

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LARA CRISTINA EVARISTO RODRIGUES

**O PROJETO SOMAR NA GESTÃO DO GOVERNO ZEMA (2019-2022):
educação pública x interesses privados**

UBERLÂNDIA- MG
2023

LARA CRISTINA EVARISTO RODRIGUES

**O PROJETO SOMAR NA GESTÃO DO GOVERNO ZEMA (2019-2022):
educação pública x interesses privados**

Dissertação de Mestrado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vilma Aparecida de Souza

**UBERLÂNDIA - MG
2023**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

R696 Rodrigues, Lara Cristina Evaristo, 1997-
2023 O Projeto Somar na gestão do governo Zema (2019-2022):
[recurso eletrônico] : educação pública x interesses
privados / Lara Cristina Evaristo Rodrigues. - 2023.

Orientadora: Vilma Aparecida de Souza.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.90>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Souza, Vilma Aparecida de ,1975-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-
graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 01/2023/823, PPGED				
Data:	Vinte e três de janeiro de dois mil e vinte e três	Hora de início:	[9:00]	Hora de encerramento:	[11:40]
Matrícula do Discente:	12112EDU020				
Nome do Discente:	LARA CRISTINA EVARISTO RODRIGUES				
Título do Trabalho:	"O Projeto Somar na Gestão do Governo Zema (2019-2022): educação pública X interesses privados"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Políticas de gestão de sistemas e unidades escolares da educação básica: interfaces com a gestão democrática"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G129, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Sangelita Miranda Franco Mariano - IFGoiano; Maria Simone Ferraz Pereira - UFU e Vilma Aparecida de Souza - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Vilma Aparecida de Souza, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A]provado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Vilma Aparecida de Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 23/01/2023, às 11:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Simone Ferraz Pereira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 02/02/2023, às 01:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Sangelita Miranda Franco Mariano, Usuário Externo**, em 08/02/2023, às 08:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4208732** e o código CRC **960D950B**.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, Sérgio, e a minha mãe, Ana Maria, pelos ensinamentos, amor, afeto e cuidado durante toda a vida e, principalmente, pelo incentivo aos estudos. Vocês trabalharam arduamente desde sempre, para que pudéssemos viver com dignidade e conforto, e assim, permitiram que a filha da enfermeira pudesse ser mestre em educação.

À minha irmã, Ana Laura, que sempre esteve presente quando eu não pude estar, por ser parceira, acreditar em mim e celebrar comigo essa conquista.

Ao meu primo Júnior, pelo apoio em toda vida e por comemorar cada conquista minha. Sou feliz em saber que em um mundo tão grande e complexo, pude vir na mesma vida que você.

A todos os meus familiares que, sem exceção, tiveram paciência e compreensão nessa árdua jornada. Em especial a Vovó Mafalda, que rezou por mim todos os dias e confiou a Deus a vitória que viera.

Ao meu companheiro Iuri, que presenciou minha trajetória desde o início da graduação, pela compreensão em relação às diversas ausências, por me motivar sempre e acreditar em mim quando muitas vezes nem eu acreditei. Amo você.

Aos meus sogros, Vanessa e Wagner, pelo carinho, pelo acolhimento, por serem minha segunda família e celebrarem comigo minhas conquistas, como se fossem a de vocês.

Aos amigos, Adenauer e Cristiane, pelo apoio durante a pesquisa e que mesmo distantes nunca deixaram de me incentivar.

À minha melhor amiga Giovanna, por ter acompanhado a realização dos meus sonhos de perto, por estar comigo em todos os momentos, por compreender minhas ausências e ser o pilar da nossa amizade.

As professoras da banca, pelas valiosas contribuições, críticas e sugestões. A grandeza desta banca não me deixa esquecer que tenho muito a percorrer e persistir.

A minha amiga, Bárbara, por ter sido um grande presente do mestrado, pela parceria, e por dividir comigo frustrações e alegrias. Conseguimos!

À professora Maria Simone, pelos conselhos, motivações e incentivos, há um pouco de você em quem eu sou hoje.

Aos colegas que trabalham no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, que foram fundamentais durante toda a minha formação.

À minha orientadora, professora Vilma, pelas orientações, ensinamentos, empatia e, especialmente, pela convivência nesse período. Sua dedicação integral às causas da educação e ao trabalho docente me inspiram, aprendo muito com você. Saiba que considero uma honra ter sido sua primeira orientanda.

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

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente estudo insere-se na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, tendo como objeto de investigação o Projeto Somar, como parte dos programas e ações implementadas na área da educação no governo de Romeu Zema (2019-2022). O estudo tem como objetivo analisar a proposta do Projeto Somar, política que prevê a gestão compartilhada do ensino médio por meio de parcerias com organizações sociais privadas na rede estadual em Minas Gerais, no governo Romeu Zema (2019-2022), e a relação com a defesa da privatização e avanço do capital sobre a educação pública. Em relação aos procedimentos metodológicos, a abordagem qualitativa foi a posição assumida nessa investigação. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com a finalidade de realizar o aprofundamento do referencial teórico que embasará a pesquisa e as posteriores análises dos dados levantados. No segundo momento, realizou-se uma pesquisa documental com o intuito buscar nos documentos oficiais do governo Romeu Zema e na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, dados sobre o Projeto Somar. Além da pesquisa documental, para investigar o processo de implantação do Projeto Somar foi utilizada a entrevista com uma deputada estadual e com professores que atuavam nas três escolas mineiras selecionadas, que para fins de sigilo, não foram identificados nesse relatório. Como resultados, é possível averiguar que o Projeto Somar, política recente em andamento, merece ser acompanhado e problematizado no sentido de denunciar suas artimanhas e armadilhas que fazem parte de uma totalidade de contrarreformas e ofensivas da lógica neoliberal que traz retrocessos ao direito à educação e à gestão da escola pública. As análises realizadas acerca do Projeto Somar mostram que essa experiência representa forte estratégia para o avanço do processo de privatização da educação mineira, como uma forma que o capital utiliza para avançar sobre serviços e direitos públicos. Embora a pesquisa não apresente dados e informações do processo de implementação no chão das escolas selecionadas após a transferência para a OSC (pois o projeto encontra-se em fase de implementação) as informações e os depoimentos dos sujeitos envolvidos diretamente apontam um desmonte dos direitos acarretando retrocessos para trabalhadores da educação, para os estudantes e para a rede estadual como um todo.

Palavras-chaves: Educação; Neoliberalismo; Relação público-privada; Projeto Somar.

ABSTRACT

The present study is inserted in the Research Line State, Policies and Management in Education of the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Uberlândia, having as object of investigation the Somar Project, as part of the programs and actions implemented in the area of education in the government of Romeu Zema (2019-2022). The study aims to analyze the proposal of the Somar Project, a policy that provides for the shared management of secondary education through partnerships with private social organizations in the state network in Minas Gerais, in the Romeu Zema government (2019-2022), and the relationship with the defense of privatization and advance of capital over public education. Regarding the methodological procedures, the qualitative approach was the position taken in this research. A bibliographical research was carried out, with the purpose of deepening the theoretical framework that will support the research and the subsequent analysis of the data collected. In the second moment, a documental research was carried out in order to search the official documents of the Romeu Zema government and the State Education Secretary of Minas Gerais for data about the Somar Project. In addition to the documentary research, to investigate the implementation process of the Somar Project we used an interview with a state representative and with teachers who worked in the three selected schools in Minas Gerais, who, for confidentiality purposes, will not be identified in this report. As a result, it is possible to verify that the Somar Project, a recent and ongoing policy, deserves to be monitored and problematized in order to denounce its tricks and traps that are part of a totality of counter-reforms and offensives of the neoliberal logic that brings setbacks to the right to education and the management of public schools. The analyses made about the Somar Project show that this experience represents a strong strategy for the advance of the privatization process of Minas Gerais' education, as a form that capital uses to advance on public services and rights. Although the research does not present data and information about the implementation process on the floor of the selected schools after the transfer to the "OSC" (because the project is in the implementation phase), the information and the statements of the people directly involved point to the dismantling of rights, leading to setbacks for education workers, students, and for the state network as a whole.

Keywords: Education; Neoliberalism; Public-Private Relationship; Somar Project.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Visão de Futuro 2030 - Orgulho de ser mineiro

Figura 2: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da rede estadual de Minas Gerais, 2005 – 2017

Figura 3: Projeto Somar – SEE/MG

Figura 4: Site SEE/MG – Projeto Somar

Figura 5: Capa Cartilha Projeto Somar

Figura 6: Cartilha Projeto Somar – Depoimentos

Figura 7: Audiência Pública

Figura 8: Nota de repúdio (Sind-UTE/MG).

Figura 9: Evolução do Ideb no ensino médio E.E. Francisco Menezes Filho

Figura 10: Evolução do Ideb no ensino médio E.E. Coronel Adelino Castelo Branco

Figura 11: Ideb nacional do ensino médio

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Municípios que rejeitaram a proposta do Projeto Mãos Dadas de junho a novembro de 2021

Tabela 2: Matrículas por etapas de ensino E.E. Francisco Menezes Filho

Tabela 3: Taxas de rendimento do ensino médio E.E. Francisco Menezes Filho

Tabela 4: Matrículas por etapas de ensino E.E. Maria Andrade Resende

Tabela 5: Taxas de rendimento do ensino médio E.E. Maria Andrade Resende

Tabela 6: Matrículas por etapas de ensino E.E. Coronel Adelino Castelo Branco

Tabela 7: Taxas de rendimento do ensino médio E.E. Coronel Adelino Castelo Branco

Tabela 8: Valores anuais para cada parceria por escola 2021 – 2025

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: *Corpus* documental da pesquisa

Quadro 2: Participantes da pesquisa

Quadro 3: Dimensões e formas da privatização da Educação Básica

Quadro 4: Programas com ações voltadas para PPPs em Minas Gerais

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALMG	Assembleia Legislativa de Minas Gerais
BID	Bidding Process
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BH	Belo Horizonte
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CETEB	Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIEMG	Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GIDE	Programa Gestão Pela Aprendizagem/Gestão Integrada Da Educação Avançada
GREPPE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHm	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFC	Internacional Finance Corporate
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA	Lei de Orçamento Anual
Lula	Luís Inácio Lula da Silva
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
ME	Ministério da Economia
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NGP	Nova Gestão Pública
NOVO	Partido NOVO
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OS	Organizações Sociais
OSCs	Organizações da Sociedade Civil
OSCIP	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDCA	Planejar, Executar, Verificar, Atuar
PDDE	Plano Dinheiro Direto na Escola
PEE	Plano Estadual de Educação
PMDI	Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado

PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PPAG	Plano Plurianual de Ação Governamental
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Parcerias público-privado
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RJ	Rio de Janeiro
RPP	Relação público-privado
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAF	Secretaria de Administração Federal
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE/MG	Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais
SMED/BH	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
SindUTE/MG	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
SP	São Paulo
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
2. METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO.....	23
2.1. A política educacional como área de investigação: desafios na pesquisa.....	27
2.2. Procedimentos metodológicos de pesquisa.....	30
2.3. O universo da pesquisa.....	34
3. GLOBALIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO: CENÁRIOS E OFENSIVAS CONTRA A EDUCAÇÃO PÚBLICA.....	37
3.1. A crise de acumulação do capitalismo.....	38
3.2. Agenda Internacional para Educação.....	42
3.3. Neoliberalismo e Educação	43
3.4. A Reforma Empresarial da Educação.....	46
4. A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NA EDUCAÇÃO.....	50
4.1. Relação público-privado: breves considerações.....	50
4.2. A Relação Público-privado e a educação.....	57
4.2.1. A privatização da educação em relação à oferta educacional.....	58
4.2.2. A privatização da educação em relação à gestão escolar.....	60
4.2.3. A relação público e privado em Minas Gerais no governo Zema: O “NOVO” na gestão educacional mineira.....	62
4.2.4. O Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado de Minas Gerais (PMDI) 2019-2030.....	65
4.3. Os programas e ações voltados para a gestão da educação em parceria com o setor privado no governo Romeu Zema.....	73
	76
5. O PROJETO SOMAR.....	
5.1. Caracterização do Projeto Somar.....	76
5.2. Audiências Públicas: em foco o Projeto Somar.....	87
5.3. As escolas selecionadas para o Projeto Somar.....	93
5.4. Os Editais.....	99
5.5. Implicações da implantação do Projeto Somar.....	106
5.5.1. A participação/interlocução do sindicato e das escolas na elaboração e implementação do Projeto Somar.....	109
5.5.2. Impactos no trabalho docente.....	113
5.5.3. A privatização da gestão das escolas.....	116

5.5.4. Resistências ao Projeto Somar.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS.....	126
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	136
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSORES)	137
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA (DEPUTADA)	138

1. INTRODUÇÃO

*Por que se tornar um educador?
Esta pergunta parece impertinente pois,
não há coisa mais nobre que educar.
Sou educador porque a educação é a base
de uma sociedade democrática.
(Rubem Alves)*

O presente estudo insere-se na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, tendo como objeto de investigação o Projeto Somar, como parte dos programas e ações implementadas na área da educação, no governo de Romeu Zema (2019-2022). A emergência do tema dessa pesquisa originou-se ainda na graduação, quando foram iniciados estudos e debates sobre o neoliberalismo, seus princípios, estratégias e implicações para as políticas educacionais e para a educação pública.

Ao iniciar essa seção com a citação de Rubem Alves, extraída de sua obra *Conversas com quem gosta de ensinar*, o autor dialoga com os docentes sobre crônicas e angústias enfrentadas pelos educadores ao longo da intensa jornada que é ensinar. A partir dos debates sobre o Estado, a gestão da educação e as políticas educacionais, foi possível compreender que o enfrentamento de cada angústia presente na escola pública precisa ser analisado a partir do contexto macro, um movimento que vai do micro para o macro e vice-versa. Essa compreensão foi um divisor de águas em minha formação acadêmica e também pessoal, passando a olhar e analisar a realidade como um caleidoscópio que mostra ser impossível conhecer o todo sem conhecer as partes. Compreensão essa que remete a existência de um campo de disputas de projetos de sociedade, parte de um contexto macro sociometabólico¹ do sistema capitalista globalmente dominante.

Nessa mesma perspectiva, retomando minha trajetória como estudante e como acadêmica, foi possível identificar “angústias” que forma direta e indireta remetiam ao contexto macro do sistema capitalista globalmente dominante. Sou de Uberlândia-MG e cresci vendo meus pais indo para a universidade todos os dias, mas nesse caso, eles iam para o trabalho, o Hospital de Clínicas da UFU. Eles eram da área da saúde e sempre

¹ Mészáros (2011) afirma que o sistema sociometabólico do capital é constituído pelo tripé capital, trabalho e Estado. São essas as três dimensões fundamentais do sistema. A existência desta forma de organicidade torna impossível a superação do capital sem que se superem os princípios constitutivos das dimensões fundamentais deste tripé, ou seja, sua totalidade.

faziam plantões e, às vezes, quando não tinham com quem me deixar, me levavam para o trabalho e eu passeava pelo hospital. Almoçava com meus pais no restaurante universitário, ficava na brinquedoteca do hospital, até que conheci um lugar que me despertou muita curiosidade, a biblioteca da UFU. Aos 6 anos, lembro-me de sentir que deveria estar naquele lugar um dia.

Fui aluna de escola pública a vida toda. Nos anos iniciais e finais do ensino fundamental fui aluna de escola municipal e no ensino médio estudei em escola estadual. Em 2012, na escola estadual, tive uma surpresa ao chegar nela, deparando-me com condições ainda mais precárias de infraestrutura. Para a merenda, a direção da escola sempre pedia doações de alimentos para dar uma “incrementada” na refeição. A estrutura física não era boa e quando chovia era impossível estar dentro da sala e os estudantes revezavam-se para enxugar a água da chuva que invadia o local.

A escola tinha um laboratório de informática com computadores, mas nunca usamos durante aqueles três anos que permaneci por lá, por falta de um professor especializado. Outra angústia foi quando os laboratórios de biologia e química foram desativados por falta de recursos para mantê-los. Angústias que evidenciavam o sucateamento da escola pública, que coincide propositalmente com a presença das escolas privadas como alternativa para aqueles que podem pagar.

Em meio a essas angústias, conheci o Grêmio Estudantil e comecei a fazer parte dessa instância na escola. Experiência essencial de formação política. No entanto, hoje é possível avaliar que muitas das ações dos grêmios estudantis limitavam-se em atividades voluntárias que ocupam o jovem em seu tempo livre, destinadas à organização de eventos escolares, contribuição com projetos da escola e discussão de problemas internos relativos a situações cotidianas. Ações que, em sua maioria, demonstram pouco envolvimento com discussões de natureza político/social e que representem uma participação efetiva na gestão escolar e na defesa de uma educação pública de qualidade.

No entanto, durante os três anos que estive nessa escola foi possível acompanhar duas greves de professores, que estavam reivindicando melhores condições de trabalho, mais recursos para a escola, entre outras problematizações. Nesse contexto, lembro de pensar “porque só os professores estão lutando pra melhorar a escola? Essa luta não deveria ser de toda sociedade?”. Mais uma angústia vinha forte quando presenciava alguns estudantes que, ao invés de apoiar a categoria docente, opunham-se a ela, alegando que os professores quem eram os “errados da história”. Nessa época, foi a

primeira vez que ouvi falar sobre Paulo Freire, essa frase dele veio de uma professora durante a greve, e ela me marcou muito, “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Entendi aqui que nós precisávamos ser os atores para mudar a educação.

Aos poucos angústias foram sendo acumuladas e entendendo que a escola pública enfrenta muitos desafios que para serem superados é preciso compreendê-los como parte de uma totalidade, de um projeto de educação e escola, imposto por uma sociedade capitalista.

Em 2017, ao ingressar na Universidade Federal de Uberlândia como estudante do curso de Pedagogia, outras angústias vieram. Sendo acolhida pelos professores, ao longo dos quatro anos, as angústias trazidas em relação à educação pública, passaram a assumir o papel de inquietações e problematizações no percurso de formação como pedagoga. A partir de estudos e pesquisas, foi possível entender que a educação pública, gratuita e de qualidade dependia muito mais das políticas educacionais do que dos próprios professores. Foi possível pensar questões como a gestão da educação, o financiamento, a avaliação educacional, as políticas de formação de professores, dentre outras temáticas, como partes de um todo que se entrecruzam, em um contexto macro de reprodução do sistema capitalista. Assim, por exemplo, a análise de uma política educacional de determinado governo não pode ser feita de forma isolada e fora de um contexto macro. A partir de uma visão de totalidade, é preciso que todo aspecto seja interpretado como um fragmento que se relaciona mutuamente com uma estrutura mais ampla. Nesse raciocínio, a gestão da educação deve ser compreendida no contexto macro das Políticas Públicas, situada no cenário de redefinição do papel do Estado. Nesse momento, todas as angústias vivenciadas em minha trajetória como estudante de uma escola pública começaram a fazer sentido.

No segundo ano de curso, novas experiências vieram com a atuação como monitora da disciplina Projeto Integrado de Prática Educativa – PIPEII, ministrada pela Prof^a Dr^a Maria Simone Ferraz. Nesse momento, as dúvidas existentes sobre se seria professora foram superadas nessa experiência e contato com a professora. Ela ministrava as aulas de forma fascinante, sempre ouvinte dos estudantes, transbordando sabedoria, empatia e compromisso com a escola pública. Assistindo suas aulas como uma fã, foram muitos os aprendizados com a professora nesse período, que contribuíram com a certeza que ser professora/pesquisadora seria o maior objetivo.

Outra disciplina que trouxe a oportunidade de aprofundar os estudos na área da política educacional foi o componente curricular Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo – POTPIII, ministrado pela Prof^ª Dr^ª Lúcia de Fátima Valente. Nessa disciplina foi possível me debruçar em temáticas como o neoliberalismo, privatização e mercadorização da educação. Lembro de ler nessa disciplina um texto de Frigotto (1995), no qual ele destaca as características neoliberais por exemplo com relação a noção de livre mercado e as relações de competitividade, assim:

[...] Foram apontadas, entre as funções do neoliberalismo, a de restringir o papel do Estado na garantia dos direitos dos trabalhadores urbanos e rurais e a de privatizar empresas públicas para favorecer o mercado. [...] No mundo globalizado, a competição e a competitividade entre as empresas tornaram-se questões de sobrevivência. Entretanto, como o poder das empresas (quanto ao domínio de tecnologias, de capital financeiro, de mercados, de distribuição etc.) é desigual, surgem relações desiguais entre elas e o mercado (FRIGOTTO, 1995, p. 37).

Os aprendizados nessa disciplina abriram novas perspectivas para analisar as angústias da educação pública, abrindo novos caminhos. Confirmei com essa disciplina que a discussão sobre as políticas educacionais e a privatização da educação seriam meu foco e o pano de fundo para tudo que vivenciaria na universidade: fiz parte da presidência do diretório acadêmico do curso de pedagogia; fui monitora de disciplinas; fiz estágio no colégio de aplicação da universidade; fui monitora de eventos acadêmicos; e participei de projetos de extensão. Nesse percurso, tornei defensora da educação pública e entendi a importância das políticas públicas para a garantia do acesso e da permanência com qualidade dos estudantes na escola. Compreendi que os problemas do sistema educacional são reflexos da crise estrutural da economia capitalista e não serão eliminados, por si só, no interior dos muros da escola. E que as políticas educacionais são marcadas por disputas de interesses.

No final de 2020 ingressei no PPGED com o projeto sobre as relações-público privadas na educação de Minas Gerais. Essa temática da privatização da educação pública sempre esteve presente em minhas angústias, que no Mestrado acadêmico tive a oportunidade de estudar com maior profundidade. O processo de privatização da educação pública brasileira não foge a esta regra de interesses políticos de grupos que chegaram ao poder e “ditaram” regras para intensificar o processo de privatismo. Já pensando em minha dissertação, um dia li um trecho de um texto de Gentili (1999), que auxiliou a iniciar a escrita da minha dissertação,

A ameaça à democracia e à educação pública, contudo, não está vindo nem de uma direita autoritária nem de uma esquerda sectária, mas de um novo postulante, o “pensamento único”, um pragmatismo ultraliberal, que pretende

erigir as forças de mercado como critério último de razão, para além dos direitos do indivíduo ou dos interesses da nação, que, aliás, pode vir a sucumbir junto com a educação (GENTILI, 1999, p. 21).

Sabemos que a iniciativa privada começou a se inserir no setor público com a proposta de aumentar a qualidade do ensino. Em Minas Gerais – MG, desde o início de sua campanha eleitoral em 2018, em seu plano de governo intitulado como “Liberdade ainda que Tardia” o atual governador Romeu Zema (NOVO) tem defendido o Estado mínimo, propondo parcerias com instituições privadas em todos os setores gerenciados por ele, principalmente na educação, deixando claro que não se tinha a intenção de colocar um fim ao Estado, mas sim a de reduzir a forma com que ele influencia a vida do seu povo. Assim, ao longo desse trabalho, deixarei evidências de que essas propostas tem ganhado forma desde 2019, colocando a educação mineira no centro da privatização, intensificando a ofensiva neoliberal no estado brasileiro que possui mais instituições públicas de ensino superior no país, sendo ao todo 22 universidades e institutos federais (IBGE, 2010), mas que tem enfrentado um governo que preza pelas privatizações.

Nessa pesquisa, considerando as políticas educacionais na educação básica brasileira que envolvem a relação entre o público e o privado, o foco principal é o estado de Minas Gerais. De forma geral, é possível constatar esse tipo de privatização do público de várias formas: na concessão das escolas para o setor privado por meio da gestão compartilhada; nas parcerias com organizações sociais com ou sem fins lucrativos; ou na reorganização da escola pública no qual o privado define o currículo e a gestão das escolas (FONTES, 2018). Esse processo de relacionamento entre os setores é uma parte constitutiva das mudanças sociais e econômicas, trata-se de uma mercadorização do ensino. Nesse contexto, tanto a sociedade civil quanto o Estado, estão sujeitos a um tipo de sociedade que beneficia apenas uma das partes, o setor privado.

O plano de governo do governador Romeu Zema, intitulado “Liberdade Ainda que Tardia”, apresenta como forte crítica o “excesso” de Estado e defende que a atuação desse deve ser mínima (PARTIDO NOVO, 2018). Como proposta, apresenta como alternativas a “parceria” com o mercado, fazendo alusão que as “políticas de vouchers, cooperativas de professores e bolsas de estudos via créditos fiscais, seriam boas alternativas para tornar as escolas privadas mais acessíveis” (PARTIDO NOVO, p. 35). Após eleito, o governador Romeu Zema elabora o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado de Minas Gerais (PMDI) 2019-2030, que apresenta os objetivos, as metas e as

diretrizes estratégicas a serem seguidas por cada área do governo. O Plano apresenta como um dos objetivos estratégicos da gestão Zema “Desestatizar e estabelecer parcerias com o setor privado” e, em especial para a educação, prevê como uma das diretrizes estratégicas a ação de “desenvolver projetos pilotos inovadores para fomentar potenciais parcerias com o setor privado” (MINAS GERAIS, 2019, p. 65). Considerando esse panorama, a partir de inquietações provocadas pelas insistentes interferências do setor privado na educação pública e no resultado que esse processo pode gerar para a escola pública de qualidade, a pesquisa tem como objeto de investigação o Projeto Somar que foi implementado em três escolas estaduais mineiras.

O Projeto Somar é um projeto idealizado desde o início da gestão do atual governador Romeu Zema (2019-2022), apresentado com o discurso de transferir a gestão das escolas estaduais de ensino médio para uma organização social sem fins lucrativos, com o objetivo de “melhorar os índices educacionais e gastar menos”. Nesse caso, por meio da gestão compartilhada, o governo estadual cede a escola para uma organização privada gerir e essa organização cuida de todo o processo que deveria ser obrigação do Estado, ou seja, a propriedade permanece pública, mas a gestão é repassada para o setor privado. Sabe-se que são instituições públicas, mas quando são entregues à iniciativa privada, o processo democrático decisório fica ausente, sendo este uma das facetas da privatização da educação.

A discussão do Projeto Somar teve início em 2020, mas ele só foi implantado em 2021. De acordo com o planejamento da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, esse é um modelo “piloto” que será testado em três escolas por um período de 54 meses, e, caso os resultados forem melhores que estavam antes da implantação do projeto, a proposta é que o Projeto possa ser estendido por toda a rede estadual de ensino.

a) Problemática de pesquisa:

Considerando esse recorte, destaca-se como problema de pesquisa: Quais as implicações da privatização sobre a educação pública mineira, tomando como foco a experiência do Projeto Somar?

Dessa forma, a pesquisa pretende levantar e investigar essa problemática, sabendo que a mercadorização do sistema público educacional não é uma abstração, pois ela acontece por meio de sujeitos e processos, estando presente não somente no estado de Minas Gerais, mas, também, nas demais circunscrições.

b) Objetivos da pesquisa:**Objetivo geral:**

- Analisar a proposta do Projeto Somar, política que prevê a gestão compartilhada do ensino médio por meio de parcerias com organizações sociais privadas na rede estadual em Minas Gerais, no governo Romeu Zema (2019-2022), e a relação com a defesa da privatização e avanço do capital sobre a educação pública.

Objetivos específicos:

- Apresentar breves considerações sobre a globalização, neoliberalismo e seus efeitos para as políticas educacionais e para a escola pública.
- Abordar as formas pelas quais a privatização da educação básica vem sendo materializada no contexto brasileiro a partir da discussão sobre a relação público-privado em sua trajetória histórica no Brasil e sua consolidação nas agendas governamentais.
- Analisar a realidade das três escolas estaduais de Minas Gerais que tiveram a implementação do Projeto Somar na gestão do Governo Romeu Zema (2019-2022), a fim de mapear essa estratégia de governo que se aproxima da privatização da educação básica mineira.

c) Organização das seções da dissertação

O texto está estruturado em 5 seções, além das Considerações Finais.

A seção intitulada “Metodologia: os caminhos da investigação” apresenta os caminhos da investigação que foram utilizados para a presente pesquisa. Primeiramente discorre-se sobre a abordagem qualitativa e algumas considerações acerca da política educacional como área de investigação e os desafios na pesquisa. Em seguida, são apresentados os procedimentos metodológicos de pesquisa adotados a partir do recorte e do objeto de investigação.

A seção “Globalização e neoliberalismo: cenários e ofensivas contra a educação pública” apresenta breves considerações sobre a globalização, neoliberalismo e seus efeitos para as políticas educacionais e para a escola pública. Discute-se o contexto macro de reestruturação do sistema capitalista e como a educação é submetida às

exigências da lucratividade internacional, por meio de um projeto que apresenta como diretrizes: a educação entendida como um “bem/serviço público”, a partir da defesa da transferência de recursos públicos para instituições privadas e a diluição das fronteiras entre o público e o privado; e a naturalização do processo de mercantilização e empresariamento da educação.

A seção “A relação público-privado na educação” aborda as formas pelas quais a privatização da educação básica vem sendo materializada no contexto brasileiro. Em primeiro lugar, discute-se sobre a relação público-privado em sua trajetória histórica no Brasil e sua consolidação nas agendas governamentais. E, por fim, como parte desse contexto macro, analisa-se a realidade de Minas Gerais, na gestão do Governo Romeu Zema (2019-2022), procurando mapear algumas estratégias desse governo que se aproximam da privatização da educação básica mineira.

Na seção “O Projeto Somar” analisa-se a experiência do Projeto Somar, a fim de identificar formas de empresariamento e o avanço do capital sobre o público e seus desdobramentos na gestão da escola, a partir dos depoimentos de sujeitos envolvidos.

Almeja-se que o presente relatório de pesquisa possa oferecer elementos importantes para a compreensão da política educacional mineira, contribuindo com o *start* de outras problematizações para novas investigações.

2. METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

As opções teórico-metodológicas envolvem definições, posicionamentos diante do processo de construção de uma pesquisa, sendo o percurso metodológico conduzido por um conjunto de perspectivas, concepções e interesses sociais. A presente seção tem como objetivo apresentar os caminhos da investigação da presente pesquisa, tarefa essa que, apesar de parecer natural, não se revela tão simples, uma vez que passam por escolhas e decisões que requerem do pesquisador os posicionamentos frente ao processo de construção do conhecimento e que requer cuidados ao longo do percurso.

O processo da produção do conhecimento envolve muitos aspectos e as escolhas teórico-metodológicas implicam decisões importantes no processo de construção da pesquisa e no caminho metodológico a ser seguido. Esses aspectos podem ser elencados em níveis de articulação, tais como:

- a) técnicos-instrumentais, que se referem aos processos de coleta, registro, organização, sistematização e tratamento de dados e informações;
- b) metodológicos, referentes aos passos, procedimentos e maneiras de abordar e tratar o objeto investigado;
- c) teóricos, entre os quais citamos: os fenômenos educativos e sociais privilegiados, os núcleos conceituais básicos, as pretensões críticas a outras teorias, as mudanças propostas, os autores e clássicos cultivados etc.
- d) epistemológicos, que se referem aos critérios de “cientificidade”, como concepções da ciência, dos requisitos da prova ou de validade, da causalidade etc. (FILHO; GAMBOA, 201, p. 69).

Esses aspectos remetem a uma questão importante que deve ser considerada ao longo do percurso da pesquisa acadêmica, a consideração de que o pesquisador precisa assumir posicionamentos que estão sujeitos às concepções, pressupostos, exercendo, assim, influência sobre a análise.

Considerando esse pressuposto, a atuação do pesquisador diante do objeto de investigação não acontece de maneira imparcial e neutra, mas, ao contrário, pois o simples fato de eleger uma temática de pesquisa envolve uma inclinação de acordo com certa experiência prévia, como por exemplo,

É difícil imaginar que, sobre a questão da evasão escolar o pesquisador não tenha qualquer concepção prévia. De fato, é provável que estime, ao menos, que a evasão escolar não é algo bom. Seus valores lhe dizem. E é com esse preconceito que aborda seu objeto e sobre ele fará o estudo. Adivinha-se, com facilidade, que a informação que irá procurar e os conhecimentos que daí tirará serão subjetivos (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 33-34).

Assim, no campo das ciências humanas o pesquisador é mais que um observador neutro e imparcial, na verdade assume o papel de “um ator envolvido” no processo de

investigação. Chizzotti (2000), sobre o problema de pesquisa em ciência humanas, afirma que

A delimitação do problema não resulta de uma afirmação prévia e individual, formulada pelo pesquisador e para a qual recolhe dados comprobatórios. O problema afigura-se como um obstáculo, percebido pelos sujeitos de modo parcial e fragmentado, e analisado assistematicamente. A identificação do problema e sua delimitação pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema. Pressupõem, também, uma partilha prática nas experiências e percepções que os sujeitos possuem desses problemas, para descobrir os fenômenos além de suas aparências imediatas (CHIZZOTTI, 2010, p. 81).

Os aspectos apontados por Chizzotti (2010), no âmbito da investigação qualitativa, são importantes para delimitação do objeto a ser investigado, superando a concepção de neutralidade do pesquisador (neutralidade positivista) e avançando para que a pesquisa nas ciências humanas seja compreendida na relação com os significados atribuídos pelo pesquisado. Assim, o pesquisador não pode assumir um papel de “mero relator passivo: sua imersão no cotidiano, a familiaridade com os acontecimentos diários e a percepção das concepções que embasam práticas e costumes supõem que os sujeitos da pesquisa têm representações, parciais e incompletas” (ibidem, p. 82), construídas a partir de suas experiências.

A constituição da pesquisa em educação, assim como os demais campos, acontece a partir de uma lógica que orienta as ações do pesquisador. Dessa forma, os conhecimentos adquiridos com um campo específico são úteis para se interrogar e interpretar outros campos. A partir da pesquisa qualitativa podemos responder a questões muito particulares. Esse tipo de abordagem, principalmente a respeito da educação, preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado. A pesquisa qualitativa nesse contexto, corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. De acordo com (MINAYO, 2007),

[...] enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região "visível, ecológica, morfológica e concreta", a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia (MINAYO, 2007, p.22).

Os fundamentos da pesquisa quantitativa nas ciências sociais são, de acordo com Minayo (2007), operadas de acordo com leis causais a partir da observação sensorial,

nesse contexto, a realidade consiste em estruturas e instituições identificáveis enquanto dados brutos por um lado e crenças e valores por outro. No cerne da defesa do método quantitativo enquanto suficiente para explicarmos a realidade social está a questão da objetividade. Para os positivistas, a análise social seria objetiva se fosse realizada por instrumentos padronizados, pretensamente neutros. A linguagem das variáveis ofereceria a possibilidade de expressar generalizações com precisão e objetividade.

Considerando o exposto, a abordagem qualitativa foi a posição assumida nessa investigação. O uso dessa abordagem permite o avanço do conhecimento em educação, contribuindo para melhor compreensão dos processos que permeiam os contextos das políticas educacionais, foco da presente pesquisa. Essa abordagem abre um conjunto de possibilidades para estudos de problemas em educação, ampliando as perspectivas de análise e permitindo uma visão ampla das realidades investigadas.

A opção pela abordagem qualitativa sustenta-se pelos seguintes argumentos: interação direta do pesquisador com o objeto de investigação; prioridade com a dimensão descritivo e processual da investigação, para além da preocupação de resultados ou produtos; importância ao “significado” das perspectivas dos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Tais pressupostos sustentam-se pelo fato da abordagem qualitativa ser por natureza “exploratória”, oferecendo ao pesquisador a possibilidade de explorar o fenômeno quando as variáveis e a base teórica são desconhecidas (CRESWELL, 2007). Outro aspecto é que na pesquisa qualitativa oportunizar uma análise dos dados pelo pesquisador a partir de uma perspectiva de totalidade e de permitir uma reflexão sobre o que pode ser ou não elucidado, por meio do diálogo com o objeto. A ênfase da abordagem qualitativa é com o processo, ultrapassando o mero resultado ou produto descontextualizado, uma vez que é no processo que surgem elementos que poderão orientar a própria pesquisa (SILVA, 2014).

Vasta literatura ressalta a contribuição da abordagem qualitativa para as ciências humanas, dentre vários autores, Ferreira (2015) elenca as características dessa abordagem:

[...] o estudo empírico é realizado no seu ambiente natural, pois os fatos sociais têm que ser observados e analisados inseridos no contexto ao qual pertencem, através de contato direto, desempenhando o pesquisador um papel fundamental na observação, seleção, consolidação e análise dos dados gerados; como os diferentes tipos de dados existentes na realidade são considerados importantes para a compreensão do fenômeno social em estudo, o pesquisador realiza entrevistas, reúne fotografias, desenhos e depoimentos e outros dados que ajudam na descrição do fato; o trabalho é realizado com base na perspectiva que as pessoas pesquisadas têm sobre o objeto de estudo, devendo-se primar pela fidedignidade desses dados obtidos; a análise dos

dados computados é feita de forma indutiva e, ao longo dela, dá-se a construção paulatina do quadro teórico, sem a formulação de uma hipótese anterior que precisa ser testada com a pesquisa (FERREIRA, 2015, p. 116).

Além disso, a opção pela orientação qualitativa se deu também pela possibilidade de alcançar um detalhamento de interações, aspectos e comportamentos que podem ser observados durante a investigação, permitindo captar experiências, atitudes e crenças dos sujeitos participantes da pesquisa.

Por sua vez, Ludke e André (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa oferece aspectos importantes para o campo das ciências humanas, sendo o primeiro deles oferecer ao pesquisador uma maior sensibilidade, alcançada a partir da interação natural e não intrusa, entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Outra característica da pesquisa qualitativa é a possibilidade de oportunizar ao pesquisador uma aproximação direta, atenta e minuciosa com o objeto de investigação, um contato com a cultura dos sujeitos participantes, contribuindo para uma melhor compreensão dos aspectos investigados.

Bogdan e Biklen (1994) também elencam aspectos relevantes da abordagem qualitativa que são considerados nessa pesquisa. O primeiro aspecto refere-se ao fato de essa abordagem permitir uma imersão no campo a ser investigado, em busca de dados para elucidar seu problema de pesquisa. Segundo os autores, em uma pesquisa qualitativa, o pesquisador analisa o objeto de estudo como um todo, considerando o contexto, as pessoas e grupos envolvidos, o que demanda dos pesquisadores a empatia para com os sujeitos participantes. Outro aspecto destacado pelos autores refere-se ao fato da abordagem qualitativa permitir que o pesquisador esteja atento ao contexto e às circunstâncias presentes no processo de investigação e ainda que, nessa abordagem, o pesquisador não busca dados ou provas para comprovar hipóteses previamente elaboradas, ou seja, “[...] o processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

A abordagem qualitativa apresenta importante contribuição na produção do conhecimento em educação, no sentido de assegurar maior compreensão da ação educativa em suas várias dimensões. Sobre essas contribuições, André e Gatti (2008) destacam:

1. a incorporação, entre os pesquisadores em educação, de posturas investigativas mais flexíveis e com maior adequação para estudos de processos micro-sóciopsicológicos e culturais, permitindo iluminar aspectos e processos que permaneciam ocultos pelos estudos quantitativos;

2. a constatação de que para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de educação é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multi dimensionais.
3. a retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos;
4. a consciência de que a subjetividade intervém no processo de pesquisa e que é preciso tomar medidas para controlá-la (p. 9).

Essa relevante contribuição da abordagem qualitativa para a pesquisa e a produção do conhecimento em educação, em decorrência de sua capacidade explicativa que permite o estudo dos fenômenos educacionais em suas diferentes dimensões, apresenta forte compatibilidade com o estudo da política educacional como objeto de investigação, o caso da presente pesquisa. Na subseção a seguir serão tecidas algumas considerações e pressupostos acerca da política educacional como área de investigação.

2.1 A política educacional como área de investigação: desafios na pesquisa

As pesquisas em políticas educacionais apresentam interlocução tanto a área da Educação quanto com as áreas de políticas sociais e políticas públicas. Bello, Jacomini e Minhoto (2014) apontam que a consideração das políticas educacionais como objeto de investigação é recente no Brasil, o que traz muitos desafios para sua consolidação. Assim, os autores concordam que as “políticas educacionais devem ser entendidas e estudadas como movimentos complexos, com participação de diferentes sujeitos sociais, cujas ações e comportamentos repercutem no conjunto da sociedade” (MINHOTO, 2014, p. 375).

Azevedo e Aguiar (2001) em estudo sobre a produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil, ressaltam que, a amplitude peculiar abre possibilidades de enfoques multidimensionais na análise desse objeto de investigação, o que remete ao desafio de não perder de vista o contexto social mais amplo em que estão inseridas de forma articulada. Pode-se afirmar que os estudos sobre o campo das políticas educacionais têm diferentes perspectivas, na presente pesquisa a delimitação refere-se às relações entre o público e o privado na política educacional.

As discussões relacionadas às políticas educacionais são de extrema importância visto que, no Brasil, a pesquisa na área de políticas educacionais é um campo ainda não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes. Apesar disso, pode-se afirmar que se trata de um campo em permanente construção e expansão, uma vez que, em breves pesquisas no banco de dissertações e teses da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pode-se observar um crescimento no número de pesquisas e publicações sobre a área. É perceptível ainda um aumento no número de grupos de pesquisa na área de política e gestão da educação, bem como de linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação. De modo geral, nas pesquisas e publicações brasileiras sobre essas políticas, é possível observar a existência de estudos de natureza teórica sobre questões mais amplas e abrangentes do processo de formulação de políticas, abrangendo discussões sobre mudanças no papel do Estado, rede de influências no processo de formulação de políticas, abordagens históricas das políticas educacionais brasileiras e a análise e avaliação de programas e políticas educacionais específicas.

Krawczyk (2019) pondera que, considerando a realidade brasileira, as políticas educacionais mudaram ao longo dos anos, principalmente se tratando da gestão escolar e, acompanhando essa dinâmica, a pesquisa em política educacional apresenta forte interlocução com as “perspectivas críticas da administração escolar, principalmente no debate da democratização da gestão escolar e seu embate com as teorias da administração empresarial, contrapondo o discurso da democratização ao discurso da eficácia” (p. 3).

De acordo com Ball e Mainardes (2011), os estudos dessas políticas, predominantemente são de natureza teórica e abordam questões amplas do processo de formulação de políticas, abrangendo discussões sobre mudanças no papel do estado, redes de influências no processo de formulação de políticas, abordagens históricas das políticas educacionais, ou tratam de analisar e avaliar programas político-educacionais específicos. Nesse percurso os autores alertam sobre os riscos de análises onde processos políticos educacionais são naturalizados por não explicitarem a historicidade que eles carregam. E a possibilidade de recuperar a historicidade nas propostas político-educacionais nos estudos qualitativos comparados, poderia colaborar com a construção de uma perspectiva teórico-metodológica para análise dos processos sociais de construção da política educacional. Os autores destacam ainda que muitas pesquisas na área da educação perdem por não tratar da política em si, uma vez que, ao analisar o objeto de estudo, seja ele a escola, os professores ou as questões pedagógicas, desconsidera o contexto macro e os vários aspectos relacionados para além da dimensão micro do objeto investigado. Nesse sentido, tais estudos podem incorrer em limitações que atribuem aos professores, estudantes ou escolas a responsabilidade por questões de ordem estrutural.

Ball e Mainardes (2011) alertam para outros riscos de pesquisas que negligenciam o sentido de historicidade, caindo em um “extravagante a-historicismo” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 38), negligenciam o sentido de lugar”(p. 40) ou recaem em um “empirismo descritivo predominante” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 42). Nesse contexto, a historicidade, a contradição e a totalidade inerentes à política são perdidos, o que faz com que as eventuais conclusões de pesquisas com tais abordagens não se sustentem muito para além do discurso ideológico.

A qualidade da pesquisa em educação está na possibilidade da sua construção científica se reverterem em benefícios reais à sociedade. Os resultados dessas pesquisas, quando desenvolvidas de forma responsável, podem colaborar para a compreensão, qualificação ou reestruturação de políticas educacionais e a consequente qualidade da educação pública, beneficiando toda sociedade.

Nesse cenário, há um conjunto de desafios a serem cumpridos para a pesquisa no campo da política educacional e algumas considerações teórico-metodológicas sobre a análise de políticas educacionais precisam estar presentes de forma comprometida com uma perspectiva crítica e com a defesa da educação como um direito social e suas múltiplas relações. Nesse sentido, sem desconsiderar a importância de pesquisas de natureza teórica, deve-se destacar as contribuições das pesquisas que procuram investigar o contexto da prática, articuladas com as determinações mais amplas.

Souza (2014) chama a atenção para outro desafio para as pesquisas que tomam como objeto de investigação as políticas educacionais. De acordo com a autora, faz-se necessário romper com as perspectivas de investigação que partem da hipótese de que o processo de formulação e implementação de políticas públicas acontece de forma linear e desvinculada dos processos políticos. É importante que as pesquisas na área de políticas educacionais partam de uma abordagem histórica e dialética, procurando considerar as interfaces com o contexto macro e os diferentes aspectos e eventos que interferem no processo de formulação e no processo de implementação de uma política. Abordagem necessária para que façam parte das análises os fatores políticos, econômicos e sociais que sustentam o processo de produção das políticas educacionais, definindo seus conceitos e conteúdo.

Considerando essas reflexões, a presente investigação parte de pressuposto de que a sociedade em que vivemos é uma sociedade marcada pela luta de classes e interesses em disputa e que, por isso, é importante rever a tese da neutralidade metodológica (MÉSZÁROS, 2004). Além disso, defende-se uma abordagem dialética

do objeto de pesquisa, no sentido de assegurar que sejam pormenorizados os pressupostos e os interesses em jogo que se encontram presentes nas propostas para educação mineira, em especial o Projeto Somar do Governo de Romeu Zema (2019-2022), permitindo evidenciar os interesses ocultados no movimento de produção e implementação dessa política educacional mineira.

2.2 Procedimentos metodológicos de pesquisa

Em relação aos procedimentos metodológicos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com a finalidade de realizar o aprofundamento do referencial teórico que embasou a pesquisa e as posteriores análises dos dados levantados. Tendo como objetivo principal analisar as implicações das relações público-privadas na gestão e organização de escolas públicas, para dar suporte às discussões apresentadas utilizamos os trabalhos de pesquisadores e estudiosos como: Laval (2019); Freitas (2018); Evangelista (2013; 2018); Fontes (2019), Peroni (2018), dentre outros.

Em relação à revisão bibliográfica, Santos (2006) afirma que a mesma

[...] tem papel fundamental no trabalho acadêmico, pois é através dela que você situa seu trabalho dentro da grande área de pesquisa da qual faz parte, contextualizando-o. [...] pode ser vista como o momento em que você situa seu trabalho, pois ao citar uma série de estudos prévios que servirão como ponto de partida para sua pesquisa, você vai “afunilando” sua discussão (SANTOS, 2006, p. 2).

Assim, pode-se considerar que, para o pesquisador não ter ao fim de sua coleta e análise de dados um amontoado de informações irrelevantes, é necessário um aprofundamento nas técnicas de metodologias de pesquisa. Dessa forma, a pesquisa, ao responder sua questão inicial, terá subsídios teóricos e práticos bem fundamentados e consistentes que contribuirão para a melhoria da problemática pesquisada, nesse caso, a respeito das políticas educacionais.

Para a elaboração da pesquisa, foi feito um levantamento de publicações tendo como temática as relações público-privadas na área da educação e, de forma particular, as relações público-privadas na nova gestão educacional de Minas Gerais e no Projeto Somar, revisão bibliográfica que ofereceu suporte às discussões e análises apresentadas.

No segundo momento, realizou-se uma pesquisa documental com o intuito buscar nos documentos oficiais do governo Romeu Zema e na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, dados sobre o Projeto Somar e as parcerias com o setor privado na pasta da educação.

Sabe-se que, para a efetivação de uma pesquisa qualitativa exploratória, a análise documental é um procedimento fundamental, para coleta de informações concretas nos diversos documentos selecionados que compõem o *corpus* da pesquisa.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, muitos documentos foram analisados, tendo como recorte o Projeto Somar. O quadro a seguir representa o *corpus* documental dessa pesquisa:

Quadro 1 – *Corpus* documental da pesquisa

DOCUMENTOS	ÓRGÃO EXPEDIDOR	FOCO DA ANÁLISE
Plano de Governo de Romeu Zema “Liberdade Ainda Que Tardia” (2018)	PARTIDO NOVO	Analisar as propostas para a educação mineira na gestão do Governo Romeu Zema (2019-2022)
Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI)	GOVERNO DE MINAS GERAIS	Analisar as concepções e pressupostos político-pedagógicos presentes nos conceitos, conteúdos e discurso do documento e as propostas para a educação estadual.
Projeto Somar	SEE/MG	Analisar as concepções e pressupostos político-pedagógicos presentes nos conceitos, conteúdos e discurso do documento.
Editais (nº 04, 05 e 06/2021) Projeto Somar	SEE/MG	Analisar as concepções e pressupostos político-pedagógicos presentes nos conceitos, conteúdos e discurso do documento.
Edital (nº01/2021) - Processo de Seleção Diretores de Escola e Vice-Diretores De Escola	SEE/MG	Analisar as concepções e pressupostos político-pedagógicos presentes nos conceitos, conteúdos e discurso do documento.

Fonte: Documentos da pesquisa (2020-2022).

Além dos documentos listados no quadro, foram analisados outros documentos complementares no sentido de subsidiar as análises realizadas, documentos estes que estão relacionados na seção das referências bibliográficas.

A análise documental é frequentemente utilizada nas mais diferentes áreas, em especial nas Ciências Humanas e Sociais aplicadas. De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), a análise documental é “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Portanto, ela pode ser desenvolvida a partir de várias fontes, e de diferentes documentos. Ao método utilizado para analisar os documentos chamamos de “método de análise documental”.

Embora se encontre pouco explorada como metodologia, não somente no campo da educação como em outras áreas, a análise documental, conforme Lüdke e André (1986, p. 38) “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Desse modo, a análise documental é uma ferramenta que utiliza de métodos e técnicas de captação, compreensão e análise de um universo de documentos, ou seja, é aquela em que os dados são oriundos de documentos, com o propósito de obter informações neles contidos, a fim de compreender um acontecimento. Nesse contexto, é possível aproveitar documentos e análise de documentos como estratégias complementares a outros métodos.

Partindo da etimologia da palavra, documento, que corresponde a palavra latina *documentum* e significa aquilo que ensina, que serve de exemplo. Para Cellard (2008) conceituar e definir um documento é dificultoso pois, este termo assume o sentido de instrumento escrito que, por direito, faz fé daquilo que atesta para servir de registro, prova ou comprovação de fatos ou acontecimentos. O autor também afirma que

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Como percurso metodológico na pesquisa qualitativa, a análise documental é de suma importância, pois, possibilita ao leitor a compreensão de documentos que estão registrados num conjunto de fenômenos humanos. Ou seja, são ações que são compreendidas dentro da possibilidade de serem registradas e estudadas logo após o seu ocorrido. Vale ressaltar que, a análise documental, numa perspectiva qualitativa,

configura-se em um método que utiliza técnicas específicas para a compreensão de variados tipos de documentos e que adota o processo de seleção, coleta, análise e interpretação dos dados.

Além da pesquisa documental, para investigar o processo de implantação do Projeto Somar foi utilizada a entrevista com professores que atuavam nas três escolas mineiras selecionadas, que para fins de sigilo, não serão identificados nesse relatório. Pretendeu-se, por meio da entrevista, ouvir os professores envolvidos no processo de implantação do Projeto Somar.

Considerando os aspectos éticos, ressalta-se que a decisão de participar ficou facultada aos entrevistados, que puderam optar por deixar de participar da pesquisa, caso tivessem alguma discordância. A participação não envolveu a identificação dos participantes, e cada um dos docentes foi identificado por um número de 1 a 2, como garantia de sigilo, em cada uma das escolas, nomeados de A, B e C.

A opção pelo recurso da entrevista teve como intenção alcançar informações para a interpretação da realidade, por meio das vozes dos sujeitos diretamente envolvidos, ressaltando seus contextos. Acredita-se que a entrevista representa um recurso que tem a vantagem de apresentar informações e dados sobre o que essas pessoas vivenciam em seu cotidiano. Utilizou-se a entrevista semiestruturada com vistas a oferecer um ambiente mais tranquilo entre o pesquisador e o entrevistado, favorecendo o alcance de dados relevantes para a pesquisa. A entrevista semiestruturada possibilita aos participantes acrescentar aspectos e temáticas não abordados *a priori*, permitindo ainda versar sobre aspectos considerados importantes para além do roteiro de questões.

Considerando o contexto pandêmico, as entrevistas foram realizadas remotamente pela plataforma Conferência Web (<https://conferenciaweb.rnp.br/>). O link para acesso a entrevista foi enviado pelo aplicativo WhatsApp. As entrevistas foram gravadas com o consentimento prévio dos professores com o objetivo de registrar e possibilitar a transcrição literal do conteúdo coletado. Lüdke e André (1986, p. 37) destacam que “a gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda sua atenção ao entrevistado”, o que permitiu uma melhor interação entre ambos.

A entrevista apresentou-se como suporte fundamental dessa pesquisa, considerando que o Projeto Somar se trata de uma ação política em curso e que não há muitos documentos que atestam seu desenvolvimento. Nesse sentido, a entrevista foi a

um valioso procedimento para a investigação do objeto de pesquisa, uma vez que, por meio dela foi possível obter dados e informações importantes a partir da percepção dos atores sociais diretamente envolvidos. É importante salientar que a entrevista não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que, ela se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Nesse sentido, a entrevista, está sendo entendida como uma conversa com roteiro e propósitos bem definidos, promotora de um diálogo correspondido entre entrevistador e informante (MINAYO, 2007).

Para muitas pesquisas, geralmente acontece a liberação de um pensamento crítico reprimido e que muitas vezes nos chega em tom de confiança, como foi no caso desse trabalho. Esse relato fornece um material extremamente rico para análises e informações que alguns documentos bibliográficos não foram capazes de fornecer. Nele podemos encontrar o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão e percepção individual. Aqui, a entrevista bem como a coleta de dados, tiveram utilidade relevante para a pesquisa educacional.

A partir das questões levantadas aqui, é importante ressaltar que a subjetividade do pesquisador é uma característica frequente das abordagens qualitativas, e requer uma postura equilibrada e transparente de intensa interação e comunicação com os temas pesquisados. Portanto, os métodos e procedimentos metodológicos usados devem ser cuidadosos e bem organizados para que o resultado da pesquisa tenha credibilidade. Vale destacar ainda que, os caminhos percorridos na presente investigação foram tomados a partir de posicionamentos frente ao objeto investigado. O percurso metodológico assumido nesse trabalho baseou-se em acontecimentos históricos e atuais, que proporcionam investigar o problema de pesquisa.

2.3 O universo da pesquisa

Como participantes da pesquisa, foram entrevistados dois professores de cada uma das três escolas participantes do Projeto Somar, veremos mais sobre esse processo adiante, no capítulo cinco.

Para a seleção dos professores participantes da pesquisa, foram realizados contatos por telefone e e-mails com a direção das escolas selecionadas para a implantação do Projeto Somar, além de visitas *in loco*. No entanto, não foi alcançado

êxito, não sendo possível obter informações sobre a experiência do Projeto Somar e os contatos com os professores que atuavam nas escolas. Esse fator pode ser explicado pelo fato de os diretores das escolas terem sido nomeados pela empresa que venceu a licitação e assumiu a gestão das escolas, como veremos mais adiante.

Diante dessa dificuldade, foi realizado um processo de busca nas notícias veiculadas pelo Sind/UTE sobre o processo de implantação do Projeto Somar na rede estadual de ensino de Minas Gerais, na tentativa de localizar alguns professores que atuavam nas escolas. Nesse mapeamento foi possível identificar os nomes de alguns docentes e o contato realizado por meio das redes sociais. Após o contato com alguns docentes por meio da rede social, foram apresentados os objetivos da pesquisa e o convite para participar da mesma por meio de entrevistas realizadas de forma online, por meio da plataforma Conferência Web. Vale destacar que dois professores foram essenciais para a aproximação com demais profissionais, que aceitaram participar, compondo o quadro de participantes da pesquisa:

Quadro 2 – Participantes da pesquisa

Participantes		Tempo de atuação na escola	Formação	Regime de contratação
Escola A	Professor 1	2 anos	Superior completo com licenciatura em Física	Contrato
	Professor 2	10 anos	Superior completo com licenciatura em Letras e pós-graduação <i>lato sensu</i>	Efetivo
Escola B	Professor 1	4 anos	Superior completo com licenciatura em Matemática e pós-graduação <i>lato sensu</i>	Efetivo
	Professor 2	8 anos	Superior completo com licenciatura em Matemática e pós-graduação <i>lato sensu</i>	Efetivo
Escola C	Professor 1	9 anos	Superior completo com licenciatura em Educação Física e pós-graduação <i>lato sensu</i>	Efetivo
	Professor 2	8 anos	Superior completo com licenciatura em Letras e pós-graduação <i>Stricto sensu</i>	Efetivo

Fonte: Elaboração própria (2022).

Como um modelo “piloto”, o Projeto Somar foi implantando em três escolas, selecionadas com o argumento de melhoria dos resultados das avaliações externas. As

três escolas escolhidas para participar do projeto estão situadas na região metropolitana de Belo Horizonte, sendo duas delas na capital (Escola Estadual Maria Andrade Resende e Escola Estadual Francisco Menezes Filho) e uma escola em Sabará (Escola Estadual Coronel Adelino Castelo Branco). Ao todo, as três instituições tinham em 2020, cerca de 2.324 alunos.

Além dos professores, também foi realizada a entrevista com a Deputada Estadual Beatriz Cerqueira (PT) que é presidente da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa, e atuou, juntamente com o Sind-UTE/MG, convocando audiências públicas com o objetivo de barrar o processo de implementação do Projeto Somar.

No enfoque teórico metodológico que embasa nossa pesquisa, buscou-se entender como se materializa a relação entre o público e o privado na educação, por meio de suas variadas formas de atuação neste período particular do governo de Romeu Zema em MG, analisando o objeto de estudo, enquanto movimento que se materializa na realidade social com muitas contradições, através de sujeitos e processos. Nessa pesquisa foi possível evidenciar o quanto a relação entre o público e o privado é complexa e multifacetada por meio do Projeto Somar que está em andamento, experiência singular que se insere no contexto macro de consolidação do neoliberalismo e seus efeitos para as políticas sociais, em especial para a escola pública, como será discutido na seção a seguir.

3. GLOBALIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO: CENÁRIOS E OFENSIVAS CONTRA A EDUCAÇÃO PÚBLICA

A presente seção tem como objetivo apresentar sínteses analíticas sobre a globalização como parte de um cenário de acumulação do capitalismo, por meio de teorizações que abordam a consolidação do neoliberalismo e seus efeitos para as políticas sociais, em especial para a escola pública. Tais análises buscam apreender o contexto macro de controle sociometabólico do sistema capitalista globalmente dominante.

A palavra globalização passou a ser muito utilizada nos discursos sobre educação, dessa forma, inicialmente é importante destacar sua definição, visto que, ela protagoniza inúmeros acontecimentos na história da educação. Compreendida, antes de tudo, como um fenômeno econômico, a globalização é definida em primeiro lugar pela abertura das fronteiras, e este termo foi elaborado na década de 1980 para descrever o processo de intensificação da integração econômica e política internacional, marcado pelo avanço nos sistemas de transporte e de comunicação. No meio econômico, a globalização é caracterizada pela união do mercado mundial por meio de blocos econômicos sem fronteiras comerciais entre seus membros. Assim, há o aumento da concorrência econômica e da competição, o que leva a uma demanda por qualificação profissional na mesma medida em que explora a mão de obra e diminuem os direitos trabalhistas.

Dale (2004), partindo de uma abordagem que considera uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”, afirma que a globalização se constituiu a partir de um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, tendo como objetivo maior a manutenção do sistema capitalista. Para atingir esse fim, a agenda do Estado, e como parte componente, da educação, alinham-se aos pilares de sustentação da sociedade capitalista: “apoio ao regime de acumulação, assegurando o contexto que não inibe a sua contínua expansão e fornecendo uma base de legitimação para o sistema como um todo” (DALE, 2004, p. 437). Acontece um movimento no qual os “estados interpretam e respondem a uma agenda comum [...] a ser imposta sobre os sistemas educativos” (ibidem, p. 454), evidenciando as relações entre as mudanças na economia mundial e as mudanças nos sistemas educativos nacionais, na política e nas práticas educativas.

Sobre a relação globalização e educação, Cury (2017), por sua vez, analisa que em resposta às necessidades impostas pelo sistema produtivo, os Estados, forçados pela

concorrência mundial, passam a atender essas demandas e grande parte dessas exigências passa a ser demandada da educação.

Essa razão engendra e supõe um sistema de produção de relações econômicas que, forçados pela concorrência mundial, os Estados buscam trazer para si vantagens competitivas. Desse modo, postula-se uma maior relação entre o sistema de produção e as necessidades exigidas por ele.

Boa parte de tais exigências passa a ser solicitada da educação porque, afinal, uma 'sociedade do conhecimento', calcada na competição, exige conhecimentos de base, competências e habilidades próprias da realidade existente. É certo que a educação escolar se expandiu no mundo todo, generalizando o ensino fundamental e, em muitos países, o ensino médio. Essa realidade de acesso alargado também se deu no Brasil. Se a atratividade em disputa entre os países é consequência da globalização e se a generalização da escola se deu, ainda que diferencialmente, entre os países, então a busca de modelos de comparação entre os sistemas nacionais é uma consequência. E, para tanto, seriam necessárias referências, tais como avaliações em larga escala, que dessem sustentação à comparabilidade na denominada 'sociedade do conhecimento' dentro de cada país e entre países (CURY, 2017, p. 17).

A criação dos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, vem com a proposta de oferecer assistência na resolução de problemas econômicos oriundos da Segunda Guerra Mundial, além de evitar novas crises internacionais. Trata-se de um cenário fortemente político onde o Estado passa a instituir um processo de internacionalização de forma a estimular o fortalecimento das organizações internacionais e adotar um maior número de acordos e convenções internacionais. Nesse contexto, as organizações juntamente com os Estados, passam a fazer parte de decisões globais. Esses organismos se tornam os responsáveis por regular a formulação e execução de políticas sociais, principalmente da educação, definindo normas e assegurando acordos, incentivando a cooperação dos países membros. Além disso, essas organizações internacionais elaboram mecanismos de estabilização entre eles, como uma estratégia de defesa do livre mercado (SANDER, 2008).

3.1. A crise de acumulação do capitalismo

A crise de acumulação do capitalismo nos anos 1970, juntamente com a profunda recessão, o declínio nas taxas de crescimento econômico e alta da inflação, levaram à reconfiguração do fordismo-taylorismo e do Estado de Bem-Estar Social. Souza (2014) afirma que a crise do fordismo e do estado de Bem-Estar Social devem ser compreendidas no contexto macro da crise estrutural do capitalismo, como uma

manifestação do sentido destrutivo de sua lógica, o que acarreta processo de reestruturação do capitalismo, com o objetivo de recuperar seu ciclo produtivo.

Em resposta a essa crise, assiste-se um movimento de reestruturação do capitalismo a fim de recuperar o ciclo produtivo. Tal movimento teve como carro chefe a doutrina do neoliberalismo que apresenta como diretrizes a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos trabalhistas, a desmontagem do setor produtivo estatal, como parte de um amplo sistema de reorganização ideológica e política de dominação (ANTUNES, 2015). A crise de acumulação dos anos 1970 foi cenário fértil para o processo de “neoliberalização”, que apresentou como receituário a desregulamentação do mercado, o processo de centralização do capital, sob a forma financeira e imprimindo um cenário de “mundialização² do capital”. Nesse cenário, a doutrina neoliberal, ideologia própria dessa fase do capitalismo, tem como pilares centrais a defesa da liberdade individual e do livre mercado, e para isso faz-se necessário a redefinição do papel do Estado, em defesa da economia de mercado, da liberdade econômica, atuando “de modo a fazer da lógica capitalista a lógica geral da vida humana” (SILVA, 2022, p. 525).

O processo de globalização e mundialização do capital teve como marco importante o evento de Consenso de Washington, realizado em novembro de 1989, que reuniu na capital estadunidense os economistas do governo dos Estados Unidos, do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), para analisarem as diretrizes das reformas econômicas em países em desenvolvimento para a implantação das políticas neoliberais, como condicionalidade para a “ajuda” financeira. As propostas do Consenso de Washington foram resumidas em dez medidas: 1. Ajuste fiscal: o Estado limita seus gastos à arrecadação, eliminando o déficit público. 2. Redução do tamanho do Estado: limitação da intervenção do Estado na economia e redefinição de seu papel, com o enxugamento da máquina pública. 3. Privatização: o Estado vende empresas que não se relacionam à atividade específica de regulamentar as regras sociais e econômicas e de implementar políticas sociais. 4. Abertura comercial: redução das alíquotas de importação. Estímulo ao intercâmbio comercial, de forma a ampliar as exportações e

² Segundo Chesnais (1995) entende-se por mundialização o “[...] resultado de dois movimentos conjuntos, estreitamente interligados, mas distintos. O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos Thatcher e Reagan” (p. 34).

impulsionar o processo de globalização da economia. 5. Fim das restrições ao capital externo. 6. Abertura financeira: fim das restrições para que instituições financeiras internacionais possam atuar em igualdade de condição com as do país. Redução da presença do Estado no seguimento. 7. Desregulamentação: Redução das regras governamentais para o funcionamento da economia. 8. Reestruturação do sistema previdenciário. 9. Investimento em infraestrutura básica. 10. Fiscalização dos gastos públicos (BATISTA *et al.*, 1995 *apud* NOVAES, 2008).

Segundo Harvey (2008), o evento do Consenso de Washington contribuiu para a hegemonia capitalista neoliberal ao disseminar suas propostas que acabaram por “[...] afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo” (HARVEY, 2008, p. 13).

Nesse processo de reestruturação do capital, o Estado é encarado como um obstáculo à sua expansão transnacional do capitalismo, por meio de políticas restritivas e protecionistas ao mercado interno. Nesse sentido, de acordo com o ideário neoliberal, o Estado precisa garantir “[...] a qualidade e a integridade do dinheiro [...] se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social), estes devem ser criados, se necessário, pela ação do Estado” (HARVEY, 2008, p. 12), garantindo a propriedade privada e o funcionamento dos mercados.

A lógica neoliberal passa a concepção de que, para uma sociedade ter progresso econômico, o Estado não pode interferir na economia, o chamado “Estado mínimo”. Os neoliberais ferem um dos princípios básicos da democracia: a política do Estado de bem-estar social, isso ocorre porque defendem a privatização de estatais, o fim das políticas sociais, o incentivo a competitividade internacional, dentre outras coisas. Segundo Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo é um sistema normativo capaz de orientar internamente a prática efetiva dos governos, das empresas, das escolas e, para além deles, milhões de pessoas, sem que estas tenham a menor consciência disso. Sendo assim, sob o ponto de vista neoliberal, a educação é fragmentada, deixando de ser parte do social e político, para funcionar sob a lógica do mercado. Ou seja, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, mas tendem a aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos no “mercado escolar”. De acordo com as políticas neoliberais, o Estado também deve abandonar a ideia de igualdade, pois nesse modelo, a educação é vista como um serviço a ser adquirido e não

como um direito. Esse argumento é usado inúmeras vezes, principalmente quando se trata da educação superior, pois, nesse modelo, há a concepção de que a universidade pública foi criada para os pobres, mas eles não chegam a ela, portanto, a gratuidade nesse caso, é injusta.

É importante salientar que o Estado mínimo proposto pela lógica neoliberal é mínimo apenas para as políticas sociais que foram conquistadas no período em que se efetivava o bem-estar social. Mas conforme analisa (HARVEY, 2008), o Estado é máximo para o capital, pois,

De um lado, espera-se que o Estado neoliberal assuma um poder secundário e simplesmente monte o cenário para as funções do mercado. Porém, de outro, espera-se que ele seja ativo na criação de um clima de negócios favorável e se comporte como entidade competitiva na política global (HARVEY, 2008, p. 89).

Nesse sentido, considerando a influência da lógica neoliberal, de defesa do livre mercado e que acarreta uma tensão entre a liberdade individual e a democracia, a escola passa ao ser colocada também sob o gerenciamento do mercado, sofre os efeitos de um esvaziamento do pensamento crítico e do conteúdo político da cidadania que passa a ser substituído pelos direitos do consumidor. E nesse contexto, a educação passa a ser mercadoria e os alunos passam a ser seus clientes.

Vale destacar que o neoliberalismo se tornou hegemônico ao longo do tempo, ganhando visibilidade na década de 1970, quando Hayek e Friedman seus principais impulsores, ganharam o prêmio Nobel da economia. Na Inglaterra, com a eleição de Margaret Thatcher em 1979, a proposta neoliberal começou a ser aplicada, isso porque a governante achava que o modelo teria bons resultados na economia do país. Na sequência, o neoliberalismo chega nos Estados Unidos na década de 1980, sob a presidência de Ronald Reagan e, assim, como no período pós-guerra, suas estratégias, nessa potência mundial, foram principalmente a reestruturação produtiva, a globalização e a terceira via.

A política econômica externa do Brasil, na década de 1990, teve com o processo de abertura da economia um dos momentos mais radicais, se comparado entre o período pós-guerra e o fim dos anos oitenta, pois, foi em 1994, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que o processo de liberalização econômica e privatizações de estatais, características do neoliberalismo, teve sua consolidação no Brasil. A política econômica em relação aos outros países, passou a ser um elemento principal nesse governo, guardando uma nova forma particular de implementação, ou até mesmo uma

nova estratégia neoliberal de desenvolvimento capitalista. Como desdobramentos tem-se o enxugamento da estrutura do Estado e a redução de investimentos sociais, com os processos de privatização.

3.2 Agenda Internacional para Educação

Os Organismos Internacionais tiveram crescentes influências entre os países que mantinham acordos, por meio de empréstimos e adoção de propostas, que passaram a operar de maneira direta na reestruturação desses países e a controlar suas políticas públicas com o discurso de que era um movimento necessário para o desenvolvimento da sociedade. No entanto, sabe-se que essas recomendações na realidade estão atreladas às necessidades das agências financiadoras de obterem bons resultados, e, para isso, necessitam firmar metas e objetivos a serem cumpridos para que o investimento feito atraia retorno, em outras palavras, que obtenha lucro.

O BM tem sido um protagonista nas políticas educacionais com o discurso de que a educação seria um instrumento essencial para a redução da pobreza e consequentemente, na promoção do crescimento econômico. No Brasil, ele tem atuado principalmente após a década de 1990, com a ascensão do neoliberalismo. É possível analisar que suas intervenções nas políticas educacionais são voltadas aos interesses do capital internacional. Para essa instituição, a educação é restrita ao papel de reproduzir a força de trabalho para o capital, formando os indivíduos conforme os interesses econômicos do mesmo, servindo e atuando como um mercado a ser explorado comercialmente pelo setor privado. Atualmente, o Banco Mundial faz empréstimos aos países integrantes do Fundo Monetário Internacional (FMI), e é constituído por cinco outras instituições, são elas: BIRD, Cooperação Financeira Internacional, Associação Internacional de Desenvolvimento, Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos e Agência Multilateral de Garantia de Investimentos. Como organismos internacionais, tais instituições apresentam orientações e diretrizes e, ao contraírem empréstimos, os países acabam por assumir condicionalidades do BM ou as orientações gerais da OCDE, assumindo um leque “de medidas de ajuste de contas com planejamento, medidas e, sobretudo, avaliações, das quais decorrem uma classificação, um ranking com as distintas posições de cada país” (CURY,2017, p. 19). No entanto, o BM determina as mudanças a serem realizadas aos países envolvidos como propostas de reformas, alegando melhoria na qualidade da educação, mas essas propostas na realidade visam apenas a reduzir os gastos com a educação. Isso porque ele é composto

por economistas e não por educadores, comprovando que sua função é muito mais como propulsor de uma eficiência econômica defensora do livre mercado e da globalização do que qualquer outra coisa.

No contexto da propagação do ideário neoliberal, o FMI e o BM assumiram protagonismo no processo de propagação por meio do financiamento de projetos de cunho assistencial. Estudos mostram que, no período de 1982 a 1986, empréstimos de ajustamento de ordem fiscal foram realizados, evidenciando como tais organismos internacionais vêm influenciando as políticas educacionais, um movimento que contribui para a legitimação da doutrina neoliberal (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010).

Cury (2017) destaca também que, além do BM, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a partir dos anos 1990 vem incentivando propostas de avaliação educacional que influenciam o Brasil e muitos outros países, tendo como justificativa “promover, no mundo, políticas que façam crescer e desenvolver a economia de mercado com vista ao bem estar das populações” (CURY, 2017, p. 17). Segundo essa lógica dos organismos, o setor público deveria assumir um *modus operandi* que tenha o setor privado como referência em termos de gestão, “uma reengenharia interna que supõe a diminuição do tamanho do Estado, o aumento da eficiência” (CURY, 2017, p. 18).

Em síntese, a globalização capitalista da educação compromete que no campo educativo seja possível encontrar a visão de atividades econômicas e das economias nacionais em nível mundial; o desenvolvimento de mercados globais; e uma agenda educacional globalmente estruturada (DALE, 2001). Essa globalização, que é principalmente financeira, passa a redefinir o papel do Estado e da mesma forma, reestrutura a produção alterando as concepções de gestão da educação.

3.3 Neoliberalismo e Educação

Nesse contexto, a educação é submetida às exigências da lucratividade do capital internacional, por meio de um projeto que expressa as condicionalidades impostas como parte de um processo de ajuste estrutural aos países periféricos, que apresenta como diretrizes: i) a educação entendida como um “bem/serviço público”, justificando assim a alocação de recursos públicos para instituições privadas e a utilização de recursos privados para o financiamento de atividades em instituições públicas, diluindo as fronteiras entre o público e o privado e apresentando a noção de público não estatal; ii)

as escolas devem ser vistas como instituições que “prestam serviços” e preparam a mão de obra para atender às demandas do capital; iii) a naturalização do processo de mercantilização e empresariamento da educação (SOUZA, 2014).

Dessa forma, a escola pública é a que mais sofre consequências em relação a aplicação de medidas neoliberais pois, há uma abertura do país para os movimentos de privatização da educação. A esse respeito, Laval (2019) afirma que “é possível ver por que e como a instituição escolar vem se amoldando cada vez mais ao conceito [...] de escola neoliberal”, por meio de contornos de uma “lógica gerencial, do consumerismo escolar ou das pedagogias inspiradas no individualismo” (LAVAL, 2019, p. 17).

Nesse cenário, o modelo neoliberal concebe a educação a partir da sua lógica de livre mercado, na qual a qualidade da educação só será alcançada sem a intervenção do Estado e por meio da concorrência. Diante disso, a escola se torna uma empresa cujo seu objetivo se limita a fornecer mão de obra adequada as demandas do mercado.

Krawczyk (2005) analisa que essa lógica provoca uma reconceitualização do público e traz como consequência a privatização da educação por meio de reformas que buscam aproximar as decisões políticas às “decisões do mercado”. Isso acaba por implantar na gestão do sistema e da escola, lógicas de financiamento, de fornecimento e de regulação importadas do mercado, uma reconfiguração das fronteiras entre o setor público e o setor privado. A autora afirma ainda que essa reconfiguração das fronteiras entre o setor público e o setor privado acontece por meio de estratégias diversas. Uma dessas estratégias busca descentralizar para o mercado a responsabilidade de controle e de regulação educacional. Já a outra propõe a descentralização da responsabilidade da oferta e universalização do serviço educativo.

Tal estratégia propõe a defesa de um mercado de consumo de serviços educacionais por meio da adoção da lógica da oferta e da demanda na gestão da educação. Nessa lógica, os direitos sociais de educação são reduzidos a bens individuais do consumidor. Como exemplo dessa proposta, a autora cita o sistema de *vouchers* (vale-educação), créditos em dinheiro que podem ser utilizados pelas famílias para matricular seus filhos em uma escola do sistema de ensino, pública ou privada, subsídios dos governos financiados por intermédio de impostos. Tal estratégia traz como desdobramentos a competição entre as escolas, que, nesse cenário competitivo, são conduzidas a oferecer diferentes “pacotes educacionais” para atrair a preferência dos pais, com vistas a receber mais recursos, acirrando o processo de mercantilização da educação (FREITAS, 2018).

Um exemplo de constituição do mercado de consumo de serviços educacionais são as escolas *charters* (*charter schools*). As escolas *charters* são um modelo de gestão privada das escolas públicas amplamente difundidas nos Estados Unidos que são geridas por entidades privadas e financiadas pelo sistema público. As escolas *charters* recebem recursos do fundo público reservado para seu financiamento, representando institucionalização do setor privado na educação pública e a desresponsabilização do Estado pela educação. De acordo com essa lógica, assiste-se um movimento de reconfiguração do papel do Estado, mediante mecanismos de publicização, privatização e terceirização³, que modificam as fronteiras entre os setores públicos e privados, com o discurso de diminuir os gastos com o aparelho estatal e maior eficiência na gestão dos serviços públicos.

Segundo Freitas (2018), a proposta de *vouchers* caracteriza a forma mais elevada de privatização e isenta a responsabilidade do Estado, sendo um traço evidente de um movimento maior de “reforma empresarial da educação”. Apoiando-se em Ravitch (2013), afirma que “caracteriza o modelo empresarial que se quer para a escola (e para todos os direitos sociais) e define a autoria, financiamento e intencionalidade da proposta de forma mais direta: destruir o sistema público de educação” (FREITAS, 2018, p. 54). Com isso, a instituição escolar, amarrada às teias do neoliberalismo, deixa de realizar processos que são pertinentes a uma instituição pública e passa se comprometer com processos característicos de uma empresa, de acordo com a agenda e a ideologia da lógica do mercado.

Sob esse aspecto, Laval (2019) ressalta que a escola se encontra submetida ao dogma do mercado, que tem a privatização do sistema educacional como uma de suas principais propostas, sustentada pelo discurso de que os pais têm o direito de escolher as escolas que desejam para seus filhos e de que a escola pública, sob o lema da “inovação” e da “modernização”, precisa se ajustar aos moldes empresariais, o que prepara o terreno para um movimento de reforma empresarial da educação, como será discutido a seguir.

³ Com as estratégias de publicização, privatização e terceirização, o Estado busca se descompromissar com as políticas sociais, a intervenção estatal é reduzida. O Estado deixar de ser o “responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento”, com a utilização de estratégias de privatização, terceirização e publicização em diversos âmbitos, inclusive na educação (BRASIL, 1995, p. 4).

3.4 A Reforma Empresarial da Educação

Apesar da origem das reformas empresariais terem sido políticas, segundo Freitas (2018), elas remontam o nascimento de uma “nova direita” que combina o liberalismo econômico com o autoritarismo social. Sob consequência do neoliberalismo, surgem as reformas educacionais. O movimento nasceu após os problemas econômicos advindos no final da década de 1970. Os reformadores são organizações que utilizam diversos mecanismos com a finalidade de se infiltrar em vários setores sociais, nos quais poderão efetivar as reformas educacionais numa vertente mercantilista. Analisando a trajetória da educação em nível internacional, é possível observar que as experiências reformistas no campo da gestão e administração educacional são efetivadas em diferentes regiões do mundo, especialmente em países desenvolvidos, por meio de uma expansão neoliberal via organizações intergovernamentais de cooperação técnica e assistência financeira, como o Banco Mundial por exemplo. Tal processo pode ser capaz de comprometer interesses nacionais e minar a riqueza de culturas locais.

No campo educacional dos Estados Unidos, o movimento traz a ideia dos *vouchers*. Ela foi usada nos anos de 1950 como mantenedora dos processos de segregação racial no país, e a partir dos anos oitenta passou a integrar a agenda neoliberal como um valor cobrado pela escola que parte seria paga pelos pais, e outra parte pelo governo. Aos leigos, essa prática foi vista como o direito de a família escolher a escola dos filhos. Na prática, essa proposta seguiu seu caminho original de aumentar a segregação nas escolas, que, de acordo com Freitas (2018), aconteceu,

[...] não só por raça, mas por gênero e nível socioeconômico, criando “trilhas” que escolhem os estudantes segundo o dinheiro que carregam no bolso: uma elite (branca e mais rica) estuda em escola privada e quando necessário tem os vouchers para pagá-la com dinheiro público; uma classe média branca estuda em escolas privadas de menor custo ou públicas terceirizadas e pode também pagá-las com voucher, adicionando algum pagamento extra; e os muito pobres (e negros) continuam estudando nas escolas públicas que sobreviveram à privatização, ou nas terceirizadas de baixa qualidade (p.18).

Assim, a reforma insere a escola no mercado pelos *vouchers* com a popularizada proposta neoliberal de elevar a qualidade do ensino. Dessa maneira, o Estado se torna inimigo da sociedade pois, passaria a ideia de ser um mal gestor e que por isso, deveria ser reduzido ao mínimo, pois, dessa forma, não atrapalharia o funcionamento do mercado. Nesse formato, o sistema educacional chegaria ao seu novo proprietário concorrendo ao livre mercado, sem nenhuma intervenção do Estado nesse movimento.

A esse respeito, Freitas (2018), afirma que, nisso consiste o modelo final pensado para a educação pela “nova direita” neoliberal, pois, os pais se tornando clientes a partir do momento em que “escolhem” as escolas dos filhos no mercado, considerando a qualidade delas que são certificadas pelas avaliações nacionais, tornando a educação uma mercadoria que pode ser comprada pelos pais. Nesse aspecto, educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão.

Sob a perspectiva neoliberal, reforma-se o Estado tanto dos países que se haviam organizado em moldes socialistas como os que sempre estiveram organizados em moldes capitalistas. Na América Latina, os princípios que orientam as reformas neoliberais da educação, estão centradas no ensino, e não na aprendizagem. O Banco Mundial por exemplo, discursa que o problema seria a qualidade do ensino que é oferecida. Porém, ele não oferece esses indicadores de qualidade, além de excluir os professores da questão da qualidade. Entendemos a partir disso que, o que se busca é uma padronização da qualidade, da avaliação e da aprendizagem, além da criação de parâmetros para a educação como se fosse possível mensurá-la. De acordo com Caetano (2018):

As reformas no Brasil e no contexto latino-americano ocorreram e ainda ocorrem sob o ideário do Neoliberalismo e da Terceira Via, mas também, nos últimos anos, como um movimento articulado de ideias liberais em ascensão, influenciadas por grandes corporações norte-americanas que vêm financiando e apoiando institutos, fundações e movimentos que retomam as ideias de Hayek, Mises e Friedmann no Brasil e na América Latina (p.122).

Essas considerações permitem evidenciar o que foi apontado por Freitas (2018) que pondera que a lógica neoliberal encara a educação a partir de uma concepção de sociedade baseada em um livre mercado. Nessa concepção, as características principais dessas reformas educacionais são: inserir a ideologia de mercado no espaço público estatal incentivando um processo de privatização e, de induzir a lógica da concorrência e da meritocracia. A partir desse ponto de vista, pode-se compreender que o neoliberalismo coloca a escola no mercado e assim, compete ao Estado apenas a função de oferecer o mínimo aos professores, estudantes e sociedade. Nesse modelo surgem as relações entre o público e o privado, que retém a educação para atender seus objetivos de disputa ideológica. A educação passa a ser vista como um serviço e não mais como um direito, afastando o Estado de sua responsabilidade e justificando assim sua privatização.

De acordo com Dardot e Laval (2016), “o neoliberalismo é uma razão política dominante utilizada pelos governos que impõem a lógica do capital na economia, na sociedade e até mesmo do Estado, desdobrando-se em formas subjetivas e em normas de existências” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16). Nesse movimento, o Estado neoliberal acaba se correspondendo diretamente com a redução do bem-estar social enquanto fortalece a ideia de direitos individuais e livre mercado. Dessa maneira, a “nova direita” passa a reforçar a desigualdade social, enquanto o neoliberalismo concebe a escola e à docência em um livre mercado competitivo sem direito a estabilidade e sem sindicalização. Ainda de acordo com Freitas (2018), “as reformas propostas pelo neoliberalismo estão sempre em busca de um sistema de educação “ideal” que nunca funciona e está sempre dependente de novas reformas” (FREITAS, 2018, p. 35).

No Brasil, após o que Krawczyk (2018) chama de “*golpichment* jurídico-parlamentar-midiático de 2016” que afastou a presidente Dilma Rousseff do poder, a sociedade vivenciou um momento de inflexão na política do país, levando o país à instalação de um governo comprometido com os interesses do imperialismo e dos amplos setores da burguesia brasileira. Em se tratando das perspectivas para a educação no contexto pós-golpe, Krawczyk (2018) sublinha que:

[...] o tom autoritário assumido pelo Estado brasileiro no âmbito das tomadas de decisões para a educação, caracterizadas, desde então, por um movimento unilateral e do tipo top-down, minando o incipiente esforço de diálogo com a sociedade civil na construção de políticas mais inclusivas e democráticas para o setor, incluindo nisso a representatividade de educadores e de movimentos sociais de nuance popular (KRAWCZYK, 2018, p.58).

A esse respeito, pode-se concluir com o pensamento de Brown (2019, p. 49) quando ela afirma que “o modelo neoliberal coloca o indivíduo num espaço em que a habilidade e a sorte vão determinar o seu lugar e no final haverá vencedores e fracassados”, e que nesse contexto, “a desigualdade é essencial para o desenvolvimento civilizacional”. A partir dessa ideia, é importante ressaltar a relevância dessa pesquisa para o tema, pois ela analisa um momento atual em que a educação enfrenta ao desvendar a lógica individualista e privatista do projeto neoliberal proposto pelos governos mercantis, que buscam inverter direitos básicos afastando a responsabilidade do Estado. Sendo esta, uma temática que precisa com urgência ser discutida, analisada e consequentemente modificada.

Na globalização capitalista a solução para a educação é propor modelos de ensino a serem aplicados, e assim passam a ocorrer as reformas que, segundo Freitas

(2018), acontecem num movimento de “*top-down*”, de cima para baixo, sem considerar as necessidades sociais. E sabendo que, sob a proposta neoliberal a educação deve atuar como um livre mercado, os princípios orientadores das reformas estão muito mais voltados para os interesses econômicos, no qual o aluno é um número limitado aos índices da escola/empresa. E como nesse modelo neoliberal o setor privado representa eficiência, a solução para tudo é privatizar. As reformas chegam como uma solução de diminuição de gastos com a educação, enquanto a sociedade assume esse serviço.

Do mesmo modo em que o Brasil avançou na criação de políticas sociais, ele também alavancou os processos de privatização do público, na execução e direção de políticas educacionais. Desse modo, é importante investigar como a lógica mercantil tem participado da direção e execução de políticas sociais, e como a presença desse setor culmina na diluição das responsabilidades a respeito das políticas sociais e direitos civis. No Brasil, vive-se um momento de mercantilização da educação pública no qual o Estado continua atuando como o responsável pelo acesso dos alunos, mas a gestão da escola e seu conteúdo pedagógico está a serviço do setor privado, com a justificativa de que, ao agir assim, estão contribuindo para a qualidade da educação pública.

Como parte da reforma gerencial do Estado, no que diz respeito às políticas educacionais, também veio em cena um discurso hegemônico, que passou a disseminar “soluções empresariais” para problemas sociais e educacionais.

Com isso, políticas e programas na área de educação trazem em seu cerne propostas de parcerias público-privadas, transfigurando o setor público em um investimento lucrativo e contribuindo para a diluição das fronteiras entre público e privado e a legitimação da participação do setor privado na esfera pública educacional, uma faceta da privatização (MAINARDES, 2009).

Na próxima seção, será discutida sobre a privatização da educação básica no contexto brasileiro, abordando a relação público-privado em sua trajetória histórica no Brasil e sua consolidação nas agendas governamentais.

4 A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NA EDUCAÇÃO

A relação público-privado atravessa diferentes recortes políticos e econômicos da política educacional brasileira e projetos societários em disputa de interesses no Estado e na sociedade civil, trazendo desdobramentos para a educação.

Vale ressaltar que as expressões *relação público-privado* e *parceria público-privado*, há estudos e pesquisas que problematizam o uso de tais termos. Dentre esses estudos, Adrião (2018) denuncia que os termos *relação* e *parceria*, à primeira vista, remetem à ideia de colaboração entre setores, o que não é o caso da privatização da educação pública brasileira, a qual se subordina formal e concretamente aos interesses do setor privado.

Em outro estudo que traz essa problematização, Brito (2022) ressalta que:

Concordamos que o vocábulo “parceria” traz essa acepção, tendo em vista que significa “reunião de indivíduos para alcançar um objetivo comum; companhia, sociedade”⁴ e a palavra “parceiro” denota uma relação de semelhança, “que não apresenta, ou quase não apresenta diferença em relação a outro”. Na parceria público-privada, aqui tratada, não há objetivo comum entre o setor público e o setor privado: o principal fim da iniciativa privada é o lucro, e o Estado, de outra parte, tem o dever de assegurar a educação como um direito social a todos os brasileiros e todas as brasileiras. Outrossim, entendemos que de fato a relação entre os dois setores não é pariforme (BRITO, 2022, p. 22).

Corroborando tais problematizações, o termo mais apropriado seria “privatização” no lugar de relação ou parceria público-privada, considerando que estes últimos encobrem os processos privatistas da educação. No entanto, utilizar-se-á ainda neste texto os termos “relação” e “parceria”, considerando que os textos legais, bem como a produção intelectual na área os utilizam amplamente.

Nessa seção, buscamos apresentar considerações sobre as formas pelas quais a privatização da educação básica vem sendo materializada no contexto brasileiro. Discorre-se sobre a relação público-privado em sua trajetória histórica no Brasil e sua consolidação nas agendas governamentais. Como parte desse cenário, analisa-se o contexto de Minas Gerais, na gestão do Governo Romeu Zema (2019-2022), e as estratégias utilizadas para a consolidação da privatização da educação básica mineira.

4.1. Relação público-privado: breves considerações

As relações público-privadas (PPPs) são construídas ao longo da história mundial e ganham terreno fértil no Brasil, desde o período colonial já existia no Brasil a

dinâmica de parcerias entre o ente público e o privado, denominadas por “concessão” e com o passar do tempo tais práticas passaram a ser executadas pelo Estado de forma a regulamentar e intensificar a essas “parcerias” com a empresa privada, denominadas por Parcerias Público-Privadas (CAMPOS; DAMASCENO, 2020). E, com o decorrer dos anos, essa aproximação entre o Estado e a empresa privada foram acentuadas por meio de regulamentações com legislações que passaram a respaldar essa dinâmica que passou a ser denominadas por Parcerias Público-Privadas (PPPs).

Já a partir dos anos 1990, houve uma intensificação das PPPs como parte da reforma do Estado brasileiro proposta pelo Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado no contexto do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Essa reforma do Estado era justificada pelos discursos oficiais como solução para enfrentar a crise econômica, sendo assim criado para esse fim o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) que propôs o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado que defendia:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995a, p. 12).

Como parte de plano de reforma proposto pelo MARE, teve como desdobramentos um processo de redefinição do papel do Estado por meio de um conjunto de mecanismos com o objetivo de “enxugar” e diminuir a ação estatal, dentre eles a intensificação da relação de aproximação entre o público e o privado, na promoção das políticas sociais.

No governo de FHC assume-se claramente uma aproximação com o projeto neoliberal, por meio de modificações significativas como afirma Arelaro (2000) sobre o cenário a partir da metade do primeiro ano do governo de FHC,

[...] explicita-se a assunção de propostas e formulações claramente defendidas em discursos neoliberais e “globalizante”: redução do aparato de Estado e do financiamento das áreas sociais, privatização das empresas estatais rentáveis, com clara preferência pela entrada de capital financeiro volátil, financiamento público – via BNDES - para a compra de estatais por multinacionais estrangeiras, criação de sistema de proteção privilegiada aos bancos – através do PROER-, redução de direitos sociais dos trabalhadores assalariados, transferência a empresas privadas e organizações não-governamentais (ONGs) de responsabilidades tradicionalmente do Estado, com reconceituação de público e privado, transformando instituições públicas estatais em “organizações sociais” que obedeçam à lógica de mercado, dentre outras medidas (ARELARO, 2000, p. 100).

Essa aproximação do Estado com as empresas privadas foram centrais nas reformas ocorridas na administração pública a partir da década de 1990, governo de FHC, materializada por meio de Leis, Decretos e documentos legais que diminuíram o papel do Estado brasileiro em várias áreas. A relação entre o público e o privado, era entendida como uma das estratégias de FHC presentes no projeto da Reforma do Estado proposto por ele:

Caberá definir e apoiar formas novas de parceria entre os diferentes níveis de governo (União, estados e municípios) e entre as diferentes instâncias subnacionais como os acordos entre estados [...]. Mas, cabe, sobretudo, apoiar e desenvolver formas amplas e criativas de parceria entre Estado e a sociedade de modo a permitir, por um lado, que diferentes instituições da sociedade como as empresas, os sindicatos, as universidades assumam a corresponsabilidade por ações de interesse público (CARDOSO, 1994, p. 208).

Segundo Bresser Pereira (1995), não existem somente duas formas de propriedade, a pública e a privada, existe também a pública não estatal que “é constituída pelas organizações sem fins lucrativos que não são propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estão orientadas diretamente para o atendimento do interesse público” (BRASIL, 1995, p. 54). Esses princípios ganharam evidência principalmente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC, no qual o termo “parceria” nessa gestão (1995-1998 e 1999-2002) foi instituído pela Lei Federal 9.790 de 1999,

Podem qualificar-se como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público as pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, desde que os respectivos objetivos sociais e normas estatutárias atendam aos requisitos instituídos por esta Lei. (BRASIL, 1999).

A Lei formalizou o repasse entre o setor público e o setor privado, tornando-se o primeiro marco legal representado pela instituição de convênios para a resolução dos problemas sociais. Nesse período, houve maior abertura do país e com incentivo às novas organizações da sociedade civil, essas ações foram materializadas por diversos atos normativos transformando as ações políticas em políticas públicas. Assim iniciou-se a diminuição da responsabilidade do Estado, visto que, as mudanças das fronteiras entre o sistema público e o privado ocorreram de forma intencional contrariando os direitos conquistados na Constituição Federal de 1988. Nessa perspectiva, Evangelista (2019) afirma que essas propostas privatistas ganharam força no governo FHC, por meio de ações em várias dimensões: “a reforma do Aparelho de Estado, reestruturação produtiva, flexibilização das leis trabalhistas, privatizações, terceirizações, ajuste fiscal, controle de gastos e investimentos públicos, parcerias público-privadas (p.29).

Assim como no Brasil as reformas foram impulsionadas pela ideia de crise fiscal, no contexto federal, São Paulo e Minas Gerais foram os estados que mais participaram desse reformismo. Em MG, no início dos anos 2000 houve um grave desequilíbrio econômico que limitava a implementação de políticas públicas pelo governo estadual. Segundo o discurso governamental, nesse período o estado era ineficiente pois, não conseguia atender as demandas da sociedade. Assim, a federação seguiu os ideais de reformas do setor público em busca da eficiência e do equilíbrio fiscal.

Em 13 de junho de 2001, foi aprovada em Minas Gerais a Emenda Constitucional nº 49, que iniciou a reforma gerencial e administrativa na constituição do estado com o objetivo de inovar a gestão, incluindo a busca pela autonomia gerencial através do processo de contratualização e a autonomia orçamentária, financeira e administrativa de determinados órgãos públicos. Após esse marco, o estado foi o primeiro do Brasil a estruturar o modelo de “parceria público-privada” após a regulamentação da Lei estadual em 2003. Após isso, o estado desenvolveu parcerias que foram classificadas pelo Banco Mundial como “as melhores do segmento da América Latina”, nas áreas de: infraestrutura, lazer, segurança pública e serviço público.

No caso do estado de Minas Gerais, as PPP's surgem como um dos instrumentos da reforma administrativa adotado no governo Aécio Neves (2003-2010). A gestão Aécio Neves (período 2003 a 2010), alegando que assumiu o governo diante de uma grave crise fiscal e administrativa da gestão anterior de Itamar Franco (1998 a 2002), apresentou como “solução” o programa de governo chamado de “Choque de Gestão” que tinha como diretrizes principais a reestruturação do aparelho do Estado, ações de racionalização de processos e avaliação de desempenho⁴ institucional e individual, como afirma Augusto (2013):

O “Choque de Gestão” foi considerado, segundo Vilhena et al. (2006), “não uma simples reforma administrativa, mas um programa que apresenta uma singularidade”, sendo denominado pela autora como “reforma de segunda geração”, estabelecido de acordo com as seguintes diretrizes: a) de um estado provedor para um estado regulador e promotor; b) da burocracia como forma

⁴ Segundo Augusto 2013: “O que o governo pretendeu ao instituir a avaliação de desempenho por mérito, a partir de 2003, foi procurar transformar as relações de trabalho, definindo a produtividade como o diferencial, ao avaliar os professores. A obrigação de resultados, no caso dos professores em Minas Gerais, não se fundamentou no consentimento dos mesmos, uma vez que eles – os professores – não participaram do processo de implementação da política de resultados. Não se pode dizer, portanto, que seja uma medida justa, considerando as diferenças entre comunidades atendidas e espaços de localização das escolas, formação e experiência de trabalho dos docentes, nível socioeconômico dos alunos. O ponto de partida da corrida pelos resultados não é o mesmo para todos: escolas, professores e alunos. Os professores são constringidos a obter os resultados estipulados, pois caso não o façam as suas escolas não alcançam os percentuais definidos. A progressão na carreira docente e a premiação são vinculadas à obtenção dos resultados dos alunos no Simave.” (AUGUSTO, 2013, p. 1274).

de gestão para o enfoque gerencial; c) de uma forma de controle sobre procedimentos para uma forma de controle sobre resultados, tendo por base o comprometimento e alinhamento dos gestores (AUGUSTO, 2013, p. 1273).

Em 2004, foi criada a Lei nº. 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, ou seja, afirma que essas parcerias estão autorizadas no âmbito da administração pública.

Parágrafo único: Esta Lei se aplica aos órgãos da Administração Pública direta, aos fundos especiais, às autarquias, às fundações públicas, às empresas públicas, às sociedades de economia mista e às demais entidades controladas direta ou indiretamente pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Art. 2º Parceria público-privada é o contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa. (Lei nº. 11.079, de 30 de dezembro de 2004).

A partir de então, pode-se observar que com a Lei, o Estado foi se adequando cada vez mais ao processo de globalização e as relações entre o público e o privado puderam ser caracterizadas como uma forma de concessão especial do serviço público. O que difere a PPP criada pela lei nº 11.079 de 2004 de outras formas de “parceria” e concessão pública é o fato de ser um contrato de longo prazo, que envolve necessariamente combinação de obras e prestação de serviços, remunerados pelo poder público através de concessões.

No campo da administração pública, a relação entre público e privado não influenciou somente o Brasil, na atualidade aproximadamente 60 outros países também introduziram o conceito de PPP. Países como o Chile e Estados Unidos por exemplo, reforçam o que Freitas (2018) chama de “reforma empresarial da educação”, pois reforçam que as PPPs podem ocorrer de diferentes formas no campo educativo.

O movimento da reforma empresarial da educação desenvolveu-se nas últimas décadas em escala mundial, mas pelo menos dois países planejaram sua educação com base nele e de forma mais extensa – Estados Unidos da América e Chile – tornando-se locais privilegiados para se encontrar esse fenômeno de maneira mais desenvolvida e, portanto, mais visível em todas as suas formas. A importância de se conhecer o mais desenvolvido está em que, a partir dele, pode-se observar melhor a sua dinâmica, constituição e formas que o caracterizam. Isso, no entanto, não implica afirmar que tais aspectos se repetirão de maneira idêntica em outros países, pois tais processos são imersos em contradições locais e resistência (FREITAS, 2018, p.41-42).

Essas considerações permitem evidenciar que as autoridades que governam a partir de ideais neoliberais tem sempre o mesmo pensamento: querem o Estado apenas

como provedor de recursos públicos, e não como gestor deles. No Brasil esses ideais são bem fundamentados, em 2014, foi sancionada a Lei nº13.019 que

Estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o termo de fomento; e altera as Leis nos 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999 (BRASIL, 2014).

A partir da lei, entende-se que a mudança do papel do Estado vai tomando forma, se comparado com o início da década, pois, o Estado começa a dar possibilidades para que o setor privado cresça atuando ativamente dentro do sistema público. Dessa forma, com a frequente presença de traços neoliberais nas atuações do Estado, a educação passa a sofrer com o processo de parcerias. É importante ressaltar que há uma ligação do setor privado no setor público em diversas realidades, mostrando assim, que não é um caso isolado no Brasil, mas que existe um movimento global intencional que não se limita em formar relações de parceria.

Em 2016, um decreto foi sancionado alterando a Lei nº13.019, que

Estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o termo de fomento; e altera as Leis nº 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999; altera as Leis nº 8.429, de 2 de junho de 1992, 9.790, de 23 de março de 1999, 9.249, de 26 de dezembro de 1995, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 12.101, de 27 de novembro de 2009, e 8.666, de 21 de junho de 1993; e revoga a Lei no 91, de 28 de agosto de 1935 (BRASIL, 2016).

Nesse decreto, coloca-se o termo “colaboração”, ou seja, uma tentativa de amenizar o termo “parceria”, assim, entendemos que a privatização passa a acontecer como uma forma de diminuir a atuação do Estado de forma que ele seja o provedor dos recursos públicos enquanto a iniciativa privada os gerencia.

Em 2011, a consultoria da Internacional Finance Corporate – IFC foi contratada pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – SMED/BH, para realizar estudos que fundamentassem a elaboração de contrato de relações público-privadas. A consultoria é utilizada pelo Banco Mundial para investimentos em educação, e foi contratada pela secretaria sem licitação. Após essa consultoria, em 2012, a SMED/BH estabeleceu uma “parceria” por meio de contrato de concessão administrativa com a

SPE Inova BH. Inicialmente o contrato previa a construção de 32 escolas de educação infantil e 5 escolas de ensino fundamental. Posteriormente foram adicionadas 14 escolas de educação infantil ao contrato. Participaram da licitação para esta concessão administrativa as construtoras Andrade Gutierrez S.A e Norberto Odebrecht S.A. Após vencer a licitação a construtora Norberto Odebrecht S.A criou a SPE Inova BH para ser a empresa responsável por administrar a concessão.

Os dados publicados pelo IFC em 2012, mostraram que o município de BH atendia apenas 35% da demanda com os seus recursos, e assim, não havia a possibilidade de abrir mais serviços pedagógicos por conta própria. Por meio de um estudo, entendeu-se que nesse caso, a melhor solução para resolver a situação de falta de vagas nas escolas de BH foi a concessão para uma PPP, que atenderia a situação em tempo ágil e com qualidade. De acordo com a SPE Inova BH, essa concessão resultou na criação de 25.960 vagas no ensino público atendendo alunos da educação infantil, dando a Minas Gerais o pioneirismo no Brasil ao inaugurar Unidade Municipal de Educação Infantil Belmonte como a primeira escola do país construída no modelo de PPP (RODRIGUES; ZUCCO, 2018).

De acordo com um relatório feito pelo Banco Mundial em 2016, no Brasil foram firmadas 450 PPPs no período de 2006 a 2015. Esses dados nos mostram que o conceito de relação entre o público e o privado necessita de maiores estudos, principalmente em relação a sua regulamentação legal, já que de acordo com a Lei Federal 11.079/2004, o conceito é amplo e ao mesmo tempo vago.

Diante de todo o levantamento bibliográfico feito até aqui, é perceptível a necessidade do Estado em enfatizar que o setor privado é o melhor parceiro para gerir os recursos públicos. Com essa relação concretizada, o setor privado não sofre com as demandas da lei de oferta e procura, não tem riscos em sua lucratividade, e, em muitos casos, tem dois tipos de remuneração: pelas tarifas cobradas aos indivíduos usuais de seu serviço e pelo valor pago pelo Estado.

Então, nessa linha de pensamento que se implantou a reforma administrativa, a Lei de PPP assume a velha ideologia neoliberal, uma vez que nessa concessão o Estado se afasta da responsabilidade de execução do serviço público e assegura a remuneração do concessionário. Sendo assim, as questões levantadas até aqui, mostram que essa relação entre a lógica privada e o setor público, seja a partir de parcerias ou por outras formas de gestão, acontece “mediante a instalação de uma série de ferramentas de mercado no próprio funcionamento da política pública e da escola” (CAETANO, 2018,

p. 52). Essa pesquisa demonstra que, no Brasil, o processo de privatização do público ocorre tanto por meio da direção quanto da execução de políticas educacionais, em que o mercado acaba influenciando na organização e aplicação da educação pública.

4.2. A Relação Público-privado e a educação

Estudos de Peroni *et al.* (2013) apontam que a relação público-privada na educação não pode ser analisada como um evento inédito e isolado, mas precisa ser problematizada considerando a perspectiva histórica, política e econômica, considerando também o contexto de influência.

Seus defensores defendem que as relações entre os setores público e privado passam a ideia de “melhoria” das lacunas que não são resolvidas pelo Estado, alegando que o privado é “mais eficiente”. Defendem ainda que o conceito de relação público-privado comporta a presença de alternativas para a oferta da educação pública e o financiamento público, por meio de parcerias que podem assumir diversas facetas, seja pelo suporte das instituições privadas através de filantropia, ou pela concessão de escolas do Estado a organizações sociais. Dessa forma, que parceria entre o público e o privado pode acontecer mediante sujeitos e processos, formalizados por contratos que podem oferecer serviços variados, como os sistemas de *vouchers* ou escolas *charter*, por exemplo.

Como afirmado anteriormente, a lógica de mercado vem sendo instalada na educação, conduzida pelo discurso de garantir a sua qualidade, por meio da concorrência do livre mercado. Sob a égide desse argumento, assiste-se um aumento de propostas de privatização dos serviços públicos na área da educacional, o que acaba por submeter à escola a lógica do mercado em todas suas dimensões.

Adrião (2018), em estudo sobre a privatização da educação básica, a partir de um mapeamento das pesquisas nacionais e internacionais no período de 1990-2014, sintetiza as formas de privatização da educação básica em três dimensões (gestão, oferta e currículo):

Quadro 3: Dimensões e formas da privatização da Educação Básica

OFERTA EDUCACIONAL	GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	CURRÍCULO
Financiamento público a organizações privadas: -Subsídio à oferta por meio de	Privatização da gestão escolar: -Transferência da gestão escolar para Organizações com fins de	-Compra ou adoção pelo poder público de desenhos curriculares

<p>Convênios/contratos/termos de parcerias entre governos e organizações privadas; -Subsidio à demanda por meio de incentivos fiscais</p> <p>Oferta privada: -Escolas privadas com fins de lucro; -Tutorias; -Aulas particulares</p> <p>Incentivos à escolha parental (subsídio à oferta): -Escolas privadas conveniadas ou sob contrato custeadas com fundos públicos (<i>Charter school</i>) -Bolsas de estudo (<i>Voucher</i>); -Educação domiciliar.</p>	<p>lucro; -Transferência da gestão escolar para Organizações sem fins de lucro; -Transferência da gestão escolar para cooperativas de trabalhadores e de pais;</p> <p>Privatização da gestão educacional pública -Transferência da gestão do sistema educacional para organizações lucrativas por meio de PPPs; -Transferência da gestão do sistema educacional para organizações sem fins de lucro.</p>	<p>elaborados pelo setor privado; -Compra ou adoção pelo poder público de tecnologias educacionais e demais insumos curriculares desenvolvidos pelo setor privado; -Compra ou adoção pelo poder público de Sistemas privados de ensino (SPE).</p>
--	---	---

Fonte: Adrião, 2018, p. 11.

O quadro apresenta uma síntese das facetas que a relação público-privada pode assumir, a depender de diferentes dimensões, sendo elas a oferta, a gestão e o currículo, mostrando diferentes estratégias de privatização da educação e que disputam os recursos públicos e “facilitam” a transferência desses fundos para o setor privado.

4.2.1. A privatização da educação em relação à oferta educacional

Adrião (2018) mostra que a privatização da educação em relação à oferta educacional assume como formas principais o “financiamento público, o aumento das matrículas em estabelecimentos particulares e a introdução de políticas ou programas de escolha parental” (ADRIÃO. 2018, p. 11). O financiamento público à educação privada e o aumento de matrículas em escolas particulares acontece por meio de mecanismos como sistemas de bolsas de estudos, convênios entre esferas governamentais e setor privado, além de políticas de incentivos fiscais para as escolas privadas, por meio da dedução de impostos.

Já em relação aos dispositivos de incentivo à escolha parental, a autora destaca três facetas: “a introdução de *charter schools*; a adoção de cheque-educação ou *voucher* e a educação domiciliar ou *homeschooling*” (ADRIÃO, 2018, p. 11).

Sobre a privatização da educação em relação à oferta educacional, Freitas (2018) afirma que essa tese já havia sido sugerida pelo economista da direita neoliberal

americana, Milton Friedman, que defendia que não deveria ser tarefa do governo escolher a escola dos alunos, e sim os pais.

Assim, o sistema de *vouchers*, que remonta à tese de Friedman, vem sendo proposto em diferentes países como Estados Unidos e Chile, que são considerados os maiores adeptos do sistema. Os *vouchers* funcionam como uma espécie de “tíquete” em que os pais podem usar para matricular os filhos em creches e escolas de acordo com sua “preferência” (FREITAS, 2018). Ou seja, nesse modelo há um contrato de parceria firmado entre o governo e escolas privadas cadastradas no sistema, no qual o governo certifica o financiamento público e a escola privada fornece o pedagógico. Nesse modelo, “os pais deixam de ser usuários de um serviço público e passam a ser clientes de empresas educacionais as quais pagam com os vouchers recebidos” (FREITAS, 2018, p. 32). É possível afirmar que, essa possibilidade de a família poder escolher a escola dos filhos estimularia a competitividade entre o sistema privado e a rede pública, visto que, esse movimento aumenta a concorrência colocando a qualidade da escola como uma mercadoria que está disponível em vários níveis e que pode ser “comparada” pelos pais.

O primeiro país da América do Sul a adotar o sistema de vouchers foi o Chile, na década de 1980. Por ter distribuído *vouchers* em larga escala, o Chile é o país mais utilizado para a análise desse tipo de política (VIEIRA⁵, 2020). Sabe-se que o sistema ajuda a promover o acesso à educação, mas não necessariamente a qualidade, não sendo possível determinar ainda se o modelo gerou efeitos positivos na educação, visto que, a forma de ingresso nessas instituições contribui para o aumento das diferenças socioeconômicas entre os candidatos.

Outro país da América do Sul a implantar os *vouchers* foi a Colômbia, quando o governo tinha o objetivo de usar o modelo para atender a população em situação de vulnerabilidade social, fator que era o principal motivo pela baixa qualidade educacional colombiana segundo os índices da época. Os *vouchers* passaram a financiar as escolas privadas impedidas de cobrar dinheiro adicional dos pais e as famílias com elevados níveis de renda foram privilegiadas (KLEES; BRENT, 2015), uma vez que, em 1990, “28% das famílias dos 40% mais pobres e 75% das famílias dos 20% mais ricos enviaram seus filhos para escolas *voucher*” (idem, p. 18). Diante dos dados, pode-

⁵ Fonte: <https://veja.abril.com.br/educacao/vouchers-para-a-educacao-entenda-os-pros-e-contras/>

se inferir que “o aumento da privatização do ensino básico aumente as desigualdades e as ineficiências, pois os mais ricos adquiririam vantagens adicionais” (idem, p. 18).

Outra modalidade de privatização analisada por Freitas (2018) refere-se às escolas *charters*, que seria por meio da concessão da gestão de uma escola pública à gestão privada. Assim como toda instituição pública, não há pagamento de mensalidade nessas escolas, porém, nesse modelo, o setor privado é responsável por prestar os serviços educacionais e gerenciais das instituições, enquanto os recursos são dos cofres públicos. Os serviços prestados pelo setor privado nessas escolas são formalizados por meio de processos de licitação, sendo os responsáveis pelo gerenciamento da escola pública licitada. Trata-se de um modelo de ensino público baseado em escolas privadas, sendo um fator que favorece o desaparecimento de escolas públicas de gestão pública, pois as “*charters* são, em geral, administradas privadamente, às vezes por grandes corporações, o que constitui outro mecanismo de privatização” (KLEES; BRENT, 2015, p. 15).

Um dos argumentos da “nova direita” neoliberal para a defesa de propostas como os *vouchers* e as escolas *charters* sustenta-se na tese que ao submeter a educação na concorrência do mercado automaticamente seria elevada a qualidade da educação, minimizando a segregação. No entanto, Freitas (2018) já indica que há estudos que mostram que essa tese não se cumpre em realidades como a brasileira, e que, ao contrário ampliam ainda mais a segregação.

4.2.2. A privatização da educação em relação a gestão escolar

Adrião (2018) apresenta ainda que na realidade brasileira há muitos programas de bolsas de estudos para Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, assegurados pela Lei 9394/96, como mecanismos de subsídio à oferta privada e a transferência da gestão da escola pública para setores privados, por meio de convênios, contratos ou PPPs, especialmente a partir da regulamentação das Organizações Sociais (OS) e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).

Nessa dimensão, as instituições privadas associam-se às esferas governamentais por meio de contratos de gestão que firmam “parcerias público-privadas”, podendo essas instituições serem organizações privadas sem fins de lucro ou organizações lucrativas.

Esses diferentes mecanismos de privatização da educação, em relação à dimensão da gestão, são analisados por Adrião (2018) como desdobramentos da nova

gestão pública (NGP) ou gerencialismo. O gerencialismo apresenta novas relações entre o Estado e o mercado, em relação à concepção das políticas públicas. No caso da educação, o gerencialismo introduz diretrizes advindas na gerência empresarial e da gestão do setor privado, na organização e na gestão da educação, impondo “soluções empresariais” para problemas educacionais. Nesse contexto, as agências internacionais de financiamento tiveram atuação efetiva na difusão desse novo modelo de gestão, exercendo forte influência nas agendas governamentais dos países em desenvolvimento, tanto pela concessão de empréstimos como pela abrangência de sua atuação, passando a defender diretrizes neoliberais de ajuste estrutural.

Freitas (2018) pondera que de acordo com a lógica neoliberal gerencial a organização empresarial apresenta-se como o parâmetro de funcionamento desejável a ser seguido pela sociedade, um “modelo racional de organização” que deve nortear a prestação de serviços de saúde, educação, segurança etc. A partir desse parâmetro, o neoliberalismo assume como diretriz principal a privatização dos espaços institucionais do Estado, que também deve ser concebido como uma empresa. Dentre esses espaços institucionais, a educação não escapa e sofre, como efeito radical dessa diretriz, processos de privatização.

Como parte desse contexto, ao analisar a história do desenvolvimento da “nova direita” neoliberal, Freitas (2018) afirma que educação e economia se aproximam de forma estratégica, tendo como objetivo formar uma nova geração em defesa do livre mercado e do liberalismo clássico, em oposição às teses de planificação da economia propostas pela socialdemocracia e pelo socialismo.

Outro aspecto fundante dessa lógica neoliberal gerencial, ao propor a aproximação educação e mercado por meio de RPPs consiste na ideia de que a disputa entre os setores gera uma concorrência que estimularia o aumento da qualidade educacional que o governo proporciona. Porém, é importante analisar que a transferência de recursos para o setor privado, por meio de parcerias, não é necessariamente uma forma de vantagem, visto que há inúmeros fatores que podem declinar a qualidade dessa proposta. Um exemplo disso é que quando o setor privado passa a gerenciar uma escola pública, seus professores passam a ser submetidos a um processo de desvalorização da carreira, remuneração e formas de contratação, ausência de condições adequadas de trabalho marcadas por intensificação e precarização, dentre outros aspectos que afetam as condições de trabalho na escola pública.

São várias as formas como o privado tem atuado no setor público. As redefinições do papel do Estado quando as relações público-privado são firmadas causam uma crise estrutural do capital partilhada pelo neoliberalismo. Nesse modelo “ideal”, o privado deve garantir a qualidade da educação pública naturalizando o conceito de que não é o capitalismo que está em crise, e sim o Estado. Então, a estratégia seria reformar o Estado, diminuindo sua atuação para superar a crise. Essa proposta é parte do diagnóstico neoliberal e mostra como as organizações privadas estão cada vez mais organizadas em diferentes graus e lugares: setor financeiro, organismos internacionais, com fins lucrativos ou não, e filantropia.

Fazendo um breve diagnóstico a respeito da filantropia, pode-se avaliar que ela está vinculada ao lucro por meio de várias atuações no campo educacional, como na venda de produtos para as escolas públicas por exemplo. Mesmo sabendo que a filantropia pode ocorrer por meio de apoio financeiro ou não, no caso da educação como parceria do Estado, não se pode questionar que há interesses lucrativos.

Estudos de Ball (1994; 2012) e Mainardes (2009) apontam a presença de uma dinâmica de influências presente no processo de formulação e implementação de políticas, destacando a atuação efetiva de parcerias público-privadas, conduzidas por discursos de filantropia.

Essa dinâmica evidencia como a educação tem se tornado um nicho de mercado, onde programas, contratos e prestação de serviços na área de educação vêm sendo disputados por parcerias público-privadas, que diminuem cada vez mais as fronteiras entre público e privado, legitimando e naturalizando a participação do setor privado na esfera pública educacional, uma faceta da privatização.

4.2.3. A relação público e privado em Minas Gerais no governo Zema: O “NOVO” na gestão educacional mineira

De acordo com dados do Inep (2017), no Brasil, 82% dos alunos estão matriculados no ensino público (esferas municipais, estaduais e federais), sendo ele, o maior provedor de educação básica no país. Mesmo que nas últimas décadas o ensino público tenha recebido maiores investimentos, ele enfrenta problemas como: a falta de estrutura adequada para a efetivação das aulas, quantidade de alunos por turma, precariedade dos recursos didáticos, formação continuada de professores, problemas de

gestão e insuficiência de verbas, questões que refletem diretamente no desempenho escolar dos alunos.

O Estado de Minas Gerais possui uma rede educacional composta por um total de 15.567 escolas no estado, sendo 3.553 unidades de ensino estaduais, 8.361 municipais, 3.572 privadas e 81 federal, totalizando 4.136.120 matrículas em todas as redes de ensino (INEP, 2021), além de um índice de Desenvolvimento Humano (IDHm) de 0,731 e do IDHm Educação de 0,638. De acordo com a classificação do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2010), tais índices são considerados altos se comparados com outras unidades federativas. Entretanto, Minas Gerais ocupa a 9ª posição no ranking nacional, sendo o último colocado na região Sudeste: São Paulo (IDHm 0,783), Rio de Janeiro (IDHm 0,761) e Espírito Santo (IDHm 0,740) (IPEA, 2010).

Considerando os anos a partir de 2000 até atualmente, o Estado foi administrado por seis governadores diferentes, sendo os três primeiros, de forma consecutiva, do partido PSDB: Itamar Franco (1999 a 2003), Aécio Neves (2003 a 2010), Antônio Anastasia (2011 a 2014). Na sequência, tem-se os governos: Alberto Coelho (2014 e 2015), com um rápido mandato do PP; Fernando Pimentel (2015 a 2019), mandato do PT; e, atualmente, Romeu Zema (2019 a 2022), do partido NOVO. Esses detalhes com tempo de governo de cada candidato e seu partido farão sentido adiante para problematizar o discurso de um governo “novo” em Minas Gerais a partir da eleição de Zema.

Como o próprio nome do partido anuncia (“NOVO”), Romeu Zema iniciou sua campanha eleitoral como candidato a governador de Minas com o discurso de que novas propostas de gestão seriam implementadas, em comparação com os governadores que o antecederam. Em meados de outubro de 2018, Zema lançou junto ao Tribunal Regional Eleitoral – MG seu plano de governo intitulado: “Liberdade ainda que tardia”, nome que referencia aos dizeres da bandeira do estado de Minas Gerais demonstrando que, ainda haveria aos mineiros uma esperança para se alcançar a liberdade.

Analisando este plano de governo, observa-se que o mesmo está dividido em cinco seções que o NOVO acredita serem essenciais e prioritárias para o governo de Minas Gerais: Gestão de Estado, Geração de Riqueza, Saúde, Segurança Pública e Educação. Já no início da leitura pode-se observar, sem muito esforço, que a proposta de governo mira para as parcerias público-privadas inúmeras vezes, sendo a educação o foco principal delas. Durante a apresentação do plano, encontra-se a seguinte afirmação:

Estado demais, gastos públicos demais, corrupção demais, impostos demais. Acreditamos que a mudança pode acontecer quando devolvemos o poder de decisão ao indivíduo, de forma que ele mesmo possa fazer suas próprias escolhas. Acreditamos que a garantia da liberdade é a única e verdadeira função do estado, e que, por isso, ele deve ser mínimo, pois o indivíduo deve ser dono de si. Desta maneira, não é o objetivo do NOVO acabar com o estado, mas sim reduzir a maneira com que ele influencia o cotidiano das pessoas. Apenas o próprio indivíduo pode decidir sobre o que é melhor para ele (PARTIDO NOVO, 2018, p.4).

Esse trecho deixa claro uma vinculação do plano de governo com princípios, estratégias do neoliberalismo como o Estado mínimo no âmbito das políticas sociais; o individualismo e a liberdade. Essas considerações confirmam o que foi apontado por Freitas (2018), “Querem o Estado apenas como provedor de recursos públicos, e não como gestor”. Analisando seu plano de governo por inteiro, podemos indicar que ele é o mais privatista dos últimos tempos, ao propor ações chamadas de “alternativas de gestão do Setor Público” para “renovar Minas Gerais” para “torná-la novamente um símbolo de referência gerencial no país”, o documento apresenta, ao longo de todo o texto, estratégias gerenciais que desenham uma concepção de Estado vinculada à lógica do mercado:

O Estado não resolve todos os problemas. Assim, é possível delegar algumas de suas funções para outros setores e organizações que irão prestar determinado serviço com uma qualidade melhor e com menos custos para o cidadão. Esta alternativa compreende na elaboração de concessões, parcerias-público privadas e ações de desestatização de serviços que não precisam ser prestados necessariamente pelo governo. Além disto, deve-se incentivar esta prática nos municípios, criando fundos de garantia para facilitar os investimentos locais (PARTIDO NOVO, 2018, p. 15).

O objetivo do NOVO não é reduzir o estado a ponto de sua ausência, mas sim reduzir sua interferência no desenvolvimento orgânico do mercado, propiciando um ambiente de negócios mais simples, estável e igualitário, que dê maior segurança aos empreendedores (PARTIDO NOVO, 2018, p. 20).

O mercado abre caminhos. Alguns problemas, como é o caso do modal de transportes e da infraestrutura arcaicos em Minas Gerais, são ditos como insolucionáveis devido à falta de orçamento do estado. Entretanto, com a participação de entidades privadas, via concessão ou parcerias público-privadas, é possível viabilizar os investimentos necessários (PARTIDO NOVO, 2018, p. 22).

Assim, é importante frisar que essa concepção de o Estado mínimo proposto seria apenas para as políticas sociais conquistadas no período de bem-estar social. Na realidade, o Estado é máximo para o capital, desempenhando um papel de grande interventor a favor do capital. Assim, o que aparentemente apresenta-se como uma

proposta de Estado enxuto, é na verdade uma realidade de Estado mínimo para as políticas sociais e de Estado máximo para o capital.

No plano de governo, é mencionada a intenção de oferecer a “oportunidade” de acesso às escolas privadas pela população, logo em seguida, continua propondo relações entre o público e o privado, citando como parcerias (PPPs)

Mesmo diante de limitações legais ao fomento a escolas privadas, é possível realizar PPPs com vistas a reformas e/ou construções de estabelecimentos escolares, incluindo o gerenciamento da área administrativa, nos moldes da bata cinza. Por meio de uma parceria bem desenhada, o estado pode gastar menos recursos, e os alunos contarem com uma melhor infraestrutura para os estudos, além do agente privado também obter lucro (PARTIDO NOVO, 2018, p.35)

Nessa linha de pensamento, Fontes (2018, 21) problematiza que inúmeras vezes, “a ‘gestão privada eficaz’ envolve a suposição de que há uma qualidade distinta nos empresários: eles seriam melhores, mais eficientes e mais eficazes por seus resultados”, naturalizando a ideia de que a parceria público-privada precisa de fato existir, pois, o serviço público educacional sozinho é menos eficiente. Materializando as intenções definidas no plano estadual, atualmente estão em andamento projetos para celebração de parcerias com entidades privadas sem fins lucrativos em várias áreas. Na subseção a seguir analisamos o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado de Minas Gerais (PMDI -2019-2030) e, em especial, as ações para a educação.

4.2.4. O Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado de Minas Gerais (PMDI) 2019-2030

Diante do cenário atual em que o movimento neoliberal tem atuado cada vez mais nos compromissos governamentais, cada vez mais as organizações estão à procura de ferramentas que os auxiliem nos processos gerenciais. Em síntese, o planejamento estratégico de um governo é um tipo de ferramenta que organiza e promove a diretriz que o governante quer atuar. O planejamento governamental é um documento de apresentação das ações de planejamento organizacional, que, embora seja um documento que demonstra a forma de gestão que o governo irá praticar, ele sofre influência política na sua formulação e nos seus direcionamentos. Nesse contexto, o planejamento identifica os objetivos, metas, missão, visão e valores que pretendem promover para garantir o sucesso da organização.

O Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) apresenta o planejamento de longo prazo da gestão de um governante eleito, e sofre alterações de acordo com a transição governamental. Os gestores e servidores públicos são os principais responsáveis pela geração e prestação de serviços, os quais são necessários para se alcançar as metas do PMDI. Tais metas são baseadas em vários tópicos que tem o objetivo principal de garantir o atendimento das demandas da população do estado, e, cada planejamento governamental é elaborado e executado de acordo com os princípios políticos do gestor eleito. É interessante explicar que, embora cada mandato para governador do estado consista em 4 anos, o PMDI está embasado em estratégias a longo prazo,

Em Minas Gerais, o planejamento governamental de longo prazo está calcado na Constituição Mineira de 1989 (Art.231) e todos os documentos norteadores do plano são complementados e aprovados na Assembleia Legislativa de Minas Gerais sob a Lei Estadual, e, cada governo elabora seu planejamento com base na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), a Lei de Orçamento Anual (LOA) e o Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG) (MINAS GERAIS, 2020, p.11).

De acordo com a Assembleia Legislativa de Minas Gerais, o estado possui 5 PMDIs elaborados entre 2003 no primeiro mandato de Aécio Neves, até 2019 com o mandato de Romeu Zema. O governo Zema teve início em 2019, e desde sua eleição o governante demonstrava oposição aos governos anteriores, principal justificativa para a denominação do partido (Partido “NOVO”), sendo a primeira vez da participação do partido nas eleições para governador, apresentando desde o início, ser diferente de todas as políticas que o estado mineiro havia vivenciado.

Em sua posse, Zema já demonstrava que o estado sofreria alguns cortes para superar a crise fiscal que o permeava, tornando evidente seu interesse na recuperação fiscal mineira para repor a capacidade de adoção de políticas públicas e de disponibilidade de investimentos no estado. O PMDI 2019-2030 foi apresentado como um plano estratégico de governo que colocava em evidencia as diretrizes e objetivos de Zema para Minas. De acordo com o documento,

O PMDI 2019-2030 foi elaborado com o apoio de aproximadamente 500 colaboradores, entre representantes do governo – como governador, vice-governador, secretários, demais líderes dos órgãos autônomos (comandantes da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros, do Gabinete Militar do governador, chefe da Polícia Civil, advogado Geral do Estado, controlador Geral do Estado e ouvidora Geral do Estado) – e dirigentes da administração indireta, servidores públicos de diversas áreas temáticas, além dos membros do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. Além desta apresentação, este PMDI está estruturado em três partes. A seguinte descreve

brevemente a situação do Estado, a segunda apresenta a estratégia, os objetivos e as metas, enquanto a última parte apresenta as diretrizes estratégicas a serem seguidas por área de Governo para o alcance dos objetivos e das metas definidas (MINAS GERAIS, 2019, p. 12).

Assim como nos outros PMDIs existentes, ele apresentou ações e programas voltados para a integração de suas políticas de governo e recuperação fiscal,

Nesse sentido, o PMDI pretende promover a articulação entre os diversos planos de curto e médio prazo, como forma de estabilizar uma política de longo prazo em torno dos permanentes problemas e oportunidades do Estado. Isso pressupõe uma alocação estratégica pautada pela clareza de prioridades (MINAS GERAIS, 2019, p. 11).

É possível analisar que no plano, há parâmetros para a recuperação fiscal com o intuito de promover em longo prazo o desenvolvimento social, pressupondo uma alocação estratégica pautada pela clareza de prioridades. Outro aspecto importante de se observar é que no plano é apresentado uma crítica direta a situação do estado nos governos anteriores e que esse seria um fator que impactou nas finanças do estado, apontando a relevância de escolher gestores que prezam pela eficiência e eficácia dos recursos que o Estado dispõe. Além de sempre enfatizar o déficit financeiro, os princípios resumidos no PMDI de Zema foram:

- I. Foco no resultado e não nos meios.
- II. O cidadão é quem gera riqueza, não o estado.
- III. Estímulo à concorrência; garantia e proteção de propriedade e patrimônio.
- IV. Equilíbrio fiscal com base na redução e no controle das despesas, e redução da tributação a longo prazo.
- V. Descentralização de decisão e delegação de funções a terceiros.
- VI. Desburocratização dos processos em geral.
- VII. Simplificar e dar mais eficiência, clareza e objetividade às ações, acompanhando a efetividade das mesmas.
- VIII. Integração entre áreas e órgãos por meio de ações e informações transparentes e compartilhadas.
- IX. O servidor e o cidadão são autônomos, responsáveis e responsabilizáveis por seus atos.
- X. Meritocracia (MINAS GERAIS, 2019, p. 41).

Assim, o documento apresentava esses princípios como orientadores da ação estatal, além de enfatizar que haveria assim, maior autonomia para os servidores, o que garantiria um alinhamento das ações do estado. Desse modo, segundo o discurso presente no documento, para que o Estado se desenvolva economicamente faz-se necessário o pleno desenvolvimento dos princípios destacados.

Além dos princípios, o plano também apresenta os objetivos estratégicos do governo até o ano de 2030, são eles:

1. Ser um Estado simples, eficiente, transparente e inovador.
2. Aumentar a segurança e a sensação de segurança.

3. Proporcionar acesso a serviços de saúde de qualidade.
4. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas.
5. Ser referência em qualidade, eficiência e oportunidade em ensino.
6. Reduzir a vulnerabilidade social, promovendo a trajetória para autonomia.
7. Desestatizar e estabelecer parcerias com o setor privado.
8. Recuperar o equilíbrio econômico e financeiro do Estado.
9. Ser o melhor destino turístico e cultural do Brasil.
10. Ser o estado mais competitivo e mais fácil de se empreender no Brasil em agronegócio, indústria e serviços, propiciando ambiente para mais geração de emprego e renda (MINAS GERAIS, 2019, p. 44-45).

A Figura a seguir apresenta uma articulação entre os objetivos e os princípios que sustentam o PMDI (2019-2030):

Figura 1: Visão de Futuro 2030 - Orgulho de ser Mineiro



Fonte: MINAS GERAIS, 2019, p. 44-45.

O Plano também apresenta, para cada um dos objetivos e metas, um ou mais indicadores correspondentes que, de acordo com o plano, irão ajudar no monitoramento do alcance desejado. As diretrizes estratégicas para o alcance dos objetivos foram organizadas por áreas temáticas. No total, são 14 áreas temáticas, sendo 9 *Áreas Temáticas Finalísticas* que produzem resultados diretos para a população: agricultura, pecuária e abastecimento; cultura e turismo; desenvolvimento econômico; desenvolvimento social; educação; infraestrutura e mobilidade; meio ambiente; saúde; segurança pública. E 5 *Áreas Temáticas de Apoio e Suporte* que fornecem toda a sustentação necessária na consecução de seus objetivos e no alcance das metas e resultados, são elas: Advocacia-Geral; Fazenda; Governo e Gabinete Militar; Combate à Corrupção, Integridade e Ouvidoria; e Planejamento e Gestão.

O PMDI apresenta detalhadamente os pressupostos que norteiam cada área temática, sendo que para a Educação, o documento inicia a seção afirmando:

A educação tem impactos positivos tanto na esfera econômica quanto na social. Do ponto de vista econômico, uma população mais escolarizada apresenta mais capacidade de conceber, incorporar ou utilizar novas tecnologias, aumentando a capacidade produtiva e as riquezas de determinada localidade. Ou seja, uma educação de qualidade possibilita o aumento do capital humano e a produtividade do trabalho (MINAS GERAIS, 2019, p. 64).

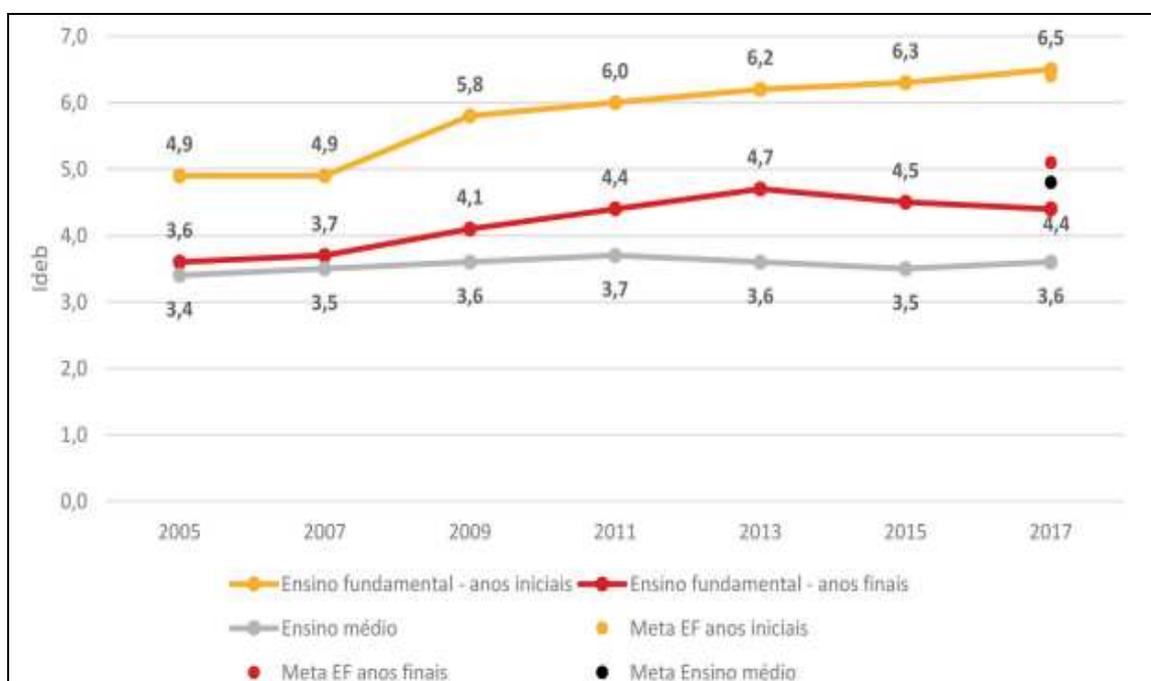
É explícita no plano uma concepção de Educação submissa à dimensão econômica, uma subsunção da educação à lógica do mercado, uma mercantilização da educação. Explícita-se a presença da lógica do mercado que concebe a educação como uma mercadoria e promove uma mercantilização de seus programas e objetivos, como parte de um mecanismo de submissão da educação aos ditames do capital. Com isso, o individualismo e a competitividade são as categorias centrais na escola, atingindo seu currículo, sua gestão e organização do trabalho escolar.

O Plano coloca dados do Ideb para expor a trajetória dos índices educacionais do estado,

[...] enquanto os anos iniciais do ensino fundamental vêm apresentando uma tendência de melhora, esta trajetória não é acompanhada da mesma maneira pelos outros níveis. Os anos finais do ensino fundamental encontram-se em patamar inferior durante todo o período e, após uma melhora entre 2005 e 2013, vêm experimentando uma queda preocupante. O nível médio parece ser aquele que representa o maior desafio para a educação básica, que se encontra praticamente estagnado, oscilando em um nível bastante insatisfatório desde o início da série (MINAS GERAIS, 2019, p. 64).

O Ideb é divulgado bianualmente para as três etapas de ensino (anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio). Na sua metodologia de cálculo, ele combina informações da pontuação média dos estudantes em exames padronizados (proficiência média no Saeb) com as informações sobre o rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes), ao final de cada etapa da educação básica. Nesse caso, o plano analisou dados do Ideb de 2005 a 2017, elaborando um gráfico que explicaria sua afirmação em relação aos índices educacionais.

Figura 2 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da rede estadual de Minas Gerais, 2005 – 2017



Fonte: MEC/Inep Elaboração: FJP

De acordo com os dados do Ideb (2005-2017), o estado de Minas Gerais estaria perdendo uma posição relativa se comparado com resultados do Ideb dos demais estados do Brasil. Nos anos iniciais do ensino fundamental por exemplo, em 2015, Minas ocupava a segunda posição e passou para a quarta posição em 2017. Nos anos finais do ensino fundamental, passou do quarto lugar para a décima posição no mesmo período. E no ensino médio, em 2015 o estado ocupava a sétima posição e caiu para a décima primeira em 2017. Com esses dados, o plano define que o estado precisa com urgência retomar seu protagonismo na educação, e que este, só seria possível com um colaborativo entre Estado e municípios afim de alcançar melhores resultados. E que,

para que os resultados sejam eficientes “o planejamento do Sistema Educacional e, mais especificamente, do Sistema de Gestão Escolar carecem de aprimoramento. Ambos, capacitação e planejamento, convergem esforços para processos mais eficientes e de qualidade e para o melhor desempenho dos alunos. (MINAS GERAIS, 2020, p.65). O Plano estabelece como elo dessa articulação o Ideb, um dos vários mecanismos de avaliação externa, centrada sempre em resultados e na cultura de prestação de contas. Esse elo pode acabar impondo ao sistema educacional mineiro mecanismos de controle e de da lógica de prestação de contas (*accountability*), “[...] tendo como parâmetros indicadores estabelecidos com base em níveis considerados performáticos” (MAUÉS, 2010, p. 713). Fato esse que pode corroborar a consolidação de uma cultura de performatividade e competitividade, edificada pela definição de metas a serem atingidas e mecanismos de “ranqueamento” de resultados e recompensas.

Além dessas ferramentas que seriam otimizadoras para o aumento dos índices educacionais no estado, o PMDI define que “deve-se também evitar a sobreposição de ações e buscar a racionalização do gasto público, incluindo parcerias inovadoras com outros setores (privados e da sociedade civil organizada)” (MINAS GERAIS, 2019, p. 64). Deixando evidente mais uma vez a intenção de promover parcerias com outros setores para que a qualidade da educação seja mais eficiente.

Esse tópico não é uma novidade no governo Zema, já que desde o seu plano de governo o tema relacionando o público e o privado na educação já era anunciado:

[...] é preciso tratar sobre algumas questões antes de propor mudanças para o desenvolvimento da educação no estado:

- Ensino Público com soluções do Ensino Privado: A qualidade do ensino oferecido pelo governo em Minas Gerais não acompanha a qualidade do ensino privado. Enquanto o desempenho não é um fator de risco à continuidade das escolas estatais, nas escolas privadas, ao contrário, é preciso manter um nível satisfatório de eficiência e desempenho, além de conseguir atender às expectativas dos pais de seus alunos para poder se manter no mercado. Políticas de vouchers, cooperativas de professores e bolsas de estudos via créditos fiscais seriam boas alternativas para tornar as escolas privadas mais acessíveis (NOVO, 2018, p. 35).

É evidente a intenção de que a gestão das políticas educativas tenha como principal parâmetro o setor privado. Dessa forma, este processo de privatização do público tem consequências para a democratização da educação pois, o argumento para este repasse de responsabilidades nas decisões para o setor privado é parte do diagnóstico neoliberal.

Com tais medidas defendidas, é possível chegar à conclusão de que a ênfase dada pelo governo Zema, em especial à educação, nosso foco de estudo, é o favorecimento do setor privado, tendo o objetivo de permitir que esse setor pudesse assumir o

protagonismo. É a partir dessa lógica que são implementadas os programas e ações para a educação no governo Zema, brevemente apresentados a seguir:

4.3. Os programas e ações voltados para a gestão da educação em parceria com o setor privado no governo Romeu Zema

Os programas e ações voltados para a gestão da educação podem assumir diferentes significados de acordo com os contextos em que são utilizados. Como já foi destacado, Minas Gerais sempre esteve a frente de processos privatistas e com o atual governo Zema, não tem sido diferente. A partir de 2019, o Estado abriu portas para parcerias com o setor privado principalmente no campo da educação.

No quadro abaixo, ordenamos os programas voltados para parcerias entre o setor privados com as instituições públicas durante o mandato de Romeu Zema.

Quadro 4 – Programas com ações voltadas para PPPs em Minas Gerais

Programa	Objetivo	Público-alvo	Principais características/ações
Programa Gestão Pela Aprendizagem/Gestão Integrada Da Educação Avançada (GIDE)	Unificar e direcionar os esforços e recursos da escola em metas e ações para a melhoria de resultados e processos	Gestão de Escolas Públicas Estaduais	Fundamentado no método PDCA (Planejar, Executar, Verificar, Atuar) e no gerenciamento do processo pedagógico a partir de fatos e dados
Programa Transforma Minas – Programa de Gestão por Mérito e Competência	Modelo com objetivo de atração, seleção, desenvolvimento e desempenho de servidores para trabalhar no Governo do Estado	Servidores do Estado	Pretende assegurar que os profissionais que compõem os quadros de alto escalão do Governo estejam aptos a enfrentar desafios; As seleções são realizadas por mérito, com base em um processo seletivo; Possibilidade de participação de profissionais de todos os setores, desde servidores públicos até profissionais da iniciativa privada ou do terceiro setor.
O Programa Jovem Do Futuro	Ampliar capacidades e competências	Escolas Públicas de Ensino	O Estado passa a ter um papel central, com a

	institucionais, coletivas e individuais no campo da gestão escolar e educacional, para melhorar a qualidade do Ensino Médio Regular e Fundamental nas escolas públicas de Minas Gerais, por meio do acordo de cooperação entre a SEE/MG e o Instituto Unibanco	Fundamental e Médio	responsabilidade de disponibilizar supervisores e técnicos da secretaria para atuar diretamente com o programa, enquanto o Instituto Unibanco passa a apenas formar, apoiar e monitorar sua implementação.
Trilhas Do Futuro	Ofertar de forma gratuita cursos técnicos aos estudantes e egressos do ensino médio de escolas públicas e privadas, por meio de instituições públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos	Estudantes	Faz parcerias com empresas e cursos privados para oferecer cursos técnicos e de formação gratuitos para estudantes da rede estadual de MG. Em 2022, estendeu-se para a formação continuada de professores da SEE/MG.
Prêmio Escola Transformação	Objetivo de reconhecer as escolas públicas estaduais com destaque nos resultados de desempenho e fluxo escolar - instituído nos anos de 2021 e 2022	Escolas Públicas Estaduais	Para serem elegíveis ao prêmio, as escolas devem atender ao percentual mínimo de participação dos estudantes nas avaliações da aprendizagem aplicadas.
Projeto Mãos Dadas	Fortalecer o regime de cooperação entre Estado e municípios no atendimento educacional, municipalizando escolas estaduais	Escolas Públicas Estaduais	Ao aderir ao Mãos Dadas, o município recebe investimentos de infraestrutura e apoio pedagógico. Procuram ter condições adequadas para absorver a demanda de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, conforme dispõe a LDB.
Projeto Somar	Estimular a gestão compartilhada em escolas de ensino médio com foco na melhoria dos	Escolas Públicas Estaduais	Coopera com a gestão compartilhada de escolas estaduais que ofertam o ensino médio, em parceria com

	indicadores educacionais		organizações da sociedade civil sem fins lucrativos.
--	--------------------------	--	--

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da SEE/MG (2022).

Os aspectos identificados a partir dos programas apresentados no quadro acima, deixam explícito que o Ensino Médio é uma etapa que tem sido alvo importante de processos privatistas em curso no estado de Minas Gerais. Podemos observar também que esses programas têm forte presença de atores privados, que desenvolvem propostas para a educação pública de MG.

Embora as propostas para uma maior conexão entre o Estado e a sociedade civil sejam amplamente divulgadas como indispensáveis para a construção de uma educação brasileira de qualidade, em Minas Gerais, a concepção de Estado que encontramos não considera as diferenças entre os municípios, a construção dos currículos das escolas públicas, a docência e outras possibilidades. O governo estadual busca colocar em prática uma política de desresponsabilização do Estado para a educação pública, o que pode ser observado no Projeto Mãos Dadas e no Projeto Somar, como será visto na próxima seção.

5. O PROJETO SOMAR

À medida em que as políticas neoliberais e o capitalismo avançam atualmente no meio internacional, os processos de privatização da educação têm assumido diversas facetas no Brasil ao longo da década. Em Minas Gerais, o efeito não tem sido diferente. O Estado tem vivenciado um governo de direita que preza pelas privatizações como justificativa de que isso diminuiria os gastos dos cofres públicos. Segundo o governador Romeu Zema, eleito em 2018, as parcerias com o setor privado facilitariam o investimento em outros setores. Entre os direitos sociais ameaçados pelo relacionamento com o setor privado em Minas Gerais, destaca-se a área da educação.

No fim do ano de 2020, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais havia informado que o Estado lançaria um projeto piloto intitulado Projeto Somar, cujo principal objetivo seria compartilhar a gestão da escola pública com empresas privadas, com o argumento de melhorar a qualidade da educação de escolas que apresentavam baixos índices de desempenho nas avaliações externas. Considerando esse recorte, a presente seção analisa a experiência do Projeto Somar, a fim de identificar formas de empresariamento e o avanço do capital sobre o público e seus desdobramentos na gestão da escola, a partir dos depoimentos de sujeitos envolvidos.

5.1 Caracterização do Projeto Somar

Em 28 de abril de 2021, a gestão do governo Romeu Zema (NOVO), apresentou o Projeto Somar no site da SEE/MG. Porém, o Projeto Somar só foi publicado oficialmente em maio de 2021 (ainda durante a pandemia do Covid-19), no Diário Oficial do estado de Minas Gerais. De forma geral, o projeto é apresentado com o objetivo de compartilhar a gestão de escolas da rede estadual que oferecem o ensino médio com Organizações Sociais da Sociedade Civil (OSC), sem fins lucrativos, ou seja, a proposta é que o financiamento das escolas seja público, mas a gestão será privada, acarretando um processo de transferência para o setor privado. Um dos argumentos para sustentar esse Projeto consta no plano de governo de Romeu Zema:

Atualmente, o estado monopoliza vários serviços públicos que não precisam, necessariamente, ser oferecidos diretamente pelo estado. No entanto, o governo não consegue ser eficiente para responder, com sua própria estrutura, às inúmeras demandas da população (PARTIDO NOVO, 2018, p. 16).

Segundo esse raciocínio do plano de governo, o estado gastaria menos com concursos, servidores, merenda escolar, estrutura da escola, dentre outros aspectos, pois a gestão privada conseguiria gerir melhor os gastos.

A figura abaixo foi tirada do site da SEE/MG, nele consta uma aba específica criada somente para o Projeto Somar. Pode-se dizer que essa forma de exposição do projeto tem a expectativa de amenizar seu impacto, visto que, tem uma escrita sucinta e resume a proposta em apenas três tópicos.

Figura 3: Projeto Somar – SEE/MG

▶ O que é o Projeto Somar?

É uma iniciativa que busca compartilhar a gestão de escolas de ensino médio do Estado com Organizações da Sociedade Civil (OSC) sem fins lucrativos. O objetivo é simples: trazer uma nova visão e melhorar a qualidade do ensino!

▶ Como é a forma de parceria do Projeto Somar?

A escola participante continua pública, gratuita e integrante da rede estadual. Prédios escolares e outros patrimônios, inclusive os adquiridos durante a parceria, continuam sendo propriedade do Estado de Minas Gerais. A equipe gestora permanece sendo composta por servidores da rede estadual.

▶ Qual será o papel da organização parceira?

Somente Organizações da Sociedade Civil (OSC), sem fins lucrativos, podem concorrer ao edital e o recurso que receberão do tesouro estadual para fazer a gestão compartilhada da escola é o mesmo que o estado gasta hoje para manter as escolas, que mantêm seu caráter público. São os alunos e a comunidade escolar que irão ganhar com essa parceria!

Fonte: SEE/MG. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/mapa-do-site/cidadao/projeto-somar>. Acesso em: 15 jun. 2021.

O tipo de “gestão compartilhada” proposta pelo Projeto Somar oferece a possibilidade de relações institucionais entre Estado e entidades privadas qualificadas como Organizações Sociais, por ato legal de agente governamental, atuando como mecanismo de incentivo à privatização da gestão pública (ADRIÃO, 2018). De acordo com outras informações encontradas no site da SEE-/MG, o Projeto Somar está amparado pela legislação nacional e estadual, mais especificamente a Lei Federal 13.019 de 31 de julho de 2014 e o Decreto Estadual 47.132 20 de janeiro de 2017. Fazendo um aparado geral em relação a essas duas legislações, a primeira estabelece

[...] o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a

consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis n^os 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999 (BRASIL, 2014).

Enquanto o Decreto Estadual 47.132 20 de janeiro de 2017, regulamenta a Lei Federal citada acima e deixa claro em seu artigo 1^o que,

Art. 1^o – Este decreto regulamenta as parcerias celebradas entre a administração pública do Poder Executivo estadual e as organizações da sociedade civil – OSCs –, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco e a execução de atividades ou de projetos, inclusive reforma obra, serviço, evento ou aquisição de bens, previamente estabelecidos em planos de trabalho anexos a termos de colaboração ou de fomento ou acordos de cooperação (MINAS GERAIS, 2017).

Para efeito de caracterização, esse tipo de legislação no campo educacional propõe processos de privatização da gestão da educação em dois âmbitos: no âmbito das redes públicas de ensino, unificando a privatização da gestão educacional e, quando as políticas e programas de privatização incidem sobre a gestão de unidades escolares específicas, denomina-se privatização da gestão escolar. Em um e outro caso trata-se da delegação pela esfera pública, dos processos relativos às tomadas de decisão sobre os fins da educação e os processos necessários ao seu atendimento (ADRIÃO, 2018).

Segundo o Governo do Estado, com o Projeto Somar haveria a melhoria da qualidade do ensino a partir de um novo modelo de gestão, buscando diferentes estratégias para a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), por meio da gestão compartilhada com OSCs.

Notadamente, a implementação do Novo Ensino Médio nesse tipo de projeto impactaria os estudantes em diferentes aspectos. As atividades mais comuns para os alunos da educação pública são as relacionadas ao cotidiano e ao trabalho. Essas alterações propostas pelo governo, desresponsabilizam o Estado de oferecer parte da formação básica, que antes era sua obrigação, e transfere essa responsabilidade para o próprio aluno. Dessa forma, as diferenças materiais, irão se traduzir em diferenças de formação, uma tendência reforçada pelo NEM. A nova organização curricular no ensino médio, que promoveu a flexibilização do currículo e da formação da juventude, busca atender essas demandas da base material do atual regime de acumulação, alinhando-se ao projeto pedagógico hegemônico de mundialização da educação.

Analisando os pressupostos teóricos presentes nessa proposta, vale destacar o conceito de “gestão compartilhada” anunciado no Projeto Somar. Lima, Prado e Shimamoto (2011) em estudo sobre os modelos de gestão escolar democrática, compartilhada e gerencial, bem como os contextos de constituição sócio-históricos e políticos de tais conceitos, destacam as diferenças entre tais concepções. Nesse estudo, os autores afirmam que as políticas públicas apresentam propostas de gestão escolar por meio de um discurso democrático que cria uma mentalidade no qual gestão democrática iguala-se a gestão compartilhada. No entanto, essa miscelânea de conceitos muitas vezes carrega de forma implícita intenções que acabam por reduzir o papel político da comunidade escolar, legitimando e fortalecendo uma gestão gerencial, como afirmam os autores:

A conjuntura político-econômica-social da década de 1990 vai desconstruir tal projeto político, resignificando a concepção de vários instrumentos que contribuíram para a organização dos movimentos sociais. Nesta década, a democratização ganha outra especialidade por meio da intitulada gestão compartilhada, na qual os sujeitos: a) não mais objetivam assumir o poder, mas fazer parte de um; b) se tornam fiscais para o Estado, abdicando-se da busca de controle sobre o mesmo; e, c) adotam um poder transvestido em colaborativo, voluntarioso e fiscalizador. Ou seja, um contexto que esvazia o Estado de suas responsabilidades e transforma o espaço público em espaço privado, ou, utilizando um linguajar mais modernoso, no 3º setor, no público não-estatal (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011, p. 2).

Em concordância com os autores, a proposta de “gestão compartilhada” apresentada no Projeto Somar traz em sua essência uma prática política contraditória em relação à prática democratizadora. Contraditória porque, na verdade, ao propor uma “gestão compartilhada com OSCs” acaba não compartilhando o poder de decisão com a comunidade escolar, mas compartilhando o poder de manutenção com entidades privadas.

Segundo os autores, o conceito de gestão compartilhada tem sua implementação na década de 1990, na esteira do discurso oficial de que a intervenção estatal é antiprodutivo e a causa da crise fiscal no Estado, e que para superar essa crise seria por meio do livre mercado, da competição e o do individualismo, a fim de reduzir as funções relacionadas ao Estado de Bem-estar Social. Nesse discurso, a “implementação de um modelo de gestão que coaduna com essa ótica, é denominada de gestão compartilhada que, embora [...] assuma um caráter democrático, na realidade, esvazia a possibilidade de participação política no interior da escola e consolida a participação para a auto sustentação (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011, p. 9).

Nesse sentido, essa proposta de gestão compartilhada anunciada pelo Projeto Somar não fortalece a gestão democrática, mas, abre espaço para privatização, já que o Estado acaba se eximindo de suas responsabilidades e privatizando a gestão da escola pública.

Sobre esse movimento, Carvalho (2012) afirma:

[...] o Estado vai delineando seu novo perfil: deixa de ser provedor e executor direto dos serviços públicos, para desempenhar um papel regulador, reservando-se o direito de conceber, programar, acompanhar, avaliar e fiscalizar o desempenho e os resultados. Ao assumir essas novas funções, delega responsabilidades administrativas e financeiras às instâncias gestoras do sistema e as próprias escolas, instituindo a ‘gestão compartilhada’ e incentivando ‘parcerias’ entre as diferentes instâncias de governo, a sociedade civil e o setor privado. Essa política de ‘descentralização administrativa’ tem sido apontada como mecanismo de desresponsabilização do Estado do seu papel de mantenedor da escola pública (CARVALHO, 2012, p. 216).

A princípio, a proposta sinaliza para a adesão de poucas escolas, numa experiência piloto, começando em fase de testes em três escolas, são elas: Escola Estadual Francisco Menezes Filho e Escola Estadual Maria Andrade Resende ambas (em Belo Horizonte) e a Escola Estadual Coronel Adelino Castelo Branco (em Sabará, região metropolitana da capital). Segundo informações que constam no site da SEE/MG, trata-se de escolas que tem altas taxas de evasão e baixos índices nas avaliações e, por razões externas, foram selecionadas para esse projeto piloto. Apesar da primeira fase acontecer em pequena escala, o Edital do projeto prevê uma parceria com o estado por 53 meses, mas deixa claro que pode se estender caso a SEE/MG entenda que os resultados forem satisfatórios, ou seja, o interesse demonstrado é que, com o tempo e a partir dos resultados apresentados, o projeto seja universalizado para mais escolas em todo o Estado.

No site oficial da SEE/MG, estão disponíveis várias publicações e documentos referentes ao Projeto Somar, publicações que começaram a ser divulgadas aos poucos entre abril e maio de 2021. No site consta também um *card* afirmando que o objetivo do programa é “a melhoria da qualidade do ensino a partir de um novo modelo de gestão, buscando diferentes estratégias para a implementação do Novo Ensino Médio, mais aberto ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (SEE/MG, 2021).

Figura 4: Site SEE/MG - Projeto Somar



PROJETO SOMAR

MINAS GERAIS

ENTENDA O PROJETO SOMAR

O Projeto somar é uma iniciativa de Gestão Compartilhada de Escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual de ensino em parceria com **organização da sociedade civil sem fins lucrativos**.

Tem como objetivo a melhoria da qualidade do ensino a partir de um novo modelo de gestão, buscando diferentes estratégias para a implementação do Novo Ensino Médio, mais aberto ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

A escola permanece pública e gratuita, integrante da rede estadual, com matrículas sob gestão da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

O projeto piloto será aplicado em três escolas da Rede Estadual de Ensino São elas, Escola Estadual Francisco Menezes Filho e Escola Estadual Maria Andrade Resende, em Belo Horizonte e Escola Estadual Coronel Adelino Castelo Branco, em Sabará, na Região Metropolitana de Belo Horizonte.

MONITORAMENTO

O projeto piloto será acompanhado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais por meio da Comissão de Monitoramento, a ser publicada por meio de Resolução. O modelo prevê o monitoramento em dois períodos, com diferentes metas a serem alcançadas: um para a etapa de transição e outro para a etapa de implementação. Para o período de implementação serão considerados os indicadores de desempenho, que serão medidos semestral e anualmente, com foco em eficácia e efetividade.

- **Eficácia**, visando garantir que a parceria está sendo executada conforme o esperado, com periodicidade semestral. Exemplos: Carga horária executada (curricular e extra), percentual de estudantes que realizaram as avaliações de rede realizadas pela SEE, percentual de estudantes que realizaram as avaliações externas (PROEB e SAEB), atualização tempestiva dos sistemas de informação, entre outros.
- **Efetividade**, visando garantir que os resultados do novo modelo de gestão estão sendo alcançados satisfatoriamente, com periodicidade anual. Principais indicadores: Resultado no IDEB, Desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa (PROEB), Desempenho dos estudantes em Matemática (PROEB), Taxa de Aprovação, Taxa de Reprovação, Taxa de Abandono, Satisfação da comunidade escolar (medida por meio de pesquisa).

Fonte: SEE/MG. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/mapa-do-site/cidadao/projeto-somar>. Acesso em: 15 jun. 2021.

Esse *card* já explicita um compromisso com a implementação da reforma do Novo Ensino Médio, instituída pela Lei n. 13.415/2017. Esse compromisso do Projeto Somar com a reforma do Novo Ensino Médio acaba contribuindo para legitimação de decisões não respaldadas pelas comunidades escolares e esvaziam as críticas ao NEM que foram feitas por escolas, sindicatos e movimentos em defesa da educação pública.

O NEM aprofunda a fragmentação do ensino médio, expulsa setores da população jovem da educação básica, superficializa a formação escolar, intensifica drasticamente o trabalho docente, barateia a qualificação profissional da juventude, cria novas barreiras para o acesso ao ensino superior público – prejudicando especialmente estudantes que sempre tiveram as piores condições de escolarização –, e estabelece estruturas articuladas de privatização da educação, sobretudo com a ampliação do ensino a distância. É a reforma antipovo por excelência: aquela que oferece menos escola para quem mais precisa de escola (CÁSSIO; GOULART, 2022, p. 290).

Essa reforma do ensino médio tem sua base sustentada na pedagogia das competências, na lógica da empregabilidade e do empreendedorismo, apresentando a falácia de que jovens de baixa renda necessitam trabalhar desde cedo para manter a família. Na verdade, tal reforma reforça o histórico descaso pela educação da classe trabalhadora. De acordo com (KRAWCZYK, 2021) a ideia do Novo Ensino Médio

[...] vincula-se a uma noção de construção da identidade dos jovens, uma maneira de subjetivação da ideologia que representa esses discursos. Esta construção, todavia, se vincula a normas prescritas dentro dos ‘consensos’ que o empresariado procura impor. O jovem protagonista seria, ao mesmo tempo, beneficiário e promotor do seu próprio benefício. Portanto, a análise do entendimento de protagonismo e juventude encontrada na Reforma e nos documentos do empresariado parece indicar que o protagonismo juvenil se consolida como uma forma de submissão ativa dos jovens à sociedade neoliberal e a sua racionalidade (KRAWCZYK, 2021, p. 22).

Esse tipo de protagonismo proposto pelo NEM, também aparece no discurso apresentado pelo Projeto Somar. No site da SEE/MG há uma página reservada ao projeto, nessa página consta uma aba de “documentos” e nela, além de todos os editais e suas retificações, também se encontra disponível uma cartilha com informações sobre o Projeto.

Figura 5: Capa Cartilha Projeto Somar



Fonte: SEE/MG. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2021.

O material que está disponível em PDF, foi criado pela SEE/MG e tem 12 páginas divididas em tópicos que apresentam algumas informações sobre o projeto. Algo que chama a atenção, é a quantidade pequena de páginas para um projeto que preza pela privatização da educação pública. Além disso, o material tem apenas 6 tópicos, um em cada página e apresentam a proposta de forma rasa, são eles:

1. O que é? - Iniciativa de Gestão Compartilhada de escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Ensino em parceria com Organização da Sociedade Civil sem fins lucrativos.
2. Ensino de qualidade em foco - Novo modelo de gestão com diferentes estratégias para implantação do Novo Ensino Médio, buscando elevar a qualidade do ensino e possibilitando novas oportunidades aos jovens mineiros.
3. Gestão compartilhada na prática - A Associação CETEB (Associação do Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia) concorreu com mais três instituições por meio de edital e obteve a melhor proposta dentro dos critérios para gerenciar, por um período de quatro anos, as três escolas que integram o Projeto SOMAR.
4. Acompanhamento do projeto - Para acompanhar o projeto, foram instituídas Comissões de Monitoramento Central e Regional pela SEE/MG. No modelo de governança do projeto, os diretores das escolas

são servidores estaduais selecionados por meio de edital público. Indicadores de desempenho são medidos semestral e anualmente.

5. Indicadores de desempenho - Carga horária executada (curricular e extra); percentual de estudantes que participaram das avaliações de rede realizadas pela SEE e das avaliações externas (PROEB e SAEB); atualização tempestiva dos sistemas de informação, entre outros.
6. A escola é gratuita e pública - As escolas que fazem parte do Projeto SOMAR continuam fazendo parte da Rede Estadual de Ensino, com matrículas sob a gestão da SEE/MG. A Escola é Gratuita e Pública As diretrizes pedagógicas do projeto são cumpridas com base no Currículo Referência do Ensino Médio e no calendário escolar da Rede (PROJETO SOMAR, 2021, p. 3-8).

Nesses tópicos são apresentadas as diretrizes do Projeto Somar, apresentado de forma explícita a gestão de escolas de Ensino Médio em parceria com Organização da Sociedade Civil sem fins lucrativos, no caso a Associação do Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia, tendo como justificativa elevar a qualidade do ensino e possibilidade de “oportunidades” aos jovens mineiros. Eles demonstram que há uma tentativa de convencimento sobre a perspectiva pública/estatal da educação estadual mineira e utilizam-se de alguns elementos que levam a sociedade a acreditar que está sendo desenvolvida uma gestão democrática, pois, nessa proposta de gestão, os diretores das escolas serão selecionados por meio de edital público.

Menciona-se também que para o acompanhamento do projeto foram criadas Comissões de Monitoramento Central e Regional pela SEE/MG, tendo como indicadores de desempenho: carga horária executada, percentual de estudantes que participaram das avaliações de rede realizadas pela SEE e das avaliações externas (PROEB e SAEB), dentre outros.

No final do documento são apresentados alguns “depoimentos” que informam as “expectativas” com a implementação do Projeto Somar, dentre eles há depoimentos de alunos do ensino médio, professores, o diretor de uma das escolas e da secretária de estado de educação de MG:

Figura 6: Cartilha Projeto Somar – Depoimentos



Fonte: SEE/MG. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2021.

Pode-se perceber nos “depoimentos” presentes na cartilha da SEE/MG que a defesa do Projeto Somar reside no discurso em prol da qualidade, da aprendizagem, da inovação e da melhoria dos índices de resultados de avaliações externas.

Com essas informações divulgadas pela secretaria a respeito do Projeto Somar, entende-se que o projeto tem uma característica neoliberal, já que

[...] o Neo-Gerencialismo em processo, altera os conceitos de democratização ao simples processo de delegação de tarefas, recentralização das decisões e controle de resultados. Algumas dessas lógicas tornam-se presentes no

espaço escolar via projetos com prazos definidos a priori e de resultados objetivamente alcançáveis (OLIVEIRA, 2017, p.1).

Nesse exemplo, entendemos que a proposta do Projeto Somar, enquanto resultado da relação público-privado, reforça a concepção de sociabilidade do capital. Desde a primeira divulgação, o Projeto Somar foi apresentado pelo governo do estado de forma impositiva e já integralizado, sem qualquer diálogo com o sindicato ou com os profissionais das escolas envolvidas, como veremos no decorrer deste capítulo. Assim, o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais – Sind-UTE/MG começou a trabalhar para suspender a implementação do projeto junto aos membros das três escolas e a Deputada Estadual Beatriz Cerqueira (PT).

O Projeto Somar foi apresentado durante a pandemia do Covid-19, período que dificultou o debate e movimentos de resistências à proposta. Diante disso, o Sind-UTE/MG fez uma denúncia logo que a SEE/MG informou sobre o projeto, acusando que a proposta do Projeto Somar não havia sido discutida com os servidores e setores da educação e alegando que, o Projeto foi criado sob o movimento de *top-down*, ou seja, de cima para baixo, como uma ação política implementada sem a participação popular. Ainda de acordo com o sindicato, o Projeto Somar deveria ter sido uma construção coletiva e de forma democrática consultando todos os atores da educação pública mineira. O fato de ter sido construído sem democracia enfatiza que por trás do projeto pode haver um jogo de interesses políticos.

Inicialmente, a proposta é implementar um “projeto-piloto” a partir dos últimos 5 meses do ano de 2021 e nos 4 anos seguintes, nas três escolas estaduais escolhidas. Conceder a gestão dessas escolas significaria que a responsabilidade pela gestão da educação de 2.100 estudantes fosse privatizada, ou seja, o orçamento da educação pública seria repassado para empresas privadas. O objetivo do governo é que, se o projeto-piloto for um sucesso, ele se estenderá para todas as escolas do estado. Observa-se assim, que, o estado apresenta uma grande defesa na parceria com organizações empresariais, vistas como melhores e sob o argumento, dentre outras, de oferecem práticas inovadoras para a educação.

Sobre o processo de acompanhamento da experiência piloto, as informações da SEE/MG apontam que durante a fase de transição e implementação do Projeto Somar haveria um “monitoramento” para garantir a qualidade educacional a partir de dois conceitos: eficácia e efetividade.

De acordo com o Governo do Estado, as escolas participantes da proposta permanecem públicas e gratuitas. Com os dados dos editais do projeto, publicados em maio de 2021, entende-se que todos os bens das escolas, móveis e imóveis, continuam sendo pertencentes ao Estado e as matrículas continuam seguindo o mesmo trâmite estipulado pela secretaria de educação. Além disso, é citado que todos os servidores das três escolas deveriam ser removidos até o final do ano de 2021. Ficando apenas diretores, vice-diretores e secretaria, de forma temporária, sendo opção da organização social mantê-los ou não nas escolas.

Essa definição causou indignação em toda a classe da educação e foram realizadas reuniões que foram convocadas pelos profissionais das escolas e o Sind-UTE, para construir ações que auxiliassem na suspensão do projeto, chamando a atenção para o desemprego que ele causaria aos profissionais além da precarização da educação pública e a falta de autonomia que as escolas teriam. A única diferença seria a gestão compartilhada pois, a OSC selecionada será responsável por gerir a escola junto com um diretor do quadro da carreira estadual e terá autonomia para contratar pessoal. Mesmo assim, a Secretaria de Educação do Estado anunciou que o projeto seguiria em andamento lançando em maio de 2021 três editais (nº4/2021, nº5/2021 e nº6/2021), um de cada escola, para a seleção de organizações sociais que ficariam responsáveis pela gestão compartilhada das instituições.

5.2 Audiências Públicas: em foco o Projeto Somar

Em apoio aos profissionais da educação e às escolas que foram selecionadas pelo Projeto Somar, a Deputada Beatriz Cerqueira (PT) que é presidente da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa, abriu um requerimento de sua autoria e juntamente com Sind-UTE/MG, convocou algumas audiências públicas com o objetivo de barrar o processo de implementação do Projeto Somar. A primeira delas aconteceu em 12 de maio de 2021, e foi transmitida ao vivo em todas as redes sociais da deputada e também do Sind-UTE/MG.

Figura 7: Audiência Pública

Fonte: Arquivos Sind-UTE/MG (2021).

Segundo a Deputada, o intuito da reunião foi promover o debate democrático com as comunidades, profissionais da educação, sindicato e o governo do Estado. Os participantes reafirmaram que o Projeto Somar foi apresentado pela SEE/MG, em abril de 2021, sem qualquer diálogo. Durante a audiência, professores das escolas atingidas repudiaram a forma açodada e impositiva com que foi encaminhado o projeto. Nessa reunião, o diretor de uma das escolas atingidas deu um posicionamento sobre o projeto:

Nós repudiamos o projeto. Vemos uma explícita desresponsabilização do Estado em relação aos problemas educacionais de Minas Gerais. Primeiro, o governo quer entregar todo o ensino fundamental para os municípios, com o projeto Mãos Dadas, agora pretende entregar para a iniciativa privada as escolas de ensino médio (Sind-UTE/MG, 2021).

De acordo com informações no site do Sind-UTE/MG, durante a mesma audiência, a representação da SEE/MG não apresentou qualquer estudo técnico que

embasasse a medida. Assim, a direção do sindicato destacou que se a justificativa do governo era fortalecer a educação pública, era preciso abrir o diálogo com as comunidades, com os profissionais da educação, de forma a construir decisões coletivas e sustentada por dados técnicos e científico-pedagógicos. Outras audiências aconteceram ao decorrer de 2021 de forma remota pois, ainda acontecia a pandemia do Covid-19.

Em nota, o sindicato informou “Faremos a luta contra o projeto. Escola deve ser pública, gratuita e uma obrigação a ser ofertada pelo Estado” (Sind-UTE/MG, 2021). Mesmo com muitas reuniões e mobilizações, a comunidade envolvida contra o projeto não foi ouvida e a SEE/MG seguiu lançando seus editais de contratações. Ao todo foram lançados 4 editais, sendo 3 deles para a contratação de organizações sociais para cada escola e 1 edital para a contratação de diretores e vice-diretores para as três escolas (SEE/MG, 2021).

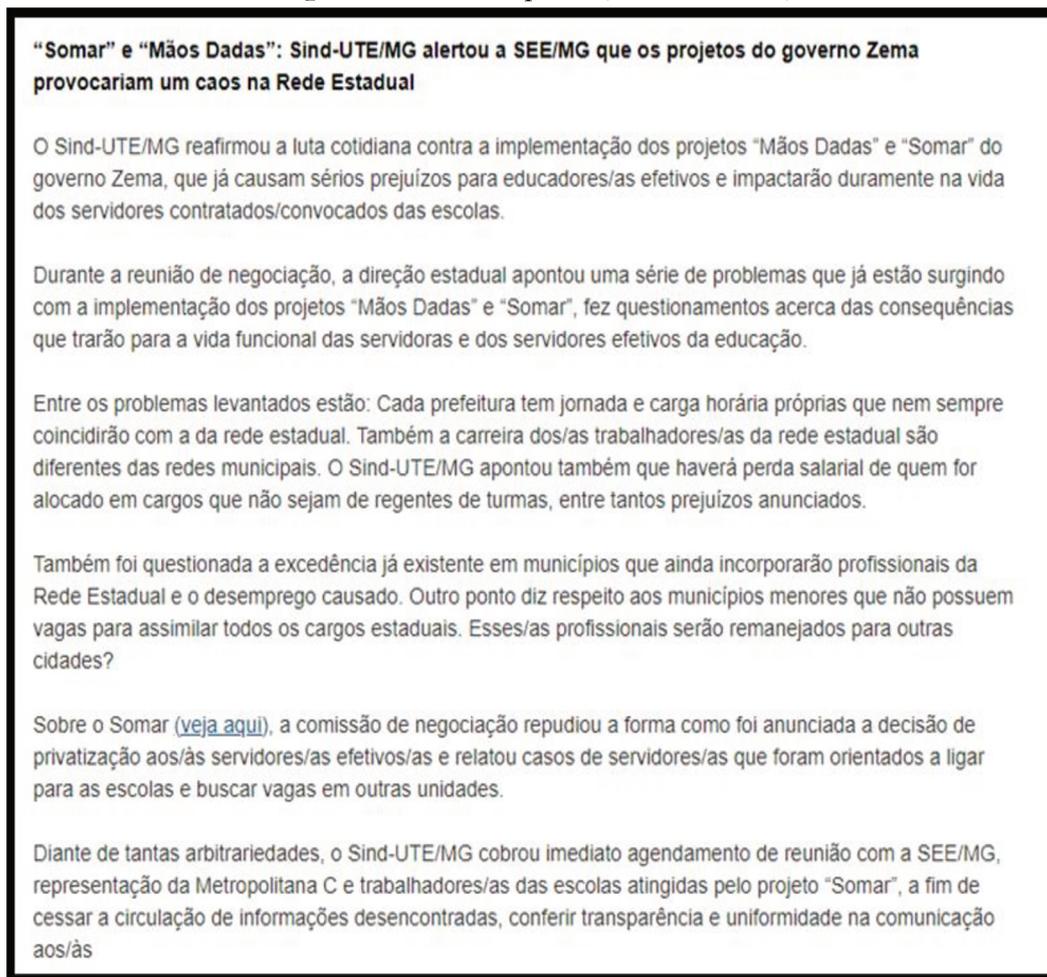
Em agosto de 2021, as escolas começaram a funcionar sob a gestão da instituição que venceu a licitação em um contrato que tem validade os 5 meses de 2021 somados aos 4 anos de parceria entre o público e o privado na gestão de escolas públicas, evidenciando o que afirma Peroni (2013): o setor privado mercantil “vem se articulando para dar direção ao processo de construção da base, bem como interferir no seu conteúdo, o que chamamos de privatização por dentro da política pública, o que implica a democratização da educação como bem público” (p. 54).

Ainda em movimentação contra o Projeto Somar, em outubro de 2021, aconteceu uma Audiência Pública na Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia, presidida pela Deputada Beatriz Cerqueira (PT), com a participação de representantes de universidades e outras instituições educativas de todo o estado que criticaram a atuação de Romeu Zema (NOVO) frente a falta de compromisso em relação as metas do Plano Estadual de Educação (PEE). Durante o encontro, foram destacadas indignações também em relação ao Projeto Mãos Dadas que prevê a municipalização dos anos iniciais da educação básica, e sobre o Projeto Somar. Esses projetos refletem o desinteresse do governo em cumprir com seu dever de oferecer a educação, visto que, desresponsabilizam o Estado. No ensino fundamental a responsabilidade é repassada para o município (Projeto Mãos Dadas) e no ensino médio é transferida para as OSCs (Projeto Somar), assistindo-se assim de forma explícita uma total omissão do governo do Estado de Minas Gerais com a gestão da educação pública (Sind-UTE/MG, 2021).

Após inúmeras tentativas de barrar o projeto, a deputada Beatriz Cerqueira afirmou em entrevista concedida para essa pesquisa que, fez uma representação em novembro de 2021, solicitando junto ao Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais a fiscalização dos editais, e explicitava que a proposta do Projeto Somar seria a “venda de escolas públicas para a iniciativa privada” segundo a própria deputada (ENTREVISTA - DEPUTADA). No documento apresentado ao tribunal, a Deputada afirma que foram listadas todas as falhas presentes nos editais e apresentou as consequências da gestão compartilhada com as OSCs para a educação. Segundo ela, todas essas manifestações não obtiveram retorno, além disso, sempre que havia votação em plenário sobre o Projeto Somar não tiveram quórum suficiente para seguir o tema em discussão (ENTREVISTA - DEPUTADA).

Ainda em novembro de 2021 houve outra reunião de negociação entre o Sind-UTE/MG e a SEE/MG, no qual o sindicato reafirmava a sua contrariedade ao Projeto Somar, alegando principalmente os prejuízos que ele causou aos servidores efetivos e contratados. Dentre os problemas levantados na reunião de negociação, estavam: a jornada e carga horária que não coincide com a da rede estadual; a carreira dos trabalhadores da rede estadual; a remoção dos profissionais efetivos para outras escolas; os profissionais excedentes; a perda salarial dos servidores alocados, entre outros.

O Sindicato publicou no mesmo dia, em 11 de novembro em seu site, uma nota de repúdio ao Projeto Somar e também ao Projeto Mãos Dadas, abaixo:

Figura 8: Nota de repúdio (Sind-UTE/MG).

Fonte: Sind-UTE/MG. Disponível em: <https://sindutemg.org.br/noticias/sind-ute-mg-se-reune-com-a-see-mg-cobra-solucao-para-o-caos-enfrentado-pelos-as-servidores-as-prejudicados-pelos-projetos-maos-dadas-e-somar-a-suspensao-do-memora/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

Nesta nota de repúdio, destaca-se os desdobramentos dos Projetos Somar e Mãos Dadas para a educação pública mineira e para a categoria de professores. No caso do Somar, a relação entre o Estado e o setor privado avança na privatização do ensino público, traz desdobramentos para a piora das condições de trabalho docente ao submeter o trabalho dos professores às rédeas dos interesses empresariais.

O Projeto Somar assumiu oficialmente a gestão das escolas no início do ano letivo de 2022, sob a liderança do Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia (CETEB). É importante destacar que essa empresa assumiu as três escolas. A cartilha do Projeto Somar citada acima, afirma que “A Associação CETEB concorreu com mais três instituições por meio de edital e obteve a melhor proposta dentro dos critérios para gerenciar [...]” (PROJETO SOMAR, 2021, p.5), porém não tivemos acesso a nenhum documento que comprove que ela realmente concorreu com outras três “empresas”.

No final do mês de março de 2022, a deputada estadual Beatriz Cerqueira (PT) e o deputado federal Rogério Correia (PT), titular da Comissão de Trabalho, Administração e Serviços públicos da Câmara Federal, apresentaram ao procurador-chefe do Ministério Público do Trabalho da 3ª Região, Arléio de Carvalho Lage, as irregularidades das relações de trabalho da CETEB, empresa que venceu o contrato para gestão das escolas. A denúncia apresentada informou que a OSC foi selecionada para gerir três escolas estaduais de ensino, simultaneamente, e afirmava que:

[...] irregularidades de natureza trabalhista e administrativa. Desorganização na contratação de profissionais, atraso na assinatura da carteira de trabalho, ausência de pagamento dos salários e demais encargos e verbas trabalhistas e de vale-transporte, contratação de profissionais sem capacitação e desorganização na gestão administrativa da escola e na coordenação dos contratados são algumas irregularidades da CETEB nas escolas estaduais de Minas denunciadas ao MPT. Os parlamentares ressaltam que, em 2021, a Associação já apresentava problemas junto ao Tribunal de Contas e Justiça do Trabalho da Bahia como ações judiciais de trabalhadores reivindicando o pagamento de salário e diversas verbas trabalhistas em aberto como horas extras, diferenças salariais e reflexos em férias, 1/3 de férias e multas rescisórias, dentre outras irregularidades⁶⁶

Conforme edital, a fiscalização do contrato é responsabilidade do gestor da parceria, no entanto, os parlamentares indicam que o governo do estado não havia monitorado a OSC que pratica irregularidades trabalhistas e administrativas em contratos anteriores, do mesmo modo, não encontramos nenhum documento informando sobre o resultado desse monitoramento.

5.3 As escolas selecionadas para o Projeto Somar

Como visto anteriormente, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais selecionou três escolas para participar do Projeto. A única informação prestada pela SEE/MG sobre a motivação de selecionar as escolas foi que elas teriam baixos índices no Ideb e altas taxas de evasão. Vale ressaltar que, para melhor caracterizar as três escolas nesse trabalho, solicitamos a SEE/MG por meio de ligação, documentos sobre as escolas e seus respectivos PPPs, porém, não obtivemos retorno.

A Escola Estadual Francisco Menezes Filho fica localizada na Rua João Antônio Cardoso, 318, no Bairro Ouro Preto em Belo Horizonte. De acordo com alunos e

⁶⁶ <https://www.beatrizcerqueira.com.br/2022/03/28/deputada-beatriz-cerqueira-e-deputado-rogerio-correia-denunciam-irregularidades-trabalhistas-no-projeto-somar/>

professores, trata-se de uma escola tradicional da cidade. Não foi possível identificar dados sobre a data da sua criação. A instituição atende o Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial, nos turnos da manhã, tarde e noite. De acordo com o levantamento do censo escolar dos últimos 5 anos, tem-se o seguinte panorama a respeito da matrícula:

Tabela 2 – Matrículas por etapas de ensino E.E. Francisco Menezes Filho

Ano	Ensino Médio	EJA	Educação Especial
2017	980	248	12
2018	917	268	17
2019	738	148	20
2020	719	134	26
2021	815	120	16

Fonte: Elaboração própria a partir do Censo Escolar – INEP (2022).

De acordo com os dados, é possível analisar que no Ensino Médio as matrículas caíram aproximadamente 26,6% de 2017 a 2021, a modalidade de EJA teve uma queda de 18,9% no mesmo período, enquanto a Educação Especial seguiu oscilando. Analisou-se também as taxas de rendimento do ensino médio, ou seja, taxas de reprovação, abandono e aprovação dos últimos cinco anos apresentadas na tabela abaixo.

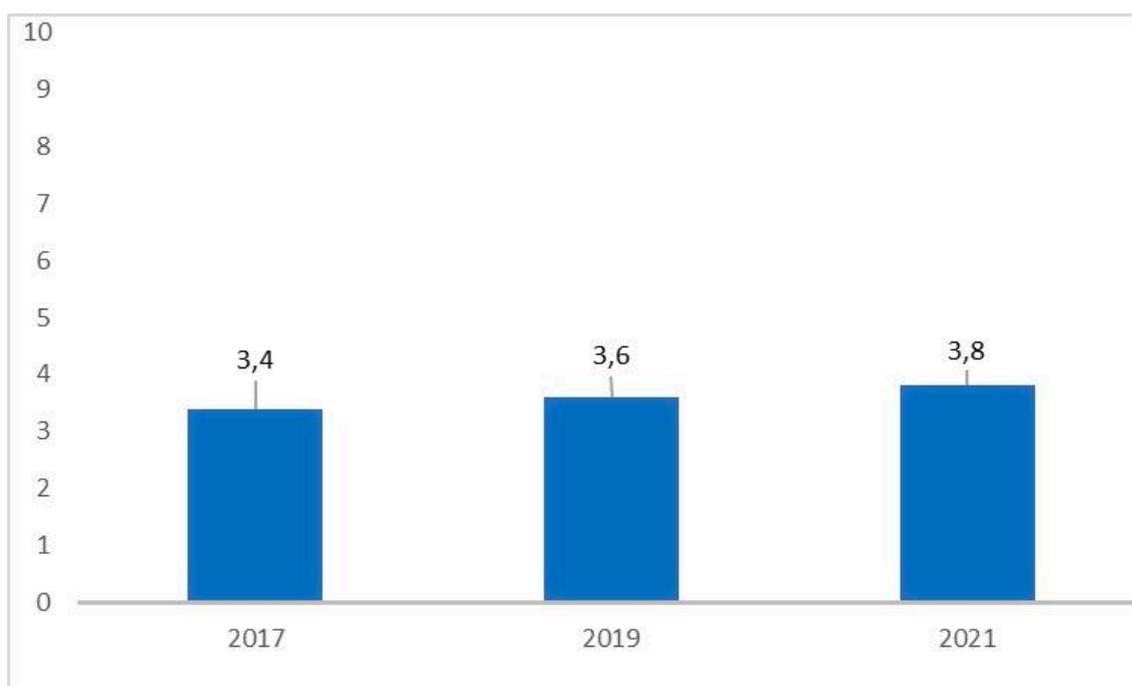
Tabela 3 – Taxas de rendimento do ensino médio E.E. Francisco Menezes Filho

Ano	Reprovação	Abandono	Aprovação
2017	209	66	654
2018	155	134	590
2019	168	52	518
2020	35	18	666
2021	24	10	781

Fonte: Elaboração própria a partir das taxas de rendimento de 2021 – INEP (2022).

Pode-se observar que as taxas de reprovação diminuíram no período de 5 anos e, em relação ao abandono, mesmo em 2020 e 2021, com a pandemia essa taxa foi menor do que nos outros 3 anos analisados. Trata-se de um dado importante visto que, de acordo com o Ministério da Educação, em janeiro de 2022, 4 milhões de estudantes teriam abandonado a escola durante a pandemia de 2020 a 2021. As principais motivações foram a dificuldade do acesso remoto às aulas e problemas financeiros, e que, os alunos que lideraram a taxa de abandono pertenciam às classes mais pobres. Durante dois anos de pandemia de Covid-19, 38 milhões de alunos de escolas públicas enfrentaram 287 dias de escolas fechadas entre 2020 e 2021, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A média equivale a quase um ano letivo e meio. Abaixo veremos um gráfico que mostra a evolução do Ideb nessa escola.

Figura 9 – Evolução do Ideb no ensino médio E.E. Francisco Menezes Filho



Fonte: Elaboração própria a partir do Ideb 2021.

No caso dessa escola, o Ideb subiu de 3,4 em 2017 para 3,8 em 2021, o que nos gera dúvidas a respeito da resposta da SEE/MG quando afirmou que as escolas escolhidas para o Projeto Somar tinham baixos índices no Ideb, já que é próximo da média nacional considerando o mesmo período.

A E. E. Maria Andrade Resende está localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, e funciona nos três turnos atendendo alunos do ensino médio, EJA e

educação especial. Na tabela abaixo, observa-se o quantitativo de matrículas nessa instituição divididas por etapa e modalidades de ensino.

Tabela 4– Matrículas por etapas de ensino E.E. Maria Andrade Resende

Ano	Ensino Médio	EJA	Educação Especial
2017	818	171	9
2018	845	154	12
2019	814	52	10
2020	826	42	13
2021	718	55	11

Fonte: Elaboração própria a partir do Censo Escolar – INEP (2022).

No caso dessa escola pode-se analisar que, de 2017 para 2021, as matrículas apresentaram bastante oscilação no ensino médio e 67,8% na EJA, que nesse caso foi uma queda significativa. Outro fator analisado foi as taxas de rendimento do ensino médio nessa escola apresentadas na tabela abaixo.

Tabela 5 – Taxas de rendimento do ensino médio E.E. Maria Andrade Resende

Ano	Reprovação	Abandono	Aprovação
2017	134	19	641
2018	168	23	654
2019	127	2	684
2020	1	42	783
2021	54	20	644

Fonte: Elaboração própria a partir das taxas de rendimento de 2021 – INEP (2022).

Com esses dados é possível avaliar que as taxas de rendimento oscilaram bastante nos últimos anos. Há dois aspectos que chamam bastante atenção nessas taxas. Em relação ao Ideb, a instituição não registra o índice desde 2017, pois, menos de 80% de seus 778 alunos fizeram as provas do SAEB, indo na contramão do estado, que

registrou alta de 23% no índice, ou seja, a escola teve uma taxa de reprovação superior à média estadual que foi de 15,6% contra 11,9% de todo o Estado de Minas Gerais.

Diferente as outras duas instituições, a Escola Estadual Coronel Adelino Castelo Branco, situada na região central da cidade de Sabará-MG, a instituição em questão é considerada menor em relação as outras duas que já citamos. A seguir a tabela de matrículas por etapas de ensino:

Tabela 6 – Matrículas por etapas de ensino E.E. Coronel Adelino Castelo Branco

Ano	Ensino Médio	EJA	Educação Especial
2017	558	183	3
2018	606	252	6
2019	471	216	9
2020	403	265	13
2021	271	222	10

Fonte: Elaboração própria a partir do Censo Escolar – INEP (2022).

Nessa escola é possível analisar que o ensino médio teve grande queda em 2021, um ano após o início da pandemia. Outro fator interessante é que a EJA teve oscilações, mas essas não foram tão bruscas quanto no ensino médio. Já a educação especial teve um leve crescimento de 2017 a 2020 e caiu em 2021. A seguir as taxas de rendimento dessa instituição escolar.

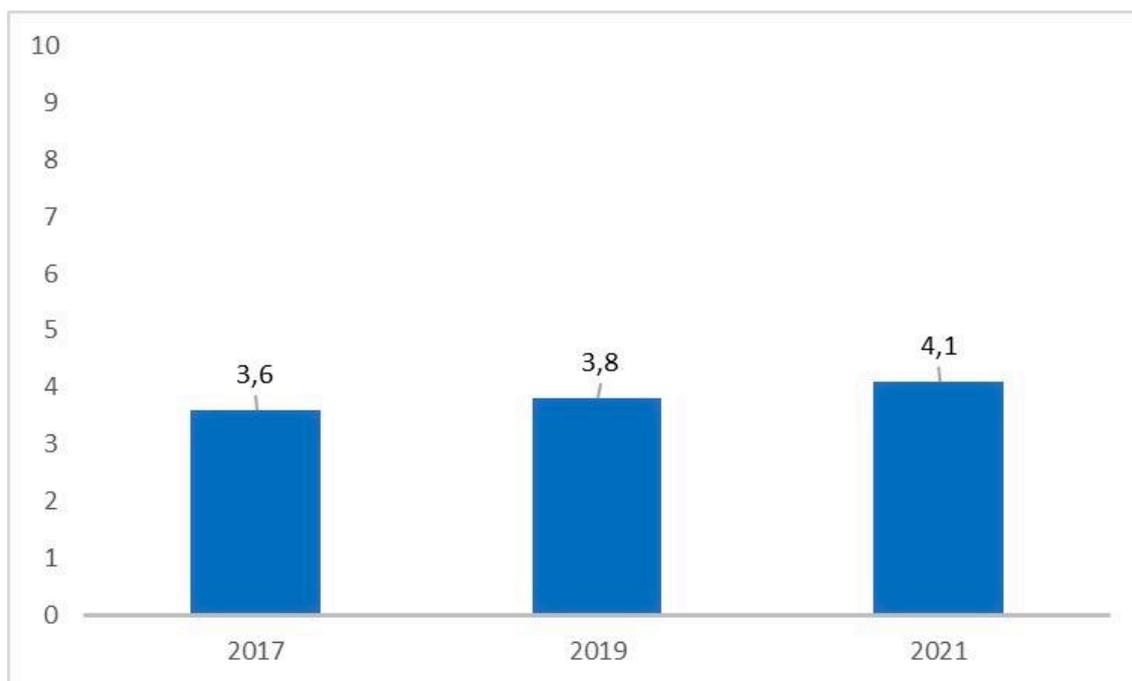
Tabela 7 – Taxas de rendimento do ensino médio E.E. Coronel Adelino Castelo Branco

Ano	Reprovação	Abandono	Aprovação
2017	52	37	427
2018	38	40	387
2019	32	34	361
2020	0	1	337
2021	30	2	238

Fonte: Elaboração própria a partir das taxas de rendimento de 2021 – INEP (2022).

Observa-se que a taxa de reprovação declinou nos últimos cinco anos, deixando evidente que no ano de 2020, assim como nas outras escolas, houve uma grande queda. Esse talvez seria um dos diferenciais dessa escola pois, a porcentagem de reprovação aqui em 2020 foi menor do que nas outras instituições analisadas. No gráfico abaixo apresentamos a evolução do Ideb nessa escola.

Figura 10 – Evolução do Ideb no ensino médio E.E. Coronel Adelino Castelo Branco

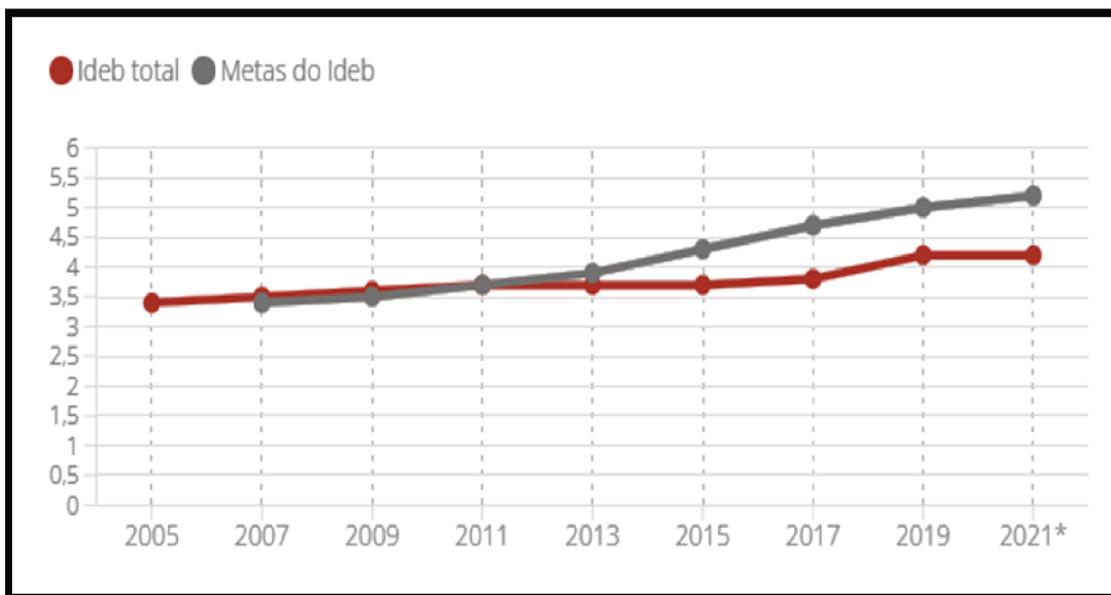


Fonte: Elaboração Própria a partir do Ideb 2021.

É interessante observar que nessa escola, o Ideb cresceu de 3,6 em 2017 para 4,1 em 2021. Esse aumento mostra que a instituição evoluiu bastante nos últimos cinco anos mesmo tendo queda em suas matrículas no mesmo período, o que contraria a justificativa do estado para a implementação do Projeto Somar.

Durante o período pandêmico COVID-19 o Conselho Nacional de Educação (CNE), recomendou a algumas redes de ensino a política de não reprovação de alunos. Portanto, algumas escolas apresentaram taxa de aprovação de 100%. Com isso, ocorreu um aumento artificial do Ideb em relação a série histórica, o que não refletiu significativamente na melhoria da educação. Para se ter uma ideia, o Ideb nacional do ensino médio em 2021 chegou a 4,0 pontos, uma marca nunca vista desde que o índice começou a ser medido.

Figura 11 – Ideb nacional do ensino médio



Fonte: Inep, 2021. *meta não considerada.

Conforme visto anteriormente, o aumento das taxas de aprovação está, provavelmente, relacionado a ajustes nos critérios de aprovação e à adoção do *continuum* curricular, já que essas estratégias foram recomendadas e adotadas por parte das escolas. Sendo assim, avalia-se que os indicadores de duas das três escolas estão próximos ou até mesmo acima do Ideb nacional. O que não justificaria que essas escolas necessitassem da gestão de uma empresa para sua melhoria, já que o Ideb das mesmas não se distancia dos índices nacionais. O caso da E. E. Maria Andrade Resende, pode-se tratar como exceção as outras duas instituições participantes do Projeto Somar, já que a escola registrou uma taxa de reprovação acima da média estadual e não participou do Ideb nos últimos anos. Esse movimento de gestão privada atuando nessas escolas públicas impõe considerar criticamente alguns dos impactos daquilo que entendemos como política neoliberal na educação e das respectivas lógicas empresariais, as quais promovem o privado como política pública e subordinam a educação a objetivos econômicos, de empregabilidade, produtividade e competitividade, designadamente através dos discursos da qualidade e da excelência.

A lógica neoliberal presente no Projeto Somar subordina a educação à economia e provoca o estreitamento dos objetivos da educação pública, em função da imposição de padrões, de resultados mensuráveis e da performance competitiva (LIMA, 2011). A esse respeito, pode-se dizer que,

As reformas propostas e quase todas já implementadas até agora no Brasil, encaminham na direção do encolhimento do Estado em sua função social, em favor da empresa privada, ou seja, é o Estado mínimo para atender os direitos de cidadania e máximo para apoiar e/ou beneficiar o capital (SANTOS, 2007, p.45).

Nesse sentido, as alterações promovidas na organização e estruturação do Novo Ensino Médio não visaram a criar condições para a superação dos principais problemas enfrentados nesse nível de ensino, ao contrário disso, favoreceram aos interesses do capital com a criação de propostas como a do Projeto Somar que favorecem o relacionamento entre o setor público e a iniciativa privada. Justamente por isso os reformadores empresariais se esforçam para que o debate se centre no âmbito da gestão escolar.

5.4. Os Editais

O Projeto Somar teve como grande justificativa a redução de gastos que o governo teria com esse investimento em parcerias com o setor privado. Os editais do Projeto Somar começaram a ser lançados em maio de 2021. Os três primeiros foram publicados como “Edital de Chamamento Público” (nº4/2021, nº5/2021 e nº6/2021) sendo um para cada escola. Eles definem algumas responsabilidades da Secretaria Estadual de Educação acerca da gestão compartilhada bem como repasse de recursos, compromissos financeiros, pagamento de despesas e pessoal contratado. Essas informações estimam o custo do Projeto, como veremos adiante.

É relevante chamar atenção para um tópico que não consta em nenhum dos editais, os investimentos na estrutura das escolas como: reformas e novas obras. Segundo a SEE/MG, essas questões só serão contempladas nas três escolas caso haja necessidades urgentes visto que, os valores estimados não contemplam esse investimento em infraestrutura (SEE/MG, 2021).

Em relação a merenda escolar, nos editais é firmada a responsabilidade da Organização Social, mas eles não deixam claro se o fornecimento será diretamente da SEE/MG por meio do repasse do valor por aluno através do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), ou se a OSC utilizará os recursos recebidos no contrato de parceria. Em comum, todos os editais tinham as mesmas características e a ideia era de que cada escola pudesse ter a gestão compartilhada com uma empresa diferente. De início, o edital define como objetivo,

1.1 Constitui objeto do presente Chamamento Público a seleção de propostas de Organizações da Sociedade Civil (OSCs), objetivando a celebração de

Termo de Colaboração com a Secretaria de Estado de Educação (SEE), para Gestão Compartilhada da Escola Estadual.

1.2 A parceria objeto deste chamamento prevê a oferta de 946 (novecentas e quarenta e seis) vagas de ensino médio em tempo parcial.

1.3 A oferta deverá seguir o padrão estabelecido pelo Novo Ensino Médio, conforme previsto na lei nº 13.415/2017, e garantir uma carga horária mínima de 3.000 (três mil) horas ao longo dos 3 (três) anos de processo formativo dos estudantes, podendo ser estendida a jornada escolar com atividades extras para complementação e qualificação do currículo e do projeto político pedagógico.

1.4 A parceria a ser celebrada terá prazo de vigência de 52 (cinquenta e dois) meses, podendo ser prorrogada de acordo com o limite previsto na legislação (Edital SEE/MG Nº 5/2021, p.1).

De acordo com a SEE/MG, essa gestão compartilhada da unidade de ensino se concretizaria pela soma de esforços da SEE/MG e da OSC selecionada, observadas as diretrizes obrigatórias previstas na legislação educacional mineira. O edital define as obrigações da SEE/MG e da OSC, sendo que,

2.2 Caberá à Secretaria de Estado de Educação no âmbito da parceria:

2.2.1 Estabelecer o Currículo de Referência do Ensino Médio;

2.2.2 Aprovar o projeto pedagógico apresentado pela OSC, incluindo eventuais revisões ao longo do tempo;

2.2.3 Definir o calendário escolar anual a ser seguido;

2.2.4 Operacionalizar todo o processo de matrículas dos alunos para a unidade de ensino;

2.2.5 Operacionalizar o processo de avaliação da qualidade do ensino na unidade, comum ao restante da rede estadual de educação de Minas Gerais;

2.2.6 Cumprir o cronograma de repasses financeiros conforme valor previsto na cláusula 4ª do Termo de Colaboração;

2.2.7 Disponibilizar o imóvel para a execução das atividades escolares;

2.2.8 Disponibilizar todos os bens móveis que guarnecem a unidade escolar, conforme disposto no Anexo II, para a execução das atividades escolares, durante a execução do Termo de Colaboração;

2.2.9 Manter o pagamento das contas de energia e água do imóvel onde estiver situada a escola;

2.2.10 Nomear e remunerar os servidores selecionados pela OSC para o cargo em comissão de Diretor de Escola, a função de Vice-Diretor de Escola e o cargo em comissão de Secretário de Escola;

2.2.11 Designar o Gestor da Parceria e acompanhar a execução das atividades;

2.2.12 Realizar o acompanhamento das atividades por meio do serviço de inspeção escolar, conforme as normativas existentes (Edital SEE/MG Nº 5/2021, p.1-2).

E, em relação a OSC selecionada no âmbito da parceria, o documento define as seguintes obrigações:

2.3.1 Executar as atividades educacionais previstas na parceria, alocando os recursos humanos, insumos e equipamentos necessários para as atividades, em busca da melhoria da qualidade do ensino, conforme compromissos firmados no plano de trabalho;

2.3.2 Realizar processo de seleção para assumir o cargo em comissão de Diretor de Escola, a função de Vice-Diretor de Escola e o cargo em comissão de Secretário de Escola, dentre membros da carreira da Educação, observadas as diretrizes estabelecidas pela SEE;

- 2.3.3 Seguir o projeto pedagógico aprovado pela SEE, como parte deste processo seletivo, submetendo para avaliação os ajustes que se fizerem necessários ao longo do tempo;
- 2.3.4 Fornecer alimentação escolar seguindo as diretrizes da Secretaria Estadual de Educação, conforme Lei Federal 11.947/2009 e a Resolução N 6/2020 do FNDE, bem como demais normativas expedidas pela Secretaria de Estado de Educação;
- 2.3.5 Realizar a gestão patrimonial da Escola, conforme Decreto Estadual n.º 45.242, de 11 de dezembro de 2009 e Resolução Seplag n.º 86, de 20 de novembro de 2018 incorporando ao patrimônio da SEE, ao final da parceria, os bens adquiridos com recursos da parceria;
- 2.3.6 Alimentar os sistemas de informação da SEE, conforme exposto na Resolução 4055/2018;
- 2.3.7 Aderir e estimular a participação dos estudantes nos exames do sistema nacional de avaliação da educação básica, bem como nas avaliações de rede promovidas pela rede estadual de ensino;
- 2.3.8 Receber os alunos matriculados na unidade de ensino, garantida igualdade de condições para o acesso e permanência na escola a todo e qualquer aluno, vedada a seleção para ingresso e qualquer tipo de cobrança de taxa, contribuição ou doação de qualquer natureza por parte dos alunos e familiares, incluindo materiais didáticos e atividades extras realizadas na estrutura física da escola, garantida a gratuidade integral do ensino ofertado;
- 2.3.9 Executar os recursos financeiros repassados em estreita observância aos regramentos estaduais e apresentar relatórios de monitoramento periodicamente;
- 2.3.10 Contribuir para o fortalecimento da gestão democrática e participativa da escola, mantendo ativos o Colegiado Escolar e a Assembleia Escolar, conforme resolução vigente à época da parceria, podendo propor também outros instrumentos de gestão democrática e participativa no âmbito da gestão escolar;
- 2.3.11 Apresentar relatórios semestrais e anuais de eficácia e efetividade, respectivamente;
- 2.3.12 Disponibilizar canais permanentes de comunicação e acesso à informação à comunidade escolar (Edital SEE/MG N.º 5/2021, p.02).

Essa gestão compartilhada de escolas confirma uma concepção de “Estado mínimo neoliberal” que, no caso de Minas Gerais, revela-se por meio da privatização da educação, sob o pretexto de modernização da gestão escolar e aumento da qualidade do ensino. Vale lembrar que, o plano de governo para a educação mineira foi definido desde o primeiro documento publicado pelo governador Romeu Zema (Plano de Governo-Liberdade Ainda que tardia), fazendo referência à gestão compartilhada, e, compreendendo-a como o melhor caminho para a qualidade da educação.

Ainda de acordo com os editais, as instituições que poderiam participar do processo de seleção deveriam ser OSCs formalmente constituídas, conforme art. 2o, inciso I, alíneas a, b e c, da Lei Federal no 13.019/2014, com no mínimo dois anos de existência e com cadastro ativo no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica – CNPJ, mas em nenhum momento os editais definem que essas organizações deveriam ser do campo da educação. Evidenciando que esse modelo de gestão compartilhada nas escolas ocorre a partir de parâmetros empresariais, visto que, não é obrigatório ser do campo da educação para gerir uma escola, além disso, mostra que essa gestão é uma forma para se

chegar na privatização do ensino público. Essa privatização não acontece seguindo os mesmos moldes da passagem de empresas públicas para o setor privado, mas sim na retirada do Estado pela sua responsabilidade pelo ensino.

O fato de uma organização assumir a escola pública e gerir os recursos financeiros provenientes do Estado, afirma que o modelo de gestão compartilhada está adequado as estratégias neoliberais que o capitalismo tem assumido nesse governo. Nos editais, o valor definido pela SEE/MG para execução da parceria com a OSC considera o valor anual de R\$4.927,35 (quatro mil, novecentos e vinte e sete reais e trinta e cinco centavos) por aluno, conforme definido pela Portaria Interministerial no 01, de 31 de março de 2021, do Ministério da Educação e do Ministério da Economia, para o ensino médio urbano de Minas Gerais.

O valor anual para cada parceria observaria em média a seguinte divisão por escola ao longo dos 5 meses e 4 anos de gestão:

Tabela 8 – Valores anuais para cada parceria por escola 2021 – 2025

Escola	Alunos	2021	2022	2023	2024	2025	Total
E. E. Coronel Adelino Castelo Branco	600	R\$197.094,00	R\$3.064.318,97	R\$3.171.570,13	R\$3.282.575,08	R\$3.397.465,21	R\$13.113.023,39
E. E. Francisco Menezes Filho	946	R\$310.751,54	R\$4.831.409,57	R\$5.000.508,90	R\$5.175.526,71	R\$5.356.670,15	R\$20.674.866,88
E. E. Maria Andrade Resende	778	R\$255.565,22	R\$3.973.400,26	R\$4.112.469,27	R\$4.256.405,69	R\$4.405.379,89	R\$17.003.220,33

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados dos Editais da SEE/MG nº4/2021, nº5/2021 e nº6/2021.

Em relação a esses valores anuais, vale salientar que o montante previsto para o ano de 2021 está menor, pois equivale apenas para os cinco últimos meses do ano em que a empresa vencedora da licitação estaria na gestão das escolas. Em agosto de 2021, a SEE/MG publicou o resultado do processo seletivo dos editais de chamamento público para as três escolas, e a mesma empresa foi selecionada para a gestão compartilhada das escolas, a CETEB. Trata-se de uma empresa privada sem fins lucrativos que administra uma escola pública estadual de iniciativa privada em Feira de Santana no estado da Bahia. No site da CETEB⁷ encontramos a seguinte citação: “O Ensino Médio no COLÉGIO CETEB, preconiza um estudante protagonista de sua aprendizagem, e professores que atuam como mediadores desse processo embasado na educação por competências”. Pode-se identificar em sua proposta pedagógica temas como Plano de carreira, Projeto de Vida, Empreendedorismo, Interação socioprofissional dentre outros. Observa-se, aqui, a grande compatibilidade entre a educação oferecida pela escola e pontos centrais da contrarreforma do Ensino Médio em curso no país.

Após a formalização do contrato pela CETEB, em setembro de 2021, a SEE/MG divulgou outro edital de contratação de professores para a implementação do Projeto Somar. O edital prevê que os professores passam a ser contratados por um regime de CLT, sem benefícios e sindicalização, além de serem submetidos a jornadas de trabalho maiores do que a de servidores concursados. Resultando desse processo a desarticulação da categoria docente, que gera obstáculos para a representação e reivindicações coletivas, pois,

[...] há uma crescente incorporação da educação pública a uma lógica empresarial contemporânea buscando a adequação da escola à empresa. E uma empresa visa resultados que devem ser medidos. Portanto, seria transpor à educação pública uma ideologia de produtividade e controle, especialmente relacionada ao trabalho do professor (CAETANO, 2018, p.125).

Essa modalidade de contratação acarreta como desdobramento o enfraquecimento do trabalhador docente por meio de muitos aspectos que envolvem as condições de trabalho nas escolas públicas: desvalorização da carreira, remuneração e formas de contratação, dentre outras.

No capítulo referente à educação, da Constituição Federal, o Art. 206 assegura a necessidade de garantir: V- valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela

⁷ Fonte: <http://www.colegioceteb.com.br/>

Emenda Constitucional n. 53, de 2006); VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988). A LDB prevê no Art. 67 que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público. Além disso, define também o ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996). Todos esses direitos são ignorados com as formas de contratação previstas no edital do Projeto Somar, acarretando como desdobramentos para o trabalho docente um processo de precarização por meio da “flexibilização das relações trabalhistas [...] que alterou a própria natureza do trabalho docente, que, perdendo autonomia, vê-se, cada vez mais, subsumido ao capital” (MIRANDA, 2005, p. 57).

Apesar da manutenção da educação gratuita para os estudantes e do direcionamento de atender as demandas dos trabalhadores, o Projeto Somar, por meio de sua organização neoliberal, busca efetivar os recursos públicos nos interesses capitalistas de acumulação e valorização do capital. Além disso, OSC selecionada nos três processos seletivos é uma organização situada no estado da Bahia o que resultará um custo operacional ainda maior, devido à distância e as diferenças contextuais, culturais e regionais. Outro agravante se dá pelo fato de a mesma instituição assumir o gerenciamento das três escolas simultaneamente, isto dificulta a observação do desenvolvimento das formas de trabalho empregadas em cada escola. Ainda, a comparação ocorrerá somente entre as escolas públicas e as de gestão compartilhada. Vale ressaltar que, o Projeto Somar foi concretizado ao mesmo instante que o governo estadual instaurou o projeto que prevê a municipalização do ensino fundamental, o Projeto Mãos Dadas.

Em janeiro de 2022, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais lançou o Edital SEE nº 01/2022, de 12 de janeiro de 2022 – Processo de seleção de diretores de escola e vice-diretores de escola - Gestão Compartilhada Projeto Somar. Esse edital abria para o público o processo de seleção para gerir a direção de uma das três escolas pertencentes ao Projeto Somar, e, assim que assumissem o cargo, os diretores anteriores

seriam designados para outras escolas estaduais. Um dos critérios definidos no edital eram:

2.4 – Poderá se inscrever ao cargo de Diretor de Escola ou à função de vice-diretor de escola o servidor que comprove:

I – Ser Professor de Educação Básica (PEB) ou Especialista em Educação Básica (EEB), detentor de cargo efetivo;

II – Estar em exercício e comprovar tempo de exercício por, no mínimo, 2 (dois) anos, ininterruptos ou não, computados nos últimos 5 (cinco) anos anteriores à data da inscrição, no cargo de PEB ou EEB na rede estadual;

III – Possuir curso de Pedagogia plena ou licenciatura plena ou bacharelado/Tecnólogo acrescido de Formação Pedagógica de Docentes;

IV – No caso de candidato ao cargo de diretor de escola, possuir Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual vigente na data de inscrição;

V – Estar em situação regular junto à receita Federal do Brasil;

VI – Estar apto a exercer plenamente a presidência da Caixa Escolar, em especial a movimentação financeira e bancária;

VII – estar em dia com as obrigações eleitorais;

VIII – Não estar, nos 5 (cinco) anos anteriores à data da escolha para o cargo ou função, sofrendo efeitos de sentença penal condenatória;

IX – Não ter sido penalizado em processo administrativo disciplinar em órgão integrante da Administração Pública direta ou indireta, nos 5 (cinco) anos anteriores à data da escolha para o cargo ou função, observado, no que couber, o disposto no artigo 29 da Lei nº 21.710, de 30 de junho de 2015;

X – Não possuir, comprovadamente, pendências financeiras e de prestação de contas ainda não sanadas no exercício de mandatos anteriores ou na atual gestão da Caixa Escolar, nos termos do art. 21 do Decreto nº 45.085, de 08 de abril de 2009 (EDITAL SEE Nº 01/2022, p.01).

Os diretores e vice-diretores que foram aprovados nesse processo seletivo, assumiram a gestão das escolas em março de 2022. Os gestores chegaram às escolas com o Projeto Somar em andamento na administração das escolas. De acordo com Paro,

O diretor como responsável último pela escola tem servido ao Estado como um mecanismo perverso que coloca o diretor como, culpado primeiro “pela ineficiência e mau funcionamento da escola, bem como pela centralização das decisões que aí se dão. Isto leva o diretor de escola a ser alvo dos ódios e acusações de pais, alunos, professores, funcionários e da opinião pública em geral, que se voltam contra a pessoa do diretor e não contra a natureza de seu cargo, que é o que tem levado a agir necessariamente contra os interesses da população (PARO, 2003, p.24).

Sabe-se que a organização e a administração de uma escola se derivam da maneira de se conceber o Estado. O modelo de gestão compartilhada defendido pelo Projeto Somar não informa em seus documentos divulgados os princípios e a concepção de gestão escolar que deve ser assumida pela OSC. Os documentos e os editais do Projeto Somar apenas citam que a gestão compartilhada terá mais benefícios nos resultados do que se tinha na gestão anterior.

Em maio de 2022, a Resolução SEE nº4.734 de 31 de maio de 2022 é publicada, alterando os dispositivos da Resolução SEE Nº 4.724/2022, de 20 de abril de 2022, que dispõe sobre a Assembleia Escolar e sobre a estrutura, funcionamento e processo de

eleição dos membros do Colegiado Escolar nas escolas estaduais que integram o Projeto Somar, solicitando que a CETEB envie um cronograma para eleição dos membros dos Colegiados Escolares das Escolas Estaduais. Entretanto, até o período em que esse trabalho foi publicado, não se sabe se esses documentos foram enviados pela OSC, nem se as escolas começaram a promover o colegiado.

Mesmo que, em uma sociedade democrática, as decisões das instituições públicas devem ocorrer de forma coletiva, transferir essa responsabilidade faz com que as decisões sejam tomadas por um único sistema que organiza e gerencia a escola da forma que preferir. Vale destacar que mesmo antes do Projeto Somar, as RPPs já vinham sendo firmadas no estado de diversas formas, por meio de concessão, terceirização ou filantropia. O Projeto Somar apenas tem inaugurado no estado uma nova fase de disputas no campo educacional, mostrando para a população mineira que esse estilo de educação é uma nova tendência a ser seguida pelo governo estadual, sob o argumento de que a educação pública não corresponde às demandas e que, por isso, precisa ser transformada em um bem privado ou mercantil.

Neste contexto, tudo indica que o Estado de Minas Gerais busca, ao longo prazo, renegar seu dever constitucional da oferta educacional pública de qualidade. O capital privado avança sobre a educação, a partir dos argumentos da desregulamentação, descentralização por meio das relações de parceria público e privado. A redução de gastos na área da educação passa ser desviada para o processo de mercadorização da educação. Se a educação era disponível para a população, agora é para seus consumidores.

5.5. Implicações da implantação do Projeto Somar

Nessa subseção serão apresentados os depoimentos dos sujeitos envolvidos nas escolas participantes da experiência do Projeto Somar, a fim de identificar formas de empresariamento e avanço do capital sobre o público e seus desdobramentos na gestão da escola.

É preciso entender que o campo da docência é de disputa e de interesses de classes, sendo assim, os aparelhos privados passam a promover a formação docente, formando professores em massa e em seus pontos de vista, ou seja, um professor como imitador de suas propostas, um profissional “gerenciado”. A esse respeito, Fontes (2018) esclarece que

A multiplicação de entidades e organizações voltadas aparentemente para o mesmo tipo de atividade, como a educação, demonstra a existência de tensões e conflitos competitivos entre elas, mas eles permanecem ocultos sob o interesse capitalista comum de definir as políticas (retirando-as das lutas sociais), de gerir os governos e o Estado (FONTES, 2018, p.22).

Essas considerações permitem evidenciar que esses aparelhos privados de hegemonia – APHs, tornam-se modelos para o setor público e, nessa linha de pensamento, retomamos Fontes (2018) ao problematizar que inúmeras vezes, “a ‘gestão privada eficaz’ envolve a suposição de que há uma qualidade distinta nos empresários: eles seriam melhores, mais eficientes e mais eficazes por seus resultados”, naturalizando a ideia de que a parceria público-privada precisa de fato existir pois, o serviço público educacional sozinho é menos eficiente.

Em Minas Gerais, as parcerias público-privadas receberam grande impulso na gestão de Romeu Zema (NOVO), que apresentou no início do governo, propostas que indicavam a incorporação de reformas educacionais, deixando evidente que, na verdade, não há nada de “novo”, pois, de acordo com Freitas (2018), trata-se de uma nova direita, com velhas ideias. Dessa forma, evidencia-se, mais uma vez, a presença da lógica neoliberal no campo educacional, propagando que o modelo mais eficiente de gestão é o do setor privado. A lógica privada justifica sua atuação no sistema público educacional para formar sujeitos produtivos e competitivos. O setor privado sabe que para eles é lucrativo e nós sabemos que é um retrocesso.

Neste sentido, essa relação entre o público e o privado na organização e gerenciamento da educação é um processo de correlação de forças que não acontece por acaso, acontece por meio de sujeitos e processos, onde a lógica do capital passa a prevalecer acima do educador e dos educandos. O Projeto Somar, inspirado no modelo das Escolas *Charter*, em que as instituições são mantidas com o dinheiro público, mas a gestão é privada e liderada por organizações sem fins lucrativos, vem sendo defendido por representantes do partido NOVO em todo o país como um modelo de sucesso.

Para apreender as opiniões dos sujeitos envolvidos na experiência do Projeto Somar, entrevistamos a Deputada Estadual Beatriz Cerqueira (PT), parlamentar atuante em oposição ao Projeto desde o início, e também dois professores de cada uma das três escolas: E. E. Coronel Adelino Castelo Branco (A), E. E. Francisco Menezes filho (B) e E. E. Maria Andrade Resende (C). A partir das informações obtidas e dados coletados nos sites da SEE/MG e do Sind-UTE, além das entrevistas, foi possível identificar que a implementação do Projeto Somar ocorreu ao longo de 2021 em oito etapas:

1. Os Editais de gestão compartilhada foram lançados para a contratação das empresas;
2. Em reunião com a SEE/MG os diretores das três escolas foram informados a respeito do projeto;
3. A CETEB foi escolhida para gerir as escolas;
4. O projeto foi apresentado nas escolas participantes em reunião com os profissionais que nelas atuavam;
5. Houve grande movimentação dos profissionais das escolas com o Sindicato (Sind/UTE) e a Deputada Beatriz na tentativa de barrar o projeto;
6. Os Editais para a contratação de professores para atuarem em regime de CLT foram lançados;
7. Os professores efetivos das escolas “escolheram” as escolas que iriam e foram remanejados;
8. As três escolas começaram a funcionar sob a gestão da CETEB.

Em todas as entrevistas uma informação foi unânime, os professores e as escolas não foram consultados antes da implementação do Projeto Somar, uma vez que todos afirmaram que tomaram conhecimento do Projeto pela mídia e que a informação de que a escola em que atuavam tinha sido selecionada foi repassada pela SEE/MG depois da veiculação na mídia.

A Deputada Beatriz Cerqueira explicou que o Projeto Somar é uma ação de governo do Partido Novo que tem como base a concepção de estado mínimo para as políticas sociais, que pode ser facilmente identificada nas áreas da educação, saúde, segurança pública e na questão ambiental:

O Projeto Somar é uma gestão empresarial, uma plataforma de governo do atual governador do partido NOVO, ou seja, se define como a ideia do Estado se retirar da vida das pessoas. Essa é a concepção geral do atual governo de Minas. Nós identificamos esse tipo de proposta em Minas Gerais na área da educação, saúde pública, na questão ambiental... Enfim, é uma marca do governo: a ideia de que o Estado tem que se retirar da vida das pessoas e o mercado regular as relações. Então é uma grande inversão. Retirando a obrigação do Estado em prestar serviços públicos de qualidade e colocando no lugar empresas, que passam a receber recursos públicos. O fato da empresa, da organização social ser sem fins lucrativos, não quer dizer que ela não lucre, não quer dizer que ela não faça uma distribuição do lucro aos seus sócios. Mas tem lucro! E o que nós vimos no Brasil no último período. É a proliferação de empresas que são criadas com esse fim, fim de assumir gestão de escolas e gestão de hospitais, porque desde a Emenda Constitucional 95, aprovada em 2016, que foi o limite o teto de investimentos sociais, a ideia desse mercado era exatamente abocanhar recursos públicos que antes eles não tinham acesso. Então como o empresário passa a ter acesso a um dinheiro que antes era exclusivamente público através desses modelos, como é essa

gestão compartilhada, então é sem sombra de dúvidas uma violação do direito à educação. Porque o estado, pela Constituição, é quem tem que ser o prestador de serviços. Ele não pode delegar a um terceiro ou a iniciativa privada [...] Então, a observação que eu faço do Projeto Somar é que ele se insere nessa lógica de mercado, para retirar o Estado da vida das pessoas. O Estado deixa de investir em políticas públicas e transfere gestão para iniciativa privada. O Somar também é uma forma de burlar a Constituição Federal em relação ao ingresso ao serviço público por concurso. Porque nesse projeto todos os trabalhadores não tem vínculo com o Estado e sim um vínculo com a organização social por CLT, e, portanto, é uma forma de burlar a realização de concurso público como também a nomeação de concursados. (Entrevista – Deputada Estadual de MG).

O depoimento da Deputada destaca a proliferação de empresas que passaram a atuar nesse nicho, de gestão de escolas e hospitais públicos no estado, incentivados com a Emenda Constitucional n.95 de 2016. Para ela, quando o empresário passa a ter acesso aos fundos públicos por meio desse modelo, como o da gestão compartilhada, é uma violação do direito à educação. Nesse modelo de gestão, o Estado deixa de investir em políticas públicas e transfere gestão para iniciativa privada.

A seguir serão apresentados os depoimentos da Deputada e dos professores das escolas afetadas pelo Projeto Somar, organizados a partir de alguns recortes: a) a participação/interlocução do sindicato e das escolas na elaboração e implementação do Projeto Somar; b) impactos no trabalho docente; c) a privatização da gestão das escolas; d) resistências ao Projeto Somar. É importante destacar que, foram feitas várias tentativas de contato com os atuais diretores/gestores das escolas para que eles participassem da entrevista, porém, sem êxito.

5.5.1. A participação/interlocução do sindicato e das escolas na elaboração e implementação do Projeto Somar

O Sind-UTE/MG é considerado o segundo maior sindicato brasileiro, pois ele representa todos os profissionais da educação no estado de Minas Gerais. A participação desses profissionais na elaboração de um projeto que fere a educação pública de gestão pública deveria seguir os princípios da gestão democrática, visto que, a participação é imprescindível para que os seus objetivos sejam alcançados de forma significativa. Partindo desse pressuposto, destaca-se que ações políticas como o Projeto Somar deveriam ser planejadas a partir de um amplo debate envolvendo o sindicato e os profissionais da educação.

Entretanto, de acordo com a Deputada Beatriz Cerqueira (PT),

Não aconteceu nenhuma interlocução com a sociedade para implantação do Projeto Somar nas escolas. As pessoas foram informadas pelas notícias de imprensa, pela mídia, por terceiros. Foi uma situação extremamente desrespeitosa para a escola, com uma falsa ideia de que as escolas teriam sido selecionadas em função de indicadores educacionais baixos, e, portanto, que justificaria a entrega da gestão para uma empresa pois a gestão própria não estaria dando certo. Então foi desrespeitoso com os profissionais dessas escolas. Foi desrespeitoso com a comunidade escolar. Não escutaram ninguém! O sindicato é completamente isolado. Ele não teve nenhuma participação nessa discussão, assim como a comunidade escolar, também não teve, e os profissionais da escola também não (Entrevista – Deputada Estadual de MG).

A respeito da forma como o Projeto aconteceria nas escolas, todos os entrevistados apontaram que descobriram a participação de sua escola no Projeto Somar primeiramente pela mídia e que nunca foram consultados para a elaboração do mesmo:

Recebemos a notícia através do jornal! Assim, de repente a gente acorda e está lá a manchete no jornal do Estado de Minas falando que a nossa escola iria participar do projeto. Até então a gente não sabia de nada. Agora se a direção da escola já sabia ou não é uma incógnita. Temos as nossas dúvidas, porque como que chega uma coisa dessa sem alguém estar sabendo? (Entrevista – Professora 1, escola B).

Nós ficamos sabendo tudo pelo Diário Oficial e isso é muito importante, porque eles escolheram a comunidade escolar desse projeto e definiram um projeto sem nenhuma participação da direção, nem dos professores e da comunidade escolar. Projeto nenhum da educação pode ser implantado dessa forma precária, sem um estudo, sem se saber o que está acontecendo dentro da escola, sem ouvir a comunidade em si. Então, foi dessa forma que a gente ficou sabendo, através do jornal no dia Mundial da Educação. Depois dessa publicação fizeram uma reunião para nos informar aquilo que o jornal já tinha dito e não serviu mais nada (Entrevista – Professora 2, escola C).

A professora 2 da escola A informou que atuava na gestão da escola há mais de dez anos quando de acordo com suas palavras a “bomba do projeto explodiu”. Segundo ela, a SEE/MG convocou os diretores das escolas para uma reunião extraordinária no final de abril de 2021 e, durante essa reunião eles foram informados que suas escolas fariam parte do Projeto e que eles não poderiam continuar nas escolas, visto que, a ideia era que a OSC contratasse outros professores em regime de CLT. Assim, os efetivos seriam remanejados para outras escolas do Estado. De acordo com a professora 2 da escola A, nessa mesma reunião foi informado que eles não tinham o que fazer para reverter a decisão, já que o Projeto Somar estava pronto para ser implantado naquela escola:

Eles chegaram com uma coisa toda pronta, um projeto impecável no papel. Ninguém foi consultado antes dessa imposição e sabemos que o sindicato e a superintendência de ensino foram para tentar barrar a coisa, mas participação nossa no projeto não tinha! Até porque já chegou como uma imposição na escola, o que eu acho um absurdo (Entrevista – Professora 2, escola A).

Outra informação que chama a atenção é que, de acordo com os depoimentos dos profissionais entrevistados, nas reuniões que aconteceram para apresentar o projeto, quando questionada, a SEE/MG afirmou que as escolas foram escolhidas porque tinham baixos índices nos indicadores educacionais. De acordo com a professora 2 da escola (C),

A notícia chegou para a gente para um jornal no dia 28 de abril, no dia Mundial da educação. Então foi um baque muito grande entre os colegas. Aí nos deparamos com o edital pronto com publicação no Diário Oficial e, a partir daí, nós já nos sentimos assim, como perdedores mesmo, porque não podíamos nem lutar. Não deram nem a oportunidade de lutar, de construir, assim como qualquer projeto educacional precisa ter a comunidade, dessa vez ela não foi ouvida, os professores não foram ouvidos, os diretores. Então a escolha foi arbitrária, colocaram a nossa escola como uma dessas três para participar do Projeto Somar e até o sindicato não sabia (Entrevista – Professora 2, escola C).

O professor 1 da escola A, que atuava na escola há 5 anos, questionado sobre o projeto, disse estar confuso até o momento atual. Ele avalia o Projeto Somar como algo vago pois, desde o início, a SEE/MG informou que essas escolas seriam parte do projeto porque tinham baixos índices e que, para a escola elevar seus índices e o “padrão de qualidade”, a terceirização da mesma seria necessária. No entanto, tais argumentos são questionados pelos professores que acreditam que as escolas foram selecionadas por estarem em áreas centrais e bem localizadas, o que seria atrativo para empresas, como sinalizam os depoimentos:

Mas a escola estava em uma ascensão visível na cidade de Sabará. Então, será que seria pelos índices? Porque nós temos outras escolas na região com índices bem menores do que essa escola tinha e elas não entraram nesse projeto. Quando o projeto chegou para a gente nós pensamos que talvez seria por ser mais fácil para fazer uma implementação desse tipo. Então a percepção dos profissionais foi: como foi escolhida essa escola? Por que ela foi escolhida se ela estava em ascensão, se ela estava melhorando? Ela tinha um diretor fantástico auxiliando, fazendo projetos melhorando as coisas. A impressão é: foi uma justificativa que não era real, não conseguimos entender isso. Quando o projeto chega é uma parte muito bonita no papel, parecia muito legal. Eu mesmo comecei a ler muitas coisas e no papel parecia que seria algo fantástico, mas com o tempo a gente viu que parecia que a ideia do projeto era outra que a gente também não conseguia identificar. Eu não conseguia identificar se o projeto era bom ou não, mas eu consegui perceber que tinha algumas coisas ali que não estavam sendo faladas. Era essa impressão que a gente tinha quando ele chegou e já foi implantado. (Entrevista – Professor 1, escola A).

Porque falam que aquela escola foi escolhida por ter um resultado ruim no Ideb, mas o Ideb nem foi lançado naquele ano porque foram aplicar essa prova no início de dezembro, e, nesse momento os nossos alunos de terceiro ano já estavam saindo da escola porque já tinham feito todas as provas e alguns já tinham passado nas universidades, já tinham todas as notas. Então eles não estavam indo direito para escola porque era o finalzinho do ano. Então o site fala que não houve a captação desses alunos para fazer a prova,

então não tem nota. Aí quando a gente olha os Idebs dos outros anos tem escolas com índices bem inferiores ao nosso. O nosso Ideb é 4.5. Tem escolas que o Ideb é 2.3. E essas escolas nem foram cogitadas. Mas o que acontece, a nossa escola fica numa região privilegiada de Belo Horizonte, fica na orla da lagoa da Pampulha, então são bairros estratégicos, bairros de classe média alta. Aí a escola tinha o perfil do aluno que esse projeto queria para a nossa escola. Então essa justificativa que ele usa para fazer essa gestão compartilhada não é compatível com a realidade, não é plausível porque os nossos resultados não eram ruins (Entrevista – Professora 2, escola B).

Já o professor 1 da escola B afirmou estar estarecido com a postura do governo com a imposição do Projeto: “como resumem a complexidade de uma escola, a importância na formação do cidadão em apenas índices do Ideb? Trago o repúdio da nossa escola e da nossa categoria contra esse projeto”. (Entrevista – Professor 1, escola B).

Ele reforçou que a escola era reconhecida, justamente, pelo diálogo e trabalho feito com as comunidades, universidades e instituições de pesquisa. À exemplo, falou de um estudante da instituição que foi selecionado para representar Minas Gerais no Fórum Global da Juventude no México, em 2018, a partir de um projeto desenvolvido na escola:

Bom, desde o início o que se fala é que se trata de um projeto piloto que vai assumir as escolas por 54 meses, se não me engano. Mas já sabemos que isso vai se estender sim, porque esse governo sempre deixou muito claro que não tem interesse de gastar com educação, até porque, por outro lado, ele já está transferindo algumas escolas estaduais para os municípios né? Então, assim, a ideia do projeto é maravilhosa no papel? Sim. Mas, na prática, o que se mostra é um total desinteresse pelas individualidades dos alunos, dos professores e até mesmo pela própria estrutura da escola. Eu não consigo entender como que uma escola que sempre foi conhecida pela forma democrática de lidar com as coisas, a escola era reconhecida, justamente, pelo diálogo e trabalho feito com as comunidades, universidades e instituições de pesquisa (Entrevista – Professor 1, escola C).

Quando questionados sobre a participação do Sindicato e dos professores na elaboração do projeto, os professores alegaram nunca terem sido consultados. Mas apontaram que, quando o Projeto Somar foi apresentado para os profissionais da educação nas escolas, o Sindicato agiu imediatamente junto a Deputada Beatriz Cerqueira (PT) na tentativa de suspender o Projeto:

Então, tivemos o apoio de algumas pessoas do sindicato e também da deputada Beatriz Cerqueira, que vinha com o sindicato fazer algumas reuniões. Eles vieram como audiência pública porque era tudo gravado e filmado. Eu não lembro se o Projeto Somar chegou a fazer uma reunião por conta dele mesmo para se apresentar, mas eu sei que o sindicato e a deputada vieram para nos ajudar e fazer esse movimento contra o projeto. Mas essa participação que eu saiba foi quando o projeto já estava definido, eu não vi e nem fiquei sabendo se eles

participaram da elaboração projeto, porque para os profissionais da escola ele chegou pronto (Entrevista – Professor 1, escola A).

Outro professor afirmou que “a SEE/MG chegou com uma coisa toda pronta, um projeto impecável no papel, e sabemos que o sindicato e a Deputada tentaram barrar a coisa, mas participação deles no projeto não tinha” (Entrevista – Professor 1, escola B).

Percebe-se nos relatos que a participação e a interlocução do sindicato e das escolas na elaboração e implementação do Projeto Somar foi nula, explicitando assim a forma autoritária como chegou no “chão das escolas”. O Projeto Somar aterrissa nas escolas como um pacote predefinido e com a promessa de resolver os problemas pedagógicos, sem nenhuma participação do professor, comprometendo a autonomia da escola e abrindo caminho para a influência do mercado nos rumos da educação pública.

5.5.2. Impactos no trabalho docente

A fragilização do professorado em tempos de mercadorização da educação é um fato, pois, é caracterizada pela precarização do trabalho que promove elevados níveis de ansiedade e insegurança. No contexto do Projeto Somar, o docente passa pela “violência simbólica e física contra ele, habitual no país, como o nível elevado de tensão face às perdas intermitentes que vêm sofrendo em termos de carreira, salários e condições de trabalho” (EVANGELISTA, 2016, p. 14), o que é lamentável, tendo em vista o valor e a importância de sua ocupação no que tange a formação e emancipação dos sujeitos sociais.

Os processos de privatização da educação pública não sucateiam apenas os alunos dessas instituições, mas também concebem a segregação deles no processo educacional. Além disso, precarizam o trabalho docente, criando espaços de meritocracia, reforçam o individualismo na busca de bonificações e desarticulam a luta dos/as trabalhadores/as em educação. Em relação aos impactos do projeto no trabalho docente, professora 2 da escola (B) fez um desabafo,

A partir do momento que eu recebi a notícia que bastava eu mudar de escola, mostrava que eu já não interessava mais para eles e isso gera muita desmotivação. Eu comecei a me questionar se ser professora era isso mesmo que eu queria seguir. E você chega em outras escolas, qualquer informação que a gente fala sobre esse projeto gera um pânico nos professores, porque eles estão com medo de que a SEE/MG pegue mais escolas para colocar esse projeto. Então gera uma insegurança em toda classe, gera esse comportamento no professor porque ele vai trabalhar, mas está sempre esperando uma notícia ruim chegar e que vai mudar da vida dele. O Zema tratou todos os servidores como iguais, independente se eles tinham uma pós-

graduação, mestrado, doutorado. Para ele, era todo mundo desinteressante que não merece estar no Estado como professor. O sentimento é que o Zema quer acabar com o serviço público. Então, na verdade, entendemos que nos colocar nesse movimento é forçar um pedido de exoneração, para deixarmos o serviço público, porque ele não gosta do servidor público, e deixa isso muito claro nas falas e plano de governo dele (Entrevista – Professora 2, escola B).

Foi assustador receber essa notícia, por causa dessa falta de clareza, que eles não estavam falando tudo para gente. E como a ideia que eles passavam era de que a escola tinha baixos índices, todo mundo se preocupou. Porque não era isso que estava acontecendo! A escola estava excelente! Estava em ascensão, tinha parceria com empresas, com a prefeitura, com políticos da cidade, com os pais. Estávamos conseguindo chegar em um nível bem legal da escola, por conta da equipe da escola que foi sendo formada. Para se ter uma ideia, essa escola passou a ser referência na cidade. Chegou em um ponto que todo mundo queria ir para lá! E aí quando chegam falando que a escola foi escolhida para ser parte de um projeto de uma terceirização porque ela é ruim, os professores se assustaram, porque não era isso que estava acontecendo na realidade dessa escola. E pensamos "poxa, quem veio aqui para saber? Não é isso que tá acontecendo!" E aí, nesse processo, os professores efetivos da escola começaram a ficar extremamente preocupados, pensando: "E aí? O que eu vou fazer? Para onde eu vou agora?" Então começaram a remanejar os professores que passaram naquela escola ali a vida toda e, de repente, foram remanejados para outra cidade, outro bairro, tudo muito distante. Então foram coisas bem difíceis, um período muito difícil para nós, porque não foi fácil aceitar uma situação dessa, pois sabíamos que a realidade da escola não era a que eles queriam que nós acreditássemos que era. Não estou falando que o projeto foi bom ou que foi ruim, mas a condução e a explicação dele foram muito irresponsáveis com aqueles professores e profissionais da escola (Entrevista – Professor 1, escola A).

A partir dessas considerações, é possível inferir que o remanejamento dos professores para outras escolas, sem o consentimento, explicita a forma como os profissionais são desvalorizados e desrespeitados, sendo transformados em “peças” que podem ser removidas de acordo com a maior ou menor funcionalidade ao capital.

Vale ressaltar que o trabalho docente tem especificidades que precisam ser destacadas. Diferente do trabalho de quem produz mercadorias, o trabalho docente pode reiterar subordinações, ceder às pressões do mercado, mas pode, também, mediar interesses que vão na contramão dessas pressões e ao encontro dos interesses do trabalhador docente, considerando a educação como espaço contraditório. No entanto a história da educação evidencia, como tendência, que a instituição escolar tem estado comprometida com as exigências produtivas, por meio de um conjunto de reformas e políticas que redefinem a função social da escola, o papel do docente, sua formação e sua prática, “[...] ampliando as funções da escola e atribuindo um novo messianismo” (KUENZER, 1999, p. 21), a esse respeito, a professora enfatiza,

eu penso que, a partir do momento que eu desvalorizo o profissional que está na linha de frente da educação enfrentando diversos problemas no seu dia a

dia, o que eu espero da educação? Eu espero que ela melhore? Por que se ele vai pagar menos, ele espera um profissional qualificado na linha de frente? Eu não sei qual que é a idealização dele a respeito da educação, porque o aluno não é uma mercadoria que eu coloco o preço e consigo vender, o aluno tem todas as particularidades e precisamos desenvolver habilidades e cada um é um ser específico. E falar que esse projeto vai melhorar a qualidade da educação? Como? Se já começa pagando para esses professores, que foram contratados via CLT, muito menos do que um servidor público recebe. Ou seja, já remunera mal o professor e quer melhorar a educação? Se o professor vai trabalhar desmotivado, então é um ciclo, não faz sentido. Mas se ele continuar maquiando os números pode até dar certo. Até porque eu acho que ele precisa ter mais transparência e divulgar os dados corretos, ele tendo transparência a gente pode até começar a acreditar, porém até o momento nada do que me falou é verdadeiro, porque nada que ele fala se comprova não existe nenhum estudo (Entrevista - Professora 1, escola B).

Nós fizemos lá na audiência um levantamento que a nossa classe é muito bem instruída para qualquer projeto. Tínhamos lá mestres, doutores, ou seja, não tinha nenhum professor que não tinha especialização, então era um professor que realmente buscava aperfeiçoar o melhor para os nossos alunos (Entrevista – Professora 2, escola C).

Esses relatos chamam atenção para vários aspectos que afetam as condições do trabalho docente na escola pública e que tendem a aumentar com o Projeto Somar pela flexibilização do regime de contratação:

[...] pelo achatamento salarial; pela diminuição dos concursos públicos; pelo excesso de horas-aula; pelo grande número de alunos em sala; pelo não pagamento do piso salarial nacional; pela carência de plano de carreira; pela capilarização dos contratos temporários; pelas diretrizes curriculares; pelo neogerencialismo escolar; pela articulação dos interesses internos e internacionais à formação e ao trabalho pedagógico; pelo pagamento da formação inicial e continuada em escolas de nível superior não universitárias e, lamentavelmente, pelo esvaziamento teórico-prático de sua formação na modalidade EAD (EVANGELISTA; SEKI; SOUZA, 2018, p. 5).

Esses aspectos trazem como desdobramentos para o trabalho docente uma reestruturação que impõe ao espaço escolar um formato de organização de acordo com a lógica capitalista, produzindo um movimento de subsunção do trabalhador docente ao capital. Nesse tipo de modelo gerencial, os professores atuam como alvos do bombardeio contra a escola pública (EVANGELISTA; SEKI; SOUZA, 2018).

Esse cenário se apresenta como terreno fértil para a precarização e a intensificação do trabalho docente, marcada por um processo desvalorização social, política e econômica da profissão que acometeu o professor das escolas públicas pesquisadas.

5.5.3. A privatização da gestão das escolas

Nesse contexto de administração gerencial na escola pública, a empresa transforma a escola em um “plano de negócios”, onde o setor privado empresarial apresenta-se no discurso neoliberal a “expertise” para a administração pública. Além disso, prometem qualificar a educação por meio de intervenção sobre a gestão escolar. Esta intervenção pode ser sobre a formação de diretores e diretoras de escolas, mas pode também ser mais do que isso quando são introduzidas tecnologias, práticas e rotinas de gestão empresarial, em alguns casos com a presença dos proponentes privados nas unidades escolares, sendo esse o caso do Projeto Somar.

A privatização das escolas é um modelo que incomoda a todos. O tema das relações público-privadas na educação é abordado no Brasil a partir da análise das relações estabelecidas entre o Estado (poder público) e as mais diversas instituições privadas, bem como os diversos instrumentos contratuais através dos quais essas relações são formalizadas (PERONI, 2016; ADRIÃO et al, 2009; ARELARO, 2007). Essa proposta de gestão compartilhada imposta pela SEE/MG pode ser caracterizada como uma forma de concessão especial do serviço público. A esse respeito, o professor 1 da escola (C) afirmou que

Em uma reunião com a Deputada Beatriz ela disse que o único interesse dessa empresa é o lucro, e essa palavra não sai da minha cabeça pois, é de fato a verdade. Independente dos índices educacionais, a única que vai sair lucrando nessa história é a empresa que assumiu a gestão dessas escolas. Então resumindo, esse projeto aí pra mim deveria chamar “Diminuir” e não, “Somar”, porque de lucro quem vê é somente a empresa. (Entrevista – Professor 1, escola C).

Começamos a pesquisar os índices, e vimos que não era isso, e que não era só nessa escola que estava acontecendo isso, começamos a pensar que tinha uma coisa errada. E aí fizemos algumas movimentações, reuniões com outros professores, começamos um processo de ir à frente, de ligar e questionar a Secretaria Estadual de Educação, mas assim, foi um susto porque ninguém sabia de nada. A informação que eles (SEEMG) passavam era totalmente diferente da realidade que nós vivíamos. (Entrevista – Professor 1, escola A).

A gente sempre questionou muito essa questão do Ideb mesmo, porque temos a lista de alunos que conseguem ingressar na UFMG e também em outras faculdades particulares com bolsas de 100%, 90%, 80%, 70%, então, sabemos que tínhamos bons índices. Portanto, é muito mais fácil é usar um Projeto Somar dentro de uma realidade que dá certo para que eu mostre que aquilo deu certo ao invés de escolher uma escola onde o professor não consegue lecionar, o diretor não consegue trabalhar, que tem intervenção. Em nenhum momento os professores foram contrários a implantação de um projeto por questões políticas, nós somos funcionários da secretaria de educação, nós sabemos a importância desse diálogo e sempre estávamos em conjunto, só que em nenhum momento esse projeto foi colocado para os professores. Então eu pergunto qual o motivo de tirar todo o horário da escola

implantar um projeto dentro de uma realidade totalmente CLT? Então essa é a minha opinião aí para avaliação desse projeto, é um projeto eleitoreiro, que visa contemplar uma classe empresarial dentro da educação, que não conseguiu ser bem sucedido no Rio de Janeiro e aqui em Minas, vindo do Partido NOVO, era a proposta que eles tinham para educação. Isso que ele sempre falou, que iria privatizar e entregar nossas instituições públicas para instituições privadas. E claro elas iram obter lucros, porque sabemos o real objetivo das instituições privada, visar o lucro. Então ela vai modificar tudo que aquilo que aprendeu sobre educação. (Entrevista – Professora 2, escola C).

De acordo com Peroni (2016), a noção dessa relação entre os setores público e privado faz parte de uma nova linguagem para a privatização da educação. Esse modelo de gestão tem servido de justificativa para a presença de grupos corporativos, fundações empresariais e organizações não governamentais (ONGs) na educação. Em relação às empresas privadas lucrativas, as parcerias são tidas como instrumentos de atração de investimento privado com vistas à “complementar” o financiamento público. De acordo com a Deputada Beatriz Cerqueira,

Não há nenhuma vantagem em uma gestão compartilhada. Porque eu não acho que o Estado tem que tirar a sua responsabilidade da prestação direta de serviço público essencial à população, como é a educação. A gestão empresarial é uma gestão que não cabe num processo tão importante e complexo como a educação. Então eu não vejo nenhuma perspectiva positiva. Desde quando em 2022 começou esse projeto, eu já recebi a denúncia que essa organização social não cumpria direitos trabalhistas básicos, o que me levou, juntamente com o deputado federal Rogério Correia, a fazer uma representação denunciando essa situação no ministério público do trabalho. Então está sendo investigado. O estado não tem mecanismos de acompanhamento e controle dessas questões. Vou repetir: como ele quer que dê certo, nós não teremos acesso a nenhum problema que possa acontecer, exceto se as próprias pessoas e membros da comunidade que estão ali dentro fizerem essas denúncias (Entrevista – Deputada Beatriz Cerqueira).

Observando as propostas e ações desenvolvidas nas diferentes etapas do Projeto Somar, pode-se afirmar que o modelo segue fielmente a perspectiva do modelo de administração empresarial, porém, não poderia ser diferente, visto que essa proposta vem de um discurso antigo feito pelo atual governo mineiro. Assim, as redes estaduais de ensino participantes do Projeto Somar são reorganizadas conforme a lógica da gestão privada, estrategicamente orientada para o cumprimento de metas de desempenho e para a obtenção de resultados, monitorados por meio de avaliações externas de aprendizagem em larga escala, com evidente impacto sobre a organização do trabalho didático-pedagógico e sobre a gestão das instituições escolares (PERONI, 2013). A esse respeito, a professora 2, escola C, conclui que,

Quero concluir dizendo que esse NOVO, na verdade, não tem nada de novo. É um novo travestido aí de liberais, que estão aí para destruir o que é público!

A gente tá aí assistindo na mídia e nós, como servidores públicos, iremos lutar para que esse serviço continue público e de qualidade. Porque eles não nos trazem os projetos para desenvolver com os nossos alunos? Nós estamos abertos aos projetos, nós queremos que dê certo, nós queremos ver os nossos alunos na universidade. Assim como estávamos conseguindo espaço na educação com o aluno proveniente escola pública de preferência negros e entrando na sociedade e na faculdade, nós não queremos esse retrocesso. E acredito que a capacitação é muito importante para o profissional para que a gente consiga não a precarização para privatizar, que foi o que aconteceu nessa escola, o grande objetivo primeiro é precarizar! Vamos destruir, vamos fazer com que essas escolas sejam ruins para que a gente possa depois privatizar. Essa é a minha crítica a tudo isso (Entrevista – Professora 2, escola C).

Os depoimentos denunciam que a privatização da gestão das escolas vem sendo implementadas pelo governo mineiro a partir de um discurso de preza pela qualidade, mas que na verdade oculta os reais interesses mercadológicos que sustentam as ações e programas. Esse processo passa a responsabilizar o professor e a escola, de forma isolada, pela má qualidade da educação. Além disso, essa busca por “melhores resultados” acaba acarretando constrangimento aos docentes, que, no caso do Projeto Somar levou a remanejamento dos professores para outras escolas, fato que reforça um movimento "autorresponsabilização" moral e individual pelo sucesso da escola. Esse processo de responsabilização assume a dimensão de culpabilização, onde os professores têm sido os culpabilizados pelos resultados das avaliações externas. Na outra ponta, esse movimento apresenta um processo de desresponsabilização do Estado, ao transferir a gestão das escolas para as parcerias com o setor privado, alimentando um nicho de mercado onde empresários passam a encontrar no Estado o seu principal consumidor.

5.5.4. Resistências ao Projeto Somar

A docência é um campo de lutas e disputas, e esse, não seria um momento diferente. Quando uma escola pública é entregue a gestão privada apoiada pela secretaria estadual de educação, resta a esses professores uma luta solitária. As lutas e reivindicações contra esse modelo de gestão no cenário em que vivemos, no qual os docentes vêm sendo penalizados pelas políticas de desmonte de direitos, e de destruição do serviço público, decorrentes de um projeto neoliberal que está em sintonia com os interesses do capital financeiro, necessitam da união dessa classe, que é diariamente metralhada pelas políticas de desmonte da educação pública. A esse respeito, a resistência e organização sindical dos docentes é um movimento de suma importância.

Sobre os movimentos de resistência à implementação do Projeto Somar nas escolas, todos os professores entrevistados declararam que se movimentaram de todas as formas que podiam para barrar o projeto, mas que, essas tentativas infelizmente não tiveram sucesso.

A Deputada Beatriz Cerqueira (PT) afirmou que,

Em 2021, enquanto presidente da comissão e como atividades institucionais da assembleia, visitei as três escolas, fazendo a escuta da comunidade escolar em relação a esse processo da escolha, logo depois que foi anunciado esse projeto piloto. E o que encontrei foi uma grande insatisfação por parte das pessoas, indignadas, as pessoas descontentes não querendo esse modelo. Em uma escola eu encontrei muita ausência de informações, até a Assembleia Legislativa ir até a escola ninguém tinha ido falar com eles, ninguém tinha conversado com a comunidade, nem explicado o que seria esse Projeto Somar. Então, a comunidade se mobilizou nas escolas contra essa adesão, contra esse projeto, pelo modo que foi implementado, inclusive de forma autoritária, porque não teve nenhuma participação democrática de diálogo, nenhuma participação da comunidade escolar na definição e implantação desse projeto somar. Uma outra questão que eu chamaria atenção é o risco pedagógico, porque as escolas tinham projetos políticos pedagógicos já elaborados em curso, com diagnósticos construídos com a participação coletiva dos profissionais da comunidade, e o Projeto Somar vem e joga isso no lixo! O princípio da gestão democrática que está tanto na Constituição, quanto na LDB, mais do que isso, o princípio da gestão democrática é um princípio conquistado pela sociedade e o Projeto Somar então desconsidera esse princípio. Na realidade, as empresas que ganharam a licitação, nós pesquisamos muito sobre elas, não tem nenhum vínculo com a educação, não tem condições nenhuma de fazer essa coordenação e se responsabilizar pelo processo educacional dessas três escolas, porque foi a mesma organização social escolhida para as três escolas para gerir as três escolas. Elas são criadas para isso, para fazer gestão empresarial no espaço público pegando o dinheiro público (Entrevista – Deputada Estadual de MG).

De acordo com a professora 2 da escola (C),

Nós estávamos no período de pandemia, no ensino remoto. Então não tínhamos mobilidade para mobilizar a comunidade escolar. Estávamos totalmente desarmados e tínhamos somente as redes sociais. Mas, infelizmente, não tínhamos muito pelo que lutar e como protestar, porque as informações eram por meio de reuniões virtuais e as reuniões só vieram depois do edital ter sido publicado no Diário Oficial. Foi um golpe muito baixo mesmo! Não conseguimos nem lutar, pois, como iríamos lutar? Gente na rua durante a pandemia, durante o isolamento social? Sendo que o professor já tinha sido tão massacrado? Foi um ano tão difícil em 2021 para o professorado, as pessoas e o governo em si desvalorizando o professor, falando que ele não queria trabalhar. Então, sofremos muitos golpes! Mas houve tentativa de denúncia no ministério público para investigar esse Projeto Somar. Tem processo na justiça, mas enquanto isso acontecia, o edital já estava correndo e ninguém conseguiu barrar o edital (Entrevista – Professora 2, escola C).

A professora 2 da escola B afirmou: “começamos a pressionar a Secretaria de Educação e eles fizeram uma reunião com a gente muito mais ou menos, só falando que

“ia acontecer mesmo e que a gente teria que mudar mesmo, porque mudar faz parte do processo”.

Além disso, segundo a Deputada Beatriz Cerqueira (PT), além da escuta da comunidade com a visita às três escolas, eles também realizaram audiência pública, onde debateram o que seria esse projeto,

Até então, não tinha nenhum espaço de discussão pública sobre ele, e depois na sequência, eu apresentei uma ementa, um projeto de lei de modo que o estado de Minas Gerais ficasse proibido de fazer gestão privada, ou compartilhada como é o nome que o governo dá a escolas e em hospitais. Então nós conseguimos a aprovação dos estudos na assembleia, virou uma lei, mas o governo do Estado vetou, e quando o veto voltou para assembleia, nós não tivemos votos necessários para derrubada do veto. [...] Para 2022, eu apresentei propostas para que não sejam usados recursos do FUNDEB para pagamento dessas empresas de organização social, e infelizmente nós não tivemos êxito nessa votação em plenário. Porque é muito grave dinheiro público sendo utilizado para isso! Também denunciei a situação ao tribunal de contas do Estado, então hoje há um procedimento investigatório no tribunal de contas do Estado em relação a essa gestão compartilhada e a utilização de recursos públicos e dinheiro do FUNDEB pagando essa empresa, além da própria representação do ministério público do trabalho pelo descumprimento de obrigações trabalhistas. Ela está sendo investigada aqui em Minas gerais, mas nós fizemos antes uma ampla pesquisa e essa empresa, essa organização social que hoje está na gestão das três escolas já tinha muitas reclamações trabalhistas na Bahia. Então quer dizer, não é uma novidade que essas empresas sucateiam né, elas precarizam as condições dos seus próprios trabalhadores de modo a lucrar, ela lucra na supervalorização, ela lucra porque ela não tem e não precisa ter política de carreira de valorização profissional, de pagamento de piso [...] Então é uma situação gravíssima, porque o filho do rico não tem escola compartilhada! Eu fiz esse debate no plenário da assembleia e falei: "algum deputado colocaria seu filho numa escola dessa de gestão compartilhada?"; "nós estaríamos deixando que o governo faça aquilo que nós não queremos para as nossas próprias famílias?" É o mercado que vai determinar a dinâmica, a organização de uma escola estadual, e as OSCs lucram, porque elas pegam uma escola organizada, com infraestrutura, com material, então não tem que investir em nada porque o investimento ali naquela escola foi tudo público. Ela vai lucrar porque as OSCs lucram. Elas não têm essa característica de dividir lucros e, é nessa ausência de característica, que o governo faz o discurso de que é sem fins lucrativos, porque não tem divisão de lucros entre os sócios. Mas é claro que ela lucra, é claro que toda empresa ela existe para gerar lucro, ela não existe para outros fins (Entrevista – Deputada Beatriz Cerqueira).

Esses dados mostram que, ao contrário do que é defendido pelo governo, esse modelo de gestão compartilhada é um meio de enfraquecer a educação pública e de desvalorizar os educadores, além de representar um primeiro passo do projeto de privatização e de desresponsabilização do governo estadual sobre a educação. As circunstâncias descritas trazem grandes impactos para a categoria do magistério. De acordo com Freitas (2018) a reforma empresarial da educação abre portas para a privatização na mesma medida em que precariza o trabalho docente.

Nesse contexto do Projeto Somar, o capital ataca a carreira docente de várias formas, seja pelo remanejamento de servidores ou pelo contrato temporário de professores pelo regime CLT. Em todos os casos, a categoria se torna refém aos interesses da reforma empresarial. Quase trinta anos após o início das parcerias entre os setores no país e a ascensão de projetos que descaracterizam a escola pública de gestão pública, pode-se observar as mudanças que as medidas propostas causaram na formação e no trabalho docente, o capital passa a educar o educador e a gerir recursos que são públicos. Os depoimentos mostram que o Projeto Somar criou estratégias como o remanejamento de escolas e a ausência de debates, que levaram ao enfraquecimento dos trabalhadores docentes, subsumindo-os aos imperativos do mercado, trazendo efeitos devastadores para a categoria do trabalho docente. Os depoimentos dos professores mostraram que, apesar de muitos não concordarem com o Projeto Somar, o movimento de oposição e resistência em si não representou uma potencialidade transformadora, considerando também o período pandêmico que inviabilizou uma maior organização e política da categoria.

Por fim, vale destacar que esse cenário em que foi implantado o Projeto Somar eliminou os espaços de reflexão coletiva, fragilizou a organização política e corroeu as possibilidades de luta e resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Desconfiei do mais trivial,
Na aparência, singelo.
E examinei, sobretudo, o que parece habitual.
[...]
Nada deve parecer natural
Nada deve parecer impossível de mudar.
(Bertold Brecht)*

Este trabalho teve como objeto de investigação o Projeto Somar, como parte dos programas e ações no campo da educação no governo de Romeu Zema (2019-2022) que descaracterizam a educação pública de gestão pública e transferem a gestão da escola para uma organização social, em nome de “gestão compartilhada”.

Considerando esse recorte, ressalta-se nesse trabalho, as políticas educacionais da educação básica brasileira que envolvem a relação entre o público e o privado, tendo como foco principal o estado de Minas Gerais. Ao longo desse estudo, analisou-se a gestão do governo Zema na pasta da educação e constatou-se que, de forma explícita, esse governo defende a privatização da educação, sob a lógica do Estado Mínimo, sem se preocupar com um direito social tão fundamental que é a educação.

De forma geral, esse modelo não é um caso isolado, pois é possível constatar esse tipo de privatização do público de várias formas: na concessão das escolas para o setor privado por meio da gestão compartilhada; nas parcerias com organizações sociais com ou sem fins lucrativos; ou na reorganização da escola pública no qual o privado define o currículo e a gestão das escolas. Esse processo de relacionamento entre os setores é uma parte constitutiva das mudanças sociais e econômicas, o que traz como desdobramentos a mercadorização da educação.

Foi possível constatar que as políticas educacionais estão hoje orientadas pelas proposições neoliberais que consideram o mercado como o eixo das relações sociais, ou seja, as políticas são movidas pelas leis do mercado. Os levantamentos obtidos até aqui trazem à tona inquietações sobre as implicações da privatização sobre a educação pública mineira, com foco na experiência do Projeto Somar. Essa proposta prevê as reformas que segundo Freitas (2018), acontecem num movimento de *top-down*, de cima para baixo, sem considerar as necessidades sociais. Sob a proposta neoliberal, a educação deve atuar como um livre mercado, os princípios orientadores das reformas estão muito mais voltados para os interesses econômicos, onde o aluno é um número,

limitado aos índices da escola/empresa. E como nesse modelo neoliberal o setor privado é parâmetro de eficiência, a solução para tudo seria privatizar. As propostas de privatização chegam como uma solução de diminuição de gastos com a educação, enquanto a sociedade assume esse serviço.

Nesse cenário macro, é possível averiguar a atuação dessa lógica de mercado que concebe a educação como uma mercadoria em vários aspectos, provocando uma mercantilização de seus programas e objetivos. As reformas educacionais em concordância com o modelo neoliberal são implementadas, em sua maioria, como parte de um mecanismo de submissão da educação ao figurino do capital. Aqui, não importa qualquer característica da escola que receberá a gestão, o perfil dos alunos e, principalmente, as necessidades dos docentes que nela atuam. Verifica-se a materialização de uma gestão e uma organização do trabalho escolar conduzidas pelos ditames do mercado.

Nesse contexto, políticas são instaladas em nome da descentralização do ensino. No entanto, desde a implementação do Projeto Somar verifica-se que os conceitos de descentralização e autonomia, defendidos por amplos setores da comunidade educacional, sofreram um processo de ressignificação no contexto da reestruturação produtiva do capitalismo, tendo como fundamentos os critérios do mercado. Propostas como o Projeto Somar, implementadas na escola, na verdade, desobriga o Estado em relação à gestão da educação pública, por meio de uma retórica de gestão compartilhada que, na verdade, não passa de uma estratégia de transferências de responsabilidades públicas e de desconcentração de tarefas do Estado.

O que se coloca em projeção com o Projeto Somar aplicado no Governo Zema em Minas Gerais é um esvaziamento cada vez maior da escola para os estudantes do Ensino Médio, e principalmente o desaparecimento da escola pública de gestão pública. Embora a reforma do Novo Ensino Médio não foi nosso foco de investigação, vale destacar que tal reforma, disfarçada de inovadora, na verdade, esconde o aprofundamento de um terrível processo de esvaziamento da escola por dentro da própria escola, através de um processo de acumulação do capital.

Do mesmo modo em que o Brasil avançou na criação de políticas sociais, ele também alavancou os processos de privatização do público, na execução e direção de políticas educacionais. Desse modo, é importante investigar como a lógica mercantil tem participado da direção e execução de políticas sociais e como a presença desse setor

culmina na diluição das responsabilidades a respeito das políticas sociais e direitos civis.

No Brasil, estamos vivendo um momento de mercantilização da educação pública no qual o Estado continua atuando como o responsável pelo acesso dos alunos, mas a gestão da escola e seu conteúdo pedagógico está a serviço do setor privado com a justificativa de que, ao agir assim, estão contribuindo para a qualidade da educação pública.

Nesse movimento, a educação está a serviço de políticas liberais, fornecendo a sociedade apenas o mínimo que necessitam para integrar o mercado de trabalho capitalista. Sabemos que, pela falta de atuação da sociedade nos movimentos políticos e democráticos, a privatização do público passa a acontecer em curtos passos, porém naturalizados em nossa cultura. A sociedade precisa entender a importância de sua participação na democracia, pois ela seria fundamental para o resgate da escola pública de gestão pública.

As análises realizadas acerca do Projeto Somar mostram que essa experiência representa forte estratégia para o avanço do processo de privatização da educação mineira, como uma forma que o capital utiliza para avançar sobre serviços e direitos públicos. Embora a pesquisa não apresente dados e informações do processo de implementação no chão das escolas selecionadas após a transferência para a OSC (pois o projeto encontra-se em fase de implementação) as informações e os depoimentos dos sujeitos envolvidos diretamente apontam um desmonte dos direitos acarretando retrocessos para trabalhadores da educação, para os estudantes e para a rede estadual como um todo.

Destaca-se nesse trabalho que a concepção de educação defendida pelos reformadores empresariais se baseia na ideologia neoliberal e entende que o Estado é o principal inimigo para a geração da qualidade social da educação. A eficiência do sistema educacional só seria atingida sob o controle empresarial, sem intervenção do Estado. Nesse tipo de governo que prega o Estado Mínimo, preferencialmente, não deve haver rede pública; havendo, a escola pública será vista como mais uma concorrente dentro deste mercado. Esse seria o cenário mais desenvolvido nessa perspectiva, pois o Estado não se ocuparia com a organização das escolas, qualificação dos professores, condições materiais e outras demandas, tudo seria acomodado pelas exigências da concorrência e do movimento natural do mercado (FREITAS, 2018). Deste modo, considerando que o governo Zema se mostra simpático a este modelo, nos

questionamos: experiências de *vouchers*, assim como o Projeto Somar na educação básica, serão desenvolvidas nesse próximo período de governo?

Nessa direção, o enfretamento aos processos de privatização da educação em Minas Gerais exige resistências. Entretanto, essas resistências se materializam na produção de evidências empíricas localmente produzidas e na produção de respostas a políticas e programas localmente implantados. Colaborar com a produção dessas evidências é o que se pretendeu, em última instância, com esse trabalho. Saliento também que, como forma de resistência essa pesquisa seguirá sendo aprofundada, no doutoramento.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; PERONI, V. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009.
- ADRIÃO, T. Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, n. 1, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2021.
- ADRIÃO, T.; PERONI, V. **Público e privado na educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.
- ADRIÃO, T.; MARQUES, L. R.; AGUIAR, M. A. da Silva (Orgs.). **Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018**: para onde os sistemas estaduais caminham? ANPAE, 2019.
- ALVES, R. A. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1993.
- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDRÉ, M.; GATTI, B. A. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil**: origem e evolução. Simpósio Brasileiro – Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília:DF, 2008.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2015. (Edição especial de 20 anos.)
- ARELARO, L. R. G. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Org). **O cenário educacional latinoamericano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 95-116.
- AUGUSTO, M. H. Os últimos dez anos de governo em minas gerais: a política de resultados e o trabalho docente. **Educação & Sociedade**, vol. 34, núm. 125, outubro-dezembro, 2013, pp. 1269-1285 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400013>
- AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. A. A produção do conhecimento sobre a política educacional no brasil: um olhar a partir da ANPED. **Educação & Sociedade** [online]. 2001, v. 22, n. 77 [Acessado 2 Dezembro 2022], pp. 49-70. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000400004>>. Epub 06 Mar 2002. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000400004>

BALL, S. J. **Educação global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa, Brasil: UEPG, 2014.

BALL, S. J. Estandarización y docencia. [Entrevista cedida a] José Weinstein. **La Entrevista Educativa**, Chile, jan. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yXi7Foad7O0>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLO, I. M.; JACOMINI, M. A.; MINHOTO, M. A. P. Pesquisa em política educacional no Brasil (2000-2010): uma análise de teses e dissertações. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 369–393, 2014. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.9i2.0004. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6073>. Acesso em: 2 dez. 2022. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.9i2.0004>

BELO HORIZONTE. **Edital e contrato do projeto de expansão da rede municipal de educação – parceria público-privada.** 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2YgYHzF>. Acesso em: 18 abr. 2021.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BÓRON, A. **Estado, capitalismo e democracia na América Latina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BORON, A. Os “novos Leviatãs” e a polis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, Emir; BORON, Atilio (Orgs.). **Pós-neoliberalismo II:** que Estado para que democracia? Petrópolis: Vozes, 1999. p. 7-67.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado.** São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Presidência da República. DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 19**, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1998a]. Disponível em: tinyurl.com/y3q6rgjo. Acesso em: 5 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.987**, de 13 de fevereiro de 1995. Dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos previsto no art. 175 da Constituição

Federal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1995b]. Disponível em: tinyurl.com/7q6powm. Acesso em: 17 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.637**, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1998b]. Disponível em: tinyurl.com/y4p5kuv6. Acesso em: 17 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.790**, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Diário do Executivo. Brasil, 1999.

BRASIL. **Lei nº 11.079**, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Diário do Executivo. Brasil, 2004.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

BRASIL. Partido NOVO. BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Câmara da Reforma do Estado, 1995a.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 3**, de 25 de novembro de 2020. Altera parâmetros operacionais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, para o exercício de 2020. Diário Oficial da União. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-interministerial-n-3-de-25-de-novembro-de-2020-290556249> . Acesso em: 10 ago. 2022.

BRESSER, P. L. C. A Turning Point in the Debt Crisis. **Revista de Economia Política**, 19 (2) abril 1999. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, Departamento de Economia, nº.48, nov. 1995.

BRITO, M. **Gestão democrática e a hegemonia do planejamento estratégico em educação: o caso PDE-Escola – para onde vamos?** In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. Anais... São Paulo: Anpae, 2022.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente**. São Paulo. Editora Politéia, 2019.

CAMPOS, D. C. B; DAMASCENO, A. Parcerias público-privada (PPP): trajetória histórica no Brasil e sua inserção na política educacional brasileira. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 38, n. 1 p. 01-23, jan./mar. 2020. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e62834>

CAETANO, M. R. Ensino Médio no Brasil e a privatização do público: o caso do Instituto Unibanco. **Revista Universidade e Sociedade**. Brasília, DF: ANDES-SN, agosto de 2015. Disponível em: < <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1392300137.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

CAETANO, M. R. **Lógica privada na educação pública, redes globais e a formação de professores**. Charqueadas, RS: IFSUL, 2018.
<https://doi.org/10.14244/198271992109>

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Arimed, 2007.

CURY, C. R. J. A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. **RBP**, v. 33, n. 1, p. 015 - 034, jan./abr. 2017. <https://doi.org/10.21573/vol33n12017.72829>

CURY, C. R. J. Projetos republicanos e a questão da educação nacional. In: VAGO, T, M. (Org.). **Intelectuais e escola pública no Brasil: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza, 2009. p. 79-103.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? **Educação & Sociedade** [online]. 2004, v. 25, n. 87 [Acessado 16 Dezembro 2022], pp. 423-460. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>>. Epub 22 Set 2004. ISSN 1678-4626.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo na prática: mitos e verdades do empreendedor de sucesso**. 4. ed. São Paulo: Empreende, 2020.

EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. 2012. Disponível em: www.gepeto.ced.ufsc.br. Acesso em: 06 jun. 2022.

EVANGELISTA, O. **Faces da tragédia docente no Brasil**. In: Seminário Internacional de la Red Estrado - Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización. XI. Universidad Pedagógica Nacional. 2016.

EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K.; SOUZA, A. G. **Formação docente no Brasil pós-2000: lances de um massacre intelectual**. Florianópolis, SC: UFSC, p. 1-31, 2018. (mimeo).

FALLEIROS, I.; PRONKO, M. A.; OLIVEIRA, M. T. C. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia

- M. W. (Org.) **Direita para o capital e esquerda para o social**: Intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010, p. 39-95.
- FERREIRA, C. A. L. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.
- FONTES, V. **Sociedade civil empresarial e a educação pública**: qual democracia? XXII Encontro Estadual do Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial do Estado de São Paulo. 2018.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.
- GADOTTI, M. GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO: **Idéias para um debate**. Foro Social Mundial Temático “Democracia, Derechos Humanos, Guerras y Narcotráfico” Cartagena de Indias, Colombia - Junio, 16 al 20 de 2003.
- GALVÃO, A. M. **A crise da ética**: o neoliberalismo como causa da exclusão social. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GARCIA, T.; ADRIÃO, T. [Orgs]. **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira**: incidência de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015). Coleção Estudos sobre a privatização da Educação no Brasil, vol. 1. Curitiba: CRV, 2018.
- GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.
- HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Ed. Loyola, 2008.
- IANNI, O. Neoliberalismo e nazi-fascismo. **Crítica Marxista**, São Paulo, Xamã, v.1, n.7, 1998, p.112-120.
- INSTITUTO UNIBANCO. **Metodologia Jovem de Futuro**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2013.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2021. Brasília: MEC, 2021.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Índice de desenvolvimento da educação básica**. Brasília: MEC, 2021.
- INSTITUTO UNIBANCO. **Metodologia Jovem de Futuro**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2013.
- JULIAN, A.M. **Gerir ou Administrar?** 3ª Ed. Porto Alegre. Pasquin, 2010.

- KLEES, S. J.; EDWARDS, D. B. Privatização da educação experiências dos Estados Unidos e outros países. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2015, v. 20, n. 60 [Acessado em: 4 Dezembro 2022], pp. 11-30. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206002>>. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206002>
- KRAWCZYK, N. R. A política educacional e seus desafios na pesquisa: o caso do Brasil. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-9, 2019. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.4.003>
- KRAWCZYK, N. R. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania?. **Educação & Sociedade** [online]. 2005, vol.26, n.92, pp. 799-819. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300005>
- KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrance. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 163-183, dez. 1999. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300009>
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª Edição. São Paulo. Editora Atlas. 2003.
- LAVAL, C. **A Escola não é uma Empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Ed. Planta, 2019.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- LIMA, L. **Administração Escolar: Estudos**. Porto: Porto Editora. 2011.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MAINARDES, J. A pesquisa sobre política educacional no brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista** [online]. 2017, v. 33 [Acessado 2 Dezembro 2022], e173480. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698173480>>. Epub 15 Jan 2018. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698173480>
- MAUÉS, O. C. **A avaliação e a regulação: o professor e a responsabilização dos resultados**. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola. (Orgs.) Coleção didática e prática de ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 703-729. v. 6.
- MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo à teoria da transição**. Trad. Paulo Cezar Castanheira e Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 45.488**, de 22 de outubro de 2010. Institui Programa Estadual de Parcerias Sociais Público-Privadas e dá outras providências. Diário do Executivo. Minas Gerais. 23 out. 2010.

MINAS GERAIS. **Lei nº 14.868**, de 16 de dezembro de 2003. Dispõe sobre o Programa Estadual de Parcerias Público-Privadas. Diário do Executivo. Minas Gerais, 17 dez. 2003b, p. 1, col. 1.

MINAS GERAIS. **Parcerias público-privadas (PPP) no Estado de Minas Gerais**. Novas modalidades para o Governo do Estado, juntamente com o setor privado, beneficiar milhões de mineiros. Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

MINAS GERAIS. **Procedimento de Manifestação de Interesse**. [2015] Disponível em <http://www.ppp.mg.gov.br/parceiro/o-programa-ppp/manifestacao-interesse>. Acesso em: 05 jan. 2019.

MINAS GERAIS. **Projeto de Lei nº 889/2003**, de 09 de julho de 2003. Dispõe sobre as parcerias público-privadas e dá outras providências. Diário do Legislativo. Minas Gerais, 12 jul. 2003a.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.734**, de 31 de maio de 2022. Altera dispositivos da Resolução SEE Nº 4.724/2022, de 20 de abril de 2022, que dispõe sobre a Assembleia Escolar e sobre a estrutura, funcionamento e processo de eleição dos membros do Colegiado Escolar nas escolas estaduais que integram o Projeto SOMAR. Diário do Executivo. Belo Horizonte, 31 maio 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Projeto mãos dadas**. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/Nova_Cartilha_Projeto_Maos_Dadas.pdf. Acesso em: 10 de ago. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Fazenda de Minas Gerais. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado** – PMDI 2019-2030. Belo Horizonte, 2019.

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**, 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIRANDA, K. **A organização dos trabalhadores em educação sob a forma – sindicato no capitalismo neoliberal: o pensamento pedagógico e o projeto sindical do Sinpro- Rio, da UPPE e do SEPE- RJ**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

NOVAES, A. Consenso de Washington: crise do Estado Desenvolvimentista e seus efeitos sociais – um balanço crítico. **Revista Ensaio**, [s.l.], v. 1, n. 1, ano 1, 2008.

NOVO. **Sítio eletrônico do Partido NOVO**. Disponível em: <https://novo.org.br/>. Acesso em: 13 jan. 2022.

OLIVEIRA, D. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, N. C. M. A relação público privada na educação básica brasileira: as implicações do neogerencialismo como modelo de gestão. **Margens**, [S.l.], v. 11, n. 16, p. 57-67, june 2017. ISSN 1982-5374. Disponível em: <<https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/5411>>. Acesso em: 16 dec. 2021. <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v11i16.5411>

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 2003.

PARTIDO NOVO. **Liberdade ainda que tardia**. Minas Gerais, 2018. Disponível em: https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/MG/2022802018/130000600702//proposta_1533160671813.pdf > Acesso em: 28 ago. 2021.

PERONI, V. M. V. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e sobre as fronteiras entre o público e o privado**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 15-34.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, V. M. V. (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

PERONI, V. M. V. Reforma do Estado e Políticas Educacionais no Brasil / <i>State Reform and Education Policies in Brazil</i>. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/17362>. Acesso em: 7 ago. 2022. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v1n1a2012-17362>

PERONI, V. M. V. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educação & Sociedade** [online]. 2020, v. 41, e241697. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES.241697>>. Acesso em: 6 ago. 2022. Epub 23 Nov 2020. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/ES.241697>

RODRIGUES, B.; ZUCCO, C. Uma comparação direta do desempenho de uma PPP com o modelo tradicional de contratação pública. **Revista de Administração Pública** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro, v.52, n.6, nov./dez. 2018.

SANDER, B. Educação na América Latina: Identidade e globalização. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 157-165, maio/ago. 2008.

SANDRI, S. SILVA, M. R. O programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco para o Ensino Médio: decorrências do imbricamento entre público e privado. **Revista Contrapontos I Eletrônica**, Itajaí, v. 19, n. 2, jan./dez. 2019. <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v19n2.p28-50>

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa Educacional**: quantidade – qualidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, L. F. A. **Apostila Metodologia da Pesquisa Científica II**. Faculdade Metodista de Itapeva, 2006.

SANTOS, T. A. M. **Conversas Impertinentes sobre a Gestão na Educação**. Belém: UFPA, 2007.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE-MG). **Edital de chamamento público nº 4/2021**: Para a seleção de propostas de organização da sociedade civil para gestão compartilhada da Escola Estadual Coronel Adelino Castelo Branco, integrante da rede estadual de ensino de Minas Gerais. 2021b. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Edital%20Chamamento%20Público%2004-2021%20-%20Republic.%2011-05-21.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE-MG). **Projeto Somar**. 2021. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/mapa-do-site/cidadao/projetosomar>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE-MG). **Edital de chamamento público nº 4/2021**: Para a seleção de propostas de organização da sociedade civil para gestão compartilhada da Escola Estadual Coronel Adelino Castelo Branco, integrante da rede estadual de ensino de Minas Gerais. 2021b. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Edital%20Chamamento%20Público%2004-2021%20-%20Republic.%2011-05-21.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SILVA, M. V.; LÉLIS, U. A.; PEREIRA, E. S. As relações entre as esferas pública e privada na oferta, gestão e currículo da Educação Básica em Minas Gerais – 2005 a 2018. In: VENCO, S.; BERTAGNA, R. H.; GARCIA, T. [Orgs]. **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira**: incidência de atores privados nos sistemas estaduais das regiões Nordeste e Sudeste (2005-2018). Coleção Estudos sobre a privatização no Brasil. Vol. 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 301-327.

SILVA, M. V.; RICHTER, L. M. A adoção da nova gestão pública nas agendas governamentais em diferentes países: influências nas reformas educacionais e no ensino médio mineiro. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1276-1296, dez. 2018.

SILVA, M. V.; PERONI, V. M. As mutações na oferta da educação pública no período pós-Constituição Federal e suas implicações na consolidação da gestão democrática. **RBPAE**, v. 29, n.2, p. 243-262, mai/ago. 2014.

SOUZA, V. A. **O plano de metas "compromisso todos pela educação"**: desdobramentos na gestão educacional local e no trabalho docente. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

VILHENA, R.; MARTINS, H. F.; MARINI, C. Introdução. In: VILHENA, R. et al. **O choque de gestão em Minas Gerais**: políticas da gestão pública para o desenvolvimento. Belo Horizonte: UFMG, p. 21-42, 2006.

VILHENA, R. et al. **O choque de gestão em Minas Gerais**: políticas da gestão pública para o desenvolvimento. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

ZAN, D. KRAWCZYK, N. Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 607-620, set./dez. 2019. <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v19n2.p28-50>

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**I. Título da pesquisa e dados dos pesquisadores responsáveis:**

Título: Projeto Somar na gestão do governo Zema: educação pública X interesses privados

Pesquisadora responsável: Lara Cristina Evaristo

Orientadora: Vilma Aparecida de Souza

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia – Programa de Pós-graduação em Educação(Mestrado em Educação).

Explicação da pesquisa para os sujeitos:

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa cujo objetivo é identificar a inserção do setor privado no sistema público educacional no Estado de Minas Gerais, investigando também as concepções que norteiam os projetos desenvolvidos por meio das relações público-privado – RPP nesse governo, colocando em foco o “Projeto Somar”, programa piloto que está em andamento em 3 escolas estaduais, sendo duas na capital mineira e uma no município de Sabará-MG.

Se você concordar em participar, nós pediremos que participe de uma entrevista. Esclarecemos que respeitamos o seu direito de participar ou não dessa pesquisa, sem prejuízos de qualquer natureza. Salientamos que o conteúdo das informações será mantido sob sigilo, os dados finais colocados à sua disposição e resguardadas as identidades dos participantes. Ressaltamos também que sua participação não envolverá qualquer tipo de despesa.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis, nos telefones: (34) 99682-4596 ou (34) 99659-7772.

Estou ciente que minha participação: será voluntária, sem direito a qualquer remuneração ou indenização e nem gastos da minha parte.

Declaro, após ter lido os esclarecimentos acima explicitados, concordar em participar da pesquisa.

Uberlândia, 18 de maio de 2022.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSORES)

1. De acordo com informações da SEE/MG, o Projeto Somar é um projeto piloto da SEE/MG que tem como objetivo a melhoria da qualidade do ensino a partir da implantação de um modelo de gestão compartilhada com uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos. Em sua opinião, qual sua avaliação do Projeto Somar?
2. Você sabe dizer qual foi (ou como foi) a participação/interlocução do sindicato e das escolas na elaboração e implementação do Projeto Somar?
3. Quando e como a proposta do Projeto Somar foi apresentada à escola que você atuava? Quais informações foram repassadas à equipe de professores?
4. Qual o posicionamento/ações/reações dos profissionais da escola diante da notícia de que a escola participaria do Projeto Somar?
5. Com a implementação do Projeto Somar, os professores/as lotados/as nas escolas selecionadas foram remanejados/as para outras unidades de ensino. Como ocorreu esse processo de remanejamento? Os/as professores/as tiveram a oportunidade de escolher para qual instituição iriam? Algum profissional pode optar por permanecer lotado/a na escola?
6. De acordo com informações da SEE/MG, para acompanhar o projeto, foram instituídas Comissões de Monitoramento Central e Regional pela SEE/MG. Você tem alguma informação sobre essas comissões ou sobre como esse acompanhamento vem sendo realizado?
7. De acordo com informações da SEE/MG, o Projeto Somar é iniciativa de Gestão Compartilhada de escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Ensino em parceria com Organização da Sociedade Civil sem fins lucrativos. Em sua avaliação, como profissional da educação, quais os desdobramentos/impactos desse projeto para a escola pública?
8. Qual sua avaliação do Projeto Somar até a presente data? O que gostaria de ressaltar nesse modelo de gestão?
9. Gostaria de acrescentar mais alguma informação sobre o Projeto Somar?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA (DEPUTADA)

1. De acordo com informações da SEE/MG, o Projeto Somar é um projeto piloto da SEE/MG que tem como objetivo a melhoria da qualidade do ensino a partir da implantação de um modelo de gestão compartilhada com uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos. Em sua opinião, qual sua avaliação do Projeto Somar?
2. O Projeto Somar foi apresentado em maio de 2021 pelo governo do Estado como uma proposta de melhoria da qualidade do ensino em parceria com as organizações da sociedade civil (OSC). Qual a participação/interlocução do sindicato e das escolas na elaboração do Projeto Somar?
3. Para o cargo de diretor, a carga horária é de 40 horas semanais e será exercido em regime de dedicação exclusiva. Como foram selecionados os diretores das escolas participantes do Projeto Somar? Quais os critérios utilizados no processo de seleção dos gestores para as três escolas piloto do projeto?
4. O projeto Somar é uma iniciativa da SEE/MG com o objetivo de implantar um modelo de gestão compartilhada de unidades de ensino médio em parcerias com organizações da sociedade civil (OSC). Em sua opinião, quais as concepções e intenções na defesa dessa parceria?
5. Por meio do Somar, uma OSC remunerada pelo Estado assume a responsabilidade pela contratação de professores e pela qualidade do ensino. A SEE/MG acompanha esse processo de contratação? Como isso acontece?
6. Como a SEE/MG acompanha a “qualidade do ensino” das escolas participantes do Projeto?
7. Segundo Kellen Nunes, Subsecretaria de Educação Básica, “O edital de chamamento público priorizou entidades sem fins lucrativos, para termos um acompanhamento sem focar no lucro das empresas e mostrar para a sociedade que o foco é a gestão compartilhada da educação”. Em sua opinião, quais as vantagens da gestão compartilhada da educação?
8. Em sua opinião, esse modelo de gestão já foi testado outras vezes no Brasil e não apresentou resultados satisfatórios. Por que a defesa desse projeto na SEE/MG?
9. Qual sua avaliação do Projeto Somar até a presente data? O que gostaria de ressaltar nesse modelo de gestão?
10. Quais suas ações/atuações na Assembleia Legislativa em relação a essa pauta [Projeto Somar]?