolvido nesta tese, de mais do mesmo, de uma história que não passa, que se reinventa sob a mesma racionalidade gerencialista, reiterando o esvaziamento da valorização docente em nome da eficiência e do controle.

Sob a perspectiva do Ciclo de Políticas, de Ball e Mainardes (2006), as consequências dessas iniciativas podem ser compreendidas dentro do que se denomina Contexto de Efeitos. É neste estágio que se percebem os impactos concretos do Pacto da Educação e das reformas associadas: intensificação do trabalho, adoecimento docente, precarização da carreira, responsabilização e perda de autonomia. Além disso, os Contextos de Estratégias demonstram como os atores escolares reagem, resistem, ou reinterpretam tais políticas, muitas vezes buscando reconfigurar práticas e sentidos no cotidiano escolar, mesmo em um ambiente hostil e sobrecarregado.

É imprescindível compreender que as políticas desenhadas a partir do Pacto pela Educação em Goiás não se encerraram em 2014, visto que seus efeitos se arrastam até os dias atuais, materializados nas novas legislações, nos planos de carreira, na cultura de bonificação e

no modelo de gestão baseado em resultados. Essa continuidade revela que a história da precarização do trabalho docente em Goiás é cíclica, alimenta-se da mesma matriz neoliberal e mantém-se sob discursos distintos. Afonso (2009) e Brooke (2011) já alertavam que as políticas de *accountability*, quando divorciadas de um projeto emancipatório, reforçam o controle, a hierarquização e a culpabilização, esvaziando o sentido público e democrático da educação.

Em suma, reafirma-se que compreender a Reforma Educacional Pacto pela Educação, em seus fundamentos e impactos, não é apenas revisitar uma experiência específica do estado de Goiás, mas lançar luz sobre as contradições que perpassam as reformas educacionais contemporâneas. Ao explicitar como tais políticas se materializam no cotidiano escolar e no trabalho docente, este estudo demonstra a urgência de construção de alternativas que superem a lógica da responsabilização e da meritocracia, reafirmando a centralidade do professor como sujeito fundamental na construção de uma educação pública democrática e de qualidade.

Por isso, é urgente perguntar: que rumo estamos tomando? Que escola e que educação queremos em Goiás? Uma escola e uma educação que reproduzam as mazelas do mercado, ou uma escola comprometida com a vida, com o respeito aos educadores e com o direito à educação emancipatória? Como propõe Freire (1997), precisamos "esperançar", reconstruindo, nas brechas e nas resistências cotidianas, a possibilidade de uma escola que forme sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação social.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o plano de ações articuladas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 779-796, set./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000300012>
- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000400007>
- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate iberoamericano. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 57-70, maio/ago. 2009.
- AFONSO, Almerindo Janela. Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. **RBP AE-Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 13-30, jan./abr. 2010.
- AFONSO, Almerindo Janela. uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200008>
- AFONSO, Almerindo Janela. Políticas educativas e avaliação educacional: entre a regulação e a emancipação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 857–875, jul./set. 2014.
- AFONSO, Almerindo Janela. Políticas de responsabilização: equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas? **Revista de Educação**, Campinas, v. 23, n.1, p. 8-18, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a4052>
- ALMEIDA, Elenir Alves de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. A nova gestão pública em Goiás: o programa Tempo Novo e o avanço da publicização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e231104, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/es.231104>.
- ALMEIDA, Rosivaldo Pereira de. **Armadilhas no labirinto: escolarização e trabalho docente desafiados pelo Pacto da Educação em Goiás**. 2018. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- ALMEIDA, Rosivaldo Pereira de; ROSA, Sandra Valéria Limonta. Armadilhas no labirinto: a conformação político-pedagógica à agenda educacional neoliberal e seu impacto no trabalho docente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 3, p. 1017–1029, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v45i3.61788>
- ALVES, Cleudimar Rosa. **Políticas públicas educacionais: a reestruturação produtiva do capital e o Pacto pela Educação em Catalão Goiás**. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

ALVES, Edson Ferreira; ASSIS, Lúcia Maria de. Qualidade educacional e IDEB: uma análise dos Planos de Educação de Goiás e de São Luís de Montes Belos em contraponto à percepção dos professores dessa rede municipal de ensino. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 7, p. 1-21, maio 2018.

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. **Impactos da reforma gerencial do Estado na gestão das políticas públicas para a EJA**. 2019. 577 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2019.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAÚJO, Vanda Corrêa Goulart. **Políticas públicas em avaliação**: a implementação do Sistema de Avaliação da Educação no Estado de Goiás (SAEGO), no período de 2012 a 2018. 2021. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2021.

ARAÚJO JÚNIOR, João Ferreira de. **O trabalhador da educação e a acumulação flexível do capital**: um estudo do posicionamento do Sintego frente à política educacional de Goiás. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

ARRAIS, Tadeu Alencar. **Urbanização e metropolização em Goiás**. Goiânia: Cegraf/UFG, 2013.

ARRAIS, Tadeu Alencar. **A modernização conservadora em Goiás**. Goiânia: Cegraf/UFG, 2017.

ARRAIS, Tadeu Alencar. **Cidade e metropolização**: o espaço urbano em Goiás. Goiânia: Cegraf/UFG, 2020.

ASSIS, Lucia Maria; AMARAL, Nelson Cardoso. A avaliação da educação: por um sistema nacional. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 7, n. 12, p. 27-48, 2013.

AZEVEDO, Janete. Intervenção e Regulação: contribuição ao debate no campo da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 15, n. 28, p. 95-107, jan./jun. 2009. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v15i28.3523>

AZEVEDO, Mário Luiz Neves. Educação e Benchmarking: meta-regulação e coordenação de políticas baseadas em indicadores e nas chamadas “boas-práticas”. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR, 24., 2016, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2016.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves. **Educação e Gestão Neoliberal**: a escola cooperativa de Maringá, uma experiência de Charter School? Maringá, PR: Eduem, 2021. DOI: <https://doi.org/10.7476/9786587626062>

BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (orgs). **Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos.** Florianópolis: Editora Insular, 2013.

BAIN & COMPANY BRASIL. **Quem Somos.** Disponível em: <http://www.bain.com/offices/saopaulo/pt/who-we-are/index.aspx>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BALL, Stephen, J. **Educational reform: a critical and post-structural approach.** Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 27-43, 2001. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/all.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, 2006.

BALL, Stephen J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 7, n. 1, p. 33-52, 2012.

BALL, Stephen, J. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen, J.; GANDIN, Luis A. (orgs.). **Sociologia da Educação: análise internacional.** Porto Alegre: Penso, 2013, p.177-189.

BALL, Stephen J. **Educação global: novas redes políticas e o imaginário neoliberal.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, 2005, p. 725-751. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300002>.

BARROSO, João. **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores.** Lisboa: EDUCA e Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2006.

BERNARDES, Priscilla Guerra Guimarães. **A relação da mídia e da cidadania na formação da opinião pública em cenários políticos: a construção da imagem pública de**

Marconi Perillo. 2017. 201 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

BEZERRA, Nilson Pereira. **Pacto pela Educação: o cumprimento da agenda neoliberal em Goiás e a militarização das escolas públicas.** 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2017.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Záquia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>

BONIFÁCIO, Rafael; MORAIS, Lucas Costa; ROLIM, Carla Maria. Política pública e voto: o papel do Programa Renda Cidadã na eleição para governador em Goiás (2014 e 2018). **RPPI-Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, João Pessoa, v. 7, n. 2, p. 157-182, 2022.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology.** London: Routledge, 1992.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Estatísticas Censo Escolar.** Brasília, DF: MEC/Inep, 2024 Disponível: <https://goias.gov.br/educacao/coordenacoes-regionais/> Acesso em: set. 2024.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Cadernos MARE da Reforma do Estado**, v.1. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1998. Disponível em: <https://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/cadernosmare/caderno01.pdf> Acesso em: 22 maio 2023.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.128, p. 337-401, maio/ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000200006>

BROOKE, Nigel. Responsabilização Educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v. 1, n. 1, p. 93-109, 2008.

BROOKE, Nigel. As novas políticas de incentivo salarial para professores: uma avaliação. *In*: FONTOURA, H. A. (org.). **Políticas Públicas, Movimentos Sociais: Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões.** Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011. p. 163-188. Coleção ANPED Sudeste - Livro 3.

BROOKE, Nigel. Sobre a equidade e outros impactos dos incentivos monetários para professores. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 34-62, abr./ago. 2013a. DOI: <https://doi.org/10.18222/ae245520132719>

BROOKE, Nigel. Políticas Estaduais de Responsabilização: Buscando o Diálogo. *In*: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013b. p.108-132.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de Almeida. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. *In*: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos e Pesquisas Educacionais** - Volume 2. São Paulo: Ed. Fundação Victor Civita, 2011. p. 17-79.

BROOKE, Nigel; REZENDE, Wagner. Políticas de incentivos salariais para professores no Brasil: uma atualização. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, p. 1343 - 1370, jul./dez. 2020.

BOYER, R. **A teoria da regulação**: uma análise crítica. Tradução de Renée Barata Zicman. São Paulo: Nobel, 1990.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; FRANÇA, Carlos Marshal. Rankings acadêmicos na educação superior: tendências da literatura ibero-americana. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 23, n. 2, p. 448-466, jul. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000200010>

CARMO, Rafael Moreira do. **Políticas Educacionais no Ensino Médio e seus efeitos sobre o trabalho docente no Estado de Goiás**. 2014. 259 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

CARVALHO, Ronaldo do Nascimento. **Pousadas em Caldas Novas (GO): a gestão e sua relação com o meio ambiente nos anos de 2015 a 2020**. 2023. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2023.

CASASSUS, Juan. Política y Metáforas: um análisis de la Evaluacion Estandarizada en el Contexto de la Política Educativa. *In*: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (orgs.). **Ciclo de Debates**: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil. Florianópolis: FCC/Insular Editora, 2013. p. 14-26.

CHAGAS FILHO, Alexandro; SILVA, Rosimeire; OLIVEIRA, Felipe. Neoliberalismo, nova gestão pública e a educação goiana no governo Caiado. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional**, Uberlândia, v. 7, n. 1, p. 1-22, 2023.

COSTA, Rildo Aparecido. **Zoneamento ambiental da área de expansão urbana da Caldas Novas-GO**: procedimentos e aplicações. 2008. 216 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

COSTA, Rosângela Nascimento. **Impactos da avaliação diagnóstica nas aulas de língua portuguesa das escolas de Quirinópolis - Goiás**. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2010.

DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400003>

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DÁVILA, Yilmer Rosales. **Análise da relação turismo-território no complexo turístico hidrotermal das Águas Quentes-GO**. 2006. 99 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade? **Revista de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 164-173, jan./abr. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100014>

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A Qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida (coords.). **A Qualidade da Educação: Conceitos e definições**. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

DUARTE, Ana Lúcia Cunha; SOUSA, José Vieira de; PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; MENEGHEL, Stela Maria. Nova Gestão Pública, qualidade da educação superior e o novo perfil dos estudantes. **RBPAAE-Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 00, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol38n002022.122693>

ECHALAR, J. D. **Políticas de inserção de tecnologias digitais como instrumento de reforma na rede estadual de ensino de Goiás (2007-2017)**. 2021. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

EVANGELISTA, O. Qualidade da educação pública: estado e organismos multilaterais. *In*: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (orgs.). **Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013. p. 13-26.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1992.

FAIRCLOUGH, Norman. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. *In*: MAGALHÃES, C. M. (org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2001. p. 31–81.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analisando o Discurso: análise textual para a pesquisa social**. Londres: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FAIRCLOUGH, Norman; MELO, Iran Ferreira de. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v25i2p307-329>

FARIA, Gina Glaydes Guimarães. Uma leitura do fracasso escolar criticamente orientada. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 39, n. 2, p. 1-14, 2021. DOI:10.5007/2175-795X.2021.e70403

FERNANDES, Silvia Reis. **Concepções e práticas vigentes em escolas públicas: a influência das políticas educacionais no trabalho dos professores**. 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

FERREIRA, Terita Michele da Silva. **Há algo de novo no ensino médio em Goiás? Os sentidos do trabalho no Programa Novo Futuro**. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. **Proposição de um constructo para análise da cultura de devoção nas empresas familiares e visionárias**. 2003. 312 f. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FRATUCCI, A. C. Turismo e território: relações e complexidades. **Caderno Virtual de Turismo**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 92-108, 2014. Disponível em: <https://www.ivt.coppe.ufrj.br/caderno/article/view/1018>. Acesso em: 10 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da Educação Básica no Brasil: características e pressupostos. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (orgs.). **Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos**. Florianópolis: Editora Insular, 2013. p. 39-53.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300016>

FREITAS, Luís Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>

FREITAS, Luís Carlos de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 348-365, jan./abr. 2013.
DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100018>

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.
DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v6i1.12594>

FREITAS, Luiz Carlos de. A importância da avaliação e seus desafios: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em aberto**, Brasília, DF, v. 29, n. 96, p.127-139, 2016.
DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.29i96.3156>

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira; LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Políticas educacionais baseadas em resultados e seu impacto na qualidade do ensino: a visão de professores e gestores sobre a reforma educacional no estado de Goiás. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar Goiânia**: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 88-130.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, abr. 2003.

GARCIA, Teise; ADRIÃO, Theresa.; BORGHI, Raquel. A Nova Gestão Pública e o contexto brasileiro. *In*: MARTINS, A. M. (org.). **Instituições educacionais: políticas, gestão e práticas profissionais**. Santos: Editora Leopoldianum, 2009. p. 13-26.

GATTI, Bernadete A. Possibilidades e Fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. *In*: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (orgs.). **Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos**. Florianópolis: Editora Insular, 2013. p. 47-69.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOIÁS, SAEGO. Secretaria de Estado da Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, **CAEd**. Juiz de Fora. v. 1, jan./dez. 2011. Disponível em: https://prototipos.caeddigital.net/arquivos/go/colecoes/2011/BOLETIM_SAEGO_VOL1.pdf. Acesso em: 17 maio 2023.

GOIÁS. Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças. Goiânia: **SEDUCE, 2011**. Disponível em: <http://www.SEDUC.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/>. Acesso em: 14 mar. 2023.

GOIÁS. **Geografia de Goiás**. Goiânia: Portal Goiás, 2024. Disponível em: <https://goias.gov.br/geografia/>. Acesso em: 5 ago. 2024.

GOIÁS. **Sobre Goiás**. Goiânia: Portal Goiás, 2024a. Disponível em: <https://goias.gov.br/imb/sobre-goias/>. Acesso em: 5 ago. 2024

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. **Coordenações Regionais de Educação**. Goiânia, 2024b. Disponível: <https://goias.gov.br/educacao/coordenacoes-regionais/> Acesso em: 24 set. 2024.

GOIÁS (Estado). **Lei nº 17.402, de 6 de setembro de 2011**. Institui o Pacto pela Educação no Estado de Goiás e dá outras providências. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2011a.

GOIÁS (Estado). **Lei nº 17.508, de 22 de dezembro de 2011**. Altera o Plano de Cargos e Vencimentos do Magistério Público do Estado de Goiás e dá outras providências. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2011b.

GOIÁS (Estado). **Decreto nº 7.634, de 5 de junho de 2012**. Dispõe sobre a organização das Subsecretarias Regionais de Educação e dá outras providências. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2012a.

GOIÁS (Estado). **Lei nº 17.735, de 13 de julho de 2012**. Institui o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual e dá outras providências. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2012b. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/89716/pdf> . Acesso em: 20 maio 2023.

GOIÁS (Estado). **Lei nº 18.093, de 17 de julho de 2013**. Altera dispositivos da legislação que institui o Bônus de Incentivo Educacional e dá outras providências. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2013a.

GOIÁS (Estado). **Decreto nº 7.904, de 9 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre a estrutura da carreira do magistério público estadual e dá outras providências. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2013b.

GOIÁS (Estado). **Lei nº 18.544, de 18 de junho de 2014**. Dispõe sobre o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação básica estadual e dá outras providências. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2014.

GOIÁS (Estado). **Lei nº 18.953, de 16 de julho de 2015**. Dispõe sobre o Bônus de Incentivo Educacional e outros incentivos aos profissionais da rede pública estadual de ensino. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2015.

GOIÁS (Estado). **Lei nº 19.427, de 19 de agosto de 2016**. Institui diretrizes complementares ao Pacto pela Educação no Estado de Goiás e dá outras providências. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2016.

GOIÁS (Estado). **Lei nº 19.843, de 21 de setembro de 2017**. Altera dispositivos legais relacionados ao Bônus de Incentivo Educacional e outras gratificações no âmbito da Secretaria de Estado da Educação. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2017.

GOIÁS (Estado). **Lei nº 20.366, de 11 de dezembro de 2018.** Reestrutura dispositivos da legislação referente ao magistério público estadual e dá outras providências. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2018.

GOIÁS (Estado). **Decreto nº 9.452, de 14 de junho de 2019.** Altera a denominação das Subsecretarias Regionais de Educação para Coordenações Regionais de Educação e dá outras providências. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2019a.

GOIÁS (Estado). **Lei nº 20.422, de 19 de dezembro de 2019.** Institui o programa de auxílio-alimentação e aprimoramento continuado aos servidores da educação básica estadual. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2019b.

GOIÁS (Estado). **Emenda Constitucional nº 65, de 20 de dezembro de 2019.** Altera o regime de previdência dos servidores públicos do Estado de Goiás. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2019c.

GOIÁS (Estado). **Lei nº 20.757, de 30 de março de 2020.** Altera o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Magistério Público do Estado de Goiás, extinguindo a licença-prêmio e o quinquênio. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2020a.

GOIÁS (Estado). **Decreto nº 9.726, de 10 de julho de 2020.** Dispõe sobre o pagamento de adicional a profissionais da educação durante o regime de aulas não presenciais e dá outras providências. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2020b.

GOIÁS (Estado). **Lei nº 21.184, de 25 de outubro de 2021.** Dispõe sobre o pagamento de bônus por produtividade aos profissionais da educação estadual e dá outras providências. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2021a.

GOIÁS (Estado). **Decreto nº 9.990, de 22 de dezembro de 2021.** Regulamenta o pagamento de bônus por produtividade e outras gratificações no âmbito da Secretaria de Estado da Educação. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2021b.

GOIÁS (Estado). **Lei nº 21.672, de 18 de agosto de 2022.** Estabelece disposições complementares para a carreira do magistério público estadual. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2022a.

GOIÁS (Estado). **Lei nº 21.682, de 22 de setembro de 2022.** Altera a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino de Goiás. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2022b.

GOIÁS (Estado). **Lei nº 21.793, de 10 de abril de 2023.** Cria gratificação de estímulo à regência de classe e de coordenação pedagógica no âmbito da educação estadual. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2023a.

GOIÁS (Estado). **Lei nº 22.383, de 5 de outubro de 2023.** Dispõe sobre a concessão do Bônus Resultado aos profissionais da educação estadual. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2023b.

GOIÁS (Estado). **Lei nº 21.245, de 15 de março de 2024.** Reestrutura o Plano de Cargos e Salários do Magistério Público Estadual e dá outras providências. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2024a.

GOIÁS (Estado). **Lei nº 22.649, de 25 de maio de 2024**. Estabelece normas complementares sobre gratificações e progressões no Plano de Cargos e Salários do Magistério Público Estadual. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2024b.

GOIÁS (Estado). **Lei nº 23.068, de 10 de março de 2025**. Dispõe sobre o reajuste das gratificações e dos auxílios pagos aos profissionais da educação básica estadual. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2025a.

GOIÁS (Estado). **Decreto nº 10.684, de 15 de abril de 2025**. Regulamenta o reajuste das gratificações de regência e coordenação pedagógica e dá outras providências. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2025b.

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

HORTA NETO, João Luiz. IDEB: limitações e usos do indicador. *In*: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (orgs.). **Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos**. Florianópolis: Editora Insular, 2013. p. 149-161.

HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S.; PIZZI, Laura C. V. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, p. 100-112, 2009.

HYPOLITO, Álvaro M. Políticas curriculares, Estado e Regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

HYPOLITO, Álvaro M.; GARCIA, Maria Manuela Alves; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.1, p.45-56, jan./abr.2005.

DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400015>

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e estados do Brasil**. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: cidades.ibge.gov.br. Acesso em: 25 ago. 2024.

IRINEU, Lucineudo Machado *et al.* (orgs.). **Análise de Discurso Crítica: conceitos-chave**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 27, n. 2, maio/ago. 2016.

DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0022>

KAWAMOTO, Roberta dos Santos Piedras. **A Gestão da Rede Pública de Ensino no estado de Goiás, frente às Políticas Neoliberais entre 2011 e 2021**. 2023. 115 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2023.

KIRSTEN, Milena de Lourdes Gomes. **O trabalho do professor e o pacto pela educação: políticas neoliberais no contexto educacional de Goiás**. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2016.

KUTCHENSKI JÚNIOR, Fernando Evangelista; BARONE, Marcelo; SOARES, Valério Cassiano Dias. O caso de Caldas Novas/GO: a importância dos instrumentos de monitoramento e gestão dos recursos hídricos subterrâneos. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE RECURSOS HÍDRICOS, 21., 2015, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: ABRHidro, 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEITE, Mayane do Nascimento Lima. **O sistema integrado de produção: aspectos ecológicos e econômicos**. 2024. 110 f. Dissertação (Mestrado em Agronegócio) — Escola de Agronomia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Considerações críticas sobre o documento “Diretrizes do Pacto pela Educação: Reforma Educacional Goiana”**. Goiânia: PUC-GO, set. 2011. Disponível em: sintego.org.br Acesso em: 29 jul. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ROSA, Sandra Valéria Limonta. **Didática e Currículo: impacto dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico; CEPED Publicações, 2016.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. 3, p. 37-45, 2007.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. Ciclo de políticas: focando o contexto da prática na análise de políticas educacionais. *In*: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, Grupo de Trabalho Estado e Política Educacional (GT05). Disponível em: https://legado.anped.org.br/sites/default/files/gt05-1943_int.pdf; Acesso em: 24 mar. 2025.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende; SCHUCHTER, Lúcia Helena. Profissão docente e formação de professores/as para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, p. e41068, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469841068>

LOPES, Auristela Rafael *et al.* Texto. *In*: IRINEU, Lucineudo Machado *et al.* (orgs.). **Análise de Discurso Crítica: conceitos-chave**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 107-124.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACÊDO, Antônio; LIMA, Carlos. **Desigualdade de renda em Goiás e seus impactos sociais**. Goiânia: IMB, 2022.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M.; ARCAS, P. H. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. **RBPAAE-Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 667-680, set./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol31n32015.63800>

MAGALHÃES, Alcio Crisóstomo; CRUZ, José Adelson da. O “Pacto pela Educação” e o mistério do “todos”: Estado social e Contrarreforma burguesa no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. e169491, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698169491>

MAGALHÃES, Izabel. Introdução: a análise de discurso crítica. **Revista Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 21, n. spe, p. 1-9, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502005000300002>

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16. ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v12i0.59217>

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MARQUES, Luciana Rosa; ANDRADE, Edson Francisco de; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Pesquisa em política educacional e discurso: sugestões analíticas. **RBPAAE-Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 55-71, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol33n12017.72834>

MATOS, Milena de Oliveira. **O Currículo e o seu papel no ensino: compreensão de docentes de Ciências da Natureza do Ensino FundamentalII das Escolas Estaduais em Goiânia**. 2018. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

MELO, Viviane Pereira da Silva. **Avaliação em larga escala: repercussões do IDEB na visão dos diretores de escola da rede estadual de Goiás.** 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. *In: DESLANDES, Suely Ferreira (org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.* 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Notas sobre a avaliação da qualidade de sistemas educacionais. *In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (orgs.). Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos.* Florianópolis: Editora Insular, 2013. p. 137-148.

MIRANDA, Marília Gouvea de. O neoliberalismo como ofensiva neoconservadora à educação brasileira. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 1-15, 2020.
DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v45i1.62691>

MONS, Gerson N. Freire. Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. **Revue française de pédagogie**, n. 169, octobre/décembre 2009.

MORAIS, Débora Rosa de. **Efeitos territoriais da apropriação do cerrado pelo agronegócio na comunidade Araras – Morrinhos (GO).** 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denise. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, jul./ago. 2011.

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

NASCIMENTO, Sérgio Inácio do. **O Pacto Educacional do governo de Goiás (2011-2014): a ideologia da reforma.** 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, GO, 2016.

NIZO NETO, Raimundo Donizete; KUWAHARA, Mirna Yoshie; PINTO, Roberto Ferreira Alves. Desigualdades socioeconômicas e eficiência das políticas públicas municipais no estado de Goiás. **Revista de Economia Mackenzie**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 54-79, 2016.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>

NUNES, Claudio Pinto e OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**. [online]. 2017, vol.43, n.1, pp.65-80. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201604145487>.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **Avaliação e regulação da educação: a Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1127-1144, dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 17-32.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, 2015.
DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação da profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública na América Latina. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, 2018.
DOI: <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2018.v27.n53.p43-59>

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (orgs.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas conservadoras no contexto escolar e autonomia docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015335, p. 1-18, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga (orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, 2013. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2013v46n32ID5122>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, 2015.
DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação da profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública na América Latina. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43–59, 2018.
DOI: <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2018.v27.n53.p43-59>

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **RBPAAE-Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 707–726, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79303>

OLIVEIRA, Fernanda Cristina de. **O turismo em Caldas Novas: uma análise sistêmica**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Turismo) — Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2021.

PACHECO, Elizabete de Paula. **Avaliação Externa em Goiás na perspectiva de estudantes, professores/as e gestoras: a mercantilização da educação**. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e241697, 2020.

PESSONI, Lucineide Maria de Lima. **Internacionalização das Políticas Educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino: a reforma educativa no estado de Goiás**. 2017. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá. A experiência em avaliação de sistemas educacionais. Em que avançamos? *In*: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (orgs.). **Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos**. Florianópolis: Editora Insular, 2013, p. 117-133.

PINHEIRO, Ricardo Silvério Gomes; NASCIMENTO, Marlúcio Tavares do. Análise do currículo referência de Química de uma rede estadual de Educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 659–675, jul. 2018.
DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320180030008>

PINI, Mônica Eva. Profissão docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellari; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PIO, Ivonete Oliveira; CASTRO, Juliana Duarte Borges; LOBO-MOREIRA, Ana Beatriz. Estudo comparativo de indicadores sociodemográficos, econômicos e ambientais de quatro municípios do Cerrado Goiano. **Revista de Economia do Centro-Oeste**, Goiânia, v. 6, n. 2, p. 93-110, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5216/reoeste.v6i2.64435>

PIOLI, Luiza Helena Oliveira. Meritocracia e trabalho docente: a política de bonificação em Goiás (2011–2018). **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 6, n. 3, p. 112–134, 2022.

QUEIROZ, Iusley Monteiro dos. **O ensino de história em Goiás, na educação básica, nos programas curriculares da Seduc/GO: do currículo em debate ao pacto pela educação**. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

QUEIROZ, Ivo Monteiro de. **Neoliberalismo e Políticas Educacionais: Estudo do Pacto pela Educação em Goiás (2011-2018)**. 2020. 111 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, GO, 2020.

RAVITCH, Diane. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REBOUÇAS, Veronise Francisca dos Santos Lima. **O Programa Pacto pela Educação em Goiás e o trabalho docente: uma análise a partir da percepção dos professores**. 2020. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, GO, 2020.

REBOUÇAS, Veronise Francisca dos Santos Lima; SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e. O Retrato do professor goiano: uma análise a partir do perfil docente. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 6, n. 3, p. 112–134, 2021.
DOI: <https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2021.v6.n3.12271>

REBOUÇAS, Veronise Francisca dos Santos Lima; JESUS, Gilmara Barbosa de; SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e; LIMA, Venerandia Francisca Santos. Narrativas docentes sobre valorização e fortalecimento profissional: o caso do Pacto pela Educação em Goiás. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 13, p. e406111335670, 2022.

RODRIGUES, D. S.; MELO, M. L. Estudo sobre análise de discurso como procedimento metodológico na pesquisa documental. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 45, n. 1, p. e40/ 1–21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644434018>

ROSA, Demétrio Weber. Uma reforma sem “reinventar a roda”. In: DALMON, Danilo Leite; SIQUEIRA, Caetano; BRAGA, Felipe Michel (orgs.). **Políticas educacionais no Brasil: o que podemos aprender com casos reais de implementação?** São Paulo: Edições SM, 2018. p. 229-263.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

SANTOS, Iusley Monteiro dos. **O trabalho do professor e o Pacto pela Educação: políticas neoliberais no contexto educacional de Goiás**. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2016.

SANTOS, Lorenna Rodrigues de Oliveira; OLIVEIRA, Bernard Silva de; SILVA, Rejane Moreira. **Goiás em dados 2023**. Goiânia: Instituto Mauro Borges, 2023.

SANTOS, Maria Beatriz; FARIA, Kátia Maria Silva. Vulnerabilidades ambientais do Bioma Cerrado: estudo da região Norte Goiano – Goiás. **Revista Geografia em Questão**, v. 18, n. 2, p. 65-89, 2025.

SANTOS, Marlus Silva dos. **O processo de modernização da agropecuária e o agronegócio**: a dinâmica territorial na microrregião da Meia Ponte e no município de Morrinhos (GO), 1970-2010. 2015. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais e Humanidades) — Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152–165, jan. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Tessituras intergovernamentais das políticas de accountability educacional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 43, p. 162-186, jan./mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n43ID11811>

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. **Políticas de Accountability em Educação**: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização. Ijuí: Editora Unijuí, 2019.

SGUISSARDI, Valdemar. Que lugar ocupa a qualidade nas recentes políticas de educação superior? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 11, n. 3, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 7–24, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 113–125, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8937>. Acesso em: 4 nov. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização aprimoramento ou desintelectualização do professor? **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS**, Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, 18 nov. 2016.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Momento Diálogos em Educação**, Rio Grande, RS, v. 27, n. 2, p. 88-106, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.8093>

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellari; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127–160, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n1p127>

SILVA, Ana Paula Gomes Vieira. **O Currículo Referência da rede estadual de educação de Goiás: implicações nas atividades de professores de Ciências**. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

SILVA, Andréia Ferreira da. Políticas de accountability na Educação Básica brasileira: um estudo do pagamento de docentes por desempenho. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 509-526, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol32n22016.59520>

SILVA, Andréia Ferreira da. Atuação do CAEd/UFJF no “mercado especializado da avaliação”: constituição, expansão e conformações (1997-2018). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 33, n. 25, 2025.

SILVA, Cleuton Martins. **Projeto Aprender+:** Uma Análise dos Itens de Matemática nos cadernos dos 1º e 2º Bimestres em Relação ao Desenvolvimento de Competências e Habilidades. 2018. 206 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) - Unidade Acadêmica Especial de Matemática e Tecnologia, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

SILVA, Eliane Borges; SOUZA, Maria de Melo Oliveira; FOGAÇA, João Paulo Carvalho. A produção mundial da natureza e os agrotóxicos em Goiás. **Revista Cocar**, Belém, PA, v. 18, n. 39, p. 1-23, 2024.

SILVA, K. N. P.; SILVA, J. A. A. Accountability e intensificação do trabalho docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 9, n. 1, p. 117-140, jan./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.9i1.0006>

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da. Novos parâmetros de gestão na escola pública: o perfil e os sentidos meritocráticos contidos no processo de reforma educacional na rede pública estadual de ensino de Goiás. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 22, jun. 2019.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da; REIS, Geovana. Os efeitos da descentralização na gestão da escola pública e no trabalho do diretor em tempos de reforma educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 303–319, 7 jan. 2021.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da; TEIXEIRA, Ricardo Antônio Gonçalves. Reforma educacional no sistema estadual de ensino de Goiás: as contradições do processo de responsabilização na gestão da escola e no trabalho do diretor. **REAE - Revista de Estudos Aplicados em Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, jul./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol37n32021.111490>

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da; TEIXEIRA, Ricardo Antônio Gonçalves. **A gestão da escola e o trabalho do diretor escolar em tempos de gerencialismo na educação pública**. Curitiba: Editora Appris, 2022.

SILVA, Magda Valéria da. O turismo hidrotermal e a reprodução do capital no espaço urbano em Rio Quente/GO. **Revista Estudos Geográficos**, v. 13, n. 0, p. 27-49, 2015.

SILVA, Simônia Peres da. **O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: o Pacto pela Educação em Goiás**. 2014. 249 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

SILVA, Simônia Peres da. Reforma educacional goiana: desdobramentos no currículo e nas práticas educativas. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 131-150.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul./dez. 2020.
DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>

SOUSA, Sandra Zakia. Concepções de Qualidade da Educação Básica forjadas por meio de Avaliações de Larga Escala. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 19, p. 407-420, jul. 2014.

SOUSA, Suely Pereira de. **Caldas Novas (GO): o uso das águas termais pela atividade turística — das aparências à realidade**. 2011. 173 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) — Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2011.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase-mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300007>

TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, n. 16, p. 15 - 47, jan./jun. 2001.
DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.vi16.28864>

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

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

VEIGA, Robson Antônio dos Reis; SILVA, Marcelo Soares Pereira da Silva. Qualidade e políticas educacionais: sobre a perspectiva gerencial e a qualidade social da educação. *In*: GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; BARBALHO, Maria Goretti Cabral; COSTA, Maria Simone Ferraz Pereira Moreira (orgs.). **Dimensões do Plano de Ações Articuladas: contextos e estratégias de implementação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017. p. 23-46.

VIEIRA, Nelma Bernardes; SOUZA, José dos Santos. O papel dos aparelhos privados de hegemonia burguesa na contrarreforma do Ensino Médio. **Formação em Movimento**, v. 5, n. 11, 2023.

VISCARDI, Jana. **Escrever sem medo**: um guia para todo tipo de texto. São Paulo: Editora Planeta, 2024.

APÊNDICE A
DISSERTAÇÃO COM O TEMA PACTO PELA EDUCAÇÃO

1 – DISSERTAÇÃO	
TÍTULO	O trabalhador da educação e a acumulação flexível do capital: um estudo do posicionamento do Sintego frente à política educacional de Goiás
DADOS DA DISSERTAÇÃO/TESE	Autor: JOÃO FERREIRA DE ARAÚJO JÚNIOR Orientador: Prof. Dr. José Adelson da Cruz Ano de defesa: 2013 Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais. Instituição: Universidade Federal de Goiás – UFG/Goiânia - GO Programa: Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE – UFG – Mestrado em Educação
OBJETIVO	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.
PALAVRAS-CHAVE	Acumulação flexível; Pacto pela Educação; Trabalho Pedagógico; Sintego.
TEMAS PRINCIPAIS	<ul style="list-style-type: none"> • As transformações no mundo do trabalho a partir da acumulação flexível do capital, que objetiva ampliar a privatização do público; • A organizações dos trabalhadores através de sindicatos; • Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás (SINTEGO); • 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.

2 – DISSERTAÇÃO	
TÍTULO	Impactos da avaliação diagnóstica nas aulas de língua portuguesa das escolas de Quirinópolis - Goiás
DADOS DA DISSERTAÇÃO/TESE	Autora: ROSANGELA DO NASCIMENTO COSTA Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Eliana Melo Machado Moraes Ano de defesa: 2014 Linha de Pesquisa: Estudos Linguísticos Instituição: Universidade Federal de Goiás – UFG/Goiânia - GO Programa: Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – Mestrado em Letras e Linguística.
OBJETIVO	Identificar os impactos da Avaliação Diagnóstica na prática docente dos professores de Língua Portuguesa (LP) em escolas estaduais da cidade de Quirinópolis-GO.
PALAVRAS-CHAVE	Avaliação Diagnóstica. Ensino-aprendizagem. Impactos. Pacto pela Educação. Língua Portuguesa.
TEMAS PRINCIPAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliações no âmbito educacional em diferentes esferas e instâncias; • Ensino de Língua Portuguesa; • Impactos da Avaliação Diagnóstica na prática docente dos professores de LP e na rotina escolar.

3- DISSERTAÇÃO	
TÍTULO	Políticas educacionais no Ensino Médio e seus efeitos sobre o trabalho docente no estado de Goiás

DADOS DA DISSERTAÇÃO/TESE	Autor/a: RAFAEL MOREIRA DO CARMO Orientadora: Profª. Drª. Lucinéia Scremin Martins Ano de defesa: 2014 Linha de Pesquisa: Trabalho, Emprego e Sindicatos. Instituição: Universidade Federal de Goiás - UFG Programa: Programa de Pós-graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais – Mestrado em Sociologia
OBJETIVO	Compreender como ocorre o processo de intensificação e precarização do trabalho docente realizado na escola pública de nível médio, no estado de Goiás.
PALAVRAS-CHAVE	Intensificação do trabalho; trabalho docente; reforma do Estado; políticas educacionais; escola.
TEMAS PRINCIPAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Programa Pacto pela Educação; • Intensificação e precarização do Trabalho; • Trabalho docente; • Reformas Educacionais e o discurso empresarial.

4 – DISSERTAÇÃO

TÍTULO	Concepções e práticas de avaliação vigentes em escolas públicas: a influência das Políticas Educacionais no trabalho dos professores
DADOS DA DISSERTAÇÃO/TESE	Autor/a: SILVIA REIS FERNANDES Orientador: Prof. Dr. José Carlos Libâneo Ano de defesa: 2015 Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação.
OBJETIVO	Investigar os desdobramentos das orientações de organismos internacionais adotadas na política educacional brasileira, na atuação das escolas e dos professores, no que diz respeito às práticas de avaliação da aprendizagem e seu impacto na qualidade de ensino.
PALAVRAS-CHAVE	Políticas educacionais. Avaliação da aprendizagem.
TEMAS PRINCIPAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Programa Pacto pela Educação; • Organismos internacionais e a sua relação com política educacional brasileira; • Avaliação da aprendizagem;

5 – DISSERTAÇÃO

TÍTULO	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: a reestruturação produtiva do capital e o Pacto pela Educação em Catalão Goiás
DADOS DA DISSERTAÇÃO/TESE	Autor/a: CLEUDIMAR ROSA ALVES Orientadora: Profª Dra. Carmem Lúcia Costa Ano de defesa: 2015 Linha de Pesquisa: Trabalho e Movimentos Sociais Instituição: Universidade Federal de Catalão - UFCat Programa: Programa de Pós-Graduação em Geografia – Mestrado em Geografia
OBJETIVO	Identificar e compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho na sociedade capitalista em função da reestruturação produtiva do capital, com foco no enfrentamento do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO), a partir da Política Pública Educacional implantada pelo governo de Goiás em 2011,

	denominada “Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças”.
PALAVRAS-CHAVE	Políticas Públicas, Trabalho Docente, Neoliberalismo, Sindicato, Precarização.
TEMAS PRINCIPAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Programa Pacto pela Educação; • O trabalho docente e o processo de reestruturação produtiva do capital; • Os movimentos sindicais no contexto neoliberal.

6 – DISSERTAÇÃO	
TÍTULO	O Sistema de bônus/prêmio na reforma Pacto pela Educação (SEDUC/GOIÁS 2011-2014)
DADOS DA DISSERTAÇÃO/TESE	Autora: PRISCILA DE OLIVEIRA MOURA Orientadora: Edna Mendonça Oliveira de Queiroz. Ano de defesa: 2016 Linha de Pesquisa: Fundamentos dos Processos Educativos Instituição: Universidade Federal de Goiás – UFG/Goiânia - GO Programa: Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE – UFG – Mestrado
OBJETIVO	Investigar o sistema de incentivo meritocrático de bônus/prêmio implementado pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC/GO) na gestão 2011-2014
PALAVRAS-CHAVE	bônus/prêmio; sistemas de incentivo meritocráticos; Pacto pela Educação; reforma educacional; neotecnismo.
TEMAS PRINCIPAIS	O bônus/prêmio como uma estratégia de gestão que surge com a reforma educacional Pacto pela Educação, que incorpora princípios e concepções advindos de outras reformas que, dentre outros elementos, fundamentam-se em meritocracia, competitividade, responsabilização, controle por incentivo/punição.

7 – DISSERTAÇÃO	
TÍTULO	O Pacto educacional do governo de Goiás (2011-2014): a ideologia da reforma
DADOS DA DISSERTAÇÃO/TESE	Autor/a: SÉRGIO INÁCIO DO NASCIMENTO Orientadora: Divina Aparecida Leonel Lunas. Ano de defesa: 2016 Linha de Pesquisa: Dinâmicas Territoriais no Cerrado. Instituição: Universidade Estadual de Goiás – UEG/Anápolis - GO Programa: Programa de Pós-Graduação Território e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER-UEG) – Mestrado em Ciências Sociais e Humanidades.
OBJETIVO	Analisar a ideologia que serviu de guia para a execução da Reforma e o Pacto Educacional.
PALAVRAS-CHAVE	Reforma Educacional. Qualidade. Neoliberalismo. Sociedade capitalista.

TEMAS PRINCIPAIS	A escola concebida como um microterritório com várias dimensões de caráter político, econômico, social, cultural e valorativo. O discurso da qualidade na educação e as transformações no processo de ensino, aprendizagem, gestão e financiamento a partir desse discurso.
-------------------------	--

8 – DISSERTAÇÃO	
TÍTULO	REDEFINIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE: a territorialização do Pacto pela Educação no Colégio Estadual João Netto de Campos em Catalão – Goiás
DADOS DA DISSERTAÇÃO/TESE	Autora: Suzana Alves Vale Orientador/a: Profa. Dra. Carmem Lúcia Costa Ano de defesa: 2016 Linha de Pesquisa: Trabalho e Movimentos Sociais Instituição: Universidade Federal de Catalão - UFCat Programa: Programa de Pós-Graduação em Geografia – Mestrado em Geografia e Ordenamento do Território -
OBJETIVO	Analisar as políticas de programação da escola e do trabalho docente conforme a lógica do capital, enfocando a reforma goiana intitulada: “Diretrizes do Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças”, implantada pelo Estado no final de 2011.
PALAVRAS-CHAVE	Pacto pela Educação. Territorialização. Escola pública estadual. Reestruturação do trabalho docente.
TEMAS PRINCIPAIS	<ul style="list-style-type: none"> • O mundo do trabalho; • O trabalho docente e as condições precárias da atividade relacionado à reestruturação produtiva; • Categoria de território; • Escola como um território, produzido pela disputa entre o racionalismo das reformas educacionais e as demandas derivadas da vivência dos/as trabalhadores/as da educação.

9 - DISSERTAÇÃO	
TÍTULO	O trabalho do professor e o Pacto pela Educação: Políticas Neoliberais no Contexto Educacional de Goiás
DADOS DA DISSERTAÇÃO/TESE	Autor/a: MILENA DE LOURDES GOMES KIRSTEN Orientador/a: Prof. ^a Dra. Laís Leni Oliveira Lima Ano de defesa: 2016 Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores. Instituição: Universidade Federal de Jataí - UFJ Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação
OBJETIVO	Compreender as políticas públicas para a carreira docente no Estado de Goiás em especial o programa de governo lançado no final do ano de 2011 intitulado “O Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças” e as modificações que esse programa representou para o trabalho dos professores do Colégio Estadual de Aplicação, escola que funciona em tempo integral, localizada na cidade de Iporá-Go.
PALAVRAS-CHAVE	Trabalho docente, Pacto pela Educação, Políticas públicas.

TEMAS PRINCIPAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Programa Pacto pela Educação e o Programa Reconhecer; • Políticas educacionais de cunho neoliberal no Brasil; • O trabalho é elemento fundamental da condição ontológica do ser humano; • Trabalho docente.
-------------------------	--

10 – DISSERTAÇÃO

TÍTULO	O ensino de história em Goiás, na educação básica, nos programas curriculares da Seduc/GO: do currículo em debate ao pacto pela educação
DADOS DA DISSERTAÇÃO/TESE	Autor/a: IUSLEY MONTEIRO DOS SANTOS Orientador/a: Prof. Dr. Cláudio Lopes Maia Ano de defesa: 2016 Linha de Pesquisa: História, Sociedade e Práticas Educativas. Instituição: Universidade Federal de Catalão - UFCat Programa: Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado profissional em História.
OBJETIVO	Abordar as propostas em torno do ensino de História em Goiás, na rede de educação básica da Secretaria de Estado de Educação de Goiás (SEDUC/GO), no período de 2000 a 2014.
PALAVRAS-CHAVE	História. Goiás. Ensino. Currículo.
TEMAS PRINCIPAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Programa Pacto pela Educação e Currículo de História; • Historicidade do Currículo; • Influência das Instituições Financeiras nos Programas Curriculares no Brasil e em Goiás; • Ensino de História;

11 – DISSERTAÇÃO

TÍTULO	Avaliação Externa em Goiás na perspectiva de estudantes, professores/as e gestoras: a mercantilização da educação
DADOS DA DISSERTAÇÃO/TESE	Autor/a: ELIZABETE DE PAULA PACHECO Orientador/a: Prof.ª Dr.ª. Olenir Maria Mendes Ano de defesa: 2017 Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas. Instituição: Universidade Federal de Uberlândia - UFU Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – Mestrado em Educação.
OBJETIVO	Analisar como a Avaliação Dirigida Amostral (ADA) e as demais avaliações externas são compreendidas pelos/as participantes desse processo avaliativo
PALAVRAS-CHAVE	Avaliação externa em Goiás. Avaliação Dirigida Amostral (ADA) em Goiás. Ensino Médio. Escola de tempo integral.
TEMAS PRINCIPAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação Dirigida Amostral (ADA); • Ensino Médio no Brasil e o Ensino Médio de tempo Integral em Goiás; • Avaliação externas no Brasil: contexto históricos; • Avaliações externas no contexto Pacto pelo Educação em Goiás.

12 – DISSERTAÇÃO

TÍTULO	Pacto pela educação: o cumprimento da agenda neoliberal em Goiás e a militarização das escolas públicas
DADOS DA DISSERTAÇÃO/TESE	Autor/a: NILSON PEREIRA BEZERRA. Orientador/a: Vera Lúcia Pinheiro Ano de defesa: 2017 Linha de Pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias. Instituição: Universidade Estadual de Goiás – UEG/Anápolis - GO Programa: Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia (PPG- IELT-UEG) – Mestrado
OBJETIVO	Compreender nos estudos teóricos e metodológicos, que contemplam a centralidade da educação nas sociedades contemporâneas, o Pacto pela Educação estabelecido pelo governo de Goiás em 2011, cujos pressupostos abarcam o processo de militarização e terceirização das escolas públicas.
PALAVRAS-CHAVE	Pacto pela Educação. Escola Pública. Militarização. Terceirização
TEMAS PRINCIPAIS	A gestão das escolas pela Polícia Militar e sua contextualização no bojo da reestruturação do modo de produção capitalista; A parceria público/privado por meio das Organizações Sociais (OSs).

13 – DISSERTAÇÃO

TÍTULO	Há algo de novo no Ensino Médio em Goiás? Os sentidos do trabalho no Programa Novo Futuro
DADOS DA DISSERTAÇÃO/TESE	Autor/a: TERITA MICHELE DA SILVA FERREIRA Orientador/a: Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves. Ano de defesa: 2017 Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais. Instituição: Universidade Federal de Goiás – UFG/Goiania - GO Programa: Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE – UFG – Mestrado em Educação.
OBJETIVO	Compreender os sentidos do trabalho no Programa Novo Futuro.
PALAVRAS-CHAVE	Ensino Médio, Privatização, Racionalidade Gestonária, Trabalho
TEMAS PRINCIPAIS	<ul style="list-style-type: none"> • A educação como parte componente de um sistema que a submete, posto que também resiste, as tendências necessárias à sua produção/reprodução; • Conceitos de formação de excelência, educação pelo trabalho, educação integral, protagonismo juvenil; • A implantação dos ideais neoliberais nas políticas públicas, dentre os quais se destaca a ascensão da racionalidade gestonária.

14 – DISSERTAÇÃO

TÍTULO	O Currículo Referência da rede estadual de educação de Goiás: implicações nas atividades de professores de Ciências
DADOS DA DISSERTAÇÃO/TESE	Autor/a: ANA PAULA GOMES VIEIRA SILVA Orientador/a: Prof. ^a Dra. Marilda Shuvartz Ano de defesa: 2018 Linha de Pesquisa: Educação em Ciências e Matemática. Instituição: Universidade Federal de Goiás - UFG

	Programa: Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática – Mestrado
OBJETIVO	compreender quais as implicações do Currículo Referência nas atividades de professores de Ciências, dos anos finais do Ensino Fundamental(6º ao 9º ano), da rede estadual.
PALAVRAS-CHAVE	Currículo. Ciências. Ensino Fundamental. Goiás
TEMAS PRINCIPAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo; • Desarticulação, desprofissionalização e desvalorização da categoria professor

15 – DISSERTAÇÃO	
TÍTULO	PROJETO APRENDER+: Uma Análise dos Itens de Matemática nos cadernos dos 1º e 2º Bimestres em Relação ao Desenvolvimento de Competências e Habilidades.
DADOS DA DISSERTAÇÃO/TESE	Autor/a: CLEUTON MARTINS DA SILVA Orientador/a: Prof. Dr. Paulo Roberto Bergamaschi Ano de defesa: 2018 Linha de Pesquisa: Matemática Instituição: Universidade Federal de Catalão - UFCat Programa: Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT
OBJETIVO	Analisar os itens do material do Projeto Aprender+, elaborado pela Secretaria de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) e implantado pelo Governo do Estado de Goiás no ano de 2017, que tem como público-alvo os estudantes dos quinto e nono anos do Ensino Fundamental terceira série do Ensino Médio.
PALAVRAS-CHAVE	Projeto Aprender+. Construção de Itens. Competências e Habilidades. Matemática.
TEMAS PRINCIPAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo; • Manual de Construção de Itens do INEP; • Currículo de Referência do Estado de Goiás; • Matriz de Referência do SAEB; • Competências e habilidades em Matemática.

16 – DISSERTAÇÃO	
TÍTULO	O Currículo e o seu papel no ensino: compreensão de docentes de Ciências da Natureza do Ensino Fundamental II de Escolas Estaduais em Goiânia
DADOS DA DISSERTAÇÃO/TESE	Autor/a: MILENA DE OLIVEIRA MATOS Orientador/a: Prof. Drª. Agustina Rosa Echeverría Ano de defesa: 2018 Linha de Pesquisa: Educação em Ciências e Matemática Instituição: Universidade Federal de Goiás - UFG Programa: Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática – Mestrado em Ciências e Matemática.
OBJETIVO	Conhecer a compreensão dos docentes de Ciências da Natureza do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) da Rede Estadual da cidade de Goiânia a respeito da construção do currículo, bem como das reorientações curriculares para o ensino de ciências.
PALAVRAS-CHAVE	Teoria curricular. Reorientação curricular. Ensino de Ciências.

TEMAS PRINCIPAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Programa Pacto pela Educação; • Currículo e teoria curricular; • Currículo Referência de Ciências da Natureza;
-------------------------	--

17 – DISSERTAÇÃO	
TÍTULO	Avaliação em larga Escala: Repercussões do IDEB na Visão dos Diretores de Escolas da Rede Estadual de Goiás
DADOS DA DISSERTAÇÃO/TESE	Autor/a: VIVIANE PEREIRA DA SILVA MELO Orientador/a: Prof. ^a Dra. Lúcia Maria de Assis. Ano de defesa: 2018 Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação Instituição: Universidade Federal de Goiás - UFG Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação
OBJETIVO	Conhecer e analisar as repercussões das avaliações de desempenho discentes realizadas por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e dos resultados do índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB) e do Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (SAEGO) na gestão escolar na rede estadual de Goiás.
PALAVRAS-CHAVE	Políticas Neoliberais. Gestão Escolar. Avaliações em Larga Escala. IDEB
TEMAS PRINCIPAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Programa Pacto pela Educação e o Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (SAEGO); • Os avanços das políticas neoliberais e dos organismos multilaterais nas políticas educacionais brasileiras; • Concepções de administração e de gestão escolar no Brasil; • Avaliações externas em larga escala da educação básica e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); • O Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB).

18 – DISSERTAÇÃO	
TÍTULO	O Pacto pela Educação em Goiás (2011-2015) no jornal O Popular: notas de uma reforma
DADOS DA DISSERTAÇÃO/TESE	Autora: MIRIAN APARECIDA MATEUS GOMES Orientador(a): Valdeniza Maria Lopes da Barra Ano de defesa: 2019 Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação Instituição: Universidade Federal de Goiás – UFG/Goiânia - GO Programa: Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE – UFG – Mestrado
OBJETIVO	Compreender o Pacto pela Educação a partir da heterogeneidade discursiva tratada pelo jornal O Popular no período referente a 2011-2015.
PALAVRAS-CHAVE	Pacto pela Educação em Goiás. Educação. Linguagem. Jornal O Popular. Política pública.
TEMAS PRINCIPAIS	<p>Divulgação do Pacto pela Educação nas edições do jornal O Popular no período de 2011 a 2015.</p> <p>Heterogeneidade discursiva no Jornal O Popular a partir da ênfase nas reportagens com os temas: a valorização profissional da educação, a meritocracia e a avaliação.</p>

19- DISSERTAÇÃO	
TÍTULO	O Programa Pacto pela Educação em Goiás e o trabalho docente: uma análise a partir da percepção dos professores
DADOS DA DISSERTAÇÃO/TESE	Autor/a: VERONISE FRANCISCA DOS SANTOS LIMA Orientador/a: Yara Fonseca de Oliveira e Silva. Ano de defesa: 2020 Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais Instituição: Universidade Estadual de Goiás UEG/Anápolis - GO Programa: Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia (PPGIELT-UEG) – Mestrado
OBJETIVO	Compreender as principais contradições existentes entre o programa Pacto pela Educação e a prática docente, bem como os reflexos dessa inter-relação.
PALAVRAS-CHAVE	Trabalho Docente. Neoliberalismo. Políticas Educacionais. Pacto pela Educação. Intensificação e (Des)Valorização.
TEMAS PRINCIPAIS	O neoliberalismo e o modelo de gestão pública que contribuiu para a orientação das políticas e das reformas educacionais ocorridas principalmente a partir da década de 1990; O Programa Pacto pela Educação e as mudanças no trabalho docente.

20 – DISSERTAÇÃO	
TÍTULO	Neoliberalismo e Políticas Educacionais: Estudo do Pacto pela Educação em Goiás (2011-2018)
DADOS DA DISSERTAÇÃO/TESE	Autor/a: IVO MONTEIRO DE QUEIROZ Orientador/a: Prof. Dr. João Roberto Resende Ferreira Ano de defesa: 2020 Linha de Pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias Instituição: Universidade Estadual de Goiás - UEG Anápolis – GO Programa: Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) – Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias.
OBJETIVO	Analisar como Pacto pela Educação em Goiás sedimenta um modelo de sociedade burguesa e como, em seu bojo, são propostas políticas de cunho liberal que preconizam os valores inerentes ao capitalismo da terceira via.
PALAVRAS-CHAVE	Neoliberalismo. Hegemonia. Pacto pela Educação em Goiás. Políticas Públicas Educacionais.
TEMAS PRINCIPAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Pacto pela Educação Goiás e sua contribuição para a construção e manutenção da sociedade burguesa; • Ideologia neoliberal alicerçada na competição, no individualismo e na meritocracia; • Políticas educacionais e trabalho docente.

21 – DISSERTAÇÃO	
TÍTULO	POLÍTICAS PÚBLICAS EM AVALIAÇÃO: a implementação do Sistema de Avaliação da Educação no Estado de Goiás (SAEGO), no período de 2012-2018

DADOS DA DISSERTAÇÃO/TESE	<p>Autor/a: VANDA CORRÊA GOULART ARAÚJO Orientador/a: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes Ano de defesa: 2021 Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional Instituição: Universidade Estadual Paulista UNESP – Campus de Araraquara - SP Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara – Mestrado em Educação Escolar</p>
OBJETIVO	<p>OBJETIVO Compreender as políticas públicas de avaliação por meio da análise dos instrumentos e indicadores de permanência e progressão dos estudantes da educação básica em Goiás, a partir da implantação do Sistema de Avaliação da Educação do Estado de Goiás - SAEGO, no período de 2012 a 2018.</p>
PALAVRAS-CHAVE	<p>PALAVRAS-CHAVE Políticas Públicas. Avaliação Educacional. Indicadores. Qualidade da Educação Básica.</p>
TEMAS PRINCIPAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas públicas de avaliação educacional no Brasil; • Participação e desempenho dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação do Estado de Goiás – SAEGO; • Indicadores de permanência e aprovação dos alunos da Rede Estadual de Educação de Goiás, a partir da implantação do SAEGO.

APÊNDICE B
TESES COM O TEMA PACTO PELA EDUCAÇÃO

1 – TESE	
TÍTULO	O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: O Pacto pela Educação em Goiás
DADOS DA DISSERTAÇÃO/TESE	Autora: Simônia Peres Pires Orientador(a): José Carlos Libâneo Ano de defesa: 2014 Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Goiás. PUC – Goiás/Goiânia - GO Programa: Stricto Sensu - Doutorado em Educação
OBJETIVO	Investigar o processo de implementação do programa de governo denominado Pacto pela Educação na rede de ensino estadual do Estado de Goiás, formulado no governo Marconi Perillo (2011-2014), buscando apreender as repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem.
PALAVRAS-CHAVE	Políticas educacionais; Gestão escolar; Aprendizagem <i>Educational policies; School management; Learning</i>
TEMA PRINCIPAL	A Influência de organismos internacionais na política educacional do estado de Goiás e significativa presença de organizações não governamentais na implementação de estratégias reformistas no Programa Pacto pela Educação.

2 – TESE	
TÍTULO	Políticas de inserção de tecnologias digitais como instrumento de reforma na rede estadual de ensino de Goiás (2007-2017)
DADOS DA DISSERTAÇÃO/TESE	Autor/a: Lucineide Maria de Lima Pessoni Orientador/a: Prof.º Dr. José Carlos Libâneo. Ano de defesa: 2017 Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Doutorado em Educação
OBJETIVO	Analisar as orientações para a educação propostas pelos organismos internacionais a partir da década de 1990, e como essas orientações influenciaram as políticas educacionais brasileiras, bem como os critérios de qualidade de ensino.
PALAVRAS-CHAVE	Neoliberalismo. Internacionalização. Finalidades educativas. Políticas educacionais. Produtividade. Qualidade de ensino.
TEMAS PRINCIPAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Reforma Educativa no Estado de Goiás - Pacto pela Educação; • Os Impactos da internacionalização das políticas nas reformas educativas nacionais; • Finalidades educativas e qualidade da educação;

3 – TESE	
TÍTULO	Armadilhas no labirinto: escolarização e trabalho docente desafiados pelo Pacto da Educação em Goiás.
DADOS DA DISSERTAÇÃO/TESE	Autor(a): Rosivaldo Pereira de Almeida Orientador(a): Sandra Valéria Limonta Ano de defesa: 2018 Linha de Pesquisa: Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo. Instituição: Universidade Federal de Goiás – UFG/Goiânia - GO Programa: Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE – UFG – Doutorado
OBJETIVO	compreender criticamente as concepções de escolarização e trabalho docente engendradas no Pacto Empresarial pela Educação em Goiás.
PALAVRAS-CHAVE	Pacto pela Educação. Escolarização. Trabalho Docente. Controle. Treinalidade.
TEMAS PRINCIPAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de tecnificação do trabalho docente e da escolarização como treinalidade reificada. • Os mecanismos de controle e gerenciamento do trabalho pedagógico e da escolarização.

4 – TESE	
TÍTULO	Políticas de inserção de tecnologias digitais como instrumento de reforma na rede estadual de ensino de Goiás (2007-2017)
DADOS DA DISSERTAÇÃO/TESE	Autor/a: Jhonny David Echalar Orientador/a: Prof. ^a Dr. ^a Daniela da Costa Britto Pereira Lima Ano de defesa: 2021 Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação Instituição: Universidade Federal de Goiás – UFG/Goiânia - GO Programa: Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE – UFG – Doutorado em Educação
OBJETIVO	Analisar e compreender a relação entre as atividades de formulação e de implementação de políticas públicas a partir do Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – ProInfo Integrado na rede estadual de Goiás.
PALAVRAS-CHAVE	Tecnologia e educação. Gerencialismo na educação. Reforma educacional. Política Educacional. Rede estadual de ensino
TEMAS PRINCIPAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas de inserção de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pela Seduc-GO entre os anos de 2007 e 2017; • Política reformista “Pacto pela Educação”; • Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – ProInfo Integrado.

5- TESE	
TÍTULO	A Gestão da Rede Pública de Ensino no estado de Goiás, frente às Políticas Neoliberais entre 2011 e 2021
DADOS DA DISSERTAÇÃO/TESE	<p>Autor/a: ROBERTA DOS SANTOS PIEDRAS KAWAMOTO</p> <p>Orientador/a: Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro.</p> <p>Ano de defesa: 2023.</p> <p>Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos.</p> <p>Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO</p> <p>Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Doutorado em Educação</p>
OBJETIVO	<p>Analisar as mudanças político-educacionais na rede estadual de ensino de Goiás e compreender o cenário funcional de gestores, docentes e estudantes; observar os protagonismos docentes instáveis por seguirem regulamentações prontas, mesmo sem real efetividade na aprendizagem, correlacionar os impactos oriundos de organismos multilaterais do neoliberalismo implantados junto a redes educacionais por governos e discutir a política neoliberal e a democratização educacional no Brasil.</p>
PALAVRAS-CHAVE	Gestão escolar. Neoliberalismo. Políticas públicas educacionais.
TEMAS PRINCIPAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Reforma Educativa no Estado de Goiás - Pacto pela Educação; • As mudanças na educação de natureza econômica, política e social, sendo o neoliberalismo o modelo de políticas públicas educacionais implantadas no Brasil. • Os trabalhos dos profissionais da educação seguem a pressão das redes de ensino, havendo imposição de currículo que destitui a autonomia da gestão democrática e do ensino-aprendizagem.

APÊNDICE C

Síntese da catalogação das dissertações sobre o Pacto Pela Educação no BDTD/CAPES 2011 – 2023

DISSERTAÇÕES – PACTO PELA EDUCAÇÃO			
Título	Autor(a)	Instituição	Ano de defesa
1. O trabalhador da educação e a acumulação flexível do capital: um estudo do posicionamento do Sintego frente à política educacional de Goiás	João Ferreira de Araújo Júnior	Universidade Federal de Goiás (UFG)	2013
2. Impactos da avaliação diagnóstica nas aulas de língua portuguesa das escolas de Quirinópolis – Goiás	Rosângela do Nascimento Costa	Universidade Federal de Goiás (UFG)	2014
3. Políticas educacionais no Ensino Médio e seus efeitos sobre o trabalho docente no estado de Goiás	Rafael Moreira do Carmo	Universidade Federal de Goiás (UFG)	2014
4. Concepções e práticas de avaliação vigentes em escolas públicas: a influência das Políticas Educacionais no trabalho dos professores	Silvia Reis Fernandes	Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC)	2015
5. Políticas públicas educacionais: a reestruturação produtiva do capital e o Pacto pela Educação em Catalão Goiás	Cleudimar Rosa Alves	Universidade Federal de Catalão (UFCat)	2015
6. O Sistema de bônus/prêmio na reforma Pacto pela Educação (SEDUC/GOIÁS 2011-2014)	Priscila de Oliveira Moura	Universidade Federal de Goiás (UFG)	2016
7. O Pacto educacional do governo de Goiás (2011-2014): a ideologia da reforma	Sérgio Inácio do Nascimento	Universidade Estadual de Goiás (UEG)	2016
8. Redefinições do trabalho docente: a territorialização do Pacto pela Educação no Colégio Estadual João Netto de Campos em Catalão – Goiás	Suzana Alves Vale	Universidade Federal de Catalão (UFCat)	2016
9. O trabalho do professor e o Pacto pela Educação: Políticas Neoliberais no Contexto Educacional de Goiás	Milena de Lourdes Gomes Kirsten	Universidade Federal de Jataí (UFJ)	2016
10. O ensino de história em Goiás, na educação básica, nos programas curriculares da Seduc/Go: do currículo em debate ao pacto pela educação	Iusley Monteiro dos Santos	Universidade Federal de Catalão (UFCat)	2016
11. Avaliação Externa em Goiás na perspectiva de estudantes, professores/as e gestoras: a mercantilização da educação	Elizabete de Paula Pacheco	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	2017
12. Pacto pela educação: o cumprimento da agenda neoliberal em Goiás e a militarização das escolas públicas	Nilson Pereira Bezerra	Universidade Estadual de Goiás (UEG)	2017

13. Há algo de novo no Ensino Médio em Goiás? Os sentidos do trabalho no Programa Novo Futuro	Terita Michele da Silva Ferreira	Universidade Federal de Goiás (UFG)	2017
14. O Currículo Referência da rede estadual de educação de Goiás: implicações nas atividades de professores de Ciências	Ana Paula Gomes Vieira Silva	Universidade Federal de Goiás (UFG)	2018
15. Projeto Aprender+: Uma Análise dos Itens de Matemática nos cadernos dos 1º e 2º Bimestres em Relação ao Desenvolvimento de Competências e Habilidades	Cleuton Martins da Silva	Universidade Federal de Catalão (UFCat)	2018
16. O Currículo e o seu papel no ensino: compreensão de docentes de Ciências da Natureza do Ensino Fundamental III de Escolas Estaduais em Goiânia	Milena de Oliveira Matos	Universidade Federal de Goiás (UFG)	2018
17. Avaliação em larga Escala: Repercussões do IDEB na Visão dos Diretores de Escolas da Rede Estadual de Goiás	Viviane Pereira da Silva Melo	Universidade Federal de Goiás (UFG)	2018
18. O pacto pela Educação em Goiás (2011-2015) no jornal O Popular: notas de uma reforma	Mirian Aparecida Mateus Gomes	Universidade Federal de Goiás (UFG)	2019
19. O Programa Pacto pela Educação em Goiás e o trabalho docente: uma análise a partir da percepção dos professores	Veronise Francisca dos Santos Lima	Universidade Estadual de Goiás (UEG)	2020
20. Neoliberalismo e Políticas Educacionais: Estudo do Pacto pela Educação em Goiás (2011-2018)	Ivo Monteiro de Queiroz	Universidade Estadual de Goiás (UEG)	2020
21. Políticas públicas em avaliação: a implementação do Sistema de Avaliação da Educação no Estado de Goiás (SAEGO), no período de 2012-2018	Vanda Corrêa Goulart Araújo	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2021

Fonte: elaborado pela autora com base no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2024.

APÊNDICE D

Síntese da catalogação das teses sobre o Pacto Pela Educação no BDTD/CAPES 2011 – 2023

TESES – PACTO PELA EDUCAÇÃO			
Título	Autor/a	Instituição	Ano de Defesa
1. O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: O Pacto pela Educação em Goiás	Simônia Peres Pires	Pontifícia Universidade Católica de Goiás. PUC - GO	2014
2. Políticas de inserção de tecnologias digitais como instrumento de reforma na rede estadual de ensino de Goiás (2007-2017)	Lucineide Maria de Lima Pessoni	Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO	2017
3. Armadilhas no labirinto: escolarização e trabalho docente desafiados pelo Pacto da Educação em Goiás	Rosivaldo Pereira de Almeida	Universidade Federal de Goiás – UFG	2018
4. Políticas de inserção de tecnologias digitais como instrumento de reforma na rede estadual de ensino de Goiás (2007-2017)	Jhonny David Echalar	Universidade Federal de Goiás – UFG	2021
5. A Gestão da Rede Pública de Ensino no estado de Goiás, frente às Políticas Neoliberais entre 2011 a 2021	Roberta dos Santos Piedras Kawamoto	Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO	2023

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2024.

APÊNDICE E

Temas recorrentes nas dissertações e teses sobre o Pacto pela Educação (2013–2023)

Tema central	Autores/anos	Principais contribuições
Programa Pacto pela Educação e implicações para trabalho docente, currículo, avaliação e gestão	Pires (2014); Moura (2016); Nascimento (2016); Kirsten (2016); Vale (2016); Almeida (2018); Lima (2020); Kawamoto (2023)	Analisam como o Pacto impactou a gestão escolar, redefiniu práticas docentes, articulou currículo e avaliações, e consolidou mecanismos de reforma de caráter neoliberal.
Avaliações externas em larga escala	Moura (2016); Pacheco (2017); Melo (2018); Almeida (2018); Araújo (2021)	Evidenciam a centralidade do SAEGO e do SAEB, seus efeitos sobre currículo, gestão e desempenho dos estudantes, além da utilização dos resultados como critério de qualidade.
Bonificação e responsabilização	Moura (2016); Nascimento (2016); Bezerra (2017); Queiroz (2020); Pires (2014); Kawamoto (2023)	Mostram como as bonificações alteraram relações de trabalho e autonomia pedagógica, e como a responsabilização se materializou em metas, sanções e incentivos vinculados ao IDEB.
Trabalho docente	Kirsten (2016); Vale (2016); Almeida (2018); Gomes (2019); Lima (2020); Queiroz (2020)	Apontam a intensificação e precarização do trabalho, a perda de autonomia e valorização, mas também estratégias de resistência e reinvenção da prática pedagógica.
Currículo	Santos (2016); Silva (2018); Matos (2018); Melo (2018); Gomes (2019); Queiroz (2020); Kawamoto (2023)	Discutem a historicidade do currículo em Goiás, sua articulação com organismos internacionais e avaliações externas, além da influência do Currículo Referência na prática docente.
Sindicato e mobilização docente	Araújo Júnior (2013); Pires (2014)	Investigam a atuação do SINTEGO e das entidades sindicais na defesa de direitos e na contestação às políticas do Pacto.
Escola como território de disputa	Bezerra (2017); Gomes (2019); Kawamoto (2023)	Abordam a militarização, a resistência docente e a escola como espaço de embates entre projetos neoliberais e propostas críticas, emancipatórias e democráticas.

APÊNDICE F

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Prezado (a) e professor (a),

Este questionário é um instrumento de coleta de dados para uma pesquisa de Doutorado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE), da Universidade Federal de Goiás (UFG) na linha de pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação e tem como objetivo *analisar o processo, as estratégias e os desdobramentos da Reforma Educacional: Pacto pela Educação no estado de Goiás e suas implicações no trabalho dos docentes de ensino básico da rede estadual*, sob a orientação da Professora Dr^a Lúcia Maria de Assis.

Sua participação é muito importante e poderá contribuir para os debates e para a produção de conhecimento sobre processos de gestão escolar e valorização docente na rede pública estadual de Goiás. Os resultados dessa pesquisa serão entregues a você oportunamente.

O preenchimento e envio do questionário significa que você autoriza a utilização das informações contidas em suas respostas nesta pesquisa. Esclarecemos que NÃO É NECESSÁRIO SE IDENTIFICAR e que informações que possam propiciar a sua identificação não serão divulgadas.

Agradecemos a sua participação!

I - DADOS PESSOAIS

1. Gênero:

- Feminino
- Masculino
- Outro
- Prefiro não informar

2. Idade:

- até 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- 51 a 60 anos
- acima de 61 anos

3. Naturalidade:

II - TRAJETÓRIA ACADÊMICA

1. Formação:

- Graduação
- Especialização
- Mestrado

Doutorado

2. Curso de Graduação

3 – Está fazendo algum curso de qualificação/aprimoramento atualmente?

Sim

Não

Caso não esteja fazendo o curso, vá para a próxima questão. Caso sim, identifique o curso:

III – TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

1. Tempo em que você é atua ou professor(a) da educação básica?

até 5 anos

de 6 a 10 anos

de 11 a 15 anos

de 16 a 20 anos

de 20 a 25 anos

mais de 25 anos

2. Seu regime de vínculo:

Efetivo

Contrato temporário

Efetivo e contrato temporário

Efetivo Aposentado(a)

3. Qual município está lotada/a?

Água Limpa

Caldas Novas

Edealina

Marzagão

Morrinhos

Pontalina

Rio Quente

4. Em qual Coordenação Regional de Educação (CRE) você está lotado/a?

Morrinhos

5. Qual função você exerce atualmente na unidade educacional em que está lotado/a?

Professor (a)

Profissional de apoio

Coordenador (a) pedagógico (a)

Diretor (a)

- Coordenador (a) da merenda
- Coordenador(a) de área
- Tutor(a) pedagógico(a)
- outro

6. Em quantas unidades educacionais trabalha atualmente?

- 1
- 2
- 3 ou mais

7. Trabalha em outra rede de ensino?

- Não.
- Sim, na rede de ensino municipal.
- Sim, na rede de ensino privada.
- Sim, na rede de ensino municipal e privada.
- Sim, na rede de ensino distrital.
- Sim, na rede de ensino superior.

8. Qual a sua carga horária semanal?

- 20 horas
- 30 horas
- 40 horas
- 60 horas
- mais de 60 horas

9. Há quanto tempo você é professor na rede ensino estadual de educação de Goiás?

- até 5 anos
- de 6 a 10 anos
- de 11 a 15 anos
- de 16 a 20 anos
- de 21 a 25 anos
- mais de 25 anos

IV – REFORMA EDUCACIONAL “PACTO PELA EDUCAÇÃO” (2011 - 2014)

O Governo do Estado de Goiás, Marconi Perillo (2011-2014), em seu terceiro mandato, por meio da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, tendo como Secretário de Educação, o economista e deputado federal Thiago Mello Peixoto da Silveira, propôs a Lei n.º 17.402, de 6 de setembro de 2011, que instituiu a Reforma Educacional “Pacto Pela Educação”. Um dos objetivos principais desta reforma educacional era melhorar o desempenho das escolas goianas no *ranking* das avaliações externas em nível nacional, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

TRABALHO DO PROFESSOR

1. Como você avalia o Pacto pela Educação em sua atuação profissional no período de implementação da reforma educacional e/ou atualmente? Em quais aspectos você considera que esta reforma provocou mudanças em seu trabalho de professor?

Para cada item abaixo, assinale a opção que melhor representa a sua opinião a esse respeito:

Ao avaliar essa reforma você considera que:

(Assinale apenas UMA opção em cada item)

	CONCORDO	CONCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO	DISCORDO PARCIALMENTE	NÃO SE APLICA
Houve maior pressão sobre os gestores, professores e estudantes nos anos de realização da Prova Saeb;					
Houve mudanças na prática diária em sala de aula para garantir o cumprimento do currículo referência no planejamento das aulas com foco nas avaliações externas.					
Houve maior valorização do trabalho docente com a implantação do programa de bonificação (Programa Reconhecer). Os professores se sentiram mais motivados em planejar as aulas e não faltar às aulas;					
Houve enfraquecimento da mobilização pela melhoria da carreira e plano de cargos e salários dos professores, provocado pelos critérios utilizados para receber o bônus do Programa Reconhecer;					
Houve a tendência de priorizar					

disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que são as disciplinas de referência para as avaliações em larga escala (Prova Saeb/Saego), sobrecarregando os professores dessas disciplinas;					
Houve alteração no ritmo de trabalho, ou seja, aumento no volume, diminuição da autonomia e maior supervisão/controlado de suas atividades;					
Houve maior exigência de melhores resultados no desempenho dos estudantes, intensificando a responsabilidade dos gestores, professores e estudantes pela classificação de sua unidade nas avaliações externas (Prova Saeb/Saego).					
Houve melhoria nas condições de trabalho dos professores e maior engajamento de todos por melhores resultados nas provas externas;					

2. Em relação às avaliações externas (SAEB/IDEB), como você avalia a percepção e o envolvimento dos professores?

(Assinale apenas UMA opção em cada item)

	CONCORDO	CONCORDO PARCIAMENTE	DISCORDO	DISCORDO PARCIAMENTE	NÃO SE APLICA
Mostram-se interessados e curiosos, procuram					

saber mais sobre o exame;					
Mostram-se preocupados com as atividades de preparação e realização da prova, pois já fazem parte da rotina escolar;					
Mostram-se resistentes em participar das atividades de preparação dos alunos que antecede a aplicação da prova;					
Mostram-se interessados em participar tendo como principal motivação a possibilidade de serem premiados pelo bom desempenho dos alunos no exame;					

3. Nesta questão você poderá escolher A OPÇÃO que melhor traduz a sua percepção, numerando de 1 a 3, de acordo com o grau de importância, sendo 1 mais importante e 3 menos importante.

Tendo em vista a implementação do Programa “Pacto pela Educação” e a sua relação com a qualidade de educação na rede estadual de Goiás, você considera que:

	1	2	3
A qualidade melhorou, pois a nota do IDEB aumentou;			
A qualidade melhorou devido ao esforço coletivo e mobilização de todos os envolvidos na comunidade escolar;			
A qualidade da educação permaneceu a mesma, mesmo tendo sido percebido aumento do IDEB, considerando as limitações desse índice para mensurar a qualidade educacional;			
A qualidade do ensino e aprendizagem não melhorou, pois o aumento da nota do IDEB pode significar que o currículo ficou restrito ao que se cobra na prova;			
A qualidade da formação integral do estudante poderá ter sido reduzida devido à pouca atenção aos conhecimentos que não cabem na prova escrita padronizada.			

4. Qual a sua percepção em relação aos mecanismos de *accountability* (interação entre avaliação, prestação de contas e responsabilização) a partir do sistema de gestão e controle do trabalho docente adotados no processo de implementação da Reforma Educacional: Pacto pela Educação?

(Assinale apenas UMA opção em cada item)

	CONCORDO	CONCORDO PARCIAMENTE	DISCORDO	DISCORDO PARCIAMENTE	NÃO SE APLICA
Não me sinto responsabilizado pelos desempenho dos alunos;					
Percebo que os mecanismos de <i>accountability</i> educacional têm impactado diretamente no trabalho e saúde dos professores e gestores das escolas, contribuindo com o surgimento do mal-estar e adoecimento docente.					
Percebo que os mecanismos de <i>accountability</i> promovem maior integração dos gestores escolares, em busca por melhores resultados, de toda a rede de ensino. Existe um sentimento de responsabilização coletiva entre os gestores das unidades escolares.					
Percebo que os resultados das avaliações externas (Prova Brasil/Saego), como critério para o pagamento do bônus, desconfigura os fins da educação.					

Percebo que existe uma intensa exigência no cumprimento das metas estipuladas no desempenho dos alunos, promovendo a responsabilização dos professores por estes resultados.					
--	--	--	--	--	--

5. No contexto da implementação da Reforma Educacional - Pacto pela Educação e levando em conta a sua atuação como professor (a), como você avalia o seu grau de aderência ou concordância a esta política?

(Assinale apenas UMA opção)

- Sou plenamente de acordo com todas as ações que foram implementadas nas escolas e colaborei para que esta política se efetivasse com sucesso;
- Sou parcialmente de acordo com esta política, pois a gestão por resultados não contribuiu para aperfeiçoar a autonomia escolar e a gestão democrática;
- Sou indiferente a essa política, pois não contribuiu para modificar a qualidade educacional;
- Sou parcialmente contra essa política, porque reduziu o papel do professor nas decisões sobre os conteúdos e metodologias do ensino ao promoverem a centralidade nas provas padronizadas;
- Sou parcialmente contra, porque substituiu as políticas de valorização coletiva na carreira pela concessão de bônus por produtividade;
- Sou totalmente contrário a esta política e considero que ela deveria ter sido revogada.

V - CURRÍCULO REFERÊNCIA

1. O Currículo Referência é parte do Pacto Pela Educação e consiste em um documento em que os conteúdos foram distribuídos por bimestre.

Em relação às mudanças no currículo das escolas da Rede Estadual de ensino do estado de Goiás direcionadas pelo Currículo Referência, você considera que:

(Assinale apenas UMA opção em cada item)

	CONCORDO	CONCORDO PARCIAMENTE	DISCORDO	DISCORDO PARCIAMENTE	NÃO SE APLICA
O Currículo Referência direcionou o planejamento escolar ao estabelecer um currículo oficial, modificando a gestão e a organização do trabalho nas escolas;					
O Currículo Referência contribuiu					

para uma padronização dos conteúdos, reduzindo o trabalho e as atribuições docentes;					
O Currículo Referência alterou a organização do trabalho escolar quanto à definição dos conteúdos, aumentando as atribuições docentes;					
O Currículo Referência induziu uma revisão dos planos de ensino, mas manteve a autonomia dos professores sobre a escolha de como ensinar em sala de aula;					
O Currículo Referência padronizou o conteúdo da rede estadual de Goiás com o objetivo de garantir uma melhoria do desempenho dos alunos no IDEB/SAEGO;					
O Currículo Referência promoveu o estreitamento curricular com a prática de “treinar” para as avaliações externas, favorecendo a perda de uma parte da diversidade do currículo;					
O Currículo Referência intensificou a fiscalização contínua de seu cumprimento com base nas exigências em torno das avaliações.					

VI - AVALIAÇÃO EXTERNA

1. As avaliações externas e em larga escala são constituídas de provas nacionais padronizadas que visam diagnosticar o desempenho dos alunos da educação básica e oferecer subsídios para se estabelecer parâmetros de qualidade nas redes públicas, a partir da classificação e

comparação dos índices obtidos pelas escolas. O resultado dessas provas é associado aos dados do fluxo escolar para compor os índices (IDEB/SAEGO).

Em relação à gestão e organização do trabalho escolar nos anos de aplicação destes exames externos, você observa que:

ASSINALE ATÉ TRÊS ALTERNATIVAS

- Organizam-se atividades especiais de preparação dos alunos que inclui aplicação de simulados, aulas no extras das disciplinas a serem avaliadas, dentre outras;
- Realizam-se orientações aos professores para que dediquem mais tempo das aulas com atividades de preparação para as provas de Língua Portuguesa e Matemática;
- Incluem-se sempre a necessidade de melhoria dos índices da escola nas atividades de planejamento e avaliação das atividades docentes;
- Observa-se que os professores enfrentam dificuldades em incluir conhecimentos de Artes, Educação Física, História, Geografia e Ciências no tempo das aulas;
- Orientam-se os professores a conciliarem a preparação para as avaliações externas com a garantia do ensino de todas as áreas do conhecimento do ano/série em curso;
- Percebe-se que as provas externas de desempenho dos alunos não interferem nas atividades dos professores quanto ao ensino e avaliação da aprendizagem.

VII - PROGRAMA RECONHECER/BONIFICAÇÃO

1. Numere as frases que melhor traduzem a sua percepção em relação ao programa de bônus denominado “Programa Reconhecer”, sendo **1 mais importante e 3 menos importante**.

	1	2	3
Estimulou maior dedicação e preparação dos professores para o exercício da docência e demais atividades escolares, proporcionando melhorias para os profissionais;			
Estimulou atitudes mais individuais e competitivas do que coletivas no interior das escolas, mas sem proporcionar melhorias para os profissionais;			
Promoveu maior valorização do trabalho docente por premiar os esforços individuais e o cumprimento das metas estabelecidas pela SEDUC;			
Promoveu um aumento das atribuições e tempo de jornada de trabalho dos professores e gestores, sem contrapartidas no Plano de Carreira dos profissionais;			
A bonificação e a divulgação de resultados são positivas no sentido de impulsionar os professores a se empenhar mais no intuito cumprir metas estabelecidas para a unidade escolar.			

2 . Como você avalia a política de bonificação implementada durante o Pacto pela Educação e pelo governo atual na rede de ensino do estado de Goiás?

(Assinale apenas UMA opção em cada item)

	CONCORDO	CONCORDO PARCIAMENTE	DISCORDO	DISCORDO PARCIAMENTE	NÃO SE APLICA
É um importante instrumento de estímulo para aperfeiçoar a prática docente e melhorar o desempenho dos estudantes;					
Estimulou a competição entre gestores, professores e estudantes, especialmente no tocante ao desempenho nas avaliações externas;					
Afetou a criação de planos de carreira dos profissionais da educação básica, como forma de equalizar as condições de trabalho nas escolas;					
Induziu a uma maior responsabilização de professores para obtenção de melhores resultados nas avaliações externas;					
Foi uma tentativa de alterar a atuação dos profissionais da educação por considerá-los os principais responsáveis pelo desempenho nas avaliações externas;					
Reforçou a concepção que o desempenho do professor é o fator mais importante para os bons resultados escolares;					
Importante instrumento de incentivo e reconhecimento, proporcionando valorização profissional;					
O bônus não pode substituir o plano de carreira, de cargos e					

salários que assegure reajustes e aumentos reais para todos os professores da ativa e para os aposentados;					
Enfraqueceu a mobilização dos professores por meio de entidades organizadas (sindicatos) em busca de melhorias nas condições salarias e de trabalho.					

FINALIZANDO...

1. No período de implementação do Programa Pacto pela Educação no estado de Goiás, foi implantado um modelo padronizado de currículo, articulado à avaliação de desempenho das escolas e à bonificação docente. Você considera que essas práticas permanecem na gestão da educação no governo atual ? Explique:

2. Expresse em uma palavra o que o Programa Pacto pela Educação significou em sua carreira, como professor na rede de ensino do estado de Goiás, desde a sua implementação até os dias atuais.

Agradecemos a sua colaboração e participação nesta pesquisa!

Espaço aberto para acrescentar outras informações que julgar importantes.

APÊNDICE G

Distribuição dos municípios goianos nas CREs de Goiás

COORDENAÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO – CRE – GOIÁS	
SEDE DA COORDENAÇÃO	MUNICÍPIOS JUDICIADOS
CRE – ÁGUAS LINDAS	Águas Lindas de Goiás, Mimoso de Goiás, Padre Bernardo e Santo Antônio do Descoberto.
CRE – ANÁPOLIS	Anápolis, Abadiânia, Alexânia, Campo Limpo de Goiás, Cocalzinho de Goiás, Corumbá de Goiás, Goianápolis, Nerópolis, Ouro Verde de Goiás, Petrolina de Goiás, Pirenópolis e Terezópolis de Goiás.
CRE – APARECIDA DE GOIÂNIA	Aparecida de Goiânia, Aragoiânia, Bonfinópolis, Caldazinha, Hidrolândia e Senador Canedo.
CRE – CAMPOS BELOS	Campos Belos, Cavalcante, Divinópolis de Goiás, Monte Alegre de Goiás e Teresina de Goiás
CRE – CATALÃO	Catalão, Anhanguera, Campo Alegre de Goiás, Corumbaíba, Cumari, Davinópolis, Goiandira, Nova Aurora, Ouvidor e Três Ranchos.
CRE - CERES	Ceres, Carmo do Rio Verde, Rialma, Rianápolis e São Patrício.
CRE – FORMOSA	Formosa, Cabeceiras, Flores de Goiás e Vila Boa
CRE – GOIÂNIA	Goiânia
CRE – GOIANÉSIA	Goianésia, Barro Alto, Jaraguá, Jesúpolis, Santa Isabel, Santa Rita do Novo Destino, São Francisco de Goiás e Vila Propício.
CRE – CIDADE GOIÁS	Goiás, Araguapaz, Aruanã, Buriti de Goiás, Faina, Mossamedes, Mozarlândia e Sanclerlândia.
CRE – GOIATUBA	Goiatuba, Aloândia, Joviânia, Panamá e Vicentinópolis
CRE – INHUMAS	Inhumas, Araçu, Brazabrantes, Caturai, Damolândia, Goianira, Itauçu, Nova Veneza, Santa Rosa de Goiás, Santo Antônio de Goiás e Taquaral de Goiás
CRE – IPORÁ	Iporá, Amornópolis, Caiapônia, Diorama, Doverlândia, Israelândia, Jaupaci e Palestina de Goiás.
CRE – ITABERAÍ	Itaberaí, Americano do Brasil, Itaguari e Itaguara
CRE – ITAPACI	Itapaci, Campos Verdes, Crixás, Guarinos, Pilar de Goiás, Santa Terezinha de Goiás e Uirapuru
CRE – ITAPURANGA	Itapuranga, Guaraíta, Heitorai, Morro Agudo de Goiás e Uruana
CRE – ITUMBIARA	Itumbiara, Bom Jesus de Goiás, Buriti Alegre, Cachoeira Dourada.
CRE – JATAÍ	Jataí, Aparecida do Rio Doce, Aporé, Caçu, Chapadão do Céu, Itajá, Itarumã, Lagoa Santa e Serranópolis
CRE – JUSSARA	Jussara, Britânia, Fazenda Nova, Matrinchã, Itapirapuã, Montes Claros de Goiás, Novo Brasil e Santa Fé de Goiás
CRE – LUZIÂNIA	Luziânia, Cristalina e Distrito de Domiciano Ribeiro (município de Ipameri)
CRE – MINAÇU	Minaçu, Campinaçu e Colinas do Sul
CRE – MINEIROS	Mineiros, Perolândia, Portelândia e Santa Rita do Araguaia
CRE – MORRINHOS	Morrinhos, Água Limpa, Caldas Novas, Edealina, Marzagão, Pontalina e Rio Quente
CRE – NOVO GAMA	Novo Gama, Cidade Ocidental e Valparaíso de Goiás.
CRE – PALMEIRAS DE GOIÁS	Palmeiras de Goiás, Cezarina, Edéia, Indiara, Jandaia, Nazário, Palminópolis, Paraúna e Varjão
CRE -PIRACANJUBA	Piracanjuba, Bela Vista de Goiás, Cristianópolis, Cromínia, Mairipotaba e Professor Jamil

CRE – PIRANHAS	Piranhas, Aragarças, Arenópolis, Baliza e Bom Jardim de Goiás
CRE – PIRES DO RIO	Pires do Rio, Ipameri, Orizona, Palmelo, Santa Cruz de Goiás e Urutaí
CRE – PLANALTINA	Planaltina de Goiás, Água Fria de Goiás, Alto Paraíso de Goiás e São João d'Aliança
CRE – PORANGATU	Porangatu, Bonópolis, Estrela do Norte, Formoso, Montividiu do Norte, Mutunópolis, Santa Tereza de Goiás e Trombas
CRE – POSSE	Posse, Alvorada do Norte, Buritinópolis, Damianópolis, Guarani de Goiás, Iaciara, Mambaí, Nova Roma, São Domingos, Simolândia e Sítio D'Abadia
CRE – QUIRINÓPOLIS	Quirinópolis, Cachoeira Alta, Gouvelândia, Inaciolândia, Paranaiguara e São Simão
CRE – RIO VERDE	Rio Verde, Castelândia, Montividiu e Santo Antônio da Barra
CRE – RUBIATABA	Rubiataba, Ipiranga de Goiás, Nova América e Nova Glória
CRE – SANTA HELENA DE GOIÁS	Santa Helena de Goiás, Acreúna, Maurilândia, Porteirão e Turvelândia
CRE – SÃO LUÍS DE MONTES BELOS	São Luís de Montes Belos, Adelândia, Aurilândia, Cachoeira de Goiás, Córrego do Ouro, Firminópolis, Ivolândia, Moiporá, São João da Paraúna e Turvânia
CRE – SÃO MIGUEL DO ARAGUAIA	São Miguel do Araguaia, Mundo Novo, Nova Crixás e Novo Planalto
CRE – SILVÂNIA	Silvânia, Gameleira de Goiás, Leopoldo de Bulhões, São Miguel do Passa Quatro e Vianópolis
CRE – TRINDADE	Trindade, Abadia de Goiás, Anicuns, Avelinópolis, Campestre de Goiás, Guapó e Santa Bárbara de Goiás
CRE – URUAÇU	Uruaçu, Alto Horizonte, Amaralina, Campinorte, Hidrolina, Mara Rosa, Niquelândia, Nova Iguaçu de Goiás e São Luiz do Norte

Fonte: Elaborada pela autora (2024).