

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

LAÍS ALICE OLIVEIRA SANTOS

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS MINEIRAS AOS *MODI OPERANDI* DO
NEOLIBERALISMO: Dos governos de Aécio Neves ao governo de Romeu Zema (2003-
2022)**

Uberlândia

2023

LAÍS ALICE OLIVEIRA SANTOS

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS MINEIRAS AOS *MODI OPERANDI* DO
NEOLIBERALISMO: dos governos de Aécio Neves ao governo de Romeu Zema (2003-
2022)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como parte das exigências requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Estado, Política e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Simone Ferraz Pereira.

Uberlândia

2023

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

S237 Santos, Laís Alice Oliveira, 1988-
2023 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS MINEIRAS AOS MODI OPERANDI
DO NEOLIBERALISMO [recurso eletrônico] : dos governos de
Aécio Neves ao governo de Romeu Zema (2003-2022) / Laís
Alice Oliveira Santos. - 2023.

Orientador: Maria Simone Ferraz Pereira.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2023.181>
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Pereira, Maria Simone Ferraz, 1971-,
(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:	Tese de Doutorado Acadêmico, 12/2023/355, PPGED				
Data:	Três de março de dois mil e vinte e três	Hora de início:	09:50	Hora de encerramento:	15:11
Matrícula do Discente:	11913EDU024				
Nome do Discente:	LAÍS ALICE OLIVEIRA SANTOS				
Título do Trabalho:	"As políticas educacionais mineiras aos modi operandi do neoliberalismo: Dos governos de Aécio Neves ao governo de Romeu Zema (2003-2022)"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"A POLÍTICA EDUCACIONAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS E A QUESTÃO DA QUALIDADE: avaliação externa e gestão na centralidade da agenda mineira"				

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: Elisa Antonia Ribeiro - IFTM; Sangelita Miranda Franco Mariano - IF Goiano; Lucia de Fatima Valente - UFU; Marcelo Soares Pereira da Silva - UFU; Maria Simone Ferraz Pereira - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Maria Simone Ferraz Pereira, 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):

Aprovado(a).

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

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 **Maria Simone Ferraz Pereira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 03/03/2023, às 15:11, 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 06/03/2023, às 09:33, 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 **Lucia de Fatima Valente, Professor(a) do Magistério Superior**, em 09/03/2023, às 10:20, 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 **Elisa Antonia Ribeiro, Usuário Externo**, em 28/03/2023, às 15:50, 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 **Marcelo Soares Pereira da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 17/04/2023, às 17:18, 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 **4304534** e o código CRC **85CE0C3A**.

LAÍS ALICE OLIVEIRA SANTOS

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS MINEIRAS AOS *MODI OPERANDI* DO
NEOLIBERALISMO: dos governos de Aécio Neves ao governo de Romeu Zema (2003-
2022)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como parte das exigências requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Uberlândia, 03 de março de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dra. Maria Simone Ferraz Pereira – PPGED/UFU

Prof^ª. Dra. Lúcia de Fátima Valente – PPGED/UFU)

Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva – PPGED/UFU

Prof^ª. Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano – IF Goiano/Morrinhos

Prof^ª. Dra. Elisa Antonia Ribeiro – IFTM/Uberlândia – Campus Centro

Dedico este trabalho ao meu amado filho
Mateus, que me inspira a ser/fazer sempre o
melhor possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Maria Simone, por me receber como sua orientanda, partilhar seu conhecimento, exercitar sua paciência, me motivar, compreender e auxiliar tanto nesta jornada acadêmica, sendo mais que orientadora, sendo fonte de inspiração.

Ao meu esposo, meu companheiro de vida, que sempre me olhou com amorosidade, generosidade e compreensão ao longo de todo o processo, que me levava lanches e me lembrava da necessidade de me alimentar e dava a atenção que nosso filho precisava, quando, muitas vezes, eu não o podia, minha fonte de força.

Aos meus queridos e amados pais, que incondicionalmente se dispuseram do seus próprios tempo de cuidado consigo pra serem o apoio que eu precisava, cuidando de tudo, casa, comida, filho, pra que eu pudesse me dedicar ao doutorado. Cada cafezinho passado, cada pão de queijo assado, cada sorriso, cada afago me encorajavam a cada dia a continuar.

Aos meus sogro e sogra, que são como meus segundos pais, que nunca mediram esforços para me auxiliar durante todo o processo, que com muita dedicação cuidaram do meu pequeno inúmeras vezes, para que eu fizesse a pesquisa. Sempre fizeram muito além do que qualquer um pudesse esperar.

Aos meus amigos, Clarissa, Juninho, Roberta, Paulo, Poliana, Clésio e, em especial, Jiló, que foram fonte de aconchego, distração e entretenimento para que a cabeça se dispersasse em alguns momentos, para que depois eu pudesse retomar esse trabalho.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig), pela concessão da bolsa durante oito meses do curso.

Agradeço, também, ao diretor do Campus Morrinhos do IF Goiano, Luciano e à coordenadora do curso de Pedagogia, por permitirem meu afastamento das atividades no instituto para a realização deste trabalho.

Aos professores Marcelo, Lúcia, Elisa e Sangelita, por contribuírem com minha formação como pesquisadora na área das políticas educacionais, despojando do seu tempo e de seus conhecimentos.

Sem cada uma dessas pessoas, tão queridas e especiais na minha vida, a concretização deste doutorado não seria possível.

“A crise da educação brasileira não é uma
crise é um projeto”.

(Darcy Ribeiro, 1977).

RESUMO

Esta pesquisa se vincula à Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, com o objetivo de compreender os *modi operandi* do neoliberalismo nas políticas educacionais de Minas Gerais no decorrer dos governos de Aécio Neves ao governo de Romeu Zema (2003-2022). Para responder tal objetivo delimitado adotamos o materialismo histórico-dialético como modo de apreensão da realidade, ao explorá-la em sua totalidade, analisando as contradições, para extrair, ao máximo, a relação entre o neoliberalismo e as políticas educacionais mineiras, em suas aproximações e distanciamentos. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, na qual utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica contribuiu para discussão e entendimento dos temas fundantes da pesquisa, como Estado neoliberal, o contexto internacional, nacional e regional (Minas Gerais) do neoliberalismo, a reforma empresarial da educação, contexto de criação e princípios dos partidos políticos dos governantes, políticas educacionais que já foram analisadas, entre outros. Referente a pesquisa documental reunimos, como fonte primária, diversos documentos oficiais dos partidos políticos do PSDB, PT e NOVO, como: o Estatuto dos partidos; Atas; Termos de Compromisso; Manifestos; Planos; Cartas de Princípios, entre outros documentos oficiais, como planos de governo, Portarias, Medidas provisórias, Projetos de Lei, Leis, editais, referente aos governos de Aécio Neves (2003-2010), Antonio Anastasia (2010-2014), Fernando Pimentel (2015-2018) e Romeu Zema (2019-2022). Como fontes secundárias, reunimos artigos científicos de pesquisadores da realidade mineira, para auxiliar no processo de análise. Nas análises, identificamos a relação dos princípios e fundamentos dos partidos políticos com o *modus operandi* neoliberal nas políticas educacionais mineiras. O estado de Minas Gerais teve fortes influências do contexto nacional do Plano de Reforma administrativa, implementado durante o governo FHC, mas efetivado pelo programa iniciado no governo Aécio Neves (2003), intitulado “Choque de Gestão”, que focava na gestão por resultados, trazendo para o campo educacional políticas como premiação por produtividade, ênfase no SIMAVE, e uma relação não dialógica e antidemocrática com os atores da educação. O governo de Anastasia (2010) estabeleceu continuidade nas políticas educacionais de Aécio Neves, tendo uma breve descontinuidade, com o ingresso do Partido dos Trabalhadores, sob o governo de Pimentel, que iniciou estabelecendo diálogo com a classe dos professores, prometendo compromisso e mudanças, porém pouco se efetivou, em detrimento do estado de calamidade financeira que ocorreu em sua gestão, no ano de 2016, demonstrando assim, um *modus operandi* neoliberal que coloca o estado a serviço do capital e prejudica as áreas sociais. O governo de Zema demonstrou a similaridade dos objetivos do partido com o que se efetiva na gestão de Minas Gerais, firmando um *modus operandi* neoliberal baseado na competitividade, na descentralização de responsabilidades do Estado, na transferência de responsabilidades aos municípios e entidades privadas, com foco na gestão gerencial e na avaliação como mecanismo regulador. Enfatizamos que os *modi operandi* do neoliberalismo nas políticas educacionais de Minas Gerais tiveram muitas similaridades, demonstrando como o neoliberalismo, de fato, tem se efetivado como uma nova razão de mundo.

Palavras-chave: Neoliberalismo. *Modus operandi* neoliberal. Políticas educacionais. Educação mineira. Estado

ABSTRACT

This research is linked to the State, Policies and Education Management Research Line of the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia, with the objective of understanding the modi operandi of neoliberalism in the educational policies of Minas Gerais during the Aécio Neves governments until Romeu Zema government (2003-2022). To respond to this delimited objective, we adopted historical-dialectical materialism as a way of apprehending reality, by exploring it in its entirety, analyzing the contradictions, to extract, to the maximum, the relationship between neoliberalism and Minas Gerais educational policies, in their approximations and distances. This is a qualitative research, in which we used bibliographical and documental research. The bibliographical research contributed to the discussion and understanding of the fundamental themes of the research, such as the neoliberal State, the international, national and regional context (Minas Gerais) of neoliberalism, the business reform of education, the context of creation and principles of the political parties of the rulers, policies educational institutions that have already been analyzed, among others. With regard to documentary research, we gathered, as a primary source, several official documents from the PSDB, PT and NOVO political parties, such as: the Statute of the parties; Minutes; Terms of Commitment; Manifests; Plans; Letters of Principles, among other official documents, such as government plans, Ordinances, Provisional Measures, Bills, Laws, notices, referring to the governments of Aécio Neves (2003-2010), Antonio Anastasia (2010-2014), Fernando Pimentel (2015-2018) and Romeu Zema (2019-2022). As secondary sources, we gathered scientific articles by researchers from the reality of Minas Gerais, to assist in the analysis process. In the analyses, we identified the relationship between the principles and foundations of political parties with the neoliberal modus operandi in Minas Gerais educational policies. The state of Minas Gerais was strongly influenced by the national context of the Administrative Reform Plan, implemented during the FHC government, but carried out by the program started in the Aécio Neves government (2003), entitled “Choque de Gestão”, which focused on results-based management, bringing to the educational field policies such as rewards for productivity, emphasis on SIMAVE, and a non-dialogical and anti-democratic relationship with education actors. The government of Anastasia (2010) established continuity in the educational policies of Aécio Neves, with a brief discontinuity, with the entry of the Workers' Party, under the government of Pimentel, which began by establishing dialogue with the class of teachers, promising commitment and changes, however, little was accomplished, to the detriment of the state of financial calamity that occurred during his administration, in 2016, thus demonstrating a neoliberal modus operandi that puts the state at the service of capital and harms social areas. Zema's government demonstrated the similarity of the party's objectives with what is effective in the management of Minas Gerais, establishing a neoliberal modus operandi based on competitiveness, on the decentralization of State responsibilities, on the transfer of responsibilities to municipalities and private entities, with a focus on in managerial management and in evaluation as a regulatory mechanism. We emphasize that the modi operandi of neoliberalism in educational policies in Minas Gerais had many similarities, demonstrating how neoliberalism, in fact, has become effective as a new reason for the world.

Keywords: Neoliberalism. Neoliberal modus operandi. Educational policies. Mineira education. State.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: REFERÊNCIAS DE AUTORES UTILIZADOS NA SEÇÃO 2 DA TESE	23
QUADRO 2: DOCUMENTOS DOS PARTIDOS POLÍTICOS ANALISADOS.....	24
QUADRO 3: PLANOS DE GOVERNO DE MINAS GERAIS	25
QUADRO 4: DOCUMENTOS DOS PROGRAMAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS DOS GOVERNOS ANALISADOS	26

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Agência Nacional de Águas
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANATEL	Agência Nacional de Telecomunicações
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANELL	Agência Nacional de Energia Elétrica
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação
ANP	Agência Nacional de Petróleo
ANS	Agência Nacional de Saúde Suplementar
ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
BM	Banco Mundial
BNC	– Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da
Formação	Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAICs	Centros de Apoio Integral à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CG	Choque de Gestão
CIACS	Centros Integrados de Apoio à Criança
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAPE	Conferência Nacional Popular de Educação
CsF	Ciência sem Fronteiras
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EAD	Educação à distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE	Fundação de Apoio aos Estudantes
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

	Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GQT	Gestão da Qualidade Total
ICTs	Instituições Científicas, Tecnológicas e de Inovação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFES	Instituições Federais de Ensino
ISI	Industrialização por Substituição de Importações
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MBL	Movimento Brasil Livre
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MPF	Ministério Público Federal
OCDE	Organização Européia para o Comércio e Desenvolvimento
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONGs	Organizações Não Governamentais
OSCs	Organizações da Sociedade Civil
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PMCTE	Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PBF	Programa Bolsa Família
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacional
PDDE	Plano de Desenvolvimento Estadual de Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Estado
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PECIM	Programa Nacional das Escolas Cívico- Militares
PIB	Produto Interno Bruto
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PLOA	Projeto da Lei Orçamentária Anual
PMSE	Plano de Mobilização Social pela Educação

PNAEs	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PND	Plano Nacional de Desestatização
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRONAICA	Programa Nacional de Apoio à Infância e Adolescência
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
Provão	Exame Nacional de Cursos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECIM	Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica
TJDFT	Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZAPs	Zona de Atendimento Prioritário

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 A gênese da pesquisa.....	15
1.2 Os caminhos metodológicos.....	19
1.2.1 O Materialismo Histórico Dialético	19
1.2.2 Os caminhos percorridos na pesquisa.....	21
1.3 A estrutura da tese	26
2. O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO	29
2.1 O neoliberalismo e a retomada do liberalismo clássico e conservador: opondo-se ao Estado intervencionista.....	30
2.2 A efetivação da lógica neoliberal no mundo	44
2.3 A reforma do Estado e a educação: a descentralização no contexto da gestão gerencial...49	
2.3.1 A reforma educacional e as políticas de privatização.....	54
2.3.2 O Estado regulador: mecanismos de regulação para a educação	59
2.3.3 Avaliação em larga escala: mecanismo de controle, regulação e competição no sistema educacional	64
2.4 Sintetizando	69
3. A LÓGICA NEOLIBERAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRA: DE COLLOR À DILMA (1990-2016)	72
3.1 O ingresso do neoliberalismo no Brasil: governos de Collor, Itamar e FHC (1990-2022).....	77
3.2 O neoliberalismo desenvolvimentista: governos de Lula e Dilma (2003-2016).....	95
3.3 Sintetizando	118
4. A LÓGICA NEOLIBERAL NO PÓS-GOLPE: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE TEMER A BOLSONARO (2016-2022).....	121
4.1 O breve percurso do governo golpista de Temer ao governo Bolsonaro	122

4.2 Sintetizando	156
5. A LÓGICA NEOLIBERAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS MINEIRA: DE AÉCIO A PIMENTEL (2003-2019).....	160
5.1 “Choque de Gestão” e seus desdobramentos para a Educação mineira: os governos do PSDB na gestão de Minas Gerais (2003-2014).....	162
5.1.1 O partido da Social Democracia: entre os ideais da esquerda e da direita	162
5.1.2 O Choque de Gestão nas gestões de Aécio Neves e Antonio Anastasia: a Educação em destaque	170
5.2 Fernando Pimentel (2015-2018).....	185
5.2.1 O Partido dos Trabalhadores	185
5.2.2 O modo Pimentel de governar em Minas Gerais: a Educação em destaque	192
5.3 Sintetizando	202
6. O <i>MODUS OPERANDI</i> DO NEOLIBERALISMO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO DE ROMEU ZEMA (2019-2022)	205
6.1 “Liberdade ainda que tardia” e seus desdobramentos para a Educação mineira: o primeiro mandato de governo de Romeu Zema (2019-2022)	206
6.1.1 O Partido “Novo” se apresenta nas Minas Gerais	206
6.1.2 O <i>modus operandi</i> neoliberal nas políticas educacionais do governo de Romeu Zema (2019-2022)	216
6.2 Sintetizando	237
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	239
REFERÊNCIAS	248
APÊNDICES	265
APÊNDICE A – LISTA DE FILIADOS DO PARTIDO NOVO	265
APÊNDICE B – LISTA DE PROFISSÕES DOS FILIADOS DO PARTIDO NOVO.....	266

1. INTRODUÇÃO

1.1 A gênese da pesquisa

O Estado é uma síntese dialética que processa de maneira contínua os conflitos de interesses de diferentes grupos sociais. Não é uma instituição que está à mercê dos interesses do mercado, sem que haja forças contrárias, que contribuem na definição das políticas públicas. O Estado moderno, situado numa sociedade capitalista, busca formas de produção e reprodução do capital, numa complexa gama de ações favoráveis à acumulação do capital, mas não sem o embate com as “demandas dos trabalhadores e dos setores não beneficiados pelo desenvolvimento capitalista” (HOFLING, 2001, p. 32).

Entendendo a Educação como uma política pública social, que na atualidade tem se apresentado como responsabilidade do Estado, mesmo que não idealizada apenas por este, a Educação pode ser pensada e compreendida numa concepção específica de Estado. Dependendo do Estado que se tem num determinado momento histórico, em determinada regionalidade, dos grupos que assumem esta instituição permanente, e dos grupos de pressão, as ações educacionais são orientadas de formas específicas. E é no seio dos limites e das possibilidades que temos diferentes tipos de Estado, com projetos distintos de educação.

Em meados dos anos de 1990, presenciamos o desenvolvimento de um Estado neoliberal no contexto brasileiro, o qual se camufla sob o discurso de retomada do Estado liberal clássico (séculos XVIII e XIX), importando princípios, como a diminuição das ações estatais em prol de garantir maior liberdade as ações do mercado. O Estado neoliberal ganha forças na sociedade na década de 1970, após a crise do Petróleo, realizando fortes críticas ao Estado de Bem-estar Social, defendido por Keynes (1883-1946), e consegue terreno sob a defesa das liberdades individuais, livre-mercado e menos Estado¹. À medida que se exime de suas funções, para dar abertura ao livre-mercado, coloca a Educação – uma política pública social – como uma das vilãs responsáveis por acentuar a crise do capitalismo.

Para os neoliberais, as políticas (públicas) sociais – ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista – são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade (HOFLING, 2001, p. 37).

¹ Estes princípios já vinham sendo orquestrados por pensadores como Hayek e Mises desde a crise do capital de 1929.

A Educação ofertada pelo Estado caracteriza-o como interventor e centralizador, o que, na visão dos neoliberais, “constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a reestabelecer o seu equilíbrio” (HOFLING, 2001, p. 37). Desse modo, defendem que a Educação, nas mãos do Estado, torna-se padronizada e universalizada, o que fere a liberdade de escolha aos indivíduos, ao ficarem restritos a um único tipo de Educação fornecido pelo Estado. Por esse motivo, propõem que o Estado divida – inicialmente – e transfira suas responsabilidades com o setor privado, para que cada indivíduo faça a escolha educacional que desejar aos seus. Como também defendem a equiparação do funcionamento do setor educacional ao mercado, incorporando a competitividade, o modelo de gestão gerencial, a responsabilização por meio de instrumentos de avaliação em larga escala, entre outros.

A partir dessas considerações, podemos enunciar que o neoliberalismo, como uma nova “razão de mundo” (LAVAL, 2004), que tem se difundido em diversos países, com o apoio dos Organismos Internacionais, vai constituindo um *modus operandi*. Essa expressão, oriunda da língua latina e tem como significado literal “modo de operação”, e é utilizada para expressar como uma instituição, com determinadas características, estabelece um perfil de ação. Assim, o *modus operandi* neoliberal é capaz de organizar um conjunto de características que especifique os processos, funções, princípios que nos ajudam a o identificar como tal. Por isso, de um modo geral, podemos afirmar que o *modus operandi* neoliberal afeta diretamente as funções dos Estados, constituindo-os como reguladores e coordenadores. Mas isso, apenas de um aspecto geral, pois sabemos que o neoliberalismo se efetivou com um diferente *modus operandi* na Inglaterra, sob o comando de Margareth Thatcher, em comparação a como se efetivou nos Estados Unidos, sob o comando de Ronald Regan².

Assim, por mais que haja uma regularidade no *modus operandi* neoliberal nas políticas educacionais, há também as diferenciações que ocorrem à medida que cada governo se faz único no seu modo de conduzir os Estados Neoliberais. Ao delimitar o *modus operandi* do neoliberalismo, como eixo condutor desta pesquisa foi possível perceber o quão grande seria a abrangência desta sem o delineamento de uma região específica de nosso país para a investigação. Por isso, selecionamos o estado de Minas Gerais como um recorte regional para avançar na pesquisa. A escolha se deu por Minas ser um dos estados brasileiros que têm reconhecimento dos Organismos Internacionais, pela efetivação de medidas de cunho

² A diferença de como o *modus operandi* neoliberal se efetiva nos governos de Margareth Thatcher e Ronald Regan pode ser melhor compreendida na seção II desta tese.

neoliberal, e, além disso, recentemente tem sido ocupado por um governo que declara abertamente implementar ações políticas de vertente neoliberal.

Minas Gerais é um dos estados brasileiros mais importantes do país, seja por sua vasta extensão territorial³, seja pelo grande quantitativo populacional⁴ – que, segundo os dados do IBGE, de 2021, chegava a 21.292.666 milhões de pessoas –, seja pelo peso econômico que representa, pelas influências políticas e sociais ou até mesmo pelo marco cultural e histórico que é traduzido pelas cidades que remetem à era colonial de descoberta do ouro, do século XVIII.

Minas Gerais localiza-se na região sudeste do país, em fronteira com os estados: Espírito Santo, Bahia, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, São Paulo e Goiás. Situa-se entre as contradições que nosso país expressa entre regiões ricas e pobres, como sudeste e nordeste, assim como apresenta as próprias contradições internas, com áreas de economia de subsistência que reúne imensa pobreza e situação precária de vida, como o Vale do Jequitinhonha e outras regiões com melhores condições de qualidade de vida e bom desenvolvimento econômico, como a região Sul do Estado e o Triângulo Mineiro.

No campo educacional, Minas Gerais chama a atenção por possuir várias universidades, ocupando-se com funções que vão além do estabelecido no regime de colaboração federal, que destina aos estados a incumbência e responsabilidade para com os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Como os entes federados podem complementar suas responsabilidades de acordo com as demandas de suas regiões, Minas também se incube não só pela Educação Básica, mas também pelo Ensino Superior.

Minas tem a maior rede de universidades federais do país, com excelência em ensino, pesquisa e extensão, onze ao todo. Além disso, entre unidades de Institutos Federais de Educação, CEFETs e Escolas Técnicas vinculadas às universidades, existem cerca de 46 instituições também voltadas a estas atividades. Isto sem contar com a UEMG e UNIMONTES e suas unidades espalhadas pelo estado como um todo (MINAS GERAIS, 2014, p. 7).

O estado mineiro sempre esteve em destaque nos *rankings* nacionais, indicando ser exemplo no que se refere à qualidade educacional. Ao lado do estado do Rio de Janeiro, aparece como referência em políticas de gestão e formação de professores, em documentos elaborados pelos Organismos Internacionais, como o Banco Mundial e a Unesco. Porém, o destaque prestado ao estado mineiro coaduna com os princípios neoliberais que se inserem no próprio contexto brasileiro, como também pelos que são disseminados pelos Organismos

³ Minas Gerais é o 4º estado brasileiro em extensão territorial.

⁴ Minas Gerais é o 2º estado brasileiro em quantidade populacional.

Internacionais. Ou seja, o *modus operandi* do neoliberalismo, em Minas Gerais, tem materializado práticas educativas que têm sido entendidas como exemplo no contexto de uma sociedade neoliberal.

Estabelecendo o estado mineiro como o recorte regional de nossa pesquisa, retomamos o problema que buscamos investigar: De que maneira o *modus operandi* neoliberal se distancia e se aproxima nas políticas educacionais nos diferentes governos mineiros? Quais são os elementos que fazem com que haja essas diferenciações? Os partidos políticos influenciam em como o *modus operandi* neoliberal constitui as políticas educacionais de cada governo?

Assim, traçamos como **objetivo geral**: Compreender os *modi operandi* do neoliberalismo nas políticas educacionais de Minas Gerais no decorrer dos governos de Aécio Neves ao governo de Romeu Zema (2003-2022).

Delineamos, então, os seguintes **objetivos específicos**:

- Compreender histórica e conceitualmente o que é o neoliberalismo, identificando seu *modus operandi* no mundo e como ele reverberou nas políticas educacionais;
- Compreender a relação entre o *modus operandi* neoliberal e a sua materialização das políticas educacionais;
- Investigar a relação dos princípios dos partidos políticos com os *modi operandi* presentes nas políticas educacionais;
- Identificar os *modi operandi* do neoliberalismo nas políticas educacionais dos governos brasileiros, de Collor a Bolsonaro (1990-2022);
- Identificar os *modi operandi* do neoliberalismo nas políticas educacionais mineiras, dos governos de Aécio Neves ao governo de Romeu Zema (2003-2022).

Anunciamos a relação dos objetivos elencados nesta tese com a proposta do projeto da Fapemig, ao qual esta tese se insere – o projeto intitulado “A política educacional no Estado de Minas Gerais e a questão da qualidade: avaliação externa e gestão na centralidade da agenda mineira”⁵. Esta tese, ao apresentar o histórico das políticas educacionais mineiras, suas perspectivas, contextos e reflexões sobre o *modus operandi* do neoliberalismo em que se inserem, apresenta-se como uma parte essencial para se alcançar o objetivo proposto no projeto da Fapemig.

⁵ Pesquisa aprovada na CHAMADA FAPEMIG 01/2021 - DEMANDA UNIVERSAL - PROJETO APQ-01517-21.

1.2 Os caminhos metodológicos

1.2.1 O Materialismo Histórico Dialético

A escolha epistemológica para conduzir esta pesquisa é o Materialismo Histórico Dialético, a partir do qual buscamos um processo de produção do conhecimento que tenha a realidade não com um ponto de partida, mas de chegada, ainda que ela seja o ponto de partida. Trata-se de um processo de partir da realidade como ela se apresenta e, um por um, processo de análises, abstrações, categorizações, comparações, referências, chegar às categorias mais simples. A partir disso, busca-se uma “elevação do abstrato ao concreto”, retornando à realidade e concebendo-a não mais como um todo caótico, mas como um concreto pensado, como uma “síntese de múltiplas determinações” (MARX, 1945).

[...] a dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (FRIGOTTO, 2009, p. 73).

A realidade histórica, por sua vez, é um fenômeno que deve ser compreendido dentro do contexto econômico da sociedade. Não há como conceber a história, sem considerar as bases do que sustenta o processo de produção concreta que engendra a vida humana, que sintetiza o modo como as relações humanas se realizam dentro da sociedade vivida e produzida por eles. “Isto equivale a representá-la na sua ação enquanto Estado, a explicar através dela o conjunto das diversas produções teóricas e das formas da consciência, religião, moral, filosofia, etc.” (MARX; ENGELS, 2007, p. 24).

Portanto, submerso no mundo da pesquisa no campo educacional, ao se propor investigar a realidade histórica em que se concebe as políticas educacionais, parte-se do entendimento de que ela deva ser compreendida a partir do contexto econômico da sociedade, assim como da compreensão de que as políticas educacionais se constroem no movimento da ação histórica, como resultado da produção humana. Isso implica, para a pesquisa em políticas educacionais, formular as ideias a partir da prática de formulação, implementação das políticas educacionais, e não ao contrário, pois, historicizar implica, para Marx e Engels (2007, p. 24), negar a concepção idealista da história, pois não se deve tentar “explicar a prática a partir da idéia, mas sim formação das idéias a partir da prática material”.

E é partindo do concreto, das próprias ações voltadas para o campo educacional que foram e têm sido formuladas e implementadas, que esta tese se ampara, na busca de construir análises que contemplem a relação do *modus operandi* neoliberal com as políticas educacionais mineiras em sua totalidade, compreendendo que para se alcançar a totalidade, a análise das políticas educacionais parte do pressuposto de que ela está submersa na sociedade histórica, social, política, econômica e ideológica, mas nos atentando ao que significa a totalidade, de fato.

Na realidade, a totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, cuja reunião a realidade saia constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo. O Concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que a tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade. Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si (KOSIK, 1976, p. 43-44, grifos do autor).

Desse modo, para se alcançar a totalidade do fenômeno investigado nesta tese, não podemos realizar a pesquisa como somatória das partes, mas entendê-la como uma realidade concreta, dinâmica, imbricada numa teia de relações que se estruturam como um todo. Por isso, ao se debruçar na leitura desta tese, é possível perceber que não há divisões das análises, discriminando o que é análise de conjuntura histórica do que é de conjuntura econômica, social, cultural, política, dentre outras, pois encontrará o entrecruzamento dialético que o movimento do concreto constitui.

Partindo desses aspectos esboçados, defendemos a escolha do método baseado no materialismo histórico dialético por ser o modo mais adequado de investigação da realidade concreta, por partir do pressuposto de que a realidade a ser investigada emerge do movimento da realidade, da dialeticidade. Assim, para apreender o movimento do real, nos aproximamos sucessivas vezes do nosso objeto investigado, fazendo com que o processo investigativo seja de movimento.

1.2.2 Os caminhos percorridos na pesquisa

Selecionamos, para este estudo, a abordagem qualitativa, a qual propicia ao investigador uma visão mais ampla de seu objeto de pesquisa e uma interação com a realidade, em todos seus aspectos: social, político, econômico, histórico e cultural, de forma contextualizada e complexa. Esta, “exige que o mundo seja examinado conforme a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1993, p. 49).

Conforme Bogdan e Biklen (1993, p. 48, grifos do autor), a pesquisa qualitativa possui cinco principais características: “1. *Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, construindo o investigador o instrumento principal*”. Os autores referem-se à investigação como um fenômeno que precisa ser coletado pelo investigador em seu contexto, levando em consideração as circunstâncias históricas e o movimento do qual faz parte. “2. *A investigação qualitativa é descritiva*” (BODGAN; BIKLEN, 1993, p. 49, grifos do autor), o que nos permite sermos minuciosos no relato da pesquisa e buscarmos ser melhor compreendidos na publicização dos dados coletados e interpretados. “3. *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos*” (BODGAN; BIKLEN, 1993, p. 49, grifos do autor); “4. *Os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva*” (BODGAN; BIKLEN, 1993, p. 50, grifos do autor), sem que aja de forma tendenciosa, levantando hipóteses previamente ao processo de investigação, mas, pelo contrário, as interpretações se fazem no agrupamento dos dados particulares. “5. *O significado é de suma importância vital na abordagem qualitativa*” (BODGAN; BIKLEN, 1993, p. 51, grifos do autor), de modo que os investigadores questionam constantemente os objetos de investigação em foco, para apreender seus significados de forma complexa.

Por se munir de tais características, a abordagem qualitativa tem sido cada vez mais utilizada em pesquisas na área educacional, podendo ser útil em diferentes vertentes, sendo a investigação em políticas educacionais uma dessas possibilidades. Observamos que esta abordagem não nos limita aos usos de ferramentas instrumentais, mas diz respeito à forma de se produzir o conhecimento (GODOY, 1995).

Destacamos que como o “(...) objectivo dos investigadores qualitativos é de expandir e não de limitar a compreensão” (BOGDAN; BIKLEN, 1993, p. 62), buscamos, pelo uso dessa abordagem, evidenciar todo o processo da pesquisa, ao desenvolver um trabalho consistente e

minucioso que proporcione ao leitor a clareza da investigação. Para desenvolvermos a pesquisa, utilizamos a pesquisa bibliográfica e a documental.

A pesquisa bibliográfica consiste na primeira etapa que percorremos para a realização da pesquisa. Ela nos permitiu, por meio do uso de bibliografia já publicada por pesquisadores da área investigada, acesso mais amplo a um conjunto de fenômenos que não poderíamos pesquisar por nós mesmos (GIL, 2008). Forneceu-nos, através de “[...] pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses [...]” (SEVERINO, 2015, p. 122), um conjunto de referências que contribuem para alargarmos a discussão e o entendimento de temas que são fundantes da pesquisa, como Estado neoliberal, o contexto internacional, nacional e regional (Minas Gerais) do neoliberalismo, a reforma empresarial da educação, contexto de criação e princípios dos partidos políticos dos governantes, políticas educacionais que já foram analisadas, entre outros.

O levantamento bibliográfico foi realizado, inicialmente, no acervo da Biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), pela possibilidade de se realizar empréstimos de livros de forma gratuita e pelo amplo repertório que o acervo possui. Porém, em decorrência da situação pandêmica causada pelo vírus SARS-CoV-2⁶, o estabelecimento foi fechado e veio a dificultar o acesso a fontes bibliográficas. Por esse motivo, expandimos as formas de acesso a empréstimos particulares com professores da área, seleção de livros e artigos de acervo pessoal, como também por meio de pesquisas em banco de dados *online* em plataformas de busca de Universidades, Capes, Scielo e outros – mecanismo que se tornou fundamental na seleção de fontes, em tempos de isolamento social.

Para compor a seção 2 desta tese, que tem a intencionalidade de responder ao objetivo: “Compreender histórica e conceitualmente o que é o neoliberalismo, identificando seu *modus operandi* no mundo e como ele reverberou nas políticas educacionais”, no qual abordamos o Neoliberalismo em sua perspectiva conceitual, em seu *modus operandi* no mundo, e em sua relação com a educação, priorizamos pesquisadores reconhecidos por defenderem uma perspectiva crítica ao neoliberalismo. Considerando a amplitude que se estabelece na relação com a educação, destacamos que fizemos um recorte para explorar as áreas educacionais que

⁶ A situação pandêmica foi considerada pela Organização Mundial da Saúde a partir do dia 11 de março de 2020 e teve como recomendações: o Lock down durante alguns períodos persistentes da pandemia, o que levou que escolas, universidades permanecessem fechadas por mais de um ano; isolamento social, que trouxe prejuízos a saúde mental das pessoas, assim como insegurança e medo constante de ser alvo do vírus e vir a ter complicações de saúde ou até mesmo vir a morte; o uso de máscaras e álcool em gel. A pandemia assumiu um contexto mundial e ocasionou diversas mortes, fazendo com que parte do momento de escrita desta tese estivesse circundada pela angústia de tantas vidas interrompidas e ansiedade de conviver com o inesperado, com relação a quais pessoas próximas a nós pudessem ser alvo do vírus. Sendo assim, ressaltamos esse momento histórico vivido no processo de doutoramento.

mais reverberam a lógica neoliberal, sendo elas a Gestão e Avaliação. Portanto, os autores elencados no item 3 do quadro 1 se aproximam em suas pesquisas e discussões destas temáticas e seus desdobramentos.

Quadro 1: Referências de autores utilizados na seção 2 da tese

		Principais autores
1.	Neoliberalismo conceitual	Mises (1881-1973); Hayek (1899-1992)
2.	Neoliberalismo no mundo	Harvey (2014); Anderson (1995); Dardot e Laval (2016)
3.	Neoliberalismo na educação	Paro (2012); Cury (2002); Casassus (1990); Cabral Neto e Castro (2011); Gentili (1996); Ball e Youdell (2007); Apple (2005); Freitas (2018); Laval (2004); Crosso e Magalhães (2016); Speck (2018)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A segunda etapa da pesquisa conta também com a pesquisa documental, que é um processo metodológico que utiliza técnicas e diversos instrumentos para apreender e compreender o objeto de estudo (FÁVERO; CENTENARO, 2019). Nela, utiliza-se como fonte os documentos, sejam eles: sites, portarias, normativas, vídeos, entre outros. O documento escrito é uma fonte muito rica aos pesquisadores que se debruçam a analisar as políticas educacionais, 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).

O pesquisador qualitativo na área de políticas educacionais vai de encontro aos documentos, com intencionalidade. Por isso, assume uma postura ativa, lendo, relendo, localizando, sistematizando, analisando evidências que estes apresentam. “Ao selecionar seu objeto, com marcas teóricas e ideológicas em si, que são determinações e dificilmente ele conseguirá livrar-se completamente delas para fazer uma análise puramente objetiva de um documento” (FÁVERO; CENTENARO, 2019, p. 177).

O conhecimento contido no documento a ser investigado não está dado. Por isso, o documento precisa ser tratado partindo de uma organização dos elementos que dele são retirados, aspecto que realizamos nas seções 3 e 4, que buscam atingir o objetivo de “Identificar os *modi operandi* do neoliberalismo nas políticas educacionais dos governos brasileiros, de Collor a Bolsonaro” (1990-2022). Nessas seções, contamos com a seleção de

fontes de pesquisadores da área do Neoliberalismo no Brasil e das políticas educacionais brasileiras. Além de realizarmos uma extensa revisão bibliográfica dos autores que trabalham com essas temáticas, realizamos análise dos documentos dos Planos de Governo dos presidentes, como os planos de Educação e outros documentos oficiais de políticas educacionais, que foram abordadas no decorrer das seções. Em virtude de extensão de autores e documentos utilizados, não os descrevemos em um quadro específico. Ressaltamos, também, que as seções 3 e 4 compõem um bloco de organização da tese que teve que ser dividido em duas seções somente por questões de organização.

Utilizamos, nas seções 3 e 4, livros e artigos recentes, consultados em biblioteca particular, assim como de modo virtual, realizando busca em sites de publicações acadêmicas, como o da *Scielo*. Dessa maneira, trabalhamos com estudos sobre a temática, que embasaram nosso referencial teórico e nos auxiliaram a fundamentar conceitual e historicamente a pesquisa. Essa etapa da pesquisa teve grande importância para compreender o objeto de pesquisa em seu contexto nacional, de modo que possibilita que o leitor estabeleça a relação entre o *modus operandi* neoliberal nas políticas educacionais em nível nacional, para perceber suas influências em nível regional (Minas Gerais). Isso deu condições para que as seções 5 e 6 pudessem ser melhor compreendidas.

Para compor as seções 5 e 6, que buscam atingir os demais objetivos – 1. Compreender a relação entre o *modus operandi* neoliberal e a sua materialização das políticas educacionais; 2. Investigar a relação dos princípios dos partidos políticos com os *modi operandi* presentes nas políticas educacionais; e 3. Identificar os *modi operandi* do neoliberalismo nas políticas educacionais mineiras, dos governos de Aécio Neves ao governo de Romeu Zema (2003-2022) –, foi necessária a análise documental e bibliográfica. Para investigar o objetivo 2, analisamos os seguintes documentos dos partidos políticos, a fim de entender seus princípios e fundamentos, para estabelecer a relação com o *modus operandi* neoliberal e suas influências nas políticas educacionais.

Quadro 2: Documentos dos Partidos Políticos analisados

	Partidos	Documentos
1.	PSDB	Estatuto do Partido da Social Democracia Brasileira (2017); Ata da 14ª Convenção Nacional do PSDB 92017); Plano de Mário Covas – O desafio de ser presidente: compromisso com a democracia (1989)
2.	PT	Manifesto da Fundação (1980); Carta de Princípios (1979)
3.	NOVO	Estatuto do Partido NOVO (2014); Termo de Compromisso e atuação Legislativa (2014);

		Termo partidário de Gestão do poder executivo (2014); endereço eletrônico do Partido NOVO.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Utilizamos diferentes autores que se aprofundaram em entender a trajetória histórica e conceitual dos partidos políticos, para compor as análises, com exceção do partido NOVO, pois, por ser um partido recém formado e com uma curta trajetória política, não há muitas bibliografias sobre. Para compreender os objetivos 1 e 3, selecionamos como fontes documentais os Planos de Governo dos governadores (Quadro 3) e Leis, Decretos e Portarias referentes às políticas educacionais. Os Planos de Governo são fontes documentais importantes para esta pesquisa, visto que, por eles perpassarem as intencionalidades, concepções de educação, princípios sejam eles neoliberais ou não, nos ajudam a compreender o *modus operandi* neoliberal nas políticas educacionais, para que sejam confrontados com o que, de fato, se implementou.

Quadro 3: Planos de Governo de Minas Gerais

	Gestões	Planos de Governo
1.	Aécio Neves (2003-2010)	Choque de Gestão (2003)
2.	Antonio Anastasia (2010 a 2014)	Minas de Todos os mineiros: As redes sociais de desenvolvimento Integrado (2010)
3.	Fernando Pimentel (2015-2018)	Minas Gerais: perdendo o bonde da história (2014)
4.	Romeu Zema (2019-2022)	Liberdade ainda que tardia (2018)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Para analisar os programas e políticas educacionais que aconteceram em cada uma das gestões do governo Mineiro de 2003 a 2022, realizamos um levantamento de identificação para, *a posteriori*, selecionarmos o que mais coaduna com os propósitos da pesquisa, na busca de alcançar o objetivo central desta tese, aqui retomado: “Compreender os *modi operandi* do neoliberalismo nas políticas educacionais de Minas Gerais no decorrer dos governos de Aécio Neves ao governo de Romeu Zema (2003-2022)”.

Quadro 4: Documentos dos programas e políticas educacionais dos governos analisados

	Gestões	Políticas e programas educacionais
1.	Aécio Neves (2003-2010)	Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI – 2003-2020); Acordo de resultados e Prêmio por produtividade (Lei n.º 17.600/2008); Projeto Escola Referência (2004); PROGESTÃO (2004); Educação em Tempo Integral (2005)
2.	Antonio Anastasia (2010 a 2014)	Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI – 2011-2030); Remuneração por subsídio (Lei n.º 18.975/2010); Reinventando o Ensino Médio (2013);
3.	Fernando Pimentel (2015-2018)	Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (2018-2028); Instituição de Fóruns Regionais de Governo (Decreto n.º 46.774/2015); Simave (2016); Tempo Integral (2017); Decreto de Calamidade Financeira (2016)
4.	Romeu Zema (2019-2022)	Currículo Referência de Minas Gerais (2021); Ensino Médio em Tempo Integral e Ensino Médio em Tempo Integral Profissional (2022); Novo Ensino Médio (2022); Projeto Somar (2021); Projeto Mãos Dadas (2021); Programa Gestão pela Aprendizagem (2019); Transforma Minas (2019); Programa Trilhas do Futuro (2019)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Assim, esses documentos foram analisados, como também utilizamos fontes bibliográficas, para corroborar com nossas análises, tendo em vista que os governos de Aécio Neves, Antonio Anastasia e Fernando Pimentel já foram analisados por diferentes pesquisadores, com diferentes focos, nos auxiliando no alcance de nosso objetivo. Porém, referente às políticas educacionais que ocorreram no governo de Romeu Zema, pouco se tem sobre o governo e seus desdobramentos, em virtude de sua atualidade.

O conhecimento presente na documentação de política educacional não está fornecido de antemão; muito pelo contrário, o conhecimento é construído a partir da organização e da ordenação dos elementos fornecidos pelas evidências empíricas. E, dessa maneira, percorremos nosso caminho de investigação dos *modi operandi* do neoliberalismo nas políticas educacionais mineira.

1.3 A estrutura da tese

A presente tese, intitulada “As políticas educacionais mineiras aos *modi operandi* do neoliberalismo: dos governos de Aécio Neves ao governo de Romeu Zema (2003-2022)”, foi organizada em sete seções, somando-se a Introdução e as Considerações finais. Esta

Introdução compõe um conjunto de informações iniciais que justifica ao leitor o interesse e a pertinência da discussão da relação das políticas educacionais imbricadas em um modelo de neoliberalismo que se implementa unicamente a partir dos governantes que estão à frente da gestão do estado brasileiro/mineiro. Assim, elucidamos os objetivos e contextualizamos a pesquisa no âmbito do projeto da Fapemig, além de explicitarmos o método de análise e os procedimentos metodológicos que utilizamos.

A seção 2 foi resultado da pesquisa bibliográfica, que teve o objetivo de conceituar ao leitor o que é o neoliberalismo, sendo a base teórica desta tese, para que pudéssemos entender sobre o *modus operandi* do neoliberalismo nas políticas educacionais. Debruçamo-nos em entender o neoliberalismo em seus aspectos conceituais, como também históricos, ao abordar, de um modo geral, os *modi operandi* do neoliberalismo em diferentes países do mundo. Abordamos a relação do neoliberalismo nas políticas educacionais, em especial nas que estão em consonância ao Estado neoliberal, que são as políticas nas áreas de gestão e avaliação educacional, sem deixar de demonstrar os rumos que as políticas educacionais têm seguido sob o prisma neoliberal.

As seções 3 e 4 foram fruto tanto de pesquisa bibliográfica quanto de pesquisa documental e se situam como a contextualização, que permite que o leitor compreenda o objeto de pesquisa, em sua totalidade. Portanto, para entender as políticas mineiras, foi preciso que situássemos quais foram as políticas educacionais implementadas no Brasil desde o aprofundamento do viés neoliberal na agenda estatal, a partir dos anos de 1990. Assim, expomos as políticas educacionais dos diferentes governos, em suas características, aproximações e distanciamentos do viés neoliberal.

As seções 5 e 6 apresentam os dados da pesquisa documental de investigação das políticas educacionais mineiras sob a influência dos diferentes *modus operandi* do neoliberalismo implementados pelos governos de Aécio Neves (2003-2010), Antonio Anastasia (2010-2014), Fernando Pimentel (2015-2018) e Romeu Zema (2019-2022). Discute-se a matriz ideológica dos partidos dos governantes que estiveram à frente da gestão do estado mineiro, na relação com as ações implementadas na administração estatal. No campo da Educação, analisamos os planos educacionais, as ideias que fundamentam as políticas educacionais, para entendê-las na relação com cada *modus operandi* neoliberal.

Finalizamos a tese com as Considerações finais, realizando uma retrospectiva do que foi abordado em cada parte da tese, como elucidamos ao leitor o alcance de cada um dos objetivos aqui delineados. Assim, entendemos que, ao final desta tese, o leitor terá

compreendido os *modi operandi* do neoliberalismo nas políticas educacionais de Minas Gerais no decorrer dos governos de Aécio Neves ao governo de Romeu Zema (2003-2022).

2. O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO

O neoliberalismo, como um fenômeno sistêmico que traz modificações nas estruturas econômicas, sociais, culturais e educacionais, influencia os modos de ser, hábitos, relações com o ambiente, fazendo com que opere uma “nova razão do mundo” (DARDOT; LAVAL, 2016). A partir dos anos de 1990, o neoliberalismo tem ganhado as agendas estatais, modificando as formas de gerir os Estados, transformando suas funções, as quais têm interferido em diferentes áreas, desde a econômica até a social. Com o desafio de analisar o *modus operandi* do Estado neoliberal nas políticas educacionais no Governo de Minas Gerais (2003-2022), nosso interesse, nesta seção, é justamente compreendê-lo em seus modos de modificar as estruturas dos Estados em suas relações com a educação.

Para tanto, analisamos, primeiramente, de modo conceitual, o neoliberalismo na perspectiva de Mises e Hayek, pensadores neoliberais que influenciaram o *modus operandi* desse fenômeno na América Latina, especialmente no Brasil. Trazemos aspectos do surgimento dessa corrente do liberalismo, que vem em oposição ao liberalismo social, que possuía como princípio a implementação de um Estado de Bem-estar social. Sob um misto de ideias fundantes no liberalismo clássico e no liberalismo conservador, como um posicionamento antagônico ao liberalismo social, o neoliberalismo ganha espaço nas agendas governamentais a partir dos anos de 1980, no contexto mundial, em que começam a ser modificadas as estruturas de Estados, como as do Chile, da Inglaterra e dos Estados Unidos, e, a partir dos anos de 1990, as dos países da América Latina.

Portanto, para além dos princípios que regimentam o pensamento do neoliberalismo, identificaremos suas principais ações nesses países, assim como apresentaremos a proposta de reforma administrativa neoliberal sob uma gestão pautada na lógica gerencial. Essa gestão, incorporada na administração dos Estados Nacionais, busca a equiparação do funcionamento do serviço público ao serviço privado, trazendo modificações no modo como as políticas públicas educacionais têm sido pensadas, geridas e administradas.

Ao compreendermos o funcionamento da gestão gerencial, teremos clara a incorporação de muitos mecanismos baseados na racionalidade técnica à gestão educacional, que se espelha no gerenciamento privado e transfere-o ao serviço educacional público. Assim, a gestão educacional, a partir dos anos de 1990, busca uma descentralização das ações, sob o discurso de proporcionar às escolas maior autonomia, mas que vem refletindo uma maior desconcentração de funções, principalmente dos Estados Nacionais que têm delegado a outras instâncias o gerenciamento, o financiamento e outras.

Porém, esse mesmo Estado, que se exime das funções para com a educação, se articula para regular, fiscalizar e avaliar. Para tanto, baseia-se em mecanismos de controle, nos quais a avaliação encontra-se no centro estratégico, sob o discurso de acompanhar o que tem sido realizado na ponta do sistema; as escolas têm sido fiscalizadas por instrumentos de monitoramento cada vez mais informatizados, e responsabilizadas pelos fracassos medidos pelos testes padronizados aplicados aos alunos.

Essas são algumas das muitas mudanças que o sistema educacional sofreu após os anos de 1990, em que o neoliberalismo ganhou espaço para alterar o modo de administrar o Estado. Porém, como o foco de nossa tese se articula com a compreensão dos *modi operandi* do neoliberalismo no setor educacional do estado mineiro, nos cabe aqui fazer um recorte sobre as áreas educacionais que mais se alteram e são impactadas pelo neoliberalismo, como também colaboram para alterar e perpetuar a lógica neoliberal, no caso, a Gestão e a avaliação.

É preciso que a gestão educacional seja entendida a partir das influências que tem sofrido de uma lógica da racionalidade técnica que vem sendo empregada, e que, em consequência, sujeita os atores escolares a serem dados a serem contabilizados nas métricas do sistema de avaliação, que tem sido chave nesse processo. Desse modo, é preciso que essa seção seja voltada para o entendimento dos princípios neoliberais e como sua lógica tem se efetivado na prática, trazendo modificações para as áreas da gestão e avaliação do campo educacional.

2.1 O neoliberalismo e a retomada do liberalismo clássico e conservador: opondo-se ao Estado intervencionista

No decorrer dos anos de 1930 a 1970, vários países do mundo se apoiavam numa concepção desenvolvimentista do capitalismo, baseados nos princípios forjados pelos economistas Keynes e por outros “novos liberais”. Estes, buscavam a saída intermediária de manter o liberalismo em voga, mas modificando o que fosse necessário da teoria clássica⁷, para impedir que o socialismo não ganhasse espaço na superação dos grandes problemas econômicos e sociais que se enfatizaram no pós Primeira Guerra Mundial e com a crise do capitalismo de 1929 (A grande Depressão). Esses pensadores, com suas proposições voltadas

⁷ Nos baseamos na divisão das fases do Liberalismo a partir das compreensões de Merquior (1991), que as subdivide em: Liberalismo Clássico; Liberalismo Conservador; Liberalismo Social; e Neoliberalismo.

para a consolidação de um Estado de bem-estar social, sinalizavam a primeira grande crise do liberalismo e a insustentabilidade de conceitos das teorias clássicas que se contradisseram na prática, como a crença do pleno emprego⁸ no funcionamento de um livre-mercado.

Em contraposição ao Estado de Bem-estar social e à disseminação dos ideais de um estado interventor, Hayek demonstrava sua preocupação de que a social-democracia inglesa chegasse ao mesmo fim que teve o nazismo alemão: a servidão. Essa preocupação foi título de sua obra mais conhecida, “O caminho da servidão”. Enquanto as bases do Estado de bem-estar social se consolidavam em diversos países, Hayek compartilhava sua orientação ideológica com outros pensadores, fundando a Sociedade de *Mont Pèlerin*, na Suíça. As ideias basilares do neoliberalismo não tiveram grandes repercussões e adeptos, nas décadas de 1950 e 1960, fazendo com que tudo não passasse de mera teoria, pois o capitalismo vivia uma das fases em que apresentou maior crescimento, ficando conhecido como “idade de ouro” (ANDERSON, 1995).

Em meados dos anos de 1970, o sistema capitalista foi acometido por outra grande crise; esta, por sua vez, do petróleo. Essa crise desencadeou um processo depressivo na economia, cuja principal característica “foi a queda significativa de taxa de crescimento, de renda nacional e de produção. Isto trouxe uma grande onda de desemprego” (AHLERT, 2005, p. 127).

Perto do final dos anos de 1960, o liberalismo embutido começou a ruir internacionalmente e no nível das economias domésticas. Os sinais de uma grave crise de acumulação eram em toda parte aparentes. O desemprego e a inflação se ampliavam em toda a parte, desencadeando uma fase global de “estagflação” que duraria por boa parte dos anos 1970. Surgiram crises fiscais de vários Estados (a Grã-Bretanha, por exemplo, teve de ser salva com recursos do FMI em 1975-76), enquanto as receitas de impostos caíam acentuadamente e os gastos sociais disparavam. As políticas keynesianas já não funcionavam. Mesmo antes da guerra árabe-israelense e do embargo do petróleo da OPEP de 1973, o sistema de taxas de câmbio fixas DCE Bretton Woods baseado em reservas de ouro tinha se mostrado ineficaz. A porosidade das fronteiras dos estados com relação aos fluxos de capital pressionava o sistema de taxas de câmbio fixas. Os dólares dos Estados Unidos tinham inundado o mundo e escapado ao controle daquele país, sendo depositados em bancos europeus. As taxas de câmbio fixas foram abandonadas por causa disso em 1971. O ouro não mais poderia funcionar como a base metálica da moeda internacional; as taxas de juro passaram a ser flutuantes e as tentativas de controlar a flutuação logo foram

⁸ Segundo os teóricos do liberalismo clássico, se o mercado tivesse liberdade para funcionar sob seus próprios ditames, ele se autorregularia, tanto em questão de preços, compra e venda de mercadorias, e a disposição dos empregos e seus respectivos salários. Em situações em que a economia não estivesse em momentos do melhor funcionamento, os salários poderiam ser abaixados para que as pessoas pudessem manter seus empregos. Desse modo, a liberdade do mercado garantiria que as pessoas sempre estivesse postos de trabalho.

abandonadas. O liberalismo embutido que gerara altas taxas de crescimento pelo menos nos países capitalistas avançados depois de 1945 estava claramente esgotado e deixava de funcionar. A superação da crise requeria alguma alternativa (HARVEY, 2014, p. 22).

Esse acontecimento abriu precedentes para que a defesa de um Estado de Bem-estar social fosse questionada. “Era, portanto, o momento de se experimentarem novas formas de organização do trabalho, da produção e do gerenciamento de negócios, e um novo modelo de Estado dentro do sistema capitalista mundial” (AHLERT, 2005, p. 127). Nesse contexto mundial, o neoliberalismo se apresentou como a alternativa de implementar um novo modelo estatal que mantivesse os princípios do sistema capitalista. As ideias neoliberais ganharam terreno ao difundir que a raiz da crise estava num grande poder atribuído aos sindicatos, que haviam “corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais” (ANDERSON, 1995, p. 10). Isto teria ocasionado a destruição dos níveis de lucratividade das empresas, gerando um processo inflacionário que se reverteu “numa crise generalizada de mercado” (ANDERSON, 1995, p. 10).

A saída para a crise, segundo os neoliberais, estaria, primordialmente, na mudança do modelo estatal centralizador, que até então vinha sendo adotado, para um modelo descentralizador, que não planificasse as ações do mercado, mas o deixasse a comando do livre-mercado, pois ele se autoregularia. O Estado deveria ser forte, para “romper o poder dos sindicatos”, diminuir os gastos sociais, dar abertura as iniciativas privadas sendo “ativos na promoção da privatização dos ativos” (HARVEY, 2014, p. 75). As reformas fiscais realizadas no Estado de bem-estar social deveriam ser revistas, de modo que houvesse redução de impostos sobre as rendas e rendimentos altos, para que os agentes econômicos fossem incitados. Ao efetivar essas medidas, “o crescimento retornaria quando a estabilidade monetária e os incentivos essenciais houvessem sido restituídos” (ANDERSON, 1995, p. 13).

As intervenções econômicas e sociais se delineavam como a maior preocupação dos neoliberais, ao lado, é claro, da força que regimes comunistas e fascistas exerceram em alguns países ao longo do início do século XX. Na busca de consolidar uma linha de pensamento liberal que tivesse estas pautas como o inimigo comum, alguns economistas, filósofos e outros pensadores, como “Friedrich Hayek, Jacques Rueff, Raymond Aron, Wilhelm Röpke, quer se trate de Alexander von Rüstow” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 72), se reuniram em Paris, em 1938, para realizar, durante cinco dias, o “Colóquio Walter Lippmann”. Desse Colóquio resultou a criação de um Centro Internacional de Estudos para a Renovação do

Liberalismo e, anos mais tarde, como extensão dessa iniciativa, o filósofo político austríaco Friedrich von Hayek criou o Mont Pelerin Society, em 1947, que era composto por dois grupos de pensadores neoliberais que divergiam em alguns aspectos, mas que conseguiram colocar contrários ao “intervencionismo do Estado e à escalada do coletivismo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 73).

Esse grupo era composto por duas principais correntes: a alemã, que ficou conhecida como o ordoliberalismo⁹, representada pelos nomes de Walter Eucken (1891-1950), Franz Böhm (1895-1977) e Hans Grossman-Doerth (1884-1944); e a corrente norte-americana, representada, principalmente, pelos nomes dos neoaustriacos Friedrich Hayek (1899 – 1992) e Ludwig von Mises (1881 - 1973). Nosso olhar se direcionará aos princípios e desdobramentos da corrente norte-americana, por esta ter tido forte influência no contexto brasileiro, o qual nos interessa nessa tese.

O pensamento neoliberal norte-americano se concentrará nos processos de destruição e construção. Primeiramente, em desconstruir a ideia de um Estado interventor, como positiva, pois é este pensamento que circunda na mente das pessoas e que “deixou em seu rastro um preconceito tão forte contra o sistema capitalista que, (...) as pessoas não se veem capazes de admitir, abertamente, que devem retornar aos pontos de vista liberais” (MISES, 2010, p. 98). E, posteriormente, a construção de um capitalismo, que baseado no princípio da concorrência, da liberdade individual, encaminhe os sujeitos sociais a serem empreendedores de si e da economia.

A partir da luta dos agentes é que se poderá descrever não a formação de um equilíbrio definido por condições formais, mas a própria vida econômica, **cujo ator real é o empreendedor**, movido pelo espírito empresarial que se encontra em graus diferentes em cada um de nós e **cujo único freio é o Estado**, quando esse trava ou suprime a livre competição (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 136, grifos nossos).

Segundo os neoliberais da corrente norte-americana, os motivos da “crise do capitalismo” devem ser direcionados à “traição progressiva dos princípios do liberalismo clássico”, que levou a um tratamento errôneo da doutrina do *laissez-faire*¹⁰, tendendo a propagar uma política do intervencionismo. E foi justamente a intervenção estatal nos campos econômico e social que levou à organização social ao caos. Se não houvesse interferência, o

⁹ “O termo “ordoliberalismo” resulta da ênfase em comum desses teóricos na ordem constitucional e procedural que se encontra na base de uma sociedade e de uma economia de mercado” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 101).

¹⁰ “A doutrina do *laissez-faire* deve ser renovada, sem dúvida, mas deve sobretudo ser defendida daqueles que pregam a ingerência do Estado” (DARDOT, LAVAL, p. 76).

livre reajuste dos mecanismos dos preços funcionaria de modo que resolvesse todos os problemas. Mises (2010; 2018) utiliza o exemplo do desemprego para esboçar a ideia de que a interferência do Estado nas questões sociais é um empecilho e contribui para o desequilíbrio do mercado e, em consequência, para que os problemas sociais não sejam resolvidos. Assim, ele critica o seguro-desemprego como um meio de interferência do governo e como uma das causas de não se acabar, de fato, com o problema do desemprego.

Dar suporte ao desempregado, por meio do governo ou do sindicato, serve apenas para ampliar o mal. Se o que estiver envolvido for o desemprego, causado pelas mudanças dinâmicas da economia, o **auxílio desemprego, resultará no adiamento do ajuste dos trabalhadores às novas condições.** O trabalhador desempregado que esteja por isso aliviado não considera necessário procurar uma nova ocupação, se já não encontra emprego em sua antiga ocupação. Pelo menos, deixará correr o tempo, antes que se decida por uma nova ocupação ou localidade, ou antes que ele reduza a taxa de salário que pede por sua qualificação para encontrar o trabalho. **Se os auxílio-desemprego não forem fixados a um teto muito baixo, pode-se dizer que, na medida em que seja oferecido, o desemprego não desaparecerá** (MISES, 2010, p. 105, grifos nossos),

Desse modo, Mises evidencia um forte posicionamento contrário ao intervencionismo, demonstrando uma despreocupação com relação à condição de trabalho ou a salários que seriam considerados justos aos trabalhadores, creditando a essas preocupações encabeçadas pelos sindicatos um dificultador para que alcancemos o pleno emprego, pois, o que deve ser feito é manter “o mercado de trabalho livre de empecilhos e assim alcançando o pleno emprego” (MISES, 2018, p. 127). Sob o mesmo discurso, aponta a implementação do salário-mínimo, entre outras ações estatais propostas pelos “novos liberais¹¹”, que desregularam o livre jogo das forças econômicas, levando a problemas como monopólios¹², desemprego, burocratização, entre outros.

Diferente de como os ordoliberalis compreendiam a função do Estado, Mises era radical em seu posicionamento: quem deveria reger as leis da sociedade era o livre mercado ou o Estado; ou uma coisa, ou outra. E, no caso do Estado, quanto maior fosse a possibilidade de intervenção, maior a chance de instaurar um socialismo totalitário. Por isso, Mises

¹¹ Podemos destacar como os principais “novos liberais”, aqueles que foram percursores ao refutar as ideias de liberalismo ulterior, como: Mountague (1858-1935), que negou a existência de um Darwinismo social e colocou em questionamento seus conceitos fundantes; Keynes (1883-1946), responsável pelo posicionamento contrário ao *laissez-faire* e a revisitar as funções que deveriam estar a cargo do Estado; e Houbbhouse (1864-1929) e Hobson (1858-1940), que defenderam a existência da liberdade condicionada à igualdade de condições.

¹² Para maior compreensão do assunto, ver Tópico 7, do segundo capítulo da obra “Liberalismo”, de Mises (2010).

defendia que as liberdades dos indivíduos fossem resguardadas dos excessos de Estado intervencionista.

Verificamos que, ao abirmos mão do princípio de que o estado não deva interferir em quaisquer questões que tocam o modo de vida do indivíduo, terminamos por regulá-lo e restringi-lo aos mínimos detalhes. Abole-se a liberdade individual do indivíduo! Ele se torna um escravo da comunidade, obrigado a obedecer aos ditados da maioria. (...) Dar à maioria o direito de ditar à minoria o que pensar, ler e fazer é dar um basta ao progresso, de uma vez por todas (MISES, 2010, p. 79).

A compreensão da liberdade individual a que Mises se referia não era a mesma que era entendida pelos liberais clássicos, de que a liberdade era “natural”¹³, pois esta, segundo Mises (2018), não viera a existir, visto que os homens estavam sujeitos a todos os que fossem mais fortes do que eles. Mas, para ele, “Liberdade na sociedade significa que um homem depende tanto dos demais como estes dependem dele” (MISES, 2010, p. 58). Considerando esta sociedade sem intervenção estatal, portanto, regida pela economia de mercado, “apresenta uma situação em que todos prestam serviços aos seus concidadãos e são, em contrapartida, por eles servidos” (MISES, 2010, p. 58), sendo que a lógica da interdependência se aplica também àqueles sujeitos que estão no mais alto escalão de uma empresa, indústria ou qualquer negócio que seja, pois, para Mises (2018, p. 58), “quem manda no sistema econômico são os consumidores. São os consumidores que ditam se as ações dos empresários precisam ser adaptadas, mantidas ou até mesmo abandonadas. Sendo assim, “os chefes, em última instância, são os consumidores. Não é o Estado, é o povo que é soberano” (MISES, 2010, p. 59).

As análises de Mises são como um resgate às propostas do liberalismo clássico¹⁴; ele as considerava como um guia para a saída da crise, mas ao mesmo tempo as analisava, encontrando suas possíveis falhas, e as corrigia, para adequação ao tempo presente que

¹³ A defesa da liberdade como natural era realizada pelos teóricos do jusnaturalismo que defendiam que anteriormente à organização dos seres humanos em sociedade, chamado de Estado Civil, haveria um modo de nos entendermos individualmente, onde cada um, independentemente da sociedade em que nasce, possui o Estado de Natureza. Definido nas próprias palavras de Locke (1978, p. 116), “estado de perfeita liberdade para ordenar-lhes as ações e regular-lhes as posses e as pessoas conforme acharem conveniente (...) estado também de igualdade (...)”. Esses trechos evidenciam a crença em um estado natural em que os seres humanos, ao nascerem, teriam direito à liberdade, à vida, à igualdade e à propriedade. Esse estado natural seria o ideal de ser mantido, na visão de Locke (2001), tendo em vista que os seres humanos seriam senhores de si mesmos, capazes de governar suas próprias vidas da maneira mais livre possível.

¹⁴ o liberalismo clássico, como a primeira fase de uma corrente de pensamento, trouxe um conjunto de ideias, como os direitos naturais do homem, liberdade e propriedade privada; o individualismo; a defesa dos interesses próprios em prol da sociedade; igualdade e a tirania da maioria; o papel do Estado moderno e seus poderes delimitados pela trílice divisão, tolerância e pluralidade, entre outros.

vivenciava. Portanto, algumas das diferenças em que encontramos em Mises, do liberalismo clássico, dizem respeito à análise da economia, não com base em uma sociedade de classes, mas sim, em um conjunto de ações de indivíduos, princípio que encontra respaldo nas teorias conservadoras do liberalismo¹⁵. Essa inversão é a chave para explicar “corretamente as forças subjacentes que determinam os valores e os preços relativos dos bens e serviços”, como também que a teoria clássica não foi capaz de “analisar as ações dos consumidores, determinantes decisivos das atividades dos produtores na economia” (ROTHBARD, 2010, p. 12), e entender que, na perspectiva de Mises, é o indivíduo dotado de preferências e com possibilidades de escolhas quem conduzirá uma sociedade organizada sem intervenção estatal.

A centralidade que Mises impregnava nos indivíduos também se difere do que era pregado na teoria clássica, pois ele identificava o indivíduo como o *consumidor* e como *empreendedor*. E seriam esses dois papéis primordiais que os indivíduos assumiriam no mercado, que regularia também suas vidas.

Os austríacos centravam indefectivelmente sua análise no indivíduo, no agente, na medida em que este faz escolhas no mundo real com base em suas preferências e valores. **Tendo partido do indivíduo, puderam fundamentar sua atividade econômica e da produção nos valores e desejos dos consumidores individuais.** Cada consumidor agiria conforme sua própria escala de preferências e valores. Esses valores interagiriam e se combinariam para formar as demandas do consumidor, que são a base e o guia da atividade produtiva. Ao fundamentar sua análise no indivíduo que enfrenta o mundo real, **os austríacos perceberam que a atividade produtiva se baseava nas expectativas de satisfazer as demandas dos consumidores** (ROTHBARD, 2010, p. 14, grifos nossos).

Assim, o indivíduo consumidor é o termômetro do mercado, que, ao avaliar os bens e serviços, regula os preços relativos que estes terão no mercado, assim como o desejo deles de adquiri-los ou não. Esse modo de compreender a ação humana como reguladora no mercado traz mudanças ao conceito do que é o mercado. Na teoria clássica do liberalismo, o mercado era considerado como um meio regido por leis naturais, que, misteriosamente, criavam um

¹⁵ Ressaltamos algumas marcas do liberalismo conservador que foram construídas em seu tempo histórico e que deixaram vestígios ainda nos tempos atuais. Sinalizamos a naturalização da ordem social vigente, por meio do convencimento de apego ao tradicionalismo, à religião, à manutenção das instituições como família (num modelo único), assim como pela ordem de “seleção natural social”. Este último conceito trouxe consequências ao modo de entender a sociedade, naturalizando as desigualdades sociais, justificando processos de dominação, como a colonização de uns países sobre outros, e sistemas sociais impostos pelo capitalismo. Outro aspecto que destacamos é a difusão de valores morais a serem seguidos na sociedade como vertentes únicas de se entender o ser humano civilizado, enfatizando conceitos como “cooperação voluntária” dos indivíduos sociais, que vêm a justificar a ausência do Estado em efetivar medidas de proteção social e, ainda, o concorrencialismo social, que institui a competição como norma geral da existência individual e coletiva quanto da vida nacional como da vida internacional (DARDOT; LAVAL, 2016).

equilíbrio. Já na perspectiva de Mises, o mercado “é um processo de descoberta e aprendizado que modifica os sujeitos, ajustando-se uns aos outros” (DARDOT; LAVAL, p. 139). O mercado, assim, se constitui na própria dinâmica da ação humana, que possui “motivações psicológicas e competências específicas” (DARDOT; LAVAL, p. 139).

Podemos deixar sem resposta a questão de saber se é possível separar as ações que visam à satisfação de necessidades condicionadas pela fisiologia das outras ligadas a necessidades “mais elevadas”. Mas não devemos subestimar o fato de que, na realidade, nenhum alimento é valorado apenas pelo seu valor nutritivo e nenhuma casa ou vestimenta apenas por proteger da chuva e do frio. **Não se pode negar que a demanda por bens é largamente influenciada por considerações metafísicas, religiosas e éticas, por julgamentos de valor estéticos, por costumes, hábitos, preconceitos, tradições, modas e muitas outras coisas.** Para um economista que tentasse restringir suas investigações apenas aos aspectos “materiais”, o objeto de sua pesquisa se esvaneceria tão logo começasse a estudá-lo (MISES, 2010a, p. 288 e 289, grifo nosso).

No trecho anterior, Mises (2010a) enfatiza a relação existente entre a ação humana e a regulação do mercado. Portanto, as análises que devem ser feitas não podem se restringir ao meramente econômico, aos fenômenos de mercado, mas devem, principalmente, olhar para as condutas do homem no seu contexto individual e coletivo. Assim, ter-se-á os elementos fundamentais para compreender a “determinação dos preços em moedas dos bens e serviços intercambiados no mercado” (MISES, 2010a, p. 289).

As ações humanas são basicamente conduzidas pelos desejos, preferências que os seres humanos possuem de alcançar determinado bem, serviço ou outra coisa que lhe desperte o interesse. Nessa relação pessoal do indivíduo com o mercado, ele projeta suas metas para alcançar seus objetivos, como também destina recursos de acordo com o tempo que se almeja, vai lançar as ações estabelecidas em seu plano individual para atingir os fins. Desse modo, não é apenas o indivíduo que conduz os preços do mercado, mas o mercado constrói os comportamentos dos sujeitos para se lançarem como empreendedores. O homem empreendedor é o homem da empresa, que aprende a agir racionalmente para conduzir sua vida/sua empresa. “O homem sabe se conduzir não por “natureza”, mas graças ao mercado, que constitui um processo de formação. Posto cada vez mais frequentemente em situação de mercado, o indivíduo pode aprender a conduzir-se racionalmente” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 140).

O ser empreendedor mobiliza os conhecimentos necessários para desempenhar seu papel no mercado, mas não aquele conhecimento acadêmico, sistemático e organizado, mas um conhecimento prático, que é diagnosticado nas demandas quando elas surgem. Esse

conhecimento se aprende na prática, pela prática, na vivência competitiva de um mercado, em que quem ganha mais é quem vence. Esse é um “conhecimento específico e disperso, muito frequentemente desprezado e negligenciado, tem tanto valor quanto o conhecimento dos especialistas e administradores” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 143).

Essa perspectiva de que a informação está dispersa, para ser aplicada à dinâmica do mercado, estabelece uma lógica de descentralização do conhecimento, passando a ideia de que o conhecimento é democratizado, ou seja, tem acesso quem busca e deseja obtê-lo. Os indivíduos, com suas próprias motivações, vão atrás das informações que lhes cabem para empreender e para se beneficiarem desse conhecimento de maneira autogestora, pois, a ideia do ser empreendedor remete justamente a essa nova forma de ser e se portar na vida, autogovernando a si mesmo, não só no que se refere à busca do conhecimento que lhe é precioso para lucrar, mas no próprio processo de se formar empreendedor, em todos os aspectos da vida. Assim, Mises (2010a, p. 309) declara que “numa economia real, todo ator é sempre um empresário e um especulador”, nenhum indivíduo social escapa-lhe dessa denominação. “Os capitalistas, os proprietários e os trabalhadores são necessariamente especuladores. O consumidor também o é, ao prover suas necessidades futuras. Do prato à boca muita coisa pode acontecer” (MISES, 2010a, p. 309).

A própria situação de mercado é um meio de formar os empreendedores constantemente. Essa situação desperta a necessidade de os indivíduos de estarem sempre alertas às mudanças que ocorrem no mundo social; estarem com espírito aguçado para identificar as oportunidades de lucro; terem a esperteza de aprender com os ganhos de seus adversários; vislumbrarem as boas oportunidades que podem surgir, mesmo em meio às adversidades; criarem estratégias de economizar, para maximizar os lucros; entre outros aprendizados que são construídos no processo formativo do mercado. Desse modo, quanto mais o indivíduo se encontra numa situação de mercado, mais ele se identifica como o governador de si, não necessitando de um dirigismo ou tutela do Estado. No trecho seguinte, Mises (2010a) demonstra uma das características do mercado, a incerteza, o que leva os indivíduos a terem que lidar com as probabilidades.

No mundo real, o agente homem defronta-se com o fato de que seu semelhante age por conta própria. A necessidade de ajustar suas ações às dos outros faz dele um especulador, para quem sucesso e fracasso dependem de sua maior ou menor habilidade em compreender o futuro. Toda ação é uma especulação. **No curso da vida humana não há estabilidade e, conseqüentemente, não há segurança** (MISES, 2010a, p. 147, grifo nosso).

A compreensão de que o empreendedor lidará com a incerteza, o improvável, nos remete a uma adaptação da teoria do Darwinismo social de Spencer¹⁶, pois a base da sociedade se fecunda no improvável, numa disputa constante de conquista de seu território, seu lugar no mundo. Esse é o modo de entender o espaço social, e se apropriar de que a concorrência é parte da vida humana, por isso as disputas e buscas incessantes por alcançar aquilo que se almeja é o que move os indivíduos a superarem o outro e assim, oferecerem ao mercado e à vida dos sujeitos sociais os melhores bens e serviços. Somos seres concorrenciais, na perspectiva de Mises, e essa essência equilibra a oferta e a procura. Esse conceito, em que se naturaliza a concorrência como essencialmente humana, reafirma que os indivíduos não necessitam recorrer ao Estado e ao seu tutelamento. E é justamente sem a interferência estatal que os indivíduos poderão usufruir da liberdade de buscar seus objetivos. Isso porque

A liberdade sem objetivo não é nada, somente adquire valor pelo sistema que lhe dá objetivos concretos, isto é, oportunidades de lucro! O capitalismo não tira suas vantagens do livre contrato entre intercambiadores que sabem com antecedência o que querem. O que move é o processo de descoberta “competitivo-empresarial” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 148).

Esse movimento é a base para a constituição de um livre comércio nos moldes dos pensadores austríacos. Eles consideram, também, que à medida em que os indivíduos se compreendem como empreendedores, eles se tornam aliados ao capitalismo e o aceitam como a forma de organização econômica desejável. À medida que a aceitação do capitalismo cresce, pela própria associação dessa organização compatível ao modo de vida empreendedor, rechaça-se o socialismo e seus males, como também passa-se a combater os que o criticam. Essa batalha entre socialismo e capitalismo continuaria ainda a ser dos intelectuais, visto que eles têm fundamental papel na consolidação das ideologias e estas influenciam as ações dos

¹⁶ A teoria de Darwin, pensada no campo da biologia, foi transposta por Herbert Spencer ao campo da sociologia, originando a teoria do Darwinismo Social, popularizada aos fins do século XIX e se perpetuando, em alguns aspectos, até os dias atuais. Spencer defendia a capacidade do ser humano em se adaptar e se modificar de acordo com as necessidades sociais, pois dependendo “de que o uso, ou desuso de uma faculdade física, ou mental, é acompanhado de uma mudança na adaptação, perdendo, ou ganhando forças, segundo o caso” (SPENCER, 1884, p. 25). Equipara a modificabilidade do ser humano ao se adaptar em lugares com diferentes climas, de acordo com o tempo em que fica sujeito à situação, a mudanças na sociedade. Sendo assim, infere que a modificabilidade do ser humano ocorrerá também em decorrência de mudanças nas condições sociais. “(...) A conclusão evidente é que, cada mudança nas condições sociais, vai acompanhada, necessariamente, de modificações na adaptação” (SPENCER, 1884, p. 25). Para o filósofo, as atividades desenvolvidas pelos indivíduos em sociedade são espontâneas, pois ocorrem mediante as necessidades naturais. Ele trabalha com a compreensão de uma sociedade que se assemelha ao funcionamento de um organismo biológico, com cada parte desempenhando seu papel definido, para o funcionamento coerente do todo.

indivíduos. Assim, a educação seria uma contribuição fundamental, tanto para acelerar a autoformação dos sujeitos quanto para contribuir na disseminação de uma ideologia.

A cultura de empresa e o espírito de empreendimento podem ser aprendidos desde a escola, do mesmo modo que as vantagens do capitalismo sobre qualquer outra organização econômica. O combate ideológico é parte integrante do bom funcionamento da máquina (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 150-151).

Desse modo, já podemos compreender o submetimento da educação e das escolas aos interesses econômicos da sociedade. A partir do esboço das ideias sobre o papel do Estado – o papel dos indivíduos, como consumidores e empreendedores, o conceito de concorrência e mercado respaldados em Mises –, compreendemos muitos dos fundamentos da teoria do neoliberalismo; porém, ela não se restringe apenas a esse pensador. Mises era um pessimista com relação ao Estado, como podemos perceber em seu discurso contrário à interferência para garantir o livre comércio.

O governo quer interferir com a finalidade de obrigar os homens de negócio a conduzir suas atividades de maneira diversa da que escolheriam caso tivessem de obedecer apenas aos consumidores. Assim, todas as medidas de intervencionismo governamental têm por objetivo restringir a supremacia do consumidor. O governo quer arrogar a si mesmo o poder – ou pelo menos parte do poder – que, na economia de mercado livre, pertence aos consumidores (MISES, 2018, p. 85).

Porém, Hayek não se posiciona de maneira tão radical quanto Mises a esse respeito, e ganhou mais força no modo como o Estado brasileiro implementou o neoliberalismo pós anos de 1990. Friedrich Hayek (1899 – 1992), também pensador da escola austríaca, foi um dos nomes mais reconhecidos por idealizar a doutrina neoliberal. Assim como Mises, suas ideias são reformulações do liberalismo clássico, mas Hayek as entende como uma continuidade do próprio liberalismo. Mesmo que ele se posicione contrário a algumas ideias dos pensadores clássicos, ele defendia que havia resgatado as ideias que haviam sido subvertidas pelos liberais sociais. Para ele, algumas adaptações à teoria foram demandadas pelas mudanças sociais e econômicas; o próprio capitalismo se transforma e exige essas alterações, mas a essência do liberalismo se preserva.

Um dos principais pontos de divergência de Hayek com os fundamentos do liberalismo clássico se dava na negação do princípio lockeano de assegurar os direitos aos indivíduos, por eles serem considerados “naturais”. Para Hayek (2010), o jusnaturalismo não poderia ser entendido como princípio para estabelecer as regras da justiça, pois elas eram

estabelecidas no processo da experimentação prática das vivências humanas, em prol de gerar crescimento e progresso. Quando essas regras são bem reguladas pelas relações humanas, o crescimento social é o resultado que deve ser esperado. Assim, as regras da justiça que são colocadas por Hayek devem ser classificadas entre direito público e direito privado. O que está no âmbito público são ordens, fabricadas, ditadas para um conjunto de pessoas que vivem em uma sociedade, são as leis que orientam as regras de conduta que servem a todos. Já o que está na esfera pública, não deve ser aplicado para estabelecer a ordem particular, pois, para Hayek (2010), o que pertence ao direito privado é originário de uma ordem espontânea, que se constitui a longo prazo por um processo espontâneo de seleção. Essa seleção vincula-se ao conceito darwinista de adaptação aos acontecimentos, que asseguram a sobrevivência dos indivíduos. Portanto, essas adaptações aos imprevistos nos ambientes mutáveis fazem com que os indivíduos, “espontaneamente”, estabeleçam (inconscientemente) as regras de condutas que devem ser entendidas como direito privado. Desse modo, os direitos privados que se constituíram nessa relação das ações humanas, como um processo de seleção que vem garantindo a sobrevivência dos indivíduos, seriam: o direito à liberdade, à propriedade privada; e o dever de compensação, o que causamos danosamente a outro indivíduo.

Todos esses direitos privados devem ser garantidos, por serem resultados de uma evolução cultural, e não por serem naturais. Essa mudança de olhar que Hayek estabelece faz com que a liberdade seja indissociável das regras morais constituídas nas ações humanas (inconscientemente), as quais são passadas de gerações, pelas tradições culturais, ou seja, a liberdade não deve ser entendida como uma ausência de restrição, na qual todos fazem o que bem entendem. A liberdade, na perspectiva de Hayek (2010, p. 28), é a negativa: “refere-se exclusivamente a uma relação do homem para com seu semelhante, que só é infringida pela coerção¹⁷ do homem pelo homem”.

Uma vez estabelecido o que pertence à esfera privada, delimita-se que estas devam ser resguardadas da intervenção estatal, ou seja, a partir daí pode-se estabelecer quais ações são legítimas ou não de serem realizadas por parte do Estado. Diferentemente, de Mises (2010), que restringe as ações do Estado a garantir “proteção à propriedade, a liberdade e a paz” (HAYEK, 2010, p. 65), Hayek vai delimitar as ações pelo princípio da legitimidade, o qual respeitará as regras gerais da conduta dos indivíduos. O indivíduo que não respeitar essas regras torna-se uma ameaça à liberdade individual. Assim, as ações do Estado tornam-se

¹⁷ Por coerção entendemos o fato de que uma pessoa seja dependente de um ambiente e de circunstâncias tão controlados por outra pessoa que, para evitar um dano maior, é obrigada a agir não em conformidade com seu próprio plano, mas a serviço dos objetivos dessa outra pessoa (HAYEK, 2010).

legítimas, desde que essas regras de condutas que nos levam à liberdade sejam respeitadas. Assim, Hayek (2010) coloca no centro do debate o pernicioso risco que colocamos às liberdades individuais quando permitimos que a ação estatal intervenha na vida privada dos sujeitos sociais. Tiramos-lhes as possibilidades de escolhas e deixamos que rejam suas vidas como seres servís ao se submeterem as únicas e determinadas ofertas de serviços fornecidas pelo Estado, assim “a doutrina liberal é a favor do emprego mais efetivo das forças da concorrência como um meio de coordenar os esforços humanos” (HAYEK, 2010, p. 58). A concorrência é, então, apontada pelo autor como a melhor maneira para orientar os esforços individuais, considerando-a como “o único método pelo qual nossas atividades podem ajustar-se umas às outras sem a intervenção coercitiva ou arbitrária da autoridade” (HAYEK, 2010, p. 58).

Para que o método da concorrência se efetive de forma exitosa é preciso garantir aos agentes que irão negociar no mercado a liberdade nas transações, de modo que qualquer um possa “produzir, vender e comprar qualquer coisa que possa ser produzida ou vendida” (HAYEK, 2010, p. 58). A lógica do livre-mercado, então, não permite que o Estado esteja presente como fornecedor de serviços, resumindo sua função a legislador, que norteará as ações desse mercado. “Em nenhum sistema racionalmente defensável seria possível o Estado ficar sem qualquer função. Um sistema eficaz de concorrência necessita, como qualquer outro, de uma estrutura legal elaborada com inteligência e sempre aperfeiçoada” (HAYEK, 2010, p. 60).

Baseia-se, então, não na exclusão de um papel do Estado, mas na determinação de que ele se restrinja a ser o legislador e regulador das ações do mercado, para que garanta a permanência da competição entre os produtos. À medida que o Estado tem suas funções diminuídas, ele possibilita o ingresso de atores do setor privado – alguns intitulados sem fins lucrativos, e outros, com fins lucrativos declarados, ambos atuantes para defender e consolidar os interesses do setor privado, por meio das influências nas definições das políticas públicas e, em se tratando da educação, no fortalecimento de um mercado educacional competitivo. A defesa de Hayek (2010) por um livre-mercado baseia-se na crença de sua autorregulação ao instituir o mecanismo dos preços¹⁸. Porém, de maneira contraditória, aponta que esse método

¹⁸ “Ele permite que os empresários ajustem sua atividade à de seus concidadãos, pela observação das oscilações de um certo número de preços, tal como o maquinista dirige o trem observando alguns mostradores. É importante assinalar que o sistema de preços só cumprirá sua função se a concorrência predominar, ou seja, se o produtor tiver que se adaptar às alterações de preços e não puder controlá-las. Quanto mais complexo o todo, mais dependemos da divisão de conhecimentos entre os indivíduos cujos esforços separados são coordenados

não se aplica, em sua plenitude, a alguns setores, sendo necessário, então, buscar outros meios de controle.

Devemos procurar outros meios de controle que possam substituir o mecanismo de preços. Mas o fato de termos de recorrer a um controle direto pela autoridade, quando é impossível criar as condições para o funcionamento apropriado da concorrência, não prova que devamos suprimi-la nos setores em que possamos fazê-la funcionar adequadamente (HAYEK, 2010, p. 60).

Portanto, para o melhor funcionamento de alguns setores, Hayek (2010) prevê que a regulação estatal seja necessária, ficando resguardado ao Estado legislar, regular, controlar e fiscalizar o mercado em alguns setores, como o tem feito no campo educacional sob a defesa da garantia da eficácia do fornecimento do serviço. O Estado, restrito a essas funções, é entendido com um poder centralizado, mas que, segundo o autor, é aceitável desde que a planificação estatal não elimine o método da concorrência – “(...) planificação e concorrência só podem ser combinadas quando se planeja visando à concorrência, mas nunca contra ela” (HAYEK, 2010, p. 63).

As ideias neoliberais que aqui foram apresentadas vêm se consolidando nos países a partir de mais uma das crises capitalistas: a crise do petróleo, que se manifestou a partir dos anos 70. Esta, por sua vez, foi tomada como resultado das ações estadistas conduzidas pelos “novos liberais”. Em oposição às ações intervencionistas no campo econômico e social, os neoliberais identificam as brechas para revogar suas ideias e afastar o Estado das funções que vinha desempenhando, não tão radical como a política do *laissez-faire*, pois estabelecem que o Estado pode operar até onde não interfira no jogo da concorrência entre os interesses privados.

Essa vertente liberal, que está em voga, se diz resgatar os princípios de um liberalismo clássico, que teve as ideias mal conduzidas ao longo dos tempos; porém, se distancia desta vertente em alguns sentidos, principalmente no que se refere à concepção de concorrência que se assenta no pensamento evolucionista de Spencer, como também se afasta da concepção dos direitos naturais defendidos por Hobbes e Locke.

Essa não é uma corrente homogênea, pois se dividiu entre os ordoliberais (pensadores alemães) e os neoliberais austríacos, que aqui nos detivemos a apresentar. Mas, mesmo dentro dos distanciamentos e das diferenciações de ideias que representam a vertente, podemos

pelo mecanismo impessoal, transmissor dessas importantes informações, que denominamos sistema de preços” (HAYEK, 2010, p. 70).

ressaltar que ambas surgem como um temor de que o caminho tomado pelas políticas redistributivas, assistencialistas, levassem a sociedade ao que consideram como a degradação do coletivismo tão enaltecido pelos regimes totalitários e planificadores.

Desde que ganhou espaço, o neoliberalismo tem se concretizado na regulação de reformas nos campos, econômico, político, jurídico, ambiental, educacional etc., com a aplicação de estratégias diversificadas que vão desde as privatizações das empresas estatais até a homogeneização do modo pensar as funções e o desempenho do Estado. Todo o conjunto de estratégias culturais criadas tem servido para fortalecer o modo como se tem interpretado as crises cíclicas do capital, que culpabilizam a intervenção estatal por interferir nas liberdades individuais e, assim, validam as reformas neoliberais como se elas fossem as únicas e legítimas possibilidades de saída da crise no atual contexto (GENTILI, 1996).

Esses aspectos serão apresentados na próxima seção desta tese, na qual nos ateremos a fundamentar os aspectos históricos e políticos que foram desencadeados na área educacional a partir da implementação do neoliberalismo. Por isso, faremos um resgate histórico e político do neoliberalismo a partir dos anos de 1990, no Brasil, e seus desdobramentos para a área educacional. Apresentaremos as reformas educacionais implementadas no Brasil sob esse viés ideológico e as estratégias neoliberais que foram desmembradas dessa implementação, como os diferentes processos de privatização, a racionalização das práticas escolares, o alinhamento entre as políticas educacionais, entre outras.

2.2 A efetivação da lógica neoliberal no mundo

O neoliberalismo não se tornou hegemônico tão rapidamente; afinal, não se trata apenas de mudanças estruturais na forma de governar o Estado, mas sim, de toda uma mudança no modo de pensar e agir das pessoas, que as levasse a concebê-lo como o único caminho a ser seguido. A frase de Margareth Thatcher expressa bem esse entendimento sobre o neoliberalismo: “a economia é o método, mas o objetivo é transformar o espírito” (HENWOOD *apud* HARVEY, 2014, p. 32). No processo transitório de um Estado de Bem-estar social para um Estado neoliberal, os organismos internacionais¹⁹ tiveram grande papel

¹⁹ Os Organismos Internacionais são entendidos como diferentes instituições internacionais, que buscam agir em conjunto para alcançar determinados fins, atuando principalmente em áreas como, o campo econômico e social. São exemplos de Organismos Internacionais as Organizações das Nações Unidas (ONU) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

na disseminação das medidas que deveriam ser implementadas por diversos países, mas eles também passaram por esse processo de convencimento e transição, como ocorreu na década de 1970, em que os governos pertencentes à Organização Europeia para o Comércio e Desenvolvimento (OCDE), ainda se viam ligados às políticas keynesianas, e, somente ao final dessa mesma década, começaram a colocá-lo em prática.

Previamente, o Chile foi o campo preparado a se tornar a vitrine do neoliberalismo na América Latina, para que depois se expandisse a outros países. Como comenta Harvey (2014, p. 19), “não pela primeira vez, uma experiência brutal realizada na periferia transformou-se em modelo para a formulação de políticas no centro (...)”. Para que se iniciasse a implementação neoliberal, foi orquestrado o golpe contra o general Gustavo Leigh, que foi afastado do poder em 1975, ano em que Pinochet assumiu o controle do Estado, sob assessoria dos economistas “Chicago boys”. Após negociarem empréstimos com o Fundo Monetário Internacional (FMI), executaram uma reorganização na economia e nas funções do Estado baseados em suas teorias. Assim,

Reverteram as nacionalizações e privatizaram os ativos públicos, liberaram os recursos naturais (pesca, extração de madeira, etc.) à exploração privada e não regulada (em muitos casos reprimindo brutalmente as reivindicações das populações indígenas), privatizaram a seguridade social e facilitaram os investimentos estrangeiros diretos e o comércio mais livre. O direito de companhias estrangeiras repatriarem lucros de suas operações chilenas foi garantido. O crescimento liderado pelas exportações passou a prevalecer sobre a substituição de importações. O único setor reservado ao Estado foi o recurso-chave, o cobre (mais ou menos como o Petróleo no Iraque). Isso veio a ser crucial para a viabilidade orçamentária do Estado, já que as receitas do cobre fluíam exclusivamente para seus cofres (HARVEY, 2014, p. 18).

Com essas medidas, a economia Chilena se recuperou, a curto prazo, no que diz respeito a “taxas de crescimento, de acumulação de capital, e de elevadas taxas de retorno nos investimentos estrangeiros” (HARVEY, 2014, p. 18). Mesmo que a recuperação econômica do Chile não tenha durado muito, devido à “crise latino-americana da dívida, em 1982”, ela serviu ao propósito de justificar a adoção das medidas neoliberais em países centrais, como Inglaterra e Estados Unidos, ao longo dos anos de 1980.

A Inglaterra, sob o comando de Margareth Thatcher, quando eleita em 1979, foi pioneira, dentre os países de capitalismo avançado, em colocar em prática a proposta neoliberal. Colocou em ação um conjunto de medidas que reverteriam as políticas fiscais e sociais. Dentre as medidas efetivadas, Harvey (2014) sinaliza que:

Isso envolvia enfrentar o poder sindical, atacar todas as formas de solidariedade social que prejudicassem a flexibilidade competitiva (como as expressas pela governança municipal e mesmo o poder de muitos profissionais e de suas associações), dismantelar ou reverter os compromissos do Estado de bem-estar social, privatizar empresas públicas (incluindo as dedicadas à moradia popular), reduzir impostos, promover a iniciativa dos empreendedores e criar um clima de negócios favorável para induzir um forte fluxo de investimento externo (particularmente do Japão) (HARVEY, 2014, p. 32).

Thatcher seguiu os ditames neoliberais, abaixou os impostos sobre os rendimentos mais altos, enquanto elevava as taxas de juros; desregulamentou os controles de fluxos financeiros; impôs legislação anti-sindical; cortou gastos sociais; criou altos níveis de desemprego; e lançou um programa de privatização que envolvia diversos setores, como: habitação, eletricidade, petróleo, água, gás e aço. Anderson (1995, p. 13) aponta que “o modelo inglês foi, ao mesmo tempo, o pioneiro e o mais puro”, pois efetivou o pacote de medidas mais “sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado”.

No contexto dos Estados Unidos, a virada para o neoliberalismo se iniciou pela mudança na política monetária influenciada pelo Federal Reserve Bank, presidido por Paul Volcker, em 1979. Federal Reserve ditou a modificação da taxa de juro, que antes era negativa, e tornou-se positiva, chegando perto de 20% entre altos e baixos, em 1981, sob a alegação de ser essa a única saída para a crise da estagflação que enfrentavam nos anos de 1970. Iniciou-se, assim, “uma duradoura recessão profunda que esvaziaria as fábricas e destruiria os sindicatos dos Estados Unidos, além de levar países devedores à beira da falência, dando início à longa era de ajustes estruturais” (HENWOOD *apud* HARVEY, 2014, p. 32). Ronald Regan, ao assumir a presidência, em 1980, atendeu aos seus conselheiros e seguiu na busca de um novo caminho para a economia, e, apoiando o presidente do Federal Reserve, estabeleceu seus laços por meio da “desregulação, cortes de impostos, cortes orçamentários e ataques ao poder sindical e profissional” (HARVEY, 2014, p. 34).

As medidas efetivadas no Governo Reagan se comprovaram como um ataque ao Estado e uma intensa desregulação de diversos setores, desde “empresas aéreas e de telecomunicações ao sistema financeiro” (HARVEY, 2014, p. 34). Novas áreas de mercado ficaram à disposição dos interesses corporativos, e Reagan usou seu poder governamental para indicar cargos de chefia em áreas de “regulação ambiental, segurança ocupacional e saúde” (HARVEY, 2014, p. 34). Além disso, ele reduziu impostos em favor da classe mais

alta e elevou as taxas de juros, favorecendo um grupo social e acentuando as desigualdades sociais.

A caminhada do programa neoliberal em se globalizar e alcançar os diversos governos do mundo teve sua continuidade. Em 1982, sob o governo de Kohl, na Alemanha; em 1983, Dinamarca sob o governo de Schluter. Logo depois, a maioria dos países do norte da Europa Ocidental tinham o Estado sob o domínio de Governos de direita, exceto Suécia e Áustria. “Os anos 80 (1980) viram o triunfo mais ou menos incontrastado da ideologia neoliberal nesta região do capitalismo avançado” (ANDERSON, 1995, p. 13). Um neoliberalismo mais cauteloso foi visto em prática nos países do norte europeu, pois, mantiveram “a ênfase na disciplina orçamentária e nas reformas fiscais, mais do que em cortes brutais de gastos sociais ou enfrentamentos deliberados com os sindicatos” (ANDERSON, 1995, p. 14). Já em contraste, países do sul europeu elegiam Governos de esquerda pela primeira vez²⁰, mas a proposta socialista da França fracassou quando se viu pressionada pelos mercados financeiros internacionais a mudar sua conduta política e se reorganizar com uma política mais similar aos ditames neoliberais, “com prioridade para a estabilidade monetária, a contenção do orçamento, concessões fiscais aos detentores de capital e abandono do pleno emprego” (ANDERSON, 1995, p. 15).

O FMI e a OCDE, que até então disseminavam recomendações aos países de reestruturação financeira baseados no viés social desenvolvimentista, ao final dos anos de 1970 e começo dos anos de 1980 passam a ser instituições de propagação do neoliberalismo e a disseminar os ideais de um livre-mercado. Países em desenvolvimento, como os da América Latina, que foram estimulados a fazer empréstimos com altas taxas de juro, sob a moeda do dólar norte-americano, “em troca do reescalonamento da dívida, os países endividados tiveram de implementar reformas institucionais como cortes nos gastos sociais, leis do mercado de trabalho mais flexíveis e privatização. Foi inventado assim o ‘ajuste estrutural’” (HARVEY, 2014, p. 38).

Diante da era da globalização, onde os países estreitaram os vínculos econômico, cultural, social e tecnológico, os organismos internacionais (Banco Mundial – BM; FMI; OCDE; Organização Mundial do Comércio – OMC) tinham em suas “mãos” um potencial muito grande de difusão dos ideais neoliberais ao impor o “ajuste estrutural”, pois, ao ditar sobre os níveis de desenvolvimento industrial, características regionais, “recursos ambientais, as necessidades sócio-educativas e as diferenças culturais, geográficas, étnicas e religiosas”

²⁰ “Mitterrand, na França; González, na Espanha; Soares, em Portugal; Craxi, na Itália; Papandreou, na Grécia” (ANDERSON, 1995, p. 14).

(SILVA, 2005, p. 256), eles tinham em suas “mãos” o potencial de constituir o neoliberalismo, com seus princípios e modo de conduzir as vidas sociais como o novo senso comum, ou como enfatizam Dardot e Laval (2016), “uma nova razão de mundo”.

Com esse ideal, em 1989, realizou-se uma reunião em Washington, a qual contava com a participação, principalmente, de “diretores executivos e representantes das instituições financeiras” (SILVA, 2005, p. 256), presidentes de bancos, ministros da fazenda etc. Nela, estabeleceram um modelo de reforma nos moldes neoliberais, que deveria ser seguido pelos governos nacionais que tivessem dívidas com organismos financeiros e credores internacionais. O acordo estabelecido ficara conhecido como o “Consenso de Washington”. Cabe-nos assinalar que esse acordo se estabeleceu primordialmente entre os países da América Latina, na qual Brasil encontrava-se incluso. Estabeleceram, então, as reformas em duas gerações: a primeira, com o fim de estimular maior circulação de capitais; já a segunda, para estabelecer uma reforma do Estado e dos serviços que por ele era prestado. Sobre a primeira, Kuczynski e Williamson *apud* Silva (2005) apontam algumas medidas como:

A reforma do Estado, da previdência e reforma fiscal, a política de privatização de empresas estatais, a redução orçamentária de gastos públicos nacionais, o controle inflacionário, a política de facilitação de competitividade externa, a desregulamentação e regulamentação pela ótica privada, a estabilidade das instituições bancárias, a liberalização do fluxo de capitais, a obtenção de superávit primário, a política de incentivo do setor privado e de flexibilização dos contatos de trabalho (KUCZYNSKI; WILLIAMSON *apud* SILVA, 2005, p. 256-257).

Já a segunda geração do ajuste estrutural, refere-se à: “implementação dos acordos assinados com a OMC, a adoção de códigos e normas financeiras internacionais, o combate à corrupção, a intensificação da flexibilidade dos contratos de trabalho, a construção de uma rede de segurança social e a redução da pobreza” (KUCZYNSKI; WILLIAMSON *apud* SILVA, 2005, p. 257).

As reformas dos Estados estabelecidas a partir das recomendações dos organismos internacionais trouxeram modificações para o modo de administrar a máquina pública, e com isso, afetou também como as políticas sociais, em especial a educação, devem ser entendidas e administradas. Portanto, partimos para uma compreensão da reforma administrativa do Estado em sua relação com a educação.

2.3 A reforma do Estado e a Educação: a descentralização no contexto da gestão gerencial

Ao tratar sobre a etimologia da palavra “Gestão”, Cury (2002, p. 165) apresenta que ela vem do latim e significa “levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar”. Esses significados implicam a presença do sujeito, assim como a raiz etimológica *ger* “(fazer brotar, germinar, fazer nascer)” (CURY, 2002, p. 165), que nos remete à analogia da mulher, que gera outra vida. Nesse sentido, a gestão “é a geração de um novo modo de administrar uma realidade e é, em si mesma, democrática já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo” (CURY, 2002, p. 165). Concordando com essa análise, Paro (2012, p. 31) afirma que a “administração (...) não se ocupa do esforço despendido por pessoas isoladamente, mas com o esforço humano coletivo”.

Porém, o viés neoliberal deforma a característica coletiva que o gerir implica, fornecendo-lhe instrumentos de controle, vigilância sobre as ações de outros sujeitos de maneira autoritária, sem diálogo. Por isso, Cury (2002, p. 165) esclarece que “esta raiz etimológica já contém em si uma dimensão bem diferente daquela que nos é dada, de modo caricato, do gerente especialmente o de bancos como expressão de um comando frio, de uma ordem autoritária ou de uma iniciativa tecnocrática”.

O modo neoliberal de gerir se apropria dos fundamentos do modo de produção capitalista, que racionaliza o trabalho, na busca de alcançar a eficiência e maior produtividade, que, conseqüentemente, gere lucros ao proprietário dos meios de produção. A racionalização do trabalho envolve a divisão de funções, para que cada um, ao se apropriar de uma única tarefa, se especialize e aperfeiçoe o trabalho. “Ao especializarem-se as funções, subdividindo-se o processo de trabalho em operações simples, criam-se condições para o aperfeiçoamento, especialização e diversificação das ferramentas utilizadas em cada uma dessas operações” (PARO, 2012, p. 69).

A subdivisão do trabalho como estratégia para elevar a produção de mercadorias, e com isso o aumento da lucratividade dos donos das fábricas, já era justificada por Adam Smith *apud* Paro (2012) por aumentar as habilidades de execução de cada trabalhador em suas tarefas individuais; por economizar o tempo que normalmente se perde ao trocar as tarefas a serem executadas; e pela invenção das máquinas permitir que a força de trabalho de muitas pessoas possa ser substituída por apenas uma máquina.

Aos trabalhadores, a divisão do trabalho impactou em um acúmulo de esforços repetitivos que os privaram de desenvolver outras capacidades além das que estavam

designados em seus serviços. Assim, eles passam “a participar de uma parcela muito pequena dessa obra, perdendo de vista o seu todo e alienando-se ainda mais efetivamente do produto de seu trabalho” (PARO, 2012, p. 68). Numa perspectiva neoliberal, o fracionamento do trabalho é o mais racional ao ser realizado, pois, de maneira técnica, otimiza o uso dos recursos e lhes favorece economicamente, ao dissociar o quantitativo de pagamento dos trabalhadores pelos ofícios realizados por cada um.

Esses aspectos, incorporados ao campo da gestão educacional, se concretizam na divisão das funções de cada indivíduo na escola, de modo que a educação se torne um campo, com suas respectivas subdivisões, as quais não se conectam entre si. Os professores são os responsáveis por ensinar, em suas salas de aula; os gestores são os responsáveis pelo controle e pela fiscalização das atividades, para que elas ocorram dentro dos objetivos propostos; os alunos devem estudar e tirar boas notas, para que a escola seja bem avaliada, partindo de matrizes de referências curriculares orquestradas no sistema educacional, sem a participação dos que estão no chão da escola.

A estratégia de subdivisão do trabalho também se aplica à maneira de distribuição de funções entre os órgãos responsáveis pelos sistemas educacionais de cada país. Portanto, a lógica da racionalização está emaranhada no Estado neoliberal, ao buscar a proposta de descentralização como uma estratégia de gestão que afeta diretamente a escola. Esse advento trouxe à tona um novo modo de conceber a gestão do serviço público: a gestão gerencial, que busca igualar o modo de funcionamento da esfera pública ao da esfera privada, incorporando princípios como eficiência, eficácia, produtividade, performatividade e “racionalidade inerentes à lógica capitalista” (OLIVEIRA, 2000, p. 331). A gestão gerencial passa a ser referência a ser implementada em todos os níveis da gestão pública, “incluindo as unidades escolares” (CABRAL NETO; CASTRO, 2011, p. 751), ao entender que um “novo modelo de gestão que se propunha a superar o modelo burocrático de orientação weberiana, considerando que ele enfrentava problemas e não respondia mais às necessidades circunscritas àquele momento”. (CABRAL NETO; CASTRO, 2011, p. 748).

Esse modelo de Estado gerencialista pode ser entendido como “Estado-empresário”, que se caracteriza, primordialmente, como uma entidade que atua no mercado em condição de concorrência, tratando o cidadão como consumidor e como um fornecedor de serviços descentralizador (SANTOS, 1999). A descentralização ocupa um papel importante na administração gerencial, por se materializa como “desconcentração de responsabilidades” (CABRAL NETO; CASTRO, 2011), em que isenta funções dos que estão no maior grau da organização administrativa e sobrecarrega os que estão na ponta do sistema.

Sobre a descentralização no campo da Educação, Casassus (1990) afirma que ela parte do centro do sistema, e não das partes regionais ou locais. E, ao invés do que se dissemina sobre a descentralização ser um processo que proporcionará uma distribuição de funções e poder ao repartir a tomada de decisões, tornando a execução das políticas educacionais mais democrática, gera, na verdade, o efeito contrário, proporcionando maior concentração de poder ao centro e menor autonomia das partes descentralizadas. Um dos exemplos trazidos por Casassus (1990) foi o caso da reforma educacional boliviana, na qual,

O eixo instrumental desta reforma seria a descentralização educacional, tendente à regionalização do currículo e à participação da comunidade nas tarefas educativas. Outro eixo seria o aperfeiçoamento da formação de mestres, pela criação de uma Universidade Pedagógica que substituiria as 30 escolas normais existentes. As organizações de professores interpretam o projeto de reforma de outro modo. A CTEUB (*Confederación de Trabajadores Urbanos de la Educación*) considerou a proposta como um esforço, no sentido de quebrar a hegemonia da organização dos docentes, e a proposta da Universidade Pedagógica como uma tentativa de controle ideológico central, com que se estaria buscando diminuir a influência que a CTEUB exercia na formação do magistério, através das escolas normais. A confederação manifestou ainda seu descontentamento por não ter sido consultada para a elaboração da proposta de reforma, que não pôde ser implementada, pelo menos durante o governo MNR (Movimento Nacionalista Revolucionário) (CASASSUS, 1990, p. 13).

Como exemplifica o caso boliviano, a descentralização na educação pode causar o efeito contrário ao que é disseminado, trazendo maior concentração de poder aos órgãos centrais, prejudicando a autonomia dos que estão na “ponta” da educação, como professores e alunos. E Casassus (1990) ainda ressalta que as políticas de Estado, em especial as sociais, como é o caso da educação, ao promoverem a descentralização, não seriam resultado da “expressão de uma racionalidade técnica (...) mas tornam-se o resultado de complicados processos de decisão onde se entrecruzam critérios técnicos e políticos de diversos agentes, de fora e do interior do Estado, incluindo-se aí a expressão dos interesses próprios da burocracia do aparelho estatal” (CASASSUS, 1990, p. 13). Esse alerta feito por Casassus (1990) não deve fazer com que não consideremos também as influências que existem de uma racionalidade técnica em nossa sociedade, mas que não resumamos um processo dialético e conflituoso, como são as políticas de descentralização, a uma resposta simplista e reduzida de análise.

A descentralização como uma estratégia da gestão neoliberal foi consensualmente disseminada sob a influência das recomendações dos Organismos Internacionais, como o BM e o FMI, que recomendam “entre outras coisas, a diminuição dos gastos públicos, inclusive

em educação, todos os países endividados, sem distinção de ideologia, tamanho etc., estariam levando a cabo processos de descentralização educacional” (CASASSUS, 1990, p. 14). Portanto, descentralizar é um posicionamento dos Estados de vertente neoliberal, que fortalecem o posicionamento contrários aos Estados centralizadores defendendo a diminuição das funções, sob a alegação de maior distribuição do poder, a qual não ocorre.

No que se refere ao setor educacional, a centralização significava uma função monopolista do Estado, como o único detentor do privilégio de “fornecer” a educação. Essa característica estatal foi fortemente criticada pelos neoliberais e apontada como um dos fatores motivadores da crise do Petróleo de 1970. Porém, a educação ganha expansão e lugar nas agendas públicas, justamente quando o desenvolvimento do Estado-nação passou a ser o Estado-Planejador, o qual interferiu diretamente nas questões sociais. Nesse sentido, “a evolução do desenvolvimento da educação está intimamente ligada à evolução do Estado” (CASASSUS, 1990, p. 15).

Essa crítica não deixa de conter um elemento paradoxal: de fato, a política educacional do Estado centralizado, na América Latina, teve resultados positivos, na medida em que permitiu a incorporação massiva da população aos serviços educacionais. Com efeito, já em 1950 a taxa bruta de escolarização no nível primário na região situava-se em torno de 48%. Para 1987, do total de 27 países sobre os quais a UNESCO dispõe de estatísticas oficiais, 24 declararam ter uma taxa bruta de escolarização (no primário) de 95% ou mais. Isto quer dizer que, apesar da chamada “explosão demográfica” verificada no período, e apesar da crise financeira que afeta a região desde o início dos anos 80, a oferta educacional administrada centralmente aumentou em proporções, todos os países da região estão em condições de acolher as crianças que desejem ingressar no sistema educacional. (CASASSUS, 1990, p. 15)

Portanto, o Estado desenvolvimentista, centralizador, foi o grande responsável pelo projeto educacional como meio de fortalecer as identidades nacionais, ao ser o meio institucional a oferecer à população modos de adquirir os códigos culturais da nação. O fato de a expansão educacional ter alcançado grande parte da população não a isenta de críticas, principalmente no que se trata das desigualdades ocasionadas. Devemos levar em conta que as desigualdades sociais acumuladas refletiram no setor educacional, fazendo com que as escolas das sociedades latino-americanas fossem incapazes de resolver a questão da exclusão social dos sujeitos mais desfavorecidos socialmente. “Ainda que a possibilidade de acesso à escola tenha se generalizado, o esforço empregado não tem sido suficiente para compensar as desigualdades sociais, pois a qualidade da educação oferecida pelas escolas distribui-se de maneira acentuadamente desigual” (CASASSUS, 1990, p. 15).

Assim, o Estado centralizador é acusado de possuir um sistema burocrático de gerir as políticas educacionais, de concentrar o direito de decisão e regulamentação e, na prática, ao concentrar a tomada de decisões nas mãos do ministro ou secretário da educação, “observa-se uma alta rotatividade de autoridades, traduzindo-se em uma sequência de medidas adotadas, as quais anulam-se mutuamente até dentro de um mesmo período governamental” (CASASSUS, 1990, p. 15).

Porém, a lógica de descentralização, ao ser disseminada pelas “recomendações” dos Organismos internacionais, nos anos de 1980, veio acompanhada de crise financeira, o que atrelou esse processo a desresponsabilização financeira, ao mesmo tempo em que a educação ganhava centralidade nos debates que abrangem o desenvolvimento das nações. E, contraditoriamente, exige-se mais da educação, mas diminui-se as possibilidades de investimento no setor educacional. Nos Estados neoliberais, essa lógica é a que prevalece, menor investimento financeiro na educação, porém com as metas e objetivos traçados na busca de atingir os índices que mostrem os indicadores de qualidade educacional.

No embate entre ações centralizadoras e descentralizadoras no campo da Educação, Gentili (1996, p. 17) nos aponta que os governos neoliberais articulam esses dois mecanismos, intitulados de “descentralização-centralizante” e “centralização-descentralizada”.

De fato por um lado, as estratégias neoliberais contra a crise educacional se configuram como uma clara resposta descentralizadora diante dos supostos perigos do planejamento estatal e dos efeitos improdutivos das burocracias governamental e sindicais. Transferem-se as instituições escolares da jurisdição federal para a estadual e desta para a esfera municipal: municipaliza-se o sistema de ensino. Propõe-se para níveis cada vez mais micro (inclusive a própria escola), evitando-se os mecanismos unificados de negociação com organizações dos trabalhadores da educação (dinâmica que tende a questionar a própria necessidade das entidades sindicais); flexibilizam-se as formas de contratação e redistribuição salariais dos docentes, etc. (GENTILI, 1996, p. 17).

Dessa forma, a descentralização tem sido um mecanismo utilizado pelos governos neoliberais para se desresponsabilizar para com a educação. Ao municipalizar as responsabilidades, os reformadores da educação utilizam o discurso de que esse mecanismo proporcionará maior autonomia e poder de decisão dos atores educacionais quando, de fato, não se pode isso alcançar sem a devida autonomia financeira e administrativa. Ademais, é, portanto, ao se esbarrar nas questões de controle e regulação orquestradas como mecanismo de centralização, que as escolas não obtêm a sua devida autonomia com a descentralização.

Aos mecanismos vinculados à centralização, Gentili (1996, p. 17) aponta “os sistemas nacionais de avaliação dos sistemas educacionais”; as reformas curriculares que têm levado os países a criarem Currículos Básicos; e o alinhamento desses currículos nacionais à formação de professores. Precisamos, ainda, levar em consideração o atrelamento do planejamento de metas, o processo “modernizante” de acompanhamento e fiscalização etc. E nesse embate de descentralização e centralização, a agenda neoliberal coloca a privatização como o caminho “eficiente” de resolver os problemas educacionais. Ao mesmo tempo em que o Estado repassa parte de suas atribuições as instituições privadas, ele centraliza as ações para configurar a reforma do alinhamento e facilitar cada vez mais a abertura das entidades privatistas no mercado educacional. Por isso, cabe-nos aqui contextualizar as várias formas de privatização que estão presentes no campo educacional.

2.3.1 A reforma educacional e as políticas de privatização

No contexto da característica de descentralização e centralização da reforma administrativa do Estado, abriu-se espaço para diferentes tipos de privatização, de modo que o Estado deixasse de assumir algumas funções, para que houvesse mais lógica de mercado presente na educação. Ball e Youdell (2007) descrevem três diferentes modos de privatização. A privatização endógena, que consiste na equiparação do funcionamento interno semelhante ao das empresas; a segunda, a privatização exógena, que abrange a participação dos setores privados dentro das escolas públicas; e a terceira, a privatização da política, que prevê a presença direta ou indireta dos representantes do setor privado na definição das agendas, legislações, políticas públicas etc. Os três tipos de privatização partem do cultivo à lógica da competição, menor gasto, ranqueamento de resultados, fiscalização, recompensa/punição, responsabilização, e outros, como se fossem esses os fatores necessários para a qualidade de serviços.

Facilmente reconhecida como modo de privatização, a exógena, incorpora o setor privado e o acolhe nas instituições públicas. Em sua maioria, são identificados como a terceirização dos serviços, para que as escolas não administrem incumbências que não são específicas da área. Então, o discurso se resume em que a contratação de serviços, como: transporte escolar, merenda, limpeza, tornam-se mais eficientes e baratos. Já os produtos e serviços que estabelecem relação direta com a área educacional, vêm sendo aceitos nas escolas públicas sob o ataque de que estas não têm a mesma capacidade de criação e

fornecimento de que as empresas privadas possuem. Assim, os governos compram das iniciativas privadas materiais didáticos, elaboração dos currículos, formação e treinamento do corpo docente, aplicação e o processamento das provas e avaliações estandardizadas, sob o discurso de que a iniciativa privada fornece produtos com maior qualidade de que a pública consegue produzir. Até mesmo a gestão das escolas públicas pode ser privatizada, caso elas venham a falhar²¹. A perda do controle local, os critérios que definem quando uma escola fracassa e alcança êxito, a excessiva fiscalização, a responsabilização aos professores são alguns dos fatores que geram insatisfação a essas práticas de privatização (APPLE, 2005).

Sob o mesmo discurso de ineficiência da escolarização fornecida nas escolas públicas, a privatização tende a alcançar seu estado pleno, fornecendo aos pais “a escolha das escolas”, por meio do uso de “cupons”, conhecido também como “vouchers”, que lhes permitem solicitá-los ao Estado e usá-los no “mercado educacional”.

Milton Friedman (1955) já defendia a ideia de vouchers educacionais, ao querer garantir que a competição fosse a propulsora das ações educacionais. Portanto, para ele, o Estado interviria o minimamente necessário, em prol de algo que traria maiores benefícios à sociedade como um todo. O liberal clássico Adam Smith (1981) compreendia que a educação não se referia apenas aos indivíduos, mas sim, ao coletivo. “Ela possui uma dimensão social pelos efeitos benéficos que gera, que os economistas designam ‘externalidade positiva’” (LAVAL, 2004, p. 94). Desse modo seria justificado o financiamento público estatal, desde que não o confundisse com administração do ensino de base. A liberdade de escolha do estabelecimento de ensino deveria permanecer. Assim, “os pais deixam de ser ‘usuários’ de um serviço público e passam a ser ‘clientes’ de empresas educacionais às quais pagam com os vouchers recebidos” (FREITAS, 2018, p. 32).

Para os neoliberais, a competição gerada aumentaria os índices de qualidade das escolas. Porém, os resultados descritos por Ravich (2011), sobre a pesquisa promovida na Universidade de Arkansas nos Estados Unidos, realizada em 2003, demonstram que não há aumento nos índices das escolas, conforme esperado, e “eles descobriram que os alunos das escolas públicas regulares e os das escolas com cupons tinham pontuações semelhantes. (...) Nenhum grupo demonstrou alto desempenho” (RAVICH, 2011, p. 150). Segundo Ravitch (2010), a média de desempenho dos estudantes começou a ser aceita pela população como referência para diagnosticar a qualidade da educação sob a forte influência midiática, sem que houvesse uma reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico.

²¹ Ver critérios da privatização no programa americano “No Children Left Behind” (Nenhuma criança será deixada para trás), explicitado por Apple (2005, p. 18 - 23).

No caso da política de bônus implementada no Chile, esta trouxe resultados negativos na performance escolar, pois “eles aumentam nitidamente a segregação social, os pobres ficam nas escolas públicas enquanto as classes média e alta se dirigem mais prazerosamente para o setor privado” (LAVAL, 2004, p. 92). Portanto, a educação se converte em fonte de lucro privado, sem ao menos alcançar a qualidade esperada pela sociedade.

De modo mais sutil, a privatização endógena se apresenta ao transpor a lógica de mercado nas escolas. Prevê que as escolas compitam entre si, de modo que as avaliações externas e a gestão por resultados sejam suas aliadas. À medida que o Estado estabelece quais são as notas que refletem o que chamam de qualidade da educação, as escolas buscam atingir estas metas para que permaneçam no jogo da competição.

Nesse sentido, as avaliações externas têm ganhado cada vez mais visibilidade e têm sido colocadas com um dos instrumentos centrais para que a reforma educacional se efetive. As escolas têm sido encorajadas – ou obrigadas, no caso de alguns municípios e estados – a publicizar os resultados obtidos pelas notas no Ideb, o que tem servido para que: (1) os familiares de alunos (clientes que consomem o produto educacional) estejam cientes de qual é a qualidade de sua escola e assim possam exercer sua liberdade de escolha, permanecendo ou mudando de instituição educacional de acordo com seu interesse; (2) responsabilize os professores pelas notas adquiridas, afinal são eles que ensinam os conteúdos que são cobrados nas avaliações; e (3) modifique o trabalho da gestão escolar, ao focar na obtenção de maiores resultados mensuráveis.

Imersas nessa lógica privatista, as escolas disputam entre si seu *status* de escola com qualidade, que lhes é concedida mensuravelmente pela avaliação do desempenho dos alunos. A gestão escolar, nessa perspectiva, também baseia-se em resultados mensuráveis, primeiramente estabelecendo quais são as metas a serem alcançadas, de modo que os objetivos planejados necessariamente tenham um padrão. Posteriormente, atribui as funções de cada ator escolar, supervisiona os resultados, cobrando e responsabilizando os indivíduos, ao recompensá-los ou puni-los, a depender dos resultados.

Essa lógica empresarial se associa ao pensamento de modernização da escola, com o discurso de torná-la mais eficiente, mais eficaz, disseminando técnicas de resolução de problemas.

A lógica esperada é que, definindo o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou. A isso a reforma chama de alinhamento (FREITAS, 2018, p. 78).

A inovação e a busca do progresso pelo viés modernizador que estão por trás dessa disseminação de técnicas de resolução problemas buscam a formação de capital humano qualificado. Segundo Laval (2004), o discurso da inovação/modernização nos seduz por se apresentar como sinônimo de qualidade, porém, as reais intenções são expostas ao conceituar eficácia como “(...) sempre mensurável, que ela pode ser relacionada a dispositivos, a métodos e técnicas inteiramente definidas, padronizadas e reprodutíveis em grande escala” (LAVA, 2004, p. 207). Essa, todavia, legitima as formações, o currículo, a profissionalização e a avaliação para submeter a educação ao mercado, assim, os reformadores da educação²², consolidam a “nova ordem” (LAVALL, 2004, p. 65).

Essa “nova ordem” instituída pelos reformadores da educação coloca a escola submetida aos interesses econômicos, e essa estreita relação faz com que seja necessário comprovar os avanços (quantificáveis) em relação às aprendizagens dos alunos; só assim poderão saber se os investimentos prestados valeram a pena. O capital humano ideal para a economia não é mais aquele que alcança determinados anos de escolarização concluídos, mas aquele que comprova ter adquirido as competências²³ que o mercado tanto precisa. “É a qualidade — em termos de melhor aprendizagem dos alunos — que produz os benefícios econômicos do investimento em educação” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 3).

Desse modo, podemos perceber como os ideais neoliberais têm se consolidado nas políticas educacionais na busca de obter “capital humano qualificado”. Portanto, esclarecemos nossa crescente preocupação quanto ao fortalecimento dessas ideias diante da intensa ocupação direta de cargos governamentais por atores do setor privado, ou seja, a privatização da política, bem como quanto às influências indiretas dos grupos privatistas nas tomadas de decisão das políticas educacionais. Ao ocuparem cargos públicos, ou forçarem as participações indiretas, os representantes da esfera privada colocam em confronto os diferentes interesses que estão em jogo na agenda das políticas educacionais. Enquanto o público está diretamente ligado a um propósito social, o privado está na busca de novas oportunidades de lucro e de diminuição de gastos.

Apesar das participações indiretas de grupos que se definem sem fins lucrativos defenderem o discurso de atuarem em prol da educação, na verdade, defendem suas próprias pautas privatistas, que se resumem à obtenção de lucro. Esses grupos se colocam na disputa

²² Ver capítulo 2: Os novos “reformadores”, do livro “A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias”, de Freitas (2018), nas páginas 31-49.

²³ Ver Delors (1996, p. 89-101), “Educação: um tesouro a descobrir”.

do debate da definição da agenda educacional, sob o manto da “luta por uma educação de qualidade”, consolidam um currículo homogêneo que defende política e culturalmente uma elite brasileira e seus próprios interesses.

Essa rede de relação que se estabelece entre políticos, empresários e funcionários públicos tem consolidado o aprofundamento dos ideais neoliberais nas políticas educacionais. Os prejuízos que isso tem causado para o setor da educação são imensos, a começar a desvalorização e descrédito que a educação pública tem recebido, a precarização das condições mínimas de funcionamento, o que envolve corpo docente desvalorizado, criminalização dos movimentos sindicais, baixo financiamento, formação de professores sucateada, currículos padronizados e excludentes, testes estandardizados que culpabilizam alunos e professores pelo fracasso escolar, entre outros prejuízos (CROSSO; MAGALHÃES, 2016).

A entrada do setor privado nos portões da escola não se resume à sua atuação nas atividades educacionais, mas a utilização de um espaço oportuno para criar a “cultura publicitária”. Esta, prevê que a escola, ao dispor de crianças e jovens como um “público cativo”, são potenciais consumidores de diversos produtos, seja de ramo alimentício, de materiais e até mesmo do ramo agrário; portanto, é o espaço ideal para que haja publicidade. O que é comercializado é o espaço escolar, que comporta diferentes formas de fazer publicidade, como salienta Laval (2004):

A penetração das firmas no espaço escolar segue três formas distintas: a exposição direta à publicidade por intermédio de cartazes publicitários ou por difusão de spots nas escolas e nas classes; o fornecimento de material escolar ou lúdico portando menção ao patrocinador; a distribuição de amostras e a proposição de concursos e jogos com visão mais ou menos educativa. A promoção publicitária pode ser discreta ou, ao contrário, impositiva desde logotipos nos cardápios de refeições nas vestimentas, até faixas instaladas em pleno meio do hall de entrada ou nos corredores (LAVAL, 2004, p. 137).

Como Laval (2004) nos mostra, muitas são as formas de fazer publicidade no meio escolar. O interesse das empresas ao olhar para as instituições de ensino é coerente ao que se propõem no mercado: obter clientes para vender suas mercadorias e obter mais lucros. O espaço da escola permite que as crianças e jovens, que não são muito expostos a diferentes tipos de publicidade, seja por assistirem à televisão por poucas horas no dia, ou por não saírem de casa ou por não irem com tanta frequência a centros comerciais, possam ter as “doses” de publicidade que os ajudem a vender. “A publicidade na escola permite reequilibrar

a duração de exposição à publicidade entre as diferentes faixas etárias (...)” (LAVAL, 2004, p. 141).

A abertura das escolas para as diversas formas de publicidade no seio escolar está ligada à situação precária em que as escolas estão submetidas, como falta de materiais, financiamento escasso e com destinação estipulada dos gastos, equipamentos, entre outros, como também se vincula a “preocupações de divertimentos, viagens, de comunicação no contexto de crise da relação pedagógica e de adaptação aos alunos (...)” (LAVAL, 2004, p. 153). Diante da realidade precária das escolas, professores e gestores escolares se veem numa escolha entre aumentar seus recursos, sem que haja necessidade de retirar dinheiro de seus próprios salários, para que, em troca, tenham patrocínio, afixem cartazes, recebam computadores etc., ou continuem sem recursos necessários para lecionar ou até mesmo gastem seu dinheiro investindo nos materiais dos quais necessitam.

Portanto, uma das principais ações que vêm sendo disseminadas pela lógica neoliberal é o dismantelamento das instituições de ensino público, de modo que a precarização seja tão intensa que as próprias escolas vejam como única alternativa possível a abertura para as diversas formas de privatização e publicização. Assim, a participação de entidades privadas se mescla às públicas; o funcionamento público seguindo os mesmos padrões privados se tornarão senso comum, uma “nova razão educacional”.

2.3.2 O Estado regulador: mecanismos de regulação para a educação

É no contexto de uma das crises cíclicas do capital – crise do petróleo, de 1970 – em que o Estado atuava como provedor e interventor, que a teoria da Regulação ganha corpo para afirmar a necessidade de o Estado adotar o papel de avaliador, regulador. Portanto, o princípio da regulação, no contexto de um Estado neoliberal, é a reprodução do sistema econômico, político e social; considerando ainda que mesmo o campo econômico seja o alvo principal da regulação, outras áreas sociais, como a educação, não se isentam dos ataques reguladores. Como salienta Speck (2018), a

reprodução do capitalismo depende da organização de mecanismos que assegurem a reprodução da estrutura econômica e das relações sociais vigentes, corrigindo as distorções e desequilíbrios próprios de sua natureza contraditória (SPECK, 2018, p. 83).

Nesse sentido, a regulação é o conjunto de mecanismos e ações voltadas à manutenção/reprodução do sistema econômico vigente. Aglietta (1979) relaciona a teoria da regulação com a necessidade de que o sistema econômico, político-social consiga se equilibrar em meio às crises cíclicas do capital. Ele mostra que as transformações que ocorrem na sociedade, em detrimento da manutenção do sistema capitalista, são os mecanismos de regulação ou de ajustamento.

Com relação à característica reguladora do Estado, ela diz respeito à intenção de controlar o sistema institucionalmente, a partir de criação de agências de regulação, sistemas de monitoramento, fiscalização e controle de informações e avaliações, que objetivam garantir o alcance dos resultados (prioritariamente métricos), oriundos da administração gerencial do Estado. A regulação está associada à reforma administrativa do Estado, pautada no modelo gerencialista de administração, que coloca em evidência a necessidade de alcance de resultados, em detrimento do processo.

O objetivo dos processos regulatórios está ligado à necessidade de conseguir controlar os procedimentos, de ter assegurado um conjunto de processos que os levem a determinado fim. Administrativamente, utilizam-se os termos *inputs e outputs*, para se referir aos dados de entrada e de saída ao gerenciar as atividades. Assim, na regulação, alinham-se os procedimentos, que seriam mecanismos de controle estratégico aos resultados previstos por indicadores estabelecidos. Porém, Speck (2018) nos alerta que a administração, baseada em alinhamento entre *input e output*, funciona para um sistema computacional. Já para os sistemas sociais, o mesmo não pode ser assim aplicado, visto que estes “baseiam-se em constructos humanos e derivam da ação coletiva de diferentes sujeitos, numa mediação que é também histórica” (SPECK, 2018, p. 85).

Barroso (2005) observa que a regulação está associada à desregulação, que se caracteriza pela ruptura do Estado intervencionista, no qual este assumia a coordenação do sistema público. Nesse caso, a desregulação pode ser entendida como um meio que facilita a criação de regulação pelas iniciativas privadas, à medida que por ela se substituem as ações reguladoras do Estado. Porém, isso não signifique que o Estado abandona seu papel regulador; pelo contrário, ele mantém os mecanismos de controle que se reorganizam sob novas formas mais atualizadas.

Sobre o papel regulador do Estado, Speck (2018) aponta que ele é um dos principais agentes que age na direção de perpetuar as forças econômicas do capital por meio de diferentes mecanismos.

O Estado se configura como uma das instituições mais importantes na construção de medidas que arrefecem os descontentamentos, camuflam as contradições derivadas da acumulação e centralização do capital por uma classe hegemônica e neutralizam os movimentos sociais. Seja por meio do assistencialismo, da criação de leis ou também por meio de coerção, o Estado coloca em prática uma regulação não somente econômica, mas também social (SPECK, 2018, p. 83-84).

Uma das formas de regulação se encontra na iniciativa estatal de transferir “a prestação de serviços para o público não estatal. Neste caso, o Estado não figura como o responsável pela produção direta dos bens e serviços, mas é quem regula a produção e a distribuição destes” (SPECK, 2018, p. 78-79).

É importante que entendamos que a regulação, em sua criação de mecanismos de controle, traz modificações à sociedade, em especial ao mundo do trabalho, no estabelecimento das relações e condições de trabalho, quando estes mecanismos flexibilizam normas, quebram a estabilidade, aumentam as terceirizações e precarizam o trabalho, de um modo geral, assim como a regulação traz alterações para o campo educacional.

Em 2002, O BM oferece mais recomendações para o campo educacional, na tentativa de alinhar uma gestão no molde gerencial em funcionamento, que preza para que as ações escolares sejam guiadas por indicadores de qualidade e de desempenho, uma “gestão de qualidade” (SOUZA, 2003). Diante dessa perspectiva de gestão, a desconcentração da gestão e dos recursos financeiros para promover maior autonomia das escolas estava prevista nas orientações do BM. Porém a desconcentração não gera, em si, maior autonomia, mas sim uma desresponsabilização dos agentes financiadores, sejam ele o Estado ou o próprio BM. Isso faz com que as escolas tenham maiores responsabilidades e menores recursos financeiros para gerir a resolução dos problemas educacionais, além de que, mesmo não recebendo um financiamento significativo do BM, ainda sofrem com as “recomendações” por ele estabelecida.

Speck (2018), ao analisar o documento do BM lançado em 2002, afirma que no contrato estabelecido entre o BM e o MEC para o acordo de empréstimo há cláusulas que preveem ações voltadas a um “gerenciamento de qualidade”, “tais como planejar, estabelecer objetivos e metas, construir métricas, acompanhar indicadores, analisar resultados e propor planos de ações preventivas ou corretivas” (SPECK, 2018, p. 92). Ainda, o documento especifica o que o BM espera sobre as ações que devem ser realizadas em nível local, como a “criação de unidades executoras para a gestão financeira, ações de fortalecimento do conselho escolar, promoção do comprometimento público no processo educacional e participação dos

pais na gestão da escola por meio de financiamento de subprojetos, além de subprojetos de recuperação administrados pela escola” (SPECK, 2018, p. 92).

O atrelamento das condições estabelecidas pelo BM à liberação das parcelas de empréstimo do banco acarreta, para as escolas e seus atores, num engessamento de suas ações, o que diverge do suposto objetivo de proporcionar maior autonomia. As instituições escolares recebem obrigações e determinações que muitas das vezes não correspondem às possibilidades objetivas que elas possuem, encontrando entraves de questões técnicas, burocráticas, como os ditames sobre como e onde exatamente se devem investir. Os ditames do BM partem de uma lógica de racionalidade objetiva, como se todas as escolas fossem e tivessem condições e necessidades iguais, não levando em consideração cada qual, em suas particularidades e necessidades, que seriam, de fato, supridas com maior investimento e uma real autonomia a elas destinada. Cada escola tem uma estrutura física particular, está localizada em determinada região, que atende a uma população específica, objetivos próprios, corpo docente e suas prioridades que não são respeitadas pelo acordo do BM.

Nesse sentido, os ditames do BM podem ser entendidos como medidas de regulação, à medida em que preveem que haja um alinhamento das ações para alcançar os resultados previstos por eles. A proposta de regulação para a educação estabelece um controle sobre as instituições escolares e seus agentes, que orientam o modo de gerir e funcionar todo o sistema, estando este e outros organismos Internacionais no processo de estabelecimento das “regras do jogo” (BARROSO, 2006).

Além de controlar, também monitoram e qualificam as medidas educativas, de modo que, no contexto da reforma administrativa do Estado, a ele coube o papel de Estado “avaliador”, o que lhe caberia operar em prol da regulação. Apropriando-se do caráter de administração técnica, a regulação na área educacional assume o papel de aferir a “qualidade” por meio de instrumentos eficientes, que visem a aferir os “resultados (é o caso das avaliações em larga escala e dos indicadores de qualidade), promover maior participação local (controle social, gestão participativa e transparência) e responsabilizar os sujeitos envolvidos no processo educativo (*accountability*)” (SPECK, 2018, p. 94).

A responsabilização por desempenho faz com que recaia sobre os professores, diretores, alunos e as escolas os sucessos e fracassos da educação, conseqüentemente, trazendo pressão aos agentes escolares e às instituições, por uma “produção” de resultados condizentes às metas traçadas pelos Organismos Internacionais. O grande agravante da responsabilização é o atrelamento do financiamento aos resultados e, ainda, a sugestão de que

estes sejam divulgados pelas escolas, para que as famílias tenham informações, caso seja necessário intervir.

A regulação, ancorada em normativas e controle, age dentro do campo educativo, em três níveis interdependentes: o nacional (que se refere aos sistemas nacionais de educação, como, no caso do Brasil, o MEC), o regional (que se refere a um nível intermediário, que está entre o nacional e o local, podendo ser entendido como as secretarias e superintendências de educação, no caso do Brasil) e o nível local (refere-se às próprias instituições escolares), sendo assim entendida como regulação institucional (BARROSO, 2005). A regulação só é possível de se efetivar quando há uma “autoridade reconhecida”, que seria representada nacionalmente pelo Estado ou pelo Governo; no nível intermediário, por um Secretário da Educação e, localmente, pela própria figura do diretor escolar. Esta autoridade seria a representação do poder instituído por meio das leis, das hierarquias e os próprios mecanismos de controle e avaliação. Além disso, “a autoridade reconhecida é representada por aquele que possui autoridade legítima para orientar e coordenar uma atividade pública, no caso, o gestor público, presente em cada um dos núcleos de regulação explicitados (nacional, intermediário e local)” (BARROSO, 2005, p. 95).

A tendência das novas formas de regulação se dá na focalização da performatividade da escola, em que se exige mais dela a partir de uma descentralização que garantiria uma suposta autonomia, que tem sido cada vez mais freada pelas questões financeiras. Colocam as escolas sob o prisma de se autodesenvolverem, aparelhando o modo de gerência destas ao das empresas, de modo que o diretor escolar assume o papel de gerente, e na busca de alcançar os resultados traçados a partir das metas estabelecidas pelos Organismos Internacionais, assume a responsabilidade do desenvolvimento escolar, como se este dependesse apenas da organização gerencial. Nesse contexto, as questões sobre o desenvolvimento pedagógico são secundárias, para que haja a melhoria da educação, sendo central a condução efetivada pela liderança local.

Desse modo, o funcionamento do sistema educacional, que é de responsabilidade dos Estados Nacionais, se desloca para o funcionamento da escola, em que as responsabilidades recaem verticalmente aos gestores locais – na maior parte dos casos, na figura do diretor – além de que a comparação da escola com a empresa coloca o diretor escolar como se fosse um gerente, que trabalha por metas, cobra resultados métricos, planeja e controla o funcionamento escolar e os trabalhadores da instituição local. Segundo Speck (2018, p. 97), essa comparação “colabora para a degradação do valor social da educação e valoriza a gestão administrativa em detrimento dos aspectos pedagógicos”. Ainda afirma o autor que, “o bom

funcionamento da escola não pode ser associado ao bom funcionamento e à eficácia empresarial, já que ambos os contextos possuem finalidades diferentes” (SPECK, 2018, p. 97). E, sob esse mesmo viés, a avaliação tem contribuído para a consolidação do Estado regulador.

2.3.3 Avaliação em larga escala: mecanismo de controle, regulação e competição no sistema educacional

A avaliação é um conceito que se refere à categoria do processo pedagógico, que pode ter o papel formativo, diagnóstico ou até mesmo punitivo, dependendo de como ela é compreendida e pensada na organização do trabalho pedagógico. Ela possui uma abrangência que extrapola o espaço escolar, sendo instrumento utilizado no microambiente da sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem, mas se expandindo numa macro dimensão, como é o caso das avaliações padronizadas em larga escala. Segundo Freitas *et al.* (2014), há três níveis de avaliação

[...] da qualidade de ensino: avaliação em larga escala em redes de ensino (realizada no país, estado ou município); avaliação institucional da escola (feita em cada escola pelo seu coletivo); e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob responsabilidade do professor (FREITAS *et al.*, 2014, p. 10).

Mesmo que cada avaliação apresente suas particularidades, elas devem ser compreendidas em seu emaranhado de relação, como pode ser percebido ao entender a avaliação em larga escala como um fator externo, mas ao mesmo tempo, ao ser aplicada dentro do espaço escolar, modifica a estrutura da organização do trabalho pedagógico e, com isso, a própria avaliação da aprendizagem, que diz respeito ao professor e à sala de aula; e até mesmo sendo confundida como mecanismo de diagnóstico da realidade escolar e usurpando muitas vezes o espaço da avaliação institucional que se refere à compreensão dos potenciais, fragilidades e necessidades da instituição em si. Criou-se “a ilusão de que avaliações em larga escala possam avaliar também a escola e os professores” (FREITAS *et al.*, 2014, p. 47)

A avaliação em larga escala é definida como um “instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitem verificar tendências ao longo do tempo com a finalidade de reorientar políticas públicas” (FREITAS *et al.*, 2014, p. 47). Os autores salientam que se utilizadas com

metodologias adequadas, identificando o real fim a que serve, as informações conquistadas através do desempenho dos alunos nos testes padronizados, somados aos dados dos professores, como diagnóstico das condições de trabalho dos professores e das escolas de uma rede, pode este ser um importante instrumento para reorientar as políticas públicas educacionais.

Porém, a avaliação em larga escala vem ganhando centralidade nas agendas educacionais dos diferentes Estados Nacionais, não para compor com informações de vasta dimensão que diagnostica as realidades das redes, mas sim como um instrumento que se articula na alteração do papel do Estado, que passa a ser avaliador. No contexto do neoliberalismo, as avaliações externas vêm sendo utilizadas como instrumento estatal para regulação, por se alinharem à lógica de funcionamento do mercado ao gerar competição entre escolas e redes de ensino, quando ranqueiam e comparam os resultados adquiridos pelos testes aplicados aos alunos e, com isso, definem o que consideram ser “qualidade educacional”. Assim, o conceito de qualidade dos reformadores empresariais está estritamente ligado ao nível de aprendizado dos estudantes. “Dessa forma, as avaliações propiciariam informação, diagnóstico, regulação, monitoramento e controle (tanto do indivíduo quanto do sistema educacional) e legitimação das políticas” (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1370).

Apesar do discurso a favor da aplicação dos testes em larga escala, por supostamente auxiliar no processo de gerenciar os recursos existentes, ao direcionar para onde os investimentos devem ir, como também pelo fornecimento de dados educacionais e das aprendizagens dos alunos, Freitas (2018) destaca que apresentar “evidências empíricas” é insuficiente quando não considera as finalidades educativas.

A despeito dos problemas técnicos, a questão é que a produção de “política com evidência”, ao centrar-se na organização e análise dos números, oculta as concepções que jazem a estes e impede uma discussão sobre a concepção de educação e de sociedade que deve orientar o que entendemos por ser uma boa educação. E ao não discutir, impõe aquela que emerge juntamente com os números. Mesmo os métodos quantitativos partem de conceitos, pois os números representam quantidades de qualidades (FREITAS, 2018, p. 61).

Caminhando no viés oposto aos dos reformadores empresariais da educação, Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) apontam inúmeras questões que elucidam os problemas acarretados pela política de avaliação em larga escala. O primeiro dos pontos refere-se à responsabilização dos professores, de modo que, segundo os reformadores empresariais, ao atrelar o desempenho dos estudantes nos testes ao desempenho do professor, traria a eles

incentivo e motivação para aperfeiçoar as práticas de ensino, e, por consequência, melhoraria a qualidade do ensino. Porém, ao exigir dos professores a prestação de contas do exercício de sua função através das métricas do desempenho dos estudantes, a responsabilidade recai a quem está na ponta do sistema de modo unilateral, desvinculando e relativizando a responsabilidade governamental.

Para além da responsabilização dos professores, Freitas (2018) evidencia que a partir da reforma do alinhamento²⁴ a própria legislação dos países atrela o cumprimento das metas estabelecidas ao acesso aos recursos disponibilizados pelos governos, como também responsabiliza os gestores escolares. “A qualidade da educação torna-se também uma questão dos ‘Tribunais de Contas’, nos vários âmbitos da administração, que passam a poder vetar gestores e rejeitar as suas prestações de contas anuais” (FREITAS, 2018, p. 79). O cumprimento das metas e sua vinculação com o orçamento destinado às escolas criam uma pressão muito grande sobre os gestores escolares, que se veem cotidianamente na incerteza do recebimento de apoio estatal que está condicionado ao alcance delas. Assim, as soluções privatizantes têm sido cada vez mais procuradas pelos gestores, como alternativa à falta de apoio do Estado.

O segundo ponto refere-se à criação de uma “cultura de avaliação dos serviços públicos e de transparência sobre seus processos e resultados” (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1370). Um exemplo disso é a inversão causada pelo sistema de avaliação ao fazer com que os conteúdos de ensino estudados nas escolas girem em torno do que se espera que os alunos saibam na avaliação, e não o contrário, como a avaliação deveria ser: o resultado do processo de ensino-aprendizagem do que se trabalha nas escolas de acordo com suas finalidades e objetivos educacionais.

O terceiro ponto refere-se ao monitoramento e escolha das famílias, que ocorre mediante a publicização dos resultados adquiridos nos testes de desempenho dos estudantes. Estes qualificam as escolas metricamente, de modo que leva as famílias a compararem e escolherem a escola de maior “qualidade”, que significa, na verdade, a escola em que os alunos tiveram melhor desempenho. A possibilidade de “escolha” da escola, por essa via, é uma alternativa que vem sendo encontrada pelos países cujo Estado é o maior responsável pelas instituições públicas, como é o caso do Brasil e de vários outros países latino-

²⁴ Freitas (2018) chama de *reforma do alinhamento* o ciclo instalado no sistema educacional pelos reformadores empresariais da educação que busca: 1. padronizar o conteúdo de ensino das escolas; 2. aplicar testes que verifiquem o nível de aprendizado dos estudantes; 3. e responsabilizar de forma verticalizada os responsáveis pelo ensino.

Americanos. Enquanto não se alcança o objetivo de privatização total das escolas, que é o objetivo dos neoliberais, é preciso conduzir as escolas a funcionar como mais uma empresa no mercado educacional. Assim, a possibilidade de escolha das famílias pela escola que seus filhos devem estudar pressionaria as escolas a melhorarem a qualidade do ensino, na busca de alcançar seus “clientes”.

O quarto ponto refere-se à comparação de resultados entre escolas, estudantes e diferentes redes municipais, estaduais ou federais de ensino. Os dados obtidos pelos testes nas diferentes regiões de um país pode ser útil para compreender diversos aspectos do sistema educacional, desde que seja avaliado o conjunto da educação, com matriz de referência. Porém, a comparação entre escolas, alunos, sistemas de ensino, sem que se compreenda os fatores extraescolares, só acirrará a lógica da competitividade.

O quinto ponto refere-se à defesa da suposta “neutralidade” dos testes.

São, por natureza, mais neutras e objetivas e, normalmente, corrigidas com a utilização de programas computacionais, possibilitando manter o anonimato dos estudantes e minimizando a subjetividade inerente às correções realizadas pelos professores em sala de aula. Além disso, o processo de elaboração de itens e instrumentos, usualmente, envolve especialistas para a eliminação de imperfeições e vieses de resposta e para garantir sua validade – medir o que se deseja medir. Nesse sentido, a busca pelo aprimoramento da dimensão técnica das avaliações, principalmente da validade dos testes e das técnicas de análise dos resultados, conferir-lhes-ia, segundo alguns autores, como, por exemplo, Fernandes; Gremaud (2008), maior precisão e credibilidade dos resultados. Essa discussão técnica foi bastante enfatizada na literatura dedicada ao tema no início da expansão e consolidação de diversas avaliações (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1371).

Este argumento dos reformadores empresariais da educação baseia-se na racionalidade técnica, em que se insiste em desvincular a educação das questões humanas e sociais, solucionando os problemas educacionais de modo sistemático, numérico e racional. O sexto ponto diz respeito à abertura que a base de dados coletados pelos testes censitários facilita à criação de um sistema de informações que tem sido utilizado como mecanismos de monitoramento e controle por parte do Estado. A partir de meios informatizados, as escolas têm disponibilizados dados em tempo real, que, por um lado, lhes permitem ser fiscalizadas, e, por outro, organizam um conjunto de informações, como: nível socioeconômico, cultural, identidade étnica, sexo, e outros dados referentes aos estudantes, como também dados relacionados ao corpo docente, a característica das escolas e outros. Desse modo, as informações podem também ser favoráveis ao que, de fato, deveriam se prestar as avaliações em larga escala, que diz respeito à melhoria e elaboração de políticas públicas educacionais.

O sétimo ponto elencado por Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) se relaciona ao primeiro ponto, que trata sobre a responsabilização, porém, esta que recai sobre os próprios estudantes que fazem as avaliações de desempenho, que acabam sendo responsabilizados por sua própria aprendizagem. O oitavo ponto diz respeito a como os testes padronizados têm trazido mudanças inadequadas ao currículo escolar. Sobre isso, Freitas (2018) aponta o efeito negativo que as avaliações em larga escala tiveram nos EUA.

[...] essa política levou os professores a gastar grande tempo em várias formas indesejáveis de preparar o estudante para os testes; levou ao aumento da manipulação e inflação das notas, bem como fraudes que conduziram a prisões; e criou um estresse desnecessário entre professores e pais e, mais importante ainda, entre os estudantes. Ele ainda agrega que há crescente evidência sugerindo que, contrariamente às expectativas de se usar essas políticas para fechar as diferenças de aprendizagem entre os estudantes mais pobres e mais ricos, elas criaram uma ilusão de que estas diferenças são menores do que na realidade são (FREITAS, 2018, p. 90).

Para além dos inúmeros apontamentos elencados por Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) sobre as avaliações estandardizadas, é preciso lembrar que elas surgem como recomendações dos Organismos Internacionais; portanto, assumem um caráter político, sob a função de colocar em prática uma agenda transnacional do setor educacional. Elas modificam o papel do Estado, de modo que as avaliações ficam em consonância ao novo modelo de gestão educacional, que se baseia no modelo de Estado Gerencial, que tem a Gestão da Qualidade Total (GQT) como referência. A GQT é uma proposta de gestão do setor privado que tem a competitividade, eficiência e eficácia como princípios de gerenciamento.

Com mecanismos técnicos incorporados à GQT, define-se os objetivos, quantifica-se as metas, padroniza-se as formas de acompanhar e regular o funcionamento, estabelecendo, assim, o controle de qualidade, para que, enfim, possa-se premiar, punir e corrigir as falhas (CASTRO, 2009). Esses mecanismos técnicos se materializaram por meio da padronização do currículo pelas bases nacionais curriculares, pela aplicação dos testes censitários e pela responsabilização verticalizada. “A lógica esperada é que, definindo o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou. A isso a reforma chama de alinhamento” (FREITAS, 2018, p. 78).

Nesse contexto, em que a política do alinhamento está em curso, a formação dos sujeitos se restringe ao básico, e a qualidade definida por métricas considera a “boa educação” e a “boa aprendizagem”, “como uma coleção de habilidades e competências em disciplinas básicas (usualmente Português e Matemática)” (FREITAS, 2018, p. 83).

Desse modo, a avaliação, numa perspectiva gerencial, tem sido instrumento de um Estado neoliberal para formar sujeitos alienados ao contexto político histórico social em que vivem, para que tenham uma formação básica para atender às demandas do mercado de trabalho. Essa abordagem de avaliação e qualidade da educação tem lançado os estudantes e profissionais da educação “em uma espécie de ‘darwinismo social’” (FREITAS, 2018, p. 45), o qual agrava os processos de segregação educacional, resultado da lógica meritocrática do neoliberalismo.

2.4 Sintetizando

Esta seção se fez importante para compreendermos o neoliberalismo conceitualmente, entre as ideias de dois intelectuais representantes da corrente norte-americana do neoliberalismo, Mises e Hayek, que foram influenciadores do *modus operandi* neoliberal no Brasil. Também percorremos a trajetória de repercussão do neoliberalismo no mundo, a partir da decadência do Estado de bem-estar social, considerado pelos neoliberais como o culpado em conduzir a sociedade a mais um crise cíclica do capital (crise do Petróleo) ao implementar políticas econômicas desenvolvimentistas. O Chile, foi o “laboratório” de implementação do neoliberalismo, fazendo com que o projeto experimental se iniciasse num país subdesenvolvido para que depois pudesse ser posto em prática em países mais desenvolvidos, como Inglaterra e Estados Unidos.

Os Organismos Internacionais tiveram um importante papel na disseminação prática, para que o neoliberalismo se tornasse essa “nova razão de mundo”, condicionando os empréstimos aos países a seguirem suas “recomendações”. O objetivo era reformar administrativamente os Estados, de modo que eles funcionassem sob uma racionalidade técnica, incorporando mecanismos de gestão oriundos do meio privado ao setor público. A gestão e a avaliação foram peças-chave para incorporar novas funções ao Estado, “descentralizando e centralizando”. Descentralizando, principalmente ao transferir grandes incumbências do Estado ao setor privado, assim como passando funções da Nação a instâncias menores, como é o caso do Brasil, que municipalizou funções estatais. Porém, ao mesmo tempo em que descentralizou, também centralizou, ao assumir o papel de Estado regulador e avaliador.

Desse modo, o Estado neoliberal, ao assumir o compromisso de descentralizar e centralizar, afetou diretamente como as políticas públicas sociais eram concebidas,

organizadas e desenvolvidas, em especial a educação. Nesse contexto da reforma administrativa do Estado neoliberal, a educação deixa de ser entendida como um direito, para ser encarada como uma mercadoria a ser comercializada no mercado. Uma das áreas que foram fortemente impactadas foi a gestão educacional, desde a forma de gerir a educação como um sistema até a gestão escolar que ocorre no chão da escola. Os moldes gerenciais das empresas foram incorporados aos sistemas educacionais de ensino e as escolas passaram a funcionar sob o viés da racionalização do trabalho.

A lógica da racionalização do trabalho, incorporada ao meio educacional, trouxe modificações nas condições de trabalho, acentuando as divisões de trabalho, deixando a cargo do gestor o papel de “chefe” da escola, que precisa lidar com seus funcionários, trabalhar baseado em alcance de metas para satisfazer os “clientes”, que seriam as famílias atendidas pela escola – cada professor, com a responsabilidade de suas salas de aulas, pelas notas obtidas pelos alunos e seus aprendizados. O funcionamento escolar deve estar sob constante vigilância e fiscalização, de modo que as próprias famílias devem assumir esse papel. Estas e outras modificações do meio escolar demonstram aspectos da descentralização do Estado, que deixa as escolas a cargo delas mesmas para se gerirem, financiarem e se responsabilizarem pelos fracassos na educação.

Caminhando nesse sentido de Estado descentralizador, as privatizações, em seus diferentes modos, têm ganhado cada vez mais espaço no meio educacional. A privatização endógena ocorre no interior da escola, na alteração da organização do trabalho pedagógico, ao se equiparar aos moldes de trabalho empresarial. A privatização exógena diz respeito à abertura das escolas e aos serviços educacionais a serem realizados por empresas privadas, desde a limpeza, merenda escolar (que não se referem a aspectos pedagógicos) até a própria gestão escolar (que se refere a questões pedagógicas). A privatização na política corresponde à ocupação direta dos empresários nos cargos públicos, disputando e representando os interesses do mercado nas cadeiras públicas. E a própria publicização, que está ligada à privatização endógena, ao utilizar os mecanismos de avaliação em larga escala realizado com os alunos e ao publicizar os resultados, de modo que alavanque a competição entre alunos, escolas, professores e famílias.

Sob esse viés de resolução dos problemas educacionais a partir da implementação de uma gestão eficiente, Freitas (2014) sinaliza que:

De fato, procura-se difundir que a questão da educação se resolve a partir de uma gestão eficaz das mesmas formas vigentes de organização pedagógica, associada a novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e

privatização, motivando a consolidação de um neotecnicismo educacional (FREITAS, 2011), em um grande movimento para adaptar as escolas às novas exigências da reestruturação produtiva e da promoção do aumento da produtividade empresarial que relembra os esforços de John Dewey (DEWEY; DEWEY, 1915) no começo do século passado destinados a adaptar as escolas americanas à nova realidade industrial dos Estados Unidos. (FREITAS, 2014, p. 1088)

Portanto, a gestão educacional, nos moldes neoliberais, está a serviço do mercado, na busca de formar sujeitos adaptativos às demandas dele. A avaliação também desempenha seu papel no contexto do Estado neoliberal, mesmo não se resumindo a esse mecanismo que cria a competitividade no setor educacional, é a avaliação em larga escala que ganha força nesse contexto. Apesar do objetivo de acompanhar as redes de ensino e permitir, por meio dos dados obtidos, que se reoriente as políticas públicas, a avaliação em larga escala tem sido utilizada como mecanismo de pressão, controle e fiscalização por parte do Estado. Nesse sentido, a avaliação educacional contribuiu para que o Estado assumira seu papel centralizador.

O alinhamento das políticas educacionais tem demonstrado o centralismo estatal. Ao estabelecer um conteúdo básico comum a todo o território nacional, abre-se o caminho para “conferir” as aprendizagens por meio das avaliações em larga escala; assim, traça-se metas a serem alcançadas pelas escolas, pelos gestores, professores e alunos, que podem ser cobrados e responsabilizados pelos fracassos que vieram a ocorrer. Além disso, o sistema de avaliação tem contribuído para traçar um perfil de qualidade educacional baseado na racionalidade técnica, desconsiderando os fatores humanos das questões educacionais. Ademais, as avaliações têm sido utilizadas como fonte de informação, monitoramento e controle.

Devemos destacar que a dinâmica evolutiva do neoliberalismo e sua relação com a educação não se efetiva de maneira uniforme ou linear, mas varia de acordo com o tempo histórico e o espaço geográfico, podendo estas fases ocorrer concomitante uma à outra, ou serem desencadeadas em séries, aceleradas algumas medidas ou até mesmo proteladas conforme as circunstâncias políticas e econômicas. Por isso, ao propormo-nos explicar sobre o processo de neoliberalização que ocorreu no contexto brasileiro, trazemos o alerta de Harvey (2014, p. 80), de que “toda tentativa de extrair alguma configuração geral de um Estado neoliberal típico a partir dessa Geografia histórica instável e volátil parece ser a tarefa insana”.

3. A LÓGICA NEOLIBERAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRA: DE COLLOR À DILMA (1990-2016)

O neoliberalismo adentrou na América Latina ao final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, principalmente pela difusão das propostas do Consenso de Washington (CW). Países como México, Argentina e Chile foram os primeiros países em desenvolvimento a iniciar a neoliberalização e tornaram-se exemplos para que o mesmo ocorresse nos demais países. Saad Filho e Moraes (2018) alertam que o “sucesso” da neoliberalização desses países foi utilizado erroneamente para incentivar que países como o Brasil aderissem ao acordo.

O Brasil, um país primordialmente agrário e exportador de produtos agrícolas, iniciou seu processo de Industrialização por substituição de importações (ISI) em torno dos anos de 1930, sob o regime do governo Getúlio Vargas, ao mesmo tempo que se efetivara um tímido Estado desenvolvimentista. Saad Filho e Moraes (2018, p. 69) analisam que o ISI consolidou uma base industrial no Brasil “relativamente ineficiente, excessivamente diversificada e insuficientemente integrada”. Dentre os fatores que levaram nosso país a essa avaliação negativa, encontram-se: as políticas industriais desarticuladas, “excessiva dependência do capital e da tecnologia externos, de um sistema tributário fraco” (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 69), de instituições financeiras que não se dispunham a cobrir investimentos em “larga escala na indústria e em infraestrutura” (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 69), como também pelo contexto global em que se expandiu.

Esses desajustes no ISI ocasionaram uma incompatibilidade entre as políticas monetárias, fiscais e cambiais e o equilíbrio do balanço de pagamentos. As crises do Petróleo, de 1973 e de 1979-1980, pioraram os valores entre exportação e importação e fizeram com que os mercados se contraíssem e que tanto o Brasil quanto outros países em desenvolvimento dependessem de empréstimos externos. Além disso, segundo Saad Filho e Moraes (2018, p. 70), ocorreu “uma sucessão de choques adversos que culminou na crise da dívida externa, em 1982, levando o país à insolvência, alimentou também a anarquia financeira, incluindo alta inflação, fuga de capitais e estagnação persistente”.

[...] os custos da crise da ISI relacionados à produção, lucratividade, coordenação, coerência financeira e estabilidade monetária foram potencializados por conflitos relativos à distribuição de renda. Estes tenderam a se intensificar, especialmente à medida que a legitimidade do governo militar diminuiu e, com ela, a eficácia de seu aparelho coercitivo. Embora a ditadura se tenha arrastado até 1985, o sistema de acumulação, por diferentes motivos, desarticulou-se. Essas dificuldades econômicas não foram resolvidas com a transição para a democracia: a incapacidade de

sucessivos governos para implementar políticas econômicas consistentes foi sintomática do esgotamento da ISI e das limitações dos modos de dominação política associados a ela. O Brasil não enfrentava "erros" de definição de políticas tecnicamente estabelecidos; enfrentava, sim, um impasse histórico que só seria resolvido pela transição ao neoliberalismo (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 70).

Esse conturbado contexto da Industrialização por substituição de importações, somado ao esgotamento da aceitação do Estado desenvolvimentista e com a necessidade de controlar a inflação e melhorar a situação econômica do país, levaram a colocar em prática a reforma neoliberal no Brasil. A transição para o neoliberalismo ocorreu em 1990, sob o governo de Fernando Collor (1990-1992). Esse processo ocorreu com um relativo atraso, em comparação a outros países da América Latina, África e Europa Ocidental, em função do enfraquecimento da política de direita após a queda da ditadura militar e influência mais ativa dos movimentos de esquerda durante a abertura democrática, como também pela dificuldade das elites brasileiras em entrarem em consenso sobre o ideário neoliberal.

Mesmo diante do atraso, as dificuldades emplacadas na sociedade brasileira aclamavam por uma estratégia que os levasse à “‘modernização' da economia e da sociedade” (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 99). Isso se daria pelo recuo da participação do Estado na economia, corte de despesas, privatizações, “liberalização do comércio, das finanças e dos fluxos internacionais de capital” (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 99), reformas no âmbito fiscal, tributário e de seguridade social. Sob o ponto de vista dos neoliberais,

A reforma fiscal reduziria a inflação, a liberalização financeira elevaria a poupança e o investimento domésticos, e a liberalização das importações baratearia os insumos, aumentaria a disponibilidade de bens de consumo de última geração e reduziria o poder de monopólio dos produtores ineficientes e dos sindicatos dos trabalhadores. Por fim, a liberalização dos fluxos de capital atrairia investimentos diretos e de portfólio para financiar a reestruturação econômica. Esse conjunto de políticas propiciaria a integração do capital brasileiro aos conglomerados transnacionais e aos mercados financeiros internacionais, levando a um círculo virtuoso de crescimento e transformando o Brasil em uma economia desenvolvida (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 99).

Todas essas mudanças propostas pela neoliberalização foram apoiadas/pressionadas pelo governo dos Estados Unidos (estava à frente o presidente George H. W. Bush), por instituições financeiras internacionais, como BM e FMI, de capital estrangeiro e brasileiro, e não menos importante, da grande mídia, que se incumbiu de agir na busca do convencimento de que o “Estado é dispendioso” e precisa ser “enxugado”. A proposta de reestruturação do Estado envolvia o processo de descentralização, de modo que delegasse autoridade a outros

setores, como a sociedade civil e entidades privadas. Era preciso definir com clareza quais setores o Estado estaria apto a operar, e nesse sentido se moldava a “nova administração pública” que tinha como principais as seguintes características apontadas por Bresser-Pereira (1997).

a) orientação da ação do Estado para o cidadão-usuário ou cidadão-cliente; b) ênfase no controle dos resultados através dos contratos de gestão (ao invés de controle dos procedimentos); c) fortalecimento e aumento da autonomia da burocracia estatal, organizada em carreiras ou "corpos" de Estado, e valorização do seu trabalho técnico e político de participar, juntamente com os políticos e a sociedade, da formulação e gestão das políticas públicas; d) separação entre as secretarias formuladoras de políticas públicas, de caráter centralizado, e as unidades descentralizadas, executoras dessas mesmas políticas; e) distinção de dois tipos de unidades descentralizadas: as agências executivas, que realizam atividades exclusivas de Estado, por definição monopolistas, e os serviços sociais e científicos de caráter competitivo, em que o poder de Estado não está envolvido; f) transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos competitivos; g) adoção cumulativa, para controlar as unidades descentralizadas, dos mecanismos (1) de controle social direto, (2) do contrato de gestão em que os indicadores de desempenho sejam claramente definidos e os resultados medidos, e (3) da formação de quase-mercados em que ocorre a competição administrada; h) terceirização das atividades auxiliares ou de apoio, que passam a ser licitadas competitivamente no mercado (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 42).

A partir dessa reforma estatal, o Estado ficaria menor ao repartir ou se desobrigar de responsabilidades, mas ao mesmo tempo, com muito mais força do que antes. Segundo Bresser-Pereira (1997), o Estado seria mais forte financeiramente, após superar a crise fiscal que havia passado nos anos de 1980; mais forte estruturalmente, ao delimitar com mais clareza a área que deveria atuar e as que deveria deixar de atuar ao buscar a descentralização; mais forte estrategicamente, “dotado de elites políticas capazes de tomar as decisões políticas e econômicas necessárias”; e mais forte administrativamente, por contar com uma “burocracia tecnicamente capaz e motivada” (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 44).

A reforma administrativa proveniente da reforma estatal incorporou um conjunto de estratégias que afetaram diretamente o modo organizacional das áreas de prestação de serviços, como a saúde, educação, previdência e infraestrutura. A estes setores incorpora-se o “planejamento por metas, a prestação de contas, a competição interna ‘administrada’, configurando-se a importação de um modelo gerencial para a administração pública” (SPECK, 2018, p. 44), agregando ao Estado um caráter regulador, as avaliações institucionais

tornaram parte dos instrumentos de gestão, com objetivos, como o de averiguador do desempenho dos profissionais que atuavam no serviço público, associados a indicadores de metas.

Há, ainda, o fenômeno de maior participação social, ocasionado como um mecanismo de descentralização vertical do Estado, em que se constituiu o que Neves (2005) veio a chamar de “nova cidadania”. Essa nova cidadania pode ser caracterizada por grupos de cidadãos que sejam atuantes, participativos e que estejam dispostos a se responsabilizar por parcelas de ações que, antes, eram funções exclusivas do Estado. Esse fenômeno, que incentivou a participação social, gerou a expansão de organizações sociais e parcerias público-privadas e colocou o cidadão no centro da dimensão política como mais um agente gerador de uma nova forma de controle e regulação.

A justificativa dos neoliberais para introduzirem mecanismos regulatórios “assentam-se na possibilidade de maior qualidade na prestação de determinados serviços bem como na promessa de maior transparência administrativa” (SPECK, 2018, p. 48). Porém, Santos (2000) nos adverte que a relação entre o Estado e a economia se estreita, se estabiliza e se evidencia, à medida de que a regulação se firma nos processos administrativos do Estado.

A reestruturação da administração pública brasileira e as consequentes modificações às quais o Estado passa a ser submetido devem ser compreendidas dentro de um contexto de hegemonia neoliberal, cuja teoria defende não ser o capitalismo que se encontra em crise, mas, sim, o Estado. Um Estado que, segundo o diagnóstico neoliberal, necessita ser reformado, pois se tornou muito “pesado” e ineficiente, gastando mais do que pode com políticas sociais e atravancando o livre mercado. Na contramão dessa lógica, reside o fato de que a crise é, na verdade, uma crise estrutural do capital, sendo a crise do Estado apenas uma de suas consequências (ANTUNES, 1999 *apud* SPECK, 2018, p. 49).

As reformas administrativas se justificam sob o pretexto de que mudanças similares foram implementadas em países de primeiro mundo, como o Japão, e obtiveram sucesso. Mas elas afetam a destinação dos investimentos públicos, a proteção social aos mais pobres, a previdência fica sob ataque colocando os trabalhadores para arcar com os prejuízos da fragilização das relações trabalhista originários de reforma trabalhista, entre outros.

Todas essas mudanças se deram porque, como ressalta Peroni (2007), para os neoliberais, a crise não se refere ao sistema capitalista, mas sim ao aparelho estatal. O neoliberalismo orientou a sociedade em uma nova perspectiva econômica e sociopolítica que trouxe inúmeros desdobramentos para outros setores sociais, na qual a educação passou por mudanças que reestruturaram seu modo de funcionamento. A educação passaria, desde então,

por uma reforma educacional nos moldes neoliberais, que se orientavam, sobretudo, pelos princípios de menor intervenção estatal e maior livre mercado e ação do capital.

Nos anos de 1990, sob o regime dos governos políticos de Collor (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1º mandato - 1995-1998; 2º mandato - 1999-2002), o processo de escolarização seria subordinado aos objetivos econômicos, que buscavam uma mão de obra qualificada para atuar no mercado de trabalho, que vinha se modernizando, por meio dos aparatos tecnológicos. Assim, a educação precisaria atender a essa demanda de mercado, acompanhando a nova estrutura de mercado tecnológico (AZEVEDO, 2004). E, num contexto mundial globalizado de interdependência entre os países e sujeito aos ditames de organismos internacionais, o Brasil estabelecia o pacto a implementar a reforma educacional neoliberal.

Um evento promovido pelo BM, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Programa das nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) veio a ser um marco para o delineamento das políticas educacionais não só do Brasil, mas de vários países da América Latina: “A Conferência Mundial de educação para Todos”. Essa conferência ocorreu na Tailândia, em Jomtien, em 1990, e tinha como foco a melhoria da qualidade da educação básica e sua universalização – fatores estes entendidos como requisitos para reduzir desigualdades sociais e educacionais.

O Brasil, como um dos países que muito ainda tinha a avançar com relação à educação, firma o compromisso de combater o analfabetismo, universalizar o Ensino Fundamental, entre outras medidas educacionais, através do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). “[...] Com esse plano, o Brasil traçava metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 52).

A educação era o setor que vinha sendo colocado em destaque pelos organismos internacionais. Preocupar-se com a qualidade educacional era sinônimo de garantir o elemento promotor do desenvolvimento econômico e humano para que os indivíduos se adaptassem às novas demandas de um mundo globalizado. Portanto, a UNESCO lançou o documento: “Educação: um Tesouro a Descobrir”, em 1988, que evidencia uma educação a serviço do mercado, na formação de capital humano qualificado a operacionalizar mesmo diante das novas tecnologias e modernizações que vêm ocorrendo na sociedade.

[...] no decurso do período considerado e sob a pressão do progresso técnico e da modernização, a procura de educação com fins econômicos não parou de crescer na maior parte dos países. As comparações internacionais realçam a importância do capital humano e, portanto, do investimento educativo para a produtividade. A relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana torna-se, então, cada vez mais evidente, assim como a necessidade de formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador. Requerem-se novas aptidões e os sistemas educativos devem dar resposta a esta necessidade [...] (DELORS, 1998, p. 70-71).

A educação é, portanto, aos “olhos” dos organismos internacionais, um investimento que traria retornos às demandas do mercado de trabalho ao produzir capital humano. Sob esse *modus operandi* neoliberal, as reformas educacionais se iniciam no Brasil nos anos de 1990. Desse modo, esta seção e a que se segue focalizam na compreensão do *modus operandi* do neoliberalismo no contexto brasileiro em articulação com as políticas educacionais. Ressaltamos a importância desse entendimento, para que possamos ao longo desta tese perceber as influências das políticas educacionais a nível nacional no nível regional, especificamente em Minas Gerais.

3.1 O ingresso do Neoliberalismo no Brasil: Governos de Collor, Itamar e FHC (1990-2022)

Com a vitória de Fernando Collor nas eleições contra Luís Inácio Lula da Silva e sua campanha de esquerda, a proposta neoliberal começou a se efetivar no Brasil. Sob a administração de Collor como presidente, apoiado pelo seu vice, Itamar Franco, o aparato estatal começou a ser desmantelado, com o fechamento de diversas agências governamentais, uma onda de exoneração de servidores públicos e forte abertura para a participação do setor privado na esfera pública, políticas monetárias para controlar inflação e atrair investimentos externos e gerar excedentes que pudessem ser exportados. Além disso, o texto constitucional, que havia sido recém-aprovado em 1988, sofreu fortes alterações para satisfazer aos ditames neoliberais, conforme Saad Filho e Moraes (2018) apontam:

O artigo 171 foi revogado eliminando a distinção entre empresas brasileiras e estrangeiras. O item IX do artigo 170 foi modificado, permitindo que empresas estrangeiras explorassem o subsolo. O artigo 178 foi alterado para eliminar o monopólio estatal do transporte em rotas costeiras. O inciso IX do artigo 21 foi alterado para abolir o monopólio estatal das telecomunicações. O parágrafo 1º do artigo 177 foi reescrito para relaxar o monopólio estatal da

exploração de petróleo, e o artigo 192, modificado para reduzir o controle estatal da seguridade social. As reformas constitucionais também levaram adiante o programa de privatização introduzido pela ditadura em reação à crise internacional da dívida e abriram espaço para a "flexibilização" do mercado de trabalho (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 102).

Essas foram uma série de medidas constitucionais que proporcionaram grande abertura para o setor privado ter mais participação no âmbito público; os recursos naturais serem explorados a partir de uma flexibilização legal; e o Estado, diminuído em suas funcionalidades. Foi com o ingresso de Collor na política brasileira que a campanha de desestatização foi iniciada. Com apoio da grande mídia, a privatização foi disseminada como medida vantajosa à nação, e as políticas sociais ficaram sob forte ataque do discurso de serem as culpadas pelos altos custos arcados pelo Estado, que o levaram ao endividamento. Assim, “os anos 90 (1990) ficaram, então, conhecidos como a década do desmonte do Estado (perdulário e ineficiente, como se dizia) e da supremacia do mercado” (BAZZO, 2006, p. 29).

Nesse contexto, o Estado passou a assumir o papel de formulador e avaliador das políticas à medida que inúmeros serviços públicos foram destinados a serem realizados por Organizações Sociais (OS). Estas são entendidas como “entidades de direito privado que, por iniciativa do Poder executivo, obtém autorização legislativa para celebrar contrato de gestão com esse poder, e assim ter direito à dotação orçamentária” (BRASIL, 1995, p. 60). Portanto, desde os anos de 1990, o número de parcerias Público-Privadas (PPP), Fundações Privadas e Associações sem fins lucrativos (FASFILs) e outras entidades sem fins lucrativos que têm assumido serviços sociais em diferentes áreas, como na educação, saúde, assistência social, meio ambiente e outros, expressaram um significativo aumento. Segundo os dados do IBGE (2019), no ano de 2016 já haviam sido registradas 526.841 mil entidades sem fins lucrativos.

Esse expressivo número de Fundações privadas e associações sem fins lucrativos, que tiveram incentivos de serem criadas a partir da reforma administrativa do Estado de 1990, demonstra o quanto o Estado assumiu o papel de gerenciador destas iniciativas privadas, em vez de ser o próprio prestador de serviço (NEVES, 2005). O incentivo às parcerias público-privadas trouxe uma abertura a uma “nova cidadania” estar presente no campo educacional. A consolidação desta “nova cidadania” faz parte do projeto neoliberal de Estado, em que os sujeitos se colocam responsáveis pela educação (e outros setores sociais), à medida em que o Estado se desresponsabiliza e diminui sua forma de prover os bens e serviços.

Concomitantemente à postura de desresponsabilização do Estado para com as áreas sociais, ele também assumiu o forte papel de ser regulador. Portanto, essa reforma

administrativa previa o “fortalecimento das agências de regulação, acompanhados do aperfeiçoamento dos mecanismos de controle e avaliação” (SPECK, 2018, p. 53).

Essas medidas sinalizaram a entrada do neoliberalismo no contexto brasileiro, mas ele se efetivou, de fato, a partir do programa de estabilização da inflação, o plano real (implementado no Governo FHC), que, ao ser bem-sucedido no combater a inflação, fez com que o neoliberalismo fosse legitimado.

A pasta da educação foi assumida por Carlos Chiarelli, que foi o primeiro-ministro da Educação no primeiro ano e meio do governo Collor e esteve à frente do comprometimento de nortear as ações educacionais a partir das premissas que estavam dispostas nos documentos nacionais e os internacionais de políticas voltadas à educação. Apesar de ter se comprometido, não levou adiante a efetivação das propostas. Como salienta Garcia (1999, p. 233), o governo Collor “mostrou ser de muito discurso e pouca ação”.

Apesar de não ter realizado grandes feitos, apenas alguns projetos, como os centros integrados de apoio à criança (cuja ênfase se dava na construção de edifícios) e o programa de alfabetização (que não obteve bons resultados), indicavam três direções como primordiais de serem seguidas: 1. a “mobilização da sociedade para a melhoria da formação básica”, a qual já apresentava a intencionalidade de repartir as responsabilidades estatais sobre a educação com a sociedade civil; 2. o “apoio à universidade para que ela forme não apenas técnicos com a visão estreita, mas pessoas 'detentoras do saber universal e eclético’”; e 3. o “engajamento dos setores produtivos da sociedade, como forma de possibilitar ampliação das atividades de pesquisa e desenvolvimento, por meio de uma articulação entre universidades, empresas e instituições científicas” (GARCIA, 1999, p. 234), que viabilizaria a parceria entre instituições públicas e privadas.

Em setembro de 1990, foi lançado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC, que propunha reduzir o analfabetismo brasileiro em 70%, em apenas cinco anos, e universalizar o Ensino Fundamental, conforme já se previa na Constituição de 1988 (art. 204, item I). Muito se foi feito em termos de publicidade, pois noticiaram a parceria com convênios, a distribuição de verbas, realizaram os debates sobre o problema do analfabetismo, criaram Comissões Municipais e Estaduais, porém sem beneficiar a população, de fato. Houve contingenciamento de verbas, o que não permitiu o apoio técnico das universidades e escolas e fez com que apenas algumas iniciativas isoladas em algumas partes do país se realizassem.

O segundo ministro da Educação que assumiu a pasta da educação ao segundo semestre de 1991, José Goldenberg (1991) *apud* Di Pierro (2000), deixava claro o desinteresse pelo programa e pela população analfabeta:

O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, em dez anos, desaparece o analfabetismo (GOLDENBERG, 1991 *apud* DI PIERRO, 2000, p. 100.)

A fala do ministro era uma clara representação do desinteresse do Governo Collor para com a educação, tendo em vista que a alfabetização era um dos maiores problemas a ser enfrentado. A intencionalidade, de fato, de Collor era se promover como um político que estava “ao lado das boas causas”, e não em conduzir as propostas que foram firmadas na Conferência de Jomtien.

O afastamento de Collor da presidência ocorreu após o processo de *impeachment*²⁵ que se instaurou no Congresso e resultou na Presidência assumida por Itamar Franco (1992-1994). Quem passa a assumir o Ministério da Educação é um professor da Universidade Federal de Juiz de Fora, Murílio Hingel, que “identificou-se por tentar retomar os princípios da Constituição de 1988 e os temas ligados à educação como componente da cidadania” (GARCIA, 1999, p. 233). Como um sujeito diretamente ligado à educação, buscou estreitar os laços entre a União e os entes federados, assim como com representantes da sociedade civil, por meio da “Semana Nacional de Educação para Todos”, que ocorreu em meados de maio de 1993 e resultou no documento “Compromisso Nacional de Educação para Todos”. O documento tratava de questões pertinentes, como a garantia da continuidade das políticas educacionais pela institucionalização; financiamento da educação, para alcançar a qualidade e elevar os padrões de escolarização; a necessidade de políticas voltadas à valorização do professor; o funcionamento do regime de colaboração entre União e os entes federados, para realizar ações educacionais coordenadas; e a recomendação da criação de um organismo que atuasse mais enfaticamente com as necessidades da época, referente ao Ensino Fundamental, que deveria ser universalizado segundo as recomendações dos organismos internacionais (GARCIA, 1999).

Em junho de 1993, o mesmo grupo técnico que vinha assessorando as ações voltadas à universalização do Ensino Fundamental acompanhava o desenvolvimento do Plano Decenal da Educação e começava a fazer sua distribuição, em versão preliminar, para que ocorresse o

²⁵ Collor teve várias denúncias de envolvimento em diversos processos de corrupção. A população foi às ruas vestida de preto, em sinal de descontentamento para com Collor. À época, eclodiu o movimento histórico dos Caras-Pintadas (SANFELICE, 2017).

debate sobre ele em todo o país. Esse plano sinaliza um maior comprometimento e mobilização do Brasil em universalizar o Ensino Fundamental e erradicar o analfabetismo, como se visualiza no próprio documento, que lista estratégias e ações voltadas a alcançar essas metas. Ao demonstrar um maior engajamento em superar as dificuldades educacionais brasileiras, o país passa a ter uma participação mais ativa no “Grupo EFA-9 (grupo de nove países com maiores índices de analfabetismo) e passa a receber apoio mais efetivo da UNESCO e de outros organismos” (GARCIA, 1999, p. 236), e com certa periodicidade se reuniam e trocavam experiências para melhorar a educação nos marcos do Plano Decenal de Educação.

O citado Plano demonstra a abertura a parceiras público *versus* privada, como o chamamento à participação mais ativa da sociedade civil, indicando responder aos propósitos neoliberais ao diminuir as responsabilidades do Estado para as questões sociais, como cita nos objetivos gerais de Desenvolvimento da Educação Básica, como meio de fortalecer os espaços institucionais, “articulando a ação das universidades, dos Conselhos de Educação e de outras organizações governamentais e **não-governamentais**, dos políticos, dos **empresários**, trabalhadores e outros segmentos sociais, no sentido de alcançar os objetivos do Plano” (BRASIL. MEC, 1993, p. 40, grifos nossos). Além disso, sinaliza a intenção de relação mais próxima com os organismos internacionais, como cita em um dos itens do objetivo número sete, “d) estreitando a cooperação com organismos internacionais, de forma a viabilizar um intercâmbio permanente sobre os avanços e tendências da política de educação básica” (BRASIL. MEC, 1993, p. 41).

Outro aspecto relevante que o plano apresenta é a “Fixação dos conteúdos mínimos determinados pela Constituição”, objetivando, ao determinar os novos padrões de conteúdos mínimos nacionais e de competências básicas, obter níveis de aprendizagem, que, *a posteriori*, poderiam ser verificadas através de avaliações, o que veio a se concretizar por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na gestão do governo FHC.

O MEC, com o concurso das representações educacionais e da sociedade, deverá propor e especificar os conteúdos nacionais capazes de pautar a quantidade de educação socialmente útil e de caráter universal a ser oferecida a todas as crianças, consideradas suas diferenças. Complementações curriculares serão propostas em cada sistema de ensino e escolas, respeitando a pluralidade cultural e as diversidades locais. Igualmente pesquisas serão desenvolvidas para fundamentar avanços no âmbito das competências sociais, visando a enriquecer o processo curricular da escola (BRASIL, 1993, p. 45).

Sobre essa questão, é importante destacar o viés de uma educação utilitarista presente no Plano decenal, o qual objetivava formar sujeitos úteis para a sociedade. Em concordância aos rumos neoliberais que o Brasil vinha tomando, a educação seria o caminho para formar sujeitos que atendessem às demandas do mercado; portanto, era preciso que os níveis de escolarização aumentassem, para que eles pudessem acompanhar todo o desenvolvimento tecnológico que os meios de produção vinham se inserindo. Além de que, ao se estipular os conteúdos mínimos a serem ofertados na escola, mais fácil seria estipular quais conteúdos cobrar para avaliar os níveis de desempenho dos estudantes. “Estas medidas, aliadas às anteriormente mencionadas (padrões de qualidade, currículo, magistério, gestão), permitirão obter impactos positivos sobre os níveis gerais de desempenho e rendimento” (BRASIL, 1993, p. 48).

O plano também apresentava uma linguagem de equiparação da escola à lógica de funcionamento do mercado, pois referia-se aos alunos e às famílias como “clientela a ser atendida”, enfatizava a “flexibilização” e a “capacidade de adaptação” dos professores, alunos e gestão para se adequar às novas exigências de trabalho, defendia a aplicação de “experiências inovadoras”, entre outras. Dentre as metas globais, apontava a necessidade de uma revisão “dos cursos de licenciatura e da escola normal de forma a assegurar às instituições formadoras um novo padrão de qualidade, compatível com os requerimentos atuais da política de educação para todos” (BRASIL, 1993, p. 43). Indicavam estabelecer uma relação entre remuneração e “produtividade” – que significa o desempenho dos alunos –, “aumentar progressivamente a remuneração do magistério público, através de plano de carreira que assegure seu compromisso com a produtividade do sistema”, assim como apontava a necessidade de “descentralizar progressivamente os programas de livro didático e de merenda escolar” (BRASIL, 1993, p. 43).

O Plano Decenal foi um dos grandes marcos na gestão de Hingel, que esteve à frente do Ministério da Educação no Governo Itamar.

No entanto, outras ações também foram desenvolvidas, como o início do novo Projeto Nordeste de Apoio à Educação Básica (após anos de negociação com o Banco Mundial); a descentralização das ações da Fundação de Apoio aos Estudantes - FAE - nas áreas de merenda e livro didático; a realização de avaliação dos livros didáticos; o início do Programa de Avaliação das Universidades e a reformulação dos Centros Integrados de Apoio à Criança - Ciacs, que passam a se chamar Centros de Apoio Integral à Criança - CAICs e foram abrigados sob a orientação do Programa Nacional de Apoio à Infância e Adolescência - Pronaica. A desativação do Conselho Federal de Educação foi também uma decisão bastante marcante desse período (GARCIA, 1999, p. 237).

Desse modo, a gestão de Itamar Franco foi a responsável pela sistematização de um dos documentos mais importantes (Plano Decenal) que nortearam as políticas educacionais do Governo FHC. A subordinação da educação brasileira às lógicas do mercado já estavam delimitadas no papel e viriam se concretizar na próxima gestão.

O governo Fernando Henrique Cardoso inicia-se em 1995, com forte apoio popular, pela estabilização da moeda através da efetivação do Plano Real (1994)²⁶ enquanto era ministro no governo anterior. O Plano real possuía uma estratégia econômica dos moldes neoliberais, e por isso “forneceu cobertura ideológica e política para a consolidação do neoliberalismo” (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 103). Havia sete políticas que foram essenciais para que o Plano real se efetivasse: 1. liberalização das importações; 2. sobrevalorização da moeda (afirmava-se que o real era mais forte que o dólar); 3. liberalização dos fluxos internacionais de capital; 4. liberalização financeira doméstica; 5. altas taxas de juros; 6. redução dos déficits nominais do setor público (esse envolveu a privatização de muitas empresas estatais, mais em específico, dos setores de siderurgia, extração mineral e telecomunicações); e 7. desindexação.

Em resumo, o Plano real ofereceu uma estratégia segura para reduzir a inflação e apoiar as reformas neoliberais. As importações foram liberalizadas e tornadas artificialmente baratas, enquanto altas taxas de juros, empréstimos estrangeiros, privatizações e aquisições de empresas nacionais por capitais transnacionais trouxeram a moeda estrangeira necessária para financiar o déficit externo que ocorreria como parte essencial do plano e que foi apresentado, positivamente, como "captação de poupanças externas". A inflação despencou, enquanto os consumidores se refestelavam com automóveis novos, quinquilharias e férias baratas no exterior, pagos em pequenas prestações mensais. A baixa inflação, o aumento da demanda por importações, o rápido crescimento do PIB e a queda do desemprego trouxeram também ganhos imediatos para os mais pobres (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 109).

Todos esses fatores colaboraram para que todos estivessem convencidos do sucesso do neoliberalismo e do novo sistema de acumulação. A esquerda, opositora ao Plano Real, surpreendeu-se com o caminhar do Plano e o país mostrava-se apto ao período de crescimento econômico. Porém, mesmo diante desses avanços, o Plano Real tinha três círculos viciosos que o levaram ao desmoronamento: 1. criou um déficit na conta das transações correntes,

²⁶ Ver Saad Filho e Morais (2018, p. 105-109) sobre as políticas do Plano Real.

tornando o Brasil ainda mais dependente dos fluxos de capital estrangeiro, o que significava altas taxas de juros; 2. “os influxos de capital tiveram de ser esterilizados para limitar a expansão da base monetária” (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 110), o que criou aumento dos custos fiscais; 3. as altas taxas de juros fizeram com que os investimentos fossem reduzidos, tal como ocorreu com a taxa de crescimento do PIB, assim as receitas tributárias ficaram limitadas e ampliou o déficit fiscal – com isso, para manter o orçamento do Estado, os impostos tiveram que ser aumentados.

Desse modo, o Plano Real, ao promover esses três círculos viciosos “que se reforçavam mutuamente e que desestabilizavam, de forma progressiva, a estratégia de acumulação do país, seria impossível mantê-lo indefinidamente ou garantir a ‘confiança dos investidores’ por um longo período” (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 110).

No bojo da reforma administrativa que vinha sendo implementada desde o início dos anos de 1990, é a partir da gestão de Fernando Henrique Cardoso que o Estado passa a assumir de maneira mais evidente o papel de coordenador e de regulador das políticas, tendo em vista que foi em 1997 que ocorreu o plano de desestatização e criou-se inúmeras agências reguladoras que tinham a responsabilidade de fiscalizar, coordenar e regular a prestação dos serviços. Segundo Speck (2018), o Plano Nacional de Desestatização (PND) se inicia, na prática, ao disseminar, no governo do Collor, a idealização de um Estado oneroso e com mal funcionamento, mas se efetiva legalmente no governo FHC, sob a Lei n.º 9.941, de 1997, ao traçar como um dos objetivos: “I- reordenar a posição estratégica do Estado na economia, transferindo à iniciativa privada atividades indevidamente exploradas pelo setor público” (BRASIL, 1997, Art. 1º).

De acordo com o PND, o Estado se orientaria nessa reforma administrativa apenas nas atividades essenciais e nas quais a iniciativa privada não tivesse interesse de gerir; por isso, foi delimitado outro objetivo, o de “permitir que a Administração Pública concentre seus esforços nas atividades em que a presença do Estado seja fundamental para a consecução das prioridades nacionais” (BRASIL, 1997, art. 1º). Essa realocação do papel do Estado o posiciona a serviço dos interesses do mercado, no favorecimento ao crescimento do setor privado e à geração de uma sociedade altamente competitiva, sob a intenção declarada de reduzir a dívida pública e “contribuir para a reestruturação econômica do setor privado, (...), ampliando sua competitividade e reforçando a capacidade empresarial nos diversos setores da economia, inclusive através da concessão de crédito” (BRASIL, 1997, art. 1º).

Desse modo, diversas empresas, instituições, serviços públicos e outros²⁷ foram sendo deixados de ser responsabilidade exclusiva do Estado, para serem repartidas ou totalmente passadas ao setor privado. Speck (2018) exemplifica um dos encaminhamentos do PND, que autorizou a criação e o funcionamento da Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL) – sendo este o primeiro órgão regulador –, e, segundo a autora, “tal medida legal representou a quebra do monopólio, até então, exclusivo de acionistas estatais para a exploração de serviços de telecomunicações, permitindo a alocação destes no mercado” (SPECK, 2018, p. 61). Depois desta, muitas outras Agências foram criadas, como a Agência Nacional de Energia Elétrica (ANELL)²⁸, a Agência Nacional de Petróleo (ANP)²⁹, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA)³⁰, Agência Nacional de Saúde Suplementar (ANS)³¹, Agência Nacional de Águas (ANA)³², e outras, na área dos Transportes, Cinema e Aviação. Sobre a criação e o funcionamento dessas agências, Speck (2018) nos esclarece o seguinte:

A característica fundamental dessas agências reguladoras é a de serem autarquias sob regime especial, o que significa que possuem independência administrativa e autonomia financeira. Elas se encontram vinculadas a ministérios, o que permite a estes descentralizar ações e ampliar as possibilidades de supervisão. As agências, a partir de normas governamentais, controlam os preços e as condições de oferta. A regulação é, portanto, uma política pública e é, também, uma política econômica, é uma forma pela qual o Estado pode controlar e monitorar bens e serviços, sem que, no entanto, tenha de organizar a oferta e distribuição destes, ficando essas tarefas resguardadas ao mercado e às agências que regulam o setor. O princípio da eficiência, neste caso, é pautado sob a ótica do mercado, de acordo com critérios próprios (rentabilidade, lucratividade, relação custo-benefício) e não a partir da eficiência socialmente referenciada, garantidora do atendimento às necessidades e anseios da sociedade, com maior qualidade nos serviços e menor custo (SPECK, 2018, p. 62-63).

A autora ainda nos alerta que a abertura para uma presença mais forte e participativa do capital privado, inserido num contexto de internacionalização do capital, proporciona abertura para o “ingresso do capital estrangeiro no país” (SPECK, 2018, p. 63). Este, por sua

²⁷ Art. 2º. Poderão ser objeto de desestatização, nos termos desta lei: I- empresas, inclusive instituições financeiras, controladas direta ou indiretamente pela União, instituídas por lei ou ato do Poder Executivo; II- empresas criadas pelo setor privado e que, por qualquer motivo, passaram ao controle direto ou indireto da União; III- serviços públicos objeto de concessão, permissão ou autorização; IV- instituições financeiras públicas estaduais que tenham tido as ações de seu capital social desapropriadas, na forma do Decreto-lei nº 2.321, de 25 de fevereiro de 1987; V - bens móveis e imóveis da União (BRASIL, 1997, s/p.).

²⁸ Criada pela Lei n.º 9.427/96.

²⁹ Criada pela Lei n.º 9.478/97.

³⁰ Criada pela Lei n.º 9.782/99.

³¹ Criada pela Lei n.º 9.961/00.

³² Criada pela Lei n.º 9.984/00.

vez, tem resultado na transferência dos “recursos nacionais ao exterior” (SPECK, 2018, p. 63), sendo prejudicial à economia do país, à medida em que não estimula o desenvolvimento econômico local. Além disso, as vendas das estatais previstas no PND, “atingiram a marca de 53% do total arrecadado com todas as desestatizações” (SPECK, 2018, p. 64) que ocorreram entre 1995 e 2002 no Brasil. Esse aumento do capital estrangeiro presente em diversos setores da atividade econômica brasileira, fez com que o Estado Nacional diminuísse sua autonomia, à medida que os grupos empresariais estrangeiros, que possuíam uma posição de domínio político e econômico no contexto mundial, tomassem seus lugares de privilégio na determinação das políticas dos Estados, agora a eles subordinados. Assim, o Estado brasileiro assumiu a submissão do país aos ditames das orientações internacionais para a reforma política administrativa do Estado, como um *modus operandi* do neoliberalismo e isso trouxe repercussões à área educacional.

O movimento de passar as responsabilidades estatais para as agências reguladoras na reforma administrativa foi denominado por Santos (2000) como “agencificação”. A necessidade das agências reguladoras num Estado neoliberal justifica-se para que as responsabilidades sejam evitadas pelo Estado quando estas se expressam prejudiciais ou impopulares e acarretem consequências, fazendo com que a responsabilidade seja transferida aos prestadores de serviços particulares (RAMALHO, 2009).

As responsabilidades também são repartidas na reforma administrativa do Estado, ao utilizar-se a estratégia de descentralização vertical, à medida que a esfera nacional atribui ao nível estadual e este atribui ao municipal. O discurso é de que haveria uma maior autonomia aos entes federados e estes teriam maior poder de decisão; porém, a articulação da descentralização ao princípio de *accountability* fez com que aumentasse as cobranças, a prestação de contas, na busca de maior eficiência nos serviços prestados. Desse modo, o Estado assume uma administração pública nos moldes gerencial, como Speck (2018) assinala ao citar o documento oficial, o Plano diretor:

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais da administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado (SPECK, 2018, p. 56).

Com é explicitado no próprio documento “Plano diretor”, a estrutura que se busca para a administração pública coloca a descentralização como estratégia de consolidação de um

Estado neoliberal, vinculado a mecanismos de controle e avaliação que responsabilizam exclusivamente os próprios sujeitos pelos resultados alcançados. Speck (2018) ainda nos alerta do agravante que a descentralização discrepante entre as esferas administrativa e financeira causou nesse contexto brasileiro ao serem desproporcionais em responsabilidades e atribuições destinadas à gestão dos estados e municípios.

[...] o contexto de fragilização financeira em que tal proposta ganhou corpo, Estados e municípios assumiram novos compromissos para os quais nem sempre possuíam a correspondente dotação orçamentária, num evidente descompasso entre a descentralização administrativa e a descentralização fiscal. Assim projetada, a descentralização permitiu, mais uma vez, ao Estado, dispensar-se da execução direta das atividades ao mesmo tempo em que centralizou o controle sobre elas, já que previa mecanismos de acompanhamento, controle e avaliação (SPECK, 2018, p. 66-67).

Portanto, a descentralização, no contexto da reforma administrativa do Estado, trouxe grandes modificações a funções e atribuições a ele destinadas. Outra forte característica a que o Estado se ateu na reforma administrativa foi a de “Estado avaliador”, que se além a cumprir metas que são estabelecidas de acordo com um padrão de qualidade, o que legitima suas ações pautadas em uma administração gerencial. A avaliação, nesse contexto, ocupa a centralidade como instrumento necessário para averiguar os resultados esperados, pautados em métricas, normas e padrões. Essa administração pautada em avaliações por resultados, em detrimento dos processos estabelece um ambiente propício à regulação.

A regulação estatal estabelecida pela reforma administrativa previa a ativação de mecanismos de controle como atividades institucionalizadas, como Speck (2018) salienta ao argumentar que o Plano diretor da Reforma brasileira, de 1995, previa “o desenvolvimento de sistemas seguros de regulação bem como a criação, reorganização e fortalecimento dos órgãos de regulação” (SPECK, 2018, p. 77). O que se objetivava, de fato, nesta reforma era uma transformação de uma cultura organizacional em que se prezasse a regulação pelas autoridades institucionalizadas nas três instâncias, nacional, regional e local, na qual a avaliação é a chave para a obtenção de controle e responsabilização.

No que se refere ao setor educacional, “Fernando Henrique Cardoso surge como o governante que executa as reformas, com definição de metodologias de ação, recursos e consolidando um novo perfil educativo” (GARCIA, 1999, p. 233). O Programa chave que desencadeia as demais ações educacionais é intitulado “Acorda Brasil: está na hora da escola”, e coadunando com os objetivos delimitados pelos organismos internacionais, volta-se para a universalização e melhoria da qualidade do Ensino Fundamental e, para tal, se ampara em cinco pontos:

D) definir um padrão curricular mínimo para o Brasil; 2) descentralizar a compra e a distribuição e promover a melhoria da qualidade do livro didático; 3) repassar diretamente às escolas o dinheiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE por meio de convênios com estados e municípios; 4) promover o treinamento de professores mediante o ensino à distância, com parceria de empresas e da comunidade na aquisição dos equipamentos; 5) avaliar os alunos de todas as séries, anualmente, nas escolas públicas (GARCIA, 1999, p. 238).

Todos esses pontos sinalizavam a intencionalidade de colocar em prática as propostas já estipuladas no Plano Decenal (1993-2003). E já no primeiro ano de gestão (1995), o MEC apresentava a versão preliminar dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, da 1ª a 8ª série), que objetivava construir uma base comum nacional para o Ensino Fundamental, para que orientasse as escolas na construção de seus currículos, considerando suas próprias realidades. Porém, as falhas desse projeto foram apresentadas desde sua formulação, pois, ao contrário do que havia sido disseminado sobre a participação das universidades, “os PCNs teriam sido elaborados por professores de uma escola privada de São Paulo auxiliados por um consultor espanhol” (TEIXEIRA, 2000, p. 3). Além disso, em 1997 foi divulgada a versão final dos PCNs de 1ª a 4ª séries e, em 1998, de 5ª a 8ª séries, demonstrando a desarticulação entre os segmentos do Ensino Fundamental na composição da proposta.

Apesar dos PCNs, em seu surgimento, não terem caráter obrigatório, sinalizando a intenção de resguardar o princípio federativo de colaboração de que os currículos deveriam ser construídos pelas escolas, respeitando até mesmo a escolha dos sistemas educacionais que decidissem não o utilizar para construir seus projetos pedagógicos, isso não se mantém. Segundo Teixeira, a partir de 1999, por meio do Decreto n.º 3276, a formação dos professores fica diretamente atrelada aos PCNs, “todas as instituições de formação de professores terão que utilizar os Parâmetros como referência na instrução dos futuros profissionais do magistério”, e afirma: “o que antes parecia facultativo começa a ser obrigatório” (TEIXEIRA, 2000, p. 8).

Além disso, a definição dos parâmetros curriculares facilitou para que se definisse normas, critérios e conteúdos das avaliações externas, colaborando para que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) determinasse qual conteúdo fosse avaliado. Como Apple (1995) salienta, há uma estreita relação entre currículo nacional e sistema de avaliação, na qual essa junção faz parte da tendência internacional em alinhar as políticas educacionais. Na perspectiva neoliberal, a definição de um currículo nacional tem o papel de criar uma “estrutura que permitirá o funcionamento do sistema nacional de

avaliação”, assim como a produção de livros didáticos, o alinhamento com a formação dos professores e a condução do que os alunos devem aprender na escola. Lima e Sena (2020) ainda salientam que os PCN’s foram responsáveis “pela introdução de conceitos como gestão, flexibilidade, competências, habilidades, valores, atitudes, projetos, metas, indicadores, os quais se tornariam referências básicas para as reformas que se seguiriam nas décadas posteriores” (LIMA; SENA, 2020, p. 12).

Desse modo, o que deveria ser apenas uma referência torna-se a implantação de um currículo nacional que foi acarretando à educação a adoção de um modelo mercadológico de maneira progressiva. Definem os conteúdos, selecionam o que os testes devem “cobrar” dos alunos, aplicam os testes, publicizam os resultados e a partir destes definem o desempenho das escolas, dos alunos e dos professores. As escolas com melhores rendimentos (segundo os resultados dos testes) ficam à disposição nas melhores “vitrines” de consumo entre as mercadorias educacionais que as famílias (consumidores) têm à disposição para escolher (GENTILI, 1996).

Assim, a avaliação, desde o início dos anos 1990, ganhou centralidade na organização pedagógica da escola, modulando desde o que deveria se ensinar nas salas de aula até os resultados obtidos nas avaliações externas para ranquear as escolas. Como questiona Teixeira (2000, p. 12), “tínhamos o SAEB, faltavam os PCNs? Ela não era um mero ‘fechamento do processo’, uma simples ‘verificação da qualidade do processo pedagógico ocorrido’ (...), mas uma categoria que orientava todo o processo do começo ao fim” (FREITAS, 2014, p. 1089).

Ao ganhar a centralidade no processo educacional, a avaliação modulava outras categorias pedagógicas, como os conteúdos, métodos e objetivos educacionais. Ensinava-se as crianças e jovens com a finalidade de alcançar as metas do Ideb, de modo que a função social da escola se emaranhava a esta mudança na organização do trabalho da sala de aula. O que importa, de fato, é se “as médias descem ou sobem e não se as formas de organização das práticas pedagógicas das escolas evoluem em direção a concepções avançadas de educação e de participação social da juventude” (FREITAS, 2014, p. 1088).

Essa lógica delimita um claro e simplificado objetivo educacional: alcançar metas. Com isso, a educação passa a ser reduzida a uma questão técnica que poderia ser organizada através de uma gestão eficaz, contando com o suporte das “novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização, motivando a consolidação de um tecnicismo educacional” (FREITAS, 2014, p. 1088). Assim, a avaliação ganha papel importante no processo de subordinação das escolas “às exigências da reestruturação produtiva e da promoção do aumento da produtividade empresarial (...)” (FREITAS, 2014, p. 1088).

É esta centralidade da avaliação escolar (fortalecida agora pela associação com a avaliação externa e as políticas de responsabilização) que é disputada e usada hoje pelos reformadores empresariais da educação para impor uma trava a possíveis avanços progressistas na organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola – seja em seus objetivos, seja em sua avaliação – fortalecendo seu controle ideológico sobre toda a estrutura educacional que forma milhões de jovens, ajustando-os a um padrão cultural “básico” de instrução (FREITAS, 2014, p. 1089).

Ao controlar o conteúdo de ensino através do que se espera “cobrar” nos exames nacionais, os reformadores da educação criam uma matriz formativa restrita ao básico. Padronizam a dimensão do conhecimento àqueles que frequentam a escola pública às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, dicotomizando do ensino ofertado aos afortunados que frequentam escolas particulares. Além disso, a avaliação funciona “como uma âncora para as atuais funções sociais da escola, em especial para sua função de subordinação do estudante” (FREITAS, 2014, p. 1088). Os professores sofrem com a pressão sobre eles colocada para que os resultados dos alunos sejam satisfatórios e modifiquem suas práticas em prol da avaliação, assim como a organização escolar e sua gestão interna também sofrem alterações (FIGUEIREDO; FERNANDES; LEITE, 2018).

Desse modo, a avaliação, a partir dos anos de 1990, trouxe novas configurações para o Estado, que desempenhou um papel forte no quesito regulador e avaliador.

[...] a atuação do Estado regulador e avaliador como estimulador da produção de uma educação de “qualidade diferenciada” mediante a instituição de mecanismos de sua medição, da publicização dos resultados e do estímulo à competição entre os envolvidos. Nesse modelo de regulação estatal, as políticas de avaliação externa, direcionadas à educação, básica ganharam destaque como estratégias centrais para a melhoria da qualidade da educação, compreendida como elevação dos desempenhos dos estudantes nos testes padronizados (LIRA; SILVA, 2018, p. 206).

Ao mesmo tempo em que a configuração é de um Estado forte, a gestão do governo FHC caracteriza-se também como Estado descentralizador no que se refere a políticas sociais, como a educação. Busca a diminuição e isenção de suas funções para com a educação ao reparti-las com a sociedade civil. Um grande exemplo desse modo de funcionamento estatal foi visto no programa “Amigos da Escola”, que se caracteriza pelo incentivo ao voluntariado. Esse foi um programa foi massivamente divulgado pela mídia, tendo como aliada uma grande empresa televisiva, a Rede Globo.

A artimanha neoliberal de diminuir as funções estatais repartindo-as com o terceiro Setor, através do Projeto “Amigos da Escola”, possuía interesses não tão explícitos em relação à política educacional. A desvalorização do profissional da educação, que poderia ser substituído por um voluntário sem formação específica, sob a falácia de que poderia sanar os problemas de aprendizagem; a desresponsabilização do Estado com a manutenção das escolas, tendo em vista que buscavam voluntários para pintar, reformar as escolas; e a criação de um ambiente que viria a justificar a queda nos investimentos do Estado para a educação (CALDERÓN, 2009).

A propagação da ideologia de que a sociedade civil deveria assumir as responsabilidades do Estado já vinha sendo disseminada através de outras propostas de voluntariado.

[...] em 1996, a Comunidade Solidária lançou o Programa Voluntários, um dos cinco grandes programas voltados à articulação de esforços do Estado, mercado e sociedade civil: Alfabetização Solidária, Universidade Solidária, Capacitação Solidária e Artesanato Solidário. Em 1997, o Programa Voluntários veiculou em nível nacional campanha publicitária estimulando o serviço voluntário. Em 1998, foi promulgada a Lei 9.608, regulamentando o serviço voluntário. Em 1999, a Rede Globo de Televisão lança o Projeto Amigos da Escola – Todos pela Educação, por meio de uma maciça campanha televisiva. E, em 2001, um ano e meio depois do lançamento do Projeto Amigos da Escola, comemorou-se o Ano Internacional do Voluntariado (CALDERÓN, 2009, p. 19).

Calderón (2009) nos elucida o quanto a descentralização das funções estatais através do voluntariado estiveram presentes no governo FHC. Porém, a descentralização também esteve presente no decorrer do governo, por outras medidas de regulação ligadas ao programa Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)³³, que é uma ação que reflete os interesses dos Organismos internacionais, por receber o financiamento do BM e ser realizado pelo Ministério da Educação (MEC). Esse programa se efetivou como uma medida regulatória e descentralizadora ao colocar a escola como o “núcleo da gestão e do planejamento” (OLIVEIRA, 2005, p. 763), à medida que foram criadas políticas educacionais ligadas a este programa, com a intenção de centrar o desenvolvimento educacional ao desempenho das escolas.

³³ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2017, s/p. Retirado de: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/biografia>, em 30 out. 2022).

Políticas educacionais que retratam essas medidas regulatórias são o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), criado em 1995, com o objetivo de financiar tanto as escolas públicas, como as escolas privadas (sem fins lucrativos) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), criado em 1998 como um programa de “apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e destinado a auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão³⁴”.

Segundo Speck (2018, p. 102), estes programas criados no âmbito do FNDE podem ser compreendidos como um “dos mecanismos de criação e reforço do controle do Estado regulador”, à medida que recai somente sobre a escola a possibilidade do seu desenvolvimento, pois tem o auxílio financeiro condicionado a performatividade alcançada. No que se refere ao PDE, como um instrumento de gestão, explicitasse a ênfase destinada ao papel do diretor escolar como a “liderança competente” que deve conduzir a escola ao sucesso por meio da utilização de um sistema organizacional que planeje, controle as ações e resolva os problemas. Assim, numa perspectiva técnica, a resolução dos problemas educacionais se restringe, no âmbito da escola, em seu “autodesenvolvimento” e à gestão, deixando de lado questões importantes, como as discussões acerca dos processos pedagógicos.

A ênfase no desenvolvimento próprio coloca, às escolas, a responsabilidade pela melhoria do próprio sistema como um todo. Por tal perspectiva, os problemas relativos à qualidade, à eficiência, os resultados considerados insuficientes poderiam, sob a perspectiva do autodesenvolvimento, serem equacionados apenas no âmbito da própria escola. O deslocamento do eixo do “funcionamento do sistema” e do papel das “autoridades nacionais” para o “funcionamento da escola” sob a gerência do “gestor local” é expressão dessa orientação (SPECK, 2018, p. 96).

Dessa forma, recai sobre os próprios profissionais da educação o desempenho alcançado pela instituição escolar, afirmando que o processo de descentralização que promete autonomia das escolas gera regulação, responsabilização e cobranças de resultados. A adoção do PDDE foi realizada sob a ótica gerencialista “ancorada na modernização da gestão, na adoção do modelo de planejamento estratégico, na racionalização e na demonstração de resultados” (SPECK, 2018, p. 98).

Ao final do primeiro mandato do governo FHC, inicia-se a difusão da cultura de desempenho através da premiação de pessoas ou instituições que realizaram “práticas exitosas” nas escolas, como foi a criação do Prêmio Darcy Ribeiro de Educação pela Resolução n.º 30, de agosto de 1988. O Prêmio concede recompensas a três pessoas ou

³⁴ Retirado do site: <https://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>, em 30 out. 2022.

instituições que se destacam em promover ações exitosas na educação. Essas premiações reforçam a lógica meritocrática no campo educacional, a qual sinaliza aos demais professores que aqueles indivíduos que buscam alcançam recompensas por seus esforços, como também responsabiliza os professores pelas melhorias na educação, minimizando os impactos da realidade externa dos alunos no desempenho escolar. Assim, reforça a ideia de que tanto o sucesso quanto o fracasso da educação cabem aos professores, ou aos alunos, em seus esforços, sem levar em consideração os diferentes “pontos de partida” em que os alunos brasileiros estão (LIRA; SILVA, 2018).

A presença de instituições privadas também marca a participação em atividades como esta, tanto na concessão de prêmios, organização do evento cerimonial quanto no ganho dos concursos ao mostrar suas práticas exitosas. Portanto, além de esta premiação se pautar no princípio da competitividade, estimulando que escolas e professores mostrem iniciativas exitosas que foram fruto de esforço próprio, enfatizando a meritocracia e responsabilização, elas reforçam a ideia de que os recursos e ações públicas não são suficientes para realizar as tarefas educacionais, necessitando da parceria com o setor privado (LIRA; SILVA, 2018).

No decorrer do Governo FHC, ocorreu um dos grandes marcos educacionais: a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF³⁵), em janeiro de 1988, trazendo um novo sistema de redistribuição dos recursos voltados para o Ensino Fundamental. Segundo Lima e Sena (2020), esse Fundo possibilitou “elear consideravelmente, os níveis educacionais da população, materializando o princípio constitucional da educação como direito de todos, por assegurar financiamento para sua progressiva universalização (LIMA; SENA, p. 11). A implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação também representou grande

³⁵ “O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de 27 de junho de 1997 foi implantado em 1º de janeiro de 1998. Trouxe como inovação a mudança da estrutura de financiamento do ensino fundamental no País, pela subvinculação de uma parcela dos recursos destinados a esse nível de ensino. O FUNDEF, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério é um fundo instituído em cada Estado da Federação e no Distrito Federal, cujos recursos devem ser aplicados exclusivamente na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização de seu magistério.

Em cada Estado o FUNDEF é composto por recursos do próprio Estado e de seus Municípios, sendo constituído por 15% do: Fundo de Participação do Estado (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Recursos relativos à desoneração de exportações, de que trata a Lei Complementar n.º 87/96; e Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPI-exp.). Os recursos do FUNDEF constituídos na forma acima é redistribuído, automaticamente, ao Estado e seus Municípios proporcionalmente ao número de matrículas no ensino fundamental das respectivas redes de ensino, constantes do Censo MEC do ano anterior” (Retirado do site: http://qese.edunet.sp.gov.br/fundef/saiba_mais.htm. Acesso em: 05 nov. 2022).

conquista para a educação brasileira, após anos de tramitação, apesar de atender à agenda privatista em seus artigos. Segundo Lima e Sena (2020, p. 12), “dentre as principais divergências estava o papel desempenhado pelo Estado, bem como a própria natureza da reforma educacional a ser implantada com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Além disso, os autores relembram que

Diversas reformas educacionais foram promovidas no governo FHC, como a redefinição dos currículos, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); o estabelecimento de um Conselho Nacional de Educação; a projeção de políticas avaliativas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (Provão); a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), principal política educacional da gestão de Fernando Henrique Cardoso; e a implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 9.394/96, que tivera ainda em 1988 um processo conflituoso de tramitação, marcado, sobretudo, por fortes embates de caráter político e ideológico (LIMA; SENA, 2020, p. 12).

Destacamos que as medidas realizadas nas duas gestões do Governo FHC tiveram fortes traços de orientações dos organismos internacionais, nas quais fizeram com que as políticas educacionais traçassem objetivos em torno de “qualidade, eficiência, equidade, cidadania, produtividade e competitividade” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003), preceitos que orientam a lógica de mercado. Oliveira (2011, p. 327) ainda destaca que esse governo “acompanhou a tendência em nível mundial que apontava na direção de maior flexibilização na gestão, maior autonomia às escolas e maior responsabilização dos docentes”. Assim, esteve em prática um Estado descentralizador nos quesitos administrativos, financeiro e pedagógico, de modo que as responsabilidades educacionais recaíram sobre os municípios, por meio de transferência de ações, como analisa Oliveira (2009):

Assim, as reformas realizadas no Brasil durante o governo de FHC, que teve no decorrer de seus dois mandatos um só ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, determinaram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, conformando uma nova regulação assentada na descentralização e maior flexibilidade e autonomia local, acompanhando tendência verificada em âmbito internacional. Essas mudanças foram determinantes de novas relações entre as diferentes esferas administrativas na matéria educacional, especialmente nas relações entre União e municípios. Muitos elementos trazidos por essas reformas foram duramente criticados pelos movimentos sociais que estiveram na base eleitoral do presidente Lula (OLIVEIRA, 2009, p. 202).

A crítica ao modo de gerenciar a máquina estatal com base no uso de recursos sujeitos à racionalidade técnica para orientar as políticas sociais deu força para que a população acreditasse na possibilidade de ruptura com a eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva. Conforme salientam Saad Filho e Moraes (2018, p. 133), a eleição de Lula para a presidência foi consequência de dois processos: “Em primeiro lugar, as tensões entre a lógica inclusiva da democracia e as consequências excludentes do neoliberalismo, especialmente a desindustrialização, a pobreza, a desigualdade e o emprego precário”.

Quando o governo foi assumido pelo Partido dos Trabalhadores, em 2003, estando Lula à frente como presidente³⁶, o diferencial não se deu em romper com a estrutura neoliberal que o Estado vinha adotando desde os anos de 1990, pois ocorreram mais continuidades do que rupturas. Porém, ao invés de ser um mandato a atender apenas aos interesses das classes dominantes, como vinham caminhando, atendeu principalmente aos interesses da classe trabalhadora, ofertando espaços para os diálogos que uma democracia exige, favorecendo o acesso à educação a população mais pobre e demonstrando respeito às diferenças e às pluralidades de raça, cor, gênero e classe social. Apesar de “estar longe de fazer um governo revolucionário e de não realizar transformações profundas, fez um conjunto de reformas dentro do que era possível para um governo reformista e de colisão, com um parlamento fisiológico e corrupto” (ORSO, 2017, p. 244).

3.2 O neoliberalismo desenvolvimentista: Governos de Lula e Dilma (2003-2016)

No ano de 2003, o Brasil recebe um novo presidente, no sentido de que, pela primeira vez, o país tem à frente de sua administração pública um homem cuja biografia se distingue dos demais que ocuparam uma cadeira no Planalto central. Homem, nordestino, sindicalista, operário, com ausência de um diploma em nível superior, com a promessa de efetivar políticas que se voltassem para as populações marginalizadas, criando altas expectativas dos setores populares. “Luís Inácio Lula da Silva foi apresentado como um político excepcionalmente brilhante, maior que o PT, e perfeitamente apto para conduzir uma nova fase da história do país” (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 133).

Porém, para chegar à presidência em 2003, Lula constituiu um apoio e um governo de colisão, os quais foram constituídos taticamente por serem grupos afins que tinham em

³⁶ Esta foi a quarta tentativa de Luís Inácio Lula da Silva para chegar ao cargo de Presidente do Brasil.

comum as perdas resultantes do neoliberalismo, convencionado por Saad Filho e Moraes de “aliança de perdedores”. Nesta aliança, podem ser identificados quatro principais grupos, primeiro “a classe trabalhadora urbana e rural sindicalizada³⁷”; segundo, os “grandes segmentos da classe trabalhadora informal³⁸”; o terceiro, “era constituído por muitos capitalistas proeminentes³⁹, em particular a burguesia interna”; e o quarto grupo “incluía vários notórios oligarcas, latifundiários e líderes políticos de direita das regiões mais pobres⁴⁰” (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 134-135-136). Esse governo de colisão, que juntava a esquerda e a direita em suas diferentes pautas e interesses, teve que fazer do jogo político uma arte a ser pintada.

³⁷ “Particularmente os trabalhadores qualificados, manuais e de escritório, os servidores públicos das camadas inferiores e alguns segmentos profissionais de classe média. Esses grupos foram a espinha dorsal da esquerda brasileira desde a fase final da ditadura e também a principal fonte de apoio para o PT. Eles perderam muito com o neoliberalismo em consequência da desindustrialização, das privatizações, dos cortes de empregos, da estagnação salarial, da diluição dos direitos trabalhistas e da insuficiente provisão de bens e serviços públicos decorrente das políticas neoliberais” (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 135).

³⁸ “Anteriormente, eles tinham relutado em se alinhar ao PT, em parte por razões ideológicas, principalmente por terem ligação com as práticas clientelistas e populistas; mas também pela falta de organizações que os conectassem ao partido. No entanto, havia algumas exceções, e a mais significativa era a das comunidades eclesiais de base da Teoria da Libertação, ala da Igreja Católica. Entretanto, elas se enfraqueceram precipitadamente, a partir da década de 1980, em decorrência das mudanças econômicas no Brasil e das pressões de um Vaticano cada vez mais conservador. Em compensação, diversos canais ligavam o PT aos trabalhadores formais, como sindicatos, associações comunitárias e movimentos sociais. Em 2002, esses grandes grupos não organizados tenderam a apoiar Lula porque ele demonstrava opor-se ao neoliberalismo e prometia redistribuição de renda e programas sociais, mas também pelo pacto do PT com diversas igrejas evangélicas” (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 135).

³⁹ “Essa fração tinha uma relação contraditória com o neoliberalismo e as políticas públicas. Apesar de permanecerem ligados à ideologia neoliberal e tenderem a apoiar as políticas fiscais, trabalhistas e sociais associadas ao neoliberalismo, a burguesia interna reconhecia que a regulação governamental, as políticas de bem-estar-social e o aumento do salário mínimo poderiam aumentar a coesão social, promover a estabilidade política e impulsionar o mercado interno. Esse grupo também estava debilitado pela estagnação da economia, a ofensiva do capital transnacional, as altas taxas de juros, a sobrevalorização da moeda e a pressão das importações baratas. Embora segmentos da burguesia interna pudessem ter relações mais fortes com o capital internacional (por exemplo, o setor financeiro e a indústria de autopeças são especialmente próximos dele, diferentemente da construção civil e da indústria de processamento de carnes), essa fração buscava um guarda-chuva que a protegesse, permitindo fortalecer seu controle dos mercados domésticos, que a defendesse do capital global e que desse apoio a sua expansão no exterior” (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 135-136).

⁴⁰ “Sua adesão não se deu por pressões de baixo ou por desentendimentos significativos com o neoliberalismo. Na realidade, derivou de um cálculo político astuto. Desde o início da década de 1990, esses oligarcas e seus protegidos foram sendo excluídos de suas posições influentes em Brasília por uma nova legião de gestores alinhados aos interesses do capital transnacional. Diferentemente da geração anterior de advogados, engenheiros e nomeados políticos ineptos, muitas vezes vindos das regiões mais pobres do Brasil, os novos gestores do Estado eram economistas, financistas e administradores profissionais, em especial do rico Sudeste, treinados nas artes neoliberais nas melhores universidades. A oligarquia tradicional também se ressentia do racionamento dos fundos federais para o desenvolvimento das regiões Norte e Nordeste, em função das imposições da ‘austeridade fiscal’ vigente desde o início dos anos de 1990, que contribuiu para corroer a influência política desse grupo. Ao passar a apoiar o PT, aqueles oligarcas tinham a expectativa de que Lula não procuraria mudar o sistema de acumulação e dependeria do apoio deles no Congresso Nacional e nos governos estaduais para manter a governabilidade. Apostavam também que o PT seria mais sensível que o lado neoliberal às dificuldades das regiões mais pobres, o que ajudaria a maximizar o próprio poder deles” (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 136).

Por um lado, a esquerda reivindicava uma administração pública mais eficiente, que garantisse a universalidade constitucional dos direitos à saúde e à educação gratuitas; uma política econômica voltada ao crescimento; uma política industrial mais nacionalista; e uma valorização dos salários a fim de garantir uma demanda interna mais dinâmica. Tudo isso fortaleceria os direitos e o papel dos sindicatos. Por outro lado, os conservadores reivindicavam não só o cumprimento dos contratos internos e das obrigações externas como também a continuidade das políticas macroeconômicas neoliberais, que supostamente garantiriam a estabilidade monetária e fiscal. Em particular, defendiam que fosse preservada a autonomia operacional do Banco Central como parte do sistema de metas da inflação (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 133-134)

Diante das diferenças de pautas elencadas pelos grupos que apoiavam a candidatura de Lula, não era possível que a campanha apresentasse um programa coerente; por isso, baseou-se em “uma série de boas intenções irrefutáveis, sem custos definidos, com poucas promessas definidas ou objetivos claros” (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 137). Para acalmar o grupo de direita envolvido com financeirização internacional, que temia que Lula não pagasse ou buscasse refinar a dívida externa do país e a dívida pública interna, ele divulga a “Carta ao povo brasileiro”, em que se compromete em respeitar os acordos realizados sobre as dívidas, assim como dar continuidade nas políticas econômicas que eram realizadas no governo FHC. A negociação para manter a política neoliberal não parou por aí; também se exigiu do candidato à presidência a manutenção da independência do Banco Central, um acordo com o FMI a fim de garantir a estabilidade econômica e outros.

Em contrapartida ao apaziguamento nas relações com os setores de direita, trouxe descontentamentos para os de esquerda, pois previam as limitações que esses acordos de caráter neoliberal trariam para implementar as causas sociais, democráticas e plurais. Desse modo, Lula chegou à presidência em 2003 com as forças sociais que angariou na campanha fragilizadas, assim como com poucos aliados na base do Congresso, que contava com menos de um terço ocupados pelo PT, e uma insignificante influência da esquerda no Judiciário, que impossibilitou a prática de mudanças mais radicais. “Dada suas opções políticas, o PT estava restrito a gerenciar o neoliberalismo – na melhor das hipóteses, com mudanças marginais” (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 141).

Ao assumir o cargo em 2003, Lula mostrou, nas ações governamentais, estar ao lado das políticas neoliberais, ao aprovar: a legislação referente ao regime previdenciário dos servidores públicos⁴¹, que implicou no estabelecimento da idade mínima da aposentadoria; na

⁴¹ “Essa reforma foi imposta na mesma linha daquela tentada por Fernando Henrique Cardoso em 1998, e que fracassou em razão da forte oposição do PT e de seus aliados” (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 142).

reforma fiscal que se converteu em aumento de impostos indiretos; na Emenda Constitucional que gerou maior autonomia ao Banco Central ao separar a regulação dele com a do sistema financeiro de um modo geral; e na correção monetária do salário mínimo, que não representou um ganho real, apesar de esta ser uma reivindicação dos trabalhadores. Porém, em contrapartida, atendeu às demandas oriundas das camadas populares da população,

A partir de 2003, as políticas públicas orientadas para promover uma melhor distribuição de renda e o acesso dos mais pobres a uma ampla esfera de direitos aumentaram significativamente. O aumento progressivo e sistemático do gasto público social durante os dois governos do presidente Lula é uma clara evidência disso, chegando a R\$ 638,5 bilhões, 15,24% do Produto Interno Bruto (PIB) (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 254).

O foco do governo nas questões sociais fez com que houvesse o desenvolvimento de inúmeros programas sociais voltados a atender à população pobre e que se encontrava na linha abaixo da pobreza, como é o caso do Bolsa- Família, que foi a ampliação do programa Bolsa-Escola, que havia sido criado no Governo FHC. O Bolsa-Família foi criado em 2004, por meio do Decreto n.º 5.209/04, com o objetivo de transferir dinheiro do governo às famílias carentes de modo condicionado à frequência de crianças na escola. Apesar da crítica acerca de que o repasse de verba passiva não mobilizar e incentivar que as famílias busquem geração de renda de forma autônoma, as pesquisas apontam que programas e políticas desse tipo “alteraram as condições de existência de seus beneficiados, melhorando sua renda e possibilitando o acesso a determinadas coberturas e serviços que, ainda que elementares, passam a significar um padrão de vida menos indigno” (OLIVEIRA, 2009, p. 203).

A educação foi o elemento mobilizador de muitas políticas de cunho social desenvolvidas durante o governo, como o ProJovem, instituído pela Lei n.º 11.129/2005 que objetivava elevar o grau de escolaridade dos jovens ao concluírem o Ensino Fundamental; e o Primeiro Emprego, instituído pela Lei n.º 10.748/2003, com o objetivo de inserir os jovens no mercado de trabalho pela sua escolarização, qualificando-o e incluindo-o socialmente. Assim, a educação ocupou um importante papel do decorrer deste governo, sendo o instrumento balizador para programas de distribuição de renda à população pobre.

Estas e outras políticas de cunho social encontraram suas limitações no modelo de sistema de acumulação neoliberal, fazendo com que, durante o segundo mandato, optasse por escolhas de políticas econômicas de cunho desenvolvimentista, o que significou, para o país, crescimento e bem-estar-social no decorrer do governo Lula e também no do Governo Dilma. O novo-desenvolvimentismo, como uma corrente híbrida do neoliberalismo, surgiu na década de 2000 na América Latina. Segundo Saad Filho e Morais (2018), o novo-

desenvolvimentismo busca políticas econômicas que vão além do interesse restrito em estabilidade monetária, e, no sentido contrário a isso,

[...] devem apoiar uma forte interação entre Estado e o Setor privado para apoiar políticas de distribuição e de elevação do crescimento econômico nos domínios fiscal, financeiro, monetário, cambial, trabalhista e social. Nessa estrutura de política econômica, o Estado não precisa, necessariamente, ser dono de empresas produtivas nem deve manter um controle agressivo sobre o capital privado, embora seja importante que participe no financiamento bancário de longo prazo para investimento, em especial por meio de bancos de desenvolvimento. Em vez de priorizar a propriedade de ativos, o Estado deve enfocar sua ação na garantia da estabilidade macroeconômica, incluindo o controle da inflação, uma taxa de câmbio adequada e a sustentabilidade do balanço de pagamentos. Esses objetivos devem ser apoiados por controles sobre os fluxos internacional do capital, equilíbrio fiscal intertemporal, taxas de juros baixas e redução das incertezas sobre a demanda futura, que são essenciais para apoiar o investimento privado. Em algumas versões do novo-desenvolvimentismo, o Estado deve também promover a concorrência, garantir melhorias distributivas e estimular o crescimento de empresas selecionadas (“campeãs nacionais”, inspiradas nos *chaebols* sul-coreanos) (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 150).

Assim, tanto o Estado quanto o mercado se caracterizam como entidades fortes, e somente na relação da busca do desenvolvimento de ambos foi que o governo Lula encontrou o caminho para reduzir as desigualdades sociais e proporcionar o crescimento do país. Nesse contexto, a educação se diferenciava do que foi proposto no governo FHC, que afirmava a importância dela como uma política pública que ajudasse na consolidação da democracia, ao mesmo tempo em que direcionava as ações estatais na intensificação de privatizações e construindo uma sociedade com alta concentração de renda. Já, no governo Lula, a “educação era entendida como um bem público necessário para a ampliação de uma esfera de direitos historicamente negada ao povo brasileiro” (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 254), por isso a defesa de um programa de governo intitulado “Uma escola do tamanho do Brasil”. Este programa, já em seu nome, sinalizava para a defesa por uma educação que fosse participativa, inclusiva, que buscasse a igualdade e o resgate dos direitos sociais da população, por meio da escola.

O presidente Lula sempre elencou que uma das marcas de seu governo, e o que mais objetivava fazer enquanto estivesse a cargo do Estado era possibilitar à população mais pobre o acesso e a permanência à educação, de modo a garantir a qualidade a todos aqueles oprimidos, excluídos, marginalizados em seus direitos como brasileiros. Nessa direção, importantes ações e mudanças marcaram a educação pública brasileira, como a ampliação da obrigatoriedade e gratuidade dos anos de estudos na Educação Básica, que passa a ser “dos 4

(quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009, Art. 208 - I).

Esta expansão da obrigatoriedade, que ocorreu pela EC 59/2009, reafirmou o compromisso do governo com o acesso à educação ao maior número de pessoas possíveis, mas essa medida não foi isenta de seus desafios. A própria característica do Estado em assumir a lógica de funcionamento de “*descentralização centralizante e de centralização-descentralizada*”, que gerou no campo educacional a transferência de jurisdição do ensino, em que a maior carga de responsabilidades e atribuições sobrecam na jurisdição municipal, como foi o caso da expansão do ensino (GENTILI, 1996). Segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de 1996, os municípios possuem a incumbência de ofertar “Educação Infantil em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1996, Art. 11 – I), apesar de ser a jurisdição que possui a menor capacidade de arrecadação de impostos e apresentar condições muito distintas uma das outras no que se refere ao território brasileiro. Os desafios foram muitos: construção de novos prédios escolares, envolvendo financiamento para a infraestrutura, materiais e outros; formação de professores e equipe de funcionários, para atender à demanda das novas escolas; entre muitos outros. E, com relação ao Ensino Médio, que fica a cargo dos estados, também há desafios; porém, não se equipara aos enfrentados pelos municípios com relação à pré-escola.

Outra medida importante que ocorreu no governo Lula foi a ampliação do Fundef para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundeb). Enquanto o primeiro estava claramente enveredado a atender aos interesses do BM, na melhoria dos índices de desempenho no Ensino Fundamental, o segundo apresentava uma preocupação com a educação, em que a concebe como um sistema, integrado nas diferentes etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A criação do Fundeb foi regulamentada pela Medida Provisória (MP) n.º 339/2006, e, depois, pela Lei n.º 11.494/2007, trazendo benefícios de maneira mais democrática, valorizando todas as etapas da educação básica, gerando maior qualidade aos estudantes desse nível de ensino.

Em 2008, os docentes brasileiros alcançaram uma grande conquista, depois de anos de lutas, diálogos e debates: a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistérios Público da Educação Básica (PSPN) pela n.º Lei n.º 11.738/2008. Assim como em 2009, o avanço se deu pela emissão do Decreto n.º 6.755, que regulamentou a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o que veio a possibilitar que fossem instituídos diversos programas voltados à formação e valorização

dos professores da Educação Básica. Essas medidas sinalizavam a melhoria em um dos importantes indicadores das condições de trabalho do professor, o retorno financeiro, que muito vinha sendo negligenciado pelos estados, municípios e por donos de instituições privadas, ao pagarem míseros salários aos profissionais da educação. Gentili e Oliveira (2013) apontam que

A instituição do PSPN, ainda que em patamares muito baixos, representou o reconhecimento dos docentes como profissionais que desempenham importante papel na sociedade brasileira, obrigando os 26 estados da federação e o Distrito Federal, bem como os 5.564 municípios existentes, a pagar um mesmo valor mínimo para os que ingressam ou atuam na educação básica pública. A instituição do PSPN recupera e reforça, ainda, a noção de carreira profissional, enfraquecida em razão da degradação sofrida pelas condições de trabalho nas redes públicas estaduais e municipais nas últimas décadas do século passado (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 255).

Dessa maneira, o governo Lula contraria um dos princípios elencados por Mises (2010), sobre a economia liberal, de que a mesma não deve fixar salários-mínimos, o que se aplica ao entendimento de uma criação de base salarial aos professores. Operar nessa lógica favorece a garantia de direitos dos professores, mas fere a lógica concorrencial que deve operar no campo educacional, segundo os neoliberais e reformadores da educação. Se o mercado educacional se autorregula, a interferência do Estado ao estabelecer o piso salarial condiciona e acomoda os sujeitos a ficarem na dependência de um Estado centralizador, ferindo, então, o “darwinismo social”.

Entre este e outros aspectos, é que podemos perceber a diferenciação do *modus operandi* do neoliberalismo, nos diferentes governos e diferentes modos de conduzir a máquina estatal. No governo Lula, o neoliberalismo assume a característica de social desenvolvimentista, justamente pela preocupação expressa pelo campo educacional, em favorecer os sujeitos mais oprimidos e esquecidos pelos governos anteriores. Apesar de não romper, em nenhum aspecto, com o sistema capitalista, desenvolveu vários programas de cunho social, como o Programa Bolsa Família (PBF⁴²), o Mais Educação, REUNI, entre outros, que foram capazes de efetivar propostas de inclusão dos sujeitos historicamente excluídos, mas, ao mesmo tempo, dando continuidade a um Estado neoliberal que visa a descentralizar, ser mínimo em suas funções, atribuindo ao setor privado o que lhe é de sua incumbência, como é o caso de muitas políticas educacionais voltadas ao Ensino Superior.

⁴² O Programa Bolsa família foi responsável por retirar milhões de pessoas da miséria absoluta.

As políticas voltadas ao Ensino Superior ganharam uma força maior com o ingresso de Fernando Haddad como Ministro da Educação, no ano de 2005. No mesmo ano, foi criado o Programa Universidade Para Todos (Prouni), pela Lei n.º 11.096/2005, com o objetivo de destinar bolsas de estudos parciais e integrais para a formação em cursos de graduação em instituições privadas do Ensino Superior. Como um programa que atendia a pessoas em situação de pobreza, o recorte para a contemplação da bolsa integral girava em torno da “renda bruta familiar, por pessoa de até 1,5 salário-mínimo” (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 256). E, para contemplação com a bolsa parcial, equivalente a 50% do valor da mensalidade, “a renda bruta familiar deve ser de até 3 salários-mínimos por pessoa. Até 2012 Prouni atendeu mais de 1 milhão de estudantes, sendo 67% deles com bolsa integral” (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 256).

Esse programa recebeu inúmeras críticas, entre elas, o favorecimento às faculdades particulares, que tiveram um crescimento exponencial, em quantidade, nesse período. À medida que ofertavam vagas à população mais carente, eram isentos de cobranças fiscais pelo Governo. Essas faculdades, em sua maioria não tinham compromisso com a pesquisa, se resumindo a espaços voltados apenas ao ensinar e de baixa qualidade. Portanto, a população pobre estava destinada a ter acesso a um Ensino Superior de baixa qualidade, enquanto a classe média e alta continuava ocupando as vagas das universidades públicas que tinham um padrão mais elevado de qualidade.

Outro programa voltado para garantir acesso da população ao Ensino Superior foi o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), criado durante o Governo FHC, em 1999, mas que teve continuidade no Governo Lula. Esse programa oferece vagas para estudantes com renda familiar até três salários-mínimos, a juro zero, e àqueles cujas famílias recebem até cinco salários-mínimos, com juros variáveis. Esse programa tem sido alvo de críticas, por gerar endividamento aos que acreditam poder pagar as dívidas após serem alocados em postos de trabalho condizentes às áreas de formação; porém, o que vem ocorrendo é que esses jovens não têm encontrado seus lugares no mercado de trabalho. E, para além disso, é importante compreendermos esse programa como uma financeirização da educação, como explicita a pesquisadora Vera Lúcia Jacob Chaves em entrevista à revista Carta Capital (2019):

O cenário aponta para o que a professora titular da Universidade Federal do Pará (UFPA), Vera Jacob, também pós-doutora em Educação, define como o processo de “financeirização da educação”, entendido a partir da transformação da educação em mercadoria por conglomerados financeiros que têm o lucro como objetivo final. (...) O Fies naturalizou entre a

sociedade a ideia de que o financiamento estudantil é a alternativa para acessar o ensino superior, deslocando a pauta do investimento na universidade pública, e de como o modelo serve à proliferação de linhas de crédito privada e ao surgimento de grandes grupos empresariais no campo da educação (CARTA CAPITAL, 2019, s/p.).

Paralelamente às medidas de favorecimento de acesso ao Ensino Superior por meio do ingresso em universidades e faculdades particulares, o Governo Lula também foi responsável por uma expansão das universidades públicas federais, a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), em 2007. O programa foi instituído pelo Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, “com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007, Art. 1º).

Essa iniciativa foi uma das grandes responsáveis pelo aumento de cursos de graduação no turno noturno, dando oportunidade a pessoas trabalhadoras a alcançarem seus diplomas, ao buscar a redução nas taxas de evasão, ao promover a “revisão da estrutura acadêmica”, a ampliar as políticas de inclusão e assistência estudantil e aproximar a articulação entre os cursos de graduação e pós-graduação com a Educação Básica (BRASIL, 2007, Art. 2º - III) (GENTILI; OLIVEIRA, 2013). Mas, em contrapartida, este também foi um programa que recebeu críticas pela oferta de cursos ser majoritariamente voltado às licenciaturas, a fim de atender à demanda de mercado, que sentia a ausência de professores em áreas como Física, Matemática, Química etc., não ofertando, assim, grandes opções de escolha à população. Além disso, a expansão se realizou de forma sucateada, sem estruturas físicas adequadas, iniciando as aulas em prédios alugados por empresas privadas (CARTA CAPITAL, 2019, s/p.).

Em meio a críticas, avanços, concessões e democratização, as políticas de Ensino Superior tiveram grande destaque no Governo de Lula. Desempenhando o papel que está previsto pela LDB (1996), no sentido de a União ser responsável pelo nível da educação, o Ensino Superior, este foi o primeiro governo que utilizou a máquina estatal a serviço da população pobre para ampliar o acesso deste nível de educação, aumentando o quantitativo de instituições de Ensino Superior, de 83 para 99, assim como implementando centenas de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, durante os oito anos do governo Lula. Os Institutos federais foram resultado de uma integração às Instituições Federais de Educação Tecnológica, para se constituírem como Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), como previsto pelo Decreto n.º 6.095/2007. Segundo Marques (2018, p.

671), esse decreto deu início a uma “reestruturação da rede de educação tecnológica, investindo em mais campi, estrutura física, pessoal e novos cursos, que atendessem as demandas do mercado e dos planos econômicos do governo com o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)”.

Com relação à Educação Básica, no decorrer do governo Lula tivemos algumas políticas educacionais que demonstravam o forte laço do neoliberalismo na configuração do Estado, com características de regulação, controle e monitoramento, nas quais, muitas foram continuidade de ações iniciadas na gestão do Fernando Henrique Cardoso e não tiveram ruptura no governo Lula. O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)⁴³ é um destes programas que foi iniciado na gestão do FHC e encontrou novas rumos e aprofundamento de um viés da administração gerencial, na qual equipara a gestão escolar ao funcionamento de uma empresa. Este, como um programa que visava à melhoria da gestão e da qualidade da educação por meio do planejamento estratégico, atendia apenas às escolas voltadas ao Ensino Fundamental e que estavam na “Zona de Atendimento prioritário (ZAPs) das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (...) e abrangiam um número restrito de escolas e municípios (em média, 3.800 escolas e 450 municípios) [...]” (PDE, ESCOLA, 2022, s/p.⁴⁴). Somente após a divulgação dos resultados do IDEB relativos ao ano de 2005 que o MEC abrangeu a política a todas as escolas que tivessem os resultados mais críticos do IDEB, tornando o PDE Escola.

O programa foi modificado e expandido, mas continuou com o funcionamento sob a mesma lógica de gestão gerencial, de modo que “A escola como organização terá sucesso quando conseguir administrar seus componentes e recursos de modo a fazer certo as coisas (eficiência); fazer as coisas certas (eficácia); fazer certo as coisas certas (efetividade) [...]” (BRASIL, 2006, p. 9). Desse modo, nesta proposta a gestão escolar se atrela ao método de planejamento estratégico para gerenciar, o que no viés neoliberal, trata-se de planejamento de metas a serem cumpridas e que precisam ser alcançadas dentro de um tempo estipulado, de modo que a isto condiciona os recursos financeiros.

Ações como as do PDE Escola são realizadas sob o discurso de que as escolas teriam maior autonomia, poder de decisão nas mãos dos atores escolares e maior qualidade. Porém, o que, de fato, ocorreu como resultado de uma política de controle e responsabilização, é que as

⁴³ “O PDE Escola foi concebido no âmbito do Fundescola, objeto do acordo de empréstimo firmado em 1998 entre o governo brasileiro e o Banco Mundial, cujo objetivo era melhorar a gestão escolar, a qualidade do ensino e a permanência de crianças na escola. Naquele momento, o Plano de Desenvolvimento da Escola (então chamado apenas PDE) constituía a ação principal do programa, pois previa que as unidades escolares realizassem um planejamento estratégico que subsidiaria outras ações”. (Retirado de: <https://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>, em 02 nov. 2022).

⁴⁴ Retirado de: <https://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>, em 02 nov. 2022.

escolas perderam seu poder de gestão, para atender aos critérios de planejamento elencados pelo programa para garantir o envio dos recursos para as escolas. Assim, verifica-se que este se efetivou como um instrumento que visava a incorporar e atender às demandas da União, e não o estabelecimento de comprometimento e relacionamento participativo entre os entes federados. Por esse motivo, Barroso (2006) defende que as ações que orientam como sistema educacional deve funcionar, incorporando regras, normas sob uma perspectiva gerencial, seriam medidas regulatórias que visam ao reajustamento.

Em 2011, ocorreu um desdobramento do PDE Escola, que foi o Plano de Desenvolvimento da Escola Interativo (PDDE Interativo)⁴⁵, que é um programa de planejamento da gestão escolar em que se alia o uso da tecnologia e se enfatiza o autoconhecimento e autogerenciamento por parte dos usuários, pois “é de natureza autoinstrucional e interativa de cada tela (...) além das escolas e secretarias não precisarem mais realizar formações presenciais para conhecer a metodologia e utilizar o sistema, este interage permanentemente com o usuário, estimulando a reflexão” (PDE, 2022, s/p.⁴⁶). Para que ele funcionasse, o MEC criou uma plataforma online, como uma ferramenta integrada ao Sistema de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC). Inicialmente, ele foi disponibilizado para uso somente das escolas que já faziam parte do PDE Escola; porém, em 2012 (sob o Governo de Dilma), o sistema foi ofertado a todas as escolas que quisessem usá-lo, mesmo as que não fossem receber recursos financeiros a ele atrelados.

As ações desenvolvidas no PDDE Interativo estavam previstas para ocorrer em quatro passos:

1. na primeira parte, a identificação, o sistema traz as informações gerais do(a) diretor(a) da escola, do seu ambiente e do conselho escolar, com espaços para inserir informações não respondidas no Educacenso;
2. em seguida, a escola realiza os primeiros passos, ou seja, organiza o ambiente institucional de maneira a democratizar, tornar participativo e legitimar seu processo de planejamento junto a comunidade escolar;
3. a terceira etapa consiste na elaboração do diagnóstico que possibilitará a escola perceber onde se encontram as suas principais fragilidades;
4. por fim, na quarta e última parte a escola elabora o plano integrado, contendo os problemas e ações que a escola definiu para alcançar as melhorias desejadas. (PDE, 2002, s/p).

⁴⁵ Inicialmente, a ferramenta era chamada de “PDE Interativo”, para, a partir de 2014, passar a ser chamada de “PDDE Interativo”, de modo que a sua nomenclatura se aproximasse mais da identificação com os programas voltados às questões financeiras.

⁴⁶ Retirado de: <https://pdeescola.mec.gov.br/index.php/pde-interativo>.

Os passos percorridos pelas escolas na participação do PDDE Interativo estão em consonância com as “recomendações” do BM para com a educação; preveem que primeiramente haja um diagnóstico, que é gerado pelo sistema do programa, e que a partir dele, a escola crie seu “plano de ação”. Essas ações, que estão em consonância com os ditames do BM, voltam-se para a elaboração de planos plurianuais direcionados ao cumprimento das metas de melhoria educacional, como também para a criação de ferramentas que prevejam o acompanhamento, monitoramento e gerenciamento, para que, através deste, ocorra o compartilhamento de todas as informações referente à gestão escolar. Portanto, a intenção do BM para com as escolas no Brasil está em “desenvolverem uma cultura de monitoramento, indicando a criação de ferramentas que permitam a construção de um banco de dados online, que servirão para orientar as reformas no sistema educacional” (WORLD BANK, 2011 *apud* SPECK, 2018 p. 91).

Nestas políticas regulatórias, evidencia-se um foco no planejamento estratégico subordinado às questões financeiras e atrelado ao alcance de metas metrificadas pelo sistema de avaliação em larga escala. Nessa mesma lógica, a partir do PDE, o MEC estreitou os laços entre as ações da União com os entes federados, fortalecendo o regime de colaboração a partir do condicionamento de adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PAR), em que firmava o compromisso de implantar diretrizes que elevassem o Ideb e o alcance das metas. Assim, as verbas e assistência oriundas do MEC estavam atreladas às metas do Ideb e à elaboração do PAR (SILVA, 2010).

Nesse cenário, à regulação caberia o papel de aferir, às políticas públicas educacionais, o estatuto da qualidade, da eficiência e da modernização, na promoção de meios técnicos e políticos que possibilitem auferir resultados (é o caso das avaliações em larga escala e dos indicadores de qualidade), promover maior participação local (controle social, gestão participativa e transparência) e responsabilizar os sujeitos envolvidos no processo educativo (accountability) (SPECK, 2018, p. 93-94).

Desse modo, Speck (2018, p. 104), ao analisar a implementação do PDE Escola, sinaliza que “não se deram de maneira aleatória, isolada, mas articulada com um projeto maior que deu corpo à institucionalização de processos regulatórios em diferentes áreas da atividade pública, inclusive no campo educacional”.

O sistema de avaliação, no decorrer do Governo Lula, sofreu uma reformulação. Em 2005, foi criada a Prova Brasil, a qual deu início às políticas de responsabilização branda⁴⁷.

⁴⁷ As avaliações são classificadas em três gerações: “A primeira geração enfatiza a avaliação com caráter

Esta prova tinha como objetivo avaliar o rendimento dos estudantes dos 5º e 9º anos, das escolas públicas no Ensino Fundamental, nos conhecimentos referentes à Língua Portuguesa e Matemática. Um dos fatores que diferenciou a avaliação desse governo à do anterior foi o uso dos resultados das provas como mecanismos de diagnosticar a “qualidade das escolas”. Esses resultados eram publicizados, gerando uma competitividade entre escolas e criando uma espécie de mercado educacional, no sentido de que, à medida em que as informações com os resultados eram publicados, as famílias eram induzidas a escolher a “melhor escola”.

O que permitiu essa mudança no sistema de avaliação nacional foi a instituição do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o “IDEB e o Plano de Ações Articuladas (PAR), ações constitutivas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007” (LIRA; SILVA, 2018, p. 207). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007, tornou-se um indicador de qualidade da educação no país – reconhecimento este que intensificou a perspectiva de responsabilização, assim como possibilitou a criação de *rankings* com base nos desempenhos dos testes, alinhando, ainda mais, o modo de conduzir as escolas com o modo empresarial. Para Lira e Silva (2018),

o IDEB tornou-se uma iniciativa importante no fortalecimento da cultura do desempenho na educação brasileira, ao estabelecer metas a serem alcançadas por cada escola até o ano de 2021, com a previsão de estratégias de monitoramento para sua elevação, inclusive comparando com os resultados de outros países (LIRA; SILVA, 2018, p. 215).

Assim como no governo FHC, no governo Lula reforça-se a cultura de desempenho através da concessão de prêmios. Em 2005, cria-se o prêmio “Professores do Brasil”, que busca recompensar as “práticas exitosas” de professores oriundos da rede pública. O MEC estabeleceu parcerias com instituições, como: Fundação SM, Instituto Votorantim, Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares – Abrelivros, Fundação Volkswagen, e outros. As empresas privadas possuem participação na premiação, pois “são os responsáveis pelo pagamento da premiação em dinheiro, troféu e certificados aos docentes contemplados (LIRA; SILVA, 2018, p. 215). A interlocução dos empresários da educação com as iniciativas do governo federal de fortalecer a cultura de desempenho na educação básica encontra espaço na gestão de Lula, mostrando a continuidade de ações similares às do governo FHC.

diagnóstico da qualidade ofertada no Brasil, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo”, já as outras duas gerações são oriundas de “novos modelos de avaliação com a finalidade de subsidiar, a partir dos resultados dos alunos, políticas de responsabilização com atribuição de consequências para os agentes escolares. Na literatura sobre o tema, quando as consequências dessas políticas são apenas simbólicas, elas são chamadas de low stakes ou de responsabilização branda. Já quando as consequências são sérias, elas são chamadas de high stakes ou de responsabilização forte” (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 375).

Referente à adoção de estratégias para envolver a mobilização social para acompanhar e fiscalizar a qualidade da educação, é lançado, em 2008, o Plano de Mobilização Social pela Educação (PMSE). Esse era um programa voltado para partilhar as responsabilidades referentes ao Ensino Fundamental, e dependia de financiamento solidário, já que não havia recursos próprios. Assim, as ações eram financiadas por “empresas, sindicatos, instituições, veículos de comunicação, organismos internacionais e artistas” (LIRA; SILVA, 2018, p. 216). As mobilizações deveriam ser em prol de famílias que apresentavam baixos índices educacionais, dos municípios que apresentavam baixo Ideb. A proposta do plano de mobilização era chamar as famílias a assumir responsabilidades de fiscalizar, controlar e cobrar, para que houvesse mudanças no âmbito escolar. O incentivo do Governo Federal camuflava-se sob o discurso de respeito à autonomia e auto-organização dos grupos de interesse para assumirem seus papéis quanto à educação, quando, na verdade, vinha reforçando o viés neoliberal de um Estado que se ausenta de algumas responsabilidades, transferindo-as à terceira via.

Outra ação educacional que teve grande relevância ao cenário brasileiro foi a obrigatoriedade de crianças estudarem passar a ser dos quatro aos 17 anos, por Emenda Constitucional, em 2009. Essa mudança constitucional exigiu mais esforços dos municípios, que enfrentavam o desafio de expansão da Educação Infantil, na faixa etária dos quatro e cinco anos, como também dos estados que são responsáveis pelo Ensino Médio.

Uma das mais significativas iniciativas democráticas que a gestão do presidente Lula teve no âmbito educacional, em relação ao seu predecessor, foi a criação de um amplo e produtivo espaço de diálogo entre o governo e a sociedade civil. A instituição de grupos de trabalho no âmbito do MEC, envolvendo um conjunto de entidades diretamente interessadas em assuntos específicos, para discutir as políticas antes de implementá-las; a constituição de Comitês de Governança em que a representação da sociedade organizada estava garantida para monitorar uma determinada ação política; e, por fim, a realização da Conferência Nacional de Educação (Conae), no último ano do seu mandato, são alguns exemplos desse canal de diálogo aberto e coerente com os fundamentos de uma democracia substantiva (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 262).

Essas e muitas outras ações educacionais foram efetivadas no decorrer das duas gestões do Governo Lula (2003 a 2011). Porém, contrário do que os grupos de esquerda esperavam, ocorreu mais continuidades do que rupturas, com relação ao Governo anterior. As políticas educacionais mostraram atender, ao mesmo tempo, à lógica de um Estado neoliberal, descentralizando suas funções e se posicionando forte para regular e avaliar, mas também,

atendendo aos interesses das classes populares, favorecendo medidas que buscavam valorizar a pluralidade e incluir os excluídos.

E, por esse mesmo caminho, seguiu o governo sucessor do PT, eleito em 2010, como um marco para a história política brasileira ao eleger para o cargo da Presidência da República, a primeira mulher, Dilma Rousseff, com um histórico de militância política revolucionária, durante a ditadura militar no Brasil – o que a levou a ser perseguida, torturada e aprisionada por três anos. Ela é filiada, primeiramente, ao Partido Democrático Trabalhista (PDT), para só depois migrar para o PT, e ser Ministra no governo Lula, na pasta de Minas e Energia (2003-2005), tendo importante contribuição com suas ações, como o programa “Luz para Todos”, que visava a “levar eletricidade aos mais longínquos povoados e às propriedades e residências rurais isoladas” (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 170). Também foi responsável substituir o modelo privatista de energia que havia no governo FHC para um novo marco regulatório do sistema de energia elétrica, que obteve uma melhora no fornecimento a todos. Também foi ministra-chefe da Casa Civil, a qual foi responsável por coordenar as ações dos ministérios durante o escândalo do mensalão e teve destaque na elaboração dos contratos que permitiam a exploração do pré-sal, o qual recebeu críticas da direita⁴⁸ por prever um papel central da Petrobrás e a caracterização de uma política nacionalista.

Com esse vago histórico em cargos públicos ocupados por Dilma e um passado de militância, ela foi escolhida por Lula para ser sua sucessora, o que bastou para herdar seus eleitores e opositores. Em 2010, Dilma foi eleita em segundo turno, com 56% dos votos contra 44% de José Serra do PSDB e deu continuidade com as propostas políticas iniciadas no Governo Lula, porém, intensificou o viés de esquerda.

Não há dúvida de que, politicamente, Dilma Rousseff foi a presidenta mais à esquerda no Brasil desde João Goulart. Ela manteve o núcleo da equipe econômica de Lula, mas substituiu o presidente do Banco Central, Henrique Meirelles, por Alexandre Tombini, funcionário de carreira mais alinhado às prioridades da nova mandatária. Seu governo ampliou ainda mais os programas de assistência social e considerou a competitividade – relativamente estagnada havia longo tempo – como o desafio mais importante ao crescimento econômico sustentado no curto prazo e o principal obstáculo a ser superado em um eventual rompimento com o neoliberalismo (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 172).

⁴⁸ “Alegava-se que a presença direta do Estado na exploração do pré-sal era desnecessária; em vez disso, a produção deveria ser mantida sob contrato de concessão e aberta ao investimento privado. Dizia-se também que o papel diferenciado dado à Petrobrás seria nocivo, pois submeteria o ritmo da exploração à disponibilidade de capital estatal, o que afetava o aproveitamento das jazidas. Por fim, a adoção de uma política de conteúdo nacional prejudicaria a produtividade do setor” (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 170-171).

Desse modo, o governo Dilma deu continuidade em boa parte das políticas iniciadas no governo de Lula, porém com uma característica mais forte à esquerda, mantendo as políticas assistencialistas, focando na redução das desigualdades sociais, assim como investindo na área da educação, ao ampliar o acesso das crianças pequenas à Educação Infantil e a escolas de Tempo Integral, fomentar programas de educação profissional aos jovens, realizar o maior programa de formação de professores na área de alfabetização em nosso país, ampliar Institutos Federais, implementar programas de intercâmbio no Ensino Superior – como o “Ciência sem fronteiras”, entre outros.

Com relação ao Ensino Superior, durante o governo Dilma tivemos a continuidade dos programas FIES, PROUNI e REUNI, assim como a ampliação dos Institutos Federais que atenderam à demanda por cursos do Ensino Superior, como também de cursos voltados à Educação Profissional. Uma das frentes educacionais assumidas no governo Dilma na área da Educação Profissional foi o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), instituído pela Lei n.º 12.513/2011, que tinha como objetivo ampliar a oferta de cursos voltados à formação profissional, técnica e tecnológica. O programa focava em estudantes oriundos do Ensino Médio do ensino público, beneficiários do bolsa-família, grupos minoritários, trabalhadores e pessoas em situação de risco social, com a oferta de bolsas visando a permanência nos cursos. Para a realização do trabalho, estabeleceram parcerias tanto com as Instituições de rede federal quanto com instituições privadas.

Este foi um programa que, por um lado, proporcionou estudos para a população poder se inserir no mercado de trabalho, mas, por outro, ao focar no aprendizado estritamente técnico, que não leva os estudantes a desenvolverem um pensamento crítico à medida em que se educam, o programa transforma-se em um mecanismo de alienação da classe trabalhadora. Segundo Marques (2018), a qualidade dos cursos oferecidos no programa era questionável, diante do pagamento de bolsas e auxílios financeiros a alunos e professores que não eram da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, assim como o comprometimento dos alunos, pois estes eram pagos para não abandonar os cursos. Nesse sentido, a autora explica que:

A grande fatia dos recursos financeiros do PRONATEC era destinada ao Sistema S, um sistema de instituições ligadas à iniciativa privada, indústria, serviços, empresas, agronegócio, cooperativas entre outras, que recebiam os valores para ministrarem cursos, muitas vezes de curta duração e sem avaliação do Ministério da Educação, cursos esses que os próprios Institutos Federais ofertavam gratuitamente com aval do MEC. Essas medidas do governo visavam claramente agradar os empresários, e desagradavam os

Institutos que em muitas vezes perdiam recursos, investimentos e parcerias por haver uma concorrência na oferta da formação (MARQUES, 2018, p. 673).

Como um programa que se baseia numa concepção de ensino tecnicista, oriunda do liberalismo, o objetivo encontra-se em adaptar os sujeitos ao mercado de trabalho de acordo com as vagas que lhe são oferecidas. Então, a lógica perpassa a formação para adaptação, acomodação, e não a conscientização e transformação. E, ainda, ao ser ofertado cursos para que os sujeitos se qualifiquem ao trabalho numa sociedade em que há altos números de desemprego, a culpabilização pelo fracasso recai sobre o sujeito, que teria recebido a qualificação, mas que não foi capaz de se empregar.

Outra importante conquista que se deu no governo Dilma refere-se à regulamentação das ações afirmativas nas Universidades Federais, que ocorreu pelo sancionamento da Lei n.º 12.711/2012. As ações afirmativas contemplaram a política de cotas raciais para o ingresso nas universidades, assim como políticas de permanência, como o Programa de Educação Tutorial (PET), voltado especificamente a pessoas negras, pardas e afrodescendentes. Medidas como essa foram fruto de anos de luta de grupos ativistas, na busca da igualdade racial e retratação das desigualdades imensas que permeiam a nossa sociedade, pela distinção de cor. E isso só foi possível, pela abertura do diálogo que a real democracia vivida no governo permitiu e, com isso, contribuiu para que medidas inclusivas e antirracistas fossem pauta da agenda governamental.

O incentivo à ciência e à pesquisa pôde ser notado pelos investimentos financeiros destinados às universidades, parcerias constituídas em prol da ciência, e, a exemplo desses incentivos, podemos citar o programa criado em julho de 2011, o “Ciência sem fronteiras”, que tinha como objetivo ampliar as pesquisas, ao mesmo tempo em que as internacionalizasse, por meio da promoção de intercâmbios de outros países com o Brasil. A internacionalização da ciência e tecnologia é um dos mecanismos que busca colocar o Brasil como competitivo, em meio a outros países, com relação à tecnologia e à inovação. Ainda, o programa visava a atrair pesquisadores estrangeiros para realizarem suas pesquisas no Brasil através de parcerias com pesquisadores nacionais, como também possibilitava que pesquisadores de empresas públicas e privadas pudessem receber treinamentos em suas áreas, no exterior. Este é um programa que foi fruto de parceria entre o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), com o MEC, com apoio das instituições de fomento, a Capes e CNPq, assim como das Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC.

Em um balanço de 2016, o Ciência sem Fronteiras havia concedido, ao todo, 101.446 bolsas, sendo que 92.862 destas foram implementadas nas modalidades graduação sanduíche, mestrado, doutorado sanduíche, doutorado pleno, pós-doutorado e apoio a pesquisadores estrangeiros visitantes. Os principais destinos dos estudantes foram os Estados Unidos e o Reino Unido, sendo a Engenharia e as demais áreas tecnológicas as que mais tiveram bolsistas (45,1 mil) (BUSTAMANTE, 2020, s/p.).

Diante do foco no desenvolvimento de Ciência e Tecnologia, foram estabelecidas como áreas prioritárias as ciências exatas e as áreas tecnológicas e da saúde, deixando as áreas das ciências humanas como secundária e reforçando o estereótipo de uma ciência positivista. Apesar disso, esse programa representou o investimento do governo Dilma à ciência e à pesquisa, inclusive dando oportunidades para que, desde a graduação, os estudantes vislumbrassem a carreira da pesquisa. Porém, esse programa de internacionalização da ciência teve cortes justamente na graduação, “Em novembro de 2017, uma reportagem do jornal O Estado de S. Paulo revelou que o número de intercâmbios entre alunos da graduação e universidades públicas brasileiras caiu 99% com o fim do CsF” (BUSTAMANTE, 2020, s/p.). Após a saída de Dilma Rousseff do governo, o incentivo à pesquisa e à ciência já não era mais prioridade, e um programa que visava a se institucionalizar, para tornar-se política de Estado, se mantém apenas na pós-graduação, com um número reduzido de bolsas e de editais.

Outra ação que também tinha como objetivo, entre outros, incentivar a pesquisa, inovação e o desenvolvimento científico e tecnológico, foi o Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação, sancionado em janeiro de 2016. Essa legislação aproxima as relações público-privado para o desenvolvimento das pesquisas, proporcionando maior flexibilidade para que as Instituições Científicas, Tecnológicas e de Inovação (ICTs). A proposta inicial desse marco previa também a flexibilização da necessidade de licitações no processo de compras de produtos inovadores de empresas ou de contratações de serviços; porém, foi vetada pela presidente (SENADO, 2016).

Essa iniciativa demonstra a disputa de vieses na definição das políticas públicas, na qual os grupos de direita forçam a abertura cada vez maior para a participação do setor privado na agenda política. Sob o ataque de ser uma instituição burocrática, criam legislações, para forçar o Estado a flexibilizar suas normas, para assim facilitar a entrada dos serviços empresariais no ramo público. Porém, no governo Dilma os embates para amenizar as características neoliberais do Estado foram constantes, como foi o caso de ser vetada a flexibilização de licitações. Porém, de outras formas legais, o neoliberalismo deixou sua

marca nesse governo, como foi com a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE (2014 - 2024).

O PNE é uma política de Estado, garantida pela Constituição de 1988 – “A lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder público [...] (BRASIL, 1988, Art. 214), como também pela LDB (1996). O PNE (2014-2024) aprovado pela Lei n.º 13.005, de junho de 2014, contemplando 14 artigos em que constam 20 metas e 256 estratégias a estas correspondentes. Como uma política de Estado, prevê medidas voltadas para a educação entendida como um sistema, que precisa desenvolver, ampliar, melhorar a qualidade do ensino, em seus diferentes níveis, etapas e modalidades.

De modo geral, o PNE traz três conjuntos importantes de metas e estratégias que se articulam no tocante à: a) obrigatoriedade/universalização da Educação Básica (4 a 17 anos: Pré-escola, Ensino Fundamental, Ensino Médio) e da Educação Especial; b) expansão das matrículas nas etapas ou modalidades de Educação: Creches (0 a 3 anos), Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Educação Superior; c) alfabetização das crianças e melhoria da taxa de alfabetização de adultos; ampliação da Educação de tempo integral, elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos; formação e valorização dos profissionais da Educação; gestão democrática da Educação; e melhoria da qualidade da Educação Básica e Superior (ECHALAR; LIMA; OLIVEIRA, 2020, p. 864).

Entre as diversas metas e estratégias estabelecidas, gostaríamos de destacar, que para que ocorresse o texto final, entre avanços e retrocessos, muitos embates ocorreram na disputa de ganhar espaço para o viés almejado. E, nesse embate, os empresários da educação utilizaram, entre outros meios, o disfarce da busca pela inovação⁴⁹, para que conseguissem maior abertura com as parcerias público *versus* privada que possibilitou que as IES desenvolvessem projetos de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação por meio de parcerias com o setor privado. Echalar, Lima e Oliveira (2020) ainda afirmam que o termo “inovação” não foi utilizado para aproximar apenas o Ensino Superior com as parcerias privadas, mas toda a educação básica também. “O termo também pode ser encontrado no PNE (2014–2024) em diferentes metas e estratégias, o que deixa claro que podem ser elaborados diversos programas educacionais tendo a inovação inserida em seus objetivos e estratégias” (ECHALAR; LIMA; OLIVEIRA, 2020, p. 870).

⁴⁹ No Brasil, os investimentos em políticas de inovação já eram incentivadas pelos organismos Internacionais a partir dos anos de 1990, mas é a partir da Lei n.º. 10.973/2004, Lei da Inovação, que “passou a permitir que espaços públicos e privados possam ser compartilhados, além da criação de fundos de financiamento e concessão de incentivos fiscais” (ECHALAR; LIMA; OLIVEIRA, 2020, p. 870).

Contradições como essas permearam o governo Dilma, colocando em prática os objetivos dos empresários da educação em afastar as atribuições e responsabilidades estatais para com a educação e dar maior abertura as empresas privadas do ramo educacional. Porém, na luta pela democratização da educação, diferentes entidades educacionais lutaram para que a educação permanecesse pública, financiada pelo público, e assim assegurando o direito das crianças, jovens e adultos, de serem educados. E, nesse jogo de contradições, as ações no governo Dilma foram sendo tecidas.

Com relação à Educação Básica, gostaríamos de destacar a efetivação do maior programa de formação continuada de professores voltados à alfabetização que o Brasil já teve, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e o processo inicial de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que vieram representar a democratização nos processos decisórios e de construção coletiva, mesmo que sua culminância tenha refletido os objetivos de entidades privadas no meio educacional.

O PNAIC foi instituído pela Portaria n.º 867, de novembro de 2012, como uma política de formação de professores alfabetizadores com o objetivo de alfabetizar as crianças até, no máximo, aos oito anos de idade. Essa foi uma proposta realizada pelo MEC, em parceria com Universidades e Institutos Federais, a fim de capacitar os professores que já atuavam nas turmas de alfabetização na Educação Básica. Esse programa foi pensado e orquestrado pelo governo federal e ficava à disposição dos estados e municípios, para o aderirem. A adesão era condicionada à participação do Plano de Ações Articuladas (PAR), para que pudessem contar com apoio técnico e financeiro.

O PNAIC desdobrava-se em ações de quatro eixos de trabalho, sendo elas: **materiais didáticos e pedagógicos, literatura e tecnologias educacionais**,⁵⁰ no qual distribuía-se kits de livros literários, jogos alfabetizadores para serem utilizados nas salas de aulas, assim como os livros de formação para a leitura dos professores cursistas e outros; **formação continuada de professores**, realizada em parceria com universidades públicas, secretarias de educação e escolas, na qual utilizam-se do formato cascata para formar⁵¹. Há, ainda, o eixo de **gestão, controle e mobilização social**, o qual estabelece parcerias entre o MEC, IES, Estados e Municípios e organiza e delimita as funções de cada entidade e se caracterizando com um

⁵⁰ Ver, em Santos (2017, p. 104), tabela descritiva de todos os materiais fornecidos pelo PNAIC.

⁵¹ o Pacto conta com a participação de professores formadores, que possuem vínculo com as universidades públicas brasileiras, que, por sua vez, realizam a formação dos professores orientadores de estudo, que possuem vínculo com as secretarias de educação, e assim formam uma rede responsável pela formação dos professores alfabetizadores que estão alocados nas escolas da rede municipal de ensino (SANTOS, 2017, p. 94).

modelo de desconcentração de funções, chegando a “dividir” a responsabilidade pela alfabetização por atores da sociedade civil. E, também, a **avaliação**, sendo este um dos eixos centrais do programa.

O programa está baseado num modelo gerencialista, e uma das críticas que recebe é sobre a responsabilização das escolas e dos profissionais que nela trabalham, além da valorização aos resultados, em detrimento do processo por meio dos resultados obtido nas avaliações em larga escala. Apesar de o programa ter recebido essa e outras críticas – como: o tempo de aprendizagem do professor alfabetizador não ser adequado para que o professor assimile o conhecimento e, ao mesmo tempo, o ensino aos alunos; o formato cascata de formação possuir suas falhas; a minimização do currículo a matérias de língua portuguesa e matemática; entre outras –, este foi um programa que teve grande expressividade na área de formação continuada de professores. Tendo em vista que, no ano de sua implementação, o programa já contava com a participação dos “26 estados e o Distrito Federal, 5421 municípios, 38 universidades públicas, 15 mil orientadores de estudo e 317 mil professores alfabetizadores” (SANTOS, 2017, p. 35), segundo Santos (2017), esses números demonstram o quanto este programa foi abrangente, tendo em vista que “a quantidade de professores participantes é de, mais precisamente, 316.762 educadores, que representam 43% de um total de professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que equivalente a 736.895 docentes” (SANTOS, 2017, p. 35).

O PNAIC pode ser tido como exemplo de entrelaçamento entre as políticas educacionais, quando presenciamos a formação continuada de professores ao sistema de avaliação, gerenciamento educacional, materiais e currículo. Como um dos objetivos dos empresários da educação, o alinhamento entre as políticas é algo almejado, pois facilita o controle, a disseminação de uma educação homogênea que pode ser facilmente reproduzida, replicada por livros didáticos fornecidos pelas empresas privadas etc. Nesse sentido, é no Governo Dilma que a Base Nacional Comum (BNCC) começa a ser produzida.

Apesar de o debate a respeito de uma Base Curricular Nacional não ser recente e o Brasil ter tido no governo FHC a consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacional (PCNs) que se efetivou como currículo na prática, a proposta pela base se inicia com aproximações democráticas, com tentativas de diálogo e respeito às particularidades em todo território nacional. Alves (2014) salienta o caráter de propor uma Base Comum Nacional que englobasse tanto o local quanto o nacional.

Esse movimento se daria da seguinte maneira: propostas locais deveriam ser experimentadas livremente pelas instituições que desenvolviam a formação de professores em acordo com as condições especiais de cada uma delas, e, em reuniões anuais (regionais e nacionais), essas propostas em desenvolvimento deveriam ser discutidas, na direção da articulação de uma possível Base Comum Nacional. Esta era, assim, entendida não como algo decidido a priori por um grupo técnico organizado pelo Ministério e que teria uma obrigatoriedade nacional, mas como algo que iria sendo composto, trabalhado continuamente, em movimento, a partir das múltiplas experiências vividas (ALVES, 2014, p. 1470).

A primeira fase de discussão para a construção da BNCC refletiu, de fato, o viés plural que o governo Dilma vinha assumindo, respeitando as diversidades e as questões locais. Ainda na fase inicial, os professores e sociedade civil foram consultados, com prazos para realizar as contribuições e considerações. Porém, o desenrolar da BNCC se deu de uma forma antidemocrática, aligeirada e atendendo aos grupos empresariais que tinham seus interesses na consolidação de uma Base Curricular que permitisse o alinhamento de outras políticas educacionais.

Assim, professores, sociedade civil e comunidade científica foram substituídos por sujeitos da iniciativa privada para que a produção do documento ocorresse, como Caetano (2020) explicita em relação à participação da Fundação Lemann:

No contexto da BNCC, a Fundação Lemann influenciou diretamente na condução e construção da política com recursos materiais, produção de conhecimento, poder de mídia, e redes informais e formais. Formou uma grande rede com sujeitos individuais e coletivos na qual influenciavam secretarias municipais e estaduais de educação no apoio à BNCC. Para tal, financiou grupos estratégicos como secretários, políticos, professores, empresários e mídia em prol do projeto e buscou no Common Core estadunidense o modelo para tal intento (CAETANO, 2020, p. 50)

Para além da Fundação Lemann, o movimento pela Base – representado, principalmente, pelo Instituto Natura, Unibanco, Itaú educação, entre outros – esteve à frente na produção da BNCC, influenciando e direcionando o currículo brasileiro. Nesse sentido, evidencia-se a diferença das disputas pela agenda educacional, na qual o governo Dilma primava pelo respeito aos processos democráticos. Porém, as políticas educacionais, mesmo que implementadas nos moldes neoliberais de um Estado social desenvolvimentista, veriam seu fim junto ao governo de Dilma Roussef. No segundo mandato da presidente Dilma, inicia-se o orquestrar para o que o golpe ocorreu, num contexto econômico difícil, e que, segundo Freixo e Pinheiro-Machado (2019), num quadro geral de restrições e fragilidades da democracia,

Forte atuação de grupos conservadores no parlamento e na sociedade, somado ao intenso ativismo – com viés conservador- do Judiciário, do MPF e da Polícia Federal, passou a representar séria ameaça às liberdades de cátedra nas universidades; o desrespeito de garantias jurídicas básicas em nome de um pretenso combate à corrupção, que teria sua face mais trágica no suicídio do reitor da Universidade Federal de Santa Catarina, Luiz Carlos Cancellier, após uma controversa operação da Polícia Federal, autorizada por uma juíza de primeira instância; a atuação de grupos como o Escola sem Partido, pressionado e coagindo professores e estabelecimentos de ensino, muitas vezes com o apoio ou o beneplácito de juízes e procuradores federais; ou a condução de processos carregados de vícios contra o ‘inimigo’ da vez, como aquele que levou o ex-presidente Lula à prisão, consagrando a prática do chamado lawfare (FREIXO; PINHEIRO-MACHADO, 2019, p. 169).

Assim, contava, primordialmente, com a participação do então, vice-presidente, Michel Temer, com apoio dos parlamentares e até mesmo do judiciário. A grande mídia também teve sua parcela de contribuição, ao disseminar o ódio ao PT, a bandeira vermelha, aos movimentos de esquerda e engajados com um forte discurso anticorrupção. Desde 2013, vinham surgindo grupos, em sua maioria da classe média branca, jovens, de direita, que se posicionavam politicamente contra a presidenta e a tudo que ela vinha tentando representar.

No rastreamento das novas lideranças juvenis identificou-se o movimento Vem Pra Rua de Rogério Chequer, ligado ao PSDB e ao senador Aécio Neves. Os ‘Revoltados Online’ passaram a pedir a volta da ditadura militar e faturaram com a venda de camisetas e bonecos. O Movimento Brasil Livre (MBL) “surgiu do nada” e assumiu a liderança do pró-impeachment. O líder público do MBL foi Kim Kataguirí, um estudante de economia de dezenove anos. Aos poucos se comprovou suas relações com os irmãos Koch, megaempresários americanos do setor petrolífero e identificados com a extrema direita. O MBL foi gerado por uma rede de fundações de direita sediada nos Estados Unidos, a Atlas Network, e usado como que uma estratégia de marca para os propósitos daquelas organizações atuarem aqui na desestabilização do governo da presidente Dilma. Muito investimento financeiro foi realizado no treinamento e cooptação de jovens, como aquele negro que aparecia na TV se dizendo ser contrário à política de cotas (AMARAL, 2016, p. 49–54).

Estes foram parte do grupo ativistas de direita que foram às ruas, em 2015, se posicionar ideologicamente, acrescido dos deputados federais Jair Bolsonaro e Marco Feliciano e Jornalistas/YouTubers, Olavo de Carvalho, Reinaldo Azevedo, Raquel Sheherazade, Felipe Moura Brasil e Rodrigo Constantino (MESSEMBERG, 2019 p. 359). Para Messenberg (2019), a ideologia disseminada baseava-se em três vertentes: o antipetismo; conservadorismo moral; e os princípios neoliberais. As ideias que se vinculavam a cada uma destas vertentes seriam: (antipetismo) fora Dilma, Fora Lula, combate à corrupção e crise

econômica; (conservadorismo moral) defesa dos valores da família tradicional, resgate da fé cristã, patriotismo, anticomunismo, combate à criminalidade e oposição às cotas raciais; (princípios neoliberais) Estado mínimo; eficiência de mercado (privatização), livre iniciativa (empreendedorismo), meritocracia e corte de políticas sociais. Era uma classe média que se ligava a estes preceitos durante os protestos de 2015, por “pânico em perder privilégios seculares, privilégios esses que obviamente não são vistos como tais, mas como resultado natural de um processo justo de concorrência e mérito” (MESSENBURG, 2019, p. 555).

Para Fraser (2017) *apud* Messenberg (2019, p. 510), “o avanço dos movimentos e Governos de direita no mundo sinalizam, em verdade, um colapso da hegemonia neoliberal” – avanço este que introduz não só Michel Temer no poder, como também deu respaldo para a eleição de Jair Bolsonaro, em 2018. Com o golpe jurídico-parlamentar contra Dilma, fragiliza-se a democracia brasileira e o Estado de direito, trazendo novos rumos para o Estado Brasileiro e para a educação.

3.3 Sintetizando

Ao analisarmos o Estado brasileiro, que assumiu a perspectiva neoliberal após os anos de 1990, com o ingresso de Collor ao poder, percebemos as diferentes facetas que esse neoliberalismo expressa no campo educacional, nos diferentes governos. Não podemos colocar o Estado neoliberal, em sua relação com a educação, no mesmo “pacote” pós anos de 1990, pois as características do neoliberalismo de Collor a FHC apresentam uma dimensão de atendimento às demandas dos Organismos Internacionais, em favor, a qualquer custo, a favorecer o capital. Já nos governos de Lula e Dilma, que permanecem no Estado neoliberal, porém de característica social desenvolvimentista, atendem, ao mesmo tempo, aos interesses do capital e das classes sociais mais desfavorecidas.

A mudança ocorrida pela reforma administrativa do Estado, conduzida pelos ditames dos Organismos Internacionais, modificaram o gerenciamento estatal, ocupando-se de funções relativas à coordenação, controle e avaliação, eximindo-se, assim, cada vez mais, do papel financiador e provedor, para abrir espaço para que as empresas privadas e sociedade civil assumissem esse papel. Esse modelo de gestão gerencial afetou diretamente o modo como a educação passou a ser entendida, como um benefício, em vez de um direito de toda a sociedade.

Desse modo, as políticas educacionais, após 1990, refletiram esse modelo de Estado neoliberal, ao estabelecerem, no PNE, a abertura às participações de entidades privadas, a própria LDB de 1996, que refletiu, em grande parte, os interesses dos grupos privados; a instituição de sistema de avaliação em larga escala, responsável por medir a qualidade do ensino pelo desempenho dos estudantes, acentuando o papel do Estado avaliador e regulador. Foi ainda no Governo FHC, que as políticas educacionais nos moldes neoliberais ganharam forma, ao descentralizarem as responsabilidades do Estado, incentivando que a própria sociedade civil assumisse responsabilidades educativas.

Já quando Lula ingressou no poder, em 2003, trazendo ares de esperança da ala de esquerda à política, vivenciamos mais continuidades do que rupturas nas políticas educacionais. Porém, não podemos colocar esse governo neoliberal no mesmo patamar que os demais, tendo em vista que o que se implementou foi um Estado de Social desenvolvimentismo. Mantiveram-se os acordos com bancos, grupos privados, mas, ao mesmo tempo, consolidaram-se políticas de cunho social, que beneficiaram grande parte da população pobre.

Com relação às políticas de expansão do Ensino Superior, pôde ser visto o início de programas que visavam ao financiamento de cursos a pessoas de baixa renda, já no Governo FHC, como foi o caso do FIES. Porém, somente nos governos de Lula e Dilma, que, apesar de haver uma continuidade de propostas, é que houve uma abertura significativa de vagas à classe trabalhadora, de modo que a mudança refletiu em famílias pobres tendo os primeiros membros a conseguirem um diploma do Ensino Superior. E, apesar do crescimento acelerado de instituições superiores privadas ter ocorrido nos governos de Lula e Dilma, também houve grande investimento nas Instituições de Ensino Superior Federais, com abertura de novas universidades, por meio do programa REUNI.

Mesmo diante dos benefícios que as expansões trouxeram, não podemos deixar de esclarecer de que um dos objetivos dessas medidas de expansão do Ensino Superior, técnico e tecnológico, estava ligado aos interesses do mercado e dos empresários da educação, que muito se beneficiaram nesse período. Conseguiram estimular o capital, fazendo a economia girar, ao mesmo tempo em que criaram iniciativas na rede pública da educação.

Ainda que no Governo Lula e Dilma ocorreram continuidades da política neoliberal ocorrida nos governos antecessores, houve divergências, como salienta Frigotto (2011):

O que quero sublinhar é que, a despeito da continuidade no essencial da política macroeconômica, a conjuntura desta década se diferencia da década de 1990 em diversos aspectos, tais como: retomada, ainda que de forma

problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperações, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Estas e muitas outras medidas – que diferem o *modus operandi* do neoliberalismo ao começo dos anos de 1990 no Brasil, do que foi implementado nos governos de Lula e Dilma Roussef de 2003 a 2016, que se efetivou a partir de um Estado desenvolvimentista, que foi interrompido pelo Golpe Jurídico Parlamentar Midiático –, foram o que causou o *impeachment* da presidente e deixou o país sob o governo de Michel Temer. Esse governo golpista, que assumiu o país após agosto de 2016, tinha como objetivo retomar as características de um Estado neoliberal nos moldes Estadunidense, colocando o projeto hegemônico do neoliberalismo como uma “nova razão de mundo” de volta aos trilhos, e à educação, cada vez mais nas mãos dos empresários da educação, para tratá-la como um serviço, e não um direito.

4. A LÓGICA NEOLIBERAL NO PÓS-GOLPE: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE TEMER A BOLSONARO (2016-2022)

Esta seção é continuidade da explanação das políticas educacionais brasileiras, em sua relação com o modelo de Estado neoliberal, em suas diferentes características. O contexto aqui tratado refere-se ao pós-golpe ocorrido contra a presidenta Dilma Roussef, que colocou o vice-presidente Michel Temer como presidente interino do país. A intencionalidade dos grupos de direita, ao usurpar o cargo presidencial democraticamente eleito, além de demonstrar o desprezo à democracia do viés liberal, tinha como objeto retomar a agenda governamental liberal e conservadora.

Desse modo, apresentamos a retomada de um liberalismo conservador, que não se importa com as camadas populares da sociedade, a pluralidade de opiniões e os processos democráticos. Assim, sob o regime do presidente interino Michel Temer, presenciamos uma agenda governamental a atender aos interesses dos grandes grupos empresariais do país. As características desse neoliberalismo mais extremo afetam o setor educacional com muita intensidade, deixando grandes margens para que a educação pública e gratuita fosse questionada, para que pudesse ser entendida como mais uma mercadoria. Desse modo, as políticas do alinhamento foram colocadas em prática, modificando a estrutura do currículo, flexibilizando as contratações docentes e precarizando-as, questionando a autonomia das universidades, entre tantas outras ações que buscavam o desmonte da educação pública.

Seguindo pelo caminho das políticas de extrema direita, baseado num neoliberalismo conservador, Jair Bolsonaro, eleito em 2018, sem ter participado de nem um debate público, com a ajuda da disseminação de *fake news* e sob o discurso de seu *slogan* de campanha “Deus acima de tudo, Brasil acima de todos” e com apoio da bancada evangélica, coloca o Brasil em seus quatro anos de governo de volta ao mapa da extrema pobreza e governa em benefício de poucos. Seu mandato foi, em parte, muito creditado pelo ministro da economia, Paulo Guedes, que enfatizava seguir a cartilha da economia dos “*Chicagos boy*”. O Estado neoliberal proposto por esse governo se colocava como mínimo em muitas áreas sociais, como no caso da saúde, que foi prejudicada com cortes de verbas, mesmo em meio à pandemia do Covid-19. A segurança era incentivada a ser realizada por cada cidadão, ao se munir com sua própria arma, ao invés de ser cuidada pelo Estado.

Com a educação, também não foi diferente. Essa área recebeu grandes ataques, com cortes de verbas que impossibilitavam o funcionamento de instituições do Ensino Superior, perseguição a professores da educação Básica sob o discurso de serem doutrinadores, política

de “educação em casa” (*Homescholling*), militarização das escolas, desmonte do Fundeb, entre tantas outras ações ou omissões por parte do estado, que o caracteriza com um Estado neoliberal a seu próprio modo.

4.1 O breve percurso do governo golpista de Temer ao governo Bolsonaro

O curto governo de Michel Miguel Elias Temer Lulia na presidência foi consequência do golpe de 2016, no qual ele teve participação para que acarretasse no *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016. Dessa forma, não eleito pela população brasileira, ele chega ao poder como o 37º presidente do Brasil. Um homem formado em Direito, que exerceu a advocacia, que foi professor e que, principalmente, exerceu a vida política pública em diferentes cargos, como de Deputado Federal, Presidente da Câmara dos Deputados, Secretário de Segurança pública e Procurador Geral do estado de São Paulo. Sua filiação partidária se deu pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e foi por esse partido que se ele elegeu como Vice-Presidente da República, no ano de 2011, sob o governo de Dilma, cargo ocupado até se tornar Presidente da República. Já no segundo mandato do governo Lula, o partido de Temer, o MDB, o qual ele liderava na Câmara dos Deputados, havia se tornado base governista, o que não havia sido possível no primeiro mandato. Desde então, Temer e seu partido já vinham exercendo grande influência política nas tomadas de decisão, inclusive para que o golpe fosse possível de ser concretizado.

Desde 2014, com a vitória acirrada de Dilma Rousseff contra Aécio Neves, do PSDB, Michel Temer se associou ao partido opositor da presidente, e já em 2015, em vez de colaborar com soluções para a saída da crise de 2014, ele entra no jogo político, se exime das responsabilidades do governo para deixar que a cobrança referente aos erros recaísse apenas ao Partido dos Trabalhadores, e assim, fomentasse na população o furor “antipetista”. Já em 2015, Temer apresentou o plano “Uma ponte para o futuro”, que teria como objetivo “preservar a economia brasileira e tornar viável o seu desenvolvimento, devolvendo ao Estado a capacidade de executar políticas sociais que combatam efetivamente a pobreza e criem oportunidades para todos” (TEMER, 2015, p. 1). Este estava claramente alinhado aos interesses do capital, buscando dismantelar o Estado desenvolvimentista para retomar de maneira evidente uma proposta de Estado neoliberal.

Este plano conclamava os próprios brasileiros e brasileiras a assumirem o papel de cidadania para resolver o problema que estava posto na sociedade, como a acentuada

desigualdade de distribuição de renda do país. Mostrando que o “convite” era, na verdade, a retomada do Brasil aos ajustes e ditames econômicos, sem diálogo com os grupos sociais e sim um ataque direto aos direitos tão duramente conquistados, nos quais a educação se encontrava.

Cabe-nos ressaltar que a efetivação da proposta do plano, que ia na contramão das ações do Governo de Dilma, só foi possível pelo golpe que foi “iniciado” em 2016, o qual o governo foi assumido por Michel Temer. Orso (2017) refere-se como início, porque explicita que houve uma sucessão de outros golpes, “expressos na PEC 241/55, que congelou os salários por 20 anos, na Reforma do Ensino Médio, da Previdência, na terceirização, na Reforma Trabalhista e Política, privatizações⁵², que, em seu conjunto, configuram-se como um ataque sem precedente contra a classe trabalhadora” (ORSO, 2017, p. 234).

Ainda na condição de Presidente Interino, Michel Temer realizou uma “reforma ministerial” por meio da Medida Provisória n.º 726/2016, a qual acabou com os ministérios da Cultura, da Previdência, das Mulheres, da Igualdade racial e dos Direitos Humanos, das Comunicações e do Desenvolvimento Agrário. Essas foram algumas das ações autoritárias realizadas no curto mandato de Michel Temer, entre outras que seguiram a mesma linha de realizar reformas às pressas, via medida provisória, em afronta as questões sociais, sem diálogo com a população, mas com fortes afinidades com os interesses dos grandes empresários, bancos e organismos internacionais (ORSO, 2017).

O plano “Uma fonte para o futuro” tinha previsto um ataque à educação e a outras áreas sociais, como a saúde, sob a alegação de que os gastos da União deveriam ser limitados. E é colocado em prática, por meio da Emenda Constitucional n.º 95, de dezembro de 2016, a qual cria um novo regime fiscal e passa a limitar os gastos da União. Santos (2018) aponta a contradição desse limite de gastos voltados exclusivamente às áreas sociais, as quais deveriam obter mais recursos, tendo em vista o “irrisório gasto atual e as mazelas encontradas nas escolas públicas e no Sistema Único de Saúde, ao mesmo tempo que se diz querer desenvolver o país (...)” (SANTOS, 2018, s/p.). O autor ainda aponta que a limitação dos gastos à área da educação faz com que o Plano Nacional de Educação (2014) se transforme em apenas uma carta de intenções, por tornar-se impraticável sem a destinação de recursos necessário.

⁵² Alguns poços de petróleo foram privatizados, entre outros, os quais provocaram uma redução significativa “dos recursos para a saúde e educação, pois o governo Dilma aprovou a destinação de 25% dos recursos do Pré-Sal para a saúde e 75% para a educação” (ORSO, 2017, p. 248).

O corte dos gastos voltados às áreas sociais foi somente o início do muito que viria a afetar a área educacional. Também ocorreu o corte de 9,4 bilhões da educação, a redução de vagas do Pronatec, a eliminação da modalidade graduação para o Ciência sem fronteiras, perda de 40% da verba destinada à ciência, entre outros que afetaram diretamente a educação como um todo e específico a que nos referimos ao Ensino Superior. A inviabilização dos recursos financeiros destinados às Instituições de Ensino Superior iniciou um processo de sucateamento deste ensino, tendo em vista que os cortes prejudicaram a manutenção das expansões via REUNI, inviabilizaram a contratação de servidores públicos via concursos e secundarizaram o investimento nas atividades de pesquisa e extensão. Desse modo, amplia-se a oferta de cursos que simplesmente atendem à necessidade do mercado, de característica aligeiradas e em EAD.

Os traços que passam a ser perseguidos, e um modo geral, na educação superior brasileira são: pesquisa aplicada, cursos mais rápidos, inclusive apoiados em novas tecnologias de informação e comunicação; processos avaliativos ou de regulação calçados em resultados, dentre outros. Adicionalmente, cabe destacar a gradativa perda da autonomia universitária, diretamente relacionada à emergência de uma heteronomia de gestão e de uma nova relação entre universidade e setor empresarial, que começa a ter curso (MANCEBO, 2017, p. 883).

O corte de gastos, vinculado ao ataque a servidores públicos, pelo viés neoliberal, de que são onerosos ao Estado, pelos seus salários desproporcionais ao quantitativo de trabalho, ou seja, trabalham pouco, para o quanto que ganham, resultam no Programa de Demissão Voluntária (PDV), instituída pela MP 792/2016. Esta previa que os servidores tivessem a “escolha” de reduzir suas cargas horárias, tendo em vista que, na visão neoliberal, a carga horária instituída por um concurso público engessava as opções dos servidores. Porém, o disfarce sobre a defesa de “escolha” de cada servidor está a redução de carga horária que gera redução salarial, podendo ocasionar em mais prejuízos do que benefícios aos servidores, o que foi compreendido por eles e os fizeram organizar muitos protestos contra a MP 792/2016, que foi encerrada ao final de novembro de 2017.

As ações governamentais, como a MP 792/2016, são um demonstrativo das intenções para com o funcionalismo público e o Estado que o neoliberalismo se manifesta. Os servidores públicos, como funcionários do Estado, possuem estabilidade de carreira garantida por lei, como um direito adquirido que afeta diretamente a lógica da concorrência de mercado. E, sendo servidores especificamente do Ensino Superior, o neoliberalismo busca atacar duplamente, tendo em vista de que a educação deveria ser um serviço fornecido pelo mercado educacional, e não por Instituições de Ensino Superior públicas, as quais atrapalham o

funcionamento desta área mercadológica. Desse modo, o processo de desmoralizar as instituições de Ensino Superior, seus funcionários públicos, tem a intenção de desmantelamento do Ensino Superior público, gratuito e de qualidade, para que o setor privado tenha maior abertura para operar nesse mercado.

Por isso, Ricardo Fonseca (2017), Reitor da UFPR, enumera vários ataques às Universidades públicas federais, sob diferentes pretextos, como ocorreu na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que sofreram busca e apreensão de documentos e tiveram professores sendo levados para depor, de modo coercitivo. Em 2016, a Polícia Federal (PF) realizou a “Operação PhD”, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob alegação de suspeita de fraude em um programa de extensão. Em 2017, fizeram a “Operação *Research*”, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), na qual houve mandados de prisão e apreensão de documentos. Houve, ainda, a “Operação esperança equilibrista”, na UFMG, e a “Operação Ouvidos Moucos”, na UFSC, resultando em vários mandatos de prisão, inclusive do próprio reitor, Luiz Cancellier de Olivo – que foi levado preso sob a acusação de obstruir as investigações, mesmo que os supostos desvios (que estavam em fase de investigação) tivessem ocorrido na gestão anterior à dele. Dias após o ocorrido, ele suicidou-se.

O que estava sob ataque no Brasil eram Instituições de Ensino Superior tradicionais no país, que sofreram com operações da política federal que contavam com um quantitativo de agentes suficientes para que ocorresse um conflito armado, assim como acompanhavam também auditores de órgãos de controle. Além de toda repressão das ações causadas nas universidades, a mídia auxiliava na propagação de ação neoliberal para desmoralizar as Instituições públicas. Fonseca (2017, s/p.), ainda afirmava que “Nunca se viu um cenário desses antes”. Nas palavras do autor,

As universidades não são perfeitas, como nenhuma instituição pública ou privada o é, mas seguramente não são esse antro de corrupção, descontrole e ineficiência que as ações policiais sugerem e que a mídia propaga. Se é assim, é melhor olhar com certa frieza para o que há de comum nesse triste contexto. Primeiro, operações policiais e órgãos de controle têm elegido as universidades públicas como principais focos de sua atenção. Não são os ministérios, autarquias ou os demais órgãos federais – seguramente nenhum deles berços infalíveis de virtudes infinitas; agora os olhos do controle e da repressão se voltam para as universidades públicas. Segundo: de repente – mais do que em qualquer outro tempo – a imprensa se concentra no que acontece nas Universidades. Mas não para falar sobre os milagres cotidianos que operamos (na formação das pessoas, na ciência, na tecnologia, na inovação ou na inclusão social), mas naquilo que, aos seus olhos, lhe parece suspeito, mesmo que ainda não haja investigação ou decisão definitiva sobre o que se noticia. Terceiro: todas essas confusões – todas – são feitas sem que

haja um juízo condenatório definitivo: o escarcéu repressivo e midiático acontece antes e a apuração de responsabilidades vem depois. Quarto: parece que houve uma suspensão de alguns direitos no Brasil, como a presunção de inocência, o devido processo legal e a dignidade da pessoa humana. O clima policialesco e a mentalidade inquisitória parecem ter definitivamente suplantado uma cultura de direitos que valorizava a liberdade. Em nome de um certo moralismo administrativo e de uma sanha punitivista, garantias e direitos individuais são colocados como detalhes incômodos e inconvenientes. Quinto: o princípio da autonomia universitária (prevista no art. 207 da Constituição), por todas as razões antes já mencionadas, hoje foi reduzido a pó e a letra morta (FONSECA, 2017, s/p).

A análise realizada por Fonseca (2017) sobre os ataques destinados às Instituições de Ensino Superior tradicionais do país nos ajuda a esclarecer o quão intencional é o desmonte da educação como um direito, e que esse projeto que encontrasse em vigor se inicia com o desmantelamento da universidade pública e gratuita. Infelizmente, esse projeto em curso só se agrava após a entrada de Michel Temer à frente do governo, e se intensifica no governo Bolsonaro. E ainda, o desmonte da educação, se inicia no Ensino Superior, mas, concomitantemente, o projeto de desmonte na Educação Básica também ocorre.

Uma das maiores ações na direção do desmonte da Educação Básica refere-se à reforma do Ensino Médio. Sob o pretexto de urgência em “modernizar” e “melhorar” o currículo do Ensino Médio, o Ministro da Educação, Mendonça Filho, solicita rápida apreciação do Projeto de Lei n.º 6840/13, que, com dificuldades em ser aprovado, foi empurrado à juventude brasileira como medida provisória. O Presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Roberto Leão, quando defendia a rejeição da medida provisória, afirmava que caminhavam nos debates para realizar uma reforma do EM que fosse condizente a sanar a baixa qualidade do ensino. “Nós estávamos em um caminho muito bom: o Conselho Nacional de Educação estava discutindo o tema, a gente estava muito próximo de chegar a uma proposta de reforma de ensino médio que desse conta de enfrentar a realidade brasileira” (HAJE, 2016, s/p.).

O que justifica a mudança da estrutura curricular do Ensino Médio via Medida Provisória é a intencionalidade dos reformadores empresariais da educação em “passar” uma reforma sem discussões e posicionamentos contrários, para que o novo formato atendesse às demandas empresariais. Sem tempo hábil de ocorrer debates e ações contrárias à MP 746/2016, ela foi aprovada e trouxe alterações em importantes legislações, como LDB/1996, FUNDEB, CLT e revogou a Lei n.º 11.365/2005, que dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola. A proposta que vigorou visava à composição do Ensino Médio em duas partes,

uma referente ao conteúdo proposto pela BNCC (que ainda não havia sido aprovada), e a outra por Itinerários formativos, como explicita a Lei n.º 13415/2017, em seu artigo 36:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, s/p.).

O Ensino Médio, que antes era composto por uma carga horária de 2400 horas, passa a 1.800 horas ao ano. Dentre as antigas 13 disciplinas⁵³, que antes eram obrigatórias, somente Português e Matemática se mantêm obrigatórias no decorrer de todo o curso do Ensino Médio, sendo que as demais disciplinas precisam fazer parte da trajetória curricular dos alunos somente na parte referente à BNCC. No tempo restante do EM, os alunos terão acesso somente às disciplinas que compõem o itinerário educativo escolhido. Apesar dos reformadores empresariais da educação alegarem que a Reforma do EM oportuniza “escolha” aos estudantes e aprofundamento em conhecimentos das áreas que desejam seguir suas carreiras, a realidade não é condizente a isso. Segundo a Lei n.º 13.415/2017, as escolas são obrigadas a ofertar, no mínimo, um itinerário educativo, o que restringe a “opção” dos alunos às realidades das escolas em que cursam. Como no caso de municípios que possuem apenas uma escola e que ofertam apenas um itinerário, estes conduzirão todos os alunos à homogeneização do conhecimento, não permitindo que haja opção de escolha por parte dos alunos. A tendência é de que haja uma acentuação das desigualdades (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

Outro ataque à educação foi realizado ao estabelecer, no artigo 61 da Lei n.º 9.394/96, o “notório saber”, que reconhece como profissionais da educação aqueles que possuem conhecimentos na área em que se pretendem lecionar, desconsiderando a formação inicial, permitindo, por exemplo, que pessoas com formação em Engenharia possa lecionar aulas de Matemática, assim como, aos que comprovarem “experiência profissional atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado” (BRASIL, 1996, s/p.).

A proposta ainda acentua sua intencionalidade de precarização da educação, ao reconhecer o ensino a distância como meio de cumprir parte das exigências curriculares.

⁵³ Português, Matemática, Química, Física, História, Geografia, Biologia, Educação Física, Filosofia, Sociologia, Artes, Espanhol e segunda língua estrangeira.

Art. 36 § 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (BRASIL, 2017, s/p.).

Segundo Freitas (2017), com a aprovação do EaD dentro do currículo do EM, ele “está cada vez mais desregulamentado”, o que abre possibilidades para as “*charters on line*”, que são empresas que fornecem conteúdo instrucional on line. Essa já é uma realidade da educação mercantilizada dos Estados e “as avaliações indicam que são as que têm mais baixa qualidade no ‘mercado’” (FREITAS, 2017, s/p.).

Criada na reforma do ensino médio, a permissão para convênios entre redes estaduais e instituições de Educação a Distância (EaD) tem gerado expectativa para a abertura de um novo mercado. Em maio, pouco depois da aprovação da reforma, o governo federal revogou um decreto que restringia o EaD apenas a conteúdos complementares e situações excepcionais no nível médio. Agora, **os convênios poderão servir para cumprir “exigências curriculares” a distância, segundo o texto da reforma** (ESTADÃO, 2017, s/p., grifos nossos).

Portanto, a reforma do Ensino Médio atendeu aos interesses dos reformadores empresariais, ao trazer modificações importantes nas legislações educacionais, minimizando a carga horária de ensino dos jovens; introduzindo itinerários formativos, inclusive para antecipar a formação de técnicos, já no Ensino Médio, e deixando-os sem a possibilidade de buscar uma formação ampla; flexibilizando o currículo para o ingresso do mercado de conteúdos fornecido pela EaD; restringindo os jovens a adquirirem conhecimentos mínimos; desvalorizando a formação inicial das licenciaturas, ao implementar o notório saber; e efetivando uma reforma que não conta com investimento financeiro público, visto que a PEC 241/55, de 2016, congelou os gastos por 20 anos, tendo por base o orçamento do mesmo ano, apenas acrescido apenas da inflação de cada ano.

Porém, a reforma do Ensino Médio não ocorreu sem luta e mobilização dos estudantes. O que os reformadores da educação menos esperavam é que uma das contradições do neoliberalismo “batesse às portas” em meio ao golpe do Ensino Médio. O neoliberalismo se diz defender a liberdade de escolha dos indivíduos, mas quando esses mesmos indivíduos

escolhem se manifestar contrários às mudanças, ocupando as escolas com apoio das universidades e núcleos da educação, somando a participação de professores, sindicatos, trabalhadores e movimentos sociais populares, o direito de “liberdade”, tão defendido pelos neoliberais, “cai por terra”.

[...] o MEC, por meio do Ofício–Circular nº 27/2016/GAB/SETEC/SETEC–MEC, de 19 de outubro de 2016, passou a criminalizar e reprimir os estudantes e as instituições ocupadas. Determinou prazo de 5 dias para os dirigentes das instituições se manifestem formalmente “acerca da existência de eventual ocupação dos espaços físicos das instituições [...], procedendo, se for o caso, a respectiva identificação dos ocupantes”.

Se não bastasse isso, o juiz Alex Costa de Oliveira, num ato autoritário, inconstitucional, arbitrário e unilateral, autorizou até mesmo o uso de técnicas de tortura, semelhantes às adotadas pelo exército estadunidense contra os prisioneiros de guerra no Iraque, para forçar a desocupação das escolas por estudantes. O cúmulo é ainda maior pelo fato de que a medida é assinada por um juiz da Vara da Infância e Juventude do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT), que supostamente deveria fazer justiça, defender as condições de educação e primar pelo respeito à infância (ORSO, 2017, p. 252).

Sob as características de um governo anti-democrático, Temer ridiculariza o movimento dos alunos, em vez de abrir o diálogo para a construção do currículo. Utiliza a força coercitiva da polícia e dos aparelhos repressivos do Estado para manter o plano de desmonte da educação pública. O desmonte também se efetiva pela aprovação da BNCC.

Disfarçado sob o nome de “Base”, que muito se difere de “currículo”, iniciaram seus debates e a visibilidade para a necessidade da consolidação de uma Base Nacional Comum Curricular no Governo Dilma. O Plano Nacional de Educação, Lei n.º 13.005/2014, estipulava a criação da BNCC como uma “estratégia para o alcance da qualidade da educação” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 80). A partir da publicação do PNE, o prazo seria de dois anos, porém foi expirado em junho de 2016. Então, sob o contexto brasileiro de pós-golpe, com a exclusão de movimentos sociais e de entidades acadêmicas para compor o debate, foi aprovada uma versão da BNCC⁵⁴ (dezembro de 2017), que

[...] traz uma seleção comprometida com o eurocentrismo como direitos de aprendizagens na disciplina de História, antecipação do processo de alfabetização para o Ensino Infantil como forma de responsabilização e pressão sobre professores e escolas públicas; abandona questões de gênero e étnico-raciais em prol de multiculturalismo liberal, sendo que as Histórias e Culturas Afro-brasileira e Indígenas ocupam mais notas de rodapé do que o

⁵⁴ Em dezembro de 2017, aprovaram a BNCC com os conteúdos voltados para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, e somente no outro ano, em 2018, foi aprovado o texto voltado para o Ensino Médio.

próprio corpo da BNCC (MEC, 2018); e insere o Ensino Religioso no Ensino Fundamental como forma de atender a interesses de grupos fundamentalistas religiosos que desejam ver na escola pública espaço para expansão de suas crenças (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 84).

A construção da BNCC encontrou fundamento nos princípios de tecnicismo, meritocracia e gerencialismo, que são oriundos da lógica que o capital utiliza para buscar o desenvolvimento da qualidade da educação. Evidenciam, na proposta, adesão às concepções da OCDE e dos reformadores empresariais da educação como o foco nos conceitos de “competências e habilidades”, que evidenciam o utilitarismo educacional para as necessidades mercadológicas. Como salientam Lima e Sena (2020, p. 12) “o conceito de competências não é uma imposição recente, mas sim, uma continuidade (com distinções), dos princípios da reforma da década de 1990”. E mesmo não sendo algo novo, é algo que se torna “um alinhamento ‘definitivo’ da educação brasileira com os princípios e propósitos do capitalismo global” (LIMA; SENA, 2020, p. 13).

[...] diferente do final da década de 1990, as reformas na Educação básica e na formação de professores, não apenas chegam alinhadas entre si, mas se fortalecem articuladas a outras políticas, especialmente a de avaliação, a de produção de material didático e apoio pedagógico e a política de financiamento e isto lhes dá outros contornos. (...) as reformas que vieram após aquela década, deram lastro à íntima relação da educação com (e para) os princípios do mercado, introjetaram valores que tornaram comuns e naturalizadas, as aproximações da escola com o universo empresarial, conformando uma espécie de consenso sobre esta lógica, o qual se explicita na aceitação pacífica e silenciosa (de maior parte dos profissionais da Educação Básica e superior), às (im)posições das reformas, que têm na pedagogia das competências, seu principal lastro ideológico (LIMA; SENA, 2020, p. 13).

A formação voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades serve apenas a atender à formação de capital humano para que este se insira em um mercado de trabalho que se encontra em constante transformação. E, nessa lógica de subordinação da educação aos interesses econômicos, com a efetivação da BNCC, os reformadores da educação alcançam o “alinhamento definitivo”. Pelo resultado das eleições de 2018, o cenário educativo não teria esperanças de enfrentar novos rumos, mas sim, de aprofundamento do desmonte da educação.

As eleições de 2018 confirmaram a “guinada à direita esboçada no Brasil nos últimos anos” (FREIXO; PINHEIRO-MACHADO, 2019, p. 193), não somente pela eleição de Jair Bolsonaro, pelo PSL, para a Presidência, mas também pela “ampliação da maioria direitista no Congresso Nacional, fazendo com que a bancada eleita seja mais conservadora que a da

legislatura anterior” (FREIXO; PINHEIRO-MACHADO, 2019, p. 193). Foi um processo eleitoral atípico, em que Bolsonaro havia começado a crescer nas intenções de voto desde 2017, uma polarização intensa entre PT e PSDB. Lula estava na prisão desde abril de 2018, mas, enquanto candidato, ficava em primeiro lugar nas pesquisas, até Fernando Haddad registrar a candidatura como sucessor de Lula. Bolsonaro leva uma facada durante um comício de sua campanha, na véspera do feriado da Independência do Brasil, o que impacta positivamente sua candidatura. Bolsonaro recebe ainda o apoio do “bispo Edir Macedo – e de toda a máquina religiosa e midiática da Igreja Universal -, que se soma a outras lideranças neopentecostais que já havia aderido à candidatura do militar reformado” (FREIXO; PINHEIRO-MACHADO, 2019, p. 205).

Em todo o país, ocorreram movimentos contrários a Bolsonaro, que ficou conhecido como #elenão. Grande parte da população se opunha aos discursos homofóbicos, racistas, machistas e preconceituosos de Bolsonaro, mas, mesmo assim, com a disseminação de *fake news* por grupos de *WhatsApp*, sua ausência nos debates televisivos e uma agenda marcada pela ordem moral – defesa da família, religião cristã, patriotismo, “Brasil acima de tudo, Deus acima de Todos” – uma economia neoliberal representada pela pessoa de Paulo Guedes, e sem abordar grandes discussões de tema nacional ele vence as eleições de 2018 (FREIXO; PINHEIRO-MACHADO, 2019).

A vitória de Bolsonaro representou, para a esquerda e para a classe baixa da população, muitas perdas, retrocessos e ataques, e para uma pequena parcela social, representou benefícios. Como salienta Avritzer (2021, p. 76), “Jair Bolsonaro chega à presidência não como um líder político, e sim, como um líder de um movimento capaz de destruir políticas e políticos”. Organizou seu mandato baseado numa “não governabilidade”, que pode ser entendida pela nomeação de cargos para os ministérios e no (des)enfrentamento do coronavírus, que repercutiram no modo de conceber e definir o Estado com características neoliberais e conservadoras. Os representantes dos Ministérios foram escolhidos sob o frequente discurso de que eram técnicos, mas as experiências, capacitações e ações mostravam que eles foram intencionalmente escolhidos pra disseminar uma ideologia de extrema direita conservadora, como foi o caso do Ministério da Educação, que teve cinco ministros no decorrer do governo, Ricardo Vélez (assumiu a pasta, de janeiro a abril de 2019), Abraham Weintraub (de abril de 2019 a junho de 2020), Carlos Alberto Decotelli (não tomou posse, mas foi anunciado em junho de 2020), Milton Ribeiro (de julho de 2020 a março de 2022), e Victor Godoy Veiga (de abril de 2022 a dezembro de 2022).

Ricardo Vélez Rodrigues, colombiano, porém naturalizado brasileiro, formado em Filosofia, foi o primeiro-ministro da Educação do governo, indicado pelo Guru da família Bolsonaro, Olavo de Carvalho⁵⁵, e em seu discurso de posse já indicava seguir o viés liberal-conservador para a pasta. Iniciou as ações da pasta causando grandes polêmicas, como com a tentativa de modificar a forma como os livros didáticos de história retratam o período histórico da ditadura militar no Brasil, incentivando o entendimento de que este não teria sido um golpe, mas apenas um tipo de regime governamental que ocorreu no país, desejando, inclusive, que o período ficasse conhecido como “Regime Militar”, em vez de Ditadura Militar. Essa era uma tentativa de distorcer o rumo ditador que o Brasil percorreu nos anos de 1964, buscando uma conciliação entre a população e a imagem dos militares, que torturavam, perseguiram e matavam aqueles que se opunham ao governo. Não era por acaso que o Ministro tentava modificar a realidade da história de um período específico, tendo em vista que Bolsonaro era um militar reformado, que ao longo do governo se aproximou de tendência ditadoras, elogiou ditadores em discursos⁵⁶, e, entre muitas outras ações, incitou a população, em diversos momentos, a não acreditar nos processos democráticos, como a votação na urna eletrônica, que teve o resultado do segundo turno contestado pelo Partido Liberal (PL) ao perder a eleição para o candidato Luís Inácio Lula da Silva, em outubro de 2022⁵⁷.

O ministro Vélez, seguindo o viés liberal conservador, buscou formas de inculcar esse modo de conceber a realidade através do espaço escolar, como evidencia-se essa intenção ao pedir aos gestores escolares que filmassem os estudantes cantando o Hino Nacional e lendo o

⁵⁵ Olavo de Carvalho, falecido em 24 de janeiro de 2022, era alguém que encarna magnificamente esta era na qual ideias e sujeitos, há pouco tempo marginais, conseguiram colocar-se no centro do debate público. E, em seu caso, ter influência. Este autodidata que vivia na Virginia (EUA) há anos e lecionava aulas de Filosofia pela Internet lidera, a distância, um dos quatro grupos que apoiam diariamente o Governo de Jair Bolsonaro. Era o pai do setor mais ideologizado do Gabinete, aquele que estava na guerra contra o globalismo, o marxismo cultural, o feminismo. Os dois ministros da Educação do governo Bolsonaro eram seus discípulos. As demais são os militares, os econômico pragmáticos e os evangélicos (cristãos fundamentalistas). Olavo era a grande referência ideológica do clã Bolsonaro, o inspirador da revolução direitista conservadora empreendida para apagar qualquer sinal de esquerdismo no Brasil. (TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; NEVES, Márcia Luzia Cardoso. Tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. Estudo IAT, Salvador, v. 4, n. 2, p. 310-329, set., 2019.)

⁵⁶ Jair Bolsonaro já realizou homenagens públicas ao torturador da Ditadura Militar, Carlos Alberto Brilhante Ustra, como também elogiou Augusto Pinochet, que foi presidente golpista do Chile, o paraguaio Alfredo Stroessner, como manteve laços com líderes do Oriente Médio, os quais têm regimes com várias violações aos Direitos humanos, e, em vários aspectos, se inspirou no ex-presidente dos EUA, Donald Trump, que realizou uma retórica golpista que acarretou a invasão do Capitólio. Para ver mais relações com ditadores que Bolsonaro estabeleceu, ver a reportagem do Jornal Folha de São Paulo, “Relação de Bolsonaro com ditadores varia de acordo com a agenda ideológica” (<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2022/10/relacao-de-bolsonaro-com-ditadores-varia-de-acordo-com-agenda-ideologica.shtml>. Acesso em: 10 nov. 2022).

⁵⁷ A não aceitação do resultado obtido pelas urnas eletrônicas no segundo turno da eleição presidencial, em outubro de 2022, levou parte da população votante do candidato Bolsonaro a fazer manifestações nas rodovias, impedindo o tráfego em algumas delas, a fazer vigílias e acampamentos na frente dos quartéis, para pedir intervenção militar, e com apoio de policiais rodoviários federais, policiais militares e policiais civis.

slogan da campanha eleitoral de Bolsonaro: “Brasil acima de tudo. Deus acima de todos”. Essa ação estava em acordo com os princípios do Escola sem Partido, que pressionava os gestores e professores das escolas a responderem aos interesses claros de um “Partido de extrema direita”. As escolas e universidades realizaram grande oposição ao “pedido” do ministro e, com muita luta, conseguiram com que este não fosse acatado. Voltou atrás da ação, sob a alegação de não poderia ser realizado o que pedido por “questões técnicas e de segurança”, referindo-se à ilegalidade de filmagens de menores de idade sem autorização prévia dos responsáveis. Após quatro meses ocupando o cargo, foi exonerado.

O economista Abraham Weintraub, Mestre em Administração, com toda a sua experiência de mais de 20 anos como executivo no mercado financeiro, assumiu o posto de Ministro da Educação, em 8 de abril de 2020. Também a serviço de “expurgar o viés de Paulo Freire” para aprofundar o meio educacional no viés liberal conservador, a gestão do Ministro foi marcada de entraves com as universidades públicas, perseguição a professores do Ensino Superior nestas universidades, corte de verbas, erros que foram desde os gramaticais⁵⁸ até as falhas na “correção e atribuição de notas do Exame Nacional do Ensino Superior (Enem)” (MOREIRA, 2022, s/p). Sua saída do Ministério foi ocasionada por ter se tornado alvo de investigação do Supremo Tribunal Federal (STF) sobre as *fake news* que atacavam os membros do STF, assim como a defesa da prisão deles e ofensas a eles destinada. Weintraub ainda havia participado de uma manifestação que buscava o fechamento do Congresso e do STF. Após a saída de Weintraub, quem assumiu a pasta de maneira interina foi Antônio Paulo Vogel de Medeiros, enquanto o Presidente não fazia a escolha pelo novo Ministro.

A escolha do Presidente foi por Carlos Alberto Decotelli, que foi apenas anunciado, porém não pôde assumir, por não ter chegado nem mesmo a tomar posse. O currículo apresentado por Decotelli apresentava inúmeras inconsistências, como a negação das Universidades de Rosário (Argentina) e de Wuppertal (Alemanha) sobre a possível conclusão do doutorado e pós-doutorado nestas universidades, assim como a Fundação Getúlio Vargas (FGV), que negou que ele tivesse desempenhado o papel de professor ou pesquisador em suas instituições, conforme constava no currículo e era divulgado pelo ex-ministro em entrevistas. Depois de 21 dias sem um Ministro da Educação, foi empossado ao cargo Milton Ribeiro, o

⁵⁸ O ministro da Educação Weintraub cometeu vários erros gramaticais ao longo do tempo, como ministro, como a escrita da palavra paralisação, utilizando a letra “z”, em um ofício destinado a Paulo Guedes, Ministro da Economia. Ver mais erros cometidos pelo ex-ministro da Educação na notícia “11 erros do ministro da Educação que você não pode cometer no Enem”, publicada pelo site UOL (publicado em 15/10/2019 em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/10/15/veja-erros-do-ministro-da-educacao-que-voce-nao-pode-cometer-no-enem.htm>. Acesso em: 10/11/2022).

ministro que assumiu a pasta no governo Bolsonaro por mais tempo, tomando posse em 10 de julho de 2020.

Com graduação e Mestrado em Direito e também Doutorado em Educação, Milton Ribeiro é pastor pela igreja presbiteriana, teólogo e professor. Suas ideias conservadoras, que demonstravam a intolerância à pluralidade foi muito criticada e combatida pela oposição, mas que demonstrava com clareza a ideologia que o governo procurava disseminar através da educação. O ex-ministro foi denunciado por homofobia, pela Procuradoria Geral da República (PGR), por ter falado que a homossexualidade é um fator problemático oriundo de “famílias desajustadas” (MOREIRA, 2022, s/p.). A presença de crianças com deficiências em salas de aulas regulares também foi alvo de críticas de Milton Ribeiro, que declarou ser “impossível a convivência” (MOREIRA, 2022, s/p.). Enquanto estava à frente da pasta, ocorreu o “maior número de abstenções do Enem e atraso na realização das provas”, assim como o grande número de funcionários do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) pedindo demissão de suas funções. “Duas semanas antes da aplicação do Enem, servidores do Inep pediram demissão na pior crise institucional envolvendo o instituto, justificando a decisão por falta de gestão, assédio moral e ingerência do ministério na autarquia” (MOREIRA, 2022, s/p). E ainda havia suspeitas de irregularidades na forma de organizar a prova do Enem, assim como na gestão do Inep, que foi palco de investigação pelo Tribunal de Contas da União (TCU).

As universidades foram defendidas por Milton Ribeiro como instituições que deveriam ser úteis a sociedade, formando apenas a quantidade de demanda do mercado de trabalho, declarando ainda que os investimentos devem ser voltados às Instituições de formação profissional a nível médio, e não às universidades (UOL, 2021). E o mandato do ex-ministro foi encerrado após as denúncias de crimes de “corrupção passiva, tráfico de influência, prevaricação e advocacia administrativa”, que envolvia o pagamento em barras de ouro a pastores que “atuavam como lobistas e pediam propina a prefeitos para destravar recursos da Educação” (MOREIRA, 2022, s/p.). O quinto e último Ministro da Educação do governo Bolsonaro foi Victor Godoy Veiga, que já estava como ministro interino desde o afastamento de Milton Ribeiro e era considerado o braço direito do ex-ministro. Em 18 de abril, foi nomeado Victor Veiga, formado em Engenharia de Redes de Comunicação de Dados, sem experiência anterior com a área da educação, e ocupou o cargo de secretário executivo do MEC junto à gestão de Milton Ribeiro.

Toda a pasta da Educação recebeu diversas críticas durante todo o mandato de Jair Bolsonaro por se pautar em ações de características conservadoras, que favoreciam os grupos

privatistas em aumentar seus espaços de atuação, à medida que o Estado se ausentava de suas obrigações para com as áreas sociais, e também de característica anticiência, que colocava a religiosidade e princípios cristãos e em prol da manutenção do modelo de família nuclear. Para defender o viés ideológico de um neoliberalismo conservador, as escolhas de Jair de Bolsonaro para os ministérios estava longe de ser baseadas em critérios técnicos. O que os ministros desse governo tinham em comum era o viés ideológico neoliberal conservador; eles dividiam-se entre a ala dos “olavistas” e militares, que agiam em prol da “antigovernabilidade”, que seria a capacidade de destruir políticas (AVRITZER, 2021). As principais áreas do governo que expressaram essa capacidade foram a da Educação, que aprofundaremos mais adiante; a do Meio Ambiente, que estava sempre em conflitos com profissionais especializados na área, como foi o caso das queimadas na Amazônia⁵⁹; e a da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, cuja pasta foi ocupada por uma fundamentalista religiosa que reforçava estereótipos de funções matriarcais à mulher, combatia educação sexual nas escolas e oprimia culturas que não fossem de matriz cristã.

Esta característica de antipolítica, do governo Bolsonaro, esteve presente em todo o seu mandato, atuando, principalmente nas áreas sociais, inclusive na área saúde durante uma pandemia mundial contra o vírus da Covid-19. A anticiência ficava evidente no combate contra o coronavírus, pois o governo minimizava a gravidade do vírus, negava basear as ações do governo nas evidências científicas, recomendando o uso do “kit covid⁶⁰” como se fosse um mecanismo de “tratamento precoce⁶¹”, que era na verdade inexistente. Ainda, ia contra as recomendações da Organização Mundial da saúde e realizava atos que causavam aglomeração de pessoas, em meados de maio de 2020, quando já havia em torno de 20 mil mortes ocasionadas pela Covid-19, negando as medidas protetivas que eram comprovadamente eficazes, como o distanciamento social, o uso de máscara e a vacinação. Quando as vacinas começaram a ser fabricadas e ofertadas, o Governo não realizou a compra, ocasionando no

⁵⁹ O próprio Ministro do Meio Ambiente executava ações em prol da flexibilização do controle e vigilância das queimadas da Amazônia, e reafirmava discursos mentirosos do presidente sobre as queimadas serem oriundas de fatores naturais ou de ateamento de fogo de comunidades indígenas. “O ministro e o presidente questionaram dados de um sistema de monitoramento de queimadas em tempo real e trocaram os cientistas encarregados de administrá-lo” (AVRITZER, 2021).

⁶⁰ “(...) O ‘kit covid’ inclui drogas como hidroxicloroquina, ivermectina, nitazoxanida, azitromicina e corticosteroides sistêmicos, e tem sido amplamente utilizado no País porque, supostamente, poderia tratar a covid-19 de forma precoce e, assim, evitar hospitalizações e mortes” (JORNAL DA USP, 2021, s/p.).

⁶¹ “(...) o Conselho Federal de Medicina do Brasil emitiu uma nota autorizando a prescrição de hidroxicloroquina para casos de covid-19, inclusive já no início dos sintomas (tratamento precoce), e o Ministério da Saúde publicou um protocolo orientando o uso de hidroxicloroquina e azitromicina em pacientes com covid-19 não hospitalizados. Isso tudo ocorreu mesmo diante da ausência de evidências científicas que demonstrassem a eficácia e a segurança dessas drogas contra a covid-19” (JORNAL DA USP, 2021, s/p.).

atraso de recebimento de vacinas no Brasil, além de serem investigado por compras de vacinas superfaturadas. Portanto, as características que o Governo Bolsonaro foi delineando ao Estado são marcadas pela antipolítica, anticiência, negacionismo, antívida e um enorme obscurantismo às camadas mais pobres da população.

É possível definir a antipolítica bolsonarista nesses quase dois anos de governo. A antipolítica bolsonarista nesses quase dois anos de governo. A antipolítica proposta pelo presidente implica três tipos de ações conjugadas: em um primeiro campo, destroem-se estruturas existentes do estado brasileiro nas áreas educação, meio ambiente e direitos humanos, sob o argumento de que elas incentivam uma política progressista de esquerda; em um segundo âmbito, desmantela-se a política pública de saúde durante a pandemia, que, se exitosa, corria o risco de reabilitar a política e um centro político; e, em uma terceira linha, intimidam-se os demais poderes de modo que a antipolítica não seja interrompida por decisões legislativas ou judiciais quando buscam impor limites à política de destruição (AVRITZER, 2021, p. 117).

Mesmo que as ações antipolíticas do governo Bolsonaro – que representavam um *modus operandi* do neoliberalismo – desmantelassem as áreas que afetavam diretamente as camadas mais pobres da população, de maneira contraditória aos princípios neoliberais ele flexibiliza a tensão com esse grupo social através do Auxílio Emergencial. Este auxílio foi proposto, inicialmente, com muita relutância pelo governo, no valor de duzentos reais, sendo acrescido quatrocentos reais pelo Congresso Nacional, tornando o valor final de seiscentos reais. Segundo Avritzer (2021), o governo percebeu que o benefício social trouxe uma nova base de apoio, podendo substituir “a base de classe média no Sudeste e Sul, que vinha minguando, por uma nova base que tem em comum carências econômicas e que por isso, tende a ser mobilizada por benefícios econômicos” (AVRITZER, 2021, p. 123). Isso ocasionou em uma maior aprovação do Presidente entre eleitores de baixa renda e da região do Nordeste, no decorrer do segundo semestre de 2020.

Ao compreender que as políticas assistencialistas o renderiam votos para a eleição de 2022, o governo Bolsonaro começou a defender o programa Bolsa Família, o qual veio a ser chamado, em seu governo, de Renda Brasil. Avritzer (2021), ao analisar a troca entre políticas de favorecimento ao mercado por políticas assistenciais, intitulou a estratégia como “populismo de demanda”, como explica: “A demanda, nesse caso, passa pela existência de um grupo disposto a apoiar o presidente em troca de benefícios financeiros de curto prazo” (AVRITZER, 2021, p. 138). À medida que estreitava os laços com a população pobre, se distanciava das forças de mercado. Porém, não nos enganemos com relação ao *modus operandi* do neoliberalismo no governo Bolsonaro, pois a aproximação com acamada mais

baixa da população se dá apenas como uma moeda de troca, em que ele visa à eleição de 2022.

O *modus operandi* do neoliberalismo bolsonarista está vinculado às estratégias de “desgoverno”, no qual se “degrada as instituições a partir de uma rede impressionante de geração de fake News. Por meio dela, consegue atacar o sistema político, o STF e até mesmo o carnaval do Rio de Janeiro. Estes ataques reduzem a legitimidade das instituições políticas” (AVRITZER, 2021, p. 138). A confiança em instituições políticas já vinha sendo fortemente atacada com o maquinário do golpe de 2016, pelos grupos de direita do país, e encontraram novo porta-voz para criar a cultura de pressão a estas instituições. Grupos de apoiadores do governo Bolsonaro promoveram manifestações para demonstrar a satisfação com o governo e atacar o Congresso, o qual defendiam que fosse fechado. Mas, ao mesmo tempo em que desgastam estas instituições “ao desprezá-las, ao mesmo tempo que as coopta, utilizando aquilo que elas têm de pior, o clientelismo de plantão, sempre aberto a uma nomeação de segundo escalão. Assim, quando Bolsonaro atua institucionalmente, ressalta o que tem de pior no sistema político” (AVRITZER, 2021, p. 149).

Ao analisar este *modus operandi* do neoliberalismo sob o governo Bolsonaro, Avritzer (2021) salienta:

[...] o bolsonarismo constitui um tipo raro de associação entre governo não virtuoso e conservadorismo. O conservadorismo no Brasil tentou historicamente constituir-se em uma forma envergonhada de defesa do *status quo*. Desde o período abolicionista até o final da ditadura militar, essa foi a postura hegemônica: ser conservador e tentar passar uma imagem de progressista para o mundo. Assim, o regime militar se importou com as críticas na área de direitos humanos, do mesmo modo como Collor demarcou terras indígenas e dialogou com forças na área do meio ambiente. O bolsonarismo representa uma nova forma de conservadorismo: ideológico e anti-institucional, que abandona a premissa de governo virtuoso em troca da ideia de destruição das estruturas sociais do Estado e das bases públicas de uma política de esquerda (AVRITZER, 2021, p. 154).

Ao passo em que o *modus operandi* do neoliberalismo implementado no governo Bolsonaro se baseava na destruição, no anti governar, no que era preciso basear-se ao contrário ficava evidente sua dificuldade. Portanto, o governar, construir propostas e executá-las de maneira coerente não faziam parte do *modus operandi* desse governo, como ficou evidente na área da saúde, em meio à pandemia da Covid-19. Ao final de 2020, não havia nenhum plano de vacinação que envolvesse o básico de logística, enquanto outros países já estavam aplicando vacinas. Quando, tardiamente iniciada a vacinação, não havia plano de compras de seringas e agulhas, entre outras inúmeras desorganizações que evidenciam a falta

de capacidade de governar. E é desse modo que a educação também é tratada e (des)organizada no governo Bolsonaro.

Como evidenciamos pela troca constante de Ministros da Educação, os escândalos em que estavam envolvidos, as escolhas de pessoas negacionistas das evidências científicas e o apoio em fundamentalismo religioso cristão, a área da Educação sempre esteve sob ataque, nesse governo. Em sua campanha eleitoral, acusava os governos anteriores, vinculados ao PT, de corrupção e de atentar contra os valores da família ao distribuir como material didático às escolas, o que ele intitulava de “kit gay”. Proferiu ataques ao patrono da educação, Paulo Freire, que em seu plano de governo alertava para a necessidade de “expurgar” a doutrina do educador que teria levado à má qualidade da educação, pois estaria mais preocupado em fazer política do que em ensinar. Não foi por poucos motivos que, dentre tantas manifestações contrárias ao governo Bolsonaro, muitas delas foram conduzidas por ativistas do segmento educacional. Já no primeiro ano de mandato, efetuou cortes no orçamento da educação e extinguiu o Ministério da Cultura. Se dizia defender o investimento para a Educação Básica mas realizou corte de 33% das verbas destinadas à Educação Infantil, entre outras ações (FREIXO; PINHEIRO-MACHADO, 2019).

Todas as propostas adotadas pelo Governo Bolsonaro para a Educação pautam-se em uma forma de governar da “extrema direita, neoliberal, ultraconservadora e protofascista” (TAFFAREL; NEVES, 2019, p. 313). Taffarel e Neves (2019), ao analisarem as propostas para educação, sinalizam seis principais pontos que indicam a escolha dessa caracterização deste governo:

- (1) Responsabilidade do Estado – desresponsabilizar o estado de suas atribuições de garantir direitos;
- (2) Financiamento da Educação – privatização da educação;
- (3) Direito à aprendizagem – competências e habilidades: foco nas aprendizagens e avaliações meritocráticas dos estudantes com ênfase na inclusão excludente, na concepção de formação para o mercado de trabalho, à distância, com conteúdos mínimos;
- (4) Processo de formação dos trabalhadores: desqualificação dos trabalhadores em seu processo de formação;
- (5) Valorização do trabalho e sistema de proteção do trabalho: desvalorização dos trabalhadores da educação, pela precarização, terceirização do trabalho na escola;
- (6) Formação e exercício da docência: desvalorização da docência, desde a formação inicial à formação continuada, desvalorização do trabalho dos professores, das condições de trabalho, dos salários, da carreira, da seguridade social, assistência, saúde e previdência (TAFFAREL; NEVES, 2019, p. 314).

E a partir destas características, o Governo Bolsonaro coloca em prática as propostas educacionais da ultra-direita de caráter antidemocrático, ultraconservadora e neoliberal. Ao início da gestão, o discurso sobre o mal gerenciamento dos recursos educacionais se fazia constante. A ênfase, segundo o ministro Ricardo Vélez (o primeiro-ministro que assumiu a pasta da Educação) deveria ser dada à Educação Básica, e não ao Ensino Superior, como vinha ocorrendo. Nesta direção, colocaram as instituições públicas de Ensino Superior sob ataque.

Realizaram perseguições às universidades, desde o início do mandato deste governo. Ao final de abril de 2019, o ministro Weintraub (segundo Ministro da Educação) acusou as universidades de fazer “balbúrdia⁶²” e por isso teriam seus orçamentos reduzidos, como foi o caso da UNB, UFF e UFBA. Elas tiveram 30% do orçamento anual cortado, sem que houvesse aviso prévio ou uma justificativa plausível para tal ação, que fosse oriunda do MEC. Esse corte afetou o custeio de despesas básicas das universidades, como os gastos com água e luz. Este foi um ataque que claramente objetivava impossibilitar o funcionamento destas instituições para que servissem de exemplo a outras universidades, como Weintraub ressaltava, que toda universidade que não tivesse um desempenho esperado e realizasse “balbúrdia” teria suas verbas cortadas (GLOBO, 2019, s/p). Duas semanas após a ação, o MEC retrocedeu na decisão, devido às pressões recebidas das universidades e de entidades de luta. Porém, a imagem de uma universidade arruaceira, que gasta verbas do governo com festas, eventos políticos e em que não se estuda, de fato, estava sendo disseminada para a população, um modo a colocá-la contra a ciência, contra os pesquisadores, professores e gestores do Ensino Superior.

Além disso, era preciso descaracterizar a Universidade pública, gratuita e de qualidade para justificar a privatização do Ensino Superior. Isso justifica o constante ataque da imagem das universidades públicas, pois, em julho de 2019, lançaram a proposta do Programa Future-se, o qual prevê a reestruturação financeira das universidades públicas do país, cujo maior objetivo é “estimular” que as universidades consigam seu próprio financiamento, isentando o Estado dessa responsabilidade, sob o discurso de dar “maior autonomia financeira a universidades e institutos por meio de fomento à captação de recursos próprios e ao empreendedorismo” (BRASIL, 2019, s/p.).

⁶² Em entrevista ao Jornal Estado de São Paulo, o ex-ministro da educação, Weintraub, enumerou balbúrdia nas universidades, como: “Sem-terra dentro do campus, gente pelada dentro do campus”.

O Future-se está estruturado em três eixos centrais segundo a proposta original, sendo eles 1) Gestão, Governança e Empreendedorismo; 2) Pesquisa e Inovação; 3) Internacionalização. Sobre o item gestão destaca-se a ideia de desenvolver ambientes ligados a setores empresariais, como a criação de polos tecnológicos, incubadoras e startups e geração de inovações que supram a demanda da sociedade. Em relação ao segundo eixo, também propõe a ampliação da pesquisa voltada ao setor privado – empresarial, visando atender as demandas do setor empresarial por inovação. No que diz respeito ao eixo da internacionalização, são propostos programas de intercâmbio, ofertas de bolsas em instituições estrangeiras, estímulo para que docentes publiquem no exterior, e ampliar a facilidade de reconhecimento de diplomas estrangeiros e créditos cursados no exterior. (SILVA; RIBEIRO; ANDRADE, 2022, p. 167)

O programa foi alvo de inúmeras críticas, sendo a principal, a clara intencionalidade do Governo Bolsonaro ao incitar a ideia de autofinanciamento das universidades, e assim o Estado ser desobrigado a alocar recursos financeiros. Ainda “desestimula as pesquisas no campo das humanidades, uma vez que as pesquisas financiadas estariam atreladas aos interesses do mercado” (SILVA; RIBEIRO; ANDRADE, 2022, p. 168). Também prevê o fim dos concursos públicos e deseja regulamentar a contratação de profissionais do Ensino Superior via regime CLT, assim precarizando o plano de carreira dos professores e descaracterizando o Regime de Dedicção Exclusiva. O que se evidencia por meio deste programa é a acentuação do formato estatal aos moldes neoliberais, que busca minimizar seus compromissos financeiros para com a Universidade, introduzindo elementos de privatização e buscando o fim da universidade pública e gratuita. Na busca do fim da universidade pública, o Governo Bolsonaro bloqueou 30% do orçamento geral das Universidades e dos Institutos Federais, tentando um estrangulamento do funcionamento por falta de condições.

O novo cenário impôs às instituições federais de ensino a redução da oferta de auxílios estudantis e contratos de pessoal terceirizado, além da suspensão de atividades de ensino, pesquisa e extensão. O corte previsto para o conjunto das Instituições Federais de Ensino (IFES) em 2021 é de R\$ 1,17 bilhões, pouco mais de 18%. Em 2020, as Ifes tiveram orçamento de R\$ 5,54 bilhões; para 2021, o PLOA prevê R\$ 4,36 bilhões. O Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), incluso nesse montante, deverá receber R\$ 250 milhões a menos, caindo de R\$ 1,05 bilhão, em 2020, para R\$ 800 milhões, em 2021. Em síntese, segundo a Andifes, nos últimos 11 anos, o orçamento do MEC para as universidades federais caiu 37% nas despesas discricionárias, se comparadas às de 2010 corrigidas pela inflação. Para a associação, a falta de recursos poderá levar à redução ou paralisação das atividades mesmo após melhora no quadro da pandemia (SILVA; RIBEIRO; ANDRADE, 2022, p. 170).

A realidade de cortes de gastos como mecanismo de asfixia ao funcionamento das universidades continuou presente até o final do mandato de Jair Bolsonaro, ainda em 28 de

novembro de 2022. Durante um jogo da copa do mundo no Catar, foi realizado um corte de R\$1,68 bilhão, sendo que, deste montante, R\$344 milhões foram retirados diretamente das universidades (GALILEU, 2022). Para além do desmantelamento das universidades e dos institutos federais, ocasionado pela perseguição, pela criação de imagem distorcida e pelo corte de verbas, ainda vivenciamos o alinhamento curricular, que enquadra as instituições de Ensino Superior como mecanismos de formar sujeitos para o mercado de trabalho, e não seres pensantes. A política responsável pela mudança curricular foi a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação).

A modificação na política curricular de formação de professores já vinha sendo pensada e orquestrada desde o Golpe de 2016. A resolução CNE/CP que estava em vigor, n.º 02/2015, que tratava da reformulação curricular de cursos de formação de professores inicial e continuada, a qual deveria ter sido colocada em vigor dentro dos dois primeiros anos após a publicação, teve adiamentos, que, na visão de Bazzo e Scheibe (2020), ocorreu para esperar a definição da BNCC e que ambas se alinhassem na direção de uma educação nos moldes desejados pelos reformadores empresariais. Os autores ainda detalham a intencionalidade de adiar a implementação da Resolução n.º 02/2015, para que a BNC da Formação de 2019 fosse posta em contraposição.

Enquanto aconteciam esses movimentos sistemáticos de adiamento/interrupção/bloqueio da implantação da Resolução CNE/CP 02/2015, agora já claramente percebidos como parte da estratégia de retirá-la de cena, ação protagonizada pelo grupo pró governo instalado no CNE, era urgente que esse mesmo grupo de conselheiros encontrasse rapidamente formas de modificar seu conteúdo ou mesmo de elaborar nova legislação que a substituísse. Começou, assim, uma corrida contra o tempo para trazer à pauta do CNE uma proposta que antagonizasse a Resolução CNE/CP 02/2015. Conforme o Conselheiro Mozart Neves Ramos (2019) em artigo publicado na Folha de São Paulo, edição do dia 24 de novembro último, o processo para a discussão da nova proposta teria sido iniciado com o encaminhamento feito pelo então ministro da Educação – Rossieli Soares ao CNE, em dezembro de 2018, de um documento denominado Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. O texto apresentava as competências profissionais docentes, com base em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Antecedido de dez competências gerais docentes, as três dimensões, denominadas de competências específicas vinham acompanhadas das correspondentes habilidades. Tal documento encontra-se agora anexo às novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – da educação infantil ao ensino médio, sob a denominação de Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC--Formação). As novas diretrizes, segundo o conselheiro Ramos, no artigo citado, teriam sido formuladas tomando como referência a Resolução n.º 2/2015, do CNE, “um belo

trabalho, que precisava ser revisto e atualizado para dialogar com a BNCC (BAZZO; SCHEIBE, 2020, p. 677-678).

Desse modo, a Resolução n.º 2/2015, que havia sido aprovada pelos profissionais do campo acadêmico e era pra ter sido colocada em prática, sai de cena para dar lugar a uma legislação que garantiria que a formação dos professores da Educação Básica estivesse alinhada ao currículo escolar, a gestão e aos processos avaliativos. Essa articulação entre as políticas educacionais já era objetivo a ser alcançado pelos reformadores empresariais da educação, sendo que a formação dos professores era uma das áreas estratégicas mais importantes, tendo em vista que ela é essencial pra realizar a reforma do alinhamento na Educação Básica. Os professores, em seus cursos de Ensino Superior, receberão uma formação em que se preze aprender a seguir a “nova cartilha” estipulada pela BNCC, atendendo à demanda do mercado por sujeitos disciplinados e capazes de cumprir o currículo estipulado, sem questionar. Por este motivo, o CNE aprovou, em novembro de 2019, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio, e a Base Nacional Comum – BNC-Formação. Segundo Bazzo e Scheibe (2020),

[...] as decisões tomadas em relação à formação de docentes no país revelam uma estratégia que busca entregar à sociedade professores capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades. (BAZZO; SCHEIBE, 2020, p. 681)

A aprovação aligeirada e sem discussão com o setor educacional encontrou resistência e ações que repudiavam a Resolução CNE/CP 02/2019, por entidades como a Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação (ANFOPE), que em discussões realizadas em conferências, como a que ocorreu na Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE) de 2022, emitiram moções de repúdio a essa resolução e à Resolução 01/2020, que trata da formação inicial e continuada dos professores e institui a Base Nacional Curricular. O repúdio a essas resoluções se justifica por cinco principais pontos: 1. A padronização curricular; 2. A retomada da pedagogia das competências; 3. A concepção neotecnista de formação dos professores; 4. A lógica meritocrática; e 5. A ausência do princípio de gestão democrática.

Ambas as resoluções caminham para que o alinhamento entre as políticas educacionais ocorra, no sentido de que a formação dos professores esteja em consonância com o currículo da BNCC que visa à padronização para que se tenha o controle, tanto nas avaliações externas que são realizadas nas escolas quanto dos docentes que nelas lecionam.

Essa é uma das prioridades dos reformadores educacionais, tendo em vista que a OCDE é responsável pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

O segundo ponto refere-se à retomada das competências, como a concepção “adequada” de orientação da organização curricular. Essa concepção vincula-se diretamente com o viés neoliberal, no qual baseiam o “paradigma da produção flexível e supõem ideias de proatividade, autonomia, flexibilidade, transferibilidade e adaptabilidade a novas situações, fazendo com que o ‘saber fazer’ passe a ter alto valor em termos de capitalização” (ANFOPE, 2022, p. 1). O terceiro ponto diz respeito a uma concepção de formação de professores neotecnicista, em que se volta ao aprendizado de conteúdos técnicos, acríticos, utilitários que atendam aos interesses dos empresários da educação.

O quarto ponto coloca em destaque a lógica meritocrática da formação inicial e continuada dos professores, que “configuram-se como propostas que caminham para a certificação de professores/as, a ser valorizada pelo complemento salarial advindo de seu bom desempenho nos exames de avaliação e certificação nacionais” (ANFOPE, 2022, p. 1). E sobre o quinto ponto, as resoluções não assumem “a gestão democrática como princípio de formação dos professores/as” (ANFOPE, 2022, p. 1). Dessa forma, as resoluções se manifestam como um projeto de aprofundamento do viés neoliberal, descaracterizando a formação docente ao desvinculá-la da valorização dos profissionais, esvaziando-a ao impor uma concepção neotecnicista, afrontando a autonomia dos cursos de formação e promovendo mais políticas públicas que vão na contramão de uma educação de qualidade.

Nesse mesmo sentido, enumeramos mais uma proposta que foi produzida no Governo Bolsonaro, que caminhou no sentido de alinhar as políticas para a padronização do ensino e do modo empresarial de gerenciar as escolas, com a Matriz Nacional de Competências do Diretor Escolar. No documento que apresenta a proposta, justificam-na pelos relatórios apresentados pela OCDE, no documento de 2013, “Padrões de Aprendizagem, padrões de ensino e padrões para o Diretor Escolar: um estudo comparativo”⁶³, na qual relacionam a gerência escolar aos resultados adquiridos pelos alunos. Para eles, a melhoria da aprendizagem dos alunos nas escolas depende do desempenho dos diretores, ou seja, de aspectos ligados à gestão escolar; por isso, seria preciso alinhar as competências dos diretores escolares no que se refere a “processos de preparação, seleção, indução, formação e avaliação” (ANFOPE, 2022, p. 3). Outro relatório que auxilia a justificar a Matriz de competência foi publicado pela Unesco em 2018, intitulado “Ativando dispositivos políticos

⁶³ Título original: “*Learning standards, teaching standards and standards for school Principals: a comparative study*”.

para a Educação 2030: o potencial inexplorado de governança, liderança escolar, de monitoramento e avaliação de políticas⁶⁴”, o qual

propõe uma agenda de políticas públicas educacionais que considere cinco áreas relacionadas às características do trabalho do diretor: a) as metas e responsabilidades dos diretores; b) seleção e recrutamento de diretores; c) avaliação de diretores; d) preparação e desenvolvimento profissional de diretores; e) condições de trabalho e carreira docente dos diretores escolares. O texto ainda destaca que a definição do primeiro item – metas e responsabilidades dos diretores – é fundamental para a coerência interna na definição e organização das outras áreas mencionadas.

Em análise ao documento da proposta à entidade da ANFOPE, observamos que ele aponta uma concepção de gestão gerencialista, secundarizando os princípios de gestão democrática que é validada pela própria Constituição Federal de 1988, além de afrontar normativos legais, como o Plano Nacional de Educação (2014-2024)⁶⁵ e a Lei n.º 14.113/2020, que regulamenta o Fundeb. Ainda afirmam que a proposta tende a favorecer as instituições privatistas, que têm muito a ganhar com os processos de padronização na Educação Básica, sendo estes os principais atores por detrás das aprovações estabelecidas pelo CNE do governo Bolsonaro. Segundo as avaliações da ANFOPE (2021), essa Matriz “corroborar com uma visão gerencialista do processo de gestão escolar, regulando e controlando o exercício profissional e a formação – com provável redimensionamento dos cursos de Pedagogia – para inseri-los na lógica concorrencial da responsabilização e avaliação” (ANFOPE, 2021, p. 5).

A Associação Nacional de Política e Administração Pública (ANPAE) enfatiza a gestão democrática que se posiciona contrária a uma lógica da gestão gerencialista, pelo estabelecimento de uma relação de comando ao que se refere à figura do líder exercida pelo diretor escolar, como: “líder/liderados; governante/governados” (ANPAE, 2021, p. 4). Numa perspectiva democrática, todos os sujeitos escolares devem ser compreendidos como parte dos processos decisórios referente a questões administrativas, pedagógicas e financeiras, sendo assim, a própria instituição escolar, construída de maneira coletiva e democrática pelo uso de órgãos colegiados, conforme previsto na LDB (1996). Na direção contrária a essa, a Matriz incita competência do gestor/diretor, de consolidar projetos pedagógicos que favoreçam a implementação da BNCC, com esvaziamento de discussões coletivas mais amplas e

⁶⁴ Título original: “*Activating Policy Levers for Education 2023: The Untapped Potential of Governance, School Leadership, and Monitoring and Evaluation Policies*”.

⁶⁵ A matriz afronta a meta “19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão”, do PNE 2014-2024.

importantes para a constituição da identidade escolar, como a própria finalidade da educação e da instituição escolar.

Ao serem arroladas as competências, atribuições, habilidades, práticas e ações esperadas do diretor/a, não há qualquer referência às finalidades da educação e das instituições educativas. Além disso, essas especificações se dão em abstrato, sem considerar as condições de trabalho vigentes na escola, que interferem no exercício profissional de todos/as que nela atuam. (ANPAE, 2021, p. 4).

Assim, a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar estabelece parâmetros de atuação dos diretores sem levar em consideração a realidade das diversas instituições de ensino e os profissionais que nelas atuam, equiparando a função do diretor escolar ao diretor de uma empresa, de modo que auxilie no acompanhamento e na avaliação do trabalho dos diretores das escolas (ANFOPE, 2021). Desse modo, essa proposta se estabelece como mais um mecanismo de regulação do Estado para com a educação, ao parametrizar os resultados esperados dessa classe profissional.

Muitas foram as propostas padronizantes neste Governo, como a militarização das escolas e o retorno do método fônico como alfabetizador dos alunos, ambos com a intencionalidade de domesticar o caráter dos sujeitos da Educação Básica. No início do mandato, o Governo Bolsonaro colocou em prática uma das principais propostas, que defendia a militarização das escolas. Segundo Santos (2021),

A militarização das escolas é o processo de repasse das gestões administrativa, disciplinar e, às vezes, pedagógica das escolas civis públicas, vinculadas às secretarias distrital, estaduais e municipais de educação, para o comando de militares sobretudo das Polícias Militares (PM) e do Corpo de Bombeiros, mas também do Exército e demais Forças. Além disso, pode ocorrer contrato entre secretarias municipais e organizações não governamentais (ONG) criadas e mantidas por policiais militares, da reserva ou da ativa, que vendem a “metodologia” de ensino das PM aos sistemas de ensino (SANTOS, 2021, p. 6).

Em 2019, o governo Bolsonaro implementou o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), e modificou a estrutura do MEC, ao criar uma Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (SECIM) dando-lhe autoridade para “promover, fomentar, acompanhar e avaliar” a adoção de escolas cívico-militares nos municípios, estados e Distrito Federal, podendo se realizar por meio de parcerias com instituições militares. Em julho de 2019, publica o Decreto n.º 9.940, que autoriza que policiais e bombeiros militares atuem nas instituições de educação básica, assim como institui uma gestão colaborativa com essas instituições de força para as instituições públicas de ensino. Souza (2022, p. 179)

identifica que essas ações se relacionam a uma proposta de “adestramento, comportamentos padronizados, controle de aparência (corte de cabelo, maneira de se vestir) e da fala”, que se vincula ao propósito de “apagar e pôr fim ao debate sobre diversidade” (SOUZA, 2022, p. 180) E ainda, afirma que,

São medidas, como se pode ver, que ferem, inclusive, o princípio da gestão democrática nas escolas, através de mecanismos como a criação de novos cargos e setores subordinados aos militares. Além disso, essa proposta específica, também prevê a construção de um Projeto Político-Pedagógico padrão, com diretrizes elaboradas de maneira antidemocrática e que não leva em conta discussões pautadas na diversidade (SOUZA, 2022, p. 180).

Para além do ataque à diversidade que a militarização das escolas vem representando, ela também se caracteriza como um ataque ao profissionalismo dos professores que educam diariamente nas instituições. Ela legitima os policiais como “educadores” que fornecem a disciplina que os professores permissivos e subversivos não são capazes de fornecer. Nesse sentido, Santos (2021) explicita os argumentos utilizados para justificar a militarização nas escolas públicas, que se resumem aos problemas que perpassam a educação: “melhorar a taxa de aprovação; diminuir o abandono e a evasão escolar; reduzir o índice de criminalidade no âmbito escolar; e desenvolver virtudes sociais, como disciplina, respeito, valores, honestidade, tolerância, justiça e resiliência” (SANTOS, 2021, p. 2). Por isso, Santos (2021) afirma que “Passar o comando das escolas para a Polícia, tendo como base essas justificativas, parte do pressuposto de que educadores não estão dando conta da sua função, já que não conseguem manter disciplina, ordem e obediência” (SANTOS, 2021, p. 3).

No que se refere à questão curricular, o processo de militarização das escolas tem trazido uma mudança na cultura organizacional da escola e em seu processo de gestão, por duas principais vias: uma, pela adoção de novos componentes curriculares que são ministrados por policiais, como “Civismo, Educação Moral e Cívica e Ordem Unida”; outra, pela “imposição de novas práticas e novos códigos, até então estranhos à cultura escolar” (SANTOS, 2021, p. 8). As condutas estabelecidas aos alunos que cursam as escolas militares, formam-nos como sujeitos, os regulamentos, as normas disciplinares, os valores e princípios dessas instituições possuem um projeto de formação. As normas disciplinares para estas instituições possuem um “caráter educativo”, voltado para favorecer a formação dos seus alunos baseados em princípios como o “patriotismo e civismo”, os quais Santos (2021) nos lembra o quanto foram fundamentais no período da Ditadura Militar e foram utilizados para cercear “as liberdades, torturou e ceifou tantas vidas” (SANTOS, 2021, p. 13).

Esses princípios também foram utilizados para justificar atos antidemocráticos e terroristas de pessoas chamadas de “cidadãos do bem”, ao atacarem o Palácio do Planalto, em 08 de janeiro de 2023, degradando os bens públicos, atacando policiais, sob a recusa da perda de Jair Bolsonaro nas urnas de 2022 contra o Presidente Luís Inácio da Silva. E nesse caminho, a militarização das escolas segue na formação de sujeitos que saibam obedecer às ordens de seus superiores, aceitem as normas estabelecidas a eles, sejam submissos e respeitosos aos superiores, sem questioná-los como autoridades, contrapondo-se a uma formação escolar que vise o convívio em uma sociedade democrática, plural e respeitosa à diversidade. Na análise de Santos (2021) a

[...] militarização das escolas desfigura a instituição escolar como espaço de formação, bem como seus objetivos formativos, e leva à negação de princípios, como:

Liberdade de aprender, ensinar, quando os estudantes são submetidos não só às normas rígidas e hierárquicas, mas também obrigados a seguir não preceitos humanos universais, mas sim do militarismo;

Gestão democrática do ensino público, quando substitui as relações horizontais pela hierarquia e a obediência próprias do meio militar;

A diversidade étnico-racial, quando impõem a uniformização de vestimentas, cortes de cabelo, comportamentos e imposição da cultura militar, provocando a homogeneização e negação dos sujeitos (SANTOS, 2021, p. 16).

Desse modo, a militarização das escolas representa a aceitação de práticas autoritárias como mecanismo de formação, transformando as escolas em quartéis. Para nos contrapormos a esse modo de educar, devemos pensar em uma educação que forme sujeitos democráticos, que construam e respeitem a democracia e lutem para combater o autoritarismo expresso por essas instituições. Santos (2021) aponta uma educação que tenha como objetivo formar sujeitos para a emancipação, para terem seu desenvolvimento de forma plena, explorando todas as potencialidades, buscando a igualdade entre os sujeitos sociais em escolas públicas, gratuita, “pois a ela caberia a formação de todos os sujeitos por meio da oferta de uma educação laica e livre de discriminações em um Estado que fosse igualmente laico e livre” (SANTOS, 2021, p. 4).

Porém, não é somente a proposta de militarização das escolas que fere a pauta da convivência e respeito à diversidade durante esse governo. Em junho de 2021, foi aprovado o Projeto de Lei n.º 3262/19, que prevê o Ensino Domiciliar/*Homeschooling*, que também era pauta de campanha do presidente Jair Bolsonaro. “Regulamentar o direito à educação domiciliar, (...) beneficiando 31 mil famílias” estava prescrito, nas 35 metas divulgadas para

os 100 primeiros dias de Governo, sob a responsabilidade do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), pasta assumida pela ministra Damares Regina Alves (ESTADÃO, 2019, s/p.). Os ministros proponentes do PL, Damares (MMFDH) e Weintraub (MEC), conceituam a educação domiciliar como o “regime de ensino de crianças e de adolescentes, dirigido pelos pais ou por responsáveis” (BRASIL, 2019, p. 7), na tentativa de distanciar a relação de que a aprendizagem destes alunos esteja restrita ao espaço domiciliar.

A questão central não é onde dar-se-á o processo de ensino, mas sobretudo com quem, em companhia de quem, em que circunstâncias, sob o controle de quem. Não se trata então de uma educação domiciliar, mas de uma “educação sem escola”, ou seja, sem uma instituição pública (ou privada) cujas atribuições compreendem a transmissão (e a própria produção) da cultura e dos fundamentos científicos reconhecidos pela comunidade internacional, sem uma instituição em que os pais ou responsáveis não exercem o controle sobre os temas postos em discussões, sobre o currículo, sobre as diferentes posições axiológicas, sobre os valores e as visões de mundo que convivem e, não raro, entram em conflito (PICOLI, 2020, p. 4).

O projeto em questão é carregado pelo viés do neoliberalismo e conservadorismo. Primeiramente, por transferir a responsabilidade estatal para com a educação das crianças e dos adolescentes às próprias famílias, reforçando o papel do Estado como mero avaliador dos processos educativos, ficando a cargo dele avaliar e certificar. Segundo, por estar cerceando as possibilidades das crianças do convívio com o diverso e o diferente, ao restringir o processo educativo ao seio familiar, sob a alegação de que a educação diz respeito à escolha privada dos indivíduos, e assim estariam exercendo o direito deles como famílias, ao se responsabilizarem pela educação moral e acadêmica dos seus filhos. No espaço escolar, as famílias defendem que perdem este direito ao não ter participação na definição dos conteúdos e metodologias que implicam na formação moral particular de suas crianças e adolescentes.

A escola, como uma instituição que está sob responsabilidade do Estado, não seria um lugar seguro e adequado às famílias, cujos valores morais estariam em perigo, com as possibilidades de convívio (ou contaminação) pela relação que estabelece com terceiros, sejam eles alunos ou professores (agentes do Estado). Nesse sentido, o Estado seria incompetente em manter as crianças e adolescentes em segurança, não tendo melhor lugar do que o seio familiar para serem educados (PICOLI, 2020). Os defensores do *homeschooling*, ao deslegitimarem a capacidade do Estado, solicitam, no bojo da redação do PL 2401/2019, que tenham liberdade plena para organizarem o ensino de seus filhos, como Picoli (2020) explicita com relação ao “plano pedagógico individual”,

No inciso V, do Art. 4º, propõe-se que os pais ou responsáveis legais devem, no ato em que efetuam a matrícula do estudante em plataforma virtual a ser desenvolvida para atender a essa demanda, apresentar um “plano pedagógico individual”, e, no parágrafo 4º do mesmo artigo, estabelece que a renovação da matrícula dar-se-á anualmente com a inclusão na plataforma do “plano pedagógico individual correspondente ao novo ano letivo” (BRASIL, 2019b, p. 2). O monitoramento do cumprimento das atividades dispostas no “plano pedagógico individual”, de acordo com o Art. 10º, caberá aos próprios pais ou responsáveis legais, sem nenhuma interferência de órgão do Estado. Na proposição, **o Estado assume o papel de Estado-Avaliador, limitando sua atuação a averiguar o desempenho por meio de um exame anual que teria como referência os conteúdos formais do currículo correspondente ao ano escolar equivalente à idade do estudante avaliado**, conforme estabelecem o *caput* e o parágrafo 1º do Art. 6º. A proposição dá a entender que, quando da indicação da escolha por “educação domiciliar”, disposta no parágrafo 1º do Art. 2º, os pais ou responsáveis também têm assegurado o direito de não ter mais nenhum contato com a instituição do Estado no que diz respeito ao processo formativo de seus filhos ou tutelados legais. Isso fica subsumido na expressão “É plena a liberdade de opção dos pais ou dos responsáveis legais” (BRASIL, 2019b, p. 1) (PICOLI, 2020, p. 5-6, grifos nossos).

Por essas características, de plenitude das escolhas dos indivíduos em como a educação deve ser e ocorrer, deixando a cargo do Estado apenas a função de avaliar e certificar os estudantes, para que as famílias mantenham suas tradições, crenças e valores resguardados em seu afastamento da instituição pública do Estado, esta se configura como uma política neoliberal e conservadora. Picoli (2020) analisa que há uma incoerência em tratar a educação como uma escolha privada da família, à medida que uma de suas funções é preparar os indivíduos para o convívio coletivo em sociedade, o que não se restringe ao seio familiar.

Se a escola, como instituição criada para ajudar na transição entre a esfera privada e a esfera pública, precisa, a um só tempo, proteger o mundo, como espaço sempiternamente aberto à novidade, e a criança, como ser único e irrepetível capaz de inserir começos no mundo, renovando-o, é possível que o que é mais importante em Educação não sejam os conteúdos objetivos, tais como as leis da natureza, os acontecimentos históricos, os tipos de solo, a gramática formal etc., mas o tornar-se adulto em um mundo plural, compartilhado com os outros (PICOLI, 2020, p. 14).

O lidar com o outro é algo árduo, conflituoso, que entrepõe opiniões, valores, que para os grupos ultraconservadores se traduz num encontro com o instável, inseguro e que oferece ameaça na preservação dos valores que acreditam ser o certo, sagrado, atemporal e imutável. E é por isso que a educação tem por função se contrapor à defesa de uma única cultura, uma única tradição que deseja se impor às outras por grupos familiares que não aceitam o

pluralismo que existe no mundo. Longe de acreditar que a Educação tem por objetivo de unificar as diversas culturas, mas ela é o espaço do novo, do diferente, da quebra de preconceitos e da compreensão de que a cultura é mutável.

Para além das funções educativas que as escolas brasileiras (principalmente as públicas) se propõem a trabalhar, elas “têm atuado como uma rede de proteção dos direitos e da integridade física e emocional de crianças e adolescentes” (PICOLI, 2020, p. 8), tendo em vista que a escola se tornou um dos principais locais que identificam os casos de maus-tratos, sejam eles origem psicológica, física, sexual, negligências ou outras formas. Segundo o art. 245 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as escolas têm por obrigação comunicar às autoridades competentes (Conselho Tutelar, Ministério Público, polícia), os casos de maus-tratos, que, em sua maioria, ocorrem no seio familiar.

Aqueles que praticam esse ensino atualmente estão cometendo o crime de “abandono intelectual”, conforme o artigo 246 do Código Penal. Porém, esse tipo de ensino não tem grande representatividade na realidade brasileira, apesar do tema ser tratado como prioritário pelo governo. Dos 47 milhões de alunos da Educação Básica que o Brasil possui, somente 15 mil são educados em casa, “o número representa 0,03% do universo da educação pública e privada” (SILVA; RIBEIRO; ANDRADE, 2022, p. 166). Apesar da pouca representatividade que esta política abrange, Barbosa (2016, p. 166) nos alerta que o “*homeschooling* também provoca questionamentos sobre a escola, seja ela pública ou privada”, conduzindo parte da sociedade a rejeitar o modo como a escola se estrutura e funciona, assim como a “repensar o papel e a existência dessa instituição, ameaçando as representações coletivas sobre ela, tão diluídas no cotidiano das pessoas” (BARBOSA, 2016, p. 166).

E a última política a qual nos referimos nessa explanação, que consta nas ações conservadoras e neoliberais do Governo Bolsonaro, foi a Política Nacional de Alfabetização, chamada de “Alfabetização acima de tudo”. A modificação na área da alfabetização foi a única meta estipulada para a área da educação, das 35 metas estipuladas nos 100 primeiros dias do governo. Isso se justifica pela preocupação já expressa no Plano de Governo de Bolsonaro (2018) para com a alfabetização sofrer com a concepção educacional baseada em Paulo Freire, por isso, é a área que previa mudanças: “Isso inclui a alfabetização, **expurgando a ideologia de Paulo Freire**, mudando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (...)” (BOLSONARO, 2018, p. 46). As mudanças expressas pela Política Nacional de Alfabetização desse governo estão em consonância com outras propostas educacionais de alinhamento dos reformadores da educação, pois os conteúdos mínimos já haviam sido fixados pela BNCC, a proposta da BNC da formação dos professores já estava em curso, bem como as avaliações

com parâmetros para verificar as aprendizagens e qualificar a educação de maneira métrica. Assim, a expulsão da doutrina freiriana significava o rompimento com ensino, conteúdo, formação heterogênea, como salientam Santos e Oliveira (2021):

Portanto, a expulsão da ideologia de Paulo Freire, é coerente com a proposta de formação e de educação que vem implementando, a medida de que se busca a homogeneização, a formação de professores reprodutores e formadores de seres passivos e submissos a uma sociedade capitalista que busca a obtenção de riqueza pela exploração dos trabalhadores (SANTOS; OLIVEIRA, 2021, p. 158).

E com o objetivo de romper com o “método Paulo Freire”, reduzir o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional no Brasil, o governo lança o Decreto n.º 9.765/2019, que implementa a Política Nacional de Alfabetização. O foco desta política é colocar em prática o antigo e conhecido método fônico, como pode ser analisado por Santos e Oliveira (2021) em uma das ações da política, o programa “Tempo de aprender: formação continuada em práticas de alfabetização”. O programa realizou curso a distância em plataforma on-line, sendo voltado à formação de professores e gestores que atuavam, preferencialmente, nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, sem restringir o acesso de professores que atuavam em outros anos de ensino.

O programa se diz baseado em “métodos científicos” que comprovadamente são utilizados e são eficazes em países de primeiro mundo, porém a base metodológica utilizada se resume ao método fônico, contrariando a Meta 5, do PNE (2014-2024), que aponta a necessidade de assegurar no processo de alfabetização “a diversidade de métodos e propostas pedagógicas”. De maneira descontínua aos programas anteriores de alfabetização (como o PNAIC), “o processo de ler e escrever é reduzido a propostas padronizadas e descontextualizadas da realidade dos sujeitos” (SANTOS; OLIVEIRA, 2021, p. 159). O programa “Tempo de Aprender” oferece uma formação técnica aos professores, com instruções didáticas simplistas e práticas que direcionam o passo-a-passo de como devem se comportar, falar e agir, para alfabetizar. O que deve ser dito pelos professores está em cada cartilha oferecida pelo curso, com imagens ilustrativas indicando quais são as falas dos professores e quais devem ser as dos alunos, quando se exige uma repetição por parte deles.

Professor: Agora repitam comigo a frase “Eu amo aprender” e levantem um dedo para cada palavra.

Aluno: Eu... amo... aprender.

Professor: Vamos contar os dedos levantados.

Aluno: Um, dois, três.

Professor: Quantas palavras essa frase tem?

Aluno: Três!

Professor: Muito bem! Essa frase tem três palavras (TEMPO DE APRENDER, 2019, AO.02.00)

As instruções são mecânicas, sem ofertar espaço para o pensamento e construção por parte do professor. Diante da concepção de educação implícita nesta proposta de alfabetização, é previsto que, na divisão do trabalho pedagógico, ao professor seja restrito o papel de reproduzir o conteúdo que já foi pensado por “especialistas” no assunto (que no caso brasileiro, já está discriminado na BNCC). Assim, ele deve apenas obedecer aos comandos a ele direcionado, como as cartilhas explicativas demonstram “Leia o texto em voz alta”, “Aponte para cada barra enquanto estiver lendo”, “Escreva o texto no quadro” (TEMPO DE APRENDER, 2019). O professor, como executor de práticas padronizadas, sistematiza um processo de alfabetização, que, de igual modo, quer formar sujeitos destituídos de sua capacidade de pensar e construir, para serem seres passivos, que se mantêm em silêncio, escutam seus professores sem questionar, não erram e repetem tudo o que lhes é ensinado. Tudo o que se espera dos alunos é que eles ouçam os comandos, observem e os reproduzam.

A partir desse conceito de alfabetização e da metodologia usada no programa “Tempo de aprender” podemos refletir sobre a concepção de cidadão que se pretende formar. Um sujeito que não é estimulado a pensar, questionar, construir seu próprio pensamento e sua criticidade sobre o mundo. Esse tipo de ensino é linear, não prevê a participação do aluno para a construção da escola, das atividades e do conhecimento. Nesse sentido, o professor ocupa o papel de autoridade autoritária, como único detentor do saber e o aluno quem nada sabe, sem direito, sem voz, a palavra falada ou a palavra escrita, só lê quando lhe é permitido, só entende quando o adulto lhe diz que está pronto (SANTOS; OLIVEIRA, 2021, p. 164).

Desse modo, a Política Nacional de Alfabetização sofre uma grande descontinuidade no Governo Bolsonaro, percorrendo o rumo do retrocesso marcado pelo viés conservador. O governo utiliza-se da Política de Alfabetização para marcar o tipo de sujeitos que pretende formar para a sociedade que se quer ter, ou seja, busca formar sujeitos submissos às ordens dos “superiores”, para reforçar a sociedade desigual e na qual aprofundamos.

Esse governo, com essas características neoliberais pretendia continuar por mais quatro anos na condução de nosso país, e para isso se munuiu novamente de campanha baseada em *fake news*, participação de debates eleitorais, que contou com apoio de outros candidatos também apresentando dados falseados aos eleitores, disseminando a descrença na eficiência e veracidade das urnas eletrônicas, caso viessem a perder. No dia 02 de outubro, Lula teve 48,3% dos votos totais, contra 43,2% de Bolsonaro, representando uma diferença de quase 6,2 milhões de votos. Em segundo turno, no dia 30 de outubro, Luís Inácio Lula da Silva ganhou

as eleições com 50,88% dos votos válidos, contra 49,12% de Bolsonaro (CNN BRASIL, 2022).

Esta eleição entrou para a história por ser a primeira que foi disputada por dois candidatos que já estiveram à frente do poder executivo do país, como também por Bolsonaro ter sido o primeiro presidente que enquanto ocupava o cargo não se reelegeu (desde que a reeleição foi aprovada pelo Congresso) (CNN BRASIL, 2022). Grupos da extrema-direita que apoiavam Bolsonaro foram para as ruas protestar contra o resultado das eleições, resultando em paralisações de rodovias, acampamento na frente de quartéis e exército solicitando intervenção. O PL solicitou que o Ministério da Defesa averiguasse a possibilidade de fraude nas urnas eletrônicas, porém o Tribunal Superior Eleitoral recebeu o relatório emitido pelo Ministério, “que, assim como todas as demais entidades fiscalizadoras, não apontou a existência de nenhuma fraude ou inconsistência nas urnas eletrônicas e no processo eleitoral de 2022” (TSE, 2022, s/p.). Todos os atos foram compreendidos como um atentado contra a democracia brasileira.

No dia 1º de janeiro de 2023, o presidente Luís Inácio Lula da Silva tomou posse, tornando-se 39º presidente do Brasil, recebendo a faixa presidencial de um grupo de representantes de diversos segmentos da população brasileira, pois Bolsonaro e seu vice se negaram a passar a faixa, como era de tradição da cerimônia de posse (JORNAL DA UNESP, 2023). Após uma semana que ocorreu a posse, em Brasília, no dia 08 de janeiro, os edifícios do poder Executivo, Legislativo e Judicial e espaços aos redores foram invadidos e depredados de maneira violenta, num ato de terrorismo minuciosamente articulado e tendo apoio da polícia militar de Brasília e de seu governador. Deste atentado contra a democracia brasileira, Boaventura Souza Santos (2023) nos aponta alguns indicativos importantes.

O primeiro ponto é que o movimento da extrema-direita contra a democracia não é uma ação isolada nacionalmente, mas uma característica do neoliberalismo, que, para se manter sem ataques a seu modo de agir na sociedade, não respeita os elementos democráticos de uma nação. A exemplo disso, podemos perceber a similaridade com a invasão que ocorreu no Capitólio, em Washington, em janeiro de 2020, quando o candidato Donald Trump perdeu as eleições.

A invasão da Praça dos Três Poderes em Brasília é um cópia “melhorada” da invasão do Capitólio em Washington em 6 de Janeiro de 2020, aprendeu com esta e tentou fazer melhor. Foi organizada com mais detalhes, procurou trazer muito mais gente a Brasília, e utilizou várias estratégias para que a segurança pública democrática se sentisse tranquilizada de que nada anormal aconteceria. Os cabecilhas tinham por objectivo ocupar Brasília com pelo

menos um milhão de pessoas, criar o caos e permanecer o tempo necessário para permitir a intervenção militar que pusesse fim às instituições democráticas (SANTOS, 2023, s/p.).

Desse modo, são movimentos de grupos neoliberais que atentam contra a democracia em diferentes lugares do mundo, com suas similaridades pelo viés político econômico que assumem. O segundo ponto levantado por Boaventura Souza Santos (2023) refere-se à crença de que se tratava de um movimento espontâneo, desorganizado e que havia surgido no “calor” da emoção. Mas, ao contrário disso, houve organização de diversos cidadãos, em várias cidades e estados do país, com diferentes desempenhos de funções designadas, como aqueles que pertenceriam ao grupo invasor de Brasília, mas teriam também aqueles responsáveis por bloqueios na estrada para impedir abastecimento dos supermercados. Outro aspecto que demonstrou que eles tinham objetivos e organização, foi o furto de “documentos sigilosos e armamento ultra tecnológico, o que demonstra que havia treinamento e espionagem. Também foram encontradas cinco granadas no Supremo Tribunal Federal e Congresso Nacional” (SANTOS, 2023, s/p.).

O terceiro ponto refere-se às estratégias que a extrema-direita utiliza para se manterem no poder em países democráticos. Investem fortemente no uso das redes sociais para ganhar as eleições, mas com o objetivo de “se as ganhar, não usar o poder democraticamente nem sair do poder democraticamente” (SANTOS, 2023, s/p.). A outra estratégia deve ser utilizada caso não se ganhe as eleições, que é o questionamento da validade das eleições, seja o formato que for utilizado em cada governo, sendo aceito apenas a vitória do grupo da extrema-direita que se encontra no poder. “O programa mínimo é perder por pequena margem para tornar mais credível a ideia de fraude eleitoral. Foi assim nas últimas eleições dos EUA e no Brasil” (SANTOS, 2023, s/p.).

O quarto ponto, que foi muito importante para que o ato terrorista de 08 de janeiro ocorresse, refere-se às alianças nacionais, as quais Santos (2023) denomina de “forças antidemocráticas”, composta por civis e militares, vinculados instituições governamentais, que ou se omitem ou agem em favor do golpe, como foi no caso brasileiro. O quinto ponto diz sobre as alianças internacionais, porém, no Brasil, não ocorreu esse apoio como era esperado dos EUA, que tradicionalmente têm aliados ditadores e já instigaram golpes contra a democracia. Santos (2023) nos instiga a pensar sobre o que ocorreria no Brasil, caso tivesse tido este apoio: “Estou convencido de que se os EUA tivessem dados os habituais sinais de encorajamento aos candidatos ditadores, estaríamos hoje perante um golpe consumado” (SANTOS, 2023, s/p.). E ainda reforça que é previsível que a extrema-direita dificulte a

governabilidade de Lula pelos próximos anos e só será possível frear esses atos terroristas se a punição aos depredadores de 08 de janeiro seja dura. E o sexto e último ponto abordado por Santos (2023) diz respeito à base social que financia e organiza todo o grupo antidemocrático.

Os financiadores-organizadores parecem ser, no caso do brasileiro, sectores do baixo capital industrial, agrário, armamentista e de serviços que foram beneficiados pela (des)governança bolsonarista ou com cuja ideologia mais se identificam. No que respeita à ideologia, ela parece assentar em três pilares principais. Em primeiro lugar, a reciclagem da velha ideologia fascista, ou seja, a leitura reaccionária dos valores de Deus, Pátria e Família, a que juntam agora a Liberdade. Trata-se sobretudo de defender incondicionalmente a propriedade privada para com isso (1) poder invadir e ocupar a propriedade pública ou comunitária (territórios indígenas), (2) defender eficazmente a propriedade, o que implica armar as classes proprietárias, (2) ter legitimidade para rejeitar qualquer política ambiental e (3) rejeitar os direitos reprodutivos e das sexualidades, em particular o direito ao aborto e os direitos da população LGBTIQ+. Em segundo lugar, a ideologia implica a necessidade de criar inimigos a destruir. Os inimigos têm várias escalas, mas a mais global (e abstracta) é o comunismo. Quarenta anos depois de, pelo menos no hemisfério ocidental, terem desaparecido os regimes e os partidos que defendam a implantação de sociedades comunistas, este continua a ser o fantasma contraditoriamente mais abstracto e mais real. Para entender isso é preciso entrar em linha de conta com o terceiro pilar da ideologia de extrema-direita: a criação incessante e capilarizada no tecido social de uma realidade paralela, imune à confrontação com a realidade real, levada a cabo pelas redes sociais e pelas religiões reaccionárias (igrejas evangélicas neopentecostais e católicas anti-Papa Francisco) que com facilidade ligam comunismo e aborto e assim instigam o medo abissal nas populações indefesas, tudo facilitado por estas há muito terem perdido a esperança de ter uma vida digna (s/p).

Nesse sentido, é importante que esses atos antidemocráticos tenham sido elucidados nesta seção, para que componha a caracterização do *modus operandi* do neoliberalismo no governo Bolsonaro. Um neoliberalismo marcado por ataques constantes à máquina estatal, descaracterizando-a como instituição pública útil aos sujeitos que desejam ser dependentes de benefícios estatais, marcando-a como um mecanismo de prejuízos e atraso ao desenvolvimento do país. Um neoliberalismo cuja relação estatal com a educação se converteu em ataques constantes que refletiram em cortes de verbas na Educação Superior e Básica, perseguição e fiscalização a professores, pesquisadores e cientistas, acusando-os de serem doutrinadores comunistas e arruaceiros; ataque à homogeneização cultural, ao respeito à diversidade, à inclusão de deficientes em escolas regulares. Atos que se convertiam na forte tentativa de descaracterizar a educação pública e gratuita como um direito para torná-la como mercadoria, por isso, o cunho privatizante esteve forte nas poucas políticas educacionais que foram propostas por esse governo.

4.2 Sintetizando

A partir de uma análise da conjuntura educacional do Brasil após os anos de 1990, é possível afirmar que as políticas educacionais de características neoliberais tomaram diferentes rumos ao longo dos diferentes governos que estiveram à frente do Estado. Como vimos na seção anterior, os governos de Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso agiram na direção para que a educação estivesse subordinada aos interesses econômicos, difundidos pelos Organismos Internacionais, que através de seus empréstimos e “discursos de boa vontade” em auxiliar os países em desenvolvimento como o Brasil, orientavam as agendas educacionais.

Nos Governos em que o Partido dos Trabalhadores esteve à frente, com Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff vivenciamos a continuidade das pautas da agenda neoliberal para o campo educacional. Porém, o *modus operandi* desse neoliberalismo incluía uma visão democrática de direcionar a educação, a qual era discutida com a participação de sujeitos do setor educacional, partindo de uma perspectiva inclusiva, na qual as minorias foram parte agregada aos ganhos educacionais. A busca, com a participação ativa e respeitada das diferentes entidades representativas de diferentes grupos da educação, era por uma educação de qualidade socialmente referenciada, pública, gratuita, laica, inclusiva e democrática.

Toda a busca por esse tipo de educação foi tornando-se cada vez mais pesada e dificultosa para as entidades, professores, gestores e profissionais da educação, a partir do golpe de 2016, orquestrado por representantes da direita de nosso país. Sob o governo do presidente interino Michel Temer, o diálogo democrático para a construção da agenda educacional se esvaziou, e abriu espaço para aprovação de importantes mudanças por meio de emendas e medidas provisórias aprovadas às pressas e às escondidas, como foi o caso da Reforma do Ensino Médio. O financiamento da educação ficou em constante ataque e os investimentos estavam com os dias contados a partir da medida provisória do Teto de gastos, o qual restringia que o aumento das verbas destinadas à educação fosse apenas corrigido de acordo com a inflação. Esta medida poderia, mas não foi revogada pelo Governo Bolsonaro, pois as intencionalidades para com a educação destes governos eram semelhantes.

A intenção do governo Temer era aprofundar as facetas da educação como um serviço prestado preferencialmente pelas instituições privadas, desobrigando o Estado de suas funções para com ela. A educação, como um direito, sempre esteve em risco neste governo, e em seu

pouco tempo de duração, deu andamento em importantes reformas que caminhavam no sentido de destruir a educação pública, gratuita e de qualidade. Deslegitimavam as universidades, realizaram cortes nos orçamentos, romperam com o percurso de construção dialógica da BNCC para aprovar, aligeiradamente, uma versão privatista de currículo, aprovaram uma reforma do Ensino Médio que desvalorizava os professores, minimizavam os conhecimentos dos estudantes para buscarem uma formação técnica para se inserirem no mercado de trabalho. Um governo com uma proposta educacional clara, de fazer da educação o caminho para formar sujeitos úteis à sociedade, de perpetuar as desigualdades sociais com uma formação técnica e pobre de conhecimentos destinados à classe social mais baixa.

O Governo Bolsonaro, assumido *a posteriori* do Governo Temer, caminhou em direção a um aprofundamento do viés neoliberal e conservador na sociedade brasileira, sendo eleito sob a disseminação dos bordões: “Deus, Família e Pátria”. E em nome dessas instituições e religiosidade, agiu contra a instituição estatal, descaracterizando-a e destruindo-a pelas ações possíveis de dentro do sistema, como a venda de estatais, o sufocamento do funcionamento das universidades pelo contingenciamento de verbas, entre outras. O neoliberalismo implementado neste Governo foi caracterizado por ataques à democracia, seja no confronto constante com membros do Supremo Tribunal Federal, que ocorreram durante os quatro anos de mandato, seja nas políticas de cunho excludente que foram propostas, seja nos atos terroristas ligados à pessoa do Bolsonaro e aos grupos de extrema-direita composto por apoiadores de seu governo.

Sob um discurso de combate a “ideologia de gênero” e à “doutrinação ideológica e marxismo cultural nas escolas e universidades” retomaram propostas do Escola sem Partido na busca de cercear a liberdade dos professores de ensinar ao fiscalizá-los, controlá-los e reprimi-los. Ainda, disseminaram conteúdos que favoreciam a vertente ideológica de direita, como a tentativa de apagar a história da ditadura militar que ocorreu no Brasil em 1964, convertendo-a a uma interpretação de “movimento cívico, uma vez que na opinião do ministro (Ricardo Vélez Rodrigues), e dos ideólogos seguidores de Olavo Carvalho, se comemorar o Golpe Militar de 1964” (TORRES, 2020 *apud* SILVA; RIBEIRO; ANDRADE, 2022, p. 164). O ex-ministro da educação, Ricardo Vélez, tentou inculcar o tão defendido “patriotismo” pelo governo às crianças escolarizadas, ao solicitar que as escolas enviassem vídeos que tivessem os estudantes (menores de idade), enfileirados, cantando o hino nacional e lendo a “mensagem institucional do MEC contida numa carta com *slogan* de campanha presidencial do partido de Bolsonaro: ‘Brasil acima de tudo. Deus acima de todos’” (SILVA;

RIBEIRO; ANDRADE, 2022, p. 165). A iniciativa não repercutiu como o governo esperava, fazendo que recuassem com a medida.

Dentre as poucas ações concretas realizadas na área da educação, que não se resumiam a perseguição e combate a doutrinação e “marxismo cultural”, se encontraram o Programa “Future-se”, voltado para o processo parcial de privatização das universidades, a modificação na Política Nacional de Alfabetização em prol do retorno do método fônico como escolha metodológica, a BNC da Formação, que busca implementar uma formação estreitamente técnica no Ensino Superior e a proposta de Educação Domiciliar, ou “*Homeschooling*”, o qual acentua o conservadorismo e a transferência da responsabilidade da educação para as famílias (um pequeno grupo que vem assumindo o processo de escolarização dos filhos). Desse modo, o Governo Bolsonaro foi marcado pelas tendências de ações autoritárias, antidemocráticas, contrárias à pluralidade e à população pobre de viés neoliberal conservador. Um governo que, mesmo findado, fez com que o eco de suas ideias e ações repercutissem em vários brasileiros de diferentes estados e municípios, encerrando assim o mandato de um governo, mas não do bolsonarismo.

E o Brasil, que desde os anos de 1990 introduziu políticas educacionais nos moldes neoliberais, apoiado pelos Organismos internacionais, tem intensificado suas ações à medida que os Governos de direita estão à frente do Estado. O dismantelamento das instituições estatais e da educação pública tem sido cada vez maior, assim como a necessidade de criar resistências.

Esses contextos nacionais aqui trabalhados são de extrema importância de serem compreendidos, pois eles nos auxiliam a compreender o contexto mineiro em sua totalidade, tendo em vista que o Brasil é um país que funciona politicamente em Regime de Colaboração. Esse regime político vincula a União com os entes federados, em questões de planejamento e avaliação, nas quais são estabelecidas metas educacionais que devem ser cumpridas pelos estados e municípios. Há vínculos de destinação de recursos financeiros, que deixam os entes federados atrelados à União, e vínculos relacionados à distribuição de funções que cada um dos entes e União, tem a desempenhar, fazendo, por exemplo, com que as influências dos Organismos Internacionais não se restrinjam a União, mas afete diretamente todos os estados e municípios. Essa é uma das formas que as relações entre contexto nacional e regional se ligam, mas de vários outros modos estão vinculados, pois é por meio dos estados e municípios que o país alcança as metas estipuladas, os planos e gestão que necessitam de representantes de cada um dos entes federados etc.

Nesse sentido, quando, em 1995, se estabeleceu o Plano de Reforma Administrativa no governo FHC, que trouxe modificações para o modo de gerenciar o Estado, aplicando uma gestão gerencial de caráter neoliberal, houve um impacto direto nos estados e municípios. Em especial, no Estado de Minas Gerais, sob o discurso de inovar no modo de gerenciar o estado, colocou em prática o programa “Choque de Gestão”, que tinha seus fundamentos e propostas semelhantes ao Plano da Reforma Administrativa de 1995. Como também no governo de Fernando Pimentel, ao decretar estado de calamidade financeira através do Decreto n.º 47.101, de 05 de dezembro de 2016, o que demonstrava os impactos da crise econômica que impactou o país em 2015, assim como permitiria a solicitação de empréstimos à União, que são condicionais a exigências. E, ainda, nas eleições de 2018, como resultado dos fortes discursos e ações contrários ao PT e à esquerda e a defesa de eleitores de direita como o caminho, elegeram Romeu Zema do partido NOVO, que defendia claramente os interesses neoliberais.

O contexto nacional não determina os rumos que se percorre nos estados e municípios, mas eles se vinculam, influenciam e incitam para que haja um alinhamento nos modos de conduzir o Estado e as políticas sociais, em especial, a educação. Na próxima seção, adentraremos na discussão de um destes entes federados, Minas Gerais.

5. A LÓGICA NEOLIBERAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS MINEIRA: DE AÉCIO A PIMENTEL (2003-2019)

Compreendendo a organização do sistema político brasileiro que funciona sob regime de colaboração, é possível perceber a relação “formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal” (BRASIL, 1988, art. 1º). Essa relação que se estabelece entre os feitos, acordos e regimes adotados pela União, diretamente afeta o curso das políticas adotadas nos estados e municípios, não que o curso das políticas dos entes federados esteja determinado, mas fortemente pressionado a trilhar os mesmos rumos.

Desse modo, enfatizamos o quanto a compreensão do efetivar das políticas educacionais em nível Nacional é o contexto de influência nas políticas educacionais implementadas pelos estados e municípios. Portanto, ao investigar as políticas educacionais mineiras aos *modi operandi* do neoliberalismo nos governos de Aécio Neves, Antonio Anastasia, Fernando Pimentel e Romeu Zema, é preciso que a entendamos em sua totalidade.

Sendo Minas Gerais um importante estado do território brasileiro, este não esteve de fora das influências das políticas nacionais e sofreu com suas repercussões, à medida que a ideologia de determinados governos coadunava com as novas características estatais da nação, como foi o caso do Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRAE), que ocorreu em 1995, sob a condução do ministro da época, Luiz Carlos Bresser-Pereira. Dentre as várias características gerenciais que essa reforma incorporava, destacamos o foco no alcance de resultados a partir de metas métricas traçadas e o foco no cidadão, tanto na “confiança” a ele depositada para fiscalizar e cobrar os resultados das políticas, aumentando sua participação na vida pública quanto na “desconfiança” dada aos servidores públicos, que se tornaram alvo de políticas de controle, regulação e fiscalização.

Mesmo que a própria Reforma do Estado, que ocorreu em nível nacional, tenha sido considerada por Bresser-Pereira (2009) como um fracasso na área da educação, não foi evitado que tivesse desdobramentos para os entes federados, a partir “da migração de técnicos de alto escalão do governo federal para os estados, como ocorreu em Minas Gerais” (TRIPODI; SOUZA, 2016, p. 299), os princípios e ações coerentes com a Reforma do Estado foram sendo incorporados ao governo mineiro de maneira mais sistemática na administração estatal a partir dos anos de 2003, sob o Governo de Aécio Neves do PSDB, com a proposta reformista chamada “Choque de Gestão”.

A proposta do “Choque de Gestão”, que buscava efetivar um novo padrão de Estado, se dividiu em três fases, em que o Governo do PSDB esteve à frente do executivo do governo

mineiro. A primeira e segunda fase, sob a gestão de Aécio Neves (2003-2010), tinha como foco a gestão para resultados; e a terceira fase, sob o Governo de Anastasia (2010-2014), chamada de “Estado em rede”. Durante os 12 anos de governo do PSDB, muito pôde ser realizado no avanço de um Estado neoliberal, com características de uma gestão gerencial baseada em princípios como eficiência, eficácia, competitividade, que teve seus desdobramentos para a Educação mineira, se revertendo em omissão, descaso, desigualdades escolar e social.

Na contramão das propostas apresentadas pelos governos do PSDB, o PT concorreu às eleições a governador em 2014, com o candidato Fernando Pimentel, que veio marcar a história mineira, ao ser o primeiro governador pelo PT a assumir a gestão do estado. Com o plano de governo intitulado “Minas Gerais: perdendo o bonde da história”, criticou o Estado gerencialista e defendeu a necessidade de um Estado planejador, que estabelecesse propostas a longo prazo na busca da melhoria de qualidade de vida da população mineira. Com similaridades as propostas apresentadas pelos governos do PT em âmbito nacional, o governo mineiro defendia a abertura para a participação popular nas tomadas de decisão, trazendo o caráter democrático ao *modus operandi* do neoliberalismo do Governo de Pimentel.

A crise financeira herdada pelos governos anteriores e a situação econômica em nível nacional, de 2015, conduziram o estado mineiro a decretar estado de calamidade financeira. Os quatro anos de gestão do governo sob a condução de Pimentel foram permeados de muitas dificuldades financeiras, que repercutiram em defasagens para as principais áreas sociais, como a educação, saúde e segurança, em que os profissionais tiveram seus salários parcelados e recebimento atrasado, ocasionando muita aversão à política adotada neste governo. As áreas que mais foram defendidas na campanha desse governo foram as que mais sofreram com descaso e desvalorização.

Com a intenção de analisar o *modus operandi* do neoliberalismo na política educacional mineira, nos debruçaremos, nesta seção, em investigar o percurso dos partidos políticos e seus princípios e diretrizes, que representavam cada um dos governantes que estiveram na gestão do estado mineiro, sendo o PSDB, o PT e o NOVO. Destes partidos, situamos ao leitor a trajetória histórica deles e os princípios defendidos por cada um, na intenção de perceber quais aspectos estão em consonância com as ações desempenhadas na gestão do estado de Minas Gerais. *A posteriori*, trabalhamos com o programa de gestão do estado mineiro dos governantes, como as três gerações do programa “Choque de Gestão”, conduzido de 2003 a 2010, sob o governo de Aécio Neves, e de 2011 a 2014, por Antonio Anastasia, sendo que Anastasia esteve à frente da elaboração do programa desde o mandato

de Aécio; O programa de Fernando Damata Pimentel, “Minas Gerais: perdendo o bonde da história” (2015 – 2018) e de Romeu Zema, “Liberdade: ainda que tardia”.

Ao compreender de que maneira os governantes, juntamente aos partidos, se alinham ao viés neoliberal, caminhamos para analisar como que o *modus operandi* neoliberal de cada um deles age ao implementar as políticas educacionais em seus mandatos. Salientamos que, por questões organizacionais, as análises referentes ao governo de Romeu Zema realizaram-se na seção *a posteriori*.

5.1 “Choque de Gestão” e seus desdobramentos para a Educação mineira: os governos do PSDB na gestão de Minas Gerais (2003-2014)

5.1.1 O Partido da Social Democracia: entre os ideais da esquerda e da direita

O Partido da Social Democracia (PSDB) surge no Brasil ao final dos anos de 1980, em um contexto mundial marcado pela transição de um modelo político econômico e social, do Social Desenvolvimentismo para o neoliberalismo. Os anos dourados (1920-1960), que marcaram o modelo de Estado de Bem-estar Social, voltado a atender as demandas econômicas e sociais da população, vinham encontrando seu fim diante da crise do Petróleo e seus desdobramentos para diversos países. Em contraponto, o neoliberalismo vinha ganhando espaço mundialmente, desde o golpe neoliberal do Chile, em 1973.

O neoliberalismo alcançava, a cada ano, diferentes governos⁶⁶, que vinham modificando a estrutura administrativa do Estado, ao adotar um conjunto de medidas que o caracterizavam o como coordenador e avaliador. Essa realidade que se apresentava ao contexto brasileiro, que havia passado por um longo processo de redemocratização após o fim da ditadura militar que perdurou de 1964-1985, é o contexto em que os membros do PSDB viviam.

O PSDB foi institucionalizado no ano de 1988, tendo iniciado as propostas de consolidar um novo partido ao participar da Assembleia Nacional Constituinte (ANC), que ocorreu no ano anterior. Essa Assembleia foi importante para clarear as divergências

⁶⁶ Ver seção 3 desta tese, sobre o contexto de implementação do neoliberalismo nos diversos países do mundo e seus *modi operandi*.

existentes entre os membros do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)⁶⁷. O MDB era composto por

[...] Quatro grupos: os autênticos, políticos de várias tendências ideológicas que desde o final dos anos de 1960 atuavam em defesa do retorno do Estado de Direito; os históricos, membros atuantes no partido desde a fundação e ligados aos setores progressistas; o MUP (Movimento da União Progressista), que se autodefinia como a esquerda do partido, e o “Centrão”, bloco suprapartidário, com forte atuação na Assembléia Constituinte, afinado com os interesses defendidos pelo governo na gestão de José Sarney (VIEIRA, 2012, p. 66).

Diante da heterogeneidade do partido MDB, ocorreram diferenças entre os parlamentares de cunho ideológico e pragmático. Um grupo de parlamentares, entre eles, Franco Motoro, José Serra e Mário Covas, que se identificavam mais com uma abordagem progressista e à esquerda do partido e estavam insatisfeitos com os posicionamentos assumidos por parte dos parlamentares do PMDB no decorrer dos trabalhos na Assembleia Nacional Constituinte nos anos de 1987 e 1988. As discordâncias na Assembleia ocorreram em razão da falta de consenso sobre o sistema de governo, que oscilava entre presidencialismo e parlamentarismo, assim como sobre o prazo do mandato do presidente Sarney, se deveria ser de quatro ou cinco anos.

Um segundo aspecto de discordância, era com relação à falta de atuação que alguns parlamentares ficavam diante da atuação de controle de Orestes Quécia e seu grupo no interior do PMDB, criando assim uma acirrada disputa de poderes no partido. E o terceiro fator dizia respeito à candidatura de João Leiva no município de São Paulo, que foi indicação resultante da aliança com políticos conservadores do Partido da Frente Liberal (PFL) e o então prefeito de São Paulo na época, Jânio Quadros (ROMA, 2002).

Roma (2002) relativiza que a motivação de criar o partido tenha sido de caráter ideológico, afirmando que foi sob um viés muito mais pragmático, tendo em vista que em apenas seis anos depois da fundação do partido, o PFL foi o partido de principal coligação para que o Governo Federal fosse alcançado, com Fernando Henrique Cardoso ocupando o posto de Presidente da República. Sob esse argumento, explicita que, sendo os fundadores do PSDB os mesmos parlamentares, em sua maioria, que se posicionaram contra o presidencialismo e a prorrogação do mandato de Sarney para cinco anos, eles teriam poucas oportunidades para ocupar cargos políticos importantes, como ministérios, no governo

⁶⁷ O PMDB foi fundado no ano de 1980 e teve seu nome alterado para Movimento Democrático Brasileiro (MDB) no ano de 2017. É considerado o maior partido do país, pelo seu quantitativo de membros e pela maior representatividade de eleitos nos cargos de senadores, prefeitos e vereadores.

Federal e outros cargos. E outro aspecto pragmático considerado por Roma (2002) seria uma estratégia relativa ao próprio jogo político em torno da corrida eleitoral para Presidente da República em 1989.

Nesse caso, uma vez constatado que a única forma viável de acesso ao governo federal seria por meio de outro partido que não o PMDB, a estratégia adotada para a fundação do PSDB levou em consideração a abertura de um nicho de mercado eleitoral, aproveitando a massa de eleitores que se identificavam com o centro, mas que, àquela altura, rejeitavam o governo Sarney. Assim, a insatisfação dos eleitores quanto à atuação do PMDB no governo e no Congresso Nacional, agravada com a atitude do partido na aprovação do mandato de cinco anos para o presidente Sarney, abria um mercado eleitoral para a atuação de um novo partido que, em contrapartida, congregasse a ala mais progressista do PMDB, buscando preservar a posição ideológica de centro, e que, estrategicamente, compartilhasse o descontentamento dos eleitores em relação à atuação do governo. Embora excluído do processo sucessório no interior do PMDB, um dos integrantes do grupo que iria fundar o PSDB, Mário Covas, aparecia entre os candidatos preferidos do eleitorado para ocupar o cargo de presidente nas pesquisas de intenção de voto. Portanto, a disputa pelo cargo de presidente da República levou a um rearranjo do quadro partidário brasileiro, resultando numa disputa pelo espaço de centro entre dois partidos: PMDB e PSDB (ROMA, 2002, p. 73-74).

Com isso, a motivação da criação do PSDB girou em torno de conflitos ideológicos, mas com uma argumentação mais consistente, ao assumir o caráter pragmático, tendo em vista que um grupo de parlamentares compreendeu que poderia aproveitar melhor todo o conhecimento e a experiência que construíram no PMDB para conquistar cargos no Governo Federal se estivessem em outro partido. Assim, ao início da fundação do partido, assumiram um posicionamento de centro-esquerda, se diferenciando do posicionamento ideológico de José Sarney.

No mesmo ano em que o partido foi fundado (1988), escolherem simbolicamente a imagem de um tucano de peito amarelo para representá-los, por isso ficaram conhecidos como “tucanos”. Há três principais justificativas para a escolha do animal. A primeira, pela relação da cor amarela do peito do tucano com a cor da campanha “Diretas já”, que foi um movimento importante na redemocratização brasileira, período de surgimento do partido. Segundo, pelo tucano ser um dos símbolos representantes em defesa ao meio ambiente, causa abraçada por muitos movimentos considerados modernos e atualizados com as necessidades ambientais do mundo, o que para eles, na época, traria ligação com uma causa que traria boa aceitação da opinião pública. E a terceira justificativa está ligada à questão de ser um animal “brasileiro”, o que serviu para marcar a distinção dos compromissos partidários vinculados à Social-Democracia que seria em prol da realidade brasileira, da realidade da social-

democracia de outros países, como também demarcava o discurso de Mário Covas para a presidência “(...) continuei andando pelo Brasil afora, ouvindo e vendo, ao invés de ir ao exterior buscar conselhos e medidas salvadoras” (COVAS, 1989, s/p.).

Sobre isso, Vieira (2012) nos explicita que o PSDB se diferencia das propostas de uma Social-Democracia Europeia, que tem como surgimento a relação com grupo de trabalhadores na busca de uma democracia.

O Partido da Social Democracia Brasileira foi fundado por políticos profissionais apoiados por intelectuais, com forte base em São Paulo, sem vínculos com movimentos sociais ou trabalhistas e desde o início apresentou uma postura pró-mercado. Diferentemente dos partidos social-democratas europeus, que de acordo com Przeworsky (1988) foram da gradual adesão do proletariado à democracia, a uma progressiva aliança com setores da burguesia, o que os conduziu à adesão ao capitalismo e guinada ao centro, (...) o PSDB já nasceu no parlamento, inserido na democracia parlamentar e, vai demonstrando, cada vez mais claramente, sua inclinação favorável ao mercado (VIEIRA, 2012, p. 22).

Como o PSDB já nasce de dentro do parlamento, sua origem conta com uma composição inicial de políticos que já exerciam influência no contexto político brasileiro. Duverger (1970) chama esse tipo de criação de “partido de quadro”, que é criado de dentro do campo político e pertencente as disputas eleitorais, em contrapartida aos partidos de massas que é criado de maneira externa a estes. A exemplo dos partidos de quadros, os liberais e conservadores se encaixariam melhor, com característica de estrutura mais descentralizada, e com o objetivo maior de que seus filiados ascendam ao governo. No sentido oposto, o partido das massas teria como principal objetivo uma relação democrática entre representantes e representados, produzindo uma socialização das massas com a política, de característica de estrutura mais centralizadora, e teríamos, a título de exemplo, os partidos socialistas e comunistas.

Ao compreender o contexto de criação do partido e o posicionamento de seus integrantes, identificamos tanto um afastamento quanto uma aproximação do neoliberalismo nesse processo. As posições contrárias aos grupos de direita seriam um indicativo de afastamento do viés neoliberal, se as próprias ações não contradissem a afirmativa dos deputados federais e senadores que se autodenominavam de centro-esquerda. Desse modo, os discursos os afastam do neoliberalismo, mas as ações os aproximam. Por isso, analisaremos a defesa das ideologias do partido, em contraposição ao que se efetivou nos governos do partido.

Como o PSDB era fruto de um forte interesse em alcançar cargos políticos, com dissidentes do MDB, havia uma vasta composição ideológica que oscilava entre “democratas cristãos à liberais progressistas” (VIEIRA, 2012, p. 78). A própria escolha do nome do partido demonstra a heterogeneidade ideológica, pois foram sugeridos três nomes, os quais eram: “Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Partido Popular Progressista (PPP) e Partido da Renovação Democrática (PRD)” (VIEIRA, 2012, p. 78). Esses nomes estavam em consonância com a composição dos membros.

[...] as divisões ideológicas dentro do partido, no momento de sua constituição, foram classificadas em: social-democratas (tendência majoritária representada principalmente por Fernando Henrique Cardoso, Mário Covas, Euclides Scalco, Pimenta da Veiga, Artur da Távola), liberais ‘progressistas’ (tendência mais conservadora, representada por Afonso Arinos, Jaime Santana, Caio Pompeu de Toledo, Ronaldo Cezar Coelho), socialistas democráticos (tendência mais à esquerda, formada sobretudo por membros do antigo MUP) e democratas-cristãos (menor tendência representada por Montoro e José Richa) (VIEIRA, 2012, p. 80).

Dessa maneira, o PSDB, em sua fundação, teria espaço para agregar quatro correntes políticas: liberais progressistas, democratas cristãos, social-democratas e socialistas democráticos (MONTORO *apud* VIEIRA, 2012). Porém, essa vasta diversidade ideológica traria conceitos contraditórios na definição de seus documentos, como o Estatuto do Partido e seu Manifesto (1988) e o Programa de Fundação (1988), como a intencionalidade de “se situar a meio caminho entre ‘Estado forte e autoritário’ e o ‘automatismo do mercado’. O partido é favorável à redução do Estado em alguns setores e ao Estado Regulador onde for necessário” (VIEIRA, 2012, p. 81). Ou seja, o que é proposto no partido se aproxima de um liberalismo social, em que se preza pela melhoria das condições de vida das pessoas, ao mesmo tempo em que se preza pela manutenção do sistema político-econômico social capitalista.

No Estatuto do PSDB, pode ser encontrado os indicativos de princípios voltados à

construção de uma ordem social justa e garantida pela igualdade de oportunidades (...) a realização do desenvolvimento de forma harmoniosa, com a prevalência do trabalho sobre o capital, buscando a distribuição equilibrada da riqueza nacional entre todas as regiões e classes sociais (PSDB, 1988, Art. 2º).

E, ainda, ressaltam a importância da “articulação com os movimentos sociais, respeitadas suas características e autonomia, assegurando-lhes representação nos quadros

partidários e listas de candidatos e incentivando-se a auto-organização da sociedade, em especial nos setores ainda marginalizados” (PSDB, 1988, Art. 2º - V). Porém, como um partido nascido por parlamentares, no antro do jogo político, nunca efetivou proximidades com os movimentos sociais e setores marginalizados da população. No governo FHC (1995-2002), algumas políticas de cunho assistencialista foram criadas, mais sem efetivamente trazer transformações ou rupturas para a ascensão e autonomia às classes sociais mais desfavorecidas. Assim como no liberalismo social, que defendia um Estado mais forte e presente para proporcionar melhorias as condições de vida das pessoas como um mecanismo de tirar o mercado da estagnação da crise econômica, a proposta do PSDB busca os benefícios do discurso de proximidade com as classes sociais mais baixas.

Esse viés desenvolvimentista ancorado nos princípios de um liberalismo social pode ser percebido na proposta de Governo “Choque do Capitalismo” apresentada por Mário Covas, em 1989, primeiro ano em que o PSDB disputou as eleições pelo PSDB e teve como resultado a conquista do 4º lugar na disputa eleitoral.

O País é forte, mas vem sendo agredido duplamente: de um lado, por crescente degradação da infra-estrutura, causada pelo esgotamento da capacidade de investimento do Estado e pela brutal sangria da dívida externa; de outro, pela escalada da inflação, que desorganiza a economia, concentra sempre mais a renda, premia a especulação, deprime os salários reais e a receita pública. O País está embriagado por uma cultura inflacionária. Muitos sequer a combatem porque dela se beneficiam. É por isso que a inflação persiste ameaçando devorara nosso presente de democracia e nosso futuro de desenvolvimento. Combatê-la sem tréguas é precondição para reorganizar as finanças internas e reestruturar a nossa articulação com o mundo. No mundo contemporâneo, que avança por grandes saltos tecnológicos e organizacionais, cada década representa um século a ser ganho ou a ser perdido. Está nas mãos desta geração promover esse salto. Ou o faremos logo, ou retrocederemos (COVAS, 1989, s/p.)

O discurso do programa de Covas trazia uma forte crítica à realidade social vigente da época, causada, em grande parte, pelas honrarias às dívidas externas, que traziam grande prejuízo aos setores sociais. A preocupação com as massas e a aproximação com o discurso desenvolvimentista levaram muitos pesquisadores a enquadrar o partido em sua fundação, como centro-esquerda, para, somente a partir de 1994, com o ingresso de FHC na presidência, compreenderem o partido como de direita.

Em 1988, o PSDB publicou um manifesto no qual anunciava os princípios ideológicos de sua organização partidária. Embora, por este manifesto, o partido tenha procurado ocupar uma posição de centro-esquerda no espaço político nacional, apresentando preocupações (justiça social, distribuição de renda, soberania nacional, emprego e reforma agrária) que o aproximavam

dos partido situados à esquerda (e que, como vimos, cumpria os objetivos de conquistar este nicho do mercado eleitoral), seu programa apresentava outras características. O programa de governo do PSDB, também elaborado em 1988, orientou-se por uma agenda política com teor claramente liberal – desregulamentação da economia, abertura econômica ao capital estrangeiro e privatização das empresas estatais. Nesse programa, a intenção declarada era a de romper com o caráter nacionalista e estatizante que caracterizava a feição do Estado brasileiro desde o governo Vargas na década de 1930. As principais diretrizes definidas para nortear um futuro governo seriam a ênfase na estabilidade monetária como condição antecedente para o crescimento econômico e a alternativa do mercado para suplantiar o modelo nacional desenvolvimentista centrado no Estado (ROCHA, 2013, p. 75).

Os apontamentos de Roma (2002) evidenciam o posicionamento liberal desde a fundação do partido e não apenas depois que o FHC esteve à frente da presidência. Os registros da Ata da 14ª Convenção Nacional do PSDB mostram o viés liberal presente, como princípio do partido. O Senador Tasso Jereissati, em seu discurso, mencionou a necessidade do país em relação ao partido do PSDB, pois ele seria alternativa frente às políticas de cunho populista que vinham sendo implementadas desde o ingresso do PT na presidência.

O Brasil não precisa mais de populismo e de lutas internas. Vamos fazer que o PSDB seja a alternativa que o Brasil precisa. Eu não mudei um milímetro dos meus ideais. Se o Brasil quer o PSDB, quer o PSDB dos princípios éticos e morais da sua fundação. **Quer o PSDB moderno e de ideias liberais** quer que os brasileiros tenham acesso a empregos e a mais oportunidades (PSDB, 2017, p. 4).

No discurso do senador, ele mesmo assume o liberalismo como princípio norteador do partido e se afasta das políticas que enquadra como populista realizada nos governos do PT, que se posicionaram como oposição no decorrer dos mandatos. Em consonância, a argumentação de que o PSDB fosse um partido que vislumbra a modernização para a política como princípio fundante, o então governador Geraldo Alckmin, discursou, **“O PSDB é um instrumento da modernização do Brasil**, do Brasil que nós queremos, inserido na economia internacional, o Brasil de **agenda moderna**, do século 21. Vamos perseguir **a inovação** de forma obsessiva” (PSDB, 2017, p. 4, grifos nossos). Segundo Laval (2004), o discurso da inovação/modernização nos seduz por se apresentar como sinônimo de qualidade, porém, as reais intenções são expostas ao conceituar eficácia como “(...) sempre mensurável, que ela pode ser relacionada a dispositivos, a métodos e técnicas inteiramente definidas, padronizadas e reprodutíveis em grande escala” (LAVAL, 2004, p. 207). A inovação e a busca do progresso pelo viés modernizador estão por trás do *modus operandi* de gerir o Estado. E em complementaridade, Alckmin, menciona a visão do partido com relação ao Estado, “Já passou da hora de tirar o peso do **Estado ineficiente** das costas dos trabalhadores e

empreendedores" (LAVAL, 2004, grifos nossos). Nesse trecho, utiliza um discurso clássico do neoliberalismo, o qual ataca o Estado de ineficiente para tirar, cada vez mais, suas atribuições e repassá-las ao mercado.

Nessa toada, o mercado é compreendido como elemento importante para o desenvolvimento da nação, não distanciando-se dele como numa perspectiva socialista, o que coaduna com o discurso do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, que reforça “Temos que nos mostrar como somos, que o mercado é importante, mas nosso guia tem que ser a geração de e desenvolvimento. Não podemos fazer o país avançar senão tivermos uma estratégia” (PSDB, 2017, p. 4, grifos nossos). As questões sociais eram tratadas de modo que coadunavam com o desenvolvimento do mercado, como explicita Roma (2012),

Com relação aos problemas sociais – principalmente desigualdade social e pobreza –, a suposição estabelecida pelo programa do partido é a de que estes seriam resolvidos em decorrência da estabilidade monetária, da austeridade fiscal, da descentralização da administração pública e do crescimento econômico sustentável. Isto fundamentalmente porque suas lideranças consideravam que esta seria a terapia mais adequada à resolução dos dois maiores problemas estruturais do Estado brasileiro: a crise fiscal e o patrimonialismo (ROMA, 2012, p. 75).

Desse modo, o que se identificou do partido do PSDB é que, desde sua fundação, o partido nunca foi um partido de esquerda voltado para as lutas de classes com o objetivo de libertar os trabalhadores da exploração do sistema capitalista, pelo contrário, o capitalismo foi, desde o começo, a máquina propulsora de ação dos membros do PSDB. A nomenclatura escolhida pelos filiados ao partido trazia equívocos com relação à ideologia defendida por eles, mas se afastava, em vários aspectos, dos partidos da Social-Democracia Europeu. O partido, desde sua fundação, sempre angariou muitos votos, e conseguiu números expressivos de representantes nos governos, justamente por já serem políticos de carreira.

O ano de 1994 foi um grande marco para o partido do PSDB, por ter colocado como candidato à presidência Fernando Henrique Cardoso e conseguido que fosse eleito, assim como, seis governadores, 63 deputados federais e mais de 90 deputados estaduais. Para que o presidente FHC permanecesse no cargo, uma emenda foi aprovada, garantindo que houvesse reeleição aos cargos do poder executivo, conduzindo a reeleição do FHC e tornando-o o primeiro presidente reeleito e ainda com duas vitórias alcançadas no primeiro turno. As medidas tomadas no governo FHC culminaram na direção da Reforma Administrativa do Estado em 1995, transformando o gerenciamento estatal semelhante ao de uma empresa, abrindo as portas para a iniciativa privada, vendendo empresas estatais, entre outras medidas que se caracterizaram como neoliberais.

O que Roma (2012) analisa diante da construção ideológica do PSDB é que a declaração dos membros em serem social-democratas, mesmo que em seus programas de governo e outros documentos apresentassem teses liberais, foi fundamental para o processo de filiar seus militantes. Mas, por outro lado, o que predominou foi a tônica neoliberal nos programas de governo e nas ações dos membros que estiveram à frente de cargos públicos em nome do PSDB. Isso se reafirma quando as alianças com o partido se concretizam, sendo o PFL uma das coligações realizadas no decorrer do governo FHC. Sobre tal, Guiot (2010) analisa,

O projeto trazido pelo PSDB se coadunava com as aspirações dos setores empresariais que desejavam a estabilidade econômica e a continuidade da política neoliberal iniciada por Collor (com os ajustes necessários), bem como a pacificação dos movimentos sociais. Foi assim que o PSDB foi capaz de ser um “moderno Príncipe” para a burguesia brasileira, posto que dispensou esforços para superar a crise de hegemonia através de um movimento centrípeto, que guiou as classes dominantes a um porto seguro (GUIOT, 2010, p. 9).

Portanto, o *modus operandi* do neoliberalismo se camufla sobre os discursos e fundação do partido que se define como social-democracia. Porém, é na concretude das ações dos governantes desses partidos que seu *modus operandi* neoliberal se mostra, como veremos no governo mineiro, que muito foi influenciado pelas políticas de FHC.

5.1.2 O Choque de Gestão nas gestões de Aécio Neves e Antonio Anastasia: a Educação em destaque

O governo Aécio Neves se inicia em janeiro de 2003, com a proposta de reformar o estado mineiro, o qual alegava possuir uma forte crise fiscal e administrativa, deixada pela má gestão anterior, que estava sob responsabilidade de Itamar Franco (1988 - 2002). Para tal, coloca como proposta o programa “Choque de Gestão”, que objetivava modernizar o modo de funcionamento da máquina estatal, que deveria administrar para obter resultados claros e mensuráveis. Segundo Gandini e Riscal (2002), as reformas de Estado caminham na direção de atingir o maior grau de racionalidade técnica possível nas políticas públicas que são implementadas, assim como é previsto que a administração se baseie cada vez mais nos moldes gerenciais, para que os serviços públicos sejam ofertados da maneira mais moderna e racional possível.

Nesse sentido de racionalizar a administração pública mineira, focalizam as ações em três principais frentes, o ajuste à realidade (que se refere ao déficit fiscal), a racionalização do planejamento e inovação em todos os setores da máquina pública. Para isso, utilizam ferramentas gerenciais oriundas do setor privado para modificar o modelo burocrático da administração estatal para através do programa “Choque de Gestão”, que se realizou em três fases, a primeira, de 2003-2006; a segunda, de 2007-2010; e a terceira de 2011-2014, sob o argumento de solucionar os graves problemas de déficit fiscal que vinha ocorrendo desde 1996, que, segundo Anastasia (2006), levou o estado a ter problemas desde a ausência de recursos para as despesas básicas até com a folha de pagamento dos servidores. Essa realidade levava o governo a um estado de crise de legitimidade, em que a confiança no Estado encontrava-se, supostamente, abalada.

Esse diagnóstico argumentado por Anastasia (2006) seria fruto de uma gestão que não estabelecia suas metas, não cobrava resultados, não tinha mecanismos de verificação de desempenho dos órgãos e servidores, entre outros problemas de gestão. Por isso, era preciso que fossem colocados em prática novos modos de gerir o Estado; assim, propõem que haja um “Choque de Gestão” (CG) no modo de operacionalizar a máquina estatal durante os primeiros anos do mandato de Aécio Neves (2003-2006) pela primeira geração do CG.

[...] a Primeira Geração do *Choque de Gestão* guiou-se por uma abordagem dual, tendo suas primeiras medidas duas direções: medidas emergenciais de ajuste à realidade, com os objetivos principais de corrigir a situação econômico-financeira do estado, reconstruir a máquina administrativa, promover o equilíbrio fiscal e recuperar a capacidade de investimento; e medidas estruturantes, com o objetivo de dar as bases para um novo processo de desenvolvimento econômico e social para o estado, [...]. (SOARES; DARBILLY; VIEIRA, 2010, p. 6).

Nesse sentido, o objetivo do CG era consolidar, na administração pública estadual, uma nova normatização de comportamentos que estivessem mais associados ao gerencialismo privado, na busca da eficiência e eficácia. Para tal, buscaram novos modelos de gestão e mecanismos de inovação do aparato institucional. As estratégias gerenciais do CG se voltaram a construir uma agenda política que conciliaria os objetivos econômicos, fiscais e as demandas sociais, o que era chamado de modelo de governança social, na busca de articulação e equilíbrio entre as demandas do Estado, do mercado e sociedade.

Esse tripé de equilíbrio está em acordo com os princípios do partido de Aécio Neves, o PSDB, que defendiam a social-democracia. Porém, o viés neoliberal não permite que essa articulação encontre o devido equilíbrio, pois as demandas do mercado se sobressaem em uma

sociedade capitalista, fazendo com que as demandas sociais não sejam correspondidas e até mesmo estejam à mercê do mercado, como se planejava com as medidas adotadas para resolver os problemas financeiros. Estas, incluíam o enxugamento dos gastos oriundos nos diversos setores estatais, enfatizando o discurso de que a máquina pública era dispendiosa, e por isso era preciso haver cortes. Por conta disso, na proposta do programa eram previstas ações, como o estabelecimento do teto salarial para o servidor público, extinção de benefícios destinados ao funcionalismo, substituição de pagamento de horas extras para implementação de banco de horas, redução de gastos com a máquina estatal, entre outras (OLIVEIRA; RIANI, 2004). Esses cortes previstos afetavam diretamente os servidores públicos que trabalhavam para o estado e, em consequência, na oferta dos serviços destinados à população mineira.

Outra linha de ação, por sua vez, visava à modificação no Planejamento, transformando-o numa perspectiva gerencialista que se baseava em princípios, como: alinhamento, transparência e eficiência. A proposta utilizada era o duplo planejamento, que se convertia em ações voltadas para medidas de curto prazo, “hoje, para hoje” e as medidas de médio e longo prazo, “hoje para o amanhã” (GUIMARÃES; ALMEIDA, 2006). Os dois planejamentos deveriam coexistir e se associar, de modo que as medidas de curto prazo se ligassem às medidas de longo prazo, a fim de garantir a execução de ambos. No bojo das ações do planejamento estratégico deveriam considerar os seguintes aspectos para sua formulação: participação dos diversos sujeitos, sejam eles os idealizadores ou cidadãos comuns; realização de estudo de viabilidade da estratégia, “tempo (curto e longo prazos) e focalização de ações e metas; organização do processo orçamentário alinhando-o à estratégia” (QUEIROZ; CKAGNAZAROFF, 2010, p. 688). Porém, à medida que as políticas do estado foram se efetivando, evidenciou-se um planejamento focalizado, voltado apenas para metas de curto prazo em que desse visibilidade ao governo.

Sobre o Planejamento, um dos importantes documentos que foram formulados na gestão de Aécio Neves foi o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI), que se consolida como um plano a ser utilizado pelo Governo Mineiro para orientar as prioridades e objetivos de longo prazo, dos programas governamentais, estabelecendo o diagnóstico dos problemas e seus meios de resolução. No governo de Itamar Franco, o primeiro PMDI foi criado com a vigência de até 2003. Então, na construção do segundo, ampliou-se esse período, para ser de 2003-2020. Esse documento foi essencial no governo Aécio Neves, para orientar o modelo de gestão que seria assumido a partir de 2003, já delineado pelo programa “Choque de gestão”.

O PMDI (2003), ao fazer um diagnóstico da realidade brasileira, traz alguns condicionantes, a nível nacional, que demonstram a relação da reforma administrativa do Estado iniciada nos anos de 1990, que possuem uma tendência de “permanência nas próximas décadas” que influencia o curso das políticas mineiras e a própria organização e delimitação de objetivos, prioridades do PMDI. Alguns desses condicionantes são:

redefinição do papel do Estado, reduzindo a participação na provisão direta de bens e serviços públicos;
amadurecimento político da sociedade, com consolidação da democracia e dos valores republicanos;
mudança no perfil demográfico com envelhecimento da população, provocando modificações nas estruturas de mercado e de consumo; pressões sobre a previdência; aumento da poupança interna; e alterações no perfil das demandas sociais, sobretudo na área de serviços de saúde;
essencialidade da educação para a competitividade e empregabilidade, fortalecendo a expansão da demanda de ensino médio, educação profissional e ensino superior (PMDI, 2003, s/p.).

Esse documento (PMDI, 2003) explicita o *modus operandi* do neoliberalismo na política mineira, sob a gestão de Aécio, que preconiza a ação de um Estado que se submete aos ditames do sistema capitalista ao trazer modificações em suas estruturas, de modo que falhe em suas obrigações para com as classes sociais mais baixas. A educação, como parte de um plano maior, é apresentada sob uma perspectiva de submissão aos condicionantes econômicos, de modo que estabelece a relação com o setor econômico, para propor quais são as melhorias necessárias para o setor educacional. A baixa na classificação no *ranking* do Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB), que foi de 1º para o 4º lugar na gestão de Itamar Franco, foi apontada como uma baixa na qualidade educacional mineira, que seria recuperada qualitativa e quantitativamente nos diversos níveis de ensino, à medida que a educação se articulasse ao setor econômico. Segundo o PMDI (2003-2020), o que levou Minas a estar nas melhores colocações de qualidade da educação foi o “foco gerencial e não na ação pedagógica” (PMDI, 2003, p. 20).

A reforma que objetivavam realizar na educação não passava pelos processos pedagógicos, mas sim, pelo gerencial. Menosprezavam as próprias finalidades da educação, ao restringi-la ao ensino técnico, que teria como função apenas formar a mão de obra específica para o mercado de trabalho. Seria esta, então, uma educação que forma sujeitos adaptáveis às necessidades econômicas da sociedade. Essas reformas educacionais não são uma novidade para o campo educacional, levando-se em consideração que já vinham sendo fomentadas pelo Banco Mundial desde os anos de 1990, que tinha como preocupação o capital humano. “É a qualidade — em termos de melhor aprendizagem dos alunos — que

produz os benefícios econômicos do investimento em educação” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 3).

Apesar disso, Anastasia (2006) afirmava o ineditismo e a inovação da política adotada em Minas Gerais, “Choque de Gestão”. Ainda, afirmava a “originalidade e singularidade (...) no panorama/trajetória das políticas de gestão nacionais e internacionais” (ANASTASIA, 2006, p. 16), negando as influências da reforma administrativa do governo FHC (1995-1998), sob a condução do Plano da Reforma do Estado de 1995 em nível Nacional, que alterou o papel do Estado para coordenador e avaliador, institucionalizou as parcerias público-privadas, entre outras ações que configuraram uma gestão nos moldes gerenciais, assim como o modelo gerencial propôs.

[...] o “Choque de Gestão”, muito além de uma linha gerencial formulada com a intenção de transformar o padrão e o método então vigentes na administração pública, teve desde o nascedouro a pretensão de conter, immanentemente, o conjunto dos objetivos do Governo Estadual, como se fosse programático por si só. Em consequência, dispensou um projeto político amplo e estratégico para Minas Gerais, capaz de dirigir e protagonizar a coisa pública como sujeito insubmisso à lógica – material, organizacional e metabólica – intestina ao aparato estatal (ROCHA, 2013, p. 13).

Os reflexos para educação de um projeto de Choque de Gestão, baseado em eficiência, eficácia, com cobrança de resultados a partir de metas métricas descontextualizadas das realidades particulares das unidades de ensino, afastou das escolas as possibilidades de funcionarem sob os princípios de gestão democrática, de expandirem na busca de proporcionar acesso a uma educação de qualidade como um direito, tendo em vista que as parcerias públicas privadas vinham crescendo e o Estado vinha omitindo suas responsabilidades. Segundo Linhares e França Jr. (2013, p. 199), a educação pública do estado de Minas Gerais sofreu um declínio ao que diz respeito “à sua qualidade e a garantia enquanto direito social. Reflexo claro da opção de projeto de seu governo”.

A preocupação notória e compromisso firmado pelo estado de Minas Gerais era para com a transformação da educação, tida como um direito para tornar-se educação como mercadoria, por meio da relação próxima com o setor privado e o compromisso firmado com os *rankings* Nacionais e Internacionais, favorecendo a lógica da competitividade. Esse modo de funcionamento, que preza o alcance de dados quantitativos, trouxe à Educação mineira diversas consequências, como as elencadas por Reis (2010) *apud* Linhares e França Jr. (2013),

Na contramão dessa busca por um posicionamento nas estatísticas, observa-se uma série de problemas, agravados no curso dos 8 anos de gestão: a) aprofundamento das desigualdades regionais; b) a falta de investimento e infraestrutura; c) o desestímulo dos profissionais da educação – que têm um dos piores salários do país; d) a preocupação com um número reduzido de escolas e o abandono de milhares; e) a falta de democracia na gestão e na garantia dos conselhos; f) a estigmatização da educação do campo e o abandono da educação indígena e quilombola (REIS, 2020 *apud* LINHARES; FRANÇA JR., p. 200).

Essa realidade é consequência da adoção de uma política de metas e controle de resultados, na qual a gestão gerencial do Estado repercute na preocupação de alcance dos objetivos quantitativos, em detrimento dos objetivos qualitativos, que envolvem a qualidade, o acesso à educação, A valorização dos profissionais, o comprometimento com infraestrutura, financiamento adequado, entre outros.

Dentre as características de uma gestão gerencialista, estava prevista a flexibilização de contratação de novos funcionários, como foi o caso de atuação de analistas educacionais contratados por fora da carreira do Estado para atuar no Programa de Intervenção Pedagógica (PIP). Na lógica do viés neoliberal, a flexibilização no campo do trabalho repercute maiores possibilidades de adaptação dos que concorrem por uma vaga de emprego no mercado, se adequando ao que o mercado pode pagar e oferecer. As leis trabalhistas e regulamentações que garantem estabilidade, salário-mínimo aos empregados são como freios ao desenvolvimento e crescimento do mercado, sendo desejável a maior flexibilização possível (MISES, 2010).

Nesse sentido, para um governo que adota o viés neoliberal, é imprescindível que se transgrida as condições de empregabilidade do servidor público, que tem a garantia de estabilidade e direitos trabalhistas resguardados. Assim, criaram condições legais para que novos atores pudessem atuar na área da educação, sem que tivessem um salário-mínimo e estabilidade, mas, pelo contrário, recebessem bolsas que representavam um valor muito abaixo do que os servidores recebiam, e com contratos com tempo determinado ao Programa (TRIPODI; SOUZA, 2016). Linhares e França Jr. (2013) também salientam que a identidade fragmentada dos profissionais que atuaram na educação Básica durante os governos do PSDB representa o compromisso com os contratos flexíveis do que com a consolidação de mais profissionais com carreiras estáveis como os servidores efetivos. Assim, explicitam o quadro do tipo de profissionais que têm atuado na educação do estado mineiro:

a) Professor efetivo: aquele que passou por concurso público e adquiriu a estabilidade, regido como estatutário;

- b) Professor efetivado: aquele que não passou por concurso público, teve adquirido o direito de ocupar o cargo através da lei complementar nº 100. Não goza da estabilidade e de vários direitos garantidos ao servidor público; é celetista.
- c) Estágio probatório: aquele que passou por concurso público, mas ainda não concluiu os três anos iniciais de sua carreira; é regido como estatutário. Passa por avaliação específica até poder alçar o status de professor efetivo;
- d) Designado: aquele que não passou por concurso público; é contratado, regido como celetista; trabalha por contrato com prazo determinado (LINHARES; FRANÇA JR., p. 207).

Diante desse quadro, os autores ainda afirmam que “a grande maioria dos profissionais está sob o regime de contrato temporário” (LINHARES; FRANÇA JR., p. 208), demonstrando o descaso para com a Educação mineira. Além disso, os governos do PSDB não implementaram a Lei n.º 11.738/2008, que instituía o Piso Salarial Profissional Nacional e destinava 33,3% da carga horária da jornada total de trabalho dos professores para a realização de atividades extraclasse, como planejamento, formação continuada, correção e elaboração de atividades, entre outras. Essa realidade de precarização do trabalho docente resultou na contraposição, por parte dos professores, que, organizados junto ao sindicato, realizaram uma greve que durou 112 dias (AUGUSTO, 2013).

Outra importante pauta colocada pelos professores na greve era a insatisfação com relação à “Lei do subsídio”, instituída pela Lei n.º 18.9756/2010, que incorporava os benefícios ao salário como uma parcela única do pagamento, que “no entendimento dos profissionais do magistério, se tratava de uma forma de omissão, por parte do governo, do cumprimento da lei do Piso” (AUGUSTO, 2013, p. 1279). Por ter sido uma paralisação de longa duração, teve repercussão em nível nacional e só se encerrou em setembro de 2011, após acordar, com o governo, a revisão da política de subsídio e ter sido constituída uma comissão de negociação. Mesmo diante do acordo, o governo mineiro não cumpriu com as ações esperadas e aprovou a Lei n.º 19.837/2011, com o apoio da Assembleia Legislativa, “que manteve o subsídio como política remuneratória, e alterações na carreira dos profissionais da educação, aumentando o intervalo de tempo nas promoções e reduzindo os percentuais anteriormente previstos, além de congelar carreiras até janeiro de 2015” (AUGUSTO, 2013, p. 1279).

A adoção desse tipo de política representa a precarização do trabalho docente e afeta diretamente a qualidade do ensino, porém não é somente no quesito de flexibilização do trabalho e descumprimento da legislação que os profissionais da educação sofreram impactos durante as gestões do governo de Aécio Neves e Antonio Anastasia, mas também em outras áreas. Não houve uma política voltada para a formação continuada de professores; ocorreram

denúncias com relação à superlotação de salas de aula; as aulas de Educação física, que eram ministradas por profissionais habilitados, foram repassadas aos professores regentes que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental; entre outros.

(...) o tão alardeado “choque de gestão” de Minas retirou direitos históricos dos servidores, tais como: fim dos quinquênios para quem ingressou no serviço público a partir de 2003 e redução dos quinquênios para quem ingressou antes dessa data; fim de políticas salariais conquistadas em governos anteriores; fim do apostilamento; quebra de estabilidade do servidor por insuficiência de desempenho, por meio de avaliação com critérios subjetivos e punitivos, conferindo superpoder às chefias, sendo Minas o único ente da Federação onde isso ocorre; redução da presença do Estado em função das privatizações, fechamento de órgãos importantes e terceirização do serviço público (FÓRUM DE DEFESA DOS SERVIÇOS E SERVIDORES PÚBLICOS DE MINAS GERAIS, 2013 *apud* LINHARES; FRANÇA JR., 2013, p. 209).

Desse modo, os professores, os principais agentes que atuam em prol da qualidade da Educação Básica no estado mineiro, em vez de receberem a devida valorização pelo trabalho, tiveram, na perspectiva do “Choque de Gestão”, a precarização e, ainda, a instituição de mecanismos que visavam à regulação dos resultados educacionais, como um *modus operandi* do neoliberalismo na Educação mineira a regulação esteve presente e se deu principalmente através de políticas de avaliação, na qual impactaram professores, alunos, gestores e toda a comunidade.

No ano de 2008, foi estabelecido um “Acordo de Resultados”, com o compromisso firmado entre Secretarias do Estado e o poder executivo e entre as Secretarias do Estado com os órgãos competentes, que, no caso da Educação mineira, refere-se ao acordo entre as Superintendências Regionais de Ensino e as respectivas escolas estaduais. Assim, elas são atores do “Acordo de resultados”, no qual foram obrigados a firmar o compromisso de alcançar os índices de desempenho estipulados pelas metas do órgão central, tendo como instrumento o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (Simave). Sobre o “Acordo de Resultados”, Augusto (2013) nos esclarece que

[...] a política de resultados é vista pelos dirigentes da Secretaria de Estado da Educação (SEE-MG) como um instrumento do seu poder de cobrança, pois ela é vinculada aos componentes de meios de subsistência dos professores, ou seja, seus reajustes salariais, promoções e progressões na carreira e prêmios pelo desempenho. Pode também ser bem vista pelo público externo, devido às propagandas do governo, e por aqueles que não conhecem o cotidiano de trabalho e os desafios de trabalhar nas escolas estaduais em condições precárias, que consistem nos baixos salários, mesmo comparando-os aos de outros estados da Federação, e na infraestrutura inadequada. São situações que têm sido observadas no trabalho de campo em

Minas Gerais, tais como salas de aula superlotadas, inexistência de espaços e tempos apropriados para o trabalho coletivo, falta de material didático, de laboratórios, entre outros aspectos como, por exemplo, professores lecionando conteúdos para os quais não são habilitados, em função da exigência curricular e mesmo das contratações temporárias, que retratam a desvalorização profissional. A política de resultados, como vem sendo feita em Minas Gerias, é um modelo que coloca sobre os ombros das escolas e professores a responsabilidade pelo sucesso ou o fracasso dos alunos, como se o desempenho acadêmico do aluno dependesse exclusivamente da ação pedagógica do professor, que deve, segundo tal lógica, monitorar resultados, contribuir na economia de despesas, sempre em sintonia com os objetivos mais amplos do governo (AUGUSTO, 2013, p. 1281-1282)

Além da Lei n.º 17.600, de julho de 2008, disciplinar sobre o “Acordo de resultados”, ela também se refere ao “Prêmio por Produtividade”, que “é um bônus a ser pago aos servidores em efetivo serviço” (Art. 23), que realizar a avaliação de desempenho individual e obter um resultado satisfatório, assim como “na avaliação de produtividade por equipe, realizada nos termos definidos em decreto, resultado igual ou superior a 70%” (setenta por cento) (MINAS GERAIS, 2008, Art. 24, II), o Prêmio exclui todos os professores contratados e temporários, mesmo que eles tenham as mesmas responsabilidades que os demais.

A política de bonificação aos servidores efetivos adotou um viés de neoliberalismo e conservadorismo baseado nos princípios de competitividade, eficiência, eficácia e autodesenvolvimento. Numa perspectiva conservadora, há elementos que ajudam a diferenciar as boas e más pessoas na sociedade. As boas, por seu esforço próprio, não dependem de outrem e contribuem com o desenvolvimento social, sendo a meritocracia a propulsora para essa diferenciação. Aplicada essa lógica ao campo educacional, a política de bonificação seria o instrumento de diferenciação entre os bons e maus professores, auxiliando a identificar quais estariam conduzindo as escolas a obter bom desempenho e quais estariam freando o alcance dos resultados traçados. A bonificação salarial faria com que os salários fossem adequados aos esforços de cada um, de modo que os maus professores não recebessem o mesmo benefício salarial daqueles que não se esforçaram, valorizando, assim, aqueles que realmente mereceriam. Aos que não receberam a bonificação, seriam incentivados a se esforçarem mais, para que tivesse o bônus num outro momento (SPENCER, 1884; MISES, 2010).

A defesa pela meritocracia como princípio no campo educacional estava em consonância com os objetivos dos Organismos Internacionais, que o colocam como elemento chave para alcançar o desenvolvimento econômico e auxiliar o país a se inserir no grupo dos países desenvolvidos. Essa lógica neoliberal e conservadora de organizar a política, desconsidera diversos fatores importantes de serem levados em consideração, como os fatores

extraescolares que interferem nos resultados do desempenho dos estudantes, não cabendo somente a qualidade dos professores os resultados obtidos nas provas do Simave. Outro agravante apontado por Augusto (2013) diz respeito à contradição que a cobrança dos resultados representa, pelo fato de que as mesmas escolas são as que conquistam o posto de “melhores escolas”, reforçando suas classificações a cada ano. Isso pode ser explicado pelos fatores apontados por Augusto (2013):

(...) tais escolas têm um poder maior de atração de professores com melhor formação e maior experiência de trabalho, mais habilitados, e de alunos cujas famílias demonstrem maior empenho na escolarização dos seus filhos. (...) As escolas de periferia, que recebem os alunos com mais dificuldade de aprendizagem e professores novatos e menos experientes, muitas vezes não habilitados, ficam em círculo vicioso e não conseguem obter os resultados definidos. Cria-se, desta forma, uma situação injusta, em que pesam outros fatores não considerados no contexto de cobrança de resultados (AUGUSTO, 2013, p. 1277).

Dessa maneira, os pontos de partida de cada escola e dos seus respectivos professores são desiguais, tornando a competição injusta. Outro aspecto que é apontado como injusto por Demailly (2001) é a restrição de análise dos bons resultados do desempenho da escola, atribuído somente às questões técnicas, provas de língua portuguesa e matemática que são feitas fora do contexto escolar, e ignorando outros aspectos educativos, como ética, formação humana e cidadania. Augusto (2013) reafirma a transformação que ocorre ao instituir essa cultura de avaliação, na qual passa de uma “legitimidade substancial (princípios e fins educacionais) para uma legitimidade procedimental, (...) tendo por base um plano ideológico-prático, é considerada como uma “maleta de ferramentas” que será utilizada pelo sistema educacional” (AUGUSTO, 2013, p. 1277-1278). Portanto, o que se pretendeu, ao instituir a avaliação de desempenho por mérito, bônus salariais, acordo por resultados, foi transformar as relações de trabalho nas quais se valoriza a cultura meritocrática e se enfatiza a produtividade “palpável” pelos resultados métricos como um diferencial.

A atual administração estadual não considera os trabalhadores em educação como agentes, na construção da educação de qualidade no estado, mas como os primeiros e principais culpados quando não se atingem os níveis esperados de desempenho e aprendizagem. Assim como individualizam o diagnóstico, também individualizam a solução ao adotar a premiação para professores por desempenho de suas turmas (LINHARES; FRANÇA JR., 2013, p. 207).

As ações educacionais implementadas pelos governos do PSDB demonstravam a falta de compromisso para com a educação, concebendo-a não como um direito que precisa ser resguardado pelo Estado, mas a possibilidade de se efetivar como uma vitrine eleitoral; por isso, investiu nas políticas de focalização. Esta política se dividiu em duas frentes de atuação: a primeira, voltada para o atendimento de escolas com problemas educacionais e sociais evidentes, localizadas em regiões vulneráveis; e a segunda, voltada para a implantação de escolas-referência.

Os dois focos de contemplação do estado são mecanismos de criar “vitrines escolares”, para gerar a contemplação errônea por parte da população de que a educação estava sendo bem cuidada, como um todo, quando, na verdade, era um mecanismo de aprofundamento das desigualdades escolares e sociais. Atender escolas periféricas, com altos números de defasagem escolar, alta rotatividade e outros problemas, e coloca-las em destaque criava a impressão de que os problemas da Educação mineira, como um todo, estavam sendo cuidados. Já, ao utilizar a estratégia de criar escolas modelo, priorizava somente estas escolas para serem de excelência, deixando as demais escolas à mercê do abandono estatal.

O Projeto Escolas-Referência (PER) foi criado no ano de 2004, ao início da gestão de Aécio Neves, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEE-MG), que tinha como objetivo o “desenvolvimento de ações que buscam a reconstrução da excelência na rede pública” (MINAS GERAIS, 2004). Foram selecionadas 200 escolas, distribuindo-as de modo que todas as regiões do estado fossem contempladas; porém, com uma divisão desigual, tendo em vista que somente a região metropolitana de Belo Horizonte foi contemplada, com 49 das Escolas-Referência, enquanto as demais regiões do estado mineiro se restringiram a receber, no máximo, 12 escolas, e algumas regiões foram contempladas com apenas uma escola (MOVIMENTO EDUCAÇÃO QUE QUEREMOS, 2009).

Em ordem de prioridade, as regiões do estado mineiro contempladas foram: a central, sul, norte e triângulo mineiro. Deixando-se, assim, as regiões: do Mucuri, noroeste, centro-oeste, Alto Paranaíba, Rio Doce, Jequitinhonha e da Mata, com o menor quantitativo de escolas-referência. Essa lógica de distribuição de ER fere tanto o princípio de igualdade de acesso previsto na LDB (1996) quanto o Plano Decenal de Educação do Estado (ano), que previa maior atenção às áreas mais vulneráveis do estado. Além disso, a distribuição foi contrária até mesmo do que buscavam no planejamento da Secretaria Estadual de Educação, que visava a maior atenção às escolas das regiões que foram secundarizadas.

A lógica em se efetivar políticas educacionais que envolvam o êxito de tão poucas escolas perpassa o investimento financeiro, de formação de professores, de melhoria na

estrutura das escolas, de melhor organização do trabalho pedagógico, cursos para gestão, todos em uma escala muito menor do que seria se a preocupação de melhoria da Educação mineira fosse para com todas as escolas do estado. Sendo assim, a política de implantação de Escolas-Referência oportuniza ao governo Aécio Neves a divulgação de melhorias em escolas, mesmo que seja focalizada, proporcionando a “vitrine do descaso”, pois deixa as demais escolas à margem dos benefícios. As desigualdades escolares tendem a se acentuar por essa opção de projeto educacional de governo, à medida que o Estado se exime de suas responsabilidades com a maioria das escolas mineiras.

A crítica em si não se refere à implantação das escolas-referência. As melhorias, pelo menos no que tange à infraestrutura e gestão escolar, são bem-vindas. Porém, as medidas têm que ser universalizadas. Todas as escolas devem ser modelos, exemplos de excelência, sob a pena de infringir uma garantia constitucional de igualdade dos cidadãos perante a lei da universalização do acesso ao direito à educação (LINHARES; FRANÇA JR., 2013, p. 205).

A política educacional “Educação em Tempo Integral” também era uma política que previa a garantia do acesso à educação, como também tinha como objetivo a contenção da violência social. Esta é uma proposta que busca acolher as crianças que vivem em zonas de vulnerabilidade social, no intento de que a vulnerabilidade existente em suas vidas seja diminuída em virtude do tempo estendido que passaria na escola. Assim, o foco não foi tanto na educação, mas no tempo ampliado, que levaria à contenção de problemas sociais.

As gestões do governo de Aécio Neves foram fortemente vinculadas ao viés neoliberal, incorporado pelas políticas voltadas à gestão gerencial que primavam o modo de funcionamento do setor privado. “(...) Pôde-se concluir também que o choque representou uma mudança de cunho estritamente gerencial” (QUEIROZ; CKAGNAZAROFF, 2010, p. 688), configurando-se, assim, como mais um *modus operandi* do neoliberalismo presente nas políticas educacionais mineiras.

Seguindo na mesma direção, Antonio Augusto Anastasia percorreu pelos mesmos rumos. Anastasia teve um grande histórico na política mineira, e quando assumiu o cargo como governador (interino) do estado de Minas Gerais, no ano de 2010, já estava bem familiarizado com as políticas e modo de gestão, pois ele mesmo já havia implementado várias políticas. Quando Aécio Neves iniciou seu mandato em 2003, Anastasia assumiu a Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão, cargo que o levou a ser responsável pela implementação do programa “Choque de Gestão” em sua primeira fase. Em 2005, assumiu a Secretaria de Estado de Defesa Social, marcando sua passagem pela pasta ao implementar

políticas de cunho neoliberal que coadunavam com o programa CG, como a política de metas para as ações dos policiais que se baseava em fornecer punições e recompensas de acordo com as ações executadas pelos policiais.

Quando o programa “Choque de Gestão” entrou na segunda fase, Anastasia efetivava as ações deste como Vice-Governador, cargo que assumiu em janeiro de 2007. E, ao assumir o Governo de Minas Gerais, em 31 de março de 2010, ele apresentava o plano de Governo “Minas de Todos os Mineiros – As redes sociais de desenvolvimento Integrado”, como a terceira fase do Programa “Choque de Gestão”. Essa proposta ficou popularmente conhecida como “Gestão para a cidadania” ou “Estado de Redes”.

Essa terceira etapa do programa estava orientada pela melhoria dos indicadores, sejam eles nos diferentes campos, sociais, econômicos, humanos etc., dando continuidade aos princípios que já se faziam presentes nas gestões anteriores, como a ideia de menor gasto possível do Estado com as questões sociais. A ideia era, desde o começo, “fazer mais e melhor com menos para (...) fazer de Minas o melhor Estado para se viver no Brasil” (GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2006, p. 11). Também objetivava estabelecer o equilíbrio fiscal, a continuação de uma proposta de gestão que tivesse o estabelecimento de metas, a fiscalização e acompanhamento por meio das avaliação de desempenho, mantendo o foco nos resultados.

Um pilar que veio a ser acrescido, com relação às propostas anteriores, foi o “convite” ao exercício da cidadania, que, sob o entendimento do viés neoliberal, a participação dos cidadãos deve ocorrer nas políticas públicas para monitorar e fiscalizar o andamento das mesmas, para assegurar a qualidade educacional. Com relação ao “estado em redes”, houve uma redefinição do PMDI (2011-2030) com relação às metas, que passaram a ser regionalizadas e estratégicas, para então compor, junto ao estado de Minas Gerais, de maneira articulada, visando a um melhor funcionamento da administração do estado. O documento esclarece que

buscam integrar as ações do Governo estadual nas diferentes áreas e, ao mesmo tempo, proporcionar um comportamento cooperativo com os outros níveis de Governo e outras instituições, públicas e privadas, para maior agregação de valor para a sociedade mineira. Não se trata, portanto, de estruturas institucionais formais, mas, sim, de formas de organização e conjunção de esforços em torno de grandes escolhas e prioridades (MINAS GERAIS, 2011, p. 26).

Desse modo, a gestão também se configurava como descentralizada, cooperativa e em favorecimento das autonomias administrativas. Porém, os discursos que incrementavam o

modelo de gestão dos governos peessedebistas com palavras como “democratização de acesso” e “participação”, não passavam de elementos falsos que não eram contemplados nos moldes da terceira geração do programa “Choque de Gestão”. A educação, neste plano, tinha o papel de fabricar capital humano, ou seja, continuava subordinada aos ditames da economia.

A educação foi defendida, no plano, como um mecanismo a ser utilizado para superar as desigualdades sociais, por ser uma via de democratizar as oportunidades que favorecem os sujeitos a terem um crescimento pessoal. Nesse sentido, defendiam uma educação que formasse sujeitos úteis à sociedade. Seguindo nessa direção, o programa “Reinventando o Ensino Médio” foi lançado em 2013, e estreitava os laços entre educação, empregabilidade e cidadania, sendo que a adesão ao programa deveria considerar a articulação entre eles como uma exigência. Isso, denota, a educação aos moldes do interesse do mercado.

A perspectiva educacional adotada no governo de Antonio Anastasia, era o da eficiência e eficácia estipulada pelos Organismos Internacionais, que tinha como objetivos, “Promover um salto na escolaridade média da população, formada em um sistema eficiente, com altos níveis de equidade e orientado por padrões internacionais de custo e qualidade” (MINAS GERAIS, 2011, p. 34). Os padrões de custo e qualidade internacional remetiam a uma padronização dos níveis de desempenho da educação que não levavam em consideração as particularidades regionais mineiras. Os demais objetivos também ligavam-se a questões envolvidas com as provas de avaliação externa, ao restringirem o entendimento de qualidade da educação, ao alcance de notas nas avaliações externas do SIMAVE, “Reduzir as disparidades regionais de aprendizado em Minas Gerais; Promover um salto de qualidade no ensino, orientado por padrões internacionais” (MINAS GERAIS, 2011, p. 34).

Na intenção de alcançar a qualidade métrica da educação a qualquer custo, e respaldados nos princípios neoliberais de competitividade, foi adotada como política a publicização dos resultados do IDEB na porta das escolas, como salienta Rocha (2013),

A gestão atual, a Secretaria de Estado da Educação (SEE-MG), a partir de fevereiro de 2013, adotou a instalação de placas com a nota do IDEB na porta de cada uma de suas escolas estaduais. Tal atitude reflete o compromisso estrito do governo PSDB com o “marketing” educacional, em detrimento de verdadeiras melhorias na qualidade, acompanhadas do diálogo com a comunidade escolar. Dessa forma, escolas com notas baixas afixadas em suas portas são ainda mais desvalorizadas pela comunidade, bem como seus profissionais são responsabilizados por tal avaliação (ROCHA, 2013, p. 202).

A gestão de Antonio Anastasia, assim como as gestões de Aécio Neves, preocuparam-se com a educação para usá-la como vitrine eleitoral, não preocupando-se, de fato, com o

processo a ser trilhado, mas com os resultados que deveriam ser obtidos. Essa perspectiva também está em acordo com lógica de gestão gerencial, na qual a competitividade deveria estipular o alcance de melhores resultados, desconsiderando os diferentes pontos de partida a partir dos quais cada uma das escolas inicia suas jornadas educativas.

Outro fator agravante que perpassa as políticas implementadas nos governos de Aécio Neves e Antonio Anastasia, foi a característica que menosprezava a participação dos atores educacionais nas políticas educacionais mineiras, assim como um modelo de gestão dentro da escola, que não era dialógico. E, para além da não participação, realizaram perseguição política a diretores de escolas, que, por sua vez, exerceram democraticamente seu direito à greve. Como salienta Beatriz Cerqueira (Presidente do SindUte), no ano de 2011 o governo mineiro não fez a nomeação de 21 nomes de diretores escolares “por terem participado das mobilizações e greves da categoria. Todas foram eleitas pela comunidade escolar em 2011, mas o governo não fez as nomeações em função da atuação destes trabalhadores” (SINDUTE, 2015, s/p.).

As políticas educacionais implementadas no decorrer dos governos peessedebistas, demonstraram o vínculo direto com o *modus operandi* do neoliberalismo, de reformar o Estado a serviço do capital e deixar que as escolas e seus servidores públicos da educação ficassem à mercê das entidades privadas e das pessoas que queriam exercer a “boa cidadania”. Essa reforma do Estado restringia as ações educacionais ao campo da gestão gerencial e da avaliação, estipulando a competitividade entre escolas, professores e publicizando os resultados que tanto valorizavam, em detrimento dos processos educativos. O *modus operandi* neoliberal dos peessedebistas de governar não se importou com os processos democráticos e participativos, apesar de eles constarem nos planos. Todas as políticas educacionais desenvolvidas nos governos do PSDB foram resultado do modelo de “gestão de resultados” realizado pelas três gerações do programa “Choque de gestão”.

5.2 Fernando Pimentel (2015-2018)

5.2.1 O partido dos Trabalhadores

O Partido dos Trabalhadores nasce no contexto da reabertura democrática do Brasil, em 10 de fevereiro de 1980, contrariando o modo histórico e hegemônico de como os partidos políticos se originavam de grupos de classes privilegiadas. O grupo fundador do partido se constituía de maneira heterogênea, contando com “lideranças sindicais⁶⁸ autênticas, revolucionários marxistas-lenistas e militantes cristãos radicais” (REIS, 2007, p. 3, grifos do autor). Keck (2010) nos elucida que o PT se destacava tanto pela ideologia que defendiam quanto pelo modo que se formaram, surgindo de um grupo de trabalhadores para favorecer os trabalhadores. Eles levantavam a bandeira contra o *status quo* da época, fundamentados nos ideais do socialismo democrático, lutando para causar mudanças estruturais na sociedade, em confronto com os ditames do capitalismo. Segundo o documento Manifesto de Fundação, de 10 de fevereiro de 1980,

O Partido dos Trabalhadores nasce da vontade de independência política dos trabalhadores, já cansados de servir de massa de manobra para os políticos e os partidos comprometidos com a manutenção da atual ordem econômica, social e política. Nasce, portanto, da vontade de emancipação das massas populares. Os trabalhadores já sabem que a liberdade nunca foi nem será dada de presente, mas será obra de seu próprio esforço coletivo. Por isso protestam quando, uma vez mais na história brasileira, vêm os partidos sendo formados de cima para baixo, do Estado para a sociedade, dos exploradores para os explorados. Os trabalhadores querem se organizar como força política autônoma. O PT pretende ser uma real expressão política de todos os explorados pelo sistema capitalista (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1980, p. 2).

Na contramão do período ditatorial que viviam, o PT colocava a participação dos trabalhadores nas tomadas de decisão das políticas públicas como mecanismo essencial para o combate das desigualdades sociais. Com isso, assumia os processos democráticos como um caminho para constituir um novo modo de governar a nação. A inserção dos trabalhadores nos espaços políticos seria capaz de alterar as legalidades vigentes, que eram constituídas para a perpetuação da sociedade de classes desigual. A respeito disso, segundo Gomes (2007), não veio a ocorrer a luta dos trabalhadores contra o capital.

Na denúncia do modelo econômico vigente, acusavam o Estado como instituição que agia em prol da manutenção do capitalismo, e por isso, defendiam “a volta das empresas

⁶⁸ “[...] nomes dos líderes sindicais que, desde meados de 1978, iriam se decidir pela sua construção: Luis Inácio Lula da Silva, José Cicote, Henos Amorina, presidentes dos sindicatos de Metalúrgicos de São Bernardo, Santo André e Osasco; Paulo Skromov, do sindicato dos coureiros; Jacó Bitar, dos petroleiros de Campinas; Olívio Dutra, dos bancários de Porto Alegre; entre muitos outros, estes, principalmente, cedo deponteriam como lideranças de um partido distinto e específico, de trabalhadores, para se opor à tradição de partidos que pretendiam falar em nome e pelos trabalhadores” (REIS, 2007, p. 2).

estatais a sua função de atendimento as necessidades populares e o desligamento das empresas estatais do capital monopolista” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1979, p. 5). Somente os grupos populares devidamente organizados seriam capazes de utilizar a máquina estatal para favorecer as necessidades do povo, por isso, recusavam a participação no partido de qualquer patrão, qualquer grupo empresarial e sua representatividade de opressão aos trabalhadores. Como um partido político formado pelas massas populares, tinha “como objetivo acabar com a relação de exploração do homem pelo homem” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1979, p. 5). Ao que indicam os princípios do Partido, eles se distanciavam das perspectivas de modelo de Estado Neoliberal, pois a prerrogativa por um Estado forte e atuante para atender às necessidades das camadas populares se aproximaria mais dos modelos de Estado de Bem-estar-social, e até mesmo com o que o próprio partido se dizia se aproximar, ao socialismo.

Outro princípio defendido pelo Partido dos trabalhadores, em sua carta de Princípios, dizia respeito ao compromisso com a democracia plena, como explicita: “Não há socialismo sem democracia nem democracia sem socialismo” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1979, p. 6). Esta se ligava ao modelo de sociedade socialista que o PT defendia em sua primeira fase de organização, e que, num segundo momento, se distanciou. Cassassus (2018) nos esclarece que a democracia se aproxima aos modelos de Estado neoliberal quando os processos não atrapalham seus modos de manutenção do poder, mas que não é um princípio respeitado por eles como primazia, mas somente quando lhes é de interesse e não se põe em conflito. Sendo assim, o apreço à democracia e aos seus processos de organização das políticas é um princípio que mais se distancia, do que se aproxima do neoliberalismo.

O PT pode ser compreendido de maneira dicotômica e que vivenciou duas fases: a primeira, que percorreu desde a fundação até os anos de 1991, e a segunda fase, que foi de 1995 até a atualidade. Mesmo que Machado (2005) considere esses dois momentos do PT, o autor não os vê como antagônicos, mas sim, como uma flexibilização no modo radical de se portarem em frente à necessidade de se enquadrarem na institucionalização da política, pois, como explica Araújo (2022, p. 86), os “Governos de esquerda se veem coagidos por todos os tipos de instituições de maneira severa, tendo por opção a flexibilização ou sua “quebra” definitiva”.

A primeira fase do partido se consolida com os fortes posicionamentos contra o sistema capitalista e a organização e funcionamento do Estado em favor da manutenção do capital, ao estar a serviço dos interesses do mercado, como também questionavam a origem das classes sociais e seus privilégios, que aprofundavam as imensas desigualdades sociais que

o Brasil possuía. Apesar de que muitos dos militantes que fundaram o partido estivessem acostumados a ter que agir na ilegalidade, a coordenação e gestão do PT sempre primou pelas ações serem realizadas todas na legalidade, não se enquadrando como causadores da desordem.

Os movimentos sociais, que vinham se alastrando em formato de greves, movimentos reivindicatórios, lutas de caráter sindical, a formação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) – esta se tornando aliada sindical do PT – fizeram com que o partido entendesse a necessidade de que os **movimentos sociais** fossem o **eixo central** de sua organização.

O PT declara-se comprometido e empenhado na tarefa de colocar os interesses populares na cena política e de superar a atomização e dispersão das correntes classistas e dos movimentos sociais. Para esse fim, o Partido dos Trabalhadores pretende implantar seus núcleos de militantes em todos os locais de trabalho, em sindicatos, bairros, municípios e regiões (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1979, p. 6).

Desse modo, as lutas realizadas, de cunho político-eleitoral, na primeira fase do PT, ocuparam um papel secundário, em detrimento de que as principais lutas seriam nos embates dos movimentos sociais.

Em 1982, o PT disputou, pela primeira vez, a experiência eleitoral, lançando candidatos aos governos de quase todos os estados da Federação, como também militantes disputando assentos nos parlamentos dos municípios, estados, na Câmara e no Senado. Como resultado, elegeram 8 deputados federais, 12 estaduais e 117 vereadores e alcançaram muitos votos, mesmo que não suficientes para serem eleitos, para os governos estaduais. Reis (2007, p. 6) ressalta que ao considerar a “inexperiência e a falta de recursos e de tradição”, os resultados nas eleições não foram medíocres.

Nos anos de 1984 – 1985, a Campanha das Diretas trouxe uma maior visibilidade do Partido dos Trabalhadores em âmbito Nacional, assim como movimentou o partido internamente a rever suas posições e contradições, fazendo com que a vertente radical permanecesse e as ações do partido voltassem à intensa participação de greves.

No plano interno, a campanha das Diretas-Já, sintetizando os movimentos sociais e as lutas político-eleitorais, contribuiu para unificar as tendências do PT, colocando entre parênteses, ao menos temporariamente, possíveis dissensões e contradições que já se desenhavam entre os que priorizavam as lutas eleitorais, as reformas e as negociações, e os que entendiam que o primado deveria pertencer às lutas sociais, ao confronto e, no limite, à revolução (REIS, 2007, p. 8).

O PT, desde sua formulação, se opunha à proposta de “reformular o regime de cima para baixo”, pois, nesta estratégia, a manutenção do regime capitalista continuaria mantido e não findaria a exploração dos trabalhadores.

Vale dizer, pretendem reformar alguns aspectos do regime, mantendo o controle do Estado, a fim de evitar alterações no modelo de desenvolvimento econômico, que só a eles interessa e que se baseia, sobretudo, na superexploração das massas trabalhadoras, através do modelo econômico do qual sobressai o arrocho salarial (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1979, p. 3).

A posição revolucionária era a única possível de retirar os trabalhadores da situação de subordinados, assim como a situação de subordinação ao capital financeiro internacional que o Regime Militar teria colocado o país. Portanto, a busca por um Estado de Direito, baseado numa concepção de democracia, estava calcada no socialismo; porém, somente até a segunda fase do Partido dos Trabalhadores.

Ao final dos anos 80, o neoliberalismo se escalonava no contexto mundial, ganhando expressividade com o governo de R. Regan, nos EUA, e Thatcher, na Inglaterra, impondo políticas agressivas de ataque à instituição estatal. Na América Latina, a Revolução sandinista havia sido cerceada, na URSS, que desde 1979 já estava em esgotamento, e muitos outros acontecimentos que conduziam a uma condenação aos princípios das políticas de Bem-Estar Social e aos governos social-democrata. Diante desse contexto, “as esquerdas em todo o mundo, mesmo os setores não identificados com o *socialismo realmente existente*, passavam para uma posição de *defensiva estratégica*” (REIS, 2007, p. 9). Apesar desse contexto, o PT seguia avançando no contexto brasileiro e angariou forças, com a fundação do Movimento Sem Terra (MST), em 1985.

Nesse mesmo ano, elegeu Maria Luiza Fontenelle, configurando um marco para o partido, por ser a primeira prefeita eleita para conduzir uma grande capital, Fortaleza. Em 1986, nas eleições para constituinte, o PT elegeu 16 Deputados Federais, sendo um deles Lula, com um quantitativo de votos expressivos, e foram também eleitos 40 deputados estaduais. Em 1989, depois de quase 30 anos sem que a população brasileira pudesse eleger seu presidente, as eleições retornam como medida democrática prevista pela Constituição de 1988. Luís Inácio Lula da Silva concorreu pelo partido, por ter sido o membro com maior expressividade.

Era uma espécie de anti-candidatura, mais para marcar posições do que para disputar efetivamente o posto máximo da República. De fato, as propostas tinham um caráter *reformista-revolucionário*, ancoradas nas tradições

nacional estatistas mais radicais das esquerdas brasileiras. Previa-se a anulação da dívida externa, uma reforma agrária radical, o questionamento profundo das bases do modelo econômico imposto pela Ditadura, entre outras referências. Naquelas condições, dificilmente se poderia supor que amplas maiorias estivessem dispostas a sustentar a realização de um programa tão radical, nem era presumível que as circunstâncias internacionais e nacionais pudessem permitir tais aventuras, principalmente tendo-se em vista a experiência e os níveis de organização e de disposição demonstrados pelo PT. Assim, a campanha serviria mais para *acumular forças*, divulgar o programa, provocar discussões, constituir uma corrente de opinião de esquerda, além, é claro, de popularizar as lideranças do PT, Lula em especial, e o próprio partido (REIS, 2007, p. 11, grifos do autor).

Portanto, as eleições contra o candidato Collor deram visibilidade e força ao Partido dos Trabalhadores, assim como a forte campanha que realizaram para que ele sofresse o processo de *impeachment*, em 1992. Reafirmavam, nessas ações, a “luta pela defesa da moralidade e da ética no trato da coisa pública” (REIS, 2007, p. 13). Tomando cada vez mais espaço na instituição política, que foi tomando corpo e instrumentalizando as ações do partido, o PT entra em sua segunda fase, compreendida como a submissão ao viés eleitoreiro. Enfim, o eixo central de atuação se inverteria, ficando os movimentos sociais como subordinados às intenções de modificar a sociedade pela via da política eleitoral. Araújo (2022) explica o que motiva essa mudança:

O contraponto dessa perspectiva de modulação é firmado na ideia da importância das vitórias eleitorais para a manutenção dos direitos sociais alcançados, além da permeabilidade do aparato estatal através de processos democratizantes devido às exigências dos próprios movimentos sociais em governos de esquerda (ARAÚJO, 2022, p. 86).

As vitórias eleitorais vieram junto com as mudanças do partido, que retirava de seus discursos a radicalidade de revolucionar o sistema capitalista para um socialista. O partido foi tornando-se cada vez mais institucionalizado, “os militantes de movimentos sociais foram ficando escassos e começaram a fazer parte como membros com cargos e funções, “funcionários, assessores, executivos de todos os tipos” (REIS, 2007, p. 13), impulsionados pela popularidade que o PT vinha ganhando com a vitória nas eleições. Em 1988, ganharam as eleições na prefeitura de São Paulo, com Luiza Erundina; a de Santos – SP, com Telma de Souza; a de Porto Alegre, com Olívio Dutra; a de Vitória, e as demais outras 33 cidades. Em 1990, elegeram o primeiro senador pelo partido, 35 deputados federais e 81 deputados estaduais. “O PT, argumentavam, transformava-se: de um partido de reformadores radicais, ou de revolucionários, em um partido *eleitoralista*, de gestores das Administrações Públicas e do sistema capitalista” (REIS, 2007, p. 13).

Nessa toada, o PT foi crescendo, em quantidade de governantes, em diferentes cidades, tomando visibilidade nas disputas presidenciais, que concorreu contra Fernando Henrique Cardoso, em 1994, obtendo 27% dos votos válidos; e nas eleições de 1998, chegou a conseguir 31,7% dos votos válidos. Nesse mesmo ano, conquistaram posições de governadores, nos estados do Rio Grande de Sul, Mato Grosso do Sul e Acre, além de elegerem 3 senadores, 59 deputados federais e 90 deputados estaduais. No ano em que aconteceu a grande vitória presidencial do partido, ele já contara com 500 mil filiados, distribuídos em 4.098 municípios, governava 3 estados e 187 cidades (SINGER, 2001). Reis (2007) analisa que o partido, desde sua origem até o triunfo de ganhar as eleições presidenciais, no ano de 2002, sofreu grande mutações:

De um conglomerado de tendências passara à firme hegemonia de uma delas, a Articulação. Dos compromissos com os movimentos sociais, à dinâmica absorvente dos calendários político-eleitorais. De um partido de líderes sociais a um partido de parlamentares, de prefeitos, de executivos, de assessores. Do amadorismo romântico das oposições utópicas, ao profissionalismo da grande política comprometida com as possibilidades. Da revolução à reforma, à administração, à gestão da República. Do nacional-estatismo radical, com perspectivas socialistas, à moderação dos propósitos, ainda que mantendo laços com a retórica de confronto. Não se quer afirmar que estas metamorfoses tivessem se realizado de forma integral. Que as características presentes na gênese do PT tivessem se dissolvido no ar. Mas é como se as novas referências relacionadas acima estivessem agora predominando, conferindo à dinâmica do Partido um rumo distinto, diferentes e imprevistos horizontes. Eram elas, de fato, que davam o tom e a cor do Partido (REIS, 2007, p. 16).

Foi esse partido mutacionado, flexível, que ganhou as eleições de 2002, colocando Luís Inácio Lula da Silva na Presidência do Brasil durante oito anos, e sua sucessora, Dilma Roussef, até o ano de 2016. Depois do golpe contra Dilma Roussef, o PT voltou à presidência, novamente, com Lula na presidência no ano de 2023, depois de ter vencido as eleições de 2022. Ao serem analisados os mandatos dos governo do PT nos diferentes municípios, governos estaduais e presidência, chegou-se ao chamado “modo petista de governar”, que tinha, Segundo Bittar e Lassance (2003), três princípios fundamentais: 1) a inversão de prioridades, que colocava o interesse das classes trabalhadoras a frente da elite brasileira; 2) a primazia pela ética na administração pública; 3) e um modelo de relação entre Estado e sociedade baseado no diálogo e respeito à democracia.

O modelo de gestão adotado pelos governantes baseava-se nos conceitos de gestão democrática, que primava a participação dos diferentes grupos populares, sendo aberto a ouvir as reivindicações, com a tendência de governar aos mais pobres. Com a abertura da

participação popular, Araújo (2022, p. 22) destaca que o modo petista de governar traz mudanças, no sentido de proporcionar a “ampliação dos direitos políticos; um novo tipo de cidadania, constituída por sujeitos sociais ativos e; partilha do poder de decisão entre Estado e sociedade”. A participação se consolida como um eixo norteador do “modo petista de governar”, na qual assume que governar é, necessariamente, uma luta coletiva, de utilização do instrumento político para construir na verdade o próprio poder da população. Assim concebida a participação, as estruturas dos governos petistas contam com espaços para a participação, para o debate democrático, colocando nas mãos do povo o controle do Estado.

Apesar do modo de governar do PT não ter efetivado, de fato, uma luta contra o sistema capitalista e ter utilizado a máquina estatal a serviço da perpetuação desse sistema, ele se mostrou como uma força contra hegemônica das forças neoliberais e conservadoras. Reformando as reformas estatais que vinham sendo feitas sob o viés neoliberal, disputando o território com a participação dos grupos populares e suas reivindicações e disseminando e lutando para a manutenção dos princípios democrático e participativos.

Quanto ao modo petista de pensar a educação, carregam o princípio geral do partido que prima pela participação; assim, há uma abertura para que os cidadãos participem da construção das políticas educacionais, utilizando instrumentos como fóruns, recebimento do encaminhamento de propostas, reuniões com sindicatos, escuta a reivindicações, entre outros. Gouveia (2008) esclarece que a perspectiva adotada de gestão educacional nos governos petistas se vincula à democratizante, em oposição à gerencialista, assim como possui uma tendência de aumentar o financiamento voltado à educação, enquanto Governos de direita insistem que os gastos são suficientes e as mudanças devem se dar no campo da gestão.

Dôres (2007), ao analisar a concepção de educação defendida pelos governos petistas, vincula-se ao meio dos sujeitos criarem suas condições para se emancipar nessa sociedade desigual; ainda, a compreende como um meio de formar sujeitos críticos e que tomem suas próprias histórias em suas mãos.

Entendendo que o “modo petista de governar” não se consolida como algo estático, permeável e imutável, mas, pelo contrário, se materializa de formas únicas nos governos que representam, como também não efetivou, de fato, uma luta contra o capital, cabe-nos compreender o *modus operandi* neoliberal de se governar sob o comando do governo Pimentel e as formas que estabelecem as políticas educacionais.

5.2.2 O modo Pimentel de governar em Minas Gerais: a Educação em destaque

O ingresso de Fernando Pimentel no governo de Minas Gerais, em 2015, marcou historicamente, por dois fatores: primeiramente, por ter sido a primeira vez que o PT elegeu um governador no estado de Minas Gerais; segundo, pela derrota nas eleições, em 2014, contra um partido que era tradição no estado, o Partido da Social-Democracia Brasileira – PSDB, pelo qual concorria Pimenta da Veiga.

Fernando Pimentel substituiu Alberto Pinto Coelho (PP), que era vice-presidente de Antonio Anastasia, e teve de estar à frente da gestão do estado quando Anastasia se ausentou para se candidatar ao Senado. Pimentel já possuía uma vida política, sendo formado em Economia; já havia sido Secretário Municipal de Planejamento de Belo Horizonte, vice-prefeito de Célio de Castro e prefeito da mesma cidade, por duas vezes, e foi Ministro do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior do governo da Dilma (GLOBO, 2014). Paralelamente às atividades políticas, também exerceu atividades acadêmicas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), exercendo a docência e coordenação do Centro de Extensão da Faculdade de Ciências Econômicas. Além disso, atuou em consultorias voltadas para a área de tributação.

A proposta de governo de Pimentel vinha na contramão do que havia sido implementado nos governos do PSDB, sob o programa “Choque de Gestão”. O Plano de Governo de Pimentel intitulado, “Minas Gerais: perdendo o bonde da história”. Enfatizava o momento de profunda mudança social que ocorria no Brasil, devido aos anos de gestão dos governos de Lula e Dilma, as quais Minas estaria “perdendo o bonde da história”, em virtude dos 12 anos de gestão do PSDB. O Plano reforçava a busca de um resgate da participação popular nas tomadas de decisão de criação e implementação das políticas, de modo que os princípios de gestão democrática se contrapunham à lógica gerencialista que havia se firmado no estado mineiro. Enfatizava a necessidade urgente de modificar o modelo de Estado – “É preciso superar o Estado apenas gerente e **Recriar** o Estado Planejador” (MINAS GERAIS, 2014, p. 3, grifo do autor) –, reforçando a necessidade de se construir um planejamento a longo prazo, em contraposição aos planejamentos de curto prazo realizados pelo PSDB. Assim, defendia “uma nova forma de gestão, descentralizada, participativa e transparente” (MINAS GERAIS, 2014, p. 3) e criticava a incorporação dos mecanismos da rede privada à rede pública.

Para que este novo modelo de gestão funcione é necessário capacitar e equipar todo o aparato de gestão do Estado, passando pela valorização do servidor público estadual e a adoção de valores, metas e parâmetros de avaliação, condizentes com o caráter público do Estado **e não valores e parâmetros válidos e validados apenas pela iniciativa privada. Eficiência na gestão pública não se mede com a mesma régua que se mede eficiência na iniciativa privada** (MINAS GERAIS, 2014, p. 4, grifos nossos).

Portanto, a proposta apresentada pelo governo Pimentel repudiava os mecanismos de gestão utilizados pela gestão passada, e, ao invés disso, encontrava-se, repetidas vezes no plano, palavras como: participação, diálogo, escuta, capacidade de ouvir, interagir, acesso, no decorrer de todo o documento do Plano de Governo de Fernando Pimentel, enfatizando a transparência na gestão e a participação como “valores centrais neste novo modelo de gestão” (MINAS GERAIS, 2014, p. 4). Tentaram colocar em prática a gestão participativa, por meio de Fóruns Regionais de Governo, os quais foram instituídos pelo Decreto n.º 46.774, de junho de 2015. Segundo o art. 3º, do citado dispositivo, eram objetivos dos Fóruns:

- I – promover a participação da sociedade em todos os territórios de desenvolvimento;
- II – legitimar nos instrumentos de planejamento as Agendas Públicas Territoriais institucionalizadas;
- III – construir e formalizar instâncias de participação nos territórios de desenvolvimento;
- IV – contribuir para a promoção da transparência na atuação do poder público;
- V – discutir as prioridades de políticas públicas da administração pública direta e indireta do Estado e demais esferas de governo, a partir dos instrumentos de planejamento e orçamento;
- VI – estimular a democracia participativa, difundindo o modelo regionalizado e propondo aprimoramento nos mecanismos de participação popular (MINAS GERAIS, 2015, Art. 3º).

Os objetivos dos Fóruns estavam em consonância ao modelo de gestão descentralizada, que previa abranger as demandas dos 17 Territórios de desenvolvimento de Minas Gerais⁶⁹, que se subdividiam em 78 microterritórios. Com esse mecanismo de gestão territorial, pretendiam realizar um planejamento que abrangeria todo o estado de Minas Gerais, utilizando de debates, apresentação de propostas e prioridades, diagnóstico da realidade social, monitoramento e avaliação, com o envolvimento da sociedade nas discussões (MINAS GERAIS, 2015).

⁶⁹ “Fóruns regionais de Governo são: Alto Jequitinhonha; Caparaó; Central; Mata; Mpedio e Braixo Jequitinhonha; Metropolitano; Mucuri; Noroeste; Norte; Oeste; Sudoeste; Sul; Triângulo Norte; Triângulo Sul; Vale do Aço; Vale do Rio Doce; e Vertentes” (MINAS GERAIS, 2015, Art. 9º).

Em algumas políticas implementadas durante a gestão de Pimentel, de fato, a participação foi prevista, como no caso da elaboração do Plano de Desenvolvimento Estadual de Educação – PDDE (2018-2028), que previa a participação de diferentes atores envolvidos com a educação, mesmo que algumas das pautas defendidas nos Fóruns tenham sido, *a posteriori*, vetada do texto final.

Na gestão de Pimentel, o Plano Estadual de Educação precisou ser reformulado, devido à recente aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024) no contexto federal, pois, segundo o documento, os estados e municípios possuíam até um ano para fazer a formulação de seus planos em consonância com o Nacional. Assim, o Projeto de Lei n.º 2882/2015 foi apresentado pelo governador Fernando Pimentel com a proposta do plano para o decênio 2015-2025. A Assembleia Legislativa de Minas Gerais foi palco de discussões e debates sobre a política pública educacional de Minas Gerais, realizadas por meio de “reuniões preparatórias que ocorreram no período de 24/04/2015 a 31/03/2016” (PEREIRA; VALENTE, 2021, p. 385).

Pereira e Valente (2021) nos chama a atenção para o fato de que o PDEE de Minas Gerais teve alteração em seu texto, que havia sido aprovado no fórum técnico pelo poder legislativo. Um dos pontos que foram alterados refere-se à questão financeira, cuja redação inicial previa o investimento de 10% do PIB para a educação. Já o que foi aprovado pelo fórum, promulgando a Lei n.º 23.197/2018, não definia quantitativo do investimento, mas condicionava a ampliação do investimento à “implementação de padrões de qualidade de ensino em nível nacional” (MINAS GERAIS, 2018, p. 5), assim como as fontes de recursos adicionais para financiar a educação ocorreria de acordo com “disponibilidade orçamentária do Estado” (MINAS GERAIS, 2018, p. 5). Sobre essa questão, Pereira e Valente (2021, p. 392) afirmam que “é recorrente não somente no PDEE de Minas Gerais, mas na maioria dos planos de educação no Brasil, que quando se trata de investimento em educação o governo procura se eximir de suas responsabilidades”.

Essa afirmação dos autores nos elucida a presença do viés neoliberal contida no PDDE (2018-2028) de Minas Gerais, caracterizado por um Estado omissivo com relação aos investimentos em educação. E de característica conservadora, o texto final do PDDE Minas Gerais seguiu os mesmos passos do PNE (2014-2024), ao se omitir com relação à discriminação de gênero, seguindo a recomendação do Ministério da Educação em 2015.

Com a retirada em todo o território Nacional do termo “gênero” dos planos estaduais e municipais de educação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação (MEC), já em 2015, orientaram os

estados e municípios a reverem os seus planos aprovados caso esses não abordassem as questões de gênero (BRASIL, 2015). O que se pôde observar, posteriormente, é que as alas conservadoras do legislativo conseguiram suprimir do texto as questões relacionadas a esse tema (PEREIRA; VALENTE, 2021, p. 394).

Desse modo, percebemos as influências do contexto nacional pré-golpe de 2016, carregado pelo viés conservador que teve repercussões nos estados e municípios. Outro aspecto do plano, que caracteriza o Estado neoliberal, que tenta se eximir de suas funções para com a educação, diz respeito à “adequação dos planos de carreira dos profissionais da educação, a lei do PDEE de Minas Gerais não ecoou as demandas apresentadas e aprovadas nas discussões com a sociedade civil” (PEREIRA; VALENTE, 2021, p. 395). Compreendendo que a valorização dos profissionais da educação, em especial, dos professores, perpassa o campo de formação básica em nível superior e contínua, plano de carreira adequado, boas condições de trabalho e remuneração equiparada aos profissionais com formação equivalente, conforme previsto pelo PNE (2014-2024), a questão de valorização dos profissionais do magistério fica sempre no campo das discussões.

Tais contradições mostram que algumas estratégias, principalmente aquelas cujo fundamento está relacionado com prazos de execução e valorização dos servidores, levando em consideração os rendimentos e as condições de trabalho e saúde, ou foram ignorados pelo poder público, ou foram aprovadas com texto semelhante, mas sem o Estado assumir a responsabilidade dentro de um limite temporal. Tais atitudes dos governos sinalizam para o fato de que as políticas públicas, quando são aprovadas sem prazo e previsibilidade de sua execução, tornam-se inócuas (PEREIRA; VALENTE, 2021, p. 396).

Desse modo, apesar dos esforços realizados para aumentar a participação dos atores que atuam diretamente na educação, ao poderem se posicionar nos Fóruns, pouco se efetivou na prática do que foi demandado pelos professores. A questão salarial foi um dos grandes entraves encontrados nessa gestão. Em maio de 2015, o Sindicato dos Professores de Minas Gerais (SindUTE/MG) acordou com o Governo de Pimentel o reajuste salarial de 31,78% na remuneração inicial dos professores, para que, ao final de três anos, ficasse assegurado o piso salarial (que havia sido estipulado pelo Governo Federal em 2008), sendo 13,06%, em 2015; 8,21, para 2016; e 7,72%, em 2017, chegando ao montante de R\$1917,78 para carga horária de 24 horas semanais.

O acordo trazia esperança de que uma nova gestão se efetivaria, de fato, pois, como afirmou Beatriz Cerqueira (Diretora do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais - 2015) ao Jornal Globo, “Minas Gerais demorou sete anos para cumprir uma lei

que é de 2008” (GLOBO, 2015, s/p.), de modo que, mesmo diante de muita luta dos professores e do sindicato, a greve de mais de 100 dias, em 2014, e um acordo com o governo de Antonio Anastasia, a classe foi desrespeitada e o acordo não foi cumprido por parte do governo. Desse modo, começar a gestão de Pimentel com ares democráticos e estabelecendo acordos que garantia o atendimento de antigas pautas, demonstrava um compromisso com a educação.

O Piso salarial realmente foi sancionado, não se restringindo a apenas às promessas, e a mesma, Lei n.º 21.710, de 30 de junho de 2015, que instituiu o Piso, revogou o subsídio criado no Governo de Anastasia, “Fica extinta a remuneração por subsídio, fixada em parcela única, estabelecida pela Lei n.º 18.975, de 29 de junho de 2010” (MINAS GERAIS, 2015, Art. 1º). E ainda, “em decorrência da extinção da remuneração por subsídio, os servidores de que trata o caput passam a ser remunerados, a partir de 1º de junho de 2015, por meio de vencimento, acumulável as seguintes vantagens pecuniárias⁷⁰ (...)” (MINAS GERAIS, 2015, Art. 1º §1º). Porém, ao mesmo tempo que caminham na direção oposta dos governos do PSDB na Educação mineira, optam pela manutenção de políticas e concessões (MINAS GERAIS, 2015):

[...] com essa nova lei, está conquistando o reajuste anual do Piso Salarial para as oito carreiras da educação, a coordenadora-geral do Sind-UTE/MG, Beatriz Cerqueira, frisou que a carreira volta a se movimentar e que as conquistas também alcançam os aposentados. “Estamos conquistando o reconhecimento do Piso Salarial Profissional Nacional para a jornada de 24 horas; garantia dos reajustes anuais do Piso Salarial; inclusão de todas as carreiras da educação, e não apenas os profissionais do magistério nos reajustes anuais do Piso Salarial; direito de opção de pagamento pelo salário do cargo em comissão ou salário dobrado do cargo de carreira para diretores de escola; mudança na gratificação de diretores e secretários de escola de 30% para 50%; inclusão dos aposentados com paridade em todas as propostas de salário, reajustes e mudanças na carreira; extensão da promoção sem exigência de certificação até a sua regulamentação para todas as carreiras que têm este nível; fim do subsídio como forma de remuneração, retornando o pagamento por vencimento básico; aplicação dos reajustes na carreira, quando os abonos forem incorporados perfazendo 31,78% além da aplicação dos percentuais do reajuste do Piso Salarial; garantia de reajustes nos abonos e vantagens pessoais; descongelamento da carreira, com as primeiras mudanças de nível em junho de 2015 (PEB TI e PEB TII);

⁷⁰ I- Abono incorporável; II - Adicional de Valorização da Educação Básica (Adveb); III - Adicional por Extensão de Jornada (AEJ); IV - Adicional por exigência curricular (AEC); V - gratificação natalina; VI - adicional de férias; VII - adicional de insalubridade; VIII - adicional de periculosidade; IX - adicional noturno; X - adicional pela prestação de serviço extraordinário; XI - espécies remuneratórias percebidas pelo exercício de cargo de provimento em comissão ou de função de confiança; XII - Gratificação temporária estratégica - GTE; XIII - abono de permanência; XIV - prêmio por produtividade; XV - férias-prêmio convertida em espécie; XVI - vantagens pessoais destinadas a assegurar a irredutibilidade remuneratória ou instituídas para cumprimento de decisão judicial.

inclusão do estágio probatório no tempo para promoção de escolaridade; reajuste de 10,25% para diretores e secretários de escola e anistia (SINDUTE, 2015, s/p.)

Os direitos dos trabalhadores da educação pareciam estar sendo respeitados depois dos 12 anos de desrespeito, não participação, cobranças e perseguições⁷¹ deixados pelos governos do PSDB, mas apesar das promessas de campanha enfatizarem um “governo com compromissos sociais, transformador e progressista [e que, por isso], representará um salto para o futuro no desenvolvimento econômico e social de Minas” (MINAS GERAIS, 2014, p. 15), os acontecimentos no decorrer da gestão de Pimentel foram de crise financeira, descaso com os profissionais que atuavam nas principais áreas sociais, educação, saúde e segurança. O governo Pimentel, no próprio plano de Governo (2014), já apontava a dificuldade que seria a administração do estado mineiro após os 12 anos de gestão do PSDB,

Esta não será uma tarefa fácil, principalmente pelo estado calamitoso em que se encontra a máquina pública de Minas Gerais. A herança que será deixada pelos 12 anos de gestão privatista do PSDB em Minas, em muito superará a herança maldita do Governo FHC. A dívida monstruosa, a segunda maior da Federação, e o desmantelamento no sentido público da máquina do Estado são apenas duas das facetas da calamidade (MINAS GERAIS, 2014, p. 15).

Segundo o Plano de Governo, o estado de Minas Gerais foi deixado com altas dívidas, vários problemas administrativos e uma herança privatista muito grande, que seria um grande desafio assumir o estado mineiro. Apontam que nos últimos dez anos foi acumulado o percentual de 252,98% das despesas de pessoal efetivo, o que não acompanhou o crescimento da receita do estado, que correspondeu a 137,50%. Além disso, ocorreu desequilíbrio entre os contratos do estado mineiro com a União, “cujos contratos foram balizados no passado por outras condições macroeconômicas não mais presentes” (MINAS GERAIS, 2014, p. 15), mas que, com estes contratos em vigência, isso fez com que as dívidas só crescessem. Em acréscimo aos problemas deixados pelas gestões anteriores, demonstram que aspectos da crise financeira nacional e internacional também impactaram e conduziram Minas ao estado de Calamidade financeira, como explicita o texto do Decreto n.º 47.101, de 05 de dezembro de 2016:

a situação anormal derivada dos impactos no País da crise econômica internacional e nacional que implicam a contração do Produto Interno Bruto, reflexo da queda da atividade dos diversos setores, sobretudo em face da

⁷¹ 21 diretores de escolas foram perseguidos nos governos do PSB, por terem participado das greves dos professores. Eles foram eleitos através dos votos da comunidade escolar no ano de 2011, mas não foram nomeados pelo governo.

dependência da economia mineira ao mercado internacional de commodities agrícolas e metálicas e que decorrem em severa redução na receita pública estadual originária, derivada e transferida, de modo a comprometer a capacidade de investimento e até mesmo o custeio para a manutenção dos serviços públicos (BRASIL, 2016, s/p.).

O citado trecho refere-se ao aumento da dívida pública de Minas Gerais, em 30%, enquanto a receita, apenas 19%, durante os dois primeiros anos do governo de Pimentel, em decorrência da redução do crescimento da China, que fez com que o preço dos *commodities* fossem derrubados, e como Minas “é o maior produtor de ferro do país, um dos principais produtos exportados pelo Brasil”, isso “afetou o ritmo de alta arrecadação do estado” (VEJA, 2016, s/p.). Desse modo, o estado mineiro decretou estado de calamidade financeira, em dezembro de 2016. E, nesse contexto, explicitou-se as escolhas orçamentárias do estado, que atrasou inúmeras vezes o pagamento dos servidores públicos que atuavam nas áreas sociais, décimo terceiro sem previsão de ser pago e salários mensais fracionados em até três vezes. Nesse sentido, o Decreto de Calamidade Financeira foi utilizado como uma justificativa a estes problemas ocasionados aos servidores, como estipula o art. 1º do citado dispositivo, que “as receitas originárias, derivadas e transferidas têm sido insuficientes dado o severo momento econômico mundial e nacional que compromete a capacidade de investimento e custeio para a manutenção dos serviços públicos” (MINAS GERAIS, 2015, s/p.).

Um dos objetivos em se decretar o estado de calamidade é chamar a atenção da população e da federação quanto à situação financeira do estado, servindo para alarmar a gravidade da situação. O segundo objetivo é de caráter mais prático, que busca a flexibilização orçamentária, que permite aos estados o descumprimento dos limites estabelecidos pela Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), dando-lhes o “direito” legal de parcelar e/ou atrasar dívidas, suspender alguns gastos. Os dois objetivos nos auxiliam a compreender a medida de calamidade assumida pelo estado mineiro, como estratégia neoliberal.

O primeiro objetivo se enquadra como estratégia neoliberal, ao chamar as responsabilidades para o fornecimento de serviços básicos da população a ela própria, tirando a responsabilidade do estado, sob o discurso de falta de dinheiro. E o segundo objetivo também é uma estratégia neoliberal, à medida que a flexibilização pode proporcionar a quebra dos direitos adquiridos pelos servidores do estado e da população, seguindo a mesma lógica defendida por Mises (2010), de querer a ausência de um salário-mínimo, para que o mercado pudesse operar a regulação dos salários de acordo com as demandas de empregos disponíveis, para que assim, mesmo em péssimas condições de trabalho, as pessoas estivessem

empregadas. E seguindo essa lógica neoliberal, a gestão mineira escolheu parcelar e atrasar salários dos servidores, descumprindo as leis trabalhistas, pela flexibilização que o estado de calamidade financeira lhes proporcionava.

No último dia 5, o governador do estado, Fernando Pimentel (PT), anunciou que o pagamento do funcionalismo público seria realizado em três parcelas, seguindo critérios já adotados anteriormente: servidores com salário até R\$ 3 mil receberiam integralmente, servidores com salário até R\$ 6 mil receberiam metade desse valor e o restante na segunda parcela, e os servidores com salário acima de R\$ 6 mil receberiam uma parcela de R\$ 3 mil, uma segunda parcela de R\$ 3 mil e o restante na terceira parcela (REDE BRASIL ATUAL, 2018, s/p.).

Dentre os profissionais que receberam seus salários atrasados e parcelados, estavam os da segurança pública, saúde e educação, sendo que os profissionais da educação faziam parte do último grupo a receber seus salários, demonstrando o descaso com a área educacional. Essa realidade esteve presente nos três últimos anos do governo Pimentel, o que ocasionou, por diversas vezes, greves e paralisações por parte dos profissionais da educação. A declaração de estado de calamidade financeira buscava amenizar o impacto da realidade mineira e o descaso com as áreas sociais, porém as escolhas dos pagamentos em dia a banqueiros⁷² deixam evidente a escolha política do estado de calamidade financeira, visto que primam, acima de tudo, a economia.

A situação de calamidade financeira do estado também afetou diversos municípios, que pela falta de repasses do estado, também decretaram estado de calamidade financeira. Foram 138 cidades mineiras que decretaram estado de calamidade financeira em decorrência de uma dívida que ao final do mandato de Pimentel, novembro de 2018, passava de 10 bilhões. Essa situação se reverteu numa propagação das ações do estado, sendo multiplicadas aos municípios, que seguiram os mesmos caminhos, ao afetar, primeiramente, o pagamento dos salários e décimos terceiros dos funcionários públicos dos seus municípios (GLOBO, 2018).

Apesar do governo Pimentel ter falhado com os profissionais da educação com relação aos aspectos financeiros, houve tentativas da gestão de assumir e concretizar o viés democrático e participativo assumido na proposta. O PMDI 2016-2027, construído na gestão do PT demonstrava esse intento, ao ter feito menção ao “experimentalismo democrático”,

⁷² “Enquanto juízes e políticos, como o próprio Pimentel, continuam recebendo rios de dinheiro e tendo seus privilégios garantidos, enquanto os empresários enriquecem ainda mais recebendo isenções milionárias do governo do Estado de Minas Gerais, as famílias dos professores não tem dinheiro do 13º pra passar o final do ano” (ESQUERDA DIÁRIO, 2017, s/p.).

trazendo ao entendimento de que a democracia ainda não estava consolidada e que era um exercício a ser realizado.

O documento critica o modelo de gestão adotado pelos governos anteriores, ao se constituir de uma abordagem técnica de planejamento e gestão que se baseia na estipulação de metas e cobranças de resultados, e defende que os sistemas de planejamento do governo têm como papel “recriar, reativar, institucionalizar e produzir capacidades estatais renovadas para operar neste ambiente permeado de incertezas, de interesses diversos e de conflitos, com o permanente desafio de constituir condições apropriadas para o exercício cotidiano do poder compartilhado” (MINAS GERAIS, 2016, p. 21). Nesse quesito, é perceptível a diferença de preocupação do antigo PMDI com os resultados e o outro, com a participação social na gestão pública.

Outro importante elemento que é tratado no plano é a descentralização, visto que ao não se efetivar políticas educacionais de caráter descentralizado, parte-se do pressuposto de que a questão educacional é heterogênea em todas as partes de Minas; porém, não o é. A descentralização permitiria, assim, que as SSE tivessem autonomia para pensar suas políticas educacionais, levando em consideração as particularidades regionais. Esse aspecto já coadunava com o objetivo esclarecido no plano de governo, pois,

Se a descentralização administrativa é um elemento central para dar força política e voz às regiões, isto por si só não garante a redução das desigualdades regionais dentro de Minas Gerais. Neste contexto, o Estado planejador se faz necessário, atuando de forma coordenada na indução do desenvolvimento regional e no combate às disparidades regionais (MINAS GERAIS, 2014, p. 5).

Ainda é apontado, no Plano, que pensar e consolidar políticas educacionais no combate às desigualdades deve ser algo pensado em consonância com políticas de transferência de renda. Além disso, apresenta-se como proposta para a educação:

[...] ampliação da educação infantil; definição de um novo papel para o ensino fundamental, para as redes municipal e estadual, sendo que esta coordenaria os chamados territórios de educação; ampliação radical da educação de tempo integral; valorização do professor; um novo ensino médio, contíguo às necessidades dos jovens mineiros e mineiras; ampliação do ensino técnico e tecnológico, relacionado à dinâmica econômica e social regional; e integração da rede estadual de educação básica com as Universidades, para processos contínuos de formação docente e integração pedagógica. Além disso, o “formato analógico das políticas públicas tradicionais” é criticado para corroborar a proposta de programas para/com a juventude a partir do diálogo e disponibilização de tecnologias modernas (ARAÚJO, 2022, p. 131).

Conforme já expomos, muito do que estava nos planos para construir uma educação participativa e que garantisse os direitos dos trabalhadores e a qualidade da educação foi frustrado diante do estado de calamidade financeira enfrentado pelo estado, enquanto outras políticas educacionais, de fato, se materializaram.

A política de avaliação em larga escala teve continuidade no governo de Pimentel, apesar de esta ter sido utilizada como mecanismo de regulação pela cobrança de resultados no governo anterior. Mas, em 2016, houve uma mudança de nomenclatura no significado da palavra “SIMAVE”, que pode mostrar um novo enfoque que era desejável e necessário ao ser denominado de Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública. Também se alterou a utilização dos resultados obtidos nas provas do SIMAVE, ao retirar a obrigatoriedade de se fixar placas na porta das escolas para comprovar as notas retiradas pelos alunos. Ainda no ano de 2016, o 7º ano do Ensino Fundamental e a 1ª série do Ensino Médio passaram a realizar a prova do SIMAVE, assim como os microdados referentes aos resultados dos alunos foram disponibilizados às escolas, para que fizessem o acompanhamento mais minucioso, o que modifica o foco, antes dado apenas no resultado, para se preocupar com o processo.

A política de Educação integral foi reformulada pela construção coletiva dos educadores mineiros, que tiveram sua parcela de contribuição. A principal modificação foi na nomenclatura, que se reverte numa mudança de concepção. Ao retirar a nomenclatura “Tempo” do nome que antes era “Educação de Tempo Integral”, refere-se a uma educação que se preocupa e busca o desenvolvimento do ser humano de modo completo e complexo, ou seja, busca um desenvolvimento Integral. Quando a expressão “tempo” estava presente nesta política, resumia-se a uma educação que se estendia apenas ao tempo destinado dos alunos a ficarem na escola (MINAS GERAIS, 2017).

Logo no primeiro mês, extinguiu-se o programa do PSDB, “Reinventando o Ensino Médio”, por não estar de acordo com as propostas que não se alinhavam às propostas do PT. Em vez da manutenção desse programa, construiu-se o “Plano de convivência democrática”, que instituiu mecanismos democráticos nas escolas, que valorizavam a participação das juventudes nos processos decisórios das escolas e realizaram a campanha Virada Educação Minas Gerais (VEM), que tinha por objetivo fazer com que os jovens entre 15 e 17 anos de idade que haviam parado de estudar, retornassem as escolas. A política voltada para a juventude se distanciava da que estava proposta pelos governos do PSDB, principalmente por

priorizar, em vez da empregabilidade, o protagonismo juvenil nas escolas e a retomada dos estudos.

Para o Ensino Superior, o estado mineiro assume a responsabilidade financeira das Universidades Estaduais de Minas Gerais (UEMG) no ano de 2018, depois de longo processo iniciado ainda no governo de Antonio Anastasia, no ano de 2013, por meio da Lei n.º 20.807/13. Entre outros motivos que levaram à efetivação da estadualização, encontramos a própria caracterização do modelo de Estado planejador e executor, assumido pelo governo do PT.

Em consonância com o objetivo desta tese, apresentamos algumas das políticas educacionais que se efetivaram no decorrer do governo de Pimentel, com a intenção de compreender a relação que se estabelece com o *modus operandi* do neoliberalismo.

5.3 Sintetizando

As gestões do governo de Minas Gerais sob a condução dos governos do PSDB, em que estiveram à frente Aécio Neves (2003-2010) e Antonio Anastasia (2010-2014), demonstram a concretude do projeto neoliberal nas políticas públicas. Apesar de afirmarem implementar mudanças inovadoras, o *modus operandi* do neoliberalismo do partido PSDB, “herdado” pelo governo Federal de FHC em 1995, esteve mais do que presente, pelo modo que propuseram e colocaram em ação o programa “Choque de Gestão”, que, como o próprio nome sugere, focaliza as mudanças estatais baseadas num modelo de gestão gerencial, incorporando princípios e diretrizes do setor privado à gestão pública. Esse programa passou por três fases, que se complementaram durante os anos de gestão peessedebista e, segundo Augusto (2013), seguiu as seguintes diretrizes:

- a) de um estado provedor para um estado regulador e promotor; b) da burocracia como forma 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).

O que esse modelo reverberou para a educação, foi um foco na gestão como forma de resolver os problemas educacionais, dissociado dos processos pedagógicos. Assim, o *modus operandi* do neoliberalismo sob os governos peessedebistas colocou a avaliação em larga escala como um meio de alcançar a “qualidade” educacional, sob a perspectiva técnica em que se prezava pelos resultados, em detrimento dos processos. A educação não era tratada e

entendida como um direito, mas como um produto no mercado educacional, e que tinha como função formar capital humano para o mercado de trabalho.

Como governos que prezavam o alcance de metas, posicionamento em *rankings* internacionais e nacionais, sem considerar o processo educacional como um todo, caracterizando-se com a intenção de tornar Minas como uma grande vitrine, os resultados para a educação foram catastróficos. Houve uma falta de investimento na educação e um desrespeito aos profissionais da educação, que não tiveram a Lei do Piso Salarial cumprida durante as gestões peessedebistas. A preocupação com o funcionamento de apenas algumas escolas, como o que ocasionou a proposta de implementação de “escolas-referência”, resultou no agravamento das desigualdades regionais e no abandono de milhares de escolas, pelo poder público. Além disso tudo, o *modus operandi* neoliberal desses governos peessedebistas demonstrou a falta de comprometimento com a democracia, e até mesmo o desrespeito pela decisão das comunidades escolares na escolha de diretores, que deixaram de serem legitimados ao cargo por terem participado dos atos de greve ocorridos no decorrer dos governos.

No sentido oposto ao dos governos peessedebistas, o ingresso do governo de Fernando Pimentel, em 2015, no estado de Minas Gerais, por seu vínculo ao PT, e o modo como as políticas educacionais foram se consolidando nos anos do partido, em âmbito nacional, traziam a expectativa de mudança no modo como as políticas educacionais seriam pensadas, elaboradas, implementadas e avaliadas. Um dos principais aspectos que traziam esse esperançar à população mineira e à comunidade escolar era a defesa do princípio participativo na construção das políticas, com a possibilidade de alterar o modelo de políticas *top-down*, para que a realização se tornasse horizontalizada, de modo que houvesse a representatividade dos interesses da população e dos trabalhadores da área educacional sendo participantes dos processos que envolvem as políticas educacionais.

O comprometimento do governo de Fernando Pimentel coadunou, em alguns aspectos, com o “modo petista de governar”, à medida que previa a participação popular para compor os processos decisórios das políticas públicas, na tentativa de “colocar o poder nas mãos do povo”. Porém, não se efetivou, de fato, pois decisões que eram construídas nos Fóruns de discussões não eram levadas a cabo, ou pelas modificações das redações finais das legislações, ou pela inviabilidade de destinação de verbas e recursos para, de fato, se efetivarem. Dessa maneira, o *modus operandi* do neoliberalismo se sobrepôs ao modo de governar do PT em Minas Gerais, se tornou um conjunto de tentativas de construir um governo popular, em especial, uma educação popular, que não se concretizou.

Em grande parte, a não concretização se deu pelas escolhas de colocar o governo mineiro a serviço do capital, em benefício da manutenção do poder hegemônico de grupos favorecidos, em detrimento dos trabalhadores da educação e de suas reivindicações. No que diz respeito à característica principal que se assegurava o partido dos trabalhadores em seu surgimento, que criticava a utilização do Estado como mecanismo de perpetuação da estrutura do sistema capitalista, o estado mineiro fere esse princípio ao deixar as classes trabalhadoras (da saúde, educação e segurança pública) com salários atrasados e honrar as dívidas com os bancos.

O *modus operandi* neoliberal do governo petista de governar se mostrou, principalmente, através do Decreto de Calamidade Financeira do estado de Minas Gerais, ao se eximir de suas funções, especialmente com relação à educação, que ficou à deriva do caos. O principal fator que diferencia o governo do PT ao do PSDB, em seu *modus operandi* neoliberal, diz respeito ao princípio democrático e o apreço à participação de um grupo plural que represente a diversidade de interesses para a construção das políticas educacionais, que é marca dos governos petistas e tem sido fator excluído nos governos peessedebistas. E também, na negação de consolidar políticas educacionais que valorizem os professores, rompa com as desigualdades escolares, respeite as diversas “vozes” que compõem a educação que se efetiva o *modus operandi* neoliberal do governo de Fernando Pimentel. É um *modus operandi* neoliberal que mais permite as continuidades dos governos antecessores do PSDB do que as rompe. Sendo assim, faz poucas reformas, que não foram capazes de romper com os modelos de gestão gerencial e avaliação para regulação.

6. O *MODUS OPERANDI* DO NEOLIBERALISMO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO DE ROMEU ZEMA (2019-2022)

Por questões de organização estrutural da tese, as políticas educacionais mineiras que se desenvolveram no decorrer da primeira gestão do governo de Romeu Zema (2019-2022) precisaram ser analisadas em uma seção específica. Compreendemos que esta é uma das partes importantes para compor o todo de como o *modus operandi* do neoliberalismo opera nas políticas educacionais mineiras, desde a gestão de Aécio Neves (2003) até os dias atuais. Assim, enfatizamos que não há uma parte das políticas mais importante que a outra, mas sim, o conjunto que representa a totalidade de nossa pesquisa.

Explicitado o que nos motivou a compor uma nova seção, esclarecemos que esta é uma continuidade do que exploramos anteriormente, sobre o campo educacional mineiro e o *modus operandi* neoliberal nos governos de Aécio Neves (PSDB – 2003-2010), Antonio Anastasia (PSDB – 2010-2014) e Fernando Pimentel (PT – 2015-2018), e agora, o governo sob o comando de Romeu Zema, representado e representando o partido NOVO, desde 2019 até os dias atuais.

Seguindo os mesmos padrões estabelecidos na seção anterior, trataremos sobre o partido de Romeu Zema, intitulado NOVO. Sobre a criação desse partido, que é novo não só no nome, mas também no ingresso legal na política brasileira, sendo o 33º partido cadastrado em nosso país. Analisamos, com base nos documentos do partido, como o Estatuto, Termo de compromisso e atuação legislativa, termo partidário de gestão do poder executivo, busca no próprio *site* do partido, entre outros, quais são os princípios e fundamentos que o caracterizam.

Sabendo da relação entre os princípios e fundamentos do partido com as políticas que se implementam no governo, buscaremos analisar as políticas educacionais na relação com o *modus operandi* neoliberal sob a gestão do governador Romeu Zema (2019-2022). Tendo em vista que o governador Romeu Zema ainda representa o governo mineiro na atualidade, traçamos como recorte de análise das políticas educacionais o tempo referente à primeira gestão de Zema, sendo a partir de 2019 até o ano de 2022. Para tal, utilizamos diferentes fontes documentais, como o plano de governo “Liberdade ainda que tardia”, entrevistas de pré-candidatura ao cargo (antes do primeiro turno das eleições), assim como entrevistas prestadas após vencer o primeiro turno. Também foram utilizados documentos referentes às políticas educacionais que foram implementadas no decorrer da gestão.

Relembramos que esta parte não se faz mais importante do que as demais, porém a demanda para a construção das análises foi mais desafiante, pela falta de material relacionado às políticas educacionais realizadas no decorrer do governo de Romeu Zema, por muitas se encontrarem ainda em andamento.

6.1 “Liberdade ainda que tardia” e seus desdobramentos para a Educação mineira: o primeiro mandato de governo de Romeu Zema (2019-2022)

6.1.1 O partido “NOVO” se apresenta nas Minas Gerais

O partido NOVO foi pensado e idealizado por João Dionísio Figueira Barreto Amoêdo, nascido no Rio de Janeiro, em 1962, engenheiro civil e administrador de empresas por formação. Desde sua formação, trabalhou em bancos, como Citibank, BBA-Creditansalt, Fináustria⁷³, Itaú e Unibanco, assumindo cargos de gestão, como diretor financeiro da Fináustria, na qual tinha 23% das ações da empresa que, em 1999, estava deficitária das contas, e após a gestão de Amoedo, passou a ter lucro. Essa empresa foi vendida ao Banco Itaú por três vezes o valor do preço inicial, em 2002. Em 2004, assumiu a vice-presidência do Unibanco, da qual se afastou no ano seguinte, para fazer parte do Conselho de Administração deste mesmo banco, e em 2009, foi eleito para o mesmo cargo, no Banco Itaú, até 2015. Desde 2011, ocupa este mesmo cargo na empresa João Fortes⁷⁴ Engenharia, voltada para o ramo de construções, até os dias de hoje (INFOMONEY, 2018). É também “sócio da Casa das Garças, centro de estudos de tendência liberal do Rio de Janeiro” (ÉPOCA, 2011, s/p.).

João Amoêdo é um dos grandes empresários brasileiros, que atua primordialmente no ramo bancário. Ao se candidatar à presidência em 2018, declarou ter um patrimônio de 425

⁷³ A empresa Fináustria foi eleita pela revista Exame entre as 100 melhores empresas para se trabalhar, na qual ressaltam que um dos motivos para ser avaliada de tal maneira é oriunda da implementação de “participação nos lucros e nos resultados”, que fizeram com que os funcionários “praticamente triplicassem o salário fixo anual”. A revista ainda qualifica a empresa como “uma das mais agressivas do mercado na arte de recompensar a equipe pelos bons resultados que traz.” (EXAME, 2008, s/p.)

⁷⁴ “A João Fortes Engenharia, referência no mercado de incorporação e construção, possui mais de 65 anos de experiência no setor e mais de 500 edificações espalhadas por todo o Brasil. Durante esse período foi responsável pela construção de quase 10 milhões de metros quadrados em empreendimentos comerciais, residenciais e shoppings centers. Sediada no Rio de Janeiro, a companhia tem escritórios em Niterói e Brasília” (JOÃO FORTES, 2022 s/p).

milhões de reais⁷⁵, o qual tem orgulho de publicizar ao se relacionar com a política, “A gente vê pessoas que entraram para a política e da política saíram ricos. Eu estou fazendo o movimento contrário: comecei do zero como trainee em um banco, trabalhei bastante e construí esse patrimônio” (INFOMONEY, 2018, s/p). Como um homem rico, investiu parte de seu dinheiro na construção do partido NOVO, como um meio de devolver parte do que possui ao país “tenho dedicado os últimos 8 anos da minha vida ao NOVO e pagando tudo isso do meu bolso” (INFOMONEY, 2018, s/p).

Sob o discurso de devolver parte do que possui para contribuir com o país, Amoêdo idealiza a construção do Partido NOVO como um meio de inserir pessoas honestas, cidadãos comuns na política para que possam mudar o país (NOVO, 2022). A esposa do empresário, Rosa Amoêdo, também filiada ao partido, descreve o partido como uma missão que busca mudança, “como ele resolveu assumir esta missão, estou bem envolvida em mudar o Brasil e debelar a pobreza, **renovando o Congresso com pessoas capacitadas e honestas por intermédio de um partido feito pelos eleitores e não por políticos**” (MIDIAMAX, 2018, s/p., grifo nosso). Nessa busca, Amoêdo angariou os colaboradores do partido, iniciando pelas relações familiares e de amizade que possui, construindo a lista original dos filiados com 181 participantes⁷⁶.

Pela primeira listagem, é possível encontrar 25 filiados cuja profissão é da área da engenharia, e 22 da área da administração, sendo oriundos do Rio de Janeiro, cidade de formação do empresário. Isso nos mostra que Amoedo inicia sua lista com o próprio círculo de amizades, vinculados à sua formação, e também não significa que estes exerçam a profissão declarada, assim como Amoêdo, que declara ser engenheiro, mesmo exercendo mais o empresariado do que a engenharia. O segundo círculo de amizades explorado estava relacionado ao de sua esposa, que é advogada por profissão, sendo 20 colaboradores do partido advogado. Relacionado ao círculo de amizade do pai, de formação médica, reunindo mais 20 colaboradores, e relacionado ao círculo de amizade da filha, que é estudante, angariou 21 colaboradores. Teve ainda mais 15 economistas, 12 empresários e 7 arquitetos, com uma quantidade de colaboradores mais significativa. As demais profissões correspondem a um quantitativo menor ou igual a 4⁷⁷. A maioria dos filiados é dos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, regiões ligadas ao ramo de trabalho do empresário e do círculo de relações.

⁷⁵ Segundo a InfoMoney (2018, s/p.) “Levando em conta apenas o valor aplicado em renda fixa (nada menos que R\$ 217 milhões), o ex-executivo do setor bancário deve obter uma renda mensal superior a R\$ 1 milhão, considerando um CDB conservador com rentabilidade de 100% do CDI”.

⁷⁶ Para visualizar a lista, verificar quadro em Apêndice A – Lista de filiados do Partido NOVO.

⁷⁷ Para mais detalhes, verificar o quadro em Apêndice B – Lista de profissões dos filiados do Partido NOVO.

A partir da vida e carreira de João Amoêdo, idealizador e fundador do partido, que o consolida com filiados que fazem parte de uma classe social alta, com os propósitos de inserir pessoas como ele na política, e não “cidadãos comuns” (NOVO, 2022, s/p.), podemos inferir que o partido nasce como uma privatização velada na política. Homens (prioritariamente) e mulheres, com carreira profissional 100% conectada à iniciativa privada, que criticam os serviços públicos, como pondera Rosa Amoedo *apud* Midiamax (2018, s/p.): “Toda a sociedade trabalha mais de 5 meses para pagar impostos e os serviços públicos são de péssima qualidade”. E sob o discurso de que “Precisamos renovar a política com pessoas que tenham práticas diferentes, valores diferentes e atitudes diferentes” (MIDIAMAX, 2018, s/p.), presenciamos a privatização da política que prevê a presença direta ou indireta dos representantes do setor privado na definição das agendas, legislações, políticas públicas etc. (BALL; YOUDELL, 2007).

Assim, identificamos como *modus operandi* neoliberal a proposta de **privatização da política**. A privatização da política é a mais perniciosa forma de se privatizar, por não ser entendida como tal. Os empresários, como representantes da esfera privada, ao ocuparem cargos públicos, colocam em confronto os diferentes interesses que estão em jogo na agenda das políticas, em especial as educacionais. Enquanto o público está diretamente ligado a um propósito social, o privado está na busca de novas oportunidades de lucro e diminuição de gastos (CROSSO; MAGALHÃES, 2016). Em entrevista para a Revista Época (2011), o próprio empresário declara que “Gostaríamos de levar conceitos básicos do mundo privado para o público. (...) por exemplo, a ideia de que os recursos são escassos” (CROSSO; MAGALHÃES, 2016, s/p).

Para fundar o partido, houve incentivo de banqueiros, sendo estes: Pedro Moreira Salles e Fernão Bracher, que também fazem parte do Itaú Unibanco; contou também com ex-ministro do Banco Central, Armínio Fraga da Gávea Investimentos (ÉPOCA, 2011). Em relação ao subsídio financeiro para a criação do partido, as relações também se estabelecem com os bancos Itaú Unibanco, oriundos de grupos de empresas ligada a estes. Dos 5 milhões necessários para a criação do partido, 4,5 milhões foram oriundos do próprio Amoêdo, e o restante do valor por pessoas como Eduardo Mazzilli de Vassimon (Vice-presidente do banco) e Fábio Barbosa (Presidente da Fundação Itaú Social e ex-presidente do Santander Brasil). Desde a fundação, recebem contribuições de outros grupos empresariais, como: do CEO, Eugênio Pacelli Mattar, da locadora de veículos Localiza, que doou 930 mil em 2018 para o NOVO, e mesmo não sendo filiado ao partido, declara que a contribuição “Representa o apoio cidadão a causas consideradas relevantes” e que está desvinculada às atividades

empresariais. Fica evidente que a criação do partido NOVO é mais um mecanismo de privatização da política.

O partido político intitulado NOVO foi criado em 2011, sendo representado pelo número 30 e é o 33º partido em funcionamento. Deste mesmo ano a 2015 (ano em que registraram o partido no Tribunal Superior Eleitoral – TSE), se dedicam à formação de lideranças e à definição do programa partidário, estabelecendo os princípios e regras gerais. No ano de 2016, participaram, em cinco capitais, da primeira eleição municipal, e elegeram quatro vereadores. Em 2018, participaram da primeira eleição nacional, na qual elegeram o Governador de Minas Gerais, Romeu Zema, 8 deputados federais e 12 estaduais. Já no ano de 2020, participaram da segunda eleição municipal, na qual elegeram o prefeito de Joinville e 28 vereadores, em 19 cidades. Isso nos mostra que ao longo destes anos recentes, o NOVO tem se consolidado, divulgado seu nome e sua **marca** e disseminado suas propostas (NOVO, 2022).

A escolha do nome do partido, “NOVO”, recorre-nos à ideia de representarem na política o NOVO liberal, ou como conhecemos, o neoliberalismo, que tem valores e discursos fundantes que pregam um livre mercado, a soberania do indivíduo e a gestão eficiente. Porém, segundo os membros do partido, a escolha do nome recorre às inovações que pretendem estreitar na política brasileira. Há oito pilares, segundo descrevem no site oficial do partido (2022), que legitimam o que vem a ser considerado NOVO:

1. É o primeiro partido fundado por cidadãos comuns, que nunca haviam se envolvido com a política; 2. Todos os filiados devem ser ficha limpa; 3. O novo não usa dinheiro público para sua manutenção ou campanhas políticas; 4. Único partido mantido por filiados e doadores; 5. Nossos candidatos passam por processo seletivo; 6. Nossos eleitos cortam os próprios privilégios e custos de gabinete; 7. Candidatos e mandatários não participam de gestão partidária; 8. Os membros dos diretórios são voluntários e não recebem salários (NOVO, 2022, s/p.).

Quatro dos itens mencionados no site do partido referem-se a questões financeiras, dando ênfase a uma promessa de gerenciamento do Estado por governos honestos e que não necessitam do dinheiro público, e que só se envolverão na política por este ser o caminho de trazer uma mudança para nosso país, “O grupo percebeu que a política é o caminho para mudar o Brasil. E este caminho deve ser percorrido por gente qualificada e **íntegra**, através de uma instituição com princípios, valores e visão de longo prazo” (NOVO, 2022, s/p).

Ao se inserirem na política, objetivam modificar o modo de funcionamento da máquina estatal, “Só assim é possível **mudar o modelo de Estado** e construir um NOVO

Brasil, com mais oportunidades e **menos privilégios**" (NOVO, 2022, s/p, grifos nossos). Ao apontarem a necessidade de transformação do Estado, acusam a existência de possíveis privilégios, que por eles já poderiam ser combatidos ao executarem ações como: não receberem salários, cortar os custos de gabinetes, entre outros.

O documento “Termo de compromisso partidário e gestão do poder executivo”, o qual todos aqueles em que foram eleitos vinculados ao partido devem assinar, elucida alguns dos privilégios que eles acreditam que devam ser cortados:

Art. 4º. - Os deveres em relação à utilização de Recursos Públicos são os que seguem: I - Dispensar auxílio moradia, auxílio telefone, veículo oficial, motorista, verba para mudança e residência oficial, observado sempre o previsto nas Resoluções pertinentes; II - Observar os limites estipulados pelo NOVO para o recebimento e utilização de adicional pecuniário e recursos oriundos de verba indenizatória, verba remuneratória ou qualquer outra verba que exista ou venha a existir e que se configure como adicional de qualquer natureza; § 1º - Os limites dos valores, referidos no inciso II acima, serão divulgados pelo DAM – Departamento de Apoio ao Mandatário – no período compreendido entre o término das eleições e início do respectivo mandato; § 2º - A utilização de veículos públicos no exercício do mandato, como carros, aviões e helicópteros, será admitida quando a urgência e/ou a necessidade justificarem o seu uso (MINAS GERAIS, 2014, s/p.).

O NOVO utiliza-se do movimento de indignação contra a corrupção, que se origina primordialmente por grupos da direita⁷⁸ que foram às ruas no ano de 2013, num “contexto global de desilusão com a democracia de matriz liberal e de falência dos modelos clássicos de representação política, com os questionamentos à política tradicional” (GOHN *apud* FREIXO; PINHEIRO-MACHADO, 2019, p. 103), para se posicionarem politicamente como não corruptos.

Organizaram-se, portanto, com o compromisso de não fazer uso de inúmeras regalias ofertadas pelo Estado, que são por eles entendidas como o exacerbado privilégio que os políticos possuem. Assim, todos que são filiados ao partido devem renunciar o uso desnecessário da verba pública.

O corte de gastos é sempre visto com bons olhos pela população, ao acreditar que menos dinheiro público seria gasto desnecessariamente; porém, como diz o bordão que o NOVO utiliza em uma das camisetas vendida pelo site (NOVO, 2022), “Não existe almoço grátis” (Milton Friedman), e aqui ressaltamos duas das intencionalidades por detrás do ataque

⁷⁸ “Esta direita incluía desde organizações nacionalistas extremistas até jovens manifestantes que mesclavam a retórica de uma ‘antipolítica’ rasa – ‘contra tudo e contra todos’ – com um liberalismo difuso, passando por grupos de skinheads, monarquistas, defensores do retorno da ditadura militar, grupos religiosos conservadores e cidadãos de classe média com um extemporâneo e caricato discurso anticomunista somado a um genérico sentimento anticorrupção” (FREIXO; PINHEIRO-MACHADO, 2019, p. 97).

à corrupção: 1. Levar os cidadãos à compreensão de privilégio restrita aos usos advindos do Estado; e 2. Proporcionar um ataque as empresas estatais e favorecer abertura da terceira via para administração do Estado.

Toda ação vinculada ao que chamam de “corte de privilégios” determina o que pode ser considerado privilégio e o que não o é. Portanto, os funcionários do Estado, ao usufruírem de tudo que é parte do Estado, estariam recebendo privilégios. Estes, estão vinculados apenas ao que vem a ser usado e pertence ao Estado, e o que faz parte da vida privada, oriundo da desigualdade em sociedade, não é considerado. Assim, a relação estabelecida é de que os privilégios estão no bojo da organização estatal, e por isso, é preciso uma alteração nos modos gerenciais deste Estado, no intuito de acabar com o que eles caracterizam como privilégios. O que se camufla nessa alegação é que os privilégios que se passam nas vidas privadas, que agravam a desigualdade da sociedade brasileira, não são, em si, privilégios, mas conquistas dignas oriundas do modo capitalista de se viver. Assim, reforça-se o modo de pensar neoliberal e se ataca os usos do que é advindo do Estado.

Este *modus operandi* neoliberal de pensar introduz o discurso de que o Estado é extremamente “pesado e dispendioso” e que seus gastos devem ser cortados e não necessariamente privilégios. Assim, o partido anuncia o corte dos próprios gastos, mas junto destes justificam também os cortes no setor público, como estabelecem como compromisso dos eleitos: “II - Trabalhar em prol do cidadão, visando a extinção do fundo partidário, **a redução de privilégios, a diminuição do tamanho e custos do Estado** e as demais bandeiras do NOVO” (MINAS GERAIS, 2014, grifos nossos). Desse modo, anunciam no Estatuto do partido os modos aceitáveis de conseguir os recursos e patrimônio do NOVO:

Art. 81 – Os recursos financeiros do NOVO serão oriundos de: I – contribuições de seus filiados; II – doações de pessoas físicas ou jurídicas e contribuições de campanha observadas as disposições da legislação; III – recursos do Fundo Partidário, na forma da lei; IV – rendimentos decorrentes de atividades partidárias; V – venda de produtos com a marca ou símbolos do NOVO; VI – juros de depósitos de aplicações financeiras; VII – outras formas não vedadas em lei e aprovadas pelo Diretório Nacional (MINAS GERAIS, 2014, s/p.).

O NOVO desvincula qualquer tipo de verba oriunda do Estado, pois isto seria privilégio, e mesmo no que se refere às verbas que são destinadas aos partidos obrigatoriamente por lei, como o fundo partidário, eles estabelecem no estatuto que estes recursos não sejam usados “para implantação ou manutenção da sua estrutura partidária” (MINAS GERAIS, 2014, Art. 87, inciso 1º). Desse modo, a alegação de novidade refere-se ao corte de privilégios, aqui explicitado.

No que se refere à segunda intencionalidade vinculada ao ataque à corrupção e aos próprios princípios de um Estado neoliberal, apregoam que este deve ser “Simples, Leve e Eficiente” (NOVO, 2022, s/p) e, para que isso ocorra, ele deve ser diminuído em suas funções, com “estrutura administrativa enxuta, transparente e focada no essencial: saúde, segurança e educação” (NOVO, 2022, s/p). Um dos pilares para a mudança estatal visa, “Novo pacto federativo, com mais poder e recursos aos estados e municípios”, o que Gentili (1996) chama de centralização descentralizada, que busca um Estado forte no gerenciamento, na avaliação e controle, mas que deixa a cargo dos estados e municípios as responsabilidades fiscais e financeira. Assim, o *modus operandi* neoliberal de gerencialismo e avaliação como instrumento de regulação fazem parte dos princípios e fundamentos do partido.

A alegação de Gentili (1996) se comprova ao destacarmos o foco do partido na “Avaliação sistemática de desempenho da gestão pública e suas políticas” (NOVO, 2022, s/p). Desse modo, avaliam para ter maior controle em tudo que se refere ao Estado, mas deixam as responsabilidades a cargo dos estados e municípios, descentralizando as ações, como estabelecem no Termo de compromisso partidário e gestão do poder executivo:

VI - Propor, defender e propugnar medidas que visem a efetiva descentralização fiscal, política e administrativa do país, visando a implementação de um **Estado efetivamente federativo**, que respeite as diversidades regionais e os interesses do cidadão (NOVO, 2022, s/p)

Esse modelo de Estado, difundido e defendido pelo partido NOVO, prevê que os empreendimentos que são realizados pelo Estado sejam, ao máximo, transferidos para o setor privado, pois compreendem que quanto menor a interferência estatal na sociedade, maior a garantia das liberdades individuais e da abertura, para que a livre concorrência regule o mercado. Desse modo, atacam a manutenção de empresas gerenciadas pelo Estado e defendem a transferência para os setores privados.

V - Instituir, propor e apoiar medidas que incentivem e garantam, a responsabilidade fiscal, as liberdades individuais, o empreendedorismo, a livre concorrência e, **sempre que possível, a transferência de atividades exercidas pelo poder público para o setor privado** (MINAS GERAIS, 2014, s/p.).

Neste entendimento do que seria um Estado, “Simples, Leve e Eficiente”, objetivam um “Estado sem estatais e sem participações em qualquer empresa” e “parcerias, concessões e privatizações para a infraestrutura” (NOVO, 2022). Assim, na visão do NOVO, o que cabe ao Estado é bem pouco, nada muito além de ser o gerenciador. Nesse formato, as estatais perderiam seu espaço, assim como os cargos públicos, que não deveriam prever estabilidade,

pois a concorrência é o mecanismo de regulação de um serviço de qualidade. Ao não caberem mais a empresas estatais determinadas funções, é previsto que se estabeleçam parcerias, concessões e privatizações para fornecer o que era fornecido pelo Estado. E como a implementação deste tipo de medida é um processo demorado, de maneira concomitante preveem àqueles que estão nas estatais “Bonificação de servidores públicos por mérito e eficiência” (NOVO, 2022, s/p.). E, mais uma vez, o método da concorrência como meio de regulação do serviço. Portanto, elencamos a concorrência e a transferência das responsabilidades do Estado para o setor privado como mais das características do *modus operandi* neoliberal do partido.

Desse modo, ocorre o estreitamento da gestão empresarial aplicada à administração estatal. Todas as instituições e organizações devem ser tratadas como empresas a serem geridas, assim como o fazem com o próprio partido. Ao se intitularem como instituição, determinam as funções como se fossem mais uma empresa no “mercado político”: “Sócios: filiados; diferencial: novas lideranças, novas práticas e novas posturas; **produto: os mandatos**; ativo: a imagem; **cliente: o cidadão brasileiro**; risco: perder os nossos diferenciais” (NOVO, 2022, s/p).

Nos desafios apresentados pelo partido mencionam “estruturar uma startup na política” (NOVO, 2022, s/p.). A *startup* se relaciona aos projetos inovadores, um modelo de negócio a ser implementado na política para geração de lucro. Também entendem o Partido NOVO como uma marca, como explicitam em um dos objetivos principais: “Aumentar a exposição do NOVO e fortalecer a **marca**” (NOVO, 2022, s/p.). Assim, equiparam os termos gerenciais para empregarem ao governo, e como entendem o partido como uma empresa, querem fazer dos cargos políticos uma administração gerencial.

As propostas que o NOVO apresenta para o Estado não podem ser vistas como novas, pois já vêm sendo implementadas em diversos países, assim como possuem raiz no pensamento liberal de Hayek. A defesa de Hayek (2010) por um livre-mercado baseia-se na crença de sua autorregulação ao instituir o mecanismo dos preços⁷⁹, porém, de maneira contraditória, aponta que esse método não se aplica, em sua plenitude, a alguns setores, sendo então necessário, buscar outros meios de controle.

⁷⁹ “Ele permite aos empresários ajustar sua atividade à de seus concidadãos pela observação das oscilações de um certo número de preços, tal como o maquinista dirige o trem observando alguns mostradores. É importante assinalar que o sistema de preços só cumprirá sua função se a concorrência predominar, ou seja, se o produtor tiver que se adaptar às alterações de preços e não puder controlá-las. Quanto mais complexo o todo, mais dependemos da divisão de conhecimentos entre os indivíduos cujos esforços separados são coordenados pelo mecanismo impessoal, transmissor dessas importantes informações, que denominamos sistema de preços” (HAYEK, 2010, p. 70).

Devemos procurar outros meios de controle que possam substituir o mecanismo de preços. Mas o fato de termos de recorrer a um controle direto pela autoridade, quando é impossível criar as condições para o funcionamento apropriado da concorrência, não prova que devemos suprimi-la nos setores em que possamos fazê-la funcionar adequadamente (HAYEK, 2010, p. 60).

Portanto, para o melhor funcionamento de alguns setores, Hayek (2010) prevê que a regulação estatal seja necessária, ficando resguardado ao Estado legislar, regular, controlar e fiscalizar o mercado em alguns setores, como o tem feito no campo educacional, sob a defesa da garantia da eficácia do fornecimento do serviço. O Estado, restrito a essas funções, é entendido com um poder centralizado, mas que, segundo o autor, é aceitável desde que a planificação estatal não elimine o método da concorrência - “(...) planificação e concorrência só podem ser combinadas quando se planeja visando à concorrência, mas nunca contra ela” (HAYEK, 2010, p. 63).

Sob essa defesa da instituição de um livre-mercado para resgatar os países das crises do capital⁸⁰, disseminam suas recomendações “salvacionistas” tanto para o setor econômico quanto para o educacional, que engloba o pacote completo de reestruturação do Estado com novas ações governamentais que abram espaço para os setores privados, até as reformas que equiparam o funcionalismo público ao das indústrias e empresas baseadas em produtividade, performatividade, responsabilização, eficiência, eficácia e qualidade total.

Nesse sentido, o NOVO declara, em seu Estatuto do partido, como um dos diferenciais, “suporte ao candidato e ao mandatário”, no qual “é prevista a criação de um órgão de apoio e controle que desenvolverá técnicas, métodos, e padrões de atuação que resultem na maior eficiência de suas atividades” (MINAS GERAIS, 2014, s/p.), assim como no inciso I, do Termo de compromisso partidário, no qual preveem, “Estabelecer metas e planejamento, tão mensuráveis quanto possíveis, para alcançar resultados de curto, médio e longo prazos”. E ainda, podemos encontrar no Estatuto que “para a realização de seus objetivos a Fundação poderá: I – contratar serviços de consultoria de empresas especializadas, de notória reputação”; e “V- desenvolver modelos de gestão eficiente, globais ou setoriais, adequados aos diferentes territórios, prioridades e orçamentos da administração” (MINAS GERAIS, 2014, s/p.).

⁸⁰Ver “A crise estrutural do capital”, de István Mészáros (2009), para melhor compreensão sobre o que motiva a persistência das crises cíclicas do capital.

Ao assumirem o viés da eficácia como meio de alcançar os objetivos do partido, esta está presente no modo de organizar não só as condutas da administração estatal, como também de administrar a educação. Com a finalidade de reorganizar o modo de funcionamento do setor educacional para que se adeque a lógica da concorrência mercadológica, com o discurso de garantia das liberdades individuais e melhoria dos serviços, a educação, nesse contexto, é entendida como mais um setor do mercado que possui vários produtos a serem comercializados, como o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo etc., assim como vários agentes que queiram produzir, vender ou comprar qualquer um desses produtos educacionais devem ter acesso livre para que assim o possam fazer.

Nesse sentido, o partido NOVO estabelece para a educação: “Programa de bolsas em escolas particulares para alunos do ensino público;” “Universidades com **gestão moderna**, parcerias privadas e com fontes de financiamento alternativas”, entre outras medidas (NOVO, 2022, s/p., grifos nossos). Segundo Laval (2004), essas medidas que utilizam o discurso da modernização nos seduzem por se apresentar como sinônimo de qualidade, porém, não o são. Ao revisitar o dicionário de ciência sociais de 1960, Laval (2004, p. 205, grifos nossos) explicita o verdadeiro significado de modernizar: “converter as sociedades ou setores da sociedade ainda tradicionais à modernidade rompendo os costumes, **eliminando maneiras de ser e de fazer que repugnavam a primazia da eficácia e da racionalidade**”.

A concepção de eficácia que se impôs progressivamente na educação, como foi visto para o caso americano, considera que a eficácia é sempre mensurável, que ela pode ser relacionada a dispositivos, a métodos e técnicas inteiramente definidas, padronizadas e reproduzíveis em grande escala, com a condição, todavia, de uma “formação”, de uma “profissionalização”, de uma “avaliação” e de um controle dos agentes de execução, no caso os professores. Essa concepção supõe, igualmente, a construção de aparelhos de medida, de teste e de comparação dos resultados da atividade pedagógica. Em outros termos, ela é inseparável de uma burocratização da pedagogia (LAVAL, 2004, p. 207)

Desse modo, o *modus operandi* neoliberal do partido NOVO projeta para o campo educacional os mesmos princípios de gerenciamento baseado no alcance de metas quantificáveis, palpáveis as escolas espaços educativos. Também, entendem a educação, como particularidade das “escolhas individuais” dos sujeitos, por isso, não cabendo ao Estado a tutela dessa área social. Além disso, possuem propostas para educação, que coadunam com que ela cumpra a finalidade de formar sujeitos úteis às necessidades do mundo econômico, assim como as propostas almejam transformar a educação em mais um negócio. Crosso e Magalhães (2016) reafirmam essa crescente lógica mercantil presente na educação, não só no

Brasil, mas em toda a América Latina, de modo que tem “fomentado verdadeiras indústrias e negócios que visam fundamentalmente à extração do lucro” (CROSSO; MAGALHÃES, 2016, p. 19).

6.1.2 O *modus operandi* neoliberal nas políticas educacionais do governo de Romeu Zema (2019-2022)

Romeu Zema Neto é nascido no interior de Minas Gerais, na região do Triângulo mineiro, em Araxá, com formação acadêmica em Administração de Empresas. Aos 11 anos de idade, iniciou sua carreira no Grupo Zema, empresa familiar, fundada por seu bisavô, Domingos Zema. Foi responsável pelo processo de expansão da empresa que levou ao aumento de quatro unidades de lojas no estado de Minas para 430 lojas, em diferentes estados, como Minas Gerais, São Paulo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Bahia e Espírito Santo, “com faturamento de 4,5 bilhões de reais” (EXAME, 2018, s/p.). Trabalhou durante 26 anos como presidente do Grupo Zema, um conglomerado que atua em cinco diferentes ramos, Varejo de Eletrodomésticos e Móveis; Distribuição de combustível; Concessionárias de veículos; Serviços financeiros; e Autopeças. Ao final de 2016 se afastou da presidência do Grupo Zema e passou a fazer parte do seu Conselho administrativo e desde a decisão sobre a candidatura ao governo de Minas Gerais, se afastou do Conselho da empresa também.

Com uma carreira profissional na área privada consolidada e um patrimônio expressivo, o empresário entra nas disputas ao cargo de Governador de Minas Gerais, para então atuar no setor público. Recebe, no primeiro turno, 42,73% dos votos válidos, representando 4.138.967 votos da população mineira. Foi o candidato mais votado, mesmo fazendo parte do partido NOVO que não possui nenhuma coligação e não ter tido espaço na grande mídia para a participação de debates. Nas próprias palavras de Zema “Até então, havia sido um player que estava tendo muitas dificuldades, devido aos seis segundos na TV e a não participação em outros debates por causa da não representatividade do partido no Congresso Nacional” (ESTADO DE MINAS, 2018, s/p.).

Para alcançar a vitória no primeiro turno e poder prosseguir na disputa eleitoral para o segundo turno, o empresário contou com o apoio de Jair Bolsonaro (que concorria à presidência da república). “Embora ainda não tenha decidido quem apoiar na eleição nacional, Zema agradeceu aos eleitores do presidenciável Jair Bolsonaro (PSL) que lhe deram o voto e atribuiu o apoio ao fato de ambos serem 'de direita'”. (ESTADO DE MINAS, 2018, s/p.).

Desse modo, Romeu Zema foi para segundo turno e concorreu às eleições contra o candidato Antonio Anastasia, do partido do PSDB⁸¹, o segundo candidato que mais recebeu votos, 29,06%⁸². Para as eleições do segundo turno, Romeu Zema ganhou grande visibilidade na grande mídia, realizando entrevistas em TV, rádio, jornal, revistas etc. Alguns discursos proferidos pelo candidato impactaram na decisão da população, como o fato de não fazer promessas de campanha, “Eu não fiz nenhuma promessa, até porque o estado não tem dinheiro, quem está prometendo está prometendo indevidamente” (TV BANDEIRANTES, 2018, s/p.). Assim como o discurso anticorrupção e mostrar-se como um candidato ético e responsável, “vou ser o primeiro governador de Minas que não vou morar no palácio. Só vou receber meu salário depois que o funcionário público estiver recebendo em dia” (TV BANDEIRANTES, 2018, s/p.); “Gosto de lembrar que nunca atrasei o salário de quem trabalha comigo, mesmo pagando imposto” (ESTADO DE MINAS, 2018, s/p); e “vou montar um secretariado todo técnico, e ele (referente a Anastasia), um sob pressão de quem apoia a coligação dele. Já vai começar uma gestão de pés e mãos atados, diferentemente de mim, que vou ter toda liberdade” (ESTADO DE MINAS, 2018, s/p).

Com toda a campanha realizada sem gastos do dinheiro público, contando com eventos de arrecadação, doação dos filiados do partido e de apoiadores, como: Gustavo Franco⁸³, Bernardinho⁸⁴ e Salim Mattar⁸⁵, Romeu Zema, do partido NOVO, vence em segundo turno, com 71,80% (TSE) contra o candidato Antonio Anastasia, do PSDB, e se torna Governador de Minas Gerais no ano de 2018. Cabe-nos lembrar que a vitória se deu contra um partido que era parte da tradição política mineira, e um candidato que já havia

⁸¹ O partido possui diversas coligações: PSD/ SOLIDARIEDADE/ PTB/ PPS/ PMN/ PSC/ DEM/ PP/ PTC/ PATRI/ PMB.

⁸² TSE: <http://divulga.tse.jus.br/oficial/index.html>.

⁸³ Gustavo Henrique de Barroso Franco é um economista brasileiro e ex-presidente do Banco Central do Brasil. É professor do Departamento de Economia da PUC-Rio desde 1986. É sócio fundador e conselheiro da Rio Bravo Investimentos.

⁸⁴ Bernardo Rocha de Rezende, conhecido como Bernardinho, é um ex-jogador, treinador de voleibol, economista, e empresário brasileiro. Como empresário, possui diversos empreendimentos de sucesso, incluindo a maior rede de academias da América Latina bem como projetos sociais como o Instituto Compartilhar, que visa desenvolver jovens de comunidades carentes por meio do esporte e a eduK, que promove o empreendedorismo através de cursos on-line.

⁸⁵ Salim Mattar é um dos maiores defensores da causa liberal e tem apoiado muitos dos mais de 100 institutos existentes no Brasil. Membro ativo do Instituto Liberal fundou os institutos de Formação de Líderes hoje presentes em Belo Horizonte, São Paulo, Florianópolis, Rio de Janeiro, Brasília, Recife, Curitiba, Fortaleza e Lajeado. Foi também um dos fundadores do Instituto do Livre Mercado que apoia a Frente Parlamentar do Livre Mercado. Atualmente, dedica-se à disseminação do ideário liberal, na formação de futuros líderes, na expansão dos institutos pelo país e no Instituto do Livre Mercado atuando junto ao congresso melhorando os projetos de lei. Como empresário foi um dos fundadores da Localiza Rent a Car S/A e possui investimentos nos ramos de seguros, helicópteros de transporte para plataformas de petróleo e agronegócio.

representado o estado mineiro anos anteriores, o que nos leva a inferir a sede da população por mudanças prometidas pelo candidato eleito nas ações políticas.

Desde a candidatura de Romeu Zema ao cargo de governador do estado mineiro, é possível identificar características do *modus operandi* do neoliberalismo, visto que o próprio já declarava, desde o começo de sua campanha, a defesa pelos ideais liberais. As principais características identificadas são o comparativo da gestão pública à gestão privada e a privatização da política.

O plano de governo apresentado por Romeu Zema já demonstrava sua proximidade com os ideais neoliberais, que sugeriam a defesa das liberdades individuais dos sujeitos na sociedade, pois intitulava-se “Liberdade ainda que tardia” (MINAS GERAIS, 2018). Neste documento, a situação de calamidade em que o estado de Minas Gerais se encontrava, em 2018 (ano em que as eleições para governador ocorreram e o estado estava sob a gestão de Pimentel), foi utilizada como o ponto de partida para justificar o modelo de Estado e sua opção de gerenciamento. Entre as situações catastróficas em que Minas Gerais se encontrava, apontaram os altos índices de desemprego, os atrasos no pagamento dos funcionários públicos (nas áreas de segurança, saúde e educação⁸⁶), e a ausência de novos grandes empreendimentos em Minas, se destacaram como problemas emergenciais de serem sanados.

Esse contexto foi utilizado para reafirmar o posicionamento neoliberal, de diminuição do tamanho do Estado e para ampliar as possibilidades de atuação do setor privado. No plano de Governo (2018), apresentam a defesa da privatização, pelo discurso que este é o melhor caminho para a melhora na prestação de serviços. O velho discurso de que os serviços prestados pelas instituições privadas refletem mais qualidade do que os serviços públicos foram utilizados como mecanismo de convencimento de que a privatização é o melhor caminho a se seguir, como exemplifica ao se referir à área da saúde: “A maioria dos hospitais bem gerenciados são da natureza fundação ou algo semelhante que tem um desempenho muito superior aos hospitais públicos, a grande maioria” (TV BANDEIRANTES, 2018, s/p.). Sobre a situação de obras de hospitais paralisadas por falta de verba no estado de Minas, Zema estabelece que a concessão a empresas, é a solução para este problema:

O que nós vamos fazer, que ninguém fez até hoje? **Nós vamos atrás de organizações filantrópicas e sociais que atuam na área de saúde**, que são várias. Muitas com larga experiência, vamos propor: assumam a conclusão desse hospital, comecem a operar e como a lei determina destinem, e eles

⁸⁶ Sobre os atrasos dos pagamentos, ver seção 6.2 desta tese, na qual abordamos o Decreto de calamidade financeira do estado mineiro e a relação com os atrasos dos pagamentos dos servidores.

aceitam, sessenta por cento dos leitos para o SUS e quarenta para aquilo que você bem entender (TV BANDEIRANTES, 2018, s/p.).

Portanto, a proposta que Zema diz ser nova, é uma velha prática de leiloar a baixos custos, ou sem custos, o que é do Estado. Neste caso específico, ele refere-se a nove hospitais que estavam com suas obras já iniciadas com o dinheiro público e com a intenção de repassá-las para serem finalizadas por organizações sociais. O dinheiro público, sendo destinado a instituições privadas, sob a promessa de melhoria dos atendimentos na área da saúde. E, desse modo, o discurso da terceirização vai sendo “vendido” à população como uma benfeitoria, deixando de lado o esclarecimento de que 40% dos atendimentos nestes hospitais só serão destinados à população mediante pagamento, mesmo que ela já tenha pagado por meio dos impostos. E ainda, “em muitos casos da parceria público-privadas, em especial no nível dos municípios, o governo assume boa parte do risco enquanto o setor privado fica com a maior parte dos lucros” (HARVEY, 2014, p. 87).

Para os neoliberais, a abertura às atividades filantrópicas e do terceiro setor não teria apenas a função de diminuir as atividades estatais, mas também favoreceria a criação do ambiente competitivo de mercado e abertura para a liberdade de escolha dos indivíduos, por meio da oposição que essas entidades criariam. E, como afirma Harvey (2014), esse não é um fenômeno novo, como insistiu em propagar Zema em sua campanha, mas que está presente desde a disseminação do neoliberalismo.

As organizações não governamentais e as organizações do terceiro setor (ONGs e OTSs) também se desenvolveram e proliferaram de maneira notável sob o neoliberalismo, gerando a crença de que a oposição mobilizada fora do aparato de estado e no interior de alguma entidade distinta chamada “sociedade civil” é a casa de força política oposicional e da transformação social (HARVEY, 2014, p. 88).

O mecanismo de privatizar também está previsto que ocorra dentro da máquina estatal, tornando-a a operar como num mercado. As estatais que não serão privatizadas em um primeiro momento da gestão deverão portar-se como mais uma empresa no mercado, como explicita o Plano de Governo:

Tornar empresas públicas mais eficientes e menos estatais (...) para essas que se mantiverem sob o controle público, haverá abertura para aporte de capital privado, serão criados conselhos independentes, com possível presença de uma “golden share”, preservando que decisões estratégicas sejam tomadas considerando a opinião do governo. Isso irá melhorar o perfil de risco financeiro da empresa e evitará que o governo apoie necessidades financeiras ou retire recursos da companhia. O objetivo é que, mesmo ainda

com parcela de controle público, as empresas iniciem um processo de desestatização (MINAS GERAIS, 2018, p. 22, grifos do autor).

Com o processo de desestatização, os neoliberais esperam que haverá mais liberdade de mercado e menor dominação autoritária do Governo. Sobre tal, Harvey (2014) demonstra que há um antagonismo entre a função que os neoliberais esperam que o Estado desempenhe, de um lado, que ele assuma papel secundário para que as funções do mercado possam agir na sociedade, mas, de outro, que ele seja forte para criar uma atmosfera de “negócios favorável e se comporte como entidade competitiva global” (HARVEY, 2014, p. 89). O problema se apresenta quando o Estado precisa desempenhar este último papel, pois ele deve funcionar como “corporação coletiva” (HARVEY, 2014, p. 89) o que exige a garantia da “lealdade dos cidadãos” (HARVEY, 2014, p. 89), e aí se esbarram na antítese entre neoliberalismo e nacionalismo.

O nacionalismo é uma resposta óbvia, mas é profundamente antagônico ao programa neoliberal. Foi esse o dilema de Margareth Thatcher, pois foi só ao jogar a carta do nacionalismo na guerra das Falklands/Malvinas e, o que é mais relevante, na campanha contra a integração econômica com a Europa que ela conseguiu se reeleger e promover mais reformas neoliberais no plano doméstico. Repetidas vezes, seja na União Europeia, no Mercosul (em que os nacionalismos brasileiro e argentino inibem a integração), no NAFTA (Tratado Norte- Americano de Livre Comércio) ou na ASEAN (Associação dos Países do Sudeste Asiático), o nacionalismo necessário para que o Estado funcione efetivamente como entidade corporativa e competitiva no mercado mundial atrapalha as liberdades de mercado mais gerais (HARVEY, 2014, p. 89).

Portanto, o antagonismo presente na proposta neoliberal do Partido NOVO, na campanha de Romeu Zema, dá indícios de que o processo de desestatização venha a falhar. Além de todos os mecanismos já discutidos de privatização, que preveem que as responsabilidades estatais sejam transferidas a empresas privadas, identificamos a intencionalidade de que procedimentos semelhantes sejam replicados nos municípios. Intitulam a projeção de “Apoio nos investimentos municipais” (MINAS GERAIS, 2018, p. 22), porém se efetivará como a ausência do Estado no cumprimento de suas funções, à medida que os municípios estabeleçam as parcerias com entes privados “para o desenvolvimento de serviços públicos sobre os quais as prefeituras não possuem condições de ofertar, como por exemplo: iluminação pública, tratamento de resíduos sólidos e eficientização energética” (MINAS GERAIS, 2018, p. 22). Devemos ressaltar que no Plano de Governo (MINAS GERAIS, 2018), indicam a intenção regularizar os repasses de verba constitucionais que estavam atrasados (o que, de fato, se regularizou). Portanto, não buscam se eximir dessa

obrigação, mas sim, incentivar que os municípios encontrem outras formas de captar recursos, **“seja a partir dos instrumentos de repasse previstos, ou contribuindo na atração de investidores externos”** (MINAS GERAIS, 2018, p. 12-13, grifos do autor).

Essa reorganização do funcionamento da sociedade, ao contrário do que dissemina o partido NOVO e o plano de Governo, não é uma ação nova, pois vem ganhando maior força e adeptos desde 1990, no Brasil, quando a agenda do Estado brasileiro acentua as privatizações. A transferência de competências e de recursos públicos modifica o papel do Estado e fortalece a atuação de atores privados, que se munem de diferentes mecanismos para atingir seus objetivos econômicos nas diferentes áreas de atuação. Sobre tal, Harvey (2014) esclarece que:

A neoliberalização implicou, para dar um exemplo, um crescente aumento das parcelas público-privadas (esse foi um dos fortes ideais promovidos por Margaret Thatcher ao instituir “instituições quase governamentais”, como as corporações de desenvolvimento urbano com vistas a promover o desenvolvimento econômico). Os negócios e corporações não só colaboram intimamente com atores do governo como chegam mesmo a assumir um forte papel na redação de leis, na determinação das políticas públicas e na implantação de estruturas regulatórias (que são vantajosas principalmente para eles mesmos). Surgem padrões de negociação que incorporam os negócios e por vezes interesses profissionais na governança mediante contatos próximos e por vezes secretos (HARVEY, 2014, p. 87).

Como uma proposta explicitamente neoliberal, no plano de governo de Romeu Zema apresentado ao estado de Minas Gerais, a empresa privada e sua relação com o setor público, como a chave para inovação, criação de riquezas e resolução da crise financeira. Ataca o modo de funcionamento da máquina estatal e afirma inovar ao transferir funções estatais. Porém, todo seu modelo de Estado defendido é o que vem sendo implementado no Brasil desde os anos de 1990: menos Estado, mais mercado.

Assim, identificamos a privatização, a distribuição de responsabilidades estatais, a competitividade e a defesa da escolha das liberdades individuais como algumas das características do *modus operandi* neoliberal que se apresentaram no plano de governo de Romeu Zema e que influenciaram as políticas educacionais que ocorreram no decorrer do governo.

Portanto, identificamos, primeiramente, quem está à frente da Secretaria Estadual da Educação, representando a pasta da Educação mineira e seus desafios, que foi a Dr.^a Julia Figueiredo Goytacaz Sant’Ana. Ela possui graduação em Comunicação Social pela Universidade do Rio de Janeiro – UFRJ, especialização em Políticas Públicas, mestrado em Globalização e Desenvolvimento Latino-Americano pela Universidade de Londres e Doutorado em Ciência Política pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Desde 2011,

possui vínculo efetivo como servidora pública, sob regime de dedicação exclusiva, pelo Estado do Rio de Janeiro, na função de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental, “na pasta atuava como assessora especial da Infraestrutura e tecnologia” (ESQUERDA DIÁRIO, 2019, s/p.) e desde 2019 foi cedida para exercer cargo em comissão de Secretária de Estado de Minas Gerais do Governo mineiro.

Segundo o Governador Romeu Zema, foram selecionados “profissionais de alto gabarito para o secretariado” e demonstrando preferência por “servidores concursados com sólida formação acadêmica em suas áreas” (DIÁRIO DO COMÉRCIO, 2018, s/p.). Até mesmo, foi lançado um programa, em 08 de março de 2019, no âmbito da gestão de Pessoas, intitulado “Transforma Minas”, que tinha como objetivo selecionar os profissionais que ocupariam “posições de chefia, direção e assessoramento na administração direta, envolvendo tanto cargos estratégicos quanto vagas regionais”, em diversas áreas da gestão pública”, utilizando o critério de Mérito e competências. De acordo com a formação da secretária Júlia Sant’ana, ela não apresenta estudos vinculados à área de educação, assim como sua experiência profissional em nada refere-se à educação. Sua experiência com políticas públicas está direcionada à área de Infraestrutura e tecnologia, que muito se difere da educação. Após assumir o cargo, foi indicada pelo governador Zema a fazer parte do conselho das empresas Taesa⁸⁷ e Light⁸⁸, que são subsidiárias da CEMIG, demonstrando QUE o interesse pelos conhecimentos técnicos da secretária pode ser utilizado em diferentes áreas. Ressaltamos ainda que a secretária não conhecia a realidade mineira antes de ser nomeada ao cargo, pois seu vínculo sempre foi com o estado do Rio de Janeiro.

Porém, para “IV – coordenar e executar atividades de atendimento ao público e às autoridades” voltadas às questões educacionais, numa perspectiva de educação utilitarista⁸⁹, os conhecimentos devem ser de caráter administrativo, para conduzir as ações como faria em qualquer outra secretaria, demandando apenas conhecimentos técnicos. E é exatamente como uma secretária técnica, que Julia Sant’anna se define, “Vim para este cargo com o compromisso de ter uma **gestão bem técnica** e nesse início de atividade é fundamental que se tenha um trabalho bastante ágil” (ESTADO DE MINAS, 2019, s/p., grifos do autor).

⁸⁷ “Transmissora Aliança de Energia Elétrica S.A. – TAESA é um dos maiores grupos privados de transmissão de energia elétrica do Brasil em termos de Receita Anual. A sede da empresa localiza-se no Rio de Janeiro e é uma empresa subsidiária da CEMIG”. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Taesa_S.A.

⁸⁸ “Light S.A. é uma empresa privada de geração, distribuição, comercialização e soluções de energia elétrica no Estado do Rio de Janeiro abrangendo 31 municípios. Esta é uma empresa subsidiária da CEMIG”. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Taesa_S.A.

⁸⁹ De acordo com as análises sobre as ações educacionais apresentadas do Plano de Governo (2018) se baseiam em uma educação utilitarista. Ver mais sobre, em item 4.4 desta tese.

Dia 05 de agosto de 2022, Julia Sant'anna pediu exoneração do cargo, o qual foi ocupado por Igor de Alvarenga, que já era servidor de carreira da rede estadual de ensino e havia atuado como professor e diretor. Ele era responsável pela Subsecretaria de Articulação Educacional, que é encarregado por um dos importantes setores, como a Assessoria de Articulação Municipal, que, conforme é previsto no art. 51, tem como atribuição, “II - estabelecer estratégias que visem à promoção e adesão dos municípios ao Programa de Municipalização do Ensino” (MINAS GERAIS, 2019a, s/p.). Exemplo disso, é o projeto “Mãos dadas”, que propõe municipalizar escolas estaduais, no qual toda a articulação da relação entre estado e municípios para adesão ao programa é viabilizada por esta subsecretaria.

O projeto “Mãos dadas” foi institucionalizado pela Resolução n.º 4.584, de 2021, e conforme o Art. 1º, tem como objetivo “a **descentralização do ensino**, mediante a **transferência da gestão administrativa, financeira e operacional**, prioritariamente, do atendimento aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das unidades escolares da Rede Estadual para a Rede Municipal” (MINAS GERAIS, 2021, Art. 1º, grifos nossos). Essa política educacional trabalha a partir de um modelo de gestão que prevê a descentralização das ações realizadas pelo Estado, para transferi-las aos municípios, como reparti-las com as parcerias privadas e terceiro setor. Portanto, carrega consigo uma das características do Estado neoliberal, que busca ser mínimo para atender às demandas sociais.

Para os neoliberais, quanto menos o Estado regular a esfera educacional, mais ela poderá agir como um verdadeiro mercado. Assim, defendem a ideia de descentralizar a educação, afirmando que a regulação por parte do Estado poderia trazer um bom desempenho do ensino, e que os benefícios da centralização seria apenas um mito, visto que, para eles, “o que se observa é que a centralização de decisões da educação não implicaram em melhores resultados no ensino estatal” (PLANO DE GOVERNO, 2018, p. 35).

Desde o lançamento do projeto, muitas regionais de ensino tomaram a decisão de não aderir a proposta, “como é o caso de Governador Valadares, Juiz de Fora, Contagem, Viçosa, Sete Lagoas, Três Corações, entre outros” (TIBURCIO, 2021, s/p.). Dentre as justificativas da não adesão, encontram-se: 1. a falta de diálogo que ocorreu desde a formulação da política até a aprovação da câmara municipal, ressaltando que não houve nenhum processo que previa a participação com os sujeitos das escolas; 2. danos na ordem de demissão dos servidores e da transferência das responsabilidades financeiras, que se converte em aumento de despesas aos municípios; 3. a “inconsistência do Executivo mineiro em realizar manutenção do projeto,

haja visto a necessidade de adaptação técnica, infraestrutural, além dos docentes nas instituições de ensino que terão suas demandas ampliadas” (TIBURCIO, 2021, s/p.).

Em análise aos impactos que essa política de descentralização causaria ao setor educacional, o Fórum Estadual Permanente de Educação de Minas Gerais (FEPEMG), manifestou o descontentamento com essa iniciativa através da carta de repúdio intitulada “Projeto Mãos Dadas’: Municipalização, privatização e fechamento de escolar”. Na citada carta, é expresso o seguinte:

Mais uma vez, estamos tratando da municipalização do Ensino Fundamental, questão que, na sua origem, afeta milhares de famílias e relaciona-se a diferentes aspectos da gestão educacional, escondida atrás da concepção de um Estado Mínimo que transfere parte dos serviços para a esfera privada, tornando-se apenas órgão regulador, enquanto os que continuam sob sua tutela são municipalizados. Assim, saltam aos olhos a complexidade do tema e a atitude arbitrária e antidemocrática do governo estadual ao propor esse projeto, negando-se ao debate que envolva os principais atingidos pelas medidas, a saber, as Comunidades Escolares. Essas sequer foram consultadas sobre as mudanças propostas (FEPEMG, 2021, p. 1).

Apesar dos diversos motivos apontados para justificar os problemas que a política de descentralização causa ao campo educacional, o Governo Zema já tinha isso como uma proposta a ser efetivada, por coadunar com os princípios neoliberais defendidos pelo governador e seu partido. “Estudos apontam que quanto maior a descentralização, dando autonomia e responsabilidade aos professores e aos diretores, melhor é o desempenho dos estudantes” (PLANO DE GOVERNO, 2018, p. 35).

Akkari (2011) considera cinco fatores como principais argumentos que explicariam o entusiasmo pela descentralização da educação: i) a perda de credibilidade do planejamento das políticas públicas; ii) a crise fiscal que se manifesta na queda e na instabilidade dos recursos do Estado central, exigindo a constante busca de redução de custos e de parcerias; iii) maior atenção à obrigação de resultados e à prestação de contas (accountability); iv) o desenvolvimento das políticas neoliberais e a redução do papel do Estado, que deve se concentrar, em grande medida, sobre suas funções reguladoras, tais como a segurança e a justiça; v) a emergência de governos mais democráticos nos países em desenvolvimento, considerando as necessidades das populações locais e a ascensão da sociedade civil (CONSALTÉR; FÁVERO; TONIETO, 2021, p. 6).

Desse modo, a descentralização favorece a reforma empresarial da educação, levando-a em direção à constituição de um mercado escolar, em vez da dita democracia e liberdade dos sujeitos da escola. Segundo Laval (2004), é “em nome da concorrência, do papel do consumidor, da eficácia, da redução dos custos, da colaboração escola-empresa, que a

descentralização é, na maior parte do tempo, exaltada” (LAVAL *apud* FÁVERO; TONIETO; COSALTÉR, 2020, p. 30).

Assim, esse projeto coaduna com os objetivos da reestruturação do Estado, que o restringe a ser regulador e coordenador, a partir da descentralização da educação estadual para a municipal, seja nos aspectos financeiro, administrativo e/ou pedagógico. Portanto, isso é uma questão de modificação no gerencialmente estatal, nos moldes neoliberais. Outra proposta que foi implementada no governo de Romeu Zema e percorre a intenção de modificar o papel atribuído ao Estado, é o “Projeto Somar”.

O “Projeto Somar” tem como foco compartilhar a gestão das escolas públicas com Organizações da Sociedade Civil (OCS), sob a justificativa de que esse tipo de política pode “melhorar métricas de desempenho e evasão escolar, com novas concepções pedagógicas e administrativas”. Inicialmente, a gestão mineira selecionou apenas três escolas, para que fosse realizada uma experiência piloto do compartilhamento de gestão da escola. As três escolas participantes do Projeto⁹⁰ continuariam sendo públicas e gratuitas, com toda infraestrutura e maquinário pertencentes ao Estado, mas com a diferença de que a gestão dessas escolas não seria responsabilidade do estado mineiro e de seus servidores, pois, ao selecionar uma Organização da Sociedade Civil (OSC) para compartilhar a gestão da escola, haveria a permanência do diretor da escola, atuando juntamente com um gestor da OSC, e a eles caberia a escolha dos profissionais que atuariam na escola. Desse modo, seria gerada a remoção de todos os servidores das escolas do projeto.

A intenção da SEE-MG é de que, ao estabelecer o compartilhamento da gestão, as escolas possam ser contempladas com os benefícios de um novo olhar para as juventudes, oriundo de OSC, com experiência e novas propostas pedagógicas. O foco é na implementação do Novo Ensino Médio. A partir de editais, foi selecionado o Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia (CETEB), por este se destacar no que se refere à compatibilidade do currículo oferecido com o currículo almejado pela reforma do Ensino Médio. A CETEB constrói sua proposta pedagógica a partir de temas como Plano de Carreira, Empreendedorismo, Projeto de Vida, entre outros, o que coaduna com habilidades e competências expostas na proposta curricular do Novo Ensino Médio.

Oliveira (2022, p. 5) destaca que esse projeto se ancora na percepção de que as OSC têm mais condições de “implementar uma gestão de resultados, gerando uma performance

⁹⁰ “Três escolas mineiras que atendem exclusivamente o Ensino Médio integram a iniciativa: E.E Francisco Menezes Filho, em Belo Horizonte; E.E Maria Andrade Resende, também na capital; e E.E. Coronel Adelino Castelo Branco, situada em Sabará, na Região Metropolitana” (SEE-MG, 2021, s/p.).

melhor nas avaliações em larga escala e também, na satisfação das comunidades”. Assim, a “necessidade” de compartilhar a gestão com as OSC, na verdade se efetiva como a intenção de modificar a estrutura de gestão escolar, que, segundo a LDB (1996), deve ser pautada no princípio de gestão democrática, para ser uma gestão de resultados. Isso se comprova no modo como estabelecem etapas e metas para acompanhar o andamento e alcance do projeto, baseados na eficácia e eficiência como parâmetros:

Os indicadores de desempenho são medidos semestralmente e anualmente da seguinte forma: Eficácia – semestral: 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. Efetividade – anual: 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 (SEE-MG, 2021, s/p.)

Desse modo, a gestão compartilhada deve funcionar, para ser eficaz (ao comprovar o alcance das metas semestrais) e eficiente (ao comprovar o alcance das metas anuais), demonstrando boa performance nas avaliações externas. Para o alcance das metas, a gestão compartilhada contou com a abertura de edital, em janeiro de 2022, para a seleção de servidores de carreira do estado de MG, para se candidatarem à gestão das três escolas participantes do projeto. Os candidatos foram avaliados em relação ao currículo apresentado e realizaram entrevistas que tinham como foco avaliar as competências de: “gestão de pessoas, gestão de conflitos, gestão de lideranças, gestão de problemas, gestão pedagógica e gestão administrativa-financeira” (OLIVEIRA, 2022, p. 6).

Também foi publicado edital para contratação dos demais profissionais que iriam trabalhar na escola, como funcionários administrativos, serviços de cozinha, limpeza, professores e supervisão e outros. Todos esses profissionais foram contratados em regime CLT sem nenhum vínculo empregatício com o estado mineiro. Os professores foram selecionados por meio de análise de títulos, experiência profissional, entrevista e prova escrita e prova didática (que previa reconhecer as competências práticas dos professores através de uma aula de cinco minutos).

O citado projeto está ainda em sua fase inicial, tendo em vista seu pouco tempo de implementação. Porém, ele já traz a concretização dos *modi operandi* do neoliberalismo nas políticas educacionais. As características do *modus operandi* neoliberal que mais são ressaltadas no Projeto Somar (que se assemelha à fase inicial das “Charters Scholl”) são: a competitividade como elemento essencial para gerar a qualidade do ensino; o desempenho

dos estudantes por meio de avaliações estandardizadas como mecanismo de regulação; a gestão por resultados, entre outros.

Todas essas características pertencem à lógica de funcionamento mercadológica que vem sendo aplicada à educação e que cada vez mais tem colocado o desempenho dos estudantes em evidência como fator determinante para averiguar a qualidade. No caso do Projeto Somar, ele abre as portas para implementação das “*Charters Scholl*” no estado de Minas Gerais, que possuem uma característica a mais do *modus operandi* neoliberal que é desejável ao governo Zema, conforme anunciado no Plano de Governo, que é perniciosamente colocar o desempenho dos estudantes medidos por meio de provas padronizadas como métrica que define a continuidade do funcionamento das escolas:

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 (MINAS GERAIS, 2018, p. 35, grifos nossos).

O plano demonstra o entendimento de que a pressão sob as escolas, sob seus profissionais e estudantes, para que haja um aumento do desempenho, seja algo favorável ao setor educacional, o entendendo, na verdade, como um mercado educacional. Neste mercado, a competição das escolas consigo mesmas e com as demais geraria uma preocupação, o que seria um motivo para firmar seu lugar no mercado educacional. Escolas públicas sob mais um tipo de ameaça, camuflado com o discurso de melhoria da qualidade, ficam à mercê de terem suas responsabilidades transferidas ao setor privado, visto que este tem sido visto como a solução de todos os males educacionais. O plano de Governo (2018) também apontava a rede privada como o grande exemplo a ser seguido para alcançar a melhoria da educação, “**Ensino Público com soluções do Ensino Privado**” (MINAS GERAIS, 2018, p. 35, grifos do autor), como é o caso do Projeto Somar, ao afirmar que as escolas continuariam sendo públicas e gratuitas, mas com a gestão privatizada; portanto, o modo de funcionar do ensino privado.

Esse tipo de política educacional não é uma ação inédita na área da educação, como podemos afirmar pela denúncia de Apple (2005) sobre as artimanhas do programa “Nenhuma criança será deixada para trás (NCLB)”, a qual submete ao menos 95% dos alunos a testes estandardizados, que precisam atingir os objetivos anuais e caso não o façam, podem sofrer um conjunto de represálias⁹¹, entre elas “passar a sua administração a uma companhia

⁹¹ Ver Capítulo 1, do livro “Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo”, de Michel Apple.

privada” (MINAS GERAIS, 2018, p. 21). No caso, específico do Projeto Somar, ele ainda é um projeto piloto em início de implementação, mas que nada impede que em seus próximos passos definam as escolas que terão sua gestão “partilhada”, pela métrica do fracasso ou sucesso nas avaliações em larga escala realizadas com os alunos.

As regulações por meio das avaliações externas estão presentes no Projeto Somar e têm uma centralidade à medida que por meio delas é que se define **sucesso e fracasso**, se houve a melhoria na qualidade do ensino almejada, desconsiderando quaisquer fatores externos que interfiram nesse aprendizado.

Aplicam-se testes e desejam respostas dos estudantes, como se eles fossem robôs, e cabe a eles o peso da falsa qualidade da educação. Também existe o peso sobre os profissionais da educação – em especial, os professores que ensinam seus alunos – de atender às expectativas das respostas que devem ser dadas pelos estudantes, acentuando a lógica de “treinar os alunos” para a realização dos testes, e não para aprender conhecimentos. Um dos efeitos que os testes causam e que agrada aos empresários da educação, é que eles eliminam o debate sobre a finalidade da educação, tornando a pontuação nos testes “um fim em si mesmo” (EMERY *apud* FREITAS, 2018, p. 82). E aos poucos “cria-se uma identidade entre boa educação e elevação das notas da escola nas disciplinas básicas de Leitura, Matemática e Ciências, em avaliações de larga escala censitárias baseadas em testes” (RAVITCH *apud* FREITAS, 2018, p. 82).

Nesse processo, são feitas duas reduções: na primeira, reduz-se o foco do que se considera uma “boa educação” para o que se considera uma “boa aprendizagem”, entendida como uma coleção de habilidades e competências em disciplinas básicas (usualmente Português e Matemática). Coloca-se a ênfase no “direito de aprender” e não no “direito de ser educado”, o qual é mais amplo; e por meio de uma segunda redução define-se que a qualidade da aprendizagem se mede pelas médias de desempenho dos estudantes de uma escola: se ela sobe, há qualidade; se cai, não há. Por este veio “positivista” tudo que não for referente ao básico (Português e Matemática, no máximo Ciências) e não puder ser medido em testes fica de fora e é desestimulado (FREITAS, 2018, p. 83).

Portanto, tomar uma única referência como medida de diagnosticar a “qualidade da educação” traz inúmeros prejuízos para a educação pública, ao mesmo tempo que traz vantagens para o empresariado da educação. Uma das grandes vantagens de se utilizar a avaliação em larga escala – aplicada através de testes padronizados – como uma das principais ferramentas e aliada para diagnosticar o desempenho de ensino, é consolidar uma

reforma do alinhamento⁹²: define-se o conteúdo básico, alinha-se ao que os professores devem ensinar e o que os alunos devem aprender, cobram os resultados através das avaliações e responsabilizam os profissionais da educação e estudantes pelo fracasso ou sucesso.

Como é típico da reforma empresarial, essas ações, aparentemente sem relação, se articulam em uma engenharia de “alinhamento” (base/ensino/avaliação/responsabilização), eliminando a diversidade e deixando pouco espaço para a escola ou para o magistério criar, sendo sufocado por assessorias, testes, plataformas de ensino online e manuais igualmente desenvolvidos e padronizados a partir das bases nacionais comuns (FREITAS, 2018, p. 81).

Desse modo, os reformadores empresariais buscam um alinhamento entre as políticas educacionais, sob o discurso da melhoria da educação. E para além dos inúmeros pontos negativos que aqui tratamos, será preciso arcar com a perda do controle local, que é resultado destas políticas, como nos afirma Apple (2005) sobre o programa NCLB: “A perda, que se segue, do controle local também vem aparecendo como forte preocupação” (APPLE, 2005, p. 24). Ao se definir o que será o básico de ser estudado/ensinado/cobrado na educação básica, muitas soluções externas aparecem no meio educacional, como grupos de consultorias, assessorias, pacotes de materiais prontos, tecnologias a serem implementadas, cursos online para formações continuadas, entre outros; e assim, a escola em seu fazer diário, com seus profissionais, comunidades e estudantes, que deixam de ter controle, para seguir o mesmo padrão/modelo definido na grande reforma empresarial.

Nesse sentido, o Projeto Somar é a efetivação da perda do controle local, por meio da “parceria” estabelecida na gestão escolar, à medida que se descartam os processos de gestão que vinham sendo realizados, trocam por uma gestão de resultados, descartam os servidores que já trabalhavam na escola, que conheciam a comunidade, os alunos, descaracterizam toda a identidade da escola, para colocar nos moldes dos empresários da educação um novo escopo de trabalho, uma escola padrão privatizada.

Freitas (2018) já alertava sobre o foco na gestão escolar oriundo dos reformadores educacionais, para modificar os modos como a educação deveria ser ofertada e como deveria funcionar. Nesse sentido, a educação em Minas Gerais, sob a gestão de Romeu Zema, aderiu as mudanças educacionais, principalmente voltadas à gestão escolar. O Projeto Gestão

⁹² Os passos indicados (...) da reforma empresarial da educação: padronização através de bases nacionais curriculares (etapas 1 e 3), testes censitários (etapas 2 e 4) e responsabilização verticalizada (etapa 5). A lógica esperada é que, definindo o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou. A isso a reforma chama de “alinhamento” (FREITAS, 2018, p. 78).

Integrada da Educação Avançada (GIDE) é exemplo desse foco da gestão de Zema, pois se desenvolveu em parceria com a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), logo ao primeiro ano em que Zema assumiu o governo mineiro, ao segundo semestre de 2019.

Esse programa baseia-se na metodologia PDCA, que é uma sigla utilizada na língua inglesa para se referir a: *Plan, Do, Check e Act*, que, ao se traduzir ao português, mostra o foco em: “Planejar, Executar, Verificar e Atuar” (SER-MG, 2022a, s/p.). Essa metodologia deve ser utilizada pela gestão das escolas para direcionar a organização do trabalho pedagógico no cumprimento de metas para alcançar os resultados. Portanto, assim como no Projeto Somar, o objetivo gira em torno de consolidar escolas que sejam geridas sob a lógica privatista de gestão de resultados. Para isso, um dos desdobramentos da GIDE foi o programa “Gestão pela aprendizagem”, que tem como o foco a formação dos gestores.

A capacitação direcionada aos gestores baseia-se nos Desafios Pedagógicos, que levam os gestores a pensarem nas situações que ocasionam no mau desempenho dos alunos nas avaliações externas, para assim, traçar um diagnóstico. O próximo passo no direcionamento aos gestores baseia-se na definição de metas, que devem ser traçadas de acordo com os fins que se almeja alcançar, sem considerar os meios. E cada gestor, de maneira prática, deve traçar o plano de ação para que suas escolas melhorem nos resultados das avaliações externas. Esse plano de ação deve se dividir em diferentes dimensões, a de ensino-aprendizagem; ambiental; e Matriz SWOT, que se relacionam a uma lista de forças, fraquezas e oportunidades da escola. A partir desses passos ensinados na capacitação aos gestores, as escolas são incentivadas a construir um “painel de Gestão à vista”, que é observado durante as “visitas” dos consultores da FDG e dos representantes da SER.

Toda a estrutura do curso de formação de gestores está associada a uma perspectiva de capacitação prática, para que os gestores possam efetivamente colocar em ação o modelo de gestão de resultados. E por mais que o primeiro passo seja o diagnóstico da realidade de cada escola, já era previsto um padrão a ser implementado nas escolas, como a aplicabilidade do Programa 5S no plano de ação de ensino-aprendizagem. Esse programa é a importação de uma filosofia de trabalho japonesa que visa à melhoria do desempenho dos alunos através de um conjunto de mudança comportamental. Os 5S significam: *Seiri*, senso de utilização; *Seiton*, senso de ordenação; *Seiso*, senso de limpeza; *Seiketsu*, senso de saúde; e *Shitsuke*, senso de autodisciplina. A coordenadora do GIDE, Claricie Nunes Siqueira da Silva, declarou o seguinte sobre a utilização dos 5S: “Este é um instrumento para a formação de hábitos saudáveis entre professores, estudantes e a comunidade escolar, visto que um ambiente limpo e organizado otimiza o tempo e facilita a aprendizagem” (SEE-MG, 2022a, s/p.).

As ações relacionadas no âmbito do projeto GIDE, desenvolvidas pelas escolas, são publicizadas por meio de um jornal eletrônico intitulado “Jornal da GIDE da SRE nova era”. “No jornal são abordados temas específicos da Gide, como Planos de ação, Análise de Causas, Implementação dos Planos, Resultados, dicas que podem auxiliar as escolas a aprimorar suas ações” (SEE-MG, 2022, s/p.).

A GIDE é uma proposta de gestão nova no estado de Minas Gerais, mas já é realidade em outros estados brasileiros, como no Rio de Janeiro, que a implementa desde 2011. Ela é uma proposta de gestão formulada pela Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), que percebeu, no curso do aprofundamento do viés neoliberal no país, a possibilidade de trazer para a área educacional um sistema de gestão das redes privadas às redes públicas de ensino. A perspectiva é o alcance de resultado métricos, com mudança na forma com que a gestão das escolas trabalha, focando cada vez menos no pedagógico e cada vez mais nas estratégias que buscam os fins determinados por indicadores. Esse viés pode ser percebido na descrição do método PDCA, por Maria Helena de Pádua Godoy, consultora da FDG:

Outro diferencial se deve ao indicador da GIDE, que possibilita economia de tempo na produção de resultados. O IFC/RS – Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social disponibiliza uma lista de causas que, comprovadamente, interferem nos resultados, como frequência de professores e alunos, atratividade das aulas, participação dos pais e implementação do currículo. Basta a escola inserir dados numéricos correspondentes a esses fatores de maior impacto que o indicador acende um farol (vermelho, verde ou amarelo). Na sequência, deve-se elaborar um plano de ação contendo contramedidas para as variáveis de faróis vermelhos e amarelos e implementá-las como planejadas. É preciso acompanhar a implementação do plano de forma sistemática e persistente, fazendo as ações corretivas sempre que necessário. Os resultados virão, com toda certeza. A aplicabilidade é geral e independe da situação de cada escola (FDG, 2015, s/p.).

Desse modo, é possível identificar a tratativa dos problemas educacionais, resumidos a questões de gerenciamento; portanto, as soluções se dão na mesma medida, transformando as gestões escolares em modelo gerencial. AGIDE teve início em agosto de 2019, com a participação de 251 escolas estaduais que ofertavam o Ensino Médio, e já no ano de 2021, contava com a participação de mais de mil escolas, o que demonstra a expansão que a Gestão gerencial tem assumido no estado mineiro. Como uma proposta que já vem sendo implementada em outros estados há anos, Macedo e Lamosa (2015) concluem sobre o desenvolvimento do programa no estado do Rio de Janeiro:

Concluimos que existe uma relação de causalidade entre a implementação do novo modelo de gestão de trabalho e a intensificação dos processos de

desprofissionalização e proletarização do trabalho docente. Na contrarreforma gerencial, a administração escolar foi modificada, com a introdução de novas formas de regulação sobre o trabalho, sob a justificativa de que o novo modelo gerencial ampliaria a eficiência e qualidade do serviço público. A reforma na gestão do trabalho escolar, materializada na proposta de GIDE, vem produzindo com efeito a reorganização nas estratégias educacionais, a inserção de novos instrumentos de controle de resultados e racionalização dos recursos humanos e materiais. A contrarreforma gerencial vem instituindo na administração pública o modelo de gestão adotado pelo mercado, inserindo instrumentos de gestão do trabalho legitimados sob o pressuposto da eficiência empresarial (MACEDO; LAMOSA, 2015, p. 377)

A partir das políticas educacionais até aqui descritas, que foram implementadas no decorrer do Governo Zema, é possível identificar o *modus operandi* neoliberal focado no modelo de gestão gerencial, seja no âmbito da Secretaria de Educação ou no âmbito das escolas. Tanto o Projeto Somar quanto o projeto GIDE apresentam a incorporação do modo de funcionamento da iniciativa privada à iniciativa pública, de maneira que a educação pública estadual passa a funcionar de maneira mais efetiva, como num mercado educacional.

Outras ações educacionais desenvolvidas no Governo Zema foram direcionadas ao Ensino Médio, pois, com a intenção de se transferir o Ensino Fundamental às prefeituras, o estado de Minas Gerais objetivava ficar à disposição organizacional e orçamentária a essa etapa de ensino. Assim, muitas ações foram destinadas ao Ensino Médio, como o desenvolvimento do Currículo Referência de Minas Gerais, Ensino Médio em Tempo Integral e Ensino Médio em Tempo Integral Profissional, O Novo Ensino Médio e o Trilhas do Futuro.

O Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) vem como um desdobramento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se efetivou em nível nacional como um mecanismo de homogeneizar os conteúdos, competências e habilidades que deveriam ser trabalhados aos alunos da Educação Básica, de modo a configurar uma política de alinhamento, direcionando a política de formação de professores, fabricação de materiais didáticos, livros paradidáticos, jogos, avaliações etc. Tendo em vista que, no próprio documento da BNCC, delimita-se que ela não é um currículo, portanto as redes estaduais e municipais de ensino devem se basear nela para organizar seus próprios currículos. No ano de 2017, a BNCC voltada para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental foi finalizada, ficando a parte referente ao Ensino Médio ao ano posterior para ser concluída, demonstrando a falta de coerência entre as etapas de ensino, em sua construção.

Do mesmo modo seguiu a construção do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), que possuía as competências e habilidades destinadas à Educação Infantil e ao

Ensino Fundamental prontas para serem implementados em sala de aula no ano de 2020, quando o currículo para o Ensino Médio só poderia ser implementado em sala de aula a partir de 2022. Esse currículo trazia em seu bojo um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades presentes tanto na formação Geral Básica como na Formação Flexível” (SEE-MG, 2022, s/p.), o que comporia o Novo Ensino Médio.

O Novo Ensino Médio é uma “proposta do Governo Federal e que o Estado de Minas realizou as adequações curriculares das escolas, iniciando a implementação no ano de 2022” (SEE-MG, 2022, s/p.). Sua reorganização curricular se assemelha ao que está proposto na BNCC, estabelecendo uma “Formação Geral Básica (compreende 60% das aulas e abrange as áreas de linguagens, matemática, ciências humanas e da natureza) e o Itinerário Formativo (equivale a 40% das aulas e inclui: eletivas; projeto de vida; mundo do trabalho; áreas de conhecimento)” (SEE-MG, 2022, s/p.).

Tanto a construção da BNCC quanto do CRMG foram realizadas sem a participação da comunidade escolar e são resultado de uma proposta neoliberal, em que o currículo possui sua importante parte na reforma do alinhamento. No que diz respeito ao Ensino Médio, importantes disciplinas deixam de ser obrigatórias de serem ensinadas durante os três ou quatro anos de ensino. Isso coaduna com a defesa dos empresários da educação em “ensinar o básico”, que vem disfarçada da intenção de romper com a regulação estatal, pois, segundo eles, “O excesso do controle regulatório do estado nas instituições de ensino, principalmente quanto ao que deve ser ensinado nas escolas, **tem tornado as formas de ensino mais engessadas**” (PLANO DE GOVERNO, 2018, p. 35, grifos nossos).

Afirmam ainda que “Os resultados insatisfatórios da Educação mineira mostram que os alunos não conseguem absorver nem os conteúdos mais básicos, de matemática e português” (PLANO DE GOVERNO, 2018, p. 35), e por isso, não deveria se persistir em ensinar conteúdos extensos e desmotivantes, pois isso faz com que não se atraia os jovens e as crianças às instituições de ensino. Mas, apesar disso, o estado persiste na cobrança de extensos conteúdos obrigatórios, mais complexos e incompreensíveis à boa parte dos alunos. Isso ajuda a tornar a escola desmotivante para crianças e jovens.

E o Ensino Médio em Tempo Integral e Ensino Médio em Tempo Integral Profissional são um desdobramento do que a própria legislação do Novo Ensino Médio estipula, o aumento da carga horária mínima das aulas, e coaduna com as propostas previstas no CRMG, como a própria proposta educativa que prevê o trabalho com o Jovem e seu Projeto de vida. Já o Programa Trilhas do Futuro, é voltado aos egressos do Ensino Médio. Esse programa

disponibiliza cursos técnicos aos estudantes, de maneira gratuita. Ambos os programas são voltados a auxiliar os jovens no processo de inserção no mercado de trabalho.

As políticas de currículo desenvolvidas no decorrer do Governo Zema estão em consonância com o objetivo educacional de formar sujeitos utilitários, já enunciado no Plano de Governo (2018), “A educação é importante **para que** os indivíduos desenvolvam capacidade analítica, conheçam a realidade e o contexto em que estão inseridos e adquiram conhecimentos para resolver problemas e tomar decisões” (PLANO DE GOVERNO, 2018, p. 34). Uma educação utilitarista, com um fim claramente delimitado ao indivíduo ser útil à sociedade.

A frase “adquirir conhecimentos para resolver problemas e tomar decisões” demonstra a defesa de uma escola que prima pela aquisição de competências e habilidades dos indivíduos, em detrimento de uma aquisição de conhecimentos intelectuais e culturais. A busca é para que a escola seja o ambiente formador de sujeitos que se adequem às necessidades do capital, sem preocupação com o que resguarda a própria Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB, 1996) no artigo segundo, que declara que a educação “tem por finalidade **o pleno desenvolvimento do educando**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, s/p.). O desenvolvimento integral dos educandos ficará à margem quando a centralidade da educação é uma formação básica, que se restrinja ao mínimo possível para garantir que o interesse dos alunos não seja na formação intelectual, mas na inserção em seus postos de trabalho.

Essa aspiração por uma educação utilitária se disfarça sobre o discurso democrático dos liberais, que se dizem prezar para a distribuição do mínimo educacional para que os indivíduos possam fazer suas escolhas, ou seja, o importante seria ofertar a base de conhecimentos para que cada um possa, por si próprio, seguir seu caminho. Por detrás desse discurso, o que se evidencia é a “necessidade de reduzir as despesas do Estado e os custos da educação, para não prejudicar o desenvolvimento industrial” (LAVAL, 2004, p. 196). Dessa maneira, prega-se um “antiintelectualismo” (LAVAL, 2004, p. 196) que favorece apenas aos patrões que desejam empregar, sob baixos salários, profissionais que tenham o mínimo de estudos para exercer suas funções.

O foco no “básico” é ainda demonstrado como se fosse a solução para melhorar os índices de desempenho: “O ideal é que o Estado dê maior liberdade às escolas e aos indivíduos, contribuindo para o desenvolvimento de experiências inovadoras e de boas práticas, e **priorizando a aprendizagem de raciocínio lógico e linguagem**, bases para a compreensão de quaisquer conteúdos” (LAVAL, 2004, p. 35-36, grifos nossos).

À medida que se defende uma escola que prima pelos conhecimentos básicos, prioritariamente, de Português e de Matemática, presenciamos a defesa de uma escola pública para formar sujeitos com conhecimentos básicos a serem usados no mercado de trabalho. Sujeitos que não teriam a garantia de tornarem-se cidadãos conscientes, por terem acesso a uma educação reducionista pregada pelos liberais. Uma escola que segrega a elite dos pobres e defende o esvaziamento de uma formação completa, acentuando o abismo social através da educação utilitária. Sobre tal, Freitas (2014) nos esclarece:

No entanto, juntamente com a exigência proclamada do acesso de todos ao básico, pela qual cobram a escola, aceitam em seguida a diferenciação acadêmica no “pós-básico” intrínseca à escala de classificação do desempenho nas avaliações (abaixo do básico, básico, proficiente, avançado) a qual é justificada com fundamento em outra tese liberal: ir além do direito ao básico depende das “aptidões” e do “dom” das pessoas. Depende do esforço e mérito de cada um. Os liberais não convivem com a igualdade de resultados, apenas com a igualdade de oportunidades. Com esta lógica, mantêm-se intacto o funcionamento do processo de exclusão, transferindo-se a culpa, agora, para o próprio estudante quando aparecem as “justas diferenças” obtidas pelo mérito de ter aproveitado as oportunidades, para além do básico (obrigatório) esperado na porta das empresas. Ao trabalhador, o básico; às elites, a formação ampla (FREITAS, 2014, p. 1090).

O que Freitas (2014) explicita é a forma cruel de como a educação pregada pelos liberais é plenamente capaz de perpetuar a situação de opressão das classes sociais mais baixas. Os que têm condições, terão oportunidade de formar-se integralmente, para além do básico e por meio de uma variedade de oportunidades que lhes ocorrem pelas condições sociais favoráveis que possuem. Estes, serão os cidadãos reconhecidos e valorizados pela lógica liberal de que seus esforços e méritos os tornaram quem são. Portanto, o objetivo a que se propõe uma educação na perspectiva neoliberal reduz os sujeitos da escola pública a se atrelarem ao básico, ocuparem seus postos de trabalho, separados das classes baixas, apregoando uma educação que legitime o *status quo*.

Desse modo, podemos perceber o “ensino do básico” como mais um *modus operandi* neoliberal do governo de Romeu Zema, de favorecer aos interesses do capital em manter o *status quo*. Outro fator que esteve presente na condução da educação neste governo foi a desvalorização dos profissionais da educação, em decorrência da alteração do Piso Salarial dos professores (Lei sancionada em 2008), no ano de 2022, que sofreu reajuste de 33,24% (passando o salário de R\$2.886 para R\$3.845,63) e, no ano de 2023, um reajuste de quase 15% (que passará de R\$3.845,63 para R\$4.420,55), o governo mineiro se recusou a cumprir a legislação.

A justificativa do governador para o não pagamento do piso salarial aos professores é de que o aumento previsto entra em impasse com as condições orçamentárias do estado mineiro, com uma receita que não seria capaz de suportar esse aumento. No ano de 2022, o governador queria oferecer 10,06% de aumento a todos os servidores mineiros, mas nenhuma das categorias concordou com o montante oferecido. Para os professores, os parlamentares aumentaram o percentual para 43,2%, e para os profissionais da segurança e saúde, para 24%; porém foram vetados pelo governador. Os vetos do governador foram derrubados pelos deputados estaduais, mas, conforme previsto pela Constituição do estado, o governador deveria promulgar, dentro das seguintes 48 horas. Porém, isso não ocorreu.

Dessa maneira, o impasse resultou no acionamento do STF, “A justificativa apresentada pelo Palácio Tiradentes na ação ao Supremo foi que as emendas apresentadas aumentavam despesas sem previsão de fontes dos recursos, o que configuraria inconstitucionalidade” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2022, s/p.). A mesma situação se repetiu no ano de 2023, trazendo indícios de que o governo, no segundo mandato, percorreria os mesmos rumos de anti dialogicidade e princípios neoliberais.

6.2 Sintetizando

As políticas educacionais implementadas no decorrer do governo de Romeu Zema ainda se encontram em andamento e necessitam de uma investigação mais aprofundada para que haja uma maior compreensão dos seus desdobramentos. No entanto, como o governador representa e é representado pelo partido NOVO, que declara a opção ideológica dos fundamentos neoliberais, suas ações no campo da Educação coadunam com essa perspectiva. Assim, esse governo efetivou suas escolhas de políticas educacionais como resultado do *modus operandi* neoliberal baseado em competitividade, gestão gerencial, descentralização, parcerias públicas privadas, curricularização do básico, formação utilitarista, afastamento de processos democráticos e regulação por meio das avaliações em larga escala.

A gestão e a avaliação ganharam centralidade nas ações no campo educacional do governo de Romeu Zema, no desenvolvimento de seu primeiro mandato. Sob a defesa de realizar as melhorias na educação, justificou o uso de técnicas de gestão, avaliação e parcerias público-privado. Os mecanismos de técnica de gestão e avaliação são incorporados de um

modo de funcionamento do tecnicismo, no qual os gestores⁹³ têm a incumbência de traçar e atingir metas quantitativas. A transferência da gestão das escolas que atuam com o Ensino Fundamental e estão a cargo do estado, para ficar a cargo dos municípios, demonstra a desresponsabilização por parte do Estado, que prevê ter o mínimo de incumbências possíveis relacionadas à educação. A gestão das escolas sendo transferida às OSC, se relaciona à disseminação das ideias de funcionamento das instituições privadas incorporadas as escolas públicas. O processo de melhoria das escolas liga-se aos aspectos do gerencialismo, diagnóstico, traçar de metas e planos de ação, executar e fiscalizar.

A avaliação se alinha ao modelo de gestão gerencial, ao ser o instrumento chave, capaz de identificar os padrões de qualidade das escolas por meio dos resultados que os alunos obtêm. Desconsideram os fatores externos às escolas, que influenciam no desempenho dos alunos, e utilizam a avaliação para criar um clima de mercado que é essencial para estabelecer uma relação mais próxima aos familiares dos estudantes, para que eles sejam tratados como clientes. A busca em satisfazer os clientes (famílias dos alunos) é um fator positivo para se alcançar a qualidade, na visão dos reformadores da educação.

Sobre as Parcerias Público-Privadas (PPPs), evidencia-se a intencionalidade do governo em se desobrigar de suas responsabilidades de cuidado e manutenção das escolas públicas, transferindo-as para o setor privado. O discurso por detrás destas intenções gira em torno de ressaltar o ensino e a escola privada como superior a escola pública, criando um consenso de que não há nada para se fazer com a escola pública, a não ser entregá-la nas mãos de instituições privadas, desconsiderando que o compromisso do setor privado é com o lucro, e não com os indivíduos e sua formação. Busca-se aprofundar o desmantelamento da escola pública, ao querer transferi-la, por completo, às instituições privadas.

Esse tipo de parceria que o governo de Minas Gerais tem estabelecido com as instituições privadas favorece unicamente ao setor privado, que recebe prédios escolares prontos para “operar”, sem ter necessidade de investir seu dinheiro na compra de terreno, construção etc. A escola pública, construída com o dinheiro público, será destinada a empresas privadas. A proposta educacional desse governo favorece as instituições privadas, dando-lhes escolas, criando o senso comum de qualidade superior à pública, desburocratizando o processo de abertura de escolas privadas, equiparando o funcionamento da escola pública a escola privada. O objetivo camuflado por essas ações é desmantelar a escola pública, gratuita e de qualidade e, desse modo, o *modus operandi* neoliberal está

⁹³ “Os diretores devem ser escolhidos tecnicamente” (PLANO DE GOVERNO, 2018, p. 39).

presente nas políticas educacionais do governo de Romeu Zema em seu primeiro mandato, com indícios de que terá continuidade no segundo mandato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese propôs o neoliberalismo e seu *modus operandi* nas políticas educacionais como o objeto de pesquisa. Portanto, percorremos nas discussões sobre o Liberalismo, demonstrando as diferentes vertentes do pensamento liberal, até chegar nas contradições existentes entre essas correntes, que conceberam uma nova vertente da corrente Liberal, sendo o neoliberalismo. Como uma pesquisa de cunho materialista histórico-dialético, fizemos as investigações sobre as políticas educacionais, em sua concretude, à medida que estas foram efetivadas nos diferentes governos mineiros. Para tanto, investigamos, primeiramente, os *modi operandi* do neoliberalismo nas políticas educacionais a nível nacional, como um contexto que influenciou as que ocorreram em Minas Gerais.

Na sociedade brasileira, o Estado neoliberal se caracterizou de diferentes formas. Ganhou maior abertura para se efetivar no Brasil, pela influência dos Organismos Internacionais, que delineavam os rumos das políticas educacionais com a finalidade de promover o desenvolvimento econômico e humano. A educação estaria submetida aos ditames do mercado, formando sujeitos que fossem mão de obra adaptada às novas tecnologias e modernizações. A educação, então, seria uma fábrica de capital humano e as políticas educacionais representariam essa perspectiva.

Sob esse prisma neoliberal, as reformas educacionais brasileiras expressaram as mudanças oriundas da Reforma Administrativa do Estado, na qual era resguardado ao Estado o papel de coordenador e regulador das políticas públicas. Segundo Speck (2018), o Plano Nacional de Desestatização (1997) criou agências reguladoras e tinha como principal objetivo reposicionar o Estado na economia, transferindo às iniciativas privadas as atividades que estavam sendo indevidamente organizadas pelo setor público.

Com a aproximação cada vez maior entre economia e educação, o Estado passa a realocar seu papel com essa área social, dando maior abertura para que a iniciativa privada pudesse agir. O Plano do governo FHC (1995-2003) voltado para a educação, “Acorda Brasil: está na hora da escola”, reflete o alinhamento das ações educacionais com a reforma do Estado, pois prevê: a definição de um padrão curricular, que se efetiva na política dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); a descentralização da gestão, que promete uma maior autonomia das escolas, mas que reflete, de fato, um maior abandono do poder público para com a educação; treinamento dos professores por meio de formações de caráter técnico e a distância; a intensificação do uso do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

(SAEB), para avaliar os alunos anualmente e utilizar os resultados de desempenho para aferir a qualidade educacional; entre outros.

A relação entre a matriz formativa (incorporada pela execução dos PCNs) e o SAEB coadunava com as intencionalidades da reforma neoliberal do Estado, à medida que os PCNs proporcionaram uma padronização curricular que viria facilitar a organização das avaliações externas, alinhando o que os professores deveriam ensinar e o que as avaliações deveriam “cobrar” dos alunos. Esse alinhamento facilitou para que empresas privadas atuassem no campo educacional, na fabricação de livros didáticos, na elaboração de provas e em muitos outros serviços, que repercutiram nas escolas, deixando de receber serviços estatais, para que empresas privadas assumissem. Esse alinhamento também trazia uma abertura à participação de cidadãos como fiscalizadores e reguladores educacionais, de modo que estes eram convidados a se responsabilizar pela qualidade educacional; para tal, deveriam acompanhar e monitorar os resultados obtidos nas provas de desempenho, em Português e Matemática, dos alunos.

No decorrer dos governos de Fernando Henrique Cardoso, foi possível compreender como o *modus operandi* do neoliberalismo se materializou no campo educacional, diferentemente de como ocorreu nos demais governos brasileiros, pois cada um se materializou ao seu modo. O Governo do Partido dos Trabalhadores (PT), inicialmente representado por Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), trazia ao país ares de mudanças nas políticas que estavam em curso, pois as ideologias do próprio partido defendiam um papel do Estado mais forte e mais presente nas diferentes áreas sociais. Como um governo de coligação, com poucos aliados no Congresso, foi um período mais de manutenções das políticas de cunho neoliberal do que de rompimentos.

O estabelecimento de idade mínima para a aposentadoria dos servidores públicos, o aumento de impostos por causa da reforma fiscal, legislações que proporcionaram maior autonomia do Banco Central, entre outras ações que colocavam o Estado a serviço dos interesses do capital, estiveram presentes nos Governos de Lula e Dilma. Porém, os *modi operandi* do neoliberalismo nos governos do PT não podem ser enquadrados como iguais aos demais, pois se distanciavam em aspectos cruciais, como o favorecimento à população das camadas mais baixas da sociedade e a defesa dos princípios de participação e democracia.

Saad Filho e Morais (2018) explicam que o modelo de política adotado pelos governos do PT foi um hibridismo entre o neoliberalismo e o desenvolvimentismo, no qual é mantido o modelo de sistema de acumulação neoliberal, ao mesmo tempo em que se preza pela consolidação de políticas econômicas que privilegiam o bem-estar da população. Por isso, o

mesmo Estado que atende às demandas do setor privado, atende às demandas da classe trabalhadora, sem que os dois grupos tenham um alto nível de satisfação, mas o suficiente para estarem em conciliação.

O Estado do novo-desenvolvimentismo (hibridismo entre neoliberalismo e desenvolvimentismo) se caracterizava para a área educacional de igual modo, com o programa intitulado “Uma escola do tamanho do Brasil” (2003). Sinalizava a responsabilidade do Estado para com uma educação que acolhesse as demandas dos mais diversos tipos de cidadãos brasileiros, sendo inclusiva e participativa, ao mesmo tempo em que perpetuava a agenda privatista na educação. Dentre as medidas que estavam no caráter desenvolvimentista, podemos destacar a ampliação do Fundef, ao abranger toda a Educação Básica, com a implementação do Fundeb; a ampliação da obrigatoriedade do ensino, dos quatro aos 17 anos de idade; a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (PSPN); a regulamentação da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica; a sanção da política de Cotas Raciais, que oportunizou o começo de uma mudança estrutural do público que tem acesso ao Ensino Superior; o Ciência sem Fronteiras, que oportunizou a internacionalização da pesquisa brasileira; entre outros.

Já as políticas que atendiam primordialmente aos interesses do capital e previam uma política conciliatória para favorecer os grupos dos empresários da educação, foram: Programa Universidade para Todos (Prouni), que fornecia bolsas de estudos em cursos do Ensino Superior em Instituições privadas; o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), o qual Chaves *apud* Souza (2020) acusam de ser um mecanismo de financeirização da educação; o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), que era um programa que induzia as escolas a trabalharem num modelo de gestão gerencial que equiparava o modo de gerir a escola ao de gerir uma empresa; assim como também funcionava o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PAR), que condicionava os repasses financeiros à elaboração dos planejamentos alinhados às metas do Estado; O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que estabeleceu parcerias, tanto com instituições privadas quanto as federais, para ofertar cursos técnicos e tecnológicos a pessoas pertencentes a grupos minoritários; entre outros.

Sem a intenção de colocar essas políticas numa perspectiva dual, enquadrando-as entre as suas características mais predominantes, esclarecemos que elas têm tanto características de um modelo de Estado neoliberal quanto de um Estado desenvolvimentista, sendo um resultado do hibridismo que representa o *modus operandi* do neoliberalismo no decorrer dos

Governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Roussef. O *modus operandi* de um neoliberalismo que resulta em políticas conciliatórias chega ao fim com o golpe jurídico-midiático-parlamentar, que em 2016 culminou no *impeachment* da presidenta Dilma Roussef, e colocou Michel Temer (2016-2019) como presidente interino, trazendo ao Brasil grande retrocesso para as áreas sociais, em especial para a educação.

As ações realizadas sob o comando de Michel Temer no executivo configuravam-se como um ataque aos avanços e direitos conquistados pela classe trabalhadora. Durante os anos de gestão dos governantes do PT, houve congelamento de salários por 20 anos; o estabelecimento de teto dos gastos por parte do Estado para com os setores sociais; diversas reformas, como a da Previdência, a do Ensino Médio, a Trabalhista, Reforma Ministerial; entre outras ações que se efetivaram, como o desmantelamento das áreas sociais, como saúde, educação e previdência.

A apresentação do Plano “Uma ponte para o futuro” demonstrava que a educação seguiria os mesmos rumos de desmonte, das demais áreas sociais, ao declarar que os gastos do Estado para com a educação deveriam ser limitados, o que transformou o Plano Nacional de Educação em uma mera “carta de intenções”, sem possibilidade de financiamento para concretizar as metas estabelecidas. Os cortes de gastos na educação afetaram o funcionamento de diversos programas, desde o quantitativo de pessoal, que poderia ser atendido, quanto à própria qualidade dos programas, como PRONATEC, Ciências sem Fronteiras, REUNI, PNAIC, entre outros. Ainda, com o intento de retomar o papel do Estado para com a educação restrito a coordenar e regular visando a diminuir o máximo de responsabilidades estatais, criou o Programa de Demissão Voluntária (PDV), que previa a redução de carga horária dos servidores públicos, que resultava em prejuízo na garantia dos direitos adquiridos por eles.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que teve o início das discussões para sua formulação de modo democrático na Gestão de Dilma Roussef, foi “atropelada” pelas imposições dos grupos privatistas da educação, aprovando, de maneira aligeirada, uma versão estritamente mercadológica. De igual modo, com falta de diálogo, sem princípios democráticos, foi realizada a Reforma do Ensino Médio, que visava à redução do currículo, ao excluir a obrigatoriedade de disciplinas como História, Geografia, Arte, Educação Física durante todo o Ensino Médio, flexibilizava a contratação de professores das áreas específicas, possibilitava que parte da carga horária da formação fosse realizada por ensino a distância, entre outros prejuízos e retrocessos ao Ensino Médio. Além disso, houve ainda perseguição a reitores de Universidades Federais.

O governo Temer estabeleceu um *modus operandi* do neoliberalismo de retomada dos princípios estreitamente voltados aos benefícios do capital, modelo de Gestão ao qual o Governo Bolsonaro deu continuidade e aprofundamento, por terem similaridades nos princípios neoliberais seguidos, mas somados a aspectos mais contundentes do conservadorismo. Apesar de Jair Bolsonaro (2019-2022) ter ganhado as eleições sob a alegação de ser um homem simples e igual aos brasileiros comuns, ele ingressou no poder executivo a serviço do capital e dos seus representantes no Brasil, os donos de grandes empresas, o setor agro, banqueiros, mineradores e outros favoráveis à exploração do meio ambiente e das terras indígenas. Seu *slogan* de campanha, “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, demonstrava o teor do conservadorismo que estava no cerne de suas políticas e evidenciou como seu *modus operandi* do neoliberalismo afetou a educação.

Ocorreu a tentativa de modificar o retrato da ditadura militar nos livros didáticos, querendo transpor o período de tortura, perseguição, ausência de liberdade e de direitos para como se tivesse sido um período governamental como qualquer outro. O próprio Bolsonaro já havia elogiado ditadores e torturadores em seus discursos, demonstrando a empatia pelo modelo de governo ditatorial. Nas trilhas da ideologia do “Escola sem Partido”, acusavam educadores de disseminar o comunismo, defender a “ideologia de gênero”, e solicitaram que as escolas filmassem os alunos cantando o Hino Nacional e recitando o *slogan* de campanha do governo. O próprio plano de governo apontava como objetivo expurgar o viés educacional de Paulo Freire. Houve perseguição aos professores do Ensino Superior e diversos cortes de verbas, que buscavam fechar as universidades, pelo asfixiamento do contingenciamento dos recursos.

Das poucas políticas que tentaram consolidar, destaca-se o “Future-se”, que tentava “estimular” que as universidades tivessem suas próprias fontes de captação de recursos, para que o Estado não necessitasse investir financeiramente nesse nível educacional; a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que restringia a formação dos professores a uma formação técnica, voltada apenas à prática; o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (Pecim), que se enquadrava como uma proposta de “adestramento” dos alunos, para aprenderem a se comportar e a agir de acordo com o que deles for esperado – mecanismo este para usar a educação para formar sujeitos obedientes às demandas do mercado; e o *Homeschooling* ou “Educação Domiciliar”, que transfere a responsabilidade pela educação restritamente às famílias.

A vivência dos tempos de pandemia gerada pelo vírus Sarcov-22 no decorrer da gestão de Bolsonaro evidenciou seu *modus operandi* do neoliberalismo também baseado em ser

contra as evidências científicas, ao recomendar tratamento precoce, negar a eficácia das medidas preventivas de distanciamento social e uso de equipamentos protetivos, como máscaras, álcool em gel e vacinação, assim como a recusa de aceitar o resultado das eleições nas urnas eletrônicas, o incitar atos terroristas para atacar o Palácio do Planalto e ao colocar a população contrária aos membros do STF durante seu mandato, o que evidenciou, principalmente, a repulsa pela democracia.

Apesar das similaridades encontradas entre as gestões de Michel Temer e de Jair Bolsonaro, ainda assim é preciso reconhecer a individualidade que o neoliberalismo toma corpo em cada um dos governos. O *modus operandi* do neoliberalismo de ambos possuem traços que coadunam, como: o não apreço à democracia, a perseguição e ataque aos servidores públicos e o foco no desmantelamento do Estado como provedor. Porém, no Governo Bolsonaro existem marcas mais profundas de uma ideologia conservadora, traços mais fortes de desmantelamento do Estado, que se materializam nas políticas educacionais de modo único e diferente do que encontramos no governo de Michel Temer.

No contexto da explanação dos *modi operandi* do neoliberalismo no Brasil, evidencia-se como os diferentes governos, coordenados por sujeitos de diferentes partidos políticos, fazem com que, baseados em suas ideologias, se materializem determinadas políticas educacionais. A condução do Estado, mesmo que todos sob a perspectiva do neoliberalismo, possui suas nuances que diferenciam o modo como fazem e conduzem as políticas, o que nos leva a defender a ideia de que o *modus operandi* do neoliberalismo se materializa diferentes políticas educacionais, de acordo com os políticos e seus partidos políticos que estão no poder.

A análise dos *modi operandi* do neoliberalismo nas políticas educacionais brasileira foi essencial para compreendermos os *modi operandi* neoliberal nas políticas educacionais mineiras. Ela se constituiu importante para compreender a relação que se estabelece entre a União e seus entes federados, de modo que há influência oriunda de como os planos, currículos nacionais, propostas de gestão e outros, trazem determinações aos estados e municípios, assim como a relação de partidos políticos que partem dos mesmos princípios e influenciam as políticas educacionais em nível regional.

Dos anos de 2003 a 2015, o estado mineiro esteve sob a condução de governantes vinculados ao Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), sendo de 2003 a 2010 sob o governo de Aécio Neves, e de 2010 a 2015, sob o governo de Antonio Anastasia. A proposta apresentada por esses governantes estava em consonância com a Reforma Administrativa do Estado brasileiro que foi conduzida sob o governo do FHC em 1995. Apesar de ter sido

divulgada com uma inovação e modernização no estado mineiro, propunham, através do programa “Choque de Gestão” (passando por três gerações, sendo a primeira e a segunda, no decorrer dos governos de Aécio Neves, e a terceira, no governo de Anastasia), um remanejamento das funções estatais, dando maior abertura a participação das empresas privadas, para diminuir a participação do Estado em áreas da economia e de áreas sociais, como a educação. Baseavam-se no princípio gestão gerencial, ao qual incorporavam mecanismos de gestão do setor privado à gestão pública, como competitividade, eficiência e eficácia.

Esse modelo de Gestão gerencial do estado mineiro conduziu à implementação de políticas de cunho “inovador”, como as que se consolidaram nas políticas educacionais: o “prêmio por produtividade”, que recompensava professores cujos alunos alcançam as metas de desempenho por meio das provas do SIMAVE; o aprofundamento dos processos de avaliação externa, como meio de ranquear as escolas para que pudessem competir entre si; assim como as políticas de *accountability*. Outro *modus operandi* neoliberal que marcou as políticas educacionais desse governo foi a focalização, em que se investia em apenas algumas escolas, como foi a proposta do programa Escola Referência, e deixava as demais sem os devidos amparos do Estado. Esse tipo de política resultou em milhares de escolas abandonadas pelo poder público e em uma acentuação nas desigualdades educacionais regionais.

A gestão do governo mineiro sob o comando de Antonio Anastasia (2010-2014) seguiu os mesmos trilhos que a gestão de Aécio, ambos do partido PSDB. Anastasia esteve presente na gestão de Aécio, ocupando diferentes cargos no decorrer dos dois mandatos, o que demonstrava a afinidade que havia entre as políticas de ambos. O que podemos ressaltar, que se evidenciou de *modus operandi* neoliberal nas políticas educacionais de Anastasia, foi o descompromisso com os processos democráticos, ao não homologar a posse de diversos diretores escolares que foram eleitos pela comunidade escolar pois estes haviam exercido o direito greve, como também o descumprimento da Lei do Piso Salarial dos Professores, sancionada em 2008, e que foi cumprida apenas no governo de Pimentel.

Findada a gestão peessedebista, o governo do PT se insere na gestão do estado mineiro pela primeira vez, sob o Governo de Fernando Pimentel, em 2015. Assim, como no contexto Nacional, o ingresso do PT ao poder trouxe esperanças de que uma nova forma de gerenciar o estado ocorreria, e esses ares de esperança também estiveram entre os mineiros. Com a proposta de governo, “Minas Gerais: perdendo o bonde da história”, demonstravam que conduziram o estado mineiro privilegiando a participação popular, estabelecendo como

princípio de gestão a democracia e a inclusão de todos os grupos sociais. Enfatizavam o resgate do modelo de Estado Planejador, em vez de um Estado gerente e fiscalizador.

Com o foco na participação e diálogo, o Governo sugeria que o *modus operandi* do neoliberalismo petista se diferenciaria do anterior, e já ao início da gestão, estabeleceu acordo com o Sindicato dos Trabalhadores da Educação, para que a Lei do Piso Salarial fosse assegurada aos professores mineiros, derrubaram a Lei do subsídio, entre outras ações. Mas, em contrapartida, mantiveram ações que coadunavam com a “gestão de resultados” em que o governo do PSDB se pautava. Durante a Gestão de Pimentel, foi decretado o estado de calamidade financeira do estado mineiro, ao final do ano de 2016, trazendo fortes prejuízos as áreas sociais, em que aos servidores públicos da educação, saúde e segurança pública, tiveram seus salários e décimo terceiro atrasados e parcelados, ao passo que o pagamento das dívidas a bancos eram honradas e realizadas em dia.

O *modus operandi* do neoliberalismo sob a gestão de Pimentel tem suas características diferenciadas com base na participação, diálogo, representatividade e democracia. No entanto, muitas ações governamentais foram mais favoráveis à manutenção de um Estado neoliberal. Os graves problemas financeiros enfrentados durante a gestão do governo petista fizeram com que sua concorrência não tivesse grande peso, ficando à disputa no segundo turno entre Antônio Anastasia, do PSDB, e Romeu Zema, pelo partido NOVO. Mesmo diante de um candidato que já tinha história no governo mineiro, Romeu Zema ganhou as eleições, mostrando-se como uma novidade tanto para o candidato quanto para o partido.

Romeu Zema demonstra a afinidade com os fundamentos do partido NOVO e assinala, no Plano de Governo “Liberdade ainda que tardia” (2018), a desestatização e desburocratização do Estado; a equiparação do funcionamento de empresas públicas a empresas privadas; a facilitação para novos empreendimentos em Minas Gerais; a descentralização das responsabilidades aos municípios; entre outros. Um verdadeiro Estado neoliberal, com fundamentos no liberalismo clássico de Adam Smith, que se baseava em preceitos econômicos como a “mão invisível do Estado”.

Diante desse cenário forjado à reestruturação do Estado proposto pelo governo de Romeu Zema, as políticas para a educação são fortemente influenciadas pelo viés neoliberal do Estado, como se apresenta no Plano de Governo (2018) do candidato, ao sinalizar a intencionalidade que se efetivou em políticas no decorrer da gestão de seu primeiro mandato: abrir mais espaço para as parcerias com entidades privadas, seja na oferta de materiais, formações etc., ou até mesmo na oferta da gestão das escolas públicas para OSC, como foi o caso do Programa Somar; descentralizar a responsabilidade das escolas estaduais para os

municípios, como ocorreu com o Programa “Mãos Dadas”; equiparar o funcionamento das escolas públicas ao funcionamento das escolas privadas, implementando modelo gestão empresarial baseado na competitividade, eficiência e eficácia, como o programa Gestão pela Aprendizagem se pautou; e a centralidade nas avaliações em larga escala para determinar o desempenho dos estudantes, e, por consequência, o alcance e cumprimento das metas estabelecidas pelo modelo de gestão.

As gestões de Aécio Neves, Antonio Anastasia e Romeu Zema demonstram ter mais similaridades no *modus operandi* neoliberal de influenciar as políticas educacionais mineiras. Ambos os partidos desses governantes apresentavam propostas neoliberais, sendo que o partido NOVO e o governo de Zema escancaram com mais ênfase no viés neoliberal, influenciando no modo mais radical como as políticas educacionais se implementaram. Além disso, nos anos em que Aécio Neves e Anastasia estavam à frente do governo mineiro, os governos do PT estavam à frente do governo nacional, influenciando com políticas de favorecimento ao campo educacional, como a instituição do piso salarial dos professores. Isso não determinou como os governos do PSDB implementariam as políticas, mas traz, para o seio do desenvolvimento das políticas educacionais mineira, momentos de contradição, como as greves expressas pelos professores ao não terem seus direitos respeitados.

Apesar do Governo de Pimentel ser representado pelo PT e por ele perpassarem princípios diferentes dos partidos do PSDB e do NOVO, o percurso do mandato foi composto por muito mais manutenção das políticas educacionais de cunho neoliberal, do que por rupturas, mantendo, assim, um *modus operandi* neoliberal baseado nos mecanismos de gestão gerencial, mas que, num movimento de antítese, buscava formas de estabelecer uma gestão democrática. Tentava ressignificar as políticas de avaliação externa, mas nos embates entre o contexto nacional de crise e *impeachment* e um contexto regional desfavorável, prevaleceu o uso da máquina estatal a serviço dos interesses do capital.

A partir dessas considerações, apontamos que respondemos aos problemas de pesquisa desta tese e atingimos o objetivo de “Compreender os *modi operandi* do neoliberalismo nas políticas educacionais de Minas Gerais no decorrer dos governos de Aécio Neves ao governo de Romeu Zema (2003-2022)”. Enfatizamos que compreender os *modi operandi* dos diferentes governos se faz importante para criarmos mecanismos de resistência, pois não há como combater, sem antes conhecer. Lutar por uma educação pública, de qualidade, como um direito adquirido e que é de responsabilidade estatal, implica compreender o *modus operandi* neoliberal que tenta destruir, a cada dia, esse tipo de educação, para torná-la uma mercadoria.

REFERÊNCIAS

- AGLIETTA, Michel. **Régulación y crisis del capitalismo**. México: Siglo Veintiuno, 1979. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5577322/mod_resource/content/0/Aglietta%2C%201996.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.
- AHLERT, Alvorí. O neoliberalismo e as políticas educacionais no Brasil nas décadas de 1980 e 1990. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 125-140, dez. 2005.
- ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1464-1479, out./dez. 2014.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In: Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. **Boletim ANFOPE** n. 2, v. 3, 04 jun. 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/06/BOLETIM-02-2021.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. **Moção pela revogação das resoluções CNE/CP 2/2019 e CNE/CP 1/2020**. Conferência Nacional Popular de Educação – CONAPE, 2022. Disponível em: <https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2022/07/ANFOPE.MOCAOrevogacaoBNCfinalassinado.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2022.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO – ANPAE. **Posicionamento da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) sobre o documento Matriz Nacional de Competências do Diretor escolar**. 2021. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/noticias/529-matriz-nacional-de-competencias-do-diretor-escolar>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado: Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Tradução: Gilka Leite Garcia e Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- APPLE, Michael. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?. *In: Moreira, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Currículo, cultura e sociedade*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- AUGUSTO, Maria Helena. Os últimos dez anos de governo em Minas Gerais: a política de resultados e o trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1269-1285, out.-dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PSsQbtqs5JFG8N4G7y4hBfm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400013>
- AVRITZER, Leonardo. Política e antipolítica nos dois anos de governo Bolsonaro. *In: Azevedo, Janete M. Lins de. A educação como política pública*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

AVRITZER, Leonardo. Política e antipolítica nos dois anos de governo Bolsonaro. *In*: AVRITZER, Leonardo; KERCHE, Fábio; MARONA, Marjore (orgs.). Retrocesso democrático e degradação política. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. (Versão Kindle).

BALL, Stephen J.; Youdell, Deborah. La privatización encubierta en la educación pública. **Bruselas**, 2008. 154 p. Disponível em: https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball_s._y_youdell_d._2008_la_privatizacion_encubierta_en_la_educacion_publica.pdf. Acesso em: 11 mai. 2022.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. Homeschooling no Brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 153-168, jan.-mar., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6gQVyGg8KYBBNfjWBhfVx6B/>. Acesso em: 20 dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157215>

BARROSO, João (Org.). **A regulação das Políticas Públicas de Educação**: espaços, dinâmicas e actores. Lisboa, Portugal: Educa, 2006.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das Políticas Públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNewyChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 nov. 2022. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300002>

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Revista Ed. Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/PgMHxD3BYhzBr6B7CpB5BjS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 nov. 2022. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038/pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i27.1038>

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos, f. 168, 1993. 336 p.

BOLSONARO, Jair Messias. **O caminho da prosperidade - Proposta de Plano de Governo - 2018**. Disponível em: <https://abrilveja.files.wordpress.com/2018/10/plano-de-governo-jair-bolsonaro.pdf>. Acesso em: 08 out. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC20dezsitesite.pdf>. Acesso em: 1º out. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988, de 5 de outubro de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1º out. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. 2007. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm Acesso em: 08 nov. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm#:~:text=EMENDA%20CONSTITUCIONAL%20N%C2%BA%2059%2C%20DE%2011%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202009&text=208%2C%20de%20forma%20a%20prever,ao%20C2%A7%203%2C%20BA%20do%20art. Acesso em: 08 nov. 2022.

BRASIL. **Empréstimo n.º 7122-BR**. Terceiro Projeto de Melhoria de Escolas – FUNDESCOLA IIIA, celebrado entre a República Federativa do Brasil e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento. Brasília, DF, 25 out. 2002. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/aem7122_25102002.pdf. Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Saeb 2019**: indicador de nível socioeconômico do Saeb, nota técnica. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. **Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 08 out. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.491, de 09 de setembro de 1997**. Altera procedimentos relativos ao Programa Nacional de Desestatização, revoga a Lei n.º 8.031, de 12 de abril de 1990, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9491.htm Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. MEC. **Plano Decenal de Educação para Todos**: 1993-2003. Brasília, 1993. 120 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 1.023, de 4 de outubro de 2018. Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa... **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 out. 2018d. Seção I, p. 17.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>. Acesso em: 06 dez. 2022.

BRASIL. Partido NOVO. **Estatuto do Partido NOVO**. 2014.

BRASIL. Partido NOVO. **Termo de Compromisso partidário e gestão do poder executivo**. 2014.

BRASIL. **Lei n.º 9394, 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF. Senado Federal, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 26 mar. 2019.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle**. Brasília-DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado - MARE, v. 1, 1997. (Caderno 1). <https://doi.org/10.1590/S0102-64451998000300004>

BRUNS, B.; LUQUE, J. **Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe**. Banco Internacional do Desenvolvimento/Banco Mundial. Washington D. C., 2014.

BUSTAMANTE, Nathalia. **O Ciência sem Fronteiras Acabou?** Saiba qual é a situação atual do programa. Site Estudar Fora. 29 nov. 2020. Disponível em: <https://www.estudarfora.org.br/ciencia-sem-fronteiras-acabou-entenda/>. Acesso em: 28 nov. 2022.

CAETANO, Maria Raquel. As reformas educativas globais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Textura** - Ulbra, v. 22, p. 36-53, 2020. <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n50-5397>

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Projeto Amigos da Escola: uma complexa parceria público-privada. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 11-32, 2009. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 15 mai. 2022. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.12i1.011032>

CARTA CAPITAL. **Fies: ruim para a educação pública, bom para a educação privada**. Por: BASILIO, Ana Luiza. 27 de jun. de 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/fies-ruim-para-a-educacao-publica-bom-para-a-educacao-privada/> Acesso em: 20 jun. 2022.

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

CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA. Santiago, Chile, 18-21, oct. 2005.

CONSALTÉR, Evandro; FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. Eficácia ou proselitismo?: A escola sob os ditames do gerencialismo empresarial. In: CONSALTÉR, Evandro; FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina (Org.). **Leituras sobre educação e neoliberalismo**, Curitiba, CRV, Cap. 1, p. 27-40, 2020.

COVAS, Mário. **O desafio de ser presidente: compromisso com a democracia, a justiça e o desenvolvimento (Choque do capitalismo)**. Brasília: Senado Federal, 1989.

CROSSO, Camila; Magalhães, Giovanna Modé. Privatização da educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 17-33, mar. 2016. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000100017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 abr. 2020.
<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157622>

CURY, C. R. J. Gestão democrática na educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Bernardo do Campo, v. 18, p. 163-174, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Unesco, 1998.

DI PIERRO, M. C. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. 2000, 315 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

DIÁRIO DO COMÉRCIO. **Zema anuncia nomes para o secretariado**. 2018. Disponível em: <https://diariodocomercio.com.br/politica/zema-anuncia-nomes-para-o-secretariado/>. Acesso em: 3 jun. 2022.

DUVERGER, Maurice. **Os partidos Políticos**. Rio de Janeiro, Zahar. (1970)

ÉPOCA. João Dionísio Amoêdo: "Nossos candidatos terão meta de gestão". **Revista Época**, 2011. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI240537-15223,00-JOAO+DIONISIO+AMOEDO+NOSSOS+CANDIDATOS+TERAO+METAS+DE+GESTAO.html>. Acesso em: 22 jan. 2022.

ESQUERDA DIÁRIO. Governo do PT em MG paga em dia banqueiros e deixa professores sem 13°. **Esquerda Diário**, 2017. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Governo-do-PT-em-MG-paga-em-dia-banqueiros-e-deixa-professores-sem-13o>. Acesso em: 20 jan. 2023.

ESQUERDA DIÁRIO. **Quem são os novos secretários da Educação e quais seus planos para a Educação**. 2019. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Quem-sao-os-novos-Secretarios-da-Educacao-e-quais-seus-planos-para-a-educacao>. Acesso em: 3 jun. 2022.

ESTADÃO. **Governo lança metas para 100 primeiros dias sem incluir Previdência**. 2019. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/economia/depois-de-entrevista-cancelada-em-davos-governo-lanca-35-metas-para-os-100-primeiros-dias/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

ESTADÃO. **Instituições de EaD preveem ‘novo mercado’ com reforma no ensino médio.** 2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,instituicoes-de-ead-preveem-novo-mercado-com-reforma-no-ensino-medio,70001885737>. Acesso em: 27 mai. 2022.

ESTADO DE MINAS. **"Pediria apoio até ao Pimentel", diz Romeu Zema.** 2018. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2018/10/09/interna_politica,995741/pediria-apoio-ate-ao-pimentel.shtml. Acesso em: 14 fev. 2022.

ESTADO DE MINAS. **Deputado do partido de Zema bate boca com secretária de Educação.** 2019. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2019/06/13/interna_politica,1061597/deputado-do-partido-de-zema-bate-boca-com-secretaria-de-educacao.shtml. Acesso em: 1 jun. 2022.

EXAME. **Dono de negócio bilionário, candidato em MG defende taxar dividendos.** 2018. Disponível em: <https://exame.com/negocios/dono-de-negocio-bilionario-candidato-em-mg-defende-taxar-dividendos/>. Acesso em: 4 fev. 2022.

EXAME. **Você valendo mais.** 2008. Disponível em: <https://exame.com/carreira/voce-valendo-mais-m0042515>. Acesso em: 22 jan. 2022.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Rev. Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 1, jan.-dez. 2019. 10.14210/contrapontos.v19n1.p170-184. Disponível em: www.univali.br/periodicos. Acesso em: 11 ago. 2020.
<https://doi.org/10.14210/contrapontos.v19n1.p170-184>

FÓRUM ESTADUAL PERMANENTE DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS - FEPEMG. **“Projeto mãos dadas”:** municipalização, privatização e fechamento de escolas! 2021. Disponível em: <https://neja.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2018/01/%E2%80%9CProjeto-M%C3%A3os-Dadas%E2%80%9D-Municipaliza%C3%A7%C3%A3o-privatiza%C3%A7%C3%A3o-e-fechamentos-de-escolas.pdf> Acesso em: 20 jan. 2023.

FIGUEIREDO, Carla; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Uma tipologia para a compreensão da avaliação de escolas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wJgGSrKBtnFdwX6KxxZ3dxh/abstract/?lang=en>. Acesso em: 13 abr. 2020. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230018>

FOLHA DE SÃO PAULO. **Zema vai ao STF para não pagar reajuste maior a servidores de MG.** 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/04/zema-vai-ao-stf-para-nao-pagar-reajuste-maior-a-servidores-de-mg.shtml> Acesso em: 22 jan. 2022.

FONSECA, Ricardo Marcelo. Ricardo Fonseca, reitor da UFPR, relembra um ‘ano de ataques’ às universidades brasileiras. **Jornal Institucional da Universidade Federal de Minas Gerais**, 07 dez. 2017. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ricardo-fonseca-reitor-da-ufpr-relembra-um-ano-de-ataques-as-universidades-brasileiras> Acesso em: 28 nov. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. 1 ed. **Expressão Popular**, f. 80, 2018. 160 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ensino médio**: portas abertas para EAD. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/07/13/ensino-medio-portas-abertas-para-a-ead/>. Acesso em: 27 mai. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>

FREITAS, Luiz Carlos de. **Reforma do Ensino Médio é um desperdício**. Avaliação Educacional - Blog do Freitas, 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/10/26/reforma-do-ensino-medio-e-um-desperdicio/>. Acesso em: 15 mai. 2022.

FREITAS, Luis Carlos de; *et al.* **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIXO, Adriano de; PINHEIRO-MACHADO, Rosana. Dias de um futuro (quase) esquecido: um país em transe, a democracia em colapso. *In*: PINHEIRO-MACHADO, Rosana (Org.); FREIXO, Adriano de (Org.). **Brasil em transe**: Bolsonarismo, nova direita e desdemocratização. Raquel Menezes, 2019. Versão Kindle (Coleção Pensar Político).

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, 1955.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Metodologia da pesquisa educacional**, f. 106. 2009. 212 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. v.16 n.46 jan./abr. 2011. p.235 – 274. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VJmZWSR66pkB3948p76yRVx/?lang=pt&format=pdf>
Acesso em: 20/04/2022. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000100013>

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>

GALILEU. O grande desmonte: como cortes de verba ameaçam universidades (e o país). **Revista Galileu**, dez. 2022. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/sociedade/educacao/noticia/2022/12/o-grande-desmonte-como-cortes-de-verba-ameacam-universidades-e-o-pais.ghtml>. Acesso em: 20 dez. 2022.

GANDINI, R. P.; RISCAL, S. A. A Gestão da educação como setor público não estatal e a transição para o Estado Fiscal no Brasil. *In*: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GARCIA, Walter E. Educação Brasileira: da realidade à fantasia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 227-245, jul. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GFyHCdtdvy7Sy4zB>. Acesso em: 22 jan. 2022. <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200010>

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. *In*: SADER, Emir (Org). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: GENTILI, P. (Org.); SILVA, T. T. da; CAPOVILLA, Alessandra. **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLOBO. **Fernando Pimentel (PT) é eleito governador de Minas Gerais**. 2014. Disponível em: <https://g1.globo.com/minas-gerais/eleicoes/2014/noticia/2014/10/fernando-pimentel-pt-e-eleito-governador-de-minas-gerais.html>. Acesso em: 20 jan. 2023.

GLOBO. **Governo de Minas Gerais e Sind-Ute assinam acordo sobre piso dos professores**. 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2015/05/governo-de-mg-e-sind-ute-assinam-acordo-sobre-piso-de-professores.html>. Acesso em: 20 jan. 2023.

GLOBO. **MG já tem 138 cidades em estado de calamidade financeira**. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2018/11/22/minas-gerais-ja-tem-138-cidades-em-estado-de-calamidade-financeira.ghtml>. Acesso em: 20 jan. 2023.

GLOBO. **‘Não sei o que motivou o comentário’, diz reitor da Ufba sobre justificativas do ministro da Educação para cortes em verbas**. Publicado em: 30/04/2019. <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2019/04/30/nao-sei-o-que-motivou-o-comentario-diz-reitor-da-ufba-sobre-justificativas-do-ministro-da-educacao-para-cortes-em-verbas.ghtml>. Acesso em: 20 dez. 2022.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mai. 2022. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>

GUIMARÃES, Tadeu Barreto; ALMEIDA, Bernardo Tavares. Da estratégia aos resultados concretos: a experiência do governo de Minas (2003-2005). **Cadernos BDMG**, Belo Horizonte, n. 12, p. 1-64, abr. 2006.

GUIOT, André Pereira. A construção ideológica neoliberal no PSDB (1988-1994). *In*: **XIV Encontro Regional ANPUH-RIO**. Memória e Patrimônio. Rio de Janeiro, 19-23 de julho de 2010. Disponível em: http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276606395_ARQUIVO_AconstrucaodaideologianeoliberalnoPSDB_1988-1994.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

HAJE, Lara. **Deputados e especialistas divergem sobre reforma do ensino médio via MP**. Câmara. Notícia. Educação e Cultura. 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/516920-DEPUTADOS-E-ESPECIALISTAS-DISCORDAM-SOBRE-REFORMA-DO-ENSINO-MEDIO-VIA-MP.html>. Acesso em: 14 mai. 2019.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HASSELMANN, Gustavo. Neoliberalismo à brasileira, aspectos político, jurídico e econômico. **Migalhas de Peso**, 2020. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/332415/neoliberalismo-a-brasileira--aspectos-politico--juridico-e-economico>. Acesso em: 14 jun. 2022.

HAYEK, Friedrich August von. **O Caminho da Servidão**. Tradução: CAPOVILLA, A. M.; STELLE, J. I.; RIBEIRO, L. de M. São Paulo, Brasil: Instituto Ludwig von Mises, 2010.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>

INFOMONEY. **Como João Amoedo conquistou patrimônio de R\$425 milhões**. 2018. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/carreira/como-joao-amoedo-conquistou-patrimonio-de-r-425-milhoes/>. Acesso em: 22 jan. 2022.

JOÃO FORTES. **A João Fortes**. 2022. Disponível em: <http://www.joaofortes.com.br/institucional/historia.aspx>. Acesso em: 22 jan. 2022.

JORNAL DA UNESP. **Posse de Lula sinaliza novos tempos para a democracia e a sociedade do Brasil, mas governo deverá enfrentar pressões e desafios políticos vindos inclusive da sua base**. 2023. Disponível em: <https://jornal.unesp.br/2023/01/02/posse-de-lula-sinaliza-novos-tempos-para-a-democracia-e-a-sociedade-no-brasil-mas-governo-devera-enfrentar-pressoes-e-desafios-politicos-vindos-inclusive-da-sua-base/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

JORNAL DA USP. **“Tratamento precoce” e “kit covid”**: a lamentável história do combate à pandemia no Brasil. Publicado em: 14 de out. de 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/tratamento-precoce-e-kit-covid-a-lamentavel-historia-do-combate-a-pandemia-no-brasil/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução: Célia Neves e Alderico Toribio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. *In*: SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza; LIMA, Átila de Menezes; UCHOA, Antonio Marcos da

Conceição (Org.). **Reformas Educacionais: avanço ou precarização da educação pública?**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

LINHARES, Clarice Barreto; FRANÇA JR., Adelson. O direito à educação na berlinda: Minas Gerais e os descaminhos na condução da política de educação. *In: REIS, Gilson; OTONNI, Pedro. Desvendando Minas: Descaminhos do Projeto neoliberal*. Belo Horizonte, 2013.

LIRA, Patrícia Rocha de Brito; SILVA, Andréia Ferreira da. Disseminação da cultura de desempenho na Educação Básica Brasileira: a atuação do Governo Federal (1995-2012). **Revista Ecitus**, Santarém/PA, v. 8, n. 1, p. 197-223, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v8n1/2237-9460-exitus-8-1-197.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2022. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2018v8n1ID395>

LOCKE, John (1690). **Segundo tratado sobre o governo civil e outros escritos**: ensaio sobre a origem e os fins verdadeiros do governo civil. Tradução: Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. 3 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

LOCKE, John. **Segundo Tratado Sobre o Governo**: ensaio relativo à verdadeira origem, extensão e objetivo do governo civil. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MACEDO, Jussara Marques de Macedo; LAMOSA, Rodrigo. A regulação do trabalho docente no contexto da reforma gerencial da educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2288/2291> Acesso em: 22 jan. 2023.

MANCEBO, Deise. Crise Político-Econômica no Brasil: Breve Análise da Educação Superior. **Revista Educação e Sociedade**, v. 38, n. 141, p. 875-892, out.-dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nZy4FYc4TStyLtQTB5RhXLG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 nov. 2022. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176927>

MARQUES, Maria Alice de Freitas. Políticas Educacionais nos Governos Lula e Dilma: impactos na expansão do Ensino Superior e Profissional. **Id on Line Ver. Mult. Psic.**, v. 12, n. 41, p. 661-676, 2018 – ISSN 1981-1179. Disponível em: <file:///C:/Users/La%C3%ADs/Downloads/1249-Texto%20do%20Artigo-3132-4431-10-20180712.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022. <https://doi.org/10.14295/idonline.v12i41.1249>

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo. 2007.

MARX, Karl. Introdução à contribuição à Crítica da Economia Política. *In: MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Expressão Popular, 1945.

MERQUIOR, José Guilherme. **O Liberalismo**: Antigo e Moderno. Tradução: Henrique Araújo Mesquita. Rio de Janeiro: Novas Fronteiras, 1991.

MESSEMBERG, Debora. A cosmovisão da "nova" direita brasileira. *In: PINHEIRO-MACHADO, Rosana; FREIXO, Adriano de. Brasil em transe: Bolsonaroismo, nova direita e*

desdemocratização. Rio de Janeiro: Raquel Menezes, 2019. Versão Kindle (Coleção Pensar Político).

MIDIAMAX. **Esposa de Amoedo é de Campo Grande e diz que tem saudade do ‘por do sol’**. 2018. Disponível em: <https://midiamax.uol.com.br/politica/2018/esposa-de-amoedo-e-de-campo-grande-e-diz-que-tem-saudade-do-por-do-sol>. Acesso em: 22 jan. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Cultura. **Centro da Juventude de Minas Gerais/Plug Minas**. Belo Horizonte, 2009.

MINAS GERAIS. **Decreto n.º 47101 de 05 de dezembro de 2016**. Decreta situação de calamidade financeira no âmbito do Estado. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/decreto-n-47101-2016-minas-gerais-decreta-situacao-de-calamidade-financeira-no-ambito-do-estado> Acesso em: 20 jan. 2023.

MINAS GERAIS. **Lei n.º 19.481, de 12 de janeiro de 2011**. Institui o Plano Decenal de Educação do Estado. Minas Gerais, 2011. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=19481&ano=2011>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MINAS GERAIS. **Lei n.º 21.710, de 30 de junho de 2015**. Dispõe sobre a política remuneratória das carreiras do grupo de atividades de educação Básica do poder executivo, altera a estrutura da carreira de professor de educação Básica e dá outras providências. 2015. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-21710-2015-minas-gerais-dispoe-sobre-a-politica-remuneratoria-das-carreiras-do-grupo-de-atividades-de-educacao-basica-do-poder-executivo-altera-a-estrutura-da-carreira-de-professor-de-educacao-basica-e-da-outras-providencias> Acesso em: 20 jan. 2023.

MINAS GERAIS. **Lei n.º 23.197, de 27 de dezembro de 2018**. Institui o Plano Estadual de Educação–PEE–para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Belo Horizonte, MG: dez. 2018. Disponível em: <http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/211840>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MINAS GERAIS. **Lei ordinária n.º 17.600, de 1 de julho de 2008**. Disciplina o acordo de resultados e o prêmio por produtividade no âmbito do poder executivo e dá outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-17600-2008-minas-gerais-estabelece-a-estrutura-organica-da-administracao-publica-do-poder-executivo-do-estado-e-da-outras-providencias> Acesso em: 10 jan. 2023.

MINAS GERAIS. **Propostas de Diretrizes para o Programa de Governo Fernando Pimentel – 2015 – 2018**. Minas Gerais: perdendo o bonde da História, 2014.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE n.º 4.584/2021 dispõe sobre o Projeto Mãos Dadas**. 2021. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/principais-programas-e-projetos/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MINAS GERAIS. **Decreto n.º 45.849, de 27 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=Dec&num=45849&ano=2011#:~:text=DECRETO%2045849%20de%2027%2>

F12,Secretaria%20de%20Estado%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 6 jun. 2022.

MINAS GERAIS. **Decreto n.º 47.758, de 19 de novembro de 2019.** Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação e dá outras providências. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=DEC&num=47758&comp=&ano=2019&texto=original>. Acesso em: 2 jun. 2022.

MINAS GERAIS. **Lei Delegada n.º 180.** Dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. 20 de janeiro de 2011. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LDL&num=180&ano=2011>. Acesso em: 30 jul. 2020.

MINAS GERAIS. **Lei n.º 23.304, de 30 de maio de 2019.** Estabelece a estrutura orgânica do Poder Executivo do Estado e dá outras providências. Belo Horizonte, 2019a. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=23304&comp=&ano=2019&texto=consolidado>. Acesso em: 2 jun. 2022.

MINAS GERAIS. **Plano de Governo de Minas Gerais: Liberdade ainda que tardia.** Minas Gerais, 2018. Disponível em: http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/MG/2022802018/130000600702//proposta_1533160671813.pdf. Acesso em: 12 mai. 2022.

MINAS GERAIS. **Sítio Eletrônico da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores.** 2020. Disponível em: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 30 jul. 2020.

MISES, Ludwig von. **Ação Humana: um tratado de economia.** Tradução: Haydn Coutinho Pimenta. São Paulo, Brasil: Instituto Ludwig von Mises, 2010a.

MISES, Ludwig von. **As seis lições.** Tradução: Maria Luiza X. de A. 9. ed. São Paulo, Brasil: LVM Editora, 2018.

MISES, Ludwig Von. **Liberalismo.** Tradução: Haydn Coutinho Pimenta. São Paulo, Brasil: Instituto Ludwig von Mises, 2010.

MOREIRA, Leticia. Relembre quais foram os ministros da Educação do governo Bolsonaro. Endereço eletrônico. **IG.** 2022. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2022-03-31/relembre-ministros-educacao-governo-bolsonaro-polemicas.html>. Acesso em: 12 dez. 2022.

NOVO. **Sítio eletrônico do Partido NOVO.** 2022. Disponível em: <https://novo.org.br/>. Acesso em: 11 mai. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, Especial, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xYXcgddMzgYKYhJgHkqDWNp/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 02 nov. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAAE** – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/La%C3%ADs/Downloads/19491-Texto%20do%20artigo-70742-1-10-20110407%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/La%C3%ADs/Downloads/19491-Texto%20do%20artigo-70742-1-10-20110407%20(1).pdf) Acesso em: 02 nov. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Educ. Soc.**, v. 32, n. 115, p. 323-337, jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hMQyS6LdCNDK8tHk8gL3Z6B>. Acesso em: 22 mai. 2022.

OLIVEIRA, F. A.; RIANI, F. **Limitações e Conseqüências do Ajuste Fiscal do Estado de Minas Gerais no Governo Aécio Neves**. Diamantina: Cedeplar, 2004.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. Projeto Somar: diminuindo o público e multiplicando o privado no ensino médio em Minas Gerais. **Revista Trabalho necessário**, v. 20, n. 42, mai.-ago. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53419/32474> Acesso em: 22 jan. 2023.

ORSO, Paulino José. Reformas educacionais em tempos de golpe ou como avançar andando para trás. In: LUCENA, Carlos; Previtali; FABIANE Santana; LUCENA, Lurdes (Org.). A crise da democracia Brasileira. **Navegando Publicações**, v. 1, 2017, p. 233-260. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/copia-politicas-educacionais-1>. Acesso em: 3 abr. 2022. <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21735>

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. 17. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PEREIRA, Marcos Antonio Lima; VALENTE, Lúcia de Fátima. A construção do Plano Decenal Estadual de Educação de Minas Gerais (2018-2028): Lampejo de participação e mobilização da sociedade civil. **Educação em foco**, ano 24, n. 43 – mai./ago. 2021 – p. 380-399. E-ISSN–2317-0093. Belo Horizonte (MG). 2021 Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/4755/3681>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PEREIRA, Maria Simone Ferraz. **A política educacional no estado de Minas Gerais e a questão da qualidade: avaliação externa e gestão na centralidade da agenda mineira**. 2021, 32 f. (Projeto de Pesquisa) – Chamada Fapemig 01/2021 – Demanda Universal, PPGED/UFU, Uberlândia/MG, 2021.

PERONI, V. M. V. Conexões entre o público e o privado no financiamento e gestão da escola pública. **Revista Científica**, São Paulo, v. 8, p. 11-132, jan./jun. 2007. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.v8i1.461>.

PICOLI, Bruno Antonio. Homeschooling e os irrenunciáveis perigos da educação: reflexões sobre as possibilidades de educação sem escola no mundo plural a partir de Arendt, Biesta e Savater. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 20 dez. 2022.
<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14535.023>

PARTIDO DA SOCIAL DEMOCRACIA BRASILEIRA – PSDB. **Estatuto do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB**: Com as alterações aprovadas pela convenção Nacional do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB, realizada no dia 09 de dezembro de 2017, em Brasília – DF. Brasília, 2017.

PARTIDO DOS TRABALHADORES – PT. **Carta de princípios**. 1º de maio de 1979. Disponível em: <https://redept.org/centro-de-documentacao/biblioteca>. Acesso em: 20 dez. 2022.

PARTIDO DOS TRABALHADORES – PT. **Manifesto de Fundação**. 10 fev. 1980. Disponível em: <https://redept.org/centro-de-documentacao/biblioteca>. Acesso em: 20 dez. 2022.

RAMALHO, Pedro Ivo Sebba (Org.). **Regulação e Agências Reguladoras**: Governança e análise de impacto regulatório. Brasília: ANVISA; Casa Civil, 2009. Disponível em: <https://www.anvisa.gov.br/divulga/public/Regulacao.pdf>. Acesso em: 30 out. 2022.

RAVICH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução: Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REDE BRASIL ATUAL. **Em Minas, trabalhadores da educação estão parados por falta de salários**. 2018. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/trabalho/em-minas-trabalhadores-da-educacao-estao-paralisados-por-nao-receberem-seus-salarios/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

REIS, Daniel Aarão. **Partido dos Trabalhadores** – trajetória, metamorfoses, perspectivas. 2007. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/culturaspoliticas/files/daniel4.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

ROMA, Celso. A institucionalização do PSDB entre 1988 e 1999. **Rev. Bras. Ci. Soc.** 17, jun. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092002000200006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/DBMr6vWB7RckDb74YrPVMJh/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2023.

ROTHBARD, Murray N. **O essencial von Mises**. 3. ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

SAAD FILHO, Alfredo; MORAIS, Lecio. **Brasil**: neoliberalismo versus democracia. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza Santos. **Brasil**: o aviso à navegação democrática. 10 jan. 2023. Disponível em: <https://www.brasil247.com/blog/brasil-o-aviso-a-navegacao-democratica#.Y758yNik528.whatsapp> Acesso em: 11 jan. 2023.

SANTOS, Catarina de Almeida. “Sentido, descansar, em forma”: escola-quartel e a formação para a barbárie. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hKLYdP7HgDtxVggJxPpwkzc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 dez. 2022. <https://doi.org/10.1590/es.244370>

SANTOS, Fernando Henrique dos. Educação: uma ponte para o futuro. **Jornal online: Pensar a Educação em Pauta**, 14 fev. 2018. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/educacao-uma-ponte-para-o-futuro-2/>. Acesso em: 24 nov. 2022.

SANTOS, Laís Alice Oliveira. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma política vinculada ao campo acadêmico. - Uberlândia. 2017. 162f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2017.477>

SANTOS, Laís Alice Oliveira; OLIVEIRA, Ana Paula Soares. “Tempo de aprender” o quê? O método fônico na proposta nacional de formação de professores. *In*: PAPROSQUI, Luliane; MIGLIORE, Márcia Romano; ALVES, Deborah Karla Calegari. (Orgs.) **As políticas públicas educacionais da última década e o impacto na organização curricular**: da educação básica ao ensino superior. Santa Maria: Arco Editores, 2021.

SANTOS, Luiz Alberto dos. **Agencificação, publicização, contratualização e controle social**: possibilidades no âmbito da reforma do aparelho do Estado. Brasília: Diap, 2000.

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/projeto-somar>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS – SEE-MG. “**Ver e agir**”: equipes da Secretaria de Educação e da FDG realizam visitas às escolas para acompanhamento de ações da GIDE. 2022. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/ver-e-agir-equipes-da-secretaria-de-educacao-e-da-fdg-realizam-visitas-as-escolas-para-acompanhamento-de-aco-es-da-gide/> Acesso em: 22 jan. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE-MG). **Em jornal virtual, SER de Nova Era vem destacando ações e produções de suas escolas na Gide**. 2022. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/em-jornal-virtual-sre-de-nova-era-vem-destacando-aco-es-e-producoes-de-suas-escolas-na-gide/>. Acesso em: 22 jan. 2023.

SENADO. Dilma sanciona Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação, aprovado pelo Senado. **Senado notícias**, 11 jan. 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/01/11/dilma-sanciona-marco-legal-da-ciencia-tecnologia-e-inovacao-aprovado-pelo-senado> Acesso em: 30 nov. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marconde de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, A. F. da. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), avaliação da educação básica e desempenho docente. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 4, n. 8, p. 63-73, jun./dez. 2010. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/21832/14287>. Acesso em: 14 jun. 2022.

SILVA, Maria Abádia da. O consenso de Whashington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 255-264, jul.-dez. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193517360006>. Acesso em: 25 abr. 2022. <https://doi.org/10.26512/lc.v11i21.3251>

SILVA, Renato Luz; RIBEIRO, Paulo Ricardo de Oliveira; ANDRADE, Mayse de Oliveira. O descaso com a política educacional no Governo Bolsonaro. *In*: ZIMMERMANN, Clovis Roberto (Org.); CRUZ, Danilo Uzeda da (Org.). **Políticas Sociais no Governo Bolsonaro: Entre descasos, retrocessos e desmontes**. Salvador: Pinaúna, 2022. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2v88c2n.12>

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: uma investigação sobre a natureza**. Nova Cultural, 1981.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 22, p. 17-49, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VFrCGnSBgwK5x8dmxJ5fr8w/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 nov. 2022. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.311>

SOUZA, Mari Rosa. A era bolsonarista e o desmonte das políticas sociais de acesso à educação. *In*: ZIMMERMANN, Clovis Roberto (Org.); CRUZ, Danilo Uzeda da (Org.). **Políticas Sociais no Governo Bolsonaro: Entre descasos, retrocessos e desmontes**. Salvador: Pinaúna, 2022. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2v88c2n.13>

SPENCER, Herbert. **O indivíduo contra o Estado**. 1884.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Parâmetros curriculares nacionais, plano nacional de educação e a autonomia da escola. *In*: 23ª Reunião Anual da Anped, n. 23, 2000. **Anais [...]**, Caxambu, 2000.

TEMER, Michel. **Plano a ponte para o futuro**. 2015. Disponível em: <http://fundacaoulisses.org.br/>. Acesso em: 21 nov. 2022.

TEMPO DE APRENDER. Ministério da Educação. **Material de formação ao professor: AO.02.00 Estratégia de ensino**. 2019.

TEMPO DE APRENDER. Ministério da Educação. **Material de formação ao professor: FL.01.00 Estratégia de ensino**. 2019a.

TIBURCIO, Estela Costa. Mãos Dadas: a educação pública em Minas Gerais. Pensar a educação em pauta. **Jornal on-line**, 17 set. 2021. Disponível em:

<https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/maos-dadas-a-educacao-publica-em-minas-gerais/> Acesso em: 20 jan. 2023.

TRIPODI, Zara Figueredo; SOUZA, Sandra Zákia. A governança em rede na regulação da Educação Básica Mineira: quem governa o quê? **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v. 32, n. 04, p. 297-321. Out.-Dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/9LHw8DjbrXBJ9Pdf98scS5H/?lang=pt> Acesso em: 10 jan. 2023. <https://doi.org/10.1590/0102-4698152412>

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL – TSE. **TSE informa que recebeu com satisfação o relatório final do Ministério da Defesa, que não apontou a existência de nenhuma fraude ou inconsistência no processo eleitoral de 2022**. Nota oficial, 2022. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2022/Novembro/nota-oficial> Acesso em: 10 jan. 2023.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL – TSE. 2022. Disponível em: <http://divulga.tse.jus.br/oficial/index.html>. Acesso em: 4 fev. 2022.

UOL. Ministro da Educação diz que universidade ‘deveria ser para poucos’. Canal UOL. **Youtube**. Publicado em 10 de ago. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bLq4XrsQxg0>. Acesso em: 12 dez. 2022.

VEJA. **Governo de Minas Gerais decreta calamidade financeira**. 2016. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/governo-de-minas-gerais-decreta-calamidade-financeira/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

VIEIRA, Soraia Marcelino. **O partido da social democracia brasileira: trajetória e ideologia**. 2012, 191 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://www.btd.uerj.br:8443/bitstream/1/12408/1/tesesoraia.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A – LISTA DE FILIADOS DO PARTIDO NOVO

	FORMAÇÃO	QUANTIDADE
1.	Engenheiro/a	25
2.	Administrador/a	22
3.	Estudante	21
4.	outras profissões	21
5.	Médico/a	20
6.	Advogado/a	20
7.	Economista	15
8.	Empresário/a	12
9.	Arquiteto/a	7
10.	Do lar	4
11.	Comerciante	2
12.	Contador	2
13.	Analista de sistemas	2
14.	Professor/a	3
15.	Motorista	1
16.	Consultor	1
17.	Gerente	1
18.	Publicitário	1
19.	Secretário	1
	Total	181

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022), a partir de informações retiradas da Lista de filiados do Partido NOVO.

APÊNDICE B – LISTA DE PROFISSÕES DOS FILIADOS DO PARTIDO NOVO

	Filiados	Profissão	Estado
1	João Dionisio Filgueira Barreto Amoêdo	Engenheiro	RJ
2	Carlos Eduardo Tonissi Nasser	Engenheiro	MS
3	Augusto César de Araújo Neno	Médico	RJ
4	Marcelo Lessa Brandão	Engenheiro	RJ
5	João Antônio Lian	Empresário	SP
6	Luis Cláudio Laureano da Silva	Motorista	RJ
7	Márcia Bandeira de Mello Tinoco	Comerciante	RJ
8	Cinthia Beatriz Guida Taboação	Administradora	RJ
9	Ricardo Coelho Taboação	Engenheiro	RJ
10	Gustavo Damasio Magliocca	Médico	SP
11	Arthur de Paula Lobo	Médico	PA
12	Marly Bezerra Motta	Do lar	RJ
13	Nelson de Campos Junior	Advogado	RJ
14	Ricardo Mingarini Terra	Médico	SP
15	José Carlos dos Santos	Contador	SP
16	Sirley Aparecida Ribeiro dos Santos	Professor	SP
17	Carlos Augusto Cyrillo de Seixas	Consultor	SP
18	Marília Pati Cyrillo de Seixas	Do lar	SP
19	Tatiana Villas Boas Gabbi	Médica	SP
20	Robin Orloff	Administrador	SP
21	Iara Soares Frigo	Empresária	SP
22	José Eduardo Frigo	Contador	SP
23	Maria Letícia Parizzi Nasser	Empresária	RJ
24	Daniela Barros de Pinho Meyn	Administradora	RJ
25	Alexandra Bensussam Motta	Administradora	RJ
26	José Augusto Nasser dos Santos	Médico	RJ
27	Roberto Bezerra Motta	Engenheiro	RJ

28	Adriana Lessa Brandão	Médica	RJ
29	Isaac Bensussam	Engenheiro	RJ
30	Felipe Amoêdo Hadba	Estudante	RJ
31	Luiza Carolina Filgueira Barreto Amoêdo	Empresária	RJ
32	Sidney Levy	Engenheiro	RJ
33	Sergio Roberto Veiga de Brito	Engenheiro	RJ
34	Roberto Soares Chamma	Empresário	RJ
35	Beatriz Corrêa da Costa Chamma	Arquiteta	RJ
36	Lucia Regina Cursino de Moura Levy	Arquiteta	RJ
37	Carlos Augusto Padilha de Moraes	Engenheiro	RJ
38	Bruno Rodrigues Correa	Economista	SP
39	Ana Paula Santos Leal	Economista	SP
40	Regis Fabricio Pellizzon	Advogado	SP
41	Milton Henrique Toledo Brito	Gerente de cobrança	SP
42	Luiz Carlos da Silva Junior	Empresário	SP
43	José Henrique Ramos Borghi	Publicitário	SP
44	Guilherme Terra Silva	Economista	RJ
45	Leonardo Terra Silva	Economista	RJ
46	Pedro Aguiar Gomes	Estudante	RJ
47	Manuela Caneca de Lamare	Estudante	RJ
48	Julia Macedo De Lamare	Estudante	RJ
49	Mônica Sampaio de Macedo	Administradora	RJ
50	Bernardo Macedo de Souza Leão	Estudante	RJ
51	Maria de Fátima Calhau Vervloet	Médica	RJ
52	Eduardo Lopes Megale	Administrador	MG
53	Heitor Ferreira Tonissi	Arquiteto	SP
54	Ricardo Gardinal	Arquiteto	SP
55	Arthur Eduardo Sá de Villemor Negri	Analista de sistemas	RJ
56	Daniela Pradez de Faria Stallone	Administradora	RJ
57	Maria Helena Hierneis	Arquiteta	RJ

58	Eduardo de Campos Queiroz	Administrador	SP
59	Nicolau Farah Ossaille	Engenheiro	RJ
60	Antonio Leandro Carvalho de Almeida Nascimento	Médico	RJ
61	Mariana de Mattos Barretto Guarita	Administradora	SP
62	Oscar Barbosa Nasser	Engenheiro	SP
63	Eduardo Garcia Phillips	Estudante	RJ
64	Bernardo Borba Kircove	Estudante	RJ
65	Mariana Baptista de Castilho	Estudante	RJ
66	Emygdia Franca Vervloet	Do lar	ES
67	Juliana Vervloet do Amaral	Arquiteta	ES
68	Renato Vercesi	Economista	SP
69	Maria Cristina Vervloet	Economista	SP
70	Miriam Rossell Romero	Administradora	RJ
71	Leonardo Porciuncula Gomes Pereira	Economista	RJ
72	Bruno Mattos Souza de Souza Melo	Engenheiro	RJ
73	Leniza Fischer Fabozzi de Souza Ferreira	Secretária	SP
74	José Augusto Gonçalves de Souza Ferreira	Advogado	SP
75	Lucilla Pessoa de Queiroz	Decoradora	RJ
76	Filipe Queiroz Barreto	Administrador	SP
77	Paulo Fernando Bittencourt	Economista	RJ
78	Raul do Amaral Souza Freire	Administrador	SP
79	Valter Bianchi Filho	Engenheiro	RS
80	Sergio Conrado Quintanilha de Sá	Engenheiro	RJ
81	Juliana Cancoro de Siqueira	Marketing	SP
82	Deborah Maria Jorge de Faria	Psicóloga	RJ
83	Octavio Sá Gabizo de Faria	Engenheiro	RJ
84	Felippe Wuensche Abreu Madeira	Fisioterapeuta	RJ
85	Ivna Wvensche	Enfermeira	RJ
86	– Marcelo Ciuffo Aguiar Silva	Médico	RJ

87	Ana Carolina Wuensche Ciuffo Aguiar	Estudante	RJ
88	América Ciuffo	Professor	RJ
89	Carolina Tolomeu Uip Machado Luz	Advogada	SP
90	Alexandre Machado Luz	Advogado	SP
91	Valter Machado Luz Junior	Administrador	SP
92	Oswaldo de Andrade Dreux	Advogado	RJ
93	Alberto Vianna Moreira Neto	Administrador	RS
94	Carlos da Costa Parcias Junior	Economista	RJ
95	Livia Soares Martini Gomes Pereira	Dentista	RJ
96	Yone Galvão Giannini Carbone	Engenheira	SP
97	Adriana Piccioni Nalon	Nutricionista	SP
98	Maria Helena Bérغامo Polacow	Pedagoga	SP
99	Sérgio Nalon	Engenheiro	SP
100	Ana Lila Balbino Denton	Arquiteta	RJ
101	Armando Rocha Amoêdo	Médico	RJ
102	Lucrécia Calcado Vinhaes	Arquiteta	RJ
103	Andrew John Denton	Economista	RJ
104	Roberto Ribeiro Vinhais	Engenheiro	RJ
105	Julieta Maria Camucé Lopes	Professor	SP
106	Sergio Lopes	Engenheiro	SP
107	Paulo Roberto Santoro Salomão	Advogado	SP
108	Leonardo Liporone Baruki	Médico	SP
109	Luis Felipe Pereira Camucé	Analista	RJ
110	Guilherme Fortes Ferreira	Advogado	RJ
111	Pedro Henrique Tinoco Souto Filgueira Barreto	Administrador	RN
112	João Francisco Werneck de Almeida e Silva	Estudante	RJ
113	Anna Luiza Werneck de Almeida e Silva	Psicóloga	RJ
114	Izabel Malan Werneck de Almeida e Silva	Advogada	RJ
115	Márcia Magalhães Deccache	Advogada	RJ
116	Zilda Maria Machado da Rocha	Advogada	RJ

117	Silvio Castelo Branco de Luca	Odontólogo	RJ
118	Marcus Vinicius Barbosa Deccache	Economista	RJ
119	Carlos Alberto Ghazi	Comerciante	RJ
120	Carlos Alberto Eufrazio Gonçalves	Empresário	SP
121	Verobaldo Eloy da Silva	Empresário	SP
122	Julio José Fantauzzi Pieroni	Empresário	SP
123	Ana Luiza Jardim Waddington	Decoradora	RJ
124	José De Luca	Odontologista	RJ
125	Cecília Ribas Castello Branco	Do lar	RJ
126	Otávio Bezerra Neves	Advogado	RJ
127	Luciana Barreto Pereira	Designer	RJ
128	Eduardo Sampaio Rebouças	Economista	RJ
129	Marisa Aloe Capitani de Castro e Silva	Médica	RJ
130	José Umberto Castelo Branco de Luca	Odontólogo	RJ
131	Ricardo Pelúcio	Economista	RJ
132	Bettina Tanscheit	Engenheira	RJ
133	Ana Claudia Neves Moreira	Empresária	RJ
134	José Antonio Vervloet do Amaral	Administrador e advogado	ES
135	Ana Paula Queiroz Campos	Psicóloga	ES
136	Carlos André da Silva Herrmann	Empresário	RJ
137	Victor Schumer	Tecnólogo	RJ
138	Cláudio de Jesus Torres	Engenheiro	PR
139	Alexandra Faria Marzo	Atriz	RJ
140	Mario Antônio Fidalgo Chady	Empresário	RJ
141	Sheila Pessoa da Costa Grande	Médica	RJ
142	Manoel Teixeira de Carvalho Neto	Administrador	SP
143	Conrado Bausino Denton	Estudante	RJ
144	Adrienne Surri Lebt Teixeira de Carvalho	Médica	SP
145	Guilherme Marin Kessedjian	Administrador	SP

146	Patrícia Helena Palermo	Administradora	SP
147	Sabrina Baukelmann Matar	Arquiteta e Urbanista	SP
148	Paulo Henrique Dolabella Peixoto	Autônomo	RJ
149	Alexandre Enrico Silva Figliolino	Agrônomo	SP
150	André Oliveira Perosa	Administrador	SP
151	Christian Lohbauer	Cientista Político	SP
152	Renata Hampshire Ferraris	Estudante	RJ
153	Marjorie Ferreira Pacheco	Estudante	RJ
154	Ana Elisa Bianco Bekenn	Estudante	RJ
155	Daniel Bento Duarte	Estudante	RJ
156	Luiz Guilherme Gama de Castro Miguel	Estudante	RJ
157	Raphael Ribeiro da Gama Badaró Braga	Estudante	RJ
158	Teresa Cristina Gama de Castro	Jornalista	RJ
159	Joana Águas Bontempo	Estudante	RJ
160	Daniela Rodriguez de Castro	Advogada	SP
161	Flavio Antonio Maia Pinto	Engenheiro	RJ
162	Maria Fernanda Nasser Amoêdo	Estudante	RJ
163	Júlio Sérgio Camucé Lopes	Administrador	SP
164 –	Alexandre Vissicaro	Piloto de aeronave	SP
165	Rosa Helena Nasser Amoêdo	Advogada	RJ
166	Ana Luiza Nasser Amoêdo	Estudante	RJ
167	Guilherme Libânio Ribeiro de Carvalho	Advogado	RJ
168	Fabio Luiz Ribeiro	Administrador	SP
169	Joana Saad Duailibi Ribeiro	Arquiteta	SP
170	Mariana Nasser Amoêdo	Estudante	RJ
171	Marcos de Azevedo Ferreira França	Engenheiro	RJ
172	Luiza Corrêa Palhano	Economista	RJ
173	Stefan Alexander	Economista	RJ
174	Sergio Ricardo Yates dos Santos	Professor	RJ

175	Sergio Abramoff	Médico	RJ
176	José Alexandre Buaiz Neto	Advogado	DF
177	Celso Cintra Mori	Advogado	SP
178	Péricles D'ávila Mendes Neto	Advogado	DF
179	Francisco Augusto Vervloet do Amaral	Advogado	RJ
180	Tamy Duarte Macedo	Cantora	RJ
181	Luciana Portinari de Menezes d'Avila	Advogada	DF

Fonte: Retirado do site sobre História do NOVO.