



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**VANYNE APARECIDA FRANCO FREITAS**

**PROGRAMAS E AÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM  
MINAS GERAIS (2019-2022): MECANISMOS DA REFORMA EMPRESARIAL NA  
EDUCAÇÃO PÚBLICA MINEIRA**

**UBERLÂNDIA**

**2023**

**VANYNE APARECIDA FRANCO FREITAS**

**PROGRAMAS E AÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM  
MINAS GERAIS (2019-2022): MECANISMOS DA REFORMA EMPRESARIAL NA  
EDUCAÇÃO PÚBLICA MINEIRA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-FACED-UFU), para obtenção do título de Doutorado em Educação.

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

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Simone Ferraz Pereira

**UBERLÂNDIA**

**2023**

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

F866 2023	<p>Freitas, Vanyne Aparecida Franco, 1977- PROGRAMAS E AÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM MINAS GERAIS (2019-2022) [recurso eletrônico] : MECANISMOS DA REFORMA EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MINEIRA / Vanyne Aparecida Franco Freitas. - 2023.</p> <p>Orientadora: Maria Simone Ferraz Pereira. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: <a href="http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.2">http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.2</a> Inclui bibliografia.</p> <p>1. Educação. I. Pereira, Maria Simone Ferraz ,1971-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós- graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 37</p>
--------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação - PPGED				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 42/2023/385, PPGED				
Data:	Vinte e sete de novembro de dois mil e vinte e três	Hora de início:	14:50	Hora de encerramento:	18:25
Matrícula do Discente:	12013EDU041				
Nome do Discente:	VANYNE APARECIDA FRANCO FREITAS				
Título do Trabalho:	"PROGRAMAS E AÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM MINAS GERAIS (2019-2022): MECANISMOS DA REFORMA EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MINEIRA"				
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 1G145, 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: Ana Lúcia Felix dos Santos - UFPE; Elisa Antonia Ribeiro - IFTM; Lucia de Fatima Valente - UFU; Marcelo Soares Pereira da Silva - UFU e 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, Membro de Comissão**, em 27/11/2023, às 18:41, 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 27/11/2023, às 21:30, 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 28/11/2023, às 19:26, 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 **Ana Lúcia Felix dos Santos, Usuário Externo**, em 30/11/2023, às 14:46, 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 06/12/2023, às 11:14, 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](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4981655** e o código CRC **BD798C50**.

*Aos meus filhos.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Senhor Jesus Cristo, que ousou chamar de Meu Amigo, que me concedeu ânimo, alegria e determinação para concluir este trabalho.

Depois, ao meu pai, Vargas, agradeço o exemplo de fé, de determinação e de superação; e à minha mãe, Luzia, minha gratidão pelo sonho plantado em meu coração de uma educação pública de qualidade e acessível, quando vivenciei seu cotidiano de alfabetizadora em uma escola pública estadual de periferia, com tantas crianças necessitadas da educação na integralidade da sua função social.

Aos meus filhos, Marcelo Filho e Sarah, agradeço o perdão por minhas ausências e o apoio incondicional aos meus estudos.

À minha amiga, braço direito e esquerdo, meu anjo da guarda, Rosinei, agradeço o cuidado dedicado aos meus filhos e à minha casa nas minhas ausências.

À minha amiga e chefe imediata, Profa. Dra. Edileusa da Silva, agradeço a autorização do meu afastamento parcial no trabalho e a compreensão da minha vontade de estudar.

Aos meus amigos e amigas, Ilma, Lúcia, Alexandre, Gleides, Ana Cláudia, Márcio, Tiago, João, Elaina, o apoio, a amizade e a tolerância às minhas lamentações e ausências.

À Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba e aos gestores das escolas públicas estaduais participantes da pesquisa, agradeço a autorização da pesquisa e as contribuições.

À minha Orientadora, Profa. Dra. Maria Simone Ferraz Pereira, agradeço a dedicação, a competência, a paciência e as exigências, sempre acompanhadas de leveza e de bom humor, que permitiram o desenvolvimento da minha vida acadêmica como doutoranda.

À Profa. Dra. Lúcia de Fátima Valente, agradeço sua importante presença na minha jornada acadêmica, suas contribuições e disponibilidade de estar na qualificação e defesa do meu Mestrado, e agora, na qualificação e defesa do Doutorado.

Ao Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira Silva, também presente na qualificação do Doutorado, e agora, na defesa, agradeço a paciência e as importantes contribuições cedidas com tanta gentileza e alegria.

E às Professoras Dra. Elisa Antônia Ribeiro e Dra. Ana Lúcia Felix dos Santos, agradeço a disponibilidade de participar da minha banca de defesa e as importantes contribuições.

A todos e todas, minha gratidão.

*É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo [...]*

Paulo Freire (2014).



## RESUMO

Esta tese apresenta a pesquisa denominada “Programas e Ações das Políticas Públicas Educacionais em Minas Gerais (2019-2022): mecanismos da Reforma Empresarial na Educação Pública Mineira”, e foi realizada no Curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-FACED-UFU), na linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação. Para o desenvolvimento da pesquisa, o questionamento central foi se os programas e ações das políticas públicas educacionais de Minas Gerais, instituídos no período de 2019 a 2022, relacionam-se à reforma empresarial da educação pública no estado e em que maneira eles atuam como mecanismos da reforma na gestão escolar. Assim, teve-se como objetivo geral analisar se esses programas e ações das políticas públicas educacionais de Minas Gerais atuam como mecanismos da reforma empresarial da educação pública do estado. A principal abordagem da pesquisa foi qualitativa, de natureza descritiva-exploratória, e teve como objeto de pesquisa esses programas e ações e suas implicações, com foco em vinte e uma escolas públicas estaduais de oito cidades da microrregião do Triângulo Mineiro, de jurisdição da Secretaria Regional de Ensino de Ituiutaba. Para a construção do *corpus* de pesquisa, optou-se por um levantamento bibliográfico e pelas técnicas de coleta de dados documental e questionário - este último destinado aos gestores escolares. Como resultados, foi evidenciado que as políticas públicas educacionais de Minas Gerais, por meio de seus programas e ações, são norteadas pela reforma empresarial da educação, e que elas instituem dois principais mecanismos da reforma: a avaliação e a privatização, associados à padronização, à responsabilização e à ressignificação da gestão democrática. Neste processo, ainda se destacaram a reordenação do processo educativo nas escolas; a inserção da gestão empresarial no cotidiano escolar; o foco da escola nas avaliações; o movimento *top-down* de implementação dessas políticas; a estratégia de parcerias público-privadas; a delegação da gestão escolar para organizações com ou sem fins lucrativos; a ressignificação da gestão democrática pela gestão empresarial; a autonomia das escolas nas diferentes práticas locais; a perspectiva positiva dos gestores escolares acerca desses programas e ações; e um processo de obediência e/ou de pouca resistência à agenda corporativa da reforma nas escolas. Portanto, considera-se que o modelo de gestão do governo estadual de Minas Gerais tem sua base e segue os princípios da gestão empresarial, em acordo ao programa neoliberal de reforma empresarial dos serviços públicos, e é baseado nos mecanismos de padronização, avaliação, responsabilização e privatização. E diante da evidência de pouca ou nenhuma resistência nas escolas aos mecanismos da reforma empresarial da educação, destaca-se a importância de todos os envolvidos conhecerem esses mecanismos e seus objetivos, de maneira a viabilizar a defesa da educação pública com uma gestão pública e democrática, conforme sua concepção na Constituição Federal: a educação pública como direito, sem estar subordinada às lógicas de mercado, e, em principal, sem sua privatização, e a gestão democrática como oposição à intimidação, ao despotismo e à autoritarismos nas tomadas de decisões.

**Palavras-chave:** neoliberalismo; reforma empresarial da educação; política públicas educacionais; padronização; avaliação; responsabilização; privatização; gestão democrática.

## ABSTRACT

This thesis presents the research called “Programs and Actions of Educational Public Policies in Minas Gerais (2019-2022): mechanisms of Business Reform in Public Education in Minas Gerais” and was carried out in the Doctorate Course in Education, of the Postgraduate Program in Education at the Faculty of Education of the Federal University of Uberlândia (PPGED-FACED-UFU), in the State, Policies and Management of Education research line. For the development of the research, the central question was whether the programs and actions of public educational policies in Minas Gerais, established between 2019 and 2022, and they are related to the business reform of public education in the state and in what way they act as mechanisms reform in school management. Thus, the general objective was to analyse whether the programs and actions of public educational policies in Minas Gerais act as mechanisms for the corporate reform of public education in the state. The main research approach was qualitative, of a descriptive-exploratory nature, and the research object was these programs and actions, with their implications, of twenty-one state public schools in eight cities in the Triângulo Mineiro microregion, under the jurisdiction of the Regional Secretariat of Ituiutaba Teaching. To construct the research corpus, we opted for a bibliographical survey and documentary and questionnaire data collection techniques - the latter aimed at school managers. As results, it was evidenced that public educational policies in Minas Gerais, through their programs and actions, are guided by business education reform, and that they establish two main reform mechanisms: evaluation and privatization, associated with standardization, to accountability and the redefinition of democratic management. In this process, the reorganization of the educational process in schools also stood out; the insertion of business management into daily school life; the school’s focus on assessments; the top-down movement of implementing these policies; the public-private partnership strategy; the delegation of school management to for-profit or non-profit organizations; the redefinition of democratic management by business management; the autonomy of schools in different local practices; the positive perspective of school managers regarding these programs and actions; and a process of obedience and/or little resistance to the corporate reform agenda in schools. Therefore, it is considered that the management model of the state government of Minas Gerais is based on and follows the principles of business management, in accordance with the neoliberal program of business reform of public services, and based on the mechanisms of standardization, evaluation, accountability and privatization. And as it has also been demonstrated that there is little or no resistance in schools to the mechanisms of corporate reform of public education, the importance of all those involved being aware of these mechanisms and their objectives is highlighted, to enable the defence of public education, public management and democratic, according to its conception in the Federal Constitution: democratic management as opposition to intimidation, despotism and authoritarianism in decision-making; and public education as a right, without being subordinated to market logic, and, mainly, without its privatization.

**Keywords:** neoliberalism; education business reform; educational public policy; standardization; assessment; accountability; privatization; democratic management.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de avaliação de políticas públicas.....	32
Figura 2 - Síntese das etapas de desenvolvimento da pesquisa.....	41
Figura 3 - Síntese da trajetória da reforma empresarial na educação brasileira.....	67
Figura 4 – Figura 4 - Principais implicações da reforma empresarial na educação brasileira .	72
Figura 5 - Movimento Top-down da implementação e das implicações da reforma empresarial nas escolas.....	84
Figura 6 - Escalas para a gestão da aprendizagem no sistema escolar brasileiro.....	91
Figura 7 - Dimensões educacionais e suas inter-relações em relação aos resultados das avaliações.....	92
Figura 8 - Dimensões e formas de privatização da Gestão da Educação Básica .....	101
Figura 9 - Instrumentos de Planejamento do Estado de Minas Gerais.....	108
Figura 10 - Síntese de programas e ações de Minas Gerais com ênfase na reforma empresarial das escolas públicas estaduais .....	127
Figura 11 - Circuito de gestão do Jovem de Futuro .....	134
Figura 12 - Da BNCC à Sala de Aula .....	141
Figura 13 - Demonstração dos resultados de uma escola estadual no Proeb 2019 em Minas Gerais.....	144
Figura 14 - Avaliações Educacionais em Larga Escala de Minas Gerais .....	146
Figura 15 - Indicadores de desempenho e das avaliações do Prêmio “Escola Transformação” .....	147
Figura 16 - Fluxo da Gide Avançada.....	152
Figura 17 - Resultados da Gide para as escolas e redes de ensino particular e pública.....	153
Figura 18 - Características dos Programas e Ações de acordo com os núcleos temáticos ....	155
Figura 19 - Implementação da Padronização, Avaliação e Responsabilização nas Escolas Públicas Estaduais de Minas Gerais.....	170
Figura 20 - Dimensões e formas de privatização da Gestão da Educação Básica em Minas Gerais.....	177

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Programas e ações implementados nas escolas com maior destaque.....	158
Gráfico 2 - Perspectiva dos gestores escolares acerca da implementação dos programas e ações nas escolas .....	159
Gráfico 3 - Perspectiva dos gestores escolares acerca da autonomia nas escolas.....	159
Gráfico 4 - Sobre desdobramentos dos programas e ações na gestão e na organização do trabalho escolar.....	163
Gráfico 5 - A perspectiva dos gestores escolares acerca das atuais ferramentas de gestão ...	165

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dimensões para análise de políticas públicas.....	31
Quadro 2 - Modelo <i>top-down</i> de análise da implementação de políticas públicas educacionais .....	32
Quadro 3 - Diferentes Modelos de análise das políticas públicas .....	33
Quadro 4 - Núcleos do Levantamento Teórico.....	37
Quadro 5 - Sínteses das principais ações de reformas internacionais nas décadas de 1980 e 1990.....	60
Quadro 6 - Síntese das implicações do modelo gerencial de acordo com os estudos descritos .....	79
Quadro 7 - Instrumentos de planejamento e orçamento do Governo do Estado de Minas Gerais .....	108
Quadro 8 - Alguns programas e ações do PPAG-2021 de Minas Gerais, relacionados à educação e aos mecanismos da reforma empresarial no estado .....	110
Quadro 9 - Atos normativos de programas e ações das políticas educacionais em Minas Gerais voltadas à reforma empresarial da educação (2019-2022).....	116
Quadro 10 - Padrões de desempenho estudantil.....	144
Quadro 11 - Principais Práticas e Iniciativas Locais das Escolas.....	160
Quadro 12 - Pontos Positivos e Negativos dos Principais Programas e Ações Implementados nas Escolas.....	162

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Participantes do Jovem de Futuro em Minas Gerais - 2019 a 2021.....	133
--	-----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Acot	<i>Apple Classrooms of Tomorrow</i>
ADGE	Avaliação de Desempenho de Gestores Escolares
AIC	Associação de Iniciativas Cidadãs
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Caed	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBE	Conferências Brasileiras de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CETEB	Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
EAD	Educação à Distância
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EEPE	Enfoque das Epistemologias da Política Educativa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Erce	Estudo Regional Comparativo e Explicativo
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais
FDG	Fundação da Gide
FEE	Fórum Estadual de Educação
FEPE/MG	Fórum Estadual Permanente de Educação de Minas Gerais
FHA	Fundação Helena Antipoff
FMEI	Fórum Mineiro de Educação Infantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fucam	Fundação Educacional Caio Martins
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Gide	Gestão Integrada da Educação Avançada

Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFI	Índice de Formação Integral
Inest	Índice Escola Transformação
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LBD	Lei de Diretrizes e Bases
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA	Lei Orçamentária Anual
MG	Minas Gerais
NAFTA	Tratado Norte-americano de Livre comércio
NGP	Nova Gestão Pública
NPM	<i>New Public Management</i>
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
OEI	Organização de Estados Ibero-americanos para Educação, Ciência e Cultura
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OSC	Organização da Sociedade Civil
OS	Organização Social
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDCA	Planejar, Desenvolver, Controlar e Avaliar
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PEE	Plano Estadual de Educação
PFL	Partido de Frente Liberal
PGE	Prêmio Gestão Escolar
Pirls	Estudo Internacional de Progresso em Leitura
Pisa	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PMDI	Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado
PNE	Plano Nacional de Educação
PPAG	Plano Plurianual de Ação Governamental



PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Parcerias Público-privadas
PPP	Plano Político Pedagógico
Proalfa	Programa Nacional de Avaliação da Alfabetização
Proeb	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RIAP	Relatório de Implementação das ações do Plano
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SA	Sistema de Acumulação
SAS	Serviço de Acompanhamento Sócio-funcional
Sedectes	Secretaria do Estado de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SEE	Secretaria do Estado de Educação
Siep	Sistema Integrado de Educação Pública
Sigae	Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação
Simade	Sistema Mineiro de Administração Escolar
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
Smar	Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados
SNE	Sistema Nacional de Educação
SRE	Secretaria Regional de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCE/MG	Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>1.1</b>	<b>Contexto, Problematização, Objeto de Pesquisa e Justificativas</b> .....	20
<b>1.2</b>	<b>Matriz Epistêmica e Referencial para Produção do Conhecimento</b> .....	27
<b>1.2.1</b>	<i>Diferentes Modelos de Formulação, Implementação e de Análise das Políticas Públicas</i> .....	29
<b>1.3</b>	<b>Percurso Metodológico e Estrutura da Tese</b> .....	34
<b>2</b>	<b>A REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO NEOLIBERAL</b> .....	43
<b>2.1</b>	<b>Estado, neoliberalismo e globalização: antecedentes históricos da Reforma Empresarial da Educação</b> .....	43
<b>2.2</b>	<b>Neoliberalismo no Brasil: da Reforma Gerencial do Estado à Reforma Empresarial Educacional</b> .....	50
<b>3</b>	<b>A REFORMA EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</b> .....	65
<b>3.1</b>	<b>A Reforma Empresarial e os Riscos à Gestão Democrática da Educação</b> .....	67
<b>3.2</b>	<b>Mecanismos da Reforma Empresarial na Gestão das Escolas Públicas</b> .....	77
<b>3.3</b>	<b>Fortalecimento dos Mecanismos de Avaliação e de Privatização, e suas implicações na gestão da educação pública</b> .....	87
<b>4</b>	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE MINAS GERAIS (2019-2022): PROGRAMAS E AÇÕES NO CONTEXTO DA REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO</b> .....	103
<b>4.1</b>	<b>Regulamentação dos Programas e Ações das Políticas Públicas Educacionais de Minas Gerais (2019-2022)</b> .....	105
<b>4.2</b>	<b>Programas e Ações Educacionais de Minas Gerais: implementação de mecanismos da reforma empresarial nas escolas públicas estaduais</b> .....	126
<b>4.2.1</b>	<i>Transforma Minas: Programa de Gestão por Mérito e Competência</i> .....	128
<b>4.2.2</b>	<i>O Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco</i> .....	131
<b>4.2.3</b>	<i>Projeto Somar</i> .....	136
<b>4.2.4</b>	<i>Trilhas do Futuro</i> .....	138
<b>4.2.5</b>	<i>Novo Currículo Referência de Minas Gerais</i> .....	140
<b>4.2.6</b>	<i>O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave)</i> .....	143
<b>4.2.7</b>	<i>Prêmio Escola Transformação</i> .....	146

4.2.8	<i>Gide</i> .....	149
5	<b>PROGRAMAS E AÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE MINAS GERAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS: IMPLICAÇÕES DA REFORMA EMPRESARIAL</b> .....	156
5.1	<b>Análise quantitativa dos dados: descrição dos aspectos comuns e principais tendências</b> .....	157
5.2	<b>A estrutura de ajuste da Reforma Empresarial presente nos Programas e Ações das Políticas Públicas Educacionais de Minas Gerais: padronização, avaliação e responsabilização</b> .....	166
5.3	<b>A Estratégia de Parcerias Público-Privadas nos Programas e Ações Educacionais de Minas Gerais: privatização da educação pública</b> .....	174
5.4	<b>A Gestão Empresarial nos Programas e Ações Educacionais e nas Escolas Públicas Estaduais de Minas Gerais: ressignificação da gestão democrática, obediência e resistência</b> .....	181
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	188
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	196
	<b>APÊNDICE A - FIGURAS SÍNTESES DOS ELEMENTOS CENTRAIS DA PESQUISA</b> .....	212
	<b>ANEXO A - QUESTIONÁRIO</b> .....	214
	<b>ANEXO B - JUSTIFICATIVAS DAS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO</b> .....	219

## 1 INTRODUÇÃO

Esta tese é resultante de uma pesquisa desenvolvida na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação, na Temática Gestão de sistemas e/ou unidades educativas. A escolha do tema deu-se pela continuidade dos estudos iniciados no Mestrado em Administração<sup>1</sup>, fundamentados na interdisciplinaridade entre administração e educação. Nesses estudos - que tiveram como proposta analisar as práticas de gestão das escolas públicas estaduais de ensino fundamental nas relações com seus grupos de interesse - foi possível evidenciar, entre outras conclusões pertinentes, o processo de responsabilização e meritocracia dos diretores - mencionados como a figura responsável pelo equilíbrio do sistema; além de evidenciar a autoridade exercida por meio de um sistema de regulamentos coercitivos provenientes da lógica empresarial (Freitas, 2018a).

Mesmo antes, esta pesquisadora tinha seu interesse voltado ao estudo das políticas públicas educacionais – interesse justificado pela vivência dessa pesquisadora das dificuldades existentes no ensino público: como filha de professora de alfabetização no ensino fundamental, depois como docente de ensino profissionalizante e superior, e, atualmente, como administradora há mais de dez anos em uma Universidade pública.

Já durante o Curso de Doutorado, uma leitura aprofundada e detalhada de um livro<sup>2</sup> que versa sobre a reforma empresarial da educação despertou o interesse desta pesquisadora e instigou o aprofundamento dos questionamentos que o autor do livro faz sobre os mecanismos e as implicações da reforma. Ficou registrada a ênfase que o autor dá às indagações neste processo de reforma empresarial - indagações consideradas como “[...] questões importantes se queremos organizar uma resistência qualificada a esta forma de fazer política educacional” (Freitas, 2018a, p. 12).

Em conjunto, as evidências do Mestrado e a possibilidade da continuidade da pesquisa instigaram novos questionamentos acerca dos motivos e das implicações relacionadas às dificuldades do ensino público, diante das políticas de reforma dos governos estaduais. Estes questionamentos tornaram-se condutores desta pesquisa com foco nas implicações das políticas públicas educacionais de Minas Gerais – seus programas e ações - na gestão das escolas públicas estaduais<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Mestrado escolhido devido à formação inicial desta autora na Graduação em Administração.

<sup>2</sup> A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias (Freitas, 2018a).

<sup>3</sup> A pesquisa está vinculada e pertence ao Projeto de Pesquisa financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG) denominado A Política Educacional no Estado de Minas Gerais e a Questão da Qualidade: a avaliação externa e gestão na centralidade da agenda mineira, aprovado na Chamada FAPEMIG 01/2021 - Demanda Universal.

## 1.1 Contexto, Problematização, Objeto de Pesquisa e Justificativas

Com o intuito de contextualizar esta pesquisa, faz-se necessário destacar alguns aspectos da conjuntura da educação pública no Brasil e no Estado de Minas Gerais – estado foco do estudo.

Primeiro, as constantes ameaças ao Estado e regime democrático do país, às instituições democráticas e à gestão democrática da educação pública, todos garantidos pela Constituição Brasileira (Brasil, 1988). Ameaças que, com a disseminação da ótica do pensamento e das práticas liberais - como liberdade e competição - fazem a democracia ser compreendida e encarada pelo critério de eficácia (Chauí, 2021). E por mais que seja repetitivo, é preciso ressaltar que a gestão democrática do ensino público é um dos princípios base para ministrar o ensino em forma de lei constitucional (Brasil, 1988), e é a forma de gestão defendida por este estudo para uma gestão pública da educação pública.

Outro aspecto relaciona-se à espera da aprovação do Projeto de Lei Complementar da Constituição Federal que institui o Sistema Nacional de Educação (SNE) brasileiro. Ainda como projeto de lei, em contradição ao determinado no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Saviani, 2017), ele foi aprovado pelo Senado Federal em março de 2022, e aguarda ser apreciado pela Câmara dos Deputados (Brasil, 2023). A ausência da regulamentação desse sistema é um dos responsáveis pela atribuição cada vez maior aos governos estaduais de promover o acesso à educação e sua regulação (Saviani, 2017) – o que é também de atribuição da União e dos municípios, a partir da articulação no SNE: “[...] sob a coordenação da União, com vistas à integração de planejamento, formulação, implementação e avaliação de políticas, programas e ações das diferentes esferas governamentais” (Brasil, 2023).

No ambiente organizacional das escolas brasileiras, outro aspecto é a consolidação do paradoxo entre os conceitos/princípios da educação e os princípios/práticas da gestão e da lógica empresarial (Faustini, 1998; Paro, 2009). Paradoxo, pois, a educação é considerada como um mecanismo de promoção de justiça social e de mobilização das pessoas, por meio da distribuição de bens culturais e das possibilidades dadas aos indivíduos de se mobilizarem socialmente (Oliveira, 2015). Sua função social está relacionada à sua concepção como direito social “[...] geral e universal [...] válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais [...] e se distingue intrinsecamente do privilégio, pois este é sempre particular, excludente” (Chauí, 2021).

E dada a especificidade da função social da educação, a preocupação deveria ser o contrário, ou seja, em não transferir princípios e práticas da lógica empresarial à educação. Na

educação não há clientes, não há consumidores, não há reclamantes, e assim, não é possível ter relações de custo-benefício em termos econômicos - essa “[...] linguagem é pesada e quem a usa sabe disso” (Mejía; Olvera, 2010, p. 32, tradução nossa).

Assim, como a educação tem o objetivo de desenvolver uma formação dos alunos baseada na experiência social e historicamente constituída expressa na ciência, na arte, na filosofia, ela não pode ter suas finalidades reduzidas a funções imediatistas ligadas ao trabalho e à solução de problemas de produtividade e de lucratividade do sistema capitalista (Libâneo; Freitas, 2018). E nesta lógica, sem reconhecê-la como direito, na tentativa de vincular categorias excludentes entre si – o público e o privado (Freitas, 2018a), o universal e o particular (Chauí, 2021) - a educação passa a ser concebida como um privilégio de classe, transformada de direito social a serviço privado, comprado e vendido no mercado (Chauí, 2021).

Se a lógica empresarial traz a produtividade, a lucratividade e as relações de custo-benefício em termos econômicos, ela se confronta, portanto, com a gestão democrática e com os outros princípios para se ministrar o ensino público garantidos em lei na Constituição Brasileira: condições iguais de acesso e de permanência; aprendizado, ensino e pesquisa livres, com pluralidade de ideias e de concepções; gratuidade do ensino público; e garantia de qualidade no ensino, do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1988).

Este confronto desponta, em especial, em uma lógica educacional gerencial implementada pelos governos estaduais brasileiros, que, por meio de reformas políticas deixaram clara a ligação entre as novas políticas educacionais com a racionalidade econômica, para ajustar a nação ao capital internacional e ao neoliberalismo (Saviani, 2013). Essas reformas na educação trazem a função controle como um de seus objetivos, com constantes golpes contra a democracia brasileira (Saviani, 2017) - as reformas visam controlar o processo educativo e colocar a escola sob formas de administração empresarial, e, com isso, impedir a democracia na gestão da escola na sua concepção pública, considerada como um “bem comum” (Freitas, 2018a).

E para agravar a conjuntura da democracia na gestão educacional brasileira, o Brasil vivenciou e vivenciará nos próximos anos as implicações negativas da pandemia do novo Coronavírus - COVID-19 ou Sars-CoV-2. No final de 2019 e início de 2020, o mundo foi surpreendido pela descoberta de um vírus que, em pouco tempo, ultrapassou as fronteiras da Ásia (da cidade de Wuhan China, onde foi constatado os primeiros casos) e provocou mudanças em diversos níveis - social, econômico, cultural, psicológico, comportamental e educacional.

Surpreendidos pela declaração da Organização Mundial de Saúde (OMS) de uma pandemia, em diversos países, como no Brasil, foram impostas ações normativas pelos

governos, a fim de evitar o aumento de casos de COVID: a necessidade de isolamento social e regras de distanciamento social, nas quais pessoas foram recomendadas a permanecer em suas casas, e instituições escolares suspenderam, por um período, suas atividades presenciais. Com escolas fechadas e aulas suspensas, um contexto de crise total adquiriu mais consistência, definido por Saviani (2020) como uma crise de grandes proporções, não somente sanitária, mas também social, econômica e política.

Nesta conjuntura, foi estabelecida a proposta do ensino remoto – uma alternativa à educação presencial e “[...] posto como um substituto do ensino presencial excepcionalmente nesse período da pandemia em que a educação presencial se encontrou interdita” (Saviani, 2020, p. 5). Com muitas crianças e jovens privados da presença na escola pública, as implicações negativas reproduziram um ciclo vicioso de desigualdades, ampliaram “[...] as diferenças previamente existentes entre classes sociais, regiões e localidades quanto ao desempenho do setor público e privado” (Senhoras, 2020, p. 135).

Na pandemia, no Estado de Minas Gerais, o governo estadual esteve entre o isolamento social e o alinhamento ao Presidente da República e suas convicções de extrema direita<sup>4</sup> - alinhamento justificado por dois contextos: primeiro, pelo que os autores denominam como ‘crença’, pois o governo estadual acreditou no dilema colocado pelo Presidente de que o isolamento social horizontal poderia trazer prejuízos à economia; e segundo, justificado pela ‘necessidade’, já que Minas Gerais é um dos estados da federação que apresenta um dos piores quadros financeiros e fiscais, levando-o a adesão ao plano de recuperação fiscal proposto pela União (Paro; Regasson, 2020). A adesão a esse plano exigiria do governo estadual uma política de ajuste fiscal, com um programa amplo de privatizações, de reforma da previdência estadual e de redução do gasto com funcionalismo público (Como..., 2020), com consequentes impactos nas políticas educacionais.

E depois da pandemia, com a derrota do então Presidente da República Jair Bolsonaro, e após a posse em primeiro de janeiro do ano de 2023 do novo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, o país foi alvo de uma tentativa de usurpação dos três poderes por golpistas que objetivavam findar com a democracia, acabar com a paz e promover o caos (Possamai, 2023; Quaglia, 2023). No dia 8 de janeiro, uma “marcha de indignados” invadiu Brasília, no Distrito Federal, sede do governo federal, e promoveu um atentado à democracia brasileira (Quaglia, 2023, p. 184). Nesta tentativa de usurpação, a invasão e destruição do Palácio do Planalto, Supremo Tribunal Federal e Congresso Nacional mostrou a face do extremismo e trouxe a

---

<sup>4</sup> Governo de extrema direita representado pelo Presidente da República Jair Bolsonaro (Paro; Regasson, 2020), no período de 2019 a 2022.

lembrança dos tempos de opressão (Quaglia, 2023), com o arrombamento de portas, vidraças quebradas e depredação do mobiliário, que, além de ferirem a democracia, feriram o patrimônio cultural brasileiro (Possamai, 2023).

Com um resultado diferente do governo federal, nas mesmas eleições do ano de 2022, no estado de Minas Gerais foi reeleito o governo do Partido Novo, antes com um primeiro mandato de 2019 a 2022. E desde suas primeiras ações, no primeiro mandato, o governo estadual mineiro saiu na defesa de uma “nova política de gestão do Estado”, com uma de suas principais diretrizes a redução do Estado na maneira como influencia o cotidiano das pessoas (Partido Novo, 2018). Além disto, nas políticas educacionais e para dentro das escolas, o governo, em continuidade ao projeto de reforma da educação implementado nos governos mineiros anteriores, como indicou Silva, Valente e Pereira (2019), intensificou o uso de novas tecnologias da informação e comunicação no controle e na organização do trabalho, com fortes elementos da reforma empresarial e do Governo Eletrônico na gestão e no trabalho das escolas em Minas Gerais.

A problematização em relação às políticas públicas educacionais mineiras está neste processo proposto e implementado por este governo: sem reconhecê-la como direito e na lógica empresarial, a educação passa a ser concebida como um serviço a ser adquirido, comprado, vendido (Chauí, 2021) e controlado (Freitas, 2018a; Saviani, 2017). A educação é assim concebida em um processo de vinculação entre público e privado (Freitas, 2018a), alinhados a uma perspectiva neoliberal, com elementos de processos e práticas de gestão do setor privado-empresarial na gestão do estado (Marques, 2020). Desta forma, pressupõe-se que os programas e ações desenvolvidos pelas políticas públicas educacionais mineiras entre o período de 2019 a 2022 foram instituídos com base na reforma empresarial da educação, com implicações na gestão das escolas públicas estaduais.

A partir dos apontamentos iniciais e do cenário das políticas públicas, dos programas e das ações educacionais mineiras, definiu-se como **problema central da pesquisa**: os programas e ações das políticas públicas educacionais de Minas Gerais, instituídos no período de 2019 a 2022, relacionam-se à reforma empresarial da educação pública no estado e em que maneira eles atuam como mecanismos da reforma na gestão escolar? Isto posto, fez-se necessário investigar e analisar os programas e ações das políticas públicas educacionais do Estado de Minas Gerais, no sentido de identificar e analisar os princípios da reforma imposta às escolas, bem como de identificar possíveis implicações em uma educação pública de gestão pública e democrática.



Em paralelo, o problema central foi desdobrado em outras questões: quais princípios/elementos da reforma empresarial estão presentes na educação mineira? Como eles são difundidos? Os programas e ações educacionais mineiras tendem a fortalecer os processos de regulação, de meritocracia e de responsabilização de seus dirigentes pela qualidade e acesso à educação? Esse modelo de gestão do governo do Estado considera a escola como um “bem comum” ou prepara o sistema educacional mineiro à sua mercantilização e privatização? Como a gestão escolar é conduzida diante desses programas e ações? Existem práticas de gestão *in loco* diante desses programas e ações?

Desse modo, para responder a problemática central desta pesquisa, seguindo o proposto por Ball (2011, p. 30) de buscar “[...] entender os graus de ‘aplicação’ e de ‘espaço de manobra’ envolvidos na tradução das políticas nas práticas ou na diferencial ‘trapaça’ das disciplinas da reforma”<sup>5</sup>, foi definido como **objetivo geral** analisar se os programas e ações das políticas públicas educacionais de Minas Gerais, instituídos no período de 2019 a 2022, atuam como mecanismos da reforma empresarial da educação pública do estado.

Assim, mediante à problematização e ao objetivo geral, foram definidos os objetivos específicos:

- a) Compreender a reforma empresarial da educação em suas dimensões conceitual, política, social e organizacional, no sentido de contribuir às discussões teórica e prática sobre os mecanismos da reforma;
- b) Mapear e analisar os programas e ações das políticas educacionais, instituídos no período de 2019 a 2022 nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais; e
- c) Analisar como esses programas e ações atuam na gestão das escolas públicas estaduais de Minas Gerais e constatar se existem práticas regionais e/ou soluções localizadas como repercussões desses programas e ações.

As escolas selecionadas como local da pesquisa situam-se na região de abrangência da Secretaria Regional de Ensino (SRE) de Ituiutaba, situada no Pontal do Triângulo Mineiro, e estão localizadas nos municípios de Cachoeira Dourada, Canápolis, Capinópolis, Centralina, Gurinhatã, Ipiaçu, Ituiutaba e Santa Vitória. Como justificativa do interesse por essa microrregião, uma delas é contribuir para o conhecimento da educação pública da região e de compreender suas mudanças políticas e sociais, já que está próxima à Universidade Federal de

---

<sup>5</sup> Para Ball (2011), a análise política necessita ser acompanhada de cuidadosa pesquisa regional, local e organizacional, para entender a reforma e as transformações no setor público, como a passagem do Estado de bem-estar keynesiano para um Estado do trabalho schumpeteriano, de acordo com Jessop (1994 *apud* BALL, 2011, p. 23).

Uberlândia (UFU), sede do Programa de Pós-graduação em Educação; também, em função da UFU ter um *Campus* de expansão em Ituiutaba, em uma região com características socioeconômicas similares. Esta escolha e seus aspectos estão detalhados no item 1.2.2 desta Seção.

Como justificativa da fundamentação do problema de pesquisa, nela foi observada a crítica feita por Ball (2011) sobre as pesquisas em políticas educacionais: teve-se o cuidado de observar que entre muitas pesquisas, as políticas são sempre soluções e nunca parte do problema, sem sentido de tempo, inclusive na interpretação de suas reformas, que por sua vez, apresentam-se ausentes de uma explicação analítica conciliada ao sentido de localidade, de região ou de comunidade (Ball, 2011).

Em seus apontamentos, Ball (2011) também descreve que as políticas normalmente não dizem o que fazer - elas criam circunstâncias, com opções disponíveis de ações, reduzidas ou modificadas, ou com metas particulares ou feitas estabelecidos. Nessa concepção, os problemas são colocados para seus sujeitos pelas próprias políticas, e as soluções devem ser localizadas e construídas nos seus contextos, envolvendo algum tipo de ação social criativa (Ball, 2011). Essas soluções localizadas refletem *in loco* as práticas - ou não - da implementação das políticas públicas voltadas à gestão escolar, políticas e ações às quais Silva, Valente e Pereira (2019, p. 176) sugerem ser necessário “[...] um processo de acompanhamento e monitoramento [...], de modo a se apreender e compreender seu significado na organização e no desenvolvimento da educação nas Minas Gerais”.

Outra questão que justifica os estudos de certas dimensões e movimentos de políticas educacionais é compreender as políticas públicas como formas de intervenção (do Estado) na sociedade, para responder, condicionar e impulsionar mudanças sociais (Antunes, 2013).

Do mesmo modo, cabe questionar a reforma empresarial e seus mecanismos para se articular uma resistência qualificada, a qual, tem sua força no mesmo lugar do embate com a reforma - no interior das escolas (Freitas, 2018a). Assim, “[...] devemos questionar qual projeto de país (nação) e qual o projeto de educação que está sendo construído pós eleições de 2018” (Oliveira; Oliveira, 2019, p. 13). Este questionamento serve de estrutura para articular, resistir e propor alternativas na lógica de construção de um programa contra hegemônico, retomando a redemocratização do país e repensando o papel do Estado na formulação dessas políticas públicas (Oliveira; Oliveira, 2019).

A esse contexto, associado aos apontamentos dos autores citados acima, foi também correlacionado que a gestão das escolas públicas está vinculada ao conhecimento da regionalidade e à compreensão das mudanças políticas e sociais, em uma cooperação entre

sociedade civil e governo, na promoção do desenvolvimento regional nas esferas educacional, econômica e social.

Logo, esta pesquisa buscou analisar as implicações das recentes políticas públicas educacionais na região do Triângulo Mineiro, dentro de seu tempo, localidade e região, e contextualizada no cenário maior do neoimperialismo internacional. Além disto, adequou-se ao que, para Saviani (2017), é a melhor maneira de respeitar a diversidade dos diferentes locais e regiões - articulá-las no todo, que resultará no fortalecimento das diversidades em benefícios de todo o sistema educacional.

Como consequência, um exame dos variados aspectos da reforma empresarial, a análise e entendimento da sua dinâmica constitutiva, proporcionou “[...] sair do âmbito da crítica e pensar as direções de superação da proposta neoliberal – pelo menos no âmbito de resistência a ela” (Freitas, 2018a, p. 45).

Portanto, a análise destas políticas públicas educacionais em Minas Gerais e de seus programas e ações, voltada aos princípios e aos desdobramentos desta *nova* gestão educacional do Estado nas escolas públicas (grifo nosso), foi estruturada a partir de um levantamento teórico, documental e de um questionário destinado aos gestores escolares. Essa análise permitiu apresentar como os programas e ações educacionais atuam nas escolas públicas estaduais, e ainda, apresentar como a reforma empresarial acontece por meio dessas políticas. Os programas e ações analisados foram o Transforma Minas, o Programa Jovem de Futuro, o Projeto Somar, o Trilhas do Futuro, o Novo Currículo Referência de Minas Gerais, o Simave, o Prêmio Escola transformação e a Gide, detalhado na Seção 4.

E com a tese de que esses programas e ações desenvolvidos pelas políticas públicas educacionais mineiras entre o período de 2019 a 2022 foram instituídos com base na reforma empresarial da educação, com o fortalecimento dos mecanismos de avaliação e privatização, e com implicações na gestão das escolas públicas estaduais, foram apresentados resultados e análises que objetivam subsidiar o processo de garantir uma dupla responsabilização entre Estado e sociedade (Freitas, 2018a) na gestão pública e democrática da educação pública, e ainda, subsidiar o processo de retomada do “valor comum” nas políticas governamentais, para “[...] tornar possível o valor da escola comum, também um bem público comum” (Cury, 2020, p. 16).

## 1.2 Matriz Epistêmica e Referencial para Produção do Conhecimento

Ao iniciar a investigação dos princípios e das implicações dos programas e ações das políticas públicas educacionais do governo do Partido Novo em Minas Gerais (2019-2022) na gestão das escolas públicas estaduais, foi possível elucidar os efeitos do dilema paradoxal entre a educação e a gestão empresarial, e os efeitos da estratégia de vinculação entre público e privado na gestão das escolas públicas. Ademais, a compreensão proporcionada nesta análise agrega elementos à defesa da “educação pública de gestão pública” dos ataques do neoliberalismo (Freitas, 2018a), além de fazer parte da construção de um coletivo nas escolas, e que resolva apropriar-se dos problemas destas, no sentido bilateral de responsabilização - do Estado e da escola (Freitas, 2007).

Para isto, este estudo seguiu algumas concepções na estruturação do referencial teórico, com um percurso metodológico voltado à observação dos contrapontos entre os modelos e perspectivas gerenciais na formulação e análise das políticas públicas educacionais, e na gestão democrática da educação.

Cabe ressaltar que o termo utilizado pelo governo mineiro em sua proposta de gestão – “Nova Gestão Pública” – é uma tradução da *New Public Management* (NPM)<sup>6</sup>, que, como ressaltam Verger e Normand (2015), entrou na agenda educacional com força, e alterou drasticamente a forma como o Estado concebe a governança das instituições de ensino. Contudo, o termo utilizado nesta pesquisa para evidenciar o processo de reforma da educação pública mineira é o mesmo adotado por Freitas (2018a, grifo nosso): *reforma empresarial da educação*. Em consonância aos destaques deste autor, a Nova Gestão Pública (NGP) supõe repensar as funções do Estado na gestão dos serviços públicos, sem necessariamente retirá-lo; contudo, parte-se da ideia de que o movimento de reforma, impulsionado pelo capitalismo, pretende não repensar, mas eliminar a gestão estatal destes serviços, privatizá-los e instaurar um mercado aberto a empreendedores internacionais (Freitas, 2018a). Assim, o uso de Nova Gestão Pública, no decorrer da pesquisa, refere ao modo de como se apresenta a proposta do governo mineiro no período de 2019 a 2022, e não à NGP, descrita por diferentes autores, como exemplo, por Adrião (2017).

---

<sup>6</sup> O termo *management* (gerenciamento), segundo Gaulejac (2007), evoca a ideia de arranjar e providenciar, no sentido de mobilizar melhor o conjunto daqueles que contribuem para a missão da organização, em vista de uma tarefa coletiva. Contudo, como explica este autor, o termo “gerenciamento” se desviou a partir do momento em que foi colocado a serviço do poder financeiro, e sua melhor tradução não seria o “consagrado gerenciamento”, mas sim “manejamento”, no sentido de manipular, de manobrar (Gaulejac, 2007).

Também neste estudo, a concepção de realidade social vai de acordo com os seguintes apontamentos sobre pesquisa social: “[...] é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela [...] aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações” (Minayo, 2009, p. 15).

Para estruturação inicial desta pesquisa e de maneira a articular diferentes abordagens epistêmicas, considerou-se que “[...] as pesquisas em política educativa não são neutras e assim se apresentam como é o campo dos estudos epistemológicos em política educativa, que se cristaliza no enfoque das epistemologias da Política Educativa (EEPE)” (Almeida; Tello, 2013, p. 12).

E não sendo neutras, Almeida e Tello (2013, p. 13) indicam três componentes como parte do EEPE: “[...] a posição epistemológica; a perspectiva epistemológica e a perspectiva epistemometodológica”.

Sendo assim, quanto à perspectiva epistemológica da teoria, a qual guia a pesquisa em uma abordagem mais ampla e articulada, e que procura considerar os elementos específicos e os elementos de totalidade, voltado à construção da realidade em termos de refletividade epistemológica (Almeida; Tello, 2013), seguiu-se a perspectiva crítico-analítica.

Quanto ao posicionamento epistemológico – conceituado como “[...] modo de construir a realidade em termos de refletividade epistemológica [...] e que se converte no posicionamento político e ideológico do pesquisador” (Almeida; Tello, 2013, p. 14) – seguiu-se o crítico-social. Este posicionamento segue o mesmo dos estudos de Ball (2011): autor que enfatiza o pensar sobre que pessoas e vozes habitam na análise das políticas, e traz a necessidade de “[...] capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas” (Ball, 2011, p. 47).

E, como perspectiva epistemometodológica da teoria – categoria que conflui os métodos e a posição epistemológica (Almeida; Tello, 2013) – optou-se pela teorização combinada, alinhada aos outros componentes da EEPE. A teorização combinada “provê uma fonte rica de conceitos para interpretar o processo político e os efeitos da política como forma de se mover além do óbvio, de criar ligações e fomentar relações, [...] nesse cuidado particular de manter a coerência” (Ball, 2011, p.42). Também, a teorização combinada articula teorias ou conceitos provenientes de diferentes teorias, voltada a composição de um referencial teórico consistente e capaz de fundamentar as análises propostas – que neste estudo um posicionamento crítico-social à análise das implicações das políticas, programas e ações educacionais mineiras, que por sua vez são estruturadas em uma perspectiva funcionalista e gerencial (Mainardes, 2018).

Assim, este estudo apresenta uma pluralidade de autores, em diferentes perspectivas - como exemplo, Freitas (2018a), Harvey (2014), Laval (2019) - com o intuito de trazer embasamento às argumentações do processo de reforma empresarial na educação mineira. Entretanto, as escolhas teóricas foram justificadas e especificadas, exercitando a reflexividade e a vigilância epistemológica, conforme indica Mainardes (2018).

Desta maneira, associada ao EEPE, esta pesquisa foi direcionada pela dialética como método de interpretação dos fenômenos sociais, a qual considera tanto o sistema de relações responsável por construir o conhecimento exterior ao sujeito, quanto as representações sociais tradutoras do mundo dos significados (Minayo, 2009).

Por fim, para proporcionar uma melhor compreensão e análise das políticas públicas relacionadas a este estudo, no próximo item foram identificados diferentes modelos de análise dessas políticas, com o objetivo de compreender os princípios e a estratégia do Estado ao elaborar, implementar, avaliar e reformular suas políticas, e com o propósito de embasar contrapontos a essa maneira de *fazer* política.

### ***1.2.1 Diferentes Modelos de Formulação, Implementação e de Análise das Políticas Públicas***

Nesta parte são apresentados alguns modelos de formulação e de implementação de políticas públicas, nas diferentes perspectivas de análise democrática e gerencial: como exemplo, modelos que visam o controle da gestão e são classificados como gerencial (Wu *et al.*, 2014); e modelos de análise participativa (Deubel, 2003).

Por meio da identificação destes diferentes modelos, mesmo alguns com uma perspectiva epistemológica diferente da perspectiva deste estudo, foi possível compreender como o Estado elabora, implementa, avalia e reformula suas políticas públicas dentro da perspectiva gerencial. E descritos ao longo das análises dos resultados nas Seções 4 e 5, a visão desses diferentes modelos auxiliou na construção do conhecimento e na elaboração de contrapontos a essa maneira do Estado de conduzir seus programas e ações.

E com estas diferentes perspectivas, é importante descrever que o termo “avaliação” aparece em alguns estudos com o mesmo sentido de “análise” - os dois com o objetivo de compreender, investigar e examinar, não somente as políticas públicas e seus resultados, mas também seus processos de formulação e de implementação.

Na perspectiva do modelo gerencial, o processo de análise das políticas públicas é classificado como a avaliação que visa o controle da gestão; já na perspectiva do modelo democrático, a avaliação interativa, participativa e pluralista é concebida como uma ferramenta

para aprofundamento do ideal democrático (Deubel, 2003). E no ideal democrático, o propósito de avaliar uma política está em elevar o nível de discussão entre interesses contraditórios, tendo ainda como finalidades um debate de qualidade, a concepção de ações alternativas até então desconhecidas, e a união do rigor analítico à ação política, em uma investigação que produza conhecimento comprometido com as realidades sociais (Deubel, 2003).

Na perspectiva gerencial, a análise de políticas públicas é um processo que verifica quais os seus objetivos, se os estão alcançando, e, no caso, permite sua reformulação e alteração, ou mesmo revogação; e esse mesmo processo deve fornecer as seguintes informações: informações empíricas sólidas – provenientes de dados ou evidências sobre a provável direção das mudanças econômicas, sociais e ambientais como resultado das ações políticas em avaliação e evidências sólidas sobre a natureza, a ordem de magnitude, a duração, e a reversibilidade dessas mudanças (Wu *et al.*, 2014).

No mesmo sentido, esta avaliação – considerada como uma atividade tanto política quanto técnica - pode ser de dois tipos: a) avaliações administrativas, que não resultam em novas formas de pensar sobre um problema ou sobre uma política, por se limitarem a questões técnicas (quantidades de insumos utilizados, resultados numéricos, regras e procedimentos operacionais, custos, cumprimento de metas), e com propostas moderadas de mudança das ações praticadas; e b) avaliações políticas, realizadas por atores independentes, e, no geral, com o envolvimento do público a quem as políticas se destinam, a fim de alcançar soluções adequadas de problemas percebidos por eles (Wu *et al.*, 2014). Este modelo é estruturado no Quadro 1, no qual são citadas algumas dimensões do escopo de avaliação de políticas públicas baseadas em aspectos como suas propriedades, sua capacidade e o processo de implementação de cada política.

Nestas dimensões, identifica-se alguns pontos como a integração entre diversos aspectos econômicos, o tempo e o local de atuação, e as mudanças nelas propostas; os recursos necessários para sua execução e como estes recursos serão distribuídos; as relações sociais e de trabalho entre os envolvidos, a integração e cooperação entre eles; e a possibilidade de as políticas públicas em questão proporcionarem melhoria contínua e aprendizagem aos envolvidos e à sua própria formulação.

Quadro 1 - Dimensões para análise de políticas públicas

Dimensões	Pontos específicos de avaliação	
Propriedades das políticas	Integração de sistemas	Como aspectos econômicos, ambientais e sociais são considerados de uma forma funcional e integrada
	Limites temporais	Horizonte de tempo definido para a política.
	Limites espaciais	Fronteiras espaciais definidas para lidar com as inter-relações entre diferentes níveis e sistemas (local, nacional e global)
	Mudanças dinâmica	Mudanças dinâmicas e riscos considerados
Capacidade	Níveis e limites	Estoques e continuidade da qualidade de recursos naturais, sociais e econômicos
	Distribuição	Distribuição de oportunidades, benefícios e encargos entre os envolvidos
Processo das políticas	Cooperação e trabalho em rede	Capacidade de cooperação entre os atores envolvidos na formulação – direta ou indiretamente – à medida que as redes sociais e de conhecimento são estabelecidas
	Participação e governança	Garantias no processo de criação de participação plena e governança integrada
	Aprendizagem da política pública	Facilidade e alcance da melhoria contínua e aprendizagem de políticas públicas

Fonte: adaptado de Wu *et al.* (2014, p. 124).

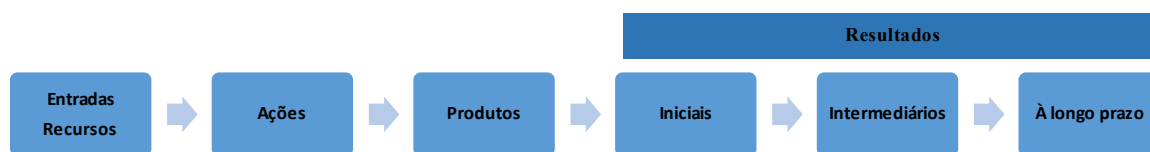
Para implementação das políticas, no ponto de vista do Estado, existe uma diferença entre instrumentos públicos e privados: os instrumentos públicos são considerados como mais diretos, apoiados pela soberania do Estado, e direcionados pelos formuladores de políticas públicas para certos tipos de atividades, ligadas à resolução esperada dos problemas de políticas; já os instrumentos privados envolvem pouca ou nenhuma atividade ou participação direta do governo, baseados na crença de que uma solução é, ou será fornecida, de forma mais eficiente e/ou efetiva por atores privados e isolados (Wu *et al.*, 2014).

Nessa visão, duas observações são merecedoras de atenção: quando as ferramentas privadas são empregadas, a tarefa desejada é, no geral, realizada em grande parte por agentes privados, que podem ter diferentes motivações, como recompensas financeiras ou em ideologias; e “é mais comum que instrumentos particulares sejam apoiados por diferentes níveis de envolvimento indireto do governo, do que exercidos exclusivamente por atores privados” (Wu *et al.*, 2014, p. 58).

Outro modelo lógico de avaliação de programas, transposto à avaliação das políticas públicas, é retratado na Figura 1.



Figura 1 - Modelo de avaliação de políticas públicas



Fonte: adaptado de Rossi, Lipsey e Freeman (2004).

Esta concepção de análise apresenta uma compreensão das políticas públicas como se fosse uma análise voltada à entrada dos recursos, à execução das ações e aos resultados, que, por sua vez, podem ser de curto, médio e longo prazo. Contudo, se for realizada a comparação deste modelo de análise ao modelo apresentado no Quadro 1, o mecanismo de análise da execução de uma política pública vai muito além, já que envolve outros inúmeros elementos para sua elaboração, execução e avaliação.

Também, outro modelo de análise da implementação das políticas públicas é o modelo *top-down* (Cavalcanti, 2007), apresentado no Quadro 2 – neste caso, as políticas da reforma empresarial são também denominadas pelo movimento *top-down*, no qual as mudanças partem dos gestores aos demais níveis da educação (Freitas, 2018a).

Quadro 2 - Modelo *top-down* de análise da implementação de políticas públicas educacionais

Estratégia de pesquisa	De cima para abaixo: das decisões políticas para a execução administrativa
Objetivo da análise	Prognóstico para a formulação da política
Modelo do processo de elaboração	Baseado em etapas ou fases
Natureza da implementação	Hierarquia: decisores (formuladores) x burocratas (implementadores)
Visão de democracia	A hierarquia entendida como fundamento do Elitismo

Fonte: adaptado de Cavalcanti (2007, p. 235).

Este modelo propõe uma análise de cima para baixo, iniciada a partir das estratégias, objetivos, modelos, natureza e visão, definida pelos formuladores das políticas públicas, até à implementação, observando a hierarquia e o elitismo como fundamentos principais nestas etapas. Cabe destacar que este é o modelo do Estado na formulação, na implementação e no controle das políticas públicas educacionais, como apresentado na Seção 4.

E como contraponto a perspectiva destes modelos, em outra visão do processo de análise de programas e de políticas públicas sociais ao longo dos anos no Brasil, as avaliações atuais realizadas não verificam mudanças qualitativas à população, e isto deve ser o ponto de partida da elaboração de novos programas e da conclusão dos realizados (Fagundes; Moura, 2009). Além disto, a utilização dos resultados dessas análises não é um simples processo racional, e

requer um complexo de variáveis informativas, técnicas, pessoais, políticas e organizacionais, uma vez que essas variáveis se entrelaçam e influenciam as decisões (Fagundes; Moura, 2009).

No momento de analisar programas e políticas públicas sociais, é imprescindível pesquisar a realidade do público-alvo, de uma forma que participem como sujeitos – pois são os principais interessados na qualidade dos serviços oferecidos pelo poder público – em um movimento coletivo de detecção e solução de problemas, de projeção e efetivação de atividades, de forma crítica, interrogativa e educativa (Fagundes; Moura, 2009; Ball, 2011). Portanto, ao estudar estes modelos e concepções de análise das políticas públicas, com a observância de que os modelos de Deubel (2003), Rossi, Lipsey e Freeman (2004), Cavalcanti (2007) e Wu *et al.* (2014) possuem bases teóricas divergentes à matriz epistemológica adotada neste estudo, estes modelos são comparados no Quadro 3, e as diferenças entre os parâmetros de análise quantitativa e qualitativa das ações e políticas públicas são demonstradas.

Quadro 3 - Diferentes Modelos de análise das políticas públicas

<b>Autores</b>	<b>Modelo / perspectiva</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Pontos de análise / objetivos</b>
Deubel (2003)	Gerencial Interativa	Ferramenta do ideal democrático	Concepção de ações alternativas, união do rigor analítico à ação política, produção de conhecimento comprometido com as realidades sociais.
Rossi, Lipsey e Freeman (2004)	Controle da gestão e avaliação	Entrada de recursos Ações Produtos	Resultados imediatos, intermediários e a longo prazo.
Cavalcanti (2007)	Implementação <i>Top-down</i>	Estratégia de pesquisa	De cima para baixo.
		Na natureza da implementação	Hierarquia – de cima para baixo – formuladores e implementadores.
		Visão de democracia	Hierarquia e elitismo.
Wu <i>et al.</i> (2014)	Análise Gerencial Política	Alcance de soluções aos problemas percebidos pelos envolvidos	Integração entre sistemas; Limites temporais e espaciais; Mudanças propostas; Processo de distribuição de recursos; Cooperação, participação e aprendizagem.
Ball (2011)	Interativa	Regional, local e organizacional, para entender a reforma e as transformações no setor público	Compreender a aplicação e as manobras envolvidas na análise das políticas na prática, ou as diferentes manipulações da lógica da reforma.
Fagundes e Moura (2009)	Participativa	Mudanças qualitativas à população Variáveis informativas, técnicas, pessoais, políticas e organizacionais	Realidade do público-alvo; Detecção e solução de problemas, de projeção e efetivação de atividades, de forma crítica, interrogativa e educativa.

Fonte: adaptado de Deubel (2003), Rossi, Lipsey e Freeman (2004), Cavalcanti (2007), Fagundes e Moura (2009), Ball (2011) e Wu *et al.* (2014).

Mesmo que a maioria dos parâmetros aborde uma perspectiva analítica gerencial, dentro da área de administração de políticas públicas e em uma discussão além do campo educacional, eles foram apresentados nesta seção por sua contribuição aos questionamentos e a réplica ao processo de formulação das políticas públicas educacionais do Estado de Minas Gerais. Além disto, os parâmetros apresentados por estes autores elucidaram as possibilidades metodológicas para realização da pesquisa e auxiliaram no percurso metodológico descrito na próxima seção, bem como colaboraram na análise documental descrita na Seção 4.

### **1.3 Percurso Metodológico e Estrutura da Tese**

Para início da pesquisa, definição do objeto, do local e do percurso metodológico, foram considerados alguns estudos empíricos acerca da gestão escolar de outras Instituições de Ensino, como nos Institutos Federais (Alves, 2017), em escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte MG (Silva, 2016), e estudos referente as políticas públicas educacionais de outros Estados (Souza, 2016; Alves, 2017).

Destes estudos e pesquisas, destacaram-se alguns, como exemplo o de Souza (2016), que analisou a organização da escola a partir do novo gerencialismo na perspectiva da cultura e das relações de poder. Esta autora realizou uma pesquisa de campo qualitativa, por meio de um estudo de caso em uma escola pública estadual, localizada no interior de Pernambuco e que recebeu vários prêmios de excelência em gestão. Ao final de seus estudos, a autora constatou que a democratização da educação e da gestão da escola saiu da agenda política dos governos dos últimos anos e foi sendo incorporada pela modernização e pela gestão da qualidade e de resultados, substituindo o suposto *modus operandi* democrático por uma elitização silenciosa.

Outro estudo observado foi desenvolvido por Alves (2017), que trouxe o modelo de gestão emergente das práticas dos diretores gerais, dentro do sistema de educação profissional composto pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Neste estudo, foram analisados os perfis e as práticas de gestão destes diretores, partindo de dois pressupostos – gerencialistas e democráticos. Ao final desta pesquisa, a autora constatou que o modelo gerencial está em destaque nestas instituições, até mesmo para alcançarem os resultados esperados pelo Ministério da Educação e por seus gestores superiores, apesar dos diretores reforçarem em seus discursos a utilização da gestão democrática.

Na tese de Silva (2016), foi investigado se um Programa - parte das políticas públicas do Estado de Minas Gerais - denominado Programa BH Metas e Resultados, reconfigurou a gestão das escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte, capital do Estado, e se influenciou no

processo de participação da comunidade escolar. Neste estudo foram analisados dados coletados de oito escolas e de trinta e seis entrevistas semiestruturadas, e identificou-se, ao seu final, que o Programa provocou alterações nas diretrizes que tratam da gestão democrática, centrando a gestão na figura do Diretor Escolar, indicando ainda uma baixa presença e participação da comunidade escolar na gestão das escolas, distanciando de algumas diretrizes legais determinantes da gestão democrática. Outra importante constatação deste estudo foi a transformação das escolas em espaços burocratizados, distanciando-as de seus propósitos iniciais.

Destarte, ao considerar a metodologia realizada nestes estudos, para execução desta pesquisa foram determinadas a abordagem qualitativa e a natureza descritivo-exploratória, uma vez que o objeto tem por base a verificação e a análise, nas quais o investigador faz alegações de conhecimento com base em significados múltiplos das experiências individuais - significados concebidos como sociais e historicamente construídos (Creswell, 2007).

Assim, neste estudo, a pesquisa qualitativa é tida como método na exploração de realidades específicas e diferentes nas Ciências Sociais, já que está voltada a “[...] um nível de realidade que não pode ser quantificado [...] ou seja, ela trabalha com [...] um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2009, p. 22).

Como objeto, foram selecionados os programas e ações das políticas públicas educacionais do estado de Minas Gerais, instituídos no período de 2019 a 2022, que apresentaram ênfase nos mecanismos da reforma empresarial da educação, como a padronização, a avaliação, a responsabilização e a privatização. Já como local de pesquisa, foram selecionadas as escolas públicas estaduais da microrregião da SRE de Ituiutaba, no Pontal do Triângulo Mineiro, escolhidas devido à similaridade das características socioeconômicas entre as cidades consideradas, bem como à proximidade à UFU, sede do Programa de Pós-graduação em Educação. Neste sentido, uma das contribuições da pesquisa é o conhecimento da regionalidade e a compreensão das mudanças políticas e sociais, em uma região relevante ao Estado e na qual a UFU expandiu e criou o Campus Pontal<sup>7</sup> para fomentar a educação superior na região.

Nesta microrregião de jurisdição da SRE Ituiutaba constam oito cidades – Cachoeira Dourada, Canápolis, Capinópolis, Centralina, Gurinhatã, Ipiaçu, Ituiutaba e Santa Vitória – e

---

<sup>7</sup> Em 2006, o Campus Pontal, situado em Ituiutaba, foi instituído pela Universidade Federal de Uberlândia, por meio de seu Programa de Expansão Fase I, como seu primeiro Campus fora de sede. O prédio próprio do Campus foi inaugurado em 09 de março de 2012.

as quais possuem ao todo 29 (vinte e nove) escolas estaduais, conforme Cadastro Escolar - data base de 12 de julho de 2022 (Minas Gerais, 2021a).

Como um dos objetivos específicos desta pesquisa foi compreender a reforma empresarial da educação em suas dimensões conceitual, política, social e organizacional, no sentido de contribuir com as discussões teórica e prática sobre os mecanismos e ações da reforma, a justificativa de escolha das escolas públicas estaduais é por se constituírem como *locus* de implementação de programas e ações que tendem a materializar princípios da reforma da educação como forma de desdobrar as políticas públicas em Minas Gerais.

Os sujeitos da pesquisa foram os gestores escolares, uma vez que “[...] a política é algo que é ‘feito’ para as pessoas: como beneficiários de primeira ordem, ‘eles implementam’ políticas; como beneficiários de segunda ordem, ‘eles’ são afetados positiva ou negativamente pelas políticas” (Ball, 2011, p. 45). De modo igual, estes sujeitos estão próximos e vivenciam as políticas de reforma, em um movimento *top-down*, no qual as mudanças da reforma empresarial partem via gestão aos demais níveis da educação, como explica Freitas (2018a).

Como importante às pesquisas em políticas educacionais, Ball (2011) aponta a necessidade de analisar as políticas, contextualizadas ao sentido de tempo, de localidade, de região ou de comunidade. Desse modo, esta pesquisa analisou as implicações de políticas públicas educacionais, com seus programas e ações, dentro de seu tempo, localidade e região, e contextualizada no cenário maior do neoliberalismo internacional. Além disto, essa proposta adequa ao que para Saviani (2017) é a melhor maneira de respeitar a diversidade dos diferentes locais e regiões - articulá-las no todo, que resultará no fortalecimento das diversidades em benefícios de todo o sistema educacional.

A busca pela interpretação do contexto e o uso de uma variedade de informações, bem limitado e contextualizado em tempo e lugar, são características desse estudo, voltado a realizar uma base circunstanciada de informações e uma análise intensiva de um processo contemporâneo (Lazzarin, 2016).

Com o objeto de estudo sendo abordado em seu próprio ambiente, sem intervenção do pesquisador, com diferentes locais de pesquisa, a pesquisa tipifica-se como pesquisa de campo, e baseia-se, devido à base epistemológica, na estratégia de estudo de casos múltiplos, direcionado à coleta e registro de dados de várias fontes de evidências, como unidades significativas de um todo. Um estudo de caso “[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2005, p. 32).

Desta forma, a construção do *corpus* de pesquisa foi por meio de técnicas pré-

determinadas qualitativas, que possibilitou a coleta sistemática de dados, sem seguir a lógica da amostragem estatística (Bauer; Gaskell, 2003).

De início, foi realizado um levantamento teórico, que, após sua estruturação, foi categorizado em núcleos temáticos chaves, descritos em ordem alfabética no Quadro 4 – núcleos que contribuíram às análises e foram associados às demais etapas da pesquisa, descritos nas Seções 4 e 5.

Quadro 4 - Núcleos do Levantamento Teórico

<b>Ações da Reforma Educacional em outros países – história</b>	<b>Gestão Democrática na Educação</b>
Ações do gerencialismo	Globalização
Administração Escolar e Direção Escolar	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)
Avaliação – críticas	Ideologia da reforma educacional
Avaliação – dimensões	Implicações do modelo gerencial
Avaliação – etapas	Liberalismo
Avaliação – objetivos	Marginalidade como ameaça ao equilíbrio do sistema
Avaliação – outras visões	Mecanismos de afeição da qualidade educacional
Avaliação - Perspectiva do Estado	Movimento Top Down – princípios
Avaliações – seu movimento	Movimento Top Down da Gestão
Cenário do Governo Extrema direita no Brasil	Neoliberalismo
Cenário das reformas	Neoliberalismo – Escola Neoliberal no Brasil
Compromisso falho do Neoliberalismo com a Democracia no Brasil	Neoliberalismo - Visão da Educação
Concorrência e competitividade como valores do neoliberalismo	Neoliberalismo – Visão da Escola
Consenso de Washington	Neotecnicismo
Crise da Democracia	NGP
Crise da Educação	Nova Direita e reformas
Crise do Estado	Parcerias Público-privadas
Democracia - Deturpação do conceito	Parcerias Público-privadas - Problemática
Democracia na Escola	Parcerias Público-privadas Brasileiras na Educação
Descentralização centralizada	Participação – retórica - falsa ideia
Descentralização na gestão pública	Privatização – o que é
Educação – conceito na tese	Privatização – retórica – falsa ideia
Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)	Privatização nos EUA
Estado – sua constituição	Público e Privado – diferenças
Estado como Empresa	Qualidade e seu debate no Neoliberalismo
Estado Neoliberal no Brasil – história	Reforma Educacional
Estratégias da Privatização no Brasil	Reforma Empresarial – como funciona
Estratégias da Reforma da Educação	Reforma Empresarial – objetivos e reformadores
Estudos empíricos ref. implicações na educação	Reforma Empresarial – Significado para Freitas (2018a)
Figura do Diretor	(Re)engenharia da Reforma Empresarial
Figura do Diretor – o que se espera dele no Neoliberalismo	Responsabilização
Filantropia e privatização	Resultados numéricos da escola
Gerencialismo na educação	Retórica pseudopopulista
Gerencialismo no centro das Parcerias Público-privadas	Terceira Via – como funciona
Gestão da Educação no Brasil	Terceirização dos serviços educacionais no Brasil

Fonte: elaborado pela autora.

Estes núcleos teóricos foram observados no decorrer da pesquisa e nortearam a estrutura deste estudo, de acordo com a divisão das principais seções teóricas: Seção 2 – ações da reforma educacional em outros países, cenário do governo extrema direita no Brasil e das reformas, compromisso falho do Neoliberalismo com a democracia no Brasil, concorrência e competitividade como valores do neoliberalismo, Consenso de Washington, Estado e sua constituição, Estado como Empresa, estratégias da reforma da educação, globalização, a reforma educacional, neoliberalismo, qualidade e seu debate no neoliberalismo, privatização nos EUA, NGP; e na Seção 3 – ações do gerencialismo, administração escolar e direção escolar, a avaliação, crise da democracia e da educação no Brasil, descentralização, Enem, figura do diretor, gerencialismo, gestão da educação, gestão democrática, Ideb, implicações do modelo gerencial, movimento *top down* de gestão, parcerias público-privadas, privatização, público e privado, (re)engenharia da reforma, responsabilização, terceira via, terceirização, entre outros.

Para garantir a triangulação dos dados, após o estudo teórico, definiu-se duas técnicas de coleta de dados: levantamento documental e questionário destinado aos gestores escolares. Assim, o *corpus* de pesquisa foi dividido, indexado, triangulado e analisado em todas as etapas de coleta de dados.

Quanto ao levantamento documental, para auxiliar nas análises dos programas e ações educacionais mineiras, ele foi relacionado aos Programas do Governo – de 2019 a 2022, às Orientações, Diretrizes, Resoluções e às ações educacionais, direcionadas à gestão das escolas públicas estaduais. Os documentos foram identificados nas páginas eletrônicas da SEE/MG, e em outras páginas formalmente criadas pelo governo estadual de Minas Gerais para divulgação dos programas e ações educacionais relacionados à educação do estado.

A análise do *corpus* de pesquisa estruturado a partir do levantamento documental foi realizada por meio da análise documental clássica, a qual tem como função “dar forma conveniente e representar de outro modo as informações, por intermédio de procedimentos de transformação” e que possibilita “[...] passar de um documento primário (bruto) para um documento secundário “representação do primeiro” (Bardin, 2011, p. 51). As etapas seguidas foram as propostas por Bardin (2011) para tal análise: resumo, indexação em grupos (para classificá-los por meio dos elementos chaves), e o recorte da informação de acordo com a proposta da pesquisa.

Os documentos identificados no levantamento e descritos na Seção 4 foram categorizados de acordo com os núcleos temáticos do Quadro 1, e separados nos seguintes grupos principais: assembleia escolar; avaliação de gestores; colegiado escolar; concorrência; descentralização; diagnóstico; direção escolar; gestão compartilhada do Estado; gestão escolar;

Jovem de Futuro; monitoramento; parcerias; parcerias público-privadas; Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI); Plano Estadual de Educação (PEE); Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG); prêmios; privatização; Projeto Formação Continuada; Projeto Somar; Programa Transforma Minas; punição; recursos; seleção; e tecnologia.

O levantamento documental foi primordial à investigação direcionada ao objetivo principal deste estudo: analisar se os programas e ações das políticas públicas educacionais de Minas Gerais, instituídos no período de 2019 a 2022, atuam como mecanismos da reforma empresarial da educação pública do estado, voltado à microrregião da SRE de Ituiutaba. Nesse levantamento, foi observada uma mudança nos documentos e na orientação dos programas e ações educacionais do Estado a partir de 2019; além disto, foi possível compreender a formulação até a implementação desses programas e ações nas escolas públicas, tanto no aspecto da concepção da reforma empresarial do governo estadual, quanto sobre os mecanismos de atuação desses programas e ações: a avaliação e a privatização, associadas à padronização, à responsabilização e à ressignificação da gestão democrática.

As evidências identificadas com o levantamento bibliográfico e documental permitiram atender o primeiro objetivo específico e parte do segundo: a) compreender a reforma empresarial da educação em suas dimensões conceitual, política, social e organizacional, no sentido de contribuir às discussões teórica e prática sobre os mecanismos e ações da reforma; e b) mapear e analisar os programas e ações das políticas educacionais, instituídos no período de 2019 a 2022 nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais. E o evidenciado nestas etapas subsidiaram a estruturação de um questionário destinado aos gestores escolares para levantamento de outros dados, com o intuito de concluir o processo de triangulação.

Desta maneira, como técnica de coleta de dados, foi enviado um questionário às 29 (vinte e nove) escolas públicas e estaduais da Microrregião de Ituiutaba, via e-mail. O questionário objetivou uma coleta sistemática e mais específica de dados complementares ao levantamento documental, de modo a verificar as implicações dos programas e ações à gestão escolar – se fortalecem ou não o modelo de gestão empresarial.

O questionário foi destinado à equipe gestora das escolas investigadas, a saber: os diretores, vice-diretores, supervisores e a outras funções ligadas à gestão escolar. Nele, foram confrontados os dados encontrados no levantamento teórico e documental com a realidade desse público-alvo - considerados na qualidade de sujeitos participativos de um movimento coletivo de detecção e de solução de problemas - de forma crítica, interrogativa e educativa, como indicado por Ball (2011) em seu modelo de análise de políticas públicas.

Antes de ser enviado, o questionário foi validado por três pesquisadores deste Programa



de Doutorado que também são profissionais da educação (gestores e docente). O processo de validação foi acerca do conteúdo e da estrutura, bem como de observações a respeito do tempo de execução e de critérios de clareza e objetividade, com a participação de avaliadores sobre o tema e representantes da área, no sentido de garantir o mínimo de dificuldades de resposta (Lakatos; Marconi, 2003). Neste processo de validação foram realizados ajustes, visando garantir mais objetividade e clareza, e conter ao máximo a indução de respostas.

Após a validação, foram gerados 29 (vinte e nove) versões do mesmo questionário, de modo que garantisse a identificação das escolas por um código de conhecimento de acesso restrito às pesquisadoras – código associado a cada um dos endereços de e-mail e configurados de COD1 até COD29. Deste modo, as respostas foram separadas por escola, para permitir a categorização e estruturação do *corpus* de dados, bem como permitir o desenvolvimento das etapas do estudo direcionadas à associação destes dados à análise do levantamento documental e à discussão teórica.

Para envio do questionário direcionado aos gestores escolares, via correio eletrônico (*e-mail* das escolas), foi realizado um contato inicial por telefone com todas as escolas, no sentido de confirmar informações como *e-mails* e nome do responsável pela direção. No e-mail enviado em 18 de agosto de 2022, seguiu o endereço eletrônico específico do questionário de cada escola codificada, e foi anexado o consentimento de pesquisa emitido pela SRE de Ituiutaba.

Em sua estrutura e no início do questionário, foi inserido o Consentimento de Pesquisa de cada gestor escolar, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), elaborado nos moldes determinados pelo Comitê de Ética da Universidade<sup>8</sup> (CEP/UFU). Na sequência, com dez questões a serem respondidas em, no máximo, quinze minutos, este instrumento focou na gestão escolar e nas implicações dos programas e ações identificadas no levantamento documental. As justificativas de cada questão e o questionário são apresentados nos Anexos A e B.

Após envio do primeiro *e-mail*, foi realizado um segundo contato telefônico com as escolas que ainda não haviam participado, para reforçar a importância da participação na pesquisa, bem como para agradecer a disponibilidade dos gestores em respondê-lo. Um segundo *e-mail* foi enviado em 31 de agosto de 2022 às doze escolas que ainda não tinham participado da pesquisa. Após o envio do e-mail, totalizaram 21 (vinte e uma) escolas participantes.

A análise dos dados obtidos por meio do questionário completaram o segundo objetivo específico e perfizeram o terceiro, de analisar como esses programas e ações atuam na gestão

---

<sup>8</sup> Projeto de Pesquisa Protocolo CAAE: 52510321.0.0000.5152 - Submetido em: 18/11/2021.

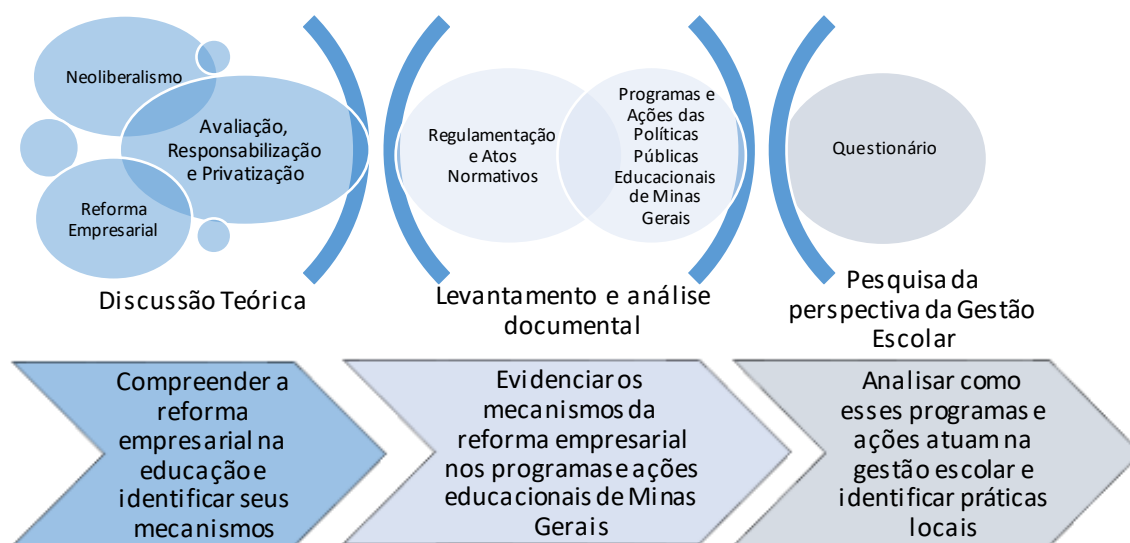
das escolas públicas estaduais de Minas Gerais e constatar se existem práticas regionais e/ou soluções localizadas como repercussões desses programas e ações.

Com as respostas codificadas por escola, as informações foram unificadas e estruturadas em um *corpus* de pesquisa, com os resultados de sua análise descritos na Seção 5.

Em síntese, foram desenvolvidas as seguintes etapas da pesquisa:

- (1) Levantamento bibliográfico – estruturação da discussão teórica;
- (2) Levantamento e análise documental dos principais programas e ações das políticas públicas educacionais mineiras, instituídas pelo governo do Partido Novo de 2019 a 2022, em relação ao referencial teórico;
- (3) Aplicação de questionário aos gestores das 29 (vinte e nove) escolas, com 21 (vinte e um) respondentes;
- (4) Estruturação, descrição e categorização do *corpus* de dados obtidos com o questionário;
- (5) Análise dos aspectos comuns e principais tendências quantitativas dos dados do questionário; e
- (6) Análise e descrição dos resultados da pesquisa triangulados entre teoria, documentos e questionário (Figura 2).

Figura 2 - Síntese das etapas de desenvolvimento da pesquisa



Fonte: elaborada pela autora.

E para materializar a pesquisa, as seções a seguir foram organizadas de acordo com o caminho de estruturação do conhecimento realizado neste estudo. Na Seção 2 foi estruturada a discussão teórica sobre o Neoliberalismo e a Reforma Empresarial da Educação, com os antecedentes históricos do neoliberalismo rumo à reforma, e os fundamentos e implicações da reforma na educação. Na Seção 3 apresentou-se a discussão teórica relacionada à Reforma Empresarial na Educação Pública Brasileira, com a descrição dos mecanismos da reforma na gestão da educação pública no Brasil, e, entre estes mecanismos, a avaliação, o processo de responsabilização, as parcerias público-privadas, e a estruturação da privatização da educação no país. Já na Seção 4, são descritos os resultados com a pesquisa documental e os programas e ações do Estado de Minas Gerais com maior destaque no processo da reforma – o Transforma Minas, o Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco, o Projeto Somar, o Projeto Trilhas do Futuro, o Novo Currículo Referência de Minas Gerais, o Simave e o Prêmio Escola Transformação. Ainda nesta seção, são descritos os dados obtidos com o questionário realizado junto aos gestores escolares. Na última Seção, são apresentadas as análises da triangulação entre os dados do levantamento teórico, do levantamento documental e do questionário, de acordo com os grupos de análise identificados no estudo. E ao final, são apontadas as considerações finais do estudo, as referências bibliográficas e os seguintes apêndice e anexos: Apêndice A – Figuras Sínteses dos Elementos Centrais da Pesquisa; Anexo A – Questionário e Anexo B – Justificativas das questões do Questionário.

## **2 A REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO NEOLIBERAL**

As múltiplas reformas estruturais na educação brasileira apresentam a influência das ideias neoliberais na educação, e são destinadas a reduzir a intervenção do Estado na provisão e gestão dos serviços educacionais. Como as reformas são instituídas por meio das políticas públicas, essa influência também é sentida diretamente nas retóricas discursivas (dos políticos, dos peritos, dos meios de informação), que ora criticam o serviço público estatal e ora encorajam o mercado (Barroso, 2005; Secchi, 2009; Ball, 2011; Hypolito, 2011; Ravitch, 2013a; Lima, 2014b; Poli; Lagares, 2017; Libâneo; Freitas, 2018; Silva, 2019).

Esse ‘encorajamento do mercado’ traduz, sobretudo, na subordinação das políticas de educação a uma lógica estritamente econômica; na importação de valores neoliberais (competição, concorrência, qualidade, excelência) e de modelos da gestão empresarial, como referência de modernização do serviço público de educação; e na promoção de medidas tendentes à sua privatização (Barroso, 2005).

Assim, ao considerar o neoliberalismo como pano de fundo da reforma empresarial (Freitas, 2018a), para compreender os fundamentos e implicações da reforma no cenário educacional brasileiro, fez-se necessário compreender a trajetória histórica de construção do Estado e do neoliberalismo no Brasil, com suas origens e princípios estruturados a partir do liberalismo político e econômico, até chegar à definição do neoliberalismo como base política do país.

Desse modo, é importante compreender o neoliberalismo, já que ele é um complexo processo de construção hegemônico (Gentili, 1996), que, por seus ideais, consegue influenciar e mudar as concepções e as atividades do Estado, exerce uma dialética entre as mudanças intensas e dinâmicas na esfera material, e reconstrói discursos e ideologias na sociedade.

### **2.1 Estado, neoliberalismo e globalização: antecedentes históricos da Reforma Empresarial da Educação**

Para uma melhor compreensão do Estado e de sua associação ao neoliberalismo, fez-se necessário a compreensão de algumas teorias relacionadas ao conceito e à estruturação do Estado. A princípio, em uma diferenciação entre Estado e Governo, pode-se conceituar Estado como “[...]o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras [...] que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de

programas e projetos que uma parte da sociedade [...] propõe para a sociedade como um todo” (Höfling, 2001, p. 31).

Na concepção tradicional weberiana, o Estado é idealizado como uma organização que representa relações políticas, e o qual tem o uso legítimo da coerção ou da dominação, baseia-se em uma administração racional-legal e burocrática, é delimitado dentro um território e em seus habitantes, e comporta uma racionalização do direito (Montaño; Duriguetto, 2010).

Já fundada na perspectiva de classes, a concepção marxista define o Estado como um produto, uma consequência, uma construção de uma sociedade de maneira que ela possa se organizar, e que surge das relações reais e sociais de produção - relações constituintes do poder, e que criam o Estado (Montaño; Duriguetto, 2010). Nesta visão instrumental do Estado, caracterizado pela divisão em classes e relações de dominação entre elas, impedir o despontamento de organizações de trabalhadores para reivindicar seus direitos torna-se o limite da democracia política baseada no liberalismo clássico — como foi o que aconteceu em países europeus no século XIX (Montaño; Duriguetto, 2010).

E no contexto histórico, independente da concepção, por volta do século XVIII e na maioria dos países desenvolvidos, havia um Estado mínimo, formado por um pequeno núcleo e responsável por algumas funções básicas como defesa nacional, arrecadação e diplomacia; já nos séculos XIX e XX, com a tentativa de estabelecer o Estado do bem-estar, foi ampliado o seu campo de ação e seus gastos, o que levou à sua crise nos anos 80, e trouxe a proposta de sua redução (Pimenta, 1998).

Já no final da década de 1970 e início de 1980, com a emergência de uma nova configuração de integração econômica mundial – a globalização (Pimenta, 1998; Harvey, 2014), o Estado foi chamado para “agir como um mediador civilizador”, chamado que reformulou a teoria do Estado liberal - Estado antes estruturado para agir “[...] de acordo com o ‘bem comum’ a fim de controlar as paixões dos homens, possibilitando que seus interesses se sobreponham a essas paixões” (Carnoy, 1988, p. 23). Nessa nova configuração, o Estado passa a ser “regulador e não executor” (Pimenta, 1998, p. 179), e nele entra o liberalismo como tradição, com seus aspectos responsáveis por sua unidade interna: “[...] o primeiro é constituir uma corrente de pensamento organizada em torno dos interesses de classe da burguesia; em segundo lugar, [...] centrada no conceito de liberdade; ou seja, a ordem burguesa e a garantia de liberdades” (Montaño; Duriguetto, 2010, p.49).

E nas Américas, a visão dominante do Estado predominante é a baseada na tradição do pensamento liberal (Carnoy, 1988), o qual remete ao liberalismo clássico, que também é base de sustentação do neoliberalismo (Merquior, 2014). Na visão liberal do Estado, a democracia é

representativa, com o poder econômico nas mãos de um grupo menor de cidadãos, e o poder político estendido a um grupo amplo, e com o mercado livre responsável pela “distribuição da riqueza e da renda” (Carnoy, 1988, p. 47).

Para compreender o liberalismo e suas bases, ao invés de defini-lo, é mais fácil e sensato, descrevê-lo (Merquior, 2014). O movimento liberal nasceu na sociedade civil com o propósito de protestar “contra os abusos de poder estatal” e “[...] procurou instituir tanto uma limitação da autoridade, quanto uma divisão da autoridade” (Merquior, 2014, p. 17).

No entendimento dos eventos históricos, o início dos ideais liberais deu-se a partir da década de 1870, com o advento da democracia no ocidente industrial, que inaugurou amplas e duradouras experiências - em uma mistura política-histórica da democracia liberal – e pelas quais foram provadas e preservadas conquistas liberais como liberdade religiosa, direitos humanos, ordem legal, governo representativo responsável, e a legitimação da mobilidade social (Merquior, 2014).

Contudo, esse liberalismo político - responsável pela afirmação dos direitos civis no século XVIII - não deve ser confundido com o liberalismo econômico, que há muito tempo se opõe a democracia e tem um conceito de liberdade diferente: é uma liberdade considerada como a “liberdade dos modernos”, na qual os homens são livres apenas quando podem fazer o que quiserem, caso não seja contra a lei (Bresser-Pereira, 2017).

Este conceito de liberdade como ideal político é a base do princípio constituinte do liberalismo - o princípio de que tudo o que não é proibido por lei é permitido. Em duas visões diferentes, o conceito de liberdade pode assim ser compreendido: de acordo com Harvey (2014), o conceito de liberdade como ideal político tem como base a liberdade individual transformada em valor central da sociedade; e para Merquior (2014), a visão da liberdade individual é ilimitada e contrapõe-se à capacidade limitada do governo de intervir.

Por conseguinte, a limitação de intervenção do governo foi estruturada em outro princípio - de distribuição e divisão da autoridade estatal nos poderes do legislativo, executivo e judiciário – descritos na *Constitutional Theory* de 1928, de Carl Smith<sup>9</sup>, junto a outros princípios do liberalismo (Merquior, 2014).

Já no início do século XX, a violenta turbulência causada pela “guerra civil europeia” de 1914-1945 trouxe consigo o colapso de democracias recentes (Merquior, 2014), bem como a crise do primeiro ciclo do liberalismo clássico (Freitas, 2018a). Já para Bresser-Pereira (2017), do ponto de vista do Estado, trouxe a adoção de uma forma progressista de

---

<sup>9</sup> A *Constitutional Theory* foi escrita em 1928 por Carl Smith – um grande antiliberal moderno, jurista e teórico político alemão – na qual descreveu a constituição liberal e seus princípios (Merquior, 2014)

desenvolvimentismo, definido pela combinação entre a “[...] coordenação do estado e do mercado, no qual o desenvolvimento econômico é o resultado de um projeto político conciliador entre o papel do mercado e a vontade dos cidadãos” (Bresser-Pereira, 2017, p. 60).

Nos anos entre guerras, como resposta ao liberalismo, havia duas principais reações à ameaça de hegemonia institucional econômica - o socialismo estatal e o fascismo – que, a longo prazo, como em outras etapas da história, tiveram como resposta o prevalecimento dos interesses econômicos a nível mundial (Merquior, 2014). Estas reações foram depois “eclipsadas” pela economia neoclássica e pelo neoliberalismo (Bresser-Pereira, 2017).

Na difusão das ideias liberalistas, e redigindo a estrutura destes “eclipses”, Gentili (1996) e Merquior (2014) citam um importante economista liberista, Friedrich August von Hayek, que, com suas ideias, e como um dos representantes da inteligência neoliberal, transformou o catalítico fenômeno de câmbio<sup>10</sup> na alma do mercado e na visão do mundo. Liberalista pode ser definido como aquele que acredita que se não houver liberdade econômica, as demais – civil e política – desaparecem (Merquior, 2014).

Nascido em Viena, e tendo conquistado uma cadeira na Escola de Economia em Londres em 1931, Hayek, já aposentado nos Estados Unidos em 1974, foi agraciado com o Prêmio Nobel de Economia por suas ideias liberistas disseminadas no âmbito mundial: as duas únicas funções de um governo legítimo consistiam em prover uma estrutura ao mercado e prover serviços que o mercado não consegue, abandonando a “miragem da justiça social”; e toda falha da democracia liberal em garantir a liberdade econômica cerca também o direito natural de acumular privadamente, e, como consequência, compromete a liberdade social e pessoal (Merquior, 2014). Assim, explicando estas ideias liberalistas, Freitas (2018a, p. 19) descreve que no neoliberalismo “[...] somente pode haver liberdade, no seu sentido pleno, se houver liberdade econômica, livre mercado e garantia do direito de cada um de acumular propriedade privada, por ‘seus méritos’” (Freitas, 2018a, p. 19).

E além de Hayek, outro economista - Milton Friedman – foi uma importante influência no renascimento liberalista, e é apresentado como outra estrela da escola de economia de Chicago, que auxiliou Hayek na tese da indivisibilidade da liberdade, e difundiu outras ideias importantes em que se baseiam o neoliberalismo: reafirmou a tese da indivisibilidade da liberdade (econômica, social e pessoal) e afirmou que somente com a obtenção ou manutenção

---

<sup>10</sup> Segundo Merquior (2014), este termo foi cunhado por Ludwig von Mises, teórico economista e crítico à utopia socialista de deixar de lado o mercado, em seu tratado sobre dinheiro, representando o movimento de troca, base do liberalismo.

da liberdade econômica, as outras liberdades – civil e política – não se desvaneceriam (Merquior, 2014).

Com suas ideias difundidas, Friedman ainda afirmou que dispersando-se o poder, o jogo do mercado equilibra concentrações do poder político; que o Estado liberalista evita toda tendência de se colocar o poder econômico nas mãos políticas do Estado; e que o liberalismo não é apenas uma condição suficiente, mas uma condição necessária de liberdade global (Merquior, 2014). Friedman, já na década de 50, foi o responsável por sistematizar uma das propostas que impactaria no sistema educacional nos Estados Unidos – o sistema de *vouchers* – ao descrever o papel do Governo na Educação (Friedman, 1955).

De acordo com Freitas (2018a), após a crise do primeiro ciclo do liberalismo clássico no pós-guerra, e em conjunto ao medo permanente da ameaça socialista – em especial, da Revolução Socialista de 1917 na Rússia - o retorno do liberalismo encontrou sua motivação ideológica. Destarte, ao final dos anos de 1970, emergiu um segundo liberalismo econômico e radical, e uma “nova direita”, que retomou o liberalismo clássico do século XIX, associado ao autoritarismo social (Freitas, 2018a) – movimento que deu origem ao neoliberalismo.

Conforme a ótica dos princípios neoliberais, segundo Harvey (2014), a teoria neoliberal tem como princípio básico o livre mercado e o livre comércio, e trouxe medidas necessárias: a privatização da economia; direitos totais de propriedade particular às empresas estrangeiras na expatriação dos lucros; quebra das barreiras comerciais; estrita regulação do mercado de trabalho, entre outras medidas de favorecimento do regime capitalista. Após a segunda guerra mundial, uma nova ordem mundial constituiu-se pelo acordo entre instituições como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional de Compensações, no sentido de estabilizar o fluxo do mercado internacional e incentivar o livre comércio de bens, que depois buscaram desprender o capital das restrições impostas pelo Estado em diversos países (Harvey, 2014).

Em meados dos anos 1970, Harvey (2014) relata como o Chile foi palco da primeira experiência do neoliberalismo em um país na América Latina: com um golpe contra o governo eleito pela democracia diante de uma possível ameaça socialista, as elites chilenas - apoiadas pelos Estados Unidos - reprimiram movimentos sociais e organizações esquerdistas, liberando o mercado de trabalho de regulações governamentais e implementando políticas privatistas de reestruturação da economia em parceria com o FMI.

Como resposta às falhas anteriores do capitalismo liberal e do comunismo, com experiências também em países como China, Índia, Suécia, na década de 1980, Grã-Bretanha e Estados Unidos adotaram o neoliberalismo, proliferando-se para todo o mundo como um



projeto político de retomada da “acumulação ativa do capital” e do poder pelas elites econômicas (Harvey, 2014), inclusive no Brasil.

Sobre este segundo liberalismo, Harvey (2014) explica que no período de 1978-1980, nos Estados Unidos e na Inglaterra, consolidou-se “[...] das sombras de uma relativa obscuridade, uma doutrina particular que respondia pelo nome de ‘neoliberalismo’” e estes países a transformaram na diretriz central do pensamento e da administração econômica. Para este autor, o neoliberalismo pode ser definido, em primeiro lugar, como:

[...] uma teoria das práticas políticas-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio (Harvey, 2014).

Em outra concepção, o neoliberalismo é considerado como uma reação articulada da burguesia às dificuldades expansionistas e de acumulação do capital, e na qual os governos destroem serviços públicos por meio de uma intensa política de privatizações, criando espaços de acumulação para o setor privado (Previtali; Fagiani, 2017). Nessa concepção, os princípios básicos do neoliberalismo são:

a) Política de privatização de empresas estatais; b) Livre circulação de capitais internacionais e ênfase na globalização; c) Abertura da economia para a entrada de multinacionais; d) Adoção de medidas contra o protecionismo econômico; e) Desburocratização do estado com leis e regras econômicas simplificadas para facilitar o funcionamento das atividades econômicas; f) Diminuição do tamanho do Estado; g) Posição contrária aos impostos e tributos excessivos; h) Aumento da produção; i) Contra o controle de preços dos produtos e de serviços por parte do Estado; j) A base da economia deve ser formada por empresas privadas (Previtali; Fagiani, 2017, p. 85).

Na mesma linha, o neoliberalismo está muito além de uma ideologia ou de um conjunto definido de políticas como privatização, liberalização financeira e de ataque coordenado ao Estado (Saad Filho; Morais, 2018). O neoliberalismo é um sistema de acumulação dominante, com quatro características específicas responsáveis pela elevação da taxa de exploração dos sistemas de acumulação<sup>11</sup> nos países: a) a financeirização da produção, da ideologia e do Estado; b) a integração internacional da produção; c) um papel proeminente do capital externo; e d) uma combinação de políticas macroeconômicas baseada em políticas fiscais e monetárias contracionistas (Saad Filho; Morais, 2018).

<sup>11</sup> Saad Filho e Morais (2018) conceituam o sistema de acumulação (SA) de um país como a configuração, a fase, a forma ou o modo de existência do capitalismo em dada conjuntura, determinado pelas relações de classe encapsuladas no modo de extração, acumulação e distribuição do mais valor, sendo variado e expressando a forma da relação de capital de maneira concreta, em um momento e em um lugar específico.

Esta investida neoliberal também é descrita como um regresso ao liberalismo, senão um *laissez faire*<sup>12</sup> (Merquior, 2014), criada pelo capital financeiro rentista, na retomada do liberalismo econômico (Freitas, 2018a). E ainda, na concepção do “vigiar e punir” de Foucault (2008), Laval (2019) descreve que a racionalidade do capital foi transformada em lei social geral.

Associada ao neoliberalismo, a globalização – estabelecida a partir da antiga estrutura econômica de importantes países desenvolvidos, como Grã-Bretanha, China e Estados Unidos (Harvey, 2014), e provocada pela mudança estrutural do capitalismo mundial - foi designada como novas lógicas econômicas e sociais e como uma aceleração da integração econômica internacional (Charlot, 2007). E na qualidade de fenômeno econômico, além de trazer a circulação de fluxos de empresas multinacionais e a abertura de fronteiras - com a consequente diminuição do papel do Estado – a globalização resultou em um fenômeno político, amparado na ideologia neoliberal do Consenso de Washington (Charlot, 2007).

Neste Consenso de Washington - uma reunião de representantes do BM, do FMI e do Departamento de Tesouro dos Estados Unidos, com representantes da América Latina, promovida pelo *Instituto form International Economics*, e realizada em novembro de 1989 – visou uma avaliação das reformas econômicas realizadas na América Latina e a eliminação de toda concorrência estrangeira nestes países (Sampaio; Santo; Mesquida, 2002; Charlot, 2007). O Consenso foi planetarizado e denominado ‘globalização’, com a ideia base de que o mundo possui como centro os Estados Unidos (Sampaio; Santo; Mesquida, 2002). Além disto, o Consenso disseminou a ideia de que a fonte de desenvolvimento, riqueza, progresso econômico e social de todos os países é a intensificação do comércio internacional, partindo da concepção do mundo como espaço social comum, que deve funcionar de acordo com a lei do mercado de oferta e demanda, livre das regulamentações governamentais dos países periféricos (Charlot, 2007).

Desta maneira, na perspectiva econômica, a globalização trouxe o neoliberalismo como resposta ao contexto mundial de crise do liberalismo e como diretriz central de pensamento e de administração econômica advinda das sombras do liberalismo clássico, tornando-se uma modalidade hegemônica e um modo difundido de interpretação, vivência e compreensão do mundo (Harvey, 2014).

E de acordo ao apresentado na próxima seção, o Brasil seguiu o mesmo percurso histórico mundial de estruturação do neoliberalismo, de planetarização da globalização e de

---

<sup>12</sup> A expressão foi criada por John Stuart Mill e popularizou-se como forma de identificar um modelo econômico baseado na liberdade de mercado, isto é, na não-intervenção estatal (Mill, 2019).

estruturação da base da reforma empresarial do Estado e da educação. Como país periférico, o país vivenciou e vivencia as pressões para funcionar de acordo com a lei do mercado de oferta e demanda internacional, livre das regulamentações governamentais, no contexto globalizado da reforma empresarial.

## **2.2 Neoliberalismo no Brasil: da Reforma Gerencial do Estado à Reforma Empresarial Educacional**

No Brasil, até o século XIX, o Estado foi caracterizado por ser patrimonialista liberal clássico, e, mesmo com o início da República em 1889, este perfil manteve-se e se estendeu até a década de 1930 – quando o Estado seguiu as mudanças internacionais, com um modelo de administração pública burocrática predominante até o final dos anos 60 (Pimenta, 1998).

Após este período, em 1964 as Forças Armadas tomaram o poder e instituíram um regime militar – o qual, com sua queda em 1985, deu lugar à Nova República (Pimenta, 1998), em uma transição da ditadura à democracia limitada por um pacto de elite que culminou em uma democracia atrofiada e frágil, com graves contradições (Saad Filho; Morais, 2018). Embora a necessidade da descentralização de poder estivesse associada à democracia, presente na formulação de diversos pontos da Constituição de 1988 (Abrúcio, 2005), as reformas neoliberais foram aos poucos incorporadas à Constituição – em uma primeira fase de transição ao neoliberalismo – com o foco na internacionalização, na financeirização da economia brasileira, e na garantia de legitimidade e de influência ao neoliberalismo sobre o tecido institucional do país, mirando as aspirações democráticas antes conquistadas (Saad Filho; Morais, 2018).

Para Novaes e Okumura (2021), foi a partir dos anos 1990 que se consolidou no Brasil a reprodução financeira do capital. A internacionalização de empresas brasileiras e inúmeros processos de fusões e aquisições geraram corporações multinacionais, que estimularam e se beneficiaram dessa reprodução, e, como consequência, trouxeram ao Brasil – considerado como “[...] país de capitalismo subordinado: a corrupção, especulação, desnacionalização e desindustrialização” (Novaes; Okumura, 2021, p. 186).

Na era Collor (de 1990 a 1992), a percepção da opinião pública de que inúmeros problemas da administração pública brasileira não tinham sido resolvidos - na esteira do que acontecia em outros países - foi transformada na ideia de Estado mínimo, que levou ao desmantelamento de diversos setores e políticas públicas, à redução de atividades estatais

essenciais, e à tentativa de usar o poder estatal para ampliar os tentáculos privados de seu grupo político (Abrúcio, 2007).

No governo de Fernando Henrique Cardoso (de 1995 a 2003) houve a prevalência da lógica advinda de sua equipe econômica e de seus pensamentos, que levou a um avanço na discussão reformista do Estado por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Abrúcio, 2007). Este plano teve como função oferecer diretrizes básicas às mudanças no papel do Estado, tendo como substrato o gerencialismo, composto pelo patrimonialismo e pelos interesses corporativos (Albuquerque; Albuquerque, 2012).

Com o Estado liberal implementado, a administração pública foi submetida a um processo de reforma voltada à eficiência e à qualidade, e deixou de lado a burocracia para dar lugar a uma nova filosofia de gestão, baseada na flexibilidade administrativa, no controle de resultados, no paradigma da competitividade, no senso de missão e objetivo, na delegação de autoridade e responsabilidade, na descentralização, na terceirização, nas soluções de mercado (Pimenta, 1998). As estratégias adotadas para esta reforma administrativa do setor público podem ser descritas em oito princípios básicos: “[...] desburocratização, descentralização, transparência, *accountability*, ética, profissionalismo, competitividade e enfoque no cidadão” (Pimenta, 1998, p. 181).

Essa segunda fase de transição do neoliberalismo no país – após priorizar os interesses diretos do capital privado transnacional do setor financeiro – consolidou o papel gerencial deste setor também na reprodução social, na estabilização das relações sociais impostas na primeira fase, na promoção de uma subjetividade neoliberal e na introdução de políticas sociais neoliberais para gerir as privações impostas, com graves implicações políticas (Saad Filho; Morais, 2018).

Após este período, enquanto na América Latina houve uma ascensão de governos progressistas, o Brasil viveu a adoção de um projeto fraco neodesenvolvimentista, proposto pelo governo de coalização do Partido dos Trabalhadores (PT) – que assumiu o governo em 2003, durante dois mandatos, com a eleição e reeleição de Luiz Inácio Lula da Silva; e permaneceu por mais dois mandatos, iniciado em 2011, com a eleição e reeleição de Dilma Rousseff, presidindo o país até o ano de 2016. Essa permanência trouxe a ilusão de que o neoliberalismo havia passado (Alves, 2017; Freitas, 2018a). Este período de treze anos do governo petista representou um momento no qual as forças desenvolvimentistas nacionais e a lógica inclusiva da democracia procuraram enfrentar o setor empresarial e político neoliberal, e suas políticas excludentes (Freitas, 2018a; Saad Filho; Morais, 2018).

Contudo, mesmo com as conquistas do “neoliberalismo desenvolvimentista”<sup>13</sup> deste período, e suas implicações positivas para o crescimento econômico, foi preservada a coalizão política do governo anterior, bem como a estrutura de políticas econômicas neoliberais, que criaram pressões financeiras no setor público e impuseram restrições orçamentárias rígidas ao Estado de bem-estar social até então vivenciado (Alves, 2017; Saad Filho; Morais, 2018).

Assim, no segundo mandato da Presidenta Dilma Rousseff, em uma crise econômica profunda colapsando o governo do PT, resultado de uma confluência de revoltas lideradas por uma “aliança de privilégios” (Saad Filho; Morais, 2018), a “nova direita” (Freitas, 2018a) teve o máximo de interesse em reproduzir a submissão econômica e política do país, estruturando um golpe ao governo em 2016 (Villen, 2017). O golpe realizado com o impeachment da Presidente Dilma Rousseff, expressou as contradições entre o neoliberalismo como sistema de acumulação e a democracia como forma política (Saad Filho; Morais, 2018).

Após o golpe, o governo do até então vice-presidente Michel Temer - de base política do antigo Partido de Frente Liberal (PFL) e do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), representantes da nova direita - foi iniciado interinamente em 12 de maio de 2016, e assumido, em definitivo, em agosto de 2016, até dezembro de 2018, avançando com sua agenda de “reformas” intensificadoras do neoliberalismo excludente. Neste governo foram aprovadas medidas de corte de recursos públicos - como a Emenda Constitucional nº 95, ou Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 55, que congelou por vinte anos os gastos públicos; foi dado apoio ao endurecimento das instituições públicas – Exército, Judiciário e Parlamento – e confrontadas as tentativas de rearticulação da esquerda, excluindo qualquer oportunidade de retomada no governo; e despontaram figuras anônimas, representantes do autoritarismo neoliberal no Brasil, no processo de eleição presidencial (Saad Filho; Morais, 2018).

Com o golpe de 2016, a face autoritária da “nova direita” foi revelada, já que, como defensores do liberalismo econômico, abriram e renunciaram à democracia para garantir o livre mercado gerador de liberdade, com o Estado considerado, a partir de então, como quem atrapalha a liberdade individual de competir, uma vez que olha para o bem-estar coletivo (Freitas, 2018a).

Como descreve Villen (2017), o golpe passou o recado de que o capital deve seguir livre e solto para agir, e que não se permite, por muito tempo, a existência de reformas brandas, como as do governo petista. No governo que seguiu, o despotismo de mercado subiu ao patamar de

---

<sup>13</sup> Saad Filho e Morais (2018) definem o neoliberalismo desenvolvimentista pela junção de iniciativas novo-desenvolvimentistas às medidas neoliberais de regulação extensiva da reprodução econômica e social, com graves implicações políticas.

uma política declarada de governo, e todo o espaço ainda preservado do mercado foi cedido para que o governo fosse eficiente – sinônimo de privatização, de monetização, e por fim, de desvalorização (Villen, 2017).

O período do neoliberalismo desenvolvimentista, antes do golpe de 2016, fez retirar a atenção da sua ligação política com os conservadores, do seu significado ideológico e dos métodos pelos quais o neoliberalismo se propaga e resiste - período no qual não foi dada a devida importância à retomada do liberalismo econômico descompromissado com a democracia, vista como algo apenas ‘desejável’, mas não como uma condição necessária ao país (Freitas, 2018a).

Esse processo, iniciado pela crise política sucedida desde 2014 (Boito Júnior, 2021), demonstrou a “[...] calcinação das tradicionais forças de centro-direita” (Saad Filho; Moraes, 2018, p.261), e trouxe a candidatura e a consequente eleição, em 2018, do extremista Jair Bolsonaro – um governo antidemocrático, antioperário e antipopular, no qual predomina um grupo político neofacista (Boito Júnior, 2021).

Com base no fascismo original, o neofascismo brasileiro pode ser conceituada como um movimento nascido das manifestações pelo impeachment de 2015-2016, com predomínio da classe média, e que faz da crítica à corrupção uma perspectiva conservadora e moralista e, da crítica à “velha política”, uma perspectiva autoritária enaltecida da concentração do poder no Executivo, e que aponta para o fim da política parlamentar, isto é, para o fim da democracia (Boito Júnior, 2021).

A nova retórica presidencial e a pauta dos discursos do candidato que ganhou a eleição em 2018 podem ser assim detalhadas.

Com pautas conservadoras e posições extremadas, Jair Bolsonaro foi vencedor das eleições presidenciais de 2018, com discursos agressivos, autoproclamado restaurador da ordem perdida e combatente do suposto regime socialista instaurado no Brasil. Compõe também sua retórica o retorno das forças armadas à frente da arena política, o antifeminismo, o antissocialismo, além de expressões homofóbicas e racistas presentes em seus discursos e dos aspectos de seu perfil político, ensejando o ascenso de um cariz contemporâneo do fascismo na realidade tupiniquim (Silva, 2019, p. 5).

Este governo extremista e conservador confirmou o diagnóstico de Saad Filho e Moraes (2018), de que um presidente de extrema direita, sem experiência de governo, e sem apoio de uma estrutura partidária consolidada, demandaria negociações contínuas e chocaria permanentemente com a lei. Desde 2013, caracterizada por uma convergência de insatisfações, a política brasileira tem estabilizado a aliança neoliberal em torno de um programa econômico e político concentrador e destrutivo da cidadania, gerando “[...] a pior contração econômica

registrada da história do país e o mais grave impasse político do último século” (Saad Filho; Morais, 2018, p. 267).

Conforme Silva (2019), algumas pesquisas reconhecem que o Brasil vive uma profunda crise da democracia, em razão da ascensão de um projeto político ofensivo às conquistas sociais e pautado na exclusão, no autoritarismo, na austeridade dos gastos sociais e da liberação dos fundos públicos para atender as demandas do capital. Destarte, a partir do golpe de 2016, em especial no governo federal, o diálogo com a população foi impedido por uma visão autoritária de como exercer o poder político presidencial (Grin; Abrúcio, 2021).

A retórica neoliberal insistente na redução do tamanho do Estado veio e vem acompanhada das mudanças impostas pelas reformas neoliberais, aprovadas desde o golpe de 2016, como exemplo, o corte dos gastos públicos por vinte anos e engessamento dos investimentos do Estado na educação; da reforma trabalhista de 2017 e a liberação da terceirização para atividades-fim, com a Lei da Terceirização; a reforma do ensino médio e a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Reformas para que o país possa aderir e estar sempre configurado ao capital internacional, por meio das forças de mercado - que, por sua vez, influenciam as relações sociais por meio da financeirização da reprodução social e da privatização dos bens comuns de responsabilidade do Estado (Saad Filho; Morais, 2018). Assim, o Brasil se configura como “[...] apenas uma província do sistema-mundo do capital global [...] onde se disputa o reordenamento do sistema-mundo sob o comando do Império neoliberal” (Alves, 2017, p. 138).

Deste jeito, o Estado, ao reordenar-se com base no neoliberalismo, torna-se o culpado pela crise, pois gastou mais do que podia em sua legitimidade para atender às demandas da população por políticas sociais, levando ao déficit fiscal, além de atrapalhar o livre mercado com sua regulamentação (Peroni, 2012).

Essa contestação da ingerência do Estado na produção de bens e serviços faz parte do processo de reconfiguração do país por meio de reformas neoliberais (Laval, 2019). Além disto, contesta para dar foco à ênfase mercantil e concorrencial, para transformar direitos sociais em serviços a serem adquiridos e para corroer a lógica da democracia liberal sempre que necessário (Freitas, 2018a).

Este cenário geral de reformas neoliberais trouxe todo um conjunto de mudanças às políticas públicas e à sociedade: um livre mercado com ênfase mercantil e concorrencial, no qual direitos tornaram-se serviços e os indivíduos vendedores de si mesmos; a queda da proteção social e alterações drásticas nas relações trabalhistas e a corrosão da lógica da democracia liberal, agora não mais como uma condição necessária aos ideais neoliberais

(Freitas, 2018a). Agora, “[...] a escola é uma empresa, o hospital é uma empresa, a igreja é uma empresa, o centro cultural é uma empresa e o próprio Estado é concebido como empresa” (Chauí, 2021).

Nessa concepção empresarial, o Estado “[...] ampliou seu espaço de intervenção mediante agências reguladoras, transformou-se em uma arena em disputa por ampliações de poder e intensificou as conexões com setores e agências mercadológicas visando à regulação das relações entre os estados-nações” (Silva, 2019, p. 6).

E ao observar o processo de reforma empresarial no contexto internacional, a partir dos anos 1980, muitos países, inclusive europeus, adotaram algumas estratégias específicas ao aderirem ao Consenso de Washington, dentre elas: privatização, redução do tamanho e liberação de compromissos do Estado; redução dos serviços prestados pelo Estado e seu atrelamento ao mercado; redução da dívida interna acumulada; encorajamento do investimento externo; tecnização das empresas; administração para o gerenciamento com liberdade para gerenciar; mercantilização da democracia; desenvolvimento de uma sociedade empresa e nenhum controle nacional sobre o capital (Sampaio; Santos; Mesquida, 2002).

Desse modo, a Europa e outros continentes foram objetos de uma reforma educacional, a concepção de um Estado gestor, supervisor e avaliador introduziu parcerias com o terceiro setor, mecanismos de competição entre público e privado, gestão centrada nos resultados escolares e uma racionalização (Lima, 2014b).

Por meio de políticas e práticas, a reforma empresarial e uma nova concepção do Estado – agora gestor – foi resultado da homogeneidade do neoliberalismo, alcançada no começo dos anos 1980, que, após um cenário pós-Segunda Guerra, e devido a problemas econômicos, consolidou-se como cenário da reforma em países como Estados Unidos e Inglaterra, expandindo-se a outros países (Freitas, 2018a), centrais e periféricos.

O mesmo movimento de mudança do papel no Estado aconteceu na educação, uma vez que as políticas de empobrecimento do Estado e a discussão em torno dos serviços públicos enfraqueceram os sistemas educacionais em uma onda de mudanças que deve ser compreendida pelo prisma de longa duração e como produto de uma acentuação da transformação capitalista das sociedades (Laval, 2019). E uma grande responsabilidade do neoliberalismo é a deterioração das instituições educacionais, universitárias e científicas, antecedida pela degradação mundial das condições de vida e trabalho, uma vez que esta norma neoliberal de transformação da sociedade se estendeu e se estende muito além do campo econômico (Laval, 2019).



A deterioração do sistema educacional é explicada pela visão do neoliberalismo, que “[...] olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada no livre mercado, cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade” e que reproduz a visão social de um mundo pautado pela concorrência nos processos educativos (Freitas, 2018a, p.31).

Essa visão mercantilista mundial da educação está envolvida nos processos de globalização e de internacionalização, explicada devido à existência de uma Agenda Global Estruturada para a Educação – global por implicar “[...] forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstruem as relações entre nações” (Dale, 2004, p. 426).

A visão social da educação no neoliberalismo disseminada com a globalização, e proporcionados por órgãos internacionais, acometem os governos e demais organizações sociais de países emergentes, para que cedam “[...] ‘espaços’ importantes nas atividades estatais, por exemplo, nas redes públicas de educação, que passam a ser direcionados a partir de interesses de uma oligarquia financeira globalizada” (Libâneo; Silva, 2016, p. 55). Além disto, essa visão fez da educação um serviço, da escola uma empresa, e trouxe um consequente afastamento do Estado, como início dos processos de privatização da educação pública (Freitas, 2018a).

Ainda, a escola - pública ou privada, concebida como uma empresa sob concorrência – agora tenta atrair clientela com ofertas, gerando a mesma expectativa de obtenção de benefícios que se esperam do mercado e da concorrência, em uma estrutura de *mercadorização* dos produtos educativos e comercialização da atividade educacional (Laval, 2019, grifo do autor).

Assim, quando a escola é vista como empresa, em um mercado educacional, a educação deve ser padronizada e submetida a controle, escolas de menor qualidade devem ser fechadas, e “[...] os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; e os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitidos” (Freitas, 2018a, p. 28-29).

E esse novo mundo neoliberal e globalizado, que generaliza a concorrência das economias, mas também generaliza a concorrência entre todas as sociedades e todos os seus setores, exige a mudança de olhar sobre as políticas educacionais e uma “reforma” imposta à escola, com o único objetivo de transformar a escola em “escola neoliberal” (Laval, 2019, p. 17).

A escola passa a ser orientada aos propósitos de competitividade prevaletentes na economia globalizada, e essa exigência de “competitividade” torna-se “um princípio político geral que comanda as reformas em todos os domínios”, evidenciada como uma “expansão da

racionalidade de mercado a toda a existência, por meio da generalização da forma-empresa” (Dardot; Laval, 2017).

E para especificar a reforma do Estado, e como consequência, especificar a reforma da educação, neste estudo optou-se pelo termo usado por Freitas (2018a) como “[...] reforma empresarial da educação”. Este autor apresenta a reforma como um movimento vindo da tradição estadunidense, e que se desenvolveu nas últimas décadas em escala mundial, em um cenário de globalização rentista e tecnológico, promovido pelo neoliberalismo.

Essa reforma educacional, originária nos Estados Unidos, é explicada também como um movimento – tanto nacional quanto internacionalmente – que tem como líder um consórcio de organizações e indivíduos voltados a expansão de reformas orientadas ao mercado e à privatização da educação, e que buscam injetar a competição na esfera da educação pública por mecanismos empresariais, e ainda, por modelos privatistas, como escolas *charters* e *vouchers* escolares (Brewer; Hartlep; Scott, 2018).

Em seu artigo “Lucro vs. *Charters* sem fins lucrativos” sobre as escolas *charters* nos Estados Unidos, Greene (2016) define estas escolas como escolas terceirizadas sem fins lucrativos, que não são supervisionadas e não prestam contas a ninguém, e pelas quais empresas privadas e indivíduos lucram, e assim, destroem a educação de hoje.

Quanto aos *vouchers* escolares, na visão de seu formulador Friedman (1955), seriam um processo no qual o governo financia a educação dando aos pais *vouchers* resgatáveis por uma soma máxima especificada por criança, e os pais estariam livres para gastá-la na compra de serviços educacionais de sua escolha, sendo prestados por empresas com ou sem fins lucrativos.

Assim, fundada por este consórcio de organizações estadunidenses, a reforma empresarial na educação foi conduzida por outras organizações internacionais, como FMI, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio (OMC), entre outras. Sob o resguardo do capital sem nenhum controle nacional, a reforma e suas ideias de livre mercado estão por detrás das políticas educacionais formuladas nos países periféricos (Libâneo; Freitas, 2018).

Estes organismos internacionais e regionais multilaterais são dessa maneira listados:

O Fundo Monetário Internacional (FMI); o Banco Mundial (BM); a Organização das Nações Unidas (ONU); a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO); a Organização Mundial do Comércio (OMC); a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Há também organismos regionais, como: a Organização dos Estados Americanos (OEA); o Tratado Norte-americano de Livre comércio (NAFTA); o MERCOSUL; a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), bem como uma variedade de organizações não governamentais internacionais e nacionais (Libâneo; Silva, 2016, p.51).

Foi na ação destes órgãos internacionais e no papel desempenhado por eles que os tornaram veículos para implantação da reforma nestes países: ao veicularem modelos, categorias e manuais, no sentido de universalizar e unificar ações mundialmente, mesmo que em uma conformidade simbólica, eles forçam e reforçam modelos e categorias de políticas e práticas educacionais, dentro do processo de globalização (Dale, 2004).

Entretanto, o FMI e o BM são muito mais que mecanismos inertes e propagadores de ideais, modelos e categorias, pois eles exigem de países a alteração da ênfase e do financiamento destinada à educação, em um processo denominado de “ajustamento coercivo” (Dale, 2004, p.454). Para estes órgãos, no caso do Banco Mundial, o conceito de educação “[...] limita a escola a um papel dentro de políticas de alívio da pobreza para assegurar condições para o desenvolvimento econômico capitalista” (Libâneo; Silva, 2016, p. 54).

Definidos como “reformadores” - devido a conotação positiva nos discursos políticos do país (Ravitch, 2013a, tradução nossa), essas organizações e indivíduos encontraram um terreno comum na suposição neoliberal de que a mercantilização e a competição são componentes necessários da reforma, uma vez que, ao alavancarem políticas de Estado favoráveis ao mercado, proporcionariam uma reforma benéfica a sociedade (Brewer; Hartlep; Scott, 2018).

Nesse sentido, Freitas (2018a) descreve que o objetivo principal da reforma é tornar os processos educativos dos países periféricos mais atrativos aos investimentos transnacionais dos países centrais, reproduzindo o ciclo de colonização científica, cultural e tecnológica dos ideais neoliberais. Este objetivo fica latente quando Ravitch (2013a, tradução nossa) aponta que o movimento da reforma empresarial foi fundado em grande parte por grandes fundações – pelos Gestores de Fundos de Investimentos de *Wall Street*, empresários e pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos – o mesmo consórcio de organizações citado por Brewer, Hartlep e Scott (2018).

O objetivo é criar condições para privatizar a educação no país, como resultado de um contexto de crise educacional, desmoralizando a educação pública ao padronizá-la e ao avaliá-la, sem reconhecer os limites de cada escola e sua diversidade, com os resultados de avaliações tornando-se os guias da vida escolar em detrimento às demais finalidades educativas (Freitas, 2018a).

Mesmo em outra perspectiva, a reforma da educação é duplamente orientada pelo papel crescente do saber na atividade econômica e pelas restrições impostas pela competição sistemática entre as economias, e levam mundialmente à descentralização, à padronização de

métodos e conteúdo, à nova “gestão” das escolas e à profissionalização dos docentes (Laval, 2019).

E nos países adotantes das estratégias da reforma educacional em suas ações centradas na economia, são descritos onze reflexos da reforma:

1. Afastamento do Estado como agente financiador da educação. 2. Privatização das instituições públicas de ensino. 3. Ênfase sobre a avaliação e controle – Estado avaliador e controlador (PROVÃO, Enem, etc.). 4. Critérios essencialmente quantitativos para selecionar professores e alunos, bem como para avaliar cursos nos diversos níveis do ensino. 5. Ênfase sobre a prática em detrimento da teoria. 6. Tecnização das ações educativas. 7. Ênfase sobre os fins a serem atingidos, pois estes justificam os meios. 8. Preparação escolar profissionalizante e técnica para atender à demanda das empresas (pós-médio, institutos de educação, cursos normais superiores, etc.). 9. Formação rápida e à distância. Formação esta oferecida, geralmente, por agências de mercantilização do ensino. 10. Fetichização da educação. 11. A educação precisa trabalhar com a ideia de que vivemos numa “sociedade do conhecimento”, e a língua oficial dessa sociedade, isto é, seu “quadro vocabular”, está “digitado” em inglês: “software”, “knowledge workers”, “boom”, “hardware”, “delete”, etc. (Sampaio; Santos; Mesquita, 2002, p.8).

Logo, constam determinadas características das políticas do neoliberalismo para a educação:

Redução das responsabilidades do Estado com privatização da oferta de serviços educacionais; instituição da meritocracia em várias instâncias do sistema educacional para assegurar a competitividade; lógica da concorrência para assegurar rentabilidade e competitividade; ações visando à competição entre as escolas; descentralização do ensino, definindo responsabilidades aos estados e municípios, e critérios de competição. Ou seja, introduz-se no sistema educacional o modelo do funcionamento do mercado, em que a instituição escolar é uma empresa, o aluno e os pais os clientes e o professor, um prestador de serviços (Libâneo; Silva, 2016, p. 52).

De acordo com estas estratégias e características, é possível evidenciar toda uma engenharia da reforma empresarial (Freitas, 2018a), com suas soluções e mecanismos de controle, baseados na concepção da educação como um serviço a ser adquirido no mercado e na concepção da escola como uma empresa.

Outros impactos decorrentes de ações baseadas nessa lógica de mercado são desta maneira descritas.

As diferentes formas de terceirização e privatização via parcerias público privadas; [...] a lógica do gerencialismo; a naturalização da dinâmica do mercado na educação; a subordinação formal e concreta do campo da educação; da implementação de medidas do novo neoliberalismo conservador e autoritário; da desconstrução e redução da atuação do Estado em nome da liberdade econômica; o ataque/redução dos direitos sociais e de proteção ao trabalho; dos riscos para a democracia e soberania do País (Oliveira; Oliveira, 2019, p. 12).

Algumas experiências internacionais referentes às diferentes gestões escolares - com base no mercado, no Estado ou na sociedade - indicaram que a escola gerencialista é centrada

no mercado e estruturada pelas elites tecnocráticas, e mesmo em situações que ainda não são de mercado, são desenvolvidos os mecanismos para sua estruturação (Mejía; Olvera, 2010).

Algumas ações de reformas internacionais durante as décadas de 1980 e 1990, são descritas por Mejía e Olvera (2010), conforme apresenta o Quadro 5.

Quadro 5 - Sínteses das principais ações de reformas internacionais nas décadas de 1980 e 1990

País	Principais características
Austrália	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ As práticas de processos democráticos não foram institucionalizadas de uma forma geral no sistema administrativo;</li> <li>➤ Foi implementado e generalizado no sistema educacional um discurso ambivalente - com a mistura de termos como eficiência, qualidade, avaliação, competitividade, autogestão, consumidores, entre outros – e que não fez bem ao sistema;</li> <li>➤ Tornaram o sistema educacional mais rígido;</li> <li>➤ Novas reformas levaram à descentralização e maior autonomia, com uma gestão de tipo empresarial e com menos interferência e controle do Estado.</li> </ul>
Chile	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estabeleceu o sistema de financiamento por meio de subsídios sob demanda – os <i>vouchers</i>;</li> <li>➤ Estabeleceu a cultura de responsabilidade e a competição às escolas;</li> <li>➤ As escolas particulares tiveram total autonomia financeira e permissão para cobrar taxas mensais pelos cursos</li> <li>➤ Já as escolas públicas tiveram que aderir ao Estatuto de Ensino, com atribuição do município e não da escola;</li> <li>➤ O Estado tem o papel de supervisionar e transferir recursos econômicos.</li> </ul>
El Salvador	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Devido a guerra civil, comunidades empreenderam a criação de escolas inteiramente autogeridas;</li> <li>➤ Associações Comunitárias da Educação – organização da sociedade civil - tem a responsabilidade de fornecer serviços educacionais a uma determinada localização, e são encarregados de gerir as escolas;</li> <li>➤ O Estado tem o papel de supervisionar e transferir recursos econômicos a estas associações;</li> <li>➤ Participação da sociedade civil vista como um processo de aprendizagem</li> </ul>
Estados Unidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ As reformas foram para estruturação das escolas, modificando os modelos de gestão e concedendo maior participação a os professores nas decisões escolares;</li> <li>➤ Modelos baseados na lógica de criação do mercado educacional;</li> <li>➤ Ideia da centralização descentralizada – dismantelamento dos sindicatos, redução dos orçamentos públicos educacionais e dispersão das decisões de cada ator da escola;</li> <li>➤ O Estado tem o papel de supervisionar e transferir recursos econômicos</li> </ul>
Grã-Bretanha	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Adoção de reformas estruturais com base nas premissas da nova direita;</li> <li>➤ Estabeleceu a competição e a lógica de criação do mercado educacional;</li> <li>➤ Adoção das escolas <i>charters</i>;</li> <li>➤ Ideia da centralização descentralizada administrativa e comercial;</li> <li>➤ O Estado tem o papel de supervisionar e transferir recursos econômicos.</li> </ul>
Guatemala	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Adoção do programa “Escola de Autogestão Comunitária” - organização da sociedade civil - tem a responsabilidade de fornecer serviços educacionais a uma determinada localização, e são encarregados de gerir as escolas, mas sem a estrutura antecipada de El Salvador;</li> <li>➤ Objetivo de implantar a escola, principalmente em áreas rurais.</li> </ul>

Nicarágua	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ideia da centralização descentralizada, devido às condições de transição de uma Guerra Interna</li> <li>➤ Sistema de autonomia e modelo criado com base no direito de escolha dos pais, e como se a escola pública fosse uma escola privada - escolas <i>charters</i>;</li> <li>➤ O Estado tem o papel de supervisionar e recursos econômicos;</li> <li>➤ Caso típico de transferência de clientes em educação – de clientes políticos passaram a clientes de mercado.</li> </ul>
México	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Escolas podem melhorar continuamente seu currículo, desempenho docente e gestão escolar;</li> <li>➤ Criação do mercado escolar, com a bordagem da educação centrada no mercado;</li> <li>➤ Padrões de eficiência e avaliações usados para formar julgamentos que serão usados na tomada de decisões para melhoria da educação</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora, com base em Mejía e Olvera (2010).

A ideia da centralização descentralizada, presente como uma das principais ações das reformas em diversos países, é explicada pela lógica baseada no desmantelamento dos sindicatos, redução dos orçamentos públicos para a educação, dispersão das decisões dos atores escolares, com estes acreditando que recebem o poder de decidir, mas tem sua participação mantida em um nível superficial (Mejía; Olvera, 2010).

Essa descentralização na educação seria a devolução de responsabilidades e encargos, bem como a abertura ao setor privado beneficiário da concessão da gestão das escolas públicas (Lima, 2014b).

E as reformas educativas na América Latina e no Brasil, desde a década de 1990, imprimiram uma forte responsabilização pelos professores e gestores em relação ao rendimento escolar, à luz do reformismo conservador e em prol do gerencialismo (Albuquerque; Albuquerque, 2012).

Ao transpor os critérios do mercado privado à educação, a descentralização e a participação tornam-se bandeiras de reformas justificadas: a primeira, com “[...] contornos de desconcentração, com envolvimento apenas na implementação e execução; a segunda, como instrumento para referendar algo previamente determinado ou para decisão em torno dos processos de execução, dentro de limites já definidos” (Poli; Lagares, 2017, p. 841).

Uma das mudanças mais importantes está na adoção pela escola de “[...] uma ideologia subserviente às lógicas de mercado, a ponto de assimilar a própria escola a um mercado escolar, por meio de uma eficaz operação de metaforização” (Laval, 2019, p. 124). Assim, tudo na escola pode ser transformado em linguagem comercial - segue uma lógica de marketing, emprega técnicas mercadológicas para atrair seus clientes e se espera um retorno de imagem ou financeiro – e a escola deixa de ser entendida como uma necessidade moral e política, deixa de resistir ao mercado generalizado da sociedade, e passa a ser uma oferta interesseira das organizações públicas ou privadas (Laval, 2019).

Desde sua implementação nos Estados Unidos, ideologia da reforma empresarial de modernizar e inovar a escola pública com sua mercantilização, e assim, beneficiar a sociedade e ajudar os desfavorecidos a escapar da crise da educação pública, na verdade, trouxe oportunidades de lucratividade livre de riscos, em um setor financiado pelo governo – o setor educacional (Ravitch, 2013a, tradução nossa).

Nesta mudança ideológica, a escola passa a ter o papel de servir aos interesses do capital - agora globalizado - e às relações estabelecidas na sociedade atual, com o objetivo de moldar os indivíduos aos novos formatos do trabalho – baseado em tecnologia e resultante em lucros (Libâneo; Freitas, 2018).

Nesta ideologia da reforma, os reformadores empresariais, até então nos Estados Unidos, tiveram o cuidado de descrever seus objetivos em termos pseudopopulista, e mascararam sua agenda em uma retórica calmante e enganosa, mas que, na realidade, significa desregulamentação e privatização da escola pública (Ravitch, 2013a, tradução nossa). Igualmente, essa máscara foi introduzida na realidade brasileira, no contexto das reformas estruturantes da NGP do Estado, desde a década de 1990.

Discursos e planos com viés de exploração econômica simulam atendimento aos anseios daqueles que se encontram na base da pirâmide social e passam a ser aceitos e incorporados. Contudo, diferente do que parece, esses termos são ressignificados tendo como objetivo fazer cumprir os interesses econômico-corporativos, que tendem a aumentar a desigualdade social e problemas dela provenientes (Poli; La gares, 2017, p. 840-841).

Como descrito na Seção 1 deste estudo, a utilização do termo NGP no processo de reestruturação das funções do Estado na gestão dos serviços públicos significaria a concepção inicial de uma nova gestão, sem retirá-lo da prestação de serviços educacionais (Freitas, 2018a). Esta concepção é contraditória ao pressuposto básico da reforma empresarial, que, impulsionada pelo capitalismo, planeja não reestruturar, mas eliminar a gestão estatal deste serviço essencial, e instaurar um mercado aberto a empreendedores internacionais, em um processo de privatização (Freitas, 2018a).

Outrossim, sob a alegação de conceder mais autonomia para as escolas, e sob o argumento de que quanto mais perto do Estado, menos autonomia e maior dependência terá a educação, certas vozes da sociedade civil trazem intenções de criar esquemas de mercado como forma de melhorar a gestão escolar, baseada uma maior autonomia financeira (Mejía; Olvera, 2010).

Com um caráter humanista e democrático, mas carregado da visão economicista e mercadológica (Libâneo; Freitas, 2018), a retórica destes discursos pode ser desfeita e, assim, apresentar a ideologia neoliberal presente neles.

*They speak of “reform”, what they really mean is deregulation and privatization. When they speak of “accountability”, what they really mean is a rigid reliance on standardized testing as both the means and the end of education. When they speak of “effective teachers”, what they mean is teachers whose students produce higher scores on standardized test every year, not teachers who inspire their students to love learning. When they speak of “innovation”, they mean replacing teachers with technology to cut staffing costs. When they speak of “no excuses”, they mean a boot-camp culture where students must obey orders and rules without question. When they speak “personalized instruction”, they mean putting children in front of computers with algorithms that supposedly adjust content and test questions to the ability level of the student but actually sacrifice human contact with a real teacher. When they speak of “achievement” or “performance”, they mean higher scores on standardized tests. When they speak of “data-driven instruction”, they mean that test scores and graduation rates should be the primary determinant of what is best for children and schools. When they speak of “competition”, they mean deregulated charters and deregulated private schools competing with highly regulated public schools. When they speak of “a successful school”, they refer only to its test scores, not to a school that is the center of its community, with a great orchestra, an enthusiastic chorus, a hardworking chess team, a thriving robotics program, or teachers who have dedicated their lives to helping the students with the highest needs (and often the lowest scores) (Ravitch, 2013a, p. 34).*

A linguagem empresarial presente na retórica dos reformistas sobre a crise na educação e as suas soluções têm outro significado, com intenções mascaradas por termos - como eficiência, inovação, redução de gastos, liberdade, personalizado, melhor performance, escolas de sucesso, competição – que na verdade trazem as ações da reforma empresarial na educação (Ravitch, 2013a). Com base nessas máscaras, o cenário ideal de um mercado educacional neoliberal é o qual a concorrência molda as propostas feitas pelas empresas educacionais (Freitas, 2018a).

Como descreveu Gentili (1996), a crise da educação sob a ótica do neoliberalismo é explicada pela ineficiência do Estado em gerenciar as políticas públicas e porque, na ausência de mercado educacional, a educação foi “profundamente estatizada”. A receita formulada para enfrentar a crise educacional com base na reforma vem desse diagnóstico comum dos motivos da crise, e agora, de um consenso sobre seus culpados: os professores (Gentili, 1996). Nesse movimento de reforma do Estado, o Estado passou a ser culpado pela crise, uma vez que, segundo este discurso de crise, seus gastos com demandas sociais foram maiores que os recursos disponíveis, resultando em déficit fiscal, e prejudicando o livre mercado devido a regulação estatal (Peroni, 2012).



Contudo, este diagnóstico de crise está errado: a educação pública não está falindo e nem está em declínio, e este contexto de crise trata-se de uma narrativa para justificar a reforma empresarial da educação, a qual, com suas soluções, tem impactos destrutivos (Ravitch, 2013a, tradução nossa). Ao adotar este discurso de crise, a sociedade de um modo geral, alia-se a este projeto antiético do liberalismo e é usada pelos que procuram destruir a educação pública, em uma hostilidade implacável com o setor público (Ravitch, 2013a, tradução nossa).

Mesmo que este diagnóstico de crise do Estado e da educação seja uma narrativa para justificar a reforma empresarial da educação, ele é usado por aqueles que apoiam a destruição da educação pública (Ravitch, 2013a, tradução nossa), para instituírem um mercado educacional altamente rentável e livre da interferência do Estado. Nessa receita de base mercantilista para “consertar” as escolas, e tendo identificado os culpados pela crise, o Estado passa a promover políticas de responsabilização verticalizadas com propostas restritivas às variáveis intraescolares e negligentes às variáveis extraescolares - as escolas são “consertadas” pela sua inserção no livre mercado, e a educação passa a ser vista como uma questão somente da gestão (Freitas, 2018a).

Desta forma, como em outros países, também no Brasil a base da reforma empresarial da educação foi arquitetada pelo discurso de crise do Estado e da educação, pela descentralização de responsabilidade e de encargos, pelas mudanças sustentadas por uma ideologia neoliberal e por uma retórica pseudopopulista. Tudo isso foram e são estratégias implementadas pelas políticas públicas brasileiras educacionais que camuflam a reforma e que revelam a ausência de compromisso do Estado Neoliberal com a gestão democrática da educação.

### 3 A REFORMA EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Para compreender o processo da reforma empresarial na educação brasileira faz-se necessário identificar o processo que antecede a reforma e sua construção histórica por meio das políticas públicas implementadas no país. De início, houve dois momentos distintos que marcaram as políticas neoliberais educacionais brasileiras: um primeiro, com seu auge por volta de 1960, com a criação e implementação das tecnologias de ensino - testes, classificações (rankings), políticas de avaliação, definição de padrões curriculares nacionais/regionais e formas de certificação; e um segundo, mais recente, com início na década de 1970, com a introdução do princípio da flexibilidade, da reformulação curricular, do aligeiramento do ensino popular, das parcerias público-privadas, das relações de quase-mercado, por meio de profundas mudanças na gestão e na organização escolar (Saviani, 1999; Hypolito, 2011).

Estes dois momentos foram seguidos da reforma do sistema escolar, que segundo Gentili (1996), teve início no Brasil em meados de 1980, e foi consequência do avanço do neoliberalismo no poder por meio do voto popular, em um contexto de uma democracia pós-ditadura. Essa reforma foi direcionada pela demanda de introduzir mecanismos de regulação da qualidade dos serviços educacionais, em especial por meio da avaliação externa, e trouxe a implementação de política de regulação, baseada na visão neoliberal de que a expansão da educação foi desordenada e, dessa forma, responsável pela crise de qualidade e de improdutividade da própria educação (Gentili, 1996).

Após este período, a partir de 1990, grupos empresariais manifestaram maior interesse nos serviços educacionais com base na lógica de privatização da educação no Brasil, com o interesse também de instituições internacionais - como o Banco Mundial, a OCDE, a Unesco - de se aproximarem dos “[...] governos federal e estaduais, partidos políticos e empresários nacionais para um loteamento político, territorial e econômico da Educação Pública” (Silva, 2018, p. 10).

Já a partir dos anos 1995, com o governo de Fernando Henrique Cardoso, o Estado adotou uma política de descentralização das ações estatais, e manteve a centralização somente no núcleo estratégico governamental, no qual são formuladas e avaliadas as políticas públicas (Pimenta, 1998). Muitas ações da reforma educacional neste governo foram de acordo com o proposto pelo Banco Mundial, e o financiamento da educação neste período veio em conjunto a um pacote de reformas educativas do próprio Banco Mundial. Em forma do relatório denominado “Prioridades e estratégias para a educação”, emitido no ano de 1995, este pacote de ações recomendava um planejamento da educação de modo observável, com “[...] o

estabelecimento de padrões de rendimento, necessidade de se dar atenção aos resultados da educação [...] mais privatização, mais gerenciamento por objetivos e uso de indicadores de desempenho e mais controle pelos usuários” (Altmann, 2002, p. 80).

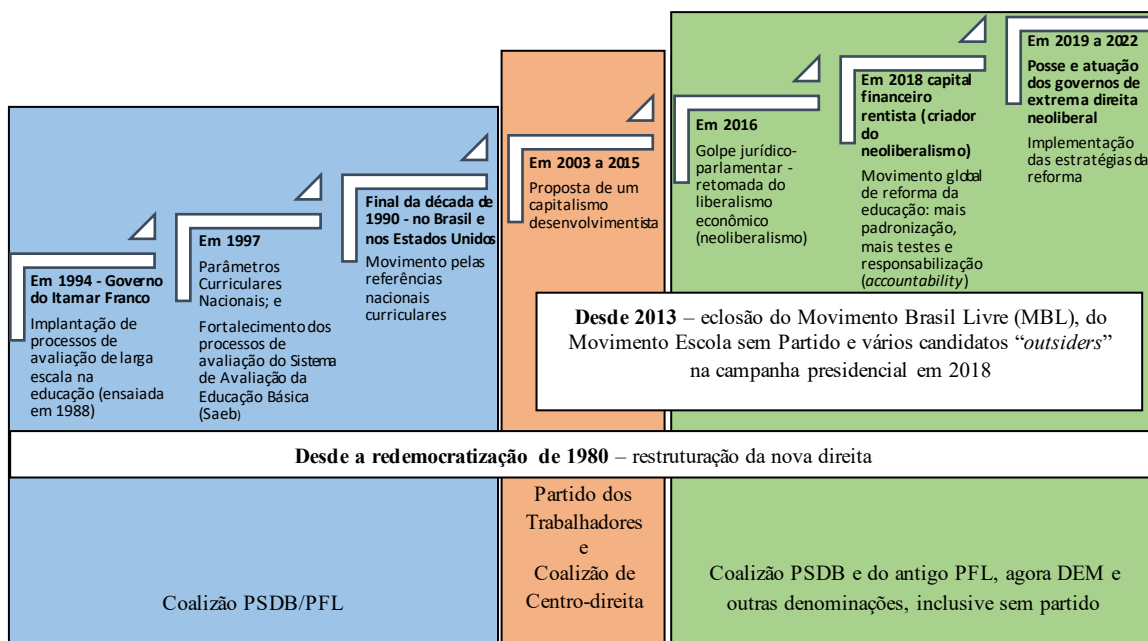
A trajetória da reforma empresarial na educação brasileira também é descrita por Freitas (2018a) tendo início no Brasil na década de 1990, na qual foi introduzida no país um movimento oficial pelos referenciais nacionais curriculares e oficializados os processos de avaliação em larga escala na educação, em diversos momentos ao longo dos anos na política do país.

A partir dos anos 2000, o foco de políticas educacionais na qualidade do ensino e da aprendizagem justificaram a centralidade da terceirização na agenda educacional do país, envolvendo a participação e execução pela sociedade civil de ações antes realizadas pelo Estado (Santos, 2016). Amparado pelo discurso de modernização e de retirada da exclusividade estatal nos serviços educacionais, este cenário levou a uma crescente participação destas organizações empresariais nas políticas educacionais brasileiras (Santos, 2016).

Com o discurso de que melhoraria a vida do cidadão, segundo Freitas (2020), a regulação estatal no mercado tomou força na política brasileira no governo de extrema direita de Bolsonaro, a partir da vitória nas eleições de 2019. Além disto, a reforma empresarial da educação continuou sua trajetória neste governo, estruturada por meio de ações como: trocas de ministros do MEC; nomeações de aliados do governo no CNE; aprovação da PEC 15/2015 – que constitucionalizou a meritocracia e a lógica de *accountability*, ao instituir a avaliação de metas para que os municípios recebam recursos à educação, com base em indicadores de melhorias nos resultados de aprendizagem e em índices socioeconômicos dos alunos; militarização de escolas públicas; a BNCC da Educação Básica; redução do valor anual mínimo por aluno do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), justificada pela pandemia; contratação de consultores externos no Inep para desenvolver avaliações e a dissolução de grupos no MEC que discutia novos modelos de avaliação; diminuição da autonomia do Inep; regulamentação do ensino domiciliar e da aprendizagem híbrida; entre outras (Freitas, 2020).

E para sintetizar o movimento político brasileiro articulado ao processo da reforma da educação no país, a Figura 3 apresenta a trajetória da reforma empresarial consoante às diferentes fases da crise política brasileira, uma vez que “[...] a história da gestão da educação se insere nessa efervescência política” (Sander, 2009, p. 73).

Figura 3 - Síntese da trajetória da reforma empresarial na educação brasileira



Fonte: elaborada pela autora, com base em Freitas (2018a) e em Boito Júnior (2021).

Portanto, nessa trajetória histórica da reforma da educação brasileira, ela foi implementada desde o Governo Itamar Franco – o primeiro governo eleito de modo democrático – com mudanças instituídas de governo a governo, que prepararam o terreno para a reforma do Estado e, como consequência, para a educação. E mesmo no período dos anos de 2003 a 2015, com um governo de proposta desenvolvimentista, ainda assim a educação pública permaneceu em risco, conduzida à sua destruição nos anos posteriores, por um caminho preparado de reforma neoliberal (Freitas, 2018a). Neste cenário, com a posse e atuação de governos de extrema direita a partir de 2019, tanto no governo federal quanto em inúmeros governos estaduais, as políticas e ações de reforma foram e são implementadas, no sentido de dar continuidade ao “empresariar” e à privatização dos serviços educacionais, com riscos à gestão democrática do Estado e da educação pública.

### 3.1 A Reforma Empresarial e os Riscos à Gestão Democrática da Educação

As implicações diretas do neoliberalismo e da reforma empresarial culminaram no desmonte da educação pública (Ravitch, 2013a, tradução nossa), pois, como pode ser observado também no contexto histórico da reforma empresarial na educação brasileira, a educação passou a ser vista – de maneira gradativa, de governo a governo - como um “serviço” que se adquire,

e não mais como um direito, com o afastamento do Estado e com inúmeras justificas para sua privatização (Freitas, 2018a).

A adoção da lógica neoliberal na escola tal qual solução da crise na educação pública (Laval, 2019), trouxe uma nova definição: a escola neoliberal como a designação escolar que “[...] considera a educação como um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico”, e o que justifica mais uma vez o afastamento da educação do Estado e sua consequente privatização (Laval, 2019, p. 17).

Assim, uma das consequências de instituir um mercado educacional brasileiro ao longo dos anos foi a redefinição do papel do Estado e das fronteiras entre o público e o privado, por meio da estratégia da Terceira Via<sup>14</sup> (Peroni, 2013). E a introdução de mecanismos da gestão privada no funcionamento do Estado (Adrião; Pinheiro, 2012) tem o mesmo objetivo final de privatizar a educação (Freitas, 2018a).

Nesse processo de desconstrução, é importante destacar que os principais protagonistas da administração educacional e da administração pública e empresarial brasileira, dentro da concepção gerencial, buscaram elementos básicos nas teorias clássicas da administração e de conduta humana, desenvolvidas nos Estados Unidos e na Europa – teorias, que por sua vez, têm suas bases no positivismo e, como consequência, no funcionalismo<sup>15</sup> (Sander, 1984, 2009). E ainda, no Brasil,

[...] o modelo nomotético<sup>16</sup> de gestão burocrática e de recursos humanos para o desenvolvimento encontrou terreno propício nos governos militares das décadas de 1960 e 1970. A orientação centralizadora e homogeneizadora de gestão técnico-racional do estado planejador assumiu características de um modelo-máquina, prioritariamente preocupado com a economia, a produtividade e a eficiência (Sander, 2009, p. 71).

Na perspectiva gerencial, esse modelo nomotético é o mesmo que modelo burocrático, e aperfeiçoou-se no modelo gerencial de desenvolvimento econômico do capital humano e de planejamento de recursos humanos (Sander, 2009). Foi este modelo-máquina, voltado a

---

<sup>14</sup> Peroni (2013, p. 12) entende a Terceira via como a social-democracia, instituída pelo Governo do Partido dos Trabalhadores, e na qual “[...] o Estado não deve ser o executor das políticas, como era na antiga social-democracia, mas também não deve se o Estado mínimo do neoliberalismo”. Antes, para Chauí (1999), o termo foi elaborado “pelo fascismo para indicar um projeto e um programa econômico, social e político que se pretendia equidistante do liberalismo e do socialismo/comunismo”.

<sup>15</sup> Dentro das teorias clássicas da administração, segundo Burrell e Morgan (1979), o funcionalismo, com base no paradigma positivista, utiliza da racionalidade e de metodologias nomotéticas, para gerar conhecimento que pode ser colocado em uso, comprometido com uma filosofia de engenharia social e preocupado com a efetiva regulação e controle dos aspectos sociais.

<sup>16</sup> A dimensão nomotética ou dimensão normativa traz como elementos a instituição, seu papel e suas expectativas, com um comportamento resultante da integração de instituições e da proposição de mecanismos burocráticos para se alcançar os interesses institucionais. Essa dimensão prepondera nas teorias clássicas da administração (Sander, 2009).

parâmetros econômicos, de produção e de eficiência que influenciou a organização e gestão do sistema educacional brasileiro e que originou “[...] modelos dedutivos e práticas normativas, revelando uma preocupação prioritária com a manutenção e reprodução estrutural e cultural na organização escolar e na gestão político-institucional dos sistemas de ensino” (Sander, 2009, p. 71).

E no cenário neoliberal, no qual prevalece o discurso de modernização da administração pública e da educação como solução da crise no ensino público, o Estado promoveu na gestão de seu interior mecanismos de mercado: ao liberar e promover pressões competitivas entre serviços; ao transformar os usuários dos serviços públicos em clientes; ao adotar princípios e instrumentos de gestão com base na racionalidade instrumental; ao subordinar os direitos sociais até então adquiridos às lógicas de mercado; e, em principal, ao privatizar (Afonso, 2003).

Em meio a reforma de todo o aparato da administração pública, a adoção do modelo gestor com base no *managerialismo* enfatiza a gestão como a melhor alternativa para o sucesso social, em uma “panóplia de teorias e modelos aos quais recorre” (Araújo, 2004, p.3, grifo do autor).

Pode-se assim observar algumas características adotadas das teorias gerencialistas, implantadas com a reforma: reduções de orçamento; privatização; separação do provisionamento de recursos da produção; contratações; cobranças do usuário e *vouchers*; adoção do conceito de cliente e da competição; flexibilidade para gerenciamento; separação da política da administração; medição/avaliação/auditoria de desempenho; descentralização; adoção da gestão financeira e de contas; planejamento estratégico e sua gestão; adoção de estilos de gestão; gestão de pessoal; uso de tecnologia da informação; restrições legais de gastos, dependendo do regulamento e de melhorias; racionalização de jurisdições e de estruturas; análises e avaliações; democratização e participação (Gruening, 2001).

Com tantas medidas, o gerencialismo tornou-se o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público e tem o papel de destruir os sistemas ético-profissionais preexistentes nas escolas, para que sistemas empresariais competitivos tomem seus lugares (Ball, 2005). O papel do gerente agora passa a ser implantar uma cultura e uma atitude de responsabilização nos trabalhadores pelo bem-estar da organização, com novas pedagogias de gerenciamento - avaliações, análises e remuneração ligadas ao desempenho, para um maior controle da esfera administrativa (Ball, 2005).

Na transposição do modo gerencial empresarial e comercial também para a educação, as estratégias e mecanismos da reforma priorizam “[...] os princípios de eficiência e

produtividade, racionalização administrativa e avaliação estandardizada de desempenho, descentralização, privatização e adoção maciça da tecnologia da informação” (Sander, 2009, p. 75).

Nesse sentido, o quadro de destruição da educação pública no Brasil e de seus princípios pode ser assim descrito.

As políticas educacionais brasileiras estariam atendendo a princípios de organismos multilaterais, principalmente do Banco Mundial, cuja visão sobre qualidade de educação e de ensino vem intervindo fortemente em aspectos organizacionais, curriculares e pedagógicos das escolas, levando ao empobrecimento da formação oferecida na escola pública à medida que disponibiliza m às camadas mais pobres da população uma educação que restringe as possibilidades de desenvolvimento dos alunos a interesses específicos de preparação e adaptação ao mundo do trabalho (Libâneo; Freitas, 2018).

Na escola brasileira - considerada como empresa da mesma maneira que é em outros países - a qualidade educacional é medida por resultados em avaliações do rendimento escolar, os resultados são apresentados por meio de índices e fatores educacionais, com os docentes e a própria escola vistos como insumos (Altmann, 2002). Ainda nesta concepção, o retorno do investimento em educação é mensurado pelos resultados numéricos, que por sua vez, são critérios de decisão em uma metodologia de análise econômica, subsidiando a formulação de políticas e ações educacionais no país (Altmann, 2002).

Nesta receita empresarial, também como consequência, são implementadas duas estratégias principais nas políticas públicas brasileiras, que antes foram implementadas em outros países (conforme Quadro 4): na lógica articulada de “descentralização centralizante e centralização-descentralizada” na educação, a) são estabelecidos mecanismos de controle e avaliação dos serviços educacionais, descentralizados do Estado, mas centralizados nas escolas; e b) a produção educacional é articulada e subordinada às necessidades estabelecidas pelo mercado, descentralizando sua regulamentação e tirando a educação da subordinação às burocracias governamentais (Gentili, 1996).

Em outra concepção da descentralização como estratégia governamental no Brasil, ela é dividida em descentralização interna, externa e descentralização entre os níveis de governo (Pimenta, 1998). A descentralização interna ocorre em um movimento de cima para baixo dentro da própria estrutura hierárquica estatal, com a delegação de competências e responsabilidades; a descentralização externa ocorre no sentido de dentro para fora, ou seja, no movimento do Estado para a sociedade estruturada em organizações empresariais sem fins lucrativos, em forma de parcerias, promovendo a terceirização, a publicização, fusões e

privatizações; e a descentralização entre os níveis de governo se dá pelo fortalecimento do poder de atores governamentais locais (Pimenta, 1998).

O histórico desse movimento de descentralização centralizante ao longo das políticas e ações governamentais na educação brasileira, aconteceu desde a instituição da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), quando o governo flexibilizou o planejamento e centralizou o controle na avaliação dos resultados (Altmann, 2002). Depois, vieram ações como a instituição de Parâmetros e Bases Curriculares Nacionais ao Ensino Médio e Ensino Fundamental; o estabelecimento de diversos sistemas de avaliação nacionais e internacionais, inclusive do Censo Educacional, voltado à produção de dados e informações estatísticas da educação; a criação do Programa Nacional do Livro Didático; a priorização de investimentos em computadores; a inserção cada vez maior da sociedade civil na prestação de serviços voluntários nas instituições escolares; e tantos outros projetos e políticas educacionais no Estado de Minas Gerais, como será apresentado na Seção 4 deste estudo.

E na descentralização de dentro para fora, quando o Estado permite que organizações empresariais prestem serviços educacionais disfarçados de gratuidade e filantropia, pagos pelos recursos públicos, estas organizações “atuam em áreas estratégicas da educação e de interesse da classe dirigente do país, articuladas às orientações dos organismos internacionais, no sentido de monitorar as redes educacionais públicas no país (Libâneo; Silva, 2016, p. 55).

Ademais, nessa descentralização de dentro para fora, uma implicação à política educacional brasileira é estar condensada nos serviços de filantropia e a presença desses serviços diz respeito à retirada do Estado e à ideia do Estado mínimo, com a educação passando a ser dever de todos e direito do Estado – Estado que, agora, mantém-se como regulador e como controlador da educação, e transfere para a sociedade as responsabilidades pela manutenção e garantia da educação (Saviani, 2017).

Esse processo de terceirização dos serviços educacionais é um passo inicial à privatização, pois ocorre por meio da concessão destes serviços a organizações privadas lucrativas ou não, que drenam os recursos públicos para o setor privado e estruturam o mercado e o ambiente adequado para a implementação dos *vouchers* ou de outras formas de privatização (Freitas, 2018a).

E como no Brasil o cenário de privatização ainda não está completo (Freitas, 2018a), optou-se por uma passagem progressiva ao privado, sem possibilidade de decisão ou enfrentamento (Catini, 2021), com algumas estratégias articuladas e implementadas para desenvolvê-lo no país: a) introduzir parâmetros de funcionamento de uma empresa no interior das escolas, com a adoção da gerência da qualidade total e da lógica tecnicista, por meio de



mecanismos de aferição e certificação da qualidade – avaliações, imposição de metas, bônus por mérito – difundidos via gestão para todos os níveis do sistema de ensino; b) incorporar o empresariado aos debates educacionais, como exemplo, os institutos, Organizações Não Governamentais (ONG) e empresas de consultoria; e c) promover a privatização, visando terceirizações e um mercado futuro de *vouchers*, em um processo de destruição da rede pública pela transferência de recursos públicos para empresas terceirizadas operarem as escolas (Poli; Lagares, 2017; Freitas, 2018a).

Assim, estas estratégias privatistas têm efeitos diretos na educação e na sua gestão democrática, e trazem mecanismos da lógica empresarial às escolas, no movimento de reformar a educação e instituir um mercado educacional atrativo e lucrativo no país, conforme apresentado nas principais implicações da reforma (Figura 4).

Figura 4 – Figura 4 - Principais implicações da reforma empresarial na educação brasileira



Fonte: adaptado de Gentili (1996), Poli e Lagares (2017) e Freitas (2018a).

E por mais que os discursos políticos e jurídicos sejam alimentados pelo discurso da gestão democrática, sem uma efetiva prática democrática na gestão educacional brasileira (Sander, 2009), nessa reforma, a democracia, o Estado e a educação brasileira retrocedem, e os avanços que vinham sendo produzidos desde a redemocratização do país são desconstruídos, por meio de uma agenda conservadora e neoliberal (Oliveira; Oliveira, 2019).

Contudo, quando o tema é educação pública, ao apontar todas estas ações como parte da reforma empresarial no processo gerencial do Estado, este estudo defende uma educação pública de gestão pública, uma vez que, como explica Freitas (2018a), esta gestão pública não está limitada ao neoliberalismo e nem aos ideais neoliberais da “nova direita”. Portanto, neste estudo, compreende-se que a gestão democrática e pública está ligada à concepção da educação como direito, e a qual é definida como o caminho que coloca “[...] a educação a serviço de novas finalidades, a fim de se poder [...] construir um futuro mais compromissado com toda a sociedade” (Ferreira, 2000, p. 173). E os elementos da gestão empresarial se contrapõem à gestão da educação, pois esta requer um outro modelo de gestão para compreender e para gerir a educação pública.

Desta maneira, tem-se como premissa teórica da “[...] educação escolar como uma prática social de formação humana cujos objetivos convergem para a democracia e a justiça social” (Libâneo; Freitas, 2018, p. 29). Conforme colocam estes autores, para cumprir esses objetivos é preciso considerar o papel social da escola e o seu contexto sociocultural e institucional, que esteja além de assegurar ações, condições e procedimentos a um ensino mais à frente de uma simples consecução de competências pragmáticas ou consecução de práticas de socialização (Libâneo; Freitas, 2018).

O conceito de gestão escolar com base em formas democráticas não se limita a mecanismos burocráticos das instituições, e é fundamental para formar uma escola em que as decisões são baseadas em debates estabelecidos pelos atores educacionais (Paula; Costa; Lima, 2019). E em uma educação pública de gestão pública, também faz necessário defender uma gestão pública democrática, na sua concepção originária estabelecida pela Constituição Federal de 1988.

Como explicam Vieira e Vidal (2015), com o final do regime militar no Brasil, os educadores se organizaram em movimentos que culminaram na realização de Conferências Brasileiras de Educação (CBE), e criaram espaços para a defesa de uma gestão escolar mais participativa. A IV CBE de 1986 foi a mais importante para esta defesa, na qual foram firmadas linhas gerais defendidas na Assembleia Nacional Constituinte, a qual resultou na Constituição de 1988 (Vieira; Vidal, 2015).

A Constituição garante no artigo 206, como princípio para ministrar o ensino público no Brasil, a gestão democrática em forma de lei (Brasil, 1988). A gestão democrática foi instituída como oposição à intimidação e ao despotismo, quanto como uma proposta de gestão diferente de “[...] administrar a coisa pública, ou seja, sob a forma da virtude como amor pela coisa pública” (Cury, 2002, p. 167). Com a aprovação da Constituição, princípios como a legalidade, a impessoalidade, a imoralidade, a publicidade e a eficiência devem comandar a administração pública (Cury, 2002), com a instauração da perspectiva da gestão democrática na gestão pública brasileira tal como princípio de combate a autoritarismos e a centralizações nas tomadas de decisões nas estruturas administrativas do país (Novais; Chaves, 2019).

De maneira igual, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n. 9.394/96), o PNE de 2001 (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001) e o PNE de 2014 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) apresentam a gestão democrática como princípio norteador das práticas gestionárias na educação. E ainda, em certos momentos históricos com intensidades variadas, a democratização das organizações educativas e dos poderes escolares afirmou-se

como uma importante contribuição para a própria democratização dos regimes e instituições políticas, da sociedade e da cultura (Lima, 2014a).

Além disto, a gestão democrática é um princípio do próprio Estado Democrático de Direito – Estado reconhecedor da soberania da lei e do regime de representação, bem como reconhecedor do poder popular e de sua legitimidade, incluído nos processos decisórios públicos (Cury, 2002). O que leva à compreensão de que a gestão democrática não é somente a participação dos sujeitos na tomada de decisão, mas serve para que estes mesmos sujeitos se integrem ao processo de gestão escolar (Pires; Gonçalves, 2019), com efetiva participação da sociedade na condução das políticas educacionais, de maneira a “[...] atuar como um canal de diálogo, apoio e proteção” (Stevanim, 2020, p. 6). Para tanto, como Ferreira (2000, p. 171) retrata, o ideal democrático, aliado à educação, supõe a participação e conscientização da sociedade.

Cidadãos atentos à evolução da coisa pública, informados dos acontecimentos políticos, dos principais problemas, capazes de escolher entre as diversas alternativas apresentadas pelas forças políticas e fortemente interessados em formas diretas ou indiretas de participação [...] no sentido de preservar e cultivar a emancipação contra os riscos de manipulação.

Ademais, “transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência” são princípios da gestão democrática da educação, e expressam a vontade dos indivíduos se desenvolverem na qualidade de cidadãos e de sociedade democrática (Cury, 2002, p. 173). E princípios como “fraternidade, solidariedade, justiça social, respeito, bondade e emancipação humana” são a consciência, o compromisso e o norte da gestão democrática da educação, voltados à humanização e formação de todos os indivíduos (Ferreira, 2004, p. 1243).

E não trata somente de gestão democrática, pois a democracia, suas práticas de colegialidade democrática, e a autonomia como participação nas decisões estão longe de constituir simples técnicas de gestão, e são práticas educativas e de aprendizagem da democracia, além de um direito legalmente reconhecido dos atores socioeducativos (Lima, 2018). E a “[...] gestão democrática da escola é uma questão central ao processo de democratização da educação, de expansão e realização do direito à educação, de possibilidade de educar para e pela democracia e a participação” (Lima, 2018, p. 26).

Ao se pensar nestas múltiplas dimensões da gestão democrática, com base em valores concretos e éticos - como a igualdade social e a liberdade individual - a administração na educação seria parte do processo e teria papel de mediadora entre estas diversas dimensões, com a eficiência econômica da administração subordinada à eficácia pedagógica, à sua

efetividade política e à sua importância cultural – esta última tida como principal critério de definição da contribuição dos demais critérios de desempenho administrativo (Sander, 2007).

E as estratégias de descentralizar, de dar autonomia, de instituir colegiados e ações participativas são usadas em diversos momentos ao longo dos conceitos educacionais, contudo, compõem-se em contextos de significados divergentes, ou até mesmo antagônicos – para os neoliberais possuem “[...] sentido técnico-racional, enquanto para os pensadores críticos, o sentido é sociológico, antropológico, político” (Sander, 2009, p. 76).

Entretanto, “[...] a igualdade de oportunidades na educação, no Brasil, apesar da luta dos educadores e da sociedade civil organizada, não passou, ainda, de um princípio liberal que sequer se efetivou” (Ferreira, 2000, p. 168). Em uma sociedade hegemônica pelo capital, a gestão pública tem como parâmetro o mercado, na qual diferentes organizações da produção interferem na gestão da educação, e penaliza a democracia por considerá-la prejudicial aos interesses do mercado (Peroni, 2012).

Mesmo antes da consolidação do Estado Neoliberal no Brasil, ao voltar para o contexto político, desde o Regime Militar há uma deturpação do próprio conceito base da gestão – que “[...] implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação segundo a justiça” (Cury, 2002, p. 165). Essa deturpação da gestão trouxe às escolas características baseadas no “vigiar e punir”, com a separação entre execução e a condução das relações de poder, e na qual “[...] o temor, a obediência e o dever suplantaram o respeito, o diálogo e o direito” (Cury, 2002, p. 166). E na educação, gestão “significa tomar decisões, organizar e dirigir as políticas educacionais que se desenvolvem na escola comprometidas com a formação da cidadania, no contexto da complexa ‘cultura globalizada’” (Ferreira, 2004, p. 1241).

Nesse corromper de significados, a educação e a formação dos envolvidos no processo educacional – responsáveis pelas relações sociais – são reduzidas “[...] ao economicismo do emprego e da empregabilidade, da eficiência e da eficácia, da competitividade, da produtividade e consequente entropia da formação humana e da cidadania” (Ferreira, 2004, p. 1231). A gestão da educação tomou outro significado com a globalização, com os meios de comunicação em massa, com a indústria cultural e com a mídia, uma vez que eles influenciam como os indivíduos se inserem na sociedade, alteram quadros mentais, delimitam horizontes, influenciam expressões, considerados como elementos ativos na mudança da sociedade (Ferreira, 2004).

É nesta deturpação e banalização da realidade que o sentido dos discursos e das imagens circulantes do espaço público se fundem (Ferreira, 2004). A noção de participação é distorcida, em um processo de inserção do discurso empresarial ao contexto educacional, com sentidos

antagônicos à gestão democrática da escola: atribui-se ao conceito de descentralização o mesmo sentido de democracia; e, como autonomia, transfere para a sociedade civil a responsabilidade de buscar recursos para a manutenção das escolas e de instituir uma prestação de serviço de maneira solidária (Ferreira, 2004) – o que traz o setor privado como financiador da educação (Drabach, 2011).

O discurso gerencialista nas escolas públicas diluiu a luta por uma gestão democrática na seguinte estrutura:

Conselhos escolares que foram propostos como voz ativa nos destinos administrativos e pedagógicos das escolas, estão reduzidos a entes burocráticos de fiscalização de contas e balanços financeiros. Os diretores eleitos, após embates históricos pela democratização da escolha dos dirigentes escolares, estão atulhados de compromissos com programas oficiais de avaliação, de medidas, de índices, e sendo forçados a firmar contratos de gestão com as secretarias de educação (Hypolito, 2011, p. 72).

Mesmo que para a visão gerencial vários princípios constitucionais e ordenamentos jurídicos em vigor garantam uma gestão democrática das escolas (Sander, 2009), ela foi apagada dos recentes discursos reformistas e perdeu centralidade na legislação escolar (Lima, 2014b). Além disto, a legislação educacional posterior à Constituição não avançou de forma expressiva para definir a expressão da gestão democrática no ensino brasileiro e estabelecê-la nas atribuições e competências dos gestores escolares (Vieira; Vidal, 2019).

Também, os discursos políticos baseados na cultura empresarial, e em torno da descentralização e autonomia da educação, estão fora da concepção democrática de governo das escolas, e afastam a participação dos atores socioeducativos dos processos de tomada de decisão (Lima, 2014b). O governo democrático das escolas “[...] surge como uma preocupação deslocada em tempos de outras prioridades políticas, associada de forma ideológica a uma irresponsabilidade em termos de gestão racional, eficaz e eficiente dos estabelecimentos de ensino” (Lima, 2014b, p. 1077).

A democracia educacional tornou-se invisível - mesmo apenas na qualidade de discurso político (Lima, 2014b), uma vez que o capitalismo conformou o sentido de gestão e de democracia ao mercado, e fez da gestão compartilhada um instrumento de controle e de validação das decisões, antes definidas (Poli; Lagares, 2017).

Para o liberalismo econômico e seu modo de operar, a democracia deixou de ser uma condição essencial e se tornou um meio e não um fim, e a educação passou a ser concebida como uma questão puramente de gestão, sem seus vínculos sociais (Freitas, 2018a) – e questão de uma gestão empresarial.

Assim, os elementos da reforma empresarial, com suas estratégias e seus discursos, contrapõem-se à gestão pública e democrática da educação, são estruturados em uma oposição velada, e distorcem os princípios da democracia na escola. A reforma empresarial na educação fica mascarada pela retórica de implementação de uma gestão escolar mais participativa, que propõe a formação de Conselhos Escolares, a eleição de diretores, e outras ações e discursos típicos da gestão democrática, mas que em nada impedem a disseminação da gestão empresarial.

Neste sentido, a gestão pública e democrática da escola pública está em constante ameaça, porque, além de todo o *modus operandi* da gestão empresarial - até então tida como a solução para os problemas educacionais do Brasil - outros mecanismos da reforma atuam de maneira direta e indireta no cotidiano escolar, como apresentado nas próximas seções.

### **3.2 Mecanismos da Reforma Empresarial na Gestão das Escolas Públicas**

No movimento de gestão do Estado, que para os reformadores independe se é democrática ou não, as formas de controle e regulação se processam a partir das formas gerencialistas de organizar a educação, e introduzem um volume de novos requisitos aos professores, como responsabilização e culpa pelo seu desempenho (Hypolito, 2011).

Tendo como substrato o gerencialismo, e composto pelo patrimonialismo e pelos interesses corporativos na reprodução social e nas relações sociais (Albuquerque; Albuquerque, 2012; Saad Filho; Morais, 2018), o Estado funciona com mecanismos da gestão privada (Adrião; Pinheiro, 2012), transfere para a sociedade as responsabilidades pela manutenção e garantia da educação (Saviani, 2017), e prioriza os interesses diretos do capital privado transnacional do setor financeiro (Saad Filho; Morais, 2018). Portanto, o governo e seus parceiros formulam e conduzem as políticas com os mesmos interesses do capital privado transnacional neoliberal, além de imporem o modo proposto pela gestão empresarial à administração escolar.

Segundo Freitas (2018a, p. 81), essas formas gerencialistas se estruturam em uma engenharia de “alinhamento”, que sufoca e viola a diversidade escolar e cultural, em uma sequência pragmática e normatizada de ações voltadas a padronizar o ensino, a instituir avaliações e a responsabilizar a própria escola e seus atores pelos resultados. Por meio de leis que instituem a responsabilização aos gestores escolares pelo cumprimento ou não das metas, são instituídas assessorias, testes, plataformas de ensino *online* - todos padronizados por bases curriculares nacionais – que, ao mensurarem a qualidade da educação com base em médias de

desempenho dos estudantes em avaliações, reduzem o conceito de educação à aprendizagem de uma coleção de habilidades e competências básicas (Freitas, 2018a).

Neste sentido, a administração - na escola, na política, na mídia, no censo escolar ou no próprio governo - refere-se a um dos assuntos mais importantes - seja para melhorar o desempenho escolar e melhorar o uso de seus recursos, seja para culpabilizar seus gestores pelos maus resultados, em especial na educação pública (Paro, 2010). Nesta configuração, a administração escolar é tida como sinônimo de gestão, e conceituada como “[...] utilização racional de recursos para realizar fins, independente da natureza da ‘coisa’ administrada” (Paro, 2010, p. 765). E do mesmo modo que a gestão é valorizada, também torna “[...] o responsável direto pelo controle das pessoas [...] o diretor escolar [...] - considerado o responsável último pela administração escolar” (Paro, 2010, p. 766).

Embora considere administração como sinônimo de gestão, Paro (2010, p. 769) define a administração e a direção escolar como diversos entre si devido ao poder revestido à direção, e aponta que a direção

[...] engloba a administração nos dois momentos desta, de racionalização do trabalho e de coordenação, mas coloca-se acima dela, em virtude do componente de poder que lhe é inerente. Podemos dizer que a direção é a administração revestida do poder necessário para se fazer a responsável última pela instituição.

Ainda, a figura do diretor escolar encontra-se responsável por obter fins antagônicos da empresa capitalista na qual a escola se tornou com o modo capitalista de produção e de apropriação do excedente de trabalho e o da escola construída de pessoas, com suas histórias e trajetórias (Paro, 2010). Também, o diretor está em uma condição contraditória uma vez que concentra poderes sobre os demais, alonga e verticaliza a hierarquia e ao mesmo tempo, vivencia a situação de subordinado ao poder centralizado e as pressões políticas e administrativas em conformidade às normas e leis (Lima, 2013).

Em complementação, o diretor é um funcionário do Estado, e dele espera-se o alcance dos objetivos e das normas administrativas, nem sempre conciliáveis com os objetivos da educação – e quando há essa diferença, cabe ao gestor escolar mediar o conflito, o qual ganha um caráter político, bem como o poder de determinar os objetivos de acordo com o poder político dominante (Paro, 2010).

Mesmo assim, o diretor representa o “‘rosto’ do poder central, do Ministério da Educação, junto de cada escola”, responsável por garantir o domínio do centro sobre as periferias e imbuído do poder de controlar (Lima, 2013, p. 59).

E a partir do ideário neoliberal de maior autonomia, de descentralização do poder e da desburocratização, o objetivo da gestão educacional é gerir a escola como uma empresa para que sejam fortalecidos os sistemas de controle e as determinações sobre professores e alunos (Laval, 2019). Essa imitação da empresa trouxe como consequência a necessidade de “[...] colocar ‘chefes de verdade’ na direção [...] encarregados de aplicar de maneira eficiente as políticas de modernização determinadas de cima e capazes de mobilizar energias, introduzir inovações e controlar os professores” (Laval, 2019, p.251).

Dessa forma, defende-se que as mudanças e os efeitos da reforma empresarial perpassam pela figura do diretor escolar e difundem-se via gestão para os demais níveis da educação, com reflexos diretos nos professores, alunos e comunidade. O Quadro 6 apresenta uma síntese dos efeitos da reforma, difundidos via gestão aos atores escolares, identificados em alguns estudos relacionados ao tema e analisados na sequência.

Quadro 6 - Síntese das implicações do modelo gerencial de acordo com os estudos descritos

Referências	Gestores	Escola	Docentes	Discentes e Comunidade
Ball (2005)	Implementação de sistemas empresariais competitivos, e de uma cultura e atitude de responsabilização; Uso de novas pedagogias de gerenciamento por meio de avaliações, análises e remuneração ligada ao desempenho, para um maior controle da esfera administrativa.	-Aspectos específicos da escola são reformulados ao modelo gerencial; -Mudança do local de controle da seleção de pedagogias e de currículos; -A prática da sala de aula “remodelada” para responder as novas demandas externas; -Inserção de mecanismos da performatividade: base de dados, reunião de avaliação, análise anual, elaboração de relatórios, publicação periódica dos resultados, candidaturas à promoção, e inspeções e a análise dos pares.	-Inseridos na performatividade para responder aos imperativos da competição e do cumprimento de metas; -Ética substituída pela teleológica promiscuida de do profissional técnico; -Eficácia prevalece sobre a ética e a ordem, sobre a ambivalência; -Mudança na consciência e na identidade do professor, agora apoiada e ramificada em formas novas de treinamento não intelectualizado, mas baseado na competência; -Sujeitos a julgamentos, mensurações,	-Sujeitos a julgamentos, mensurações, comparações e metas, divulgados em <i>rankings</i> ; -Interações retrabalhadas, com pressão por produtividade por meio de avaliações, revisões anuais e banco de dados; -Desempenho dos alunos vistos basicamente em termos do seu impacto sobre a reputação da instituição;



			comparações e metas, divulgados em <i>rankings</i> ; -Contexto de alto grau de incerteza e instabilidade; -Compromisso e a experiência da prática sacrificados e substituídos pela impressão a causar e pelo desempenho.	
Mejía e Olvera (2010)	Implementação da gestão da qualidade total.	-Vistas como vendedoras de serviços educacionais; -Homogeneização das escolas segundo parâmetros de eficiência.	-Necessidade de adquirir habilidades administrativas.	-Comportam como um mercado e como consumidores.
Hypolito (2011)	Adoção do gerencialismo e dos seus princípios: a qualidade, o mercado, a eficiência, a responsabilização, a avaliação, as parcerias público-privado, o quase-mercado.	-Performatividade operando cotidianamente nas escolas; -Péssimas condições físicas, com poucos recursos e materiais didáticos, laboratórios inacabados ou subutilizados por falta de acessórios ou de pessoal treinado para o uso adequado dos recursos, bibliotecas sem bibliotecários e/ou fechadas.	-Precarização do trabalho; -Contratos temporários de trabalho; -Intensificação do trabalho e maior acúmulo de atividades; -Trabalho imaterial cada vez mais integrado às relações comerciais, mercadológicas, de quase-mercado; -Introdução de novas tecnologias; -Responsabilização e culpa pelo desempenho; -Esgotamento emocional e precarização emotiva.	-Regulados por exames padronizados, sistemas de avaliação, índices de desempenho
Ravitch (2013a, tradução nossa)	Sistema de prestação de contas.	-Confiança rígida em testes padronizados como meio e fim da educação; -Corte de custos com pessoal; -Notas e testes determinam o que é melhor para a escola;	-Eficiência docente com base nos resultados dos alunos em testes; -Substituição por tecnologia.	-Cultura de campo de treinamento: alunos devem obedecer, sem questionar; -Instrução baseada em testes; -Instituição de pontuações mais

		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sucesso com base nos bons resultados em testes;</li> <li>-Altamente regulamentadas;</li> <li>-Competição com escolas privadas e sem regulamentação.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>altas em testes padronizados;</li> <li>-Notas e testes determinam o que é melhor para o aluno;</li> <li>-Sacrifício do contato humano com um professor real.</li> </ul>
Lima (2014b, 2018)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Centralização nos resultados escolares.</li> <li>-Racionalização dos processos;</li> <li>-Colegialidade democrática como um valor denegado ou de importância diminuída;</li> <li>-Menor poder de decisão e menor autonomia;</li> <li>-Gestão tecnocrática ou autocrática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Democraticamente deslegitimada;</li> <li>-Renúncia de suas especificidades;</li> <li>-Alienação de suas responsabilidades éticas, políticas e morais;</li> <li>-Autonomia retórica;</li> <li>-Ativismo instrumental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Alienação;</li> <li>-Enclausuramento em programas e metas, em injunções didáticas e em um regime avaliativo e quantitativo;</li> <li>-Aprisionamento em programações, plataformas informáticas;</li> <li>-Novas formas de organização do trabalho;</li> <li>-Modalidade de supervisão direta;</li> <li>-Perda da capacidade de decidir e de implicar seus alunos e outros atores nas questões educativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fora das questões educativas;</li> <li>-Sem condições de aprender a democracia, a participação e a cidadania.</li> </ul>
Freitas (2018a)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Implementação da gestão da qualidade total, e da lógica gerencial tecnicista, por meio de mecanismos de aferição, de avaliações, de prestação de contas e de certificação;</li> <li>-Responsabilização verticalizada;</li> <li>-Impedimento da gestão democrática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Imposição de metas/bônus por mérito, e padrões verticais curriculares;</li> <li>-Instituição de controle do processo pedagógico via avaliações censitárias;</li> <li>-Mercantilização e privatização;</li> <li>-Organização da instrução, por meio de materiais didáticos e plataformas interativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Precarização do magistério;</li> <li>-Controle do magistério por agências formadoras e via base nacional de formação de professores;</li> <li>-Instituição de programas de credenciamento de professores;</li> <li>-Pedagogia neotecnicista, com redefinição e controle do trabalho docente;</li> <li>-Introdução de plataformas <i>online</i> de aprendizagem;</li> <li>-Salários vinculados aos resultados dos alunos em testes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Imposição de padrões cognitivos e morais;</li> <li>-Negligência da diversidade cultural e histórica;</li> <li>-Segregação social;</li> <li>-Ambiente de concorrência e competição;</li> <li>-Meritocracia;</li> <li>-Regras inflexíveis e disciplinares;</li> <li>-Redução da interação aluno-professor.</li> </ul>

Libâneo e Freitas (2018)	Adoção de controle externo por mecanismos de avaliação em escala da aprendizagem, do professor e da escola.	-Currículo instrumental e imediatista, voltado a empregabilidade local; -Torna-se lugar de aplicação de estratégias formativas com finalidades utilitárias; -Substituída por uma escola funcional; -Adoção de padrões restrita ao eficientismo.	-Condições de trabalho e formação profissional ignoradas.	-Necessidades de condições de ensino adequadas e de elementos pedagógico-didáticos ignoradas; -Acesso e apropriação de conhecimentos negados aos alunos mais pobres.
--------------------------	---	--	---	---

Fonte: elaborado pela autora com base nos autores supracitados.

Estes estudos destacam os efeitos do modelo gerencial na escola, na sua gestão, e aos docentes, discentes e comunidade dos principais estudos relacionados nesta pesquisa. Das principais implicações, os gestores escolares estão sujeitos ao sistema empresarial competitivo e à cultura de responsabilização (Ball, 2005; Freitas, 2018a); à pedagogia de gerenciamento (Ball, 2005); ao comportamento do mercado e às parcerias público-privadas de gestão (Hypolito, 2011); à prestações de contas (Ravitch, 2013a, tradução nossa; Freitas, 2018a); à racionalização dos processos e à substituição da gestão democrática por uma gestão tecnocrática ou autocrática (Freitas, 2018a; Lima, 2018). Já as escolas estão sujeitas ao controle da pedagogia e dos currículos centralizados fora da escola, à remodelação da prática de sala de aula, aos mecanismos de performatividade cotidianos (Ball, 2005; Freitas, 2018a; Libâneo; Freitas, 2018); com o sucesso baseado em bons resultados, altamente regulamentadas (Ravitch, 2013a, tradução nossa; Libâneo; Freitas, 2018); homogeneizadas segundo parâmetros de eficácia, tidas como vendedoras de serviços educacionais (Mejía; Olvera, 2010); precarizadas em suas condições físicas (Hypolito, 2011); e com corte de custos, na concorrência com escolas privadas sem regulamentação (Ravitch, 2013a, tradução nossa).

Os docentes estão inseridos na performatividade (Ball, 2005; Lima, 2018), com necessidade de adquirir habilidades administrativas (Mejía; Olvera, 2010; Freitas, 2018a; Lima, 2018); inseridos em um sistema de competição e de cumprimento de metas (Ball, 2005); responsabilizados pelo desempenho dos alunos e da escola (Ball, 2005; Hypolito, 2011; Ravitch, 2013a, tradução nossa; Freitas, 2018a); com sua identidade baseada na competência (Ball, 2005); com a ética e eles mesmos substituídos pela tecnologia (Ball, 2005; Ravitch, 2013a, tradução nossa); sem espaços para tomada de decisão, supervisionados, alienados (Lima,

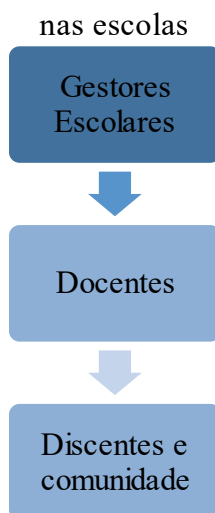
2018), inseridos em um trabalho precarizado e com necessidades ignoradas (Libâneo; Freitas, 2018). E os discentes e a comunidade ficam sujeitos à mensuração e à constante comparação, retrabalhados na pressão por produtividade e concorrência (Ball, 2005; Ravitch, 2013a, tradução nossa; Freitas, 2018a), regulados por padrões de mercado (Mejía; Olvera, 2010) e por sistemas de avaliação (Ball, 2005; Hypolito, 2011; Ravitch, 2013a, tradução nossa); em uma cultura de campo de treinamento, com o contato humano sacrificado (Ravitch, 2013a, tradução nossa); com sua cultura e seus padrões cognitivos e morais negligenciados (Freitas, 2018a); e sem suas necessidades de ensino atendidas (Libâneo; Freitas, 2018).

Ainda, por este mesmo quadro, observa-se que as implicações do modelo gerencial imposto à escola, aos docentes, alunos e comunidade acontecem por meio das mudanças no modelo de gestão escolar, desencadeados em sequência a todos os níveis da educação, como a competitividade entre docentes e discentes, a precarização do trabalho, a degradação dos recursos físicos das escolas, a cobrança de resultados eficientes baseados em avaliações e na padronização do ensino, a incerteza e a instabilidade, entre muitas outras repercussões.

Desta forma, do mesmo modo que as implicações do modelo gerencial acontecem, a implementação das políticas públicas, com seus programas e ações, seguem um movimento *top-down* – de cima para baixo – no qual as mudanças são concebidas como fenômenos, que adotados no centro, difundem-se via gestão escolar para todos os níveis dos sistemas de ensino, até chegar no professor e nos alunos (Freitas, 2018a). E mesmo antes, em outro estudo, este movimento de cima para baixo no processo de descentralização interna entre os níveis de governo foi descrito como um mecanismo para delegar competências e responsabilizar (Pimenta, 1998).

Este modelo *top-down* (Figura 5), como outros de implementação, constitui uma ponte entre o processo de decisão e de execução de uma política, e significa a noção tradicional do trabalho administrativo: que ele acontece de cima para baixo, do centro à periferia (Deubel, 2003). Este movimento tem como princípios a autoridade como primazia hierárquica; a distinção entre o universo político do administrativo; a busca da eficiência, que significa otimização dos recursos e dos resultados; pressupõe uma separação evidente de dois lados, tanto conceitual como temporal - de um lado, a formulação e as decisões políticas, e de outro, a implementação das decisões; e privilegia estratégias de controle, de planejamento, de responsabilização e do medo de sanções para se alcançar os objetivos de uma política (Deubel, 2003).

Figura 5 - Movimento Top-down da implementação e das implicações da reforma empresarial



Fonte: adaptado de Deubel (2003) e Freitas (2018a).

A implementação e as implicações começam pelos gestores escolares, que, primeiro, sentem diretamente seus efeitos enquanto dirigentes, servidores do Estado e representantes da legislação – inclusive porque são responsabilizados pelas mudanças e pelos resultados destas mudanças. Na sequência, os docentes, discentes e comunidades, que também sentem os efeitos de maneira direta e são responsabilizados pelos resultados escolares. Como os atores escolares estão interligados, e o objetivo é usar a escola como ferramenta das mudanças necessárias ao projeto neoliberal, os efeitos e as consequências de ações e políticas públicas educacionais perpassam toda a escola e alteram o cotidiano de todos os envolvidos.

Para isto, com o objetivo de solucionar a então já descrita neste estudo “crise do ensino”, são implementadas ferramentas do modelo gerencial que também mergulham as escolas no que Freitas (2018a) nomeia como neotecnicismo – o novo tecnicismo.

Mesmo antes do neotecnicismo, essa tecnicização da política social é uma estratégia velha e conhecida, já que “[...] a política social não gera soluções e sim matérias de conflito [...]” (Lenhardt; Offe, 1984, p. 46). É uma estratégia conhecida a tendência de “cientificar” a política social, de fazer participar especialistas científicos no desenvolvimento e na avaliação de programas políticos como uma atitude dos governos, esperando “[...] que a ciência formule recomendações para a realização mais eficiente de programas, bem como para tornar mais precisa a incidência das medidas sociopolíticas” (Lenhardt; Offe, 1984, p. 46, grifo do autor).

Também Saviani (1999) já definia a pedagogia tecnicista - que a partir do pressuposto da neutralidade científica, e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade - advoga a reordenação do processo educativo de modo a torná-lo objetivo e operacional, como ocorreu no trabalho fabril, similar a uma linha de montagem. Nessa

operacionalização dos objetivos e mecanização do processo educativo surge a proliferação de propostas pedagógicas como enfoque sistêmico, microensino, tele ensino, instrução programada, especialização de funções, introdução no sistema de ensino de técnicos especializados, padronização, organização racional da ação educativa, entre outras propostas objetivando garantir a eficiência, corrigir as deficiências dos professores e maximizar seus resultados (Saviani, 1999).

Outrossim, a inserção do tecnicismo na administração pública como um movimento internacional foi retratada “[...] sob a capa de rigor e de pragmatismo, os *experts* das instituições são ideólogos que apreendem a realidade mergulhando em cifras abstratas sem contato com as realidades locais [...] a ruptura é total entre a elite tecnocrática dos *experts* internacionais e as populações” (Gaulejac, 2007, p. 62). Esses *experts* tratam de taxas de desemprego, de inflação, de taxas de crescimento, obcecados por liberar os mercados financeiros, reduzir déficits públicos, abolir o protecionismo, reduzir os serviços públicos; já as populações vivem o desemprego e a defasagem entre seu nível de vida e sua possibilidade de consumo, preocupados com a pobreza, a saúde, a educação, a família, a possibilidade de produzir suficientemente para se ter qualidade de vida (Gaulejac, 2007).

De acordo com Freitas (2018a), na segunda onda neoliberal, a partir do golpe jurídico parlamentar que aconteceu no Brasil em 2016 e culminou no impeachment da então presidenta Dilma Vana Roussef, o tecnicismo é mais atual que antes - atualidade devido a nova base tecnológica mobilizada, que faz uso de informações de inúmeras áreas, mobiliza o setor empresarial com amparo da mídia e reinserção na academia, atende os interesses ideológicos capital e as grandes indústrias e consultorias educacionais, com uma nova proposta de política educacional de *accountability* meritocrática<sup>17</sup> e privatização (Freitas, 2018a).

E ainda, conforme Freitas (2021) enfatiza, é uma atualidade pois atinge seu maior nível agora, com uma roupagem tecnológica e em uma versão de controle digital e virtual sobre os atores escolares, tendo a tecnologia como mediadora das relações sociais e “[...] as finalidades educativas meritocráticas do padrão sócio-político neoliberal”. Nessa versão, ele reformula os espaços educativos por meio de alguns mecanismos, como a responsabilização de gestores, professores e alunos pelas metas educacionais; a privatização de diferentes processos escolares, iniciada pela gestão, seleção; e a imposição de uma meritocracia associada ao empreendedorismo, em uma associação na qual o indivíduo deve estar apto a instrumentalizar as novas ferramentas digitais (Freitas, 2021).

---

<sup>17</sup> Freitas (2018a) explica o termo *accountability* meritocrático como um sistema meritocrático de prestação de contas, inseridos no trabalho das escolas, que alimenta a competição entre escolas e professores.

Desta forma, com a descrição dessas principais implicações da reforma empresarial na gestão das escolas, que foram identificadas nos estudos teóricos elencados neste levantamento, alguns estudos empíricos também foram considerados por apresentarem as implicações do modelo gerencialista da reforma às escolas, conforme descritos a seguir.

No caso do Estado do Ceará, algumas implicações foram descritas como: acúmulos de conflito entre a nova cultura gerencial e sua adoção; o uso de instrumentos gerenciais no planejamento das escolas, como a Gestão Integrada da Educação Avançada (Gide); a gestão por resultados como construto técnico e ideológico no âmbito educacional; a responsabilização dos atores cotidianos das escolas pelos resultados, entre outros (Albuquerque; Albuquerque, 2012).

Igualmente, ao captar no Brasil o movimento de implementação no sistema público de ensino do princípio de gestão democrática e discutir os avanços da legislação brasileira e das iniciativas de políticas, foi evidenciado que mesmo com um cenário propício à gestão democrática, práticas associadas a modelos gerencialistas ganham força no Estado da Bahia, e os governos, em seus diferentes níveis, buscam inspiração para suas políticas e práticas nos recursos de uma cultura empresarial (Vieira; Vidal, 2015).

Nesta mesma linha de evidências, ao discutir as políticas de educação do Estado de São Paulo desde a primeira “reorganização” de 1995, foi revelado o modelo de gestão democrática que vem sendo proposto neste estado.

Uma escola organizada por índices de desempenho que lhes são externos; definida financeiramente por instrumentos e metas alheios ao seu projeto pedagógico; com sistemas de gestão cada vez mais centralizados na figura do “bom” administrador e distante das instâncias decisórias democráticas. Uma gestão na qual as questões administrativas e financeiras são tratadas separadamente das questões pedagógicas (Arelaro; Jacomi; Carneiro, 2016, p. 1156).

Também, com a análise da organização da escola a partir do novo gerencialismo e na perspectiva da cultura e das relações de poder - escola pública estadual do interior de Pernambuco, e que recebeu vários prêmios de excelência em gestão – foi constatado que “[...] mesmo heterogovernada, a gestão democrática da escola, ou o que resta dela, encontra-se em profundo processo de distanciamento entre os aportes legais e as práticas reais desenvolvidas no chão da escola” (Souza, 2016, p. 175).

Por estas constatações, foram identificadas várias faces da escola e a valorização exacerbada da figura do gestor, com a gestão democrática revertida na meritocracia, nos prêmios e no alcance de metas; identificada uma escola elitista e seletiva, que replica o processo de desigualdade por escolher discentes e docentes com capacidade de atingir as metas e

resultados esperados; e ainda que a direção da escola – democrática e gerencial – não sabe qual rumo tomar (Souza, 2016).

Portanto, o entendimento que estes estudos trazem – tanto os teóricos quanto os empíricos acerca dos impactos do modelo gerencialista às escolas e aos envolvidos - é de que há uma substituição da administração pública tradicional baseada nas regras do direito público e na gestão democrática da escola, por uma racionalidade formal comandada por princípios e padrões de eficiência de mercado e pela tecnologia. E nessa racionalidade empresarial da gestão escolar, com todos os efeitos aqui descritos, “dispor das ferramentas corretas seria a forma universal de resolver a crise do ensino”, na espera de “[...] diminuir os custos financeiros e os custos sociais do fracasso escolar em uma melhor ‘gestão’ da ação educativa e dos estabelecimentos escolares” (Laval, 2019, p. 212).

Desse modo, é necessário aprofundar a reflexão sobre essas “soluções” gerenciais (destaque desta autora), como os programas de *accountability* e de privatização, já que essas soluções trazem tantas implicações de maneira exclusiva à escola, aos gestores, aos docentes, aos discentes e à comunidade. E o modo operacional dessas soluções tentam mostrar que os ‘defeitos’ na educação são devido à incorreta adoção de mecanismos de gestão e por fatores intraescolares, sem considerarem a “[...] complexa realidade inclusa na dialética de escola e sociedade” (Albuquerque; Albuquerque, 2012, p. 185). E são essas mesmas soluções que justificam e trazem a implementação de mecanismos da reforma empresarial, como a padronização, a avaliação e a estratégia de vinculação público-privada na educação, analisadas nas próximas seções.

### **3.3 Fortalecimento dos Mecanismos de Avaliação e de Privatização, e suas implicações na gestão da educação pública**

O debate sobre a qualidade da educação tem a avaliação como o centro das políticas públicas educacionais e como critério de distribuição de bens sociais, comprometendo o direito à educação na sociedade (Oliveira, 2015). Ao priorizar resultados, perde-se a construção histórica da educação como direito social e bem público, e a torna produto ou resultado passível de ser mensurado por especialistas em medição e números, mediante o argumento de ser necessário produzir diagnósticos para conhecer e corrigir os desequilíbrios, e assim, promover maior equidade (Oliveira, 2015).

Nesse debate, as políticas educacionais cobram qualidade principalmente das escolas públicas, responsabilizadas pelos desempenhos dos alunos nos testes e avaliações, e apresentam



um conceito de qualidade subserviente às condições e conveniências de cada região ou país (Pereira; Costa, 2017).

Também sob esse argumento, a reforma introduz mecanismos reguladores da qualidade dos serviços educacionais (Gentili, 1996), assenta-se na perspectiva da “boa governança”, e atende a princípios de organismos multilaterais e agências internacionais, em especial do Banco Mundial (Adrião; Pinheiro, 2012; Libâneo; Freitas, 2018). Esses mecanismos, como exemplo, permitem o Banco Mundial intervir em aspectos organizacionais, curriculares e pedagógicos das escolas (Libâneo; Freitas, 2018) e se tornar especialista em calcular os investimentos educacionais em países subdesenvolvidos (Laval, 2019).

Para o funcionamento desses mecanismos de aferição e certificação da qualidade, estruturados no modelo gerencial, a educação deve ser padronizada e submetida a controle, professores e estudantes submetidos a sucessivos testes, avaliações, imposição de metas, bônus por mérito, entre outras ferramentas de controle (Freitas, 2018a).

Nesse movimento de avaliação, Laval (2019) explica que avaliar bem seria a condição para agir bem - a avaliação, em outra perspectiva, é considerada como o principal instrumento de reorganização da escola e como uma verdadeira revolução cultural. Contudo, a eficiência do ensino tende a ser confundida com eficiência econômica, consistindo em maximizar os resultados contáveis e assim, usar da melhor maneira os restritos recursos financeiros disponibilizados pelas políticas públicas (Laval, 2019).

Na principal ferramenta de reorganização, de padronização e de controle na escola - o tecnicismo - a marginalidade, definida como condição de estar a margem da sociedade, não tem mais sua identidade na ignorância, mas na incompetência e no que é ineficiente e improdutivo (Saviani, 1999). Na pedagogia tecnicista, essa marginalidade - ou ineficiência, ou ainda, improdutividade - constitui-se como uma ameaça à estabilidade do sistema de ensino, e levam as escolas a uma crescente burocratização (Saviani, 1999), recorrendo a avaliações da educação brasileira para exaltar o caos educacional existente (Freitas, 2018a), para diagnosticá-la e assim, solucionar esse caos.

Na perspectiva do Estado e como observaram os formuladores do Ideb, Fernandes e Gremaud (2009), esse debate sobre avaliação das escolas precisa estar claro acerca de dois níveis de análise distintos: um primeiro, mais conceitual, sobre os resultados que se espera das escolas; e um segundo nível, de ordem técnico-operacional, sobre a criação de indicadores para medir estes resultados. Entretanto, até mesmo para estes autores é primordial reconhecer que as medidas utilizadas em avaliações educacionais são imperfeitas, por não conseguirem

considerar todos os aspectos necessários e por medir com erros os aspectos específicos que se propõem avaliar (Fernandes; Gremaud, 2009).

Ainda nesta perspectiva, a maior problemática em torno das avaliações e de seus mecanismos está no processo de responsabilização das escolas, dos professores, dos diretores e dos gestores pelo desempenho dos estudantes, advindo dos programas de *accountability* meritocrática educacional (Fernandes; Gremaud, 2009). Esses programas possuem alguns aspectos em comum, mesmo que em diferentes países, também identificados nas políticas públicas educacionais brasileira:

1. Ênfase no aprendizado dos alunos, o qual pode ser ferido por testes padronizados. Os indicadores para *accountability* pode incluir outras informações [...], mas o desta que é dado aos resultados dos testes padronizados. 2. Professores, diretores e gestores são corresponsáveis pelos resultados de seus estudantes e, assim, eles devem, ao menos em parte, responder pelo desempenho dos estudantes nos exames. 3. Presença de um sistema de incentivos para que os responsáveis pela educação dos estudantes moldem suas ações com o objetivo de que seus alunos obtenham bons resultados nos exames. Esse sistema de incentivos envolve, necessariamente, a publicidade dos resultados dos testes por unidade de *accountability* [...] O sistema de incentivos pode conter, ou não, prêmios e punições atrelados aos resultados dos alunos (Fernandes; Gremaud, 2009, p. 5).

Na mesma perspectiva, Afonso (2009) elucida que o termo *accountability* – embora seja traduzido como prestação de contas – possui significados e amplitudes plurais, e remete para políticas, sistemas, modelos, práticas, estruturado nos pilares da avaliação, da prestação de contas e da responsabilização. Além disto, do mesmo modo, é constituído por duas dimensões: a) o direito de pedir informações e de exigir justificações; e b) a obrigação ou dever de responder a indagações ou solicitações (Afonso, 2009).

Antes da LDB promulgada pela Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, ao final da década de 1990 foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O Saeb, desde então, é o principal sistema de avaliação diagnóstica da educação básica brasileira, em uma conjunção de testes de desempenho aplicados aos estudantes com questionários, e direcionados a diferentes atores que compõem a escola (Fernandes; Gremaud, 2009). A sua primeira aplicação amostral, em 1995, foi de testes padronizados em leitura e resolução de problemas, e desde esse período, o Saeb acontece de dois em dois anos (Blasis, 2013).

Sobre seu trajeto histórico, com a aprovação da LDB 9394/96, o Saeb foi remodelado para um método avaliativo nacional unificado, ligado a reestruturação do Estado brasileiro, e passou por transformações ao longo dos anos desde sua criação (Araújo *et al.*, 2019).

Em 2005, durante o governo federal do PT, com o acréscimo da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), entrou em cena a Prova Brasil, que teve por finalidades aumentar

o conteúdo informacional da avaliação diagnóstica, incluir todos os sistemas educacionais públicos brasileiros (agora censitária), e agregar a noção de *accountability* às avaliações (Fernandes; Gremaud, 2009). Já em 2007, estas duas avaliações se fundiram, e ficou uma única avaliação – o Saeb – constituindo a Prova Brasil como estratos censitários do Saeb (Fernandes; Gremaud, 2009).

Também durante este governo, em 2007, foi criado o Ideb (Fernandes; Gremaud, 2009; Blasis, 2013), apontado como o principal indicador utilizado para monitorar a qualidade da educação básica, combinando outros dois indicadores: a pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de determinada etapa da educação básica; e a taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino, calculados a partir do Saeb e da Prova Brasil (Fernandes; Gremaud, 2009),

O Ideb é apresentado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), vinculado ao Ministério da Economia, como um instrumento de gestão governamental possível de orientar políticas educacionais voltadas ao aprendizado dos estudantes e para incremento da qualidade da educação pública oferecida pelo Estado (Araújo *et al.*, 2019).

Após a criação do Ideb e conforme determinado na LDB, foi elaborado pela União o PNE. O PNE de 2014, instituído pela Lei nº13.005, e com vigência de dez anos, traz em suas diretrizes a melhoria da qualidade da educação, e tem como centro de sua estrutura metas progressivas, censos, pesquisas estatísticas, monitoramento contínuo, avaliações periódicas, entre outros métodos de avaliação (Brasil, 2014).

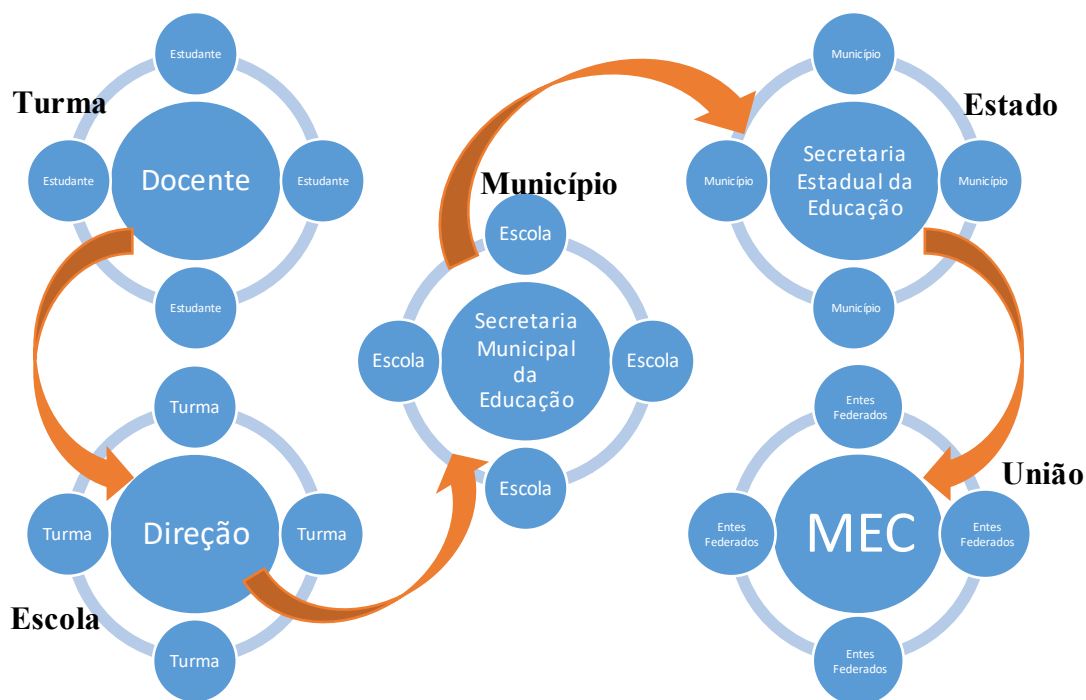
O PNE de 2014 também reformulou o Saeb, e a partir de então, este sistema tornou-se responsável, além das atribuições anteriores, por produzir e divulgar mais dois tipos de indicadores: um, de rendimento escolar, referente ao desempenho dos estudantes; e outros indicadores de avaliação institucional relativos a características sobre o perfil do alunado e do corpo dos(as) profissionais da educação, sobre as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, sobre a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão (Brasil, 2014).

O PNE de 2014 ainda incorporou o Ideb e o tomou como base para estabelecer suas metas, dando-lhe o respaldo de síntese da qualidade da educação básica no Brasil, estipulado as seguintes médias: média de 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; de 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; e de 5,2 no ensino médio (Araújo *et al.*, 2019).

Neste sentido, com o Ideb considerado como um indicador que sintetiza as informações do desempenho em exames padronizados e das informações sobre rendimento escolar, Araújo *et al.* (2019) apontaram (conforme Figura 6) os diversos níveis da gestão do sistema educacional

brasileiro e suas inter-relações, que são avaliados em sequência pelo Ideb, iniciando pela sala de aula, depois a escola, os municípios, os Estados, e, por fim, a União.

Figura 6 - Escalas para a gestão da aprendizagem no sistema escolar brasileiro



Fonte: Araújo *et al.* (2019, p. 10).

Por esta representação, é possível observar a sequência do programa de *accountability* educacional brasileiro na perspectiva do Estado, descritos antes por Fernandes e Gremaud (2009), então considerados como representantes do governo que instituiu a legislação.

Ademais, é possível associar a sequência dessa escala à sequência da reforma empresarial da educação no Brasil. A reforma e sua implementação no sistema educacional brasileiro segue na sequência inversa da avaliação do Ideb e da gestão de aprendizagem apresentada na Figura 6, a reforma é iniciada pela União, de acordo com seus interesses e princípios norteadores, perpassa pelos estados, pelas Secretárias Estaduais e pelos municípios, até chegar na direção das escolas, nas escolas, nos discentes e docentes – no mesmo movimento *top-down* descrito na seção anterior deste estudo.

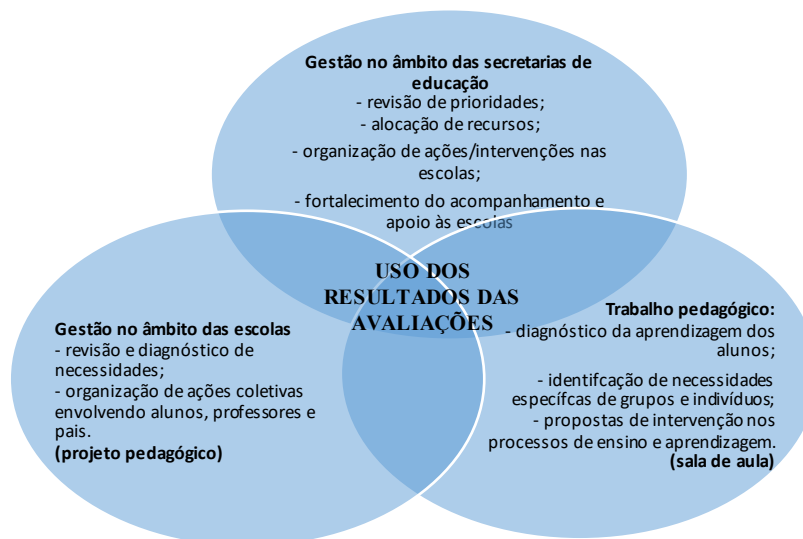
Comparada à reforma empresarial, em uma lógica completa de responsabilização e de meritocracia, na perspectiva do Estado, a lógica de avaliação do Ideb, em cada uma das unidades de análise da Figura 6, tem seu papel explicado de acordo com as definições do Ministério da Economia.

No primeiro nível, a sala de aula, o professor é o gestor da aprendizagem, interagindo com os estudantes, e estes entre si. Ali a unidade de análise é o aluno, e cada um deles deve aprender o que é estipulado para o período. Para que o professor seja bem-sucedido, é preciso que a direção da escola o ajude nessa tarefa. Então a unidade de análise da direção passa a ser a turma. Uma boa direção deve acompanhar o trabalho feito em cada uma delas e dar o suporte necessário para que a aprendizagem aconteça da melhor forma possível. As escolas, como unidades de análise das prefeituras e/ou estados, devem receber o apoio das secretarias municipais, ou estaduais, a depender da rede a que pertençam, potencializando o trabalho das direções na gestão das turmas. No nível dos estados, são duas as unidades de análise: municípios e a própria rede estadual. Finalmente, a União deve auxiliar os estados em seus trabalhos com os municípios, além de administrar a rede federal (Araújo *et al.*, 2019, p. 5).

Esse fluxo de responsabilização e meritocracia mostra o caráter massificador do Ideb e da reforma empresarial, no qual o professor, o aluno, a turma, a direção e a escola são considerados como unidades de análise dos municípios, dos estados e da União. Às prefeituras, estados e União cabem potencializar a gestão na sequência hierárquica inversa, de modo que o professor e o aluno - enquanto gestor da aprendizagem e quem deve aprender - são oprimidos por toda a estrutura que controla, avalia e é avaliada pelo resultado do próprio aluno e professor.

Nestas unidades de análise, para indicar como as informações produzidas em testes podem apontar problemas e/ou necessidades na ação dos professores, na gestão da escola e nas diretrizes e intervenções das secretarias de educação, e do mesmo modo, podem indicar quais ações e prioridades deverão ser repensadas e planejadas, Blasis (2013) estruturou o fluxo e a utilização das informações separadas em três dimensões, conforme Figura 7, no âmbito das escolas, das secretarias de educação e da sala de aula.

Figura 7 - Dimensões educacionais e suas inter-relações em relação aos resultados das avaliações



Fonte: Blasis (2013, p. 257).

Essas dimensões são consideradas como corresponsáveis pelo desempenho dos estudantes devido a sua interação e complementação mútua (Blasis, 2013), o que demonstra outra visão dos níveis da gestão do sistema educacional brasileiro e de suas inter-relações, também avaliados pelo Ideb e por demais mecanismos dos programas de *accountability* da reforma empresarial.

No mesmo fundamento do Ideb, e para trazer outro mecanismo do programa de *accountability* meritocrática educacional que vai além do ensino fundamental, sem o objetivo de aprofundar, tem-se ainda o Enem. De acordo com Fernandes e Gremaud (2009), o Enem foi criado em 1998 com o objetivo de fornecer uma autoavaliação dos estudantes egressos do ensino médio, o qual passou de caráter voluntário no momento de sua criação, para ser nos dias atuais critério de seleção do ensino superior e instrumento de diagnóstico, completando o sistema nacional de *accountability* da educação básica (Fernandes; Gremaud, 2009).

Na discussão crítica acerca destes mecanismos, para Almeida, Dalben e Freitas (2013) foi uma pretensão que o Ideb sumarizasse a qualidade educacional do país, uma vez que esse indicador é incapaz de refletir a realidade das escolas, já que não considera fatores externos às escolas, como o nível socioeconômico dos estudantes envolvidos. Além disto, o modelo de avaliação em larga escala do Ideb, que ranquea e responsabiliza as escolas em processos de “forma unívoca por seus resultados” e unidirecional é inapropriado, já que não abrange os demais segmentos da escola de modo a lhes dar condições de melhoria do ensino ofertado (Almeida, Dalben e Freitas, 2013, p. 1169).

E nesse contexto problemático de constantes avaliações, não é que as escolas devam se livrar delas, mas que, para além das questões metodológicas, elas incorporem outros processos avaliativos voltados a questões efetivas, de dimensões éticas, de justiça e de democracia, mudando assim o seu alcance e direção, para também estruturar e avaliar as políticas públicas dos governos (Afonso, 2009; Freitas, 2018a).

Além disso, como Mejía e Olvera (2010) colocam, ter padrões de participação da sociedade, com indicadores, é relevante, desde que sejam usados para acompanhamento e não como um elemento de avaliação de recompensas e punições.

De modo igual, Adrião e Pinheiro (2012) relatam que esses programas de *accountability* são uma contradição à autonomia da escola, quando empresas terceiras ou setores governamentais correlacionam o incremento de recursos financeiros e técnicos à adoção de mecanismos de responsabilização da escola ou dos gestores, na lógica de premiação ou de punição - ou seja, de penalizar os que não alcançam as metas pré-definidas.

E ainda, outra consequência descrita por Souza (2016) é que, a partir de um quadro numérico, quantitativo e racional, nessa busca de alcançar metas de forma rápida e eficiente, o Estado e as próprias escolas promovem a competição entre os estabelecimentos de ensino.

E mesmo sendo de utilidade os dados quantitativos sobre os resultados educacionais, os limites dessas avaliações e do uso que podem ter no terreno pedagógico precisam ser repensados, de modo que os dados não sejam fantasiados e incumbidos de algo impossível, sem considerar o que eles envolvem e correndo o risco de a educação tornar-se uma criação industrial (Laval, 2019) - “[...] afinal, que diferença há entre produzir crianças e jovens escolarizados e salsichas? Para alguns parece que o processo de trabalho se diferencia apenas em sua complexidade” (Adrião; Pinheiro, 2012, p. 64).

Mas embora tenham tantos problemas envolvidos, a atenção deve ser dada ao objetivo final destas avaliações e destes programas de *accountability* educacional, que, como Freitas (2018a) destaca, têm por finalidade criar condições para induzir a privatização da educação: com metas cada vez mais difíceis de serem atingidas, desmoraliza-se a educação pública e o magistério, e, portanto, passa a justificar seu distanciamento do Estado e sua privatização, na condição de soluções da crise educacional no país.

Cabe lembrar que público e privado são categorias mutuamente excludentes, e que para a sobrevivência do que é público, faz-se necessário distinguir os dois de modo radical: “[...] público é um bem-comum gerido de maneira democrática, é uma ‘instituição’ social; privado é uma propriedade de alguém, uma ‘organização’ administrada privadamente – tanto do ponto de vista do *locus* de poder quanto dos métodos” (Freitas, 2018a, p. 54-55).

Nessa diferenciação entre público e privado, Chauí (2021) traz a diferença entre instituição social e organização: diferente de uma instituição social, uma organização tem outra prática social, com sua instrumentalidade definindo a administração, e “[...] referida ao conjunto de meios particulares para obtenção de um objetivo particular [...] com estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso [...] e regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle, competição e sucesso”. Já o que está voltado ao social refere-se às ações articuladas e às ideias de reconhecimento e de legitimidade interna e externa da sociedade – o que, no totalitarismo instituído pelo neoliberalismo, são ignoradas, com as especificidades das instituições sociais e organizações concebidas como homogêneas e indiferenciadas (Chauí, 2021).

Como descrito antes neste estudo, recorda-se que, na linha da narrativa do Estado, os modelos de gestão apontados como mais adequados para a educação são aqueles que terceirizam serviços, currículo, supervisão e até mesmo gestores, contratados para órgãos

públicos, em sua maioria, precarizados, resultante dos baixos investimentos na educação, nas escolas e no corpo profissional (Hypolito, 2011). Nesse contexto, “[...] as parcerias público-privadas passam a ser uma alternativa muito viável e conveniente para prefeituras e estados, firmando-se a contratação de sistemas de ensino como a solução lógica para o modelo insistentemente apregoado” (Hypolito, 2011, p. 74).

E para uma melhor compreensão destas parcerias, em uma outra perspectiva diferente da educacional, o Direito Administrativo e Constitucional (conforme Lei 11.079/2004) traz as parcerias público-privadas (PPP), no âmbito da administração pública, como sendo um contrato administrativo de concessão patrocinada ou administrativa – quando envolve concessão de serviços públicos mediante tarifa cobrada dos usuários do setor privado, ou contrato de prestação de serviços de parceiro privado à Administração Pública (Brasil, 2004).

Neste mesmo sentido, para fins de aplicação desta lei, estas parcerias devem compreender em uma concessão no qual não existe relação de remuneração integral pela sociedade, ou seja, pelo usuário final do serviço ou bem em questão (Marques Neto, 2017). E a partir desta concepção que nasceu a lógica de parcerias público-privadas: “[...] por um lado, o Poder Público participa na composição da remuneração do parceiro privado [...] e, por outro, estabelece efetivo relacionamento de parceria com o parceiro privado na tomada de relevantes decisões de estratégia negocial e contratos” (Marques Neto, 2017). Desta maneira, estas parcerias são compreendidas como

[...] o ajuste firmado entre Administração Pública e a iniciativa privada, tendo por objeto a implantação e a oferta de empreendimento destinado à fruição direta ou indireta da coletividade, incumbindo-se a iniciativa privada da sua estruturação, financiamento, execução, conservação e operação, durante todo o prazo estipulado para a parceria, e cumprindo ao Poder Público assegurar as condições de exploração e remuneração pelo parceiro privado, nos termos do que for ajustado, e respeitada a parcela de risco assumida por uma e outra das partes (Marques Neto, 2017).

Dentro do pensamento neoliberal, as PPP são apresentadas no Brasil como “a nova estratégia de recuperação de capacidade de investimento público”, referenciada pelo Reino Unido como responsável pela sua concepção e adoção original, em um movimento de implementação de reformas para redução e transformação do papel do Estado na vida econômica do país (Peci; Sobral, 2007). Tanto neste país quanto no Brasil, as PPP são estratégias de “desestatização, regulação e flexibilização da gestão pública”, que encontraram um ambiente propício nas mudanças jurídicas implementadas e funcionam como uma estratégia de “[...] atração do setor privado para setores tradicionalmente de domínio público” (Peci; Sobral, 2007, p. 12).

E qual a problemática relacionada às parcerias público-privadas na educação pública?



Ao retomar o olhar crítico ao processo de privatização e às parcerias público-privadas na educação pública, na verdade, essas parcerias não passam de uma estratégia de vinculação público-privada com um ônus a ser encarado, a partir do momento que ela é considerada como “[...] um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos, quanto o próprio vínculo social” (Laval, 2019, p. 17).

A decisão de investir os recursos públicos no capital e privatizar os direitos sociais, está incluída na nova concepção de Estado: um Estado capaz de quebrar esses movimentos reivindicadores de direitos; um Estado que visa a estabilidade financeira e a restauração do desemprego, de modo a garantir um exército de mão de obra; um Estado que realize uma reforma fiscal propícia aos investimentos do setor privado; e um Estado longe da economia, deixando-a à mercê do mercado com uma reforma intensa para privatização (Chauí, 2021).

E a gestão escolar baseada no mercado implica um novo papel para o Estado - ele passa de fornecedor para comprador de serviços, e de objeto de julgamento e de avaliação para avaliador (Mejía; Olvera, 2010). Com políticas públicas voltadas a instituição do livre mercado, o auge do mercantilismo na educação se expressa quando o setor privado se destina a fornecer o serviço, visto em vários modelos de privatização da gestão escolar no mundo, em países que adotaram modelos privatistas nas escolas, como: *vouchers*, pagamento *per capita* a uma associação privada que assume a escola; e plena autonomia financeira, com recursos em contrapartida para contratação de professores (Mejía; Olvera, 2010).

Nas soluções proporcionadas pela estratégia de vinculação público-privada, o quadro geral é: a concorrência molda as propostas feitas pelas empresas educacionais em um cenário de mercado educacional; estas empresas cuidam das condições de qualificação dos professores, dos alunos, do funcionamento da escola e da oferta em troca de *vouchers* ou de outros mecanismos relacionados à privatização da educação; e as escolas de pouca qualidade não mais são escolhidas pelos pais dispostos a comprar a educação (Freitas, 2018a).

Destarte, a privatização é configurada como a retirada da educação da esfera pública e sua entrega inteira ao mercado, sem a submissão ao Estado e a seus governantes, na qual os consumidores têm mais poder que os eleitores de escolher os prestadores de serviços que lhes convêm (Laval, 2019), e que altera todas as relações entre trabalho e educação na sociedade, tanto na operacionalização da educação como trabalho, quanto nas exigências de formação para o trabalho (Catini, 2021).

A privatização exige uma “verdadeira ideologia de combate” ao Estado educador (Laval, 2019, p. 117), repetida em todos os fóruns internacionais e pelas grandes organizações

econômicas e financeiras – FMI, BM, OCDE, Comissão Europeia – ideologia na privatização vem mascarada dos benefícios de criação de um mercado da educação, que segundo esta retórica,

[...] gerará descentralização das decisões e dará poder aos diretores, que terão liberdade total para formar uma equipe de profissionais que lhes convenha [...] quando o poder está nas mãos dos ‘líderes’ e dos professores motivados e com boa formação, as exigências aumentam e as condições pedagógicas do sucesso escolar são revistas, o que melhora os resultados dos alunos (Laval, 2019, p. 117-118).

Como foi descrito nas seções anteriores, o neoliberalismo conduziu os governos da maioria dos países capitalistas a medidas estratégicas que desprendessem o capital de restrições impostas pelo Estado (Harvey, 2014). Estas medidas - como privatização, concessão de direitos totais às empresas estrangeiras, quebra de barreiras comerciais, regulação do mercado de trabalho - são conduzidas por uma nova ordem mundial, constituída entre instituições como a ONU, o BM, o FMI e o Banco Internacional de Compensações (Harvey, 2014). Ao conduzi-las, o objetivo foi de eliminar a gestão estatal destes serviços - antes considerados como direitos - para privatizá-los, instaurando um mercado aberto a empreendedores internacionais (Freitas, 2018a).

Com o discurso de benefícios aos envolvidos, na privatização, a educação é vista pelos economistas como um “bem superior de consumo” e um “bem de investimento”; e do mesmo modo, vista como um objeto de gastos cada vez maiores das empresas, das famílias e dos Estados, formando um “mercado tão atraente que, na OCDE, as despesas com ensino são tão grandes em volume quanto as captadas por uma indústria de massa como a automobilística” (Laval, 2019, p. 131).

Desta maneira, falsamente chamada de "reforma educacional", este termo para muitos tem sido um mecanismo para a privatização por meio de escolas *charter* e *vouchers*, que ao invés de “reforma”, deveria ser chamada de ruptura e destruição da educação pública (Ravitch, 2021c, tradução nossa), uma vez que, à medida que o dinheiro público é disperso, também assim é a supervisão pública e a responsabilidade pelo gasto do dinheiro público (Ravitch, 2013a, tradução nossa).

E por que a privatização das escolas atrai tanto os investidores? É apenas filantropia? Nos Estados Unidos, há lucro a ser obtido com os seiscentos e cinquenta bilhões gastos anualmente pelo governo em escolas públicas; algumas operações de escolas *charter* são lucrativas, com os salários dos operadores de redes de escolas *charter* podendo chegar a quinhentos mil dólares por ano; são praticadas altas taxas de juros obtidas pelos credores com

o sistema *New Markets Tax Credit*<sup>18</sup>; além dos aluguéis pagos por escolas licenciadas para empresas com fins lucrativos, taxas legais, e a venda de bens e serviços (Ravitch, 2021a, tradução nossa).

Também, “[...] os custos desse movimento no país são escolas urbanas estratificadas, em um sistema de *apartheid*, com os mais necessitados armazenados em escolas públicas negligenciadas, alguns sortudos em escolas *charter* charmosas” - uma estratificação em cima de um sistema já estratificado por distritos suburbanos totalmente brancos e escolas privadas (Ravitch, 2021a, tradução nossa).

Com este quadro nos Estados Unidos, conclui-se sobre a educação pública na América.

Infelizmente, a educação pública na América tem estado sob ataque sistemático por décadas por um eixo de radicais políticos de direita, reformadores autoproclamados, oportunistas, segregacionistas e ricos interesses especiais, todos trabalhando juntos para dismantlar e privatizar nossas estimadas escolas públicas. Seus esforços têm causado danos permanentes aos alunos e suas comunidades, e é hora de essas comunidades terem uma plataforma onde suas histórias possam ser compartilhadas (Ravitch, 2021b, tradução nossa).

Embora a resposta acerca dos motivos da privatização seja baseada no contexto estadunidense, a mesma resposta se encaixa no contexto brasileiro, já que a privatização vem do mesmo movimento de reforma, e é instituída pelos mesmos organismos internacionais (Freitas, 2018a). No Brasil, do ponto de vista da reforma, desde 1995, com o Plano Diretor da Reforma do Estado, as políticas sociais foram consideradas serviços não exclusivos do Estado, a educação como serviço estatal passou a ser também propriedade pública não estatal ou privada (Peroni, 2012). Nesse cenário, entra o Terceiro Setor como alternativa proposta pela Terceira Via (governo da social-democracia), de modo que o Estado não seja mais o principal executor das políticas sociais, e para que o conteúdo mercantilista aprofunde a lógica de mercado nas políticas públicas (Peroni, 2013).

Essa passagem para o público não estatal reflete a linha tênue entre o público e o privado no país, passagem introduzida pela interlocução direta dos empresários com os governos, como o movimento Todos pela Educação, ou por parcerias nacionais e escolares do governo com instituições filantrópicas sem fins lucrativos - como o Instituto Ayrton Senna<sup>19</sup> ou Instituto

<sup>18</sup> De acordo com a página do “Programa de Crédito Fiscal de Novos Mercados”, é um sistema que incentiva o desenvolvimento comunitário e o crescimento econômico por meio do uso de créditos fiscais que atraem investimentos privados para comunidades de baixa renda nos Estados Unidos (Community Development Financial Institutions Fund, 2022).

<sup>19</sup> Fundado em novembro de 1994, atua como organização do terceiro setor na educação por meio de pesquisas, formação para educadores e de desenvolvimento de propostas educacionais (Instituto Ayrton Senna, 2023).

Unibanco<sup>20</sup> – que, “[...] segundo estas instituições, são para o ‘bem’ da educação” (Peroni, 2012, p. 11).

Cabe alertar, quanto à Terceira Via: retomada na Inglaterra na década de 1990, a Terceira Via e seus proponentes têm a pretensão de ficar entre a direita liberal e a esquerda comunista/socialista, retomada pelo fascismo em muitos países. Mas, na verdade, configuram-se como um caminho de reforma e como uma nova roupagem da social-democracia, devido aos desastres sociais do neoliberalismo e a presença de movimentos reivindicadores de direitos (Chauí, 1999).

Um aspecto importante observado é de que, com o terceiro setor, a sociedade civil tem a falsa ideia de estar participando, sendo que, enquanto “[...] parte de suas instituições representativas [...] estão sendo arrasadas como parte da estratégia neoliberal, [...] a sociedade civil vinculada ao mercado tem o protagonismo e o incentivo público para interferir e elaborar ou executar políticas sociais” (Peroni, 2013, p. 14).

E como também a social-democracia vendeu a ideia da privatização da educação como uma proposta adequada caso seja conduzida por organizações sociais não lucrativas - sob o argumento de que seria privatização somente no caso de venda do que é público – foi criado o caminho à direita neoliberal abrir a educação ao setor privado e eliminar as regulações estatais (Freitas, 2018b).

No Brasil, já foi descrito o fluxo do dinheiro público na relação público/privado em programas do governo, como o Programa Dinheiro Direto na Escola, que instituiu a criação de Unidades Executoras de direito privado nas escolas públicas para repasse de recursos: o “[...] dinheiro, que é público, passa por uma instituição privada (Unidade Executora), para ser gasto pelo poder público – isso parece estar de acordo com o diagnóstico neoliberal de que o privado é mais eficiente” (Peroni, 2012, p. 11).

Destarte, também foi descrita a presença de outras parcerias público/privadas em programas do governo federal, como exemplo, no Plano de Ações Articuladas (PAR), por meio das tecnologias sociais certificadas por instituições privadas e financiadas pelo governo federal; e no Programa Federal Plano de Desenvolvimento Escola (PDE-Escola), continuidade do Programa Fundescola, financiado pelo Banco Mundial e vinculado na dimensão da gestão educacional ao PAR, que foi expandido para todas as regiões brasileiras (Peroni, 2012).

Como outro exemplo da descentralização da oferta educacional na reforma do Estado brasileiro, por meio de uma parceria público privada, Adrião e Pinheiro (2012) trouxeram a

---

<sup>20</sup> Fundado em 1982, como “[...] uma das instituições responsáveis pelo investimento social privado do conglomerado Itaú Unibanco” (Instituto Unibanco, 2019, p. 10).

parceria com o Instituto Ayrton Senna, uma organização não governamental, sem fins lucrativos, fundada em 1994. Conforme os dados do próprio instituto, foram mais de três mil cidades alcançadas em todos os estados, quase três décadas atuando a favor da educação brasileira, e mais de trinta milhões de atendimentos a estudantes – só em 2020, abrangeram 26 estados, 988 municípios em todo o país, 129.195 educadores formados, e 3.342.715 crianças e jovens beneficiados (Instituto Ayrton Senna, 2020).

Do mesmo modo, Catini (2021, p. 93) exemplifica a *holding* Itaú Unibanco – que durante 2008, em uma fusão, tornou-se o maior banco da América Latina – que, além de programas educativos, coloca-se como intermediadora, articuladora e coordenadora de “[...] diversos agenciamentos entre quem demanda e quem precisa do serviço”, por meio de suas instituições sem fins lucrativos pertencentes ao grupo, como o Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Instituto Moreira Salles, a Fundação Tide Setúbal, o Instituto Alana, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), a Cátedra de Educação Básica da Universidade de São Paulo (USP), o prêmio Itaú-Unicef, o Instituto Serrapilheira de pesquisa científica.

Ao trazer o termo “educação bancária”, Catini (2021) coloca que a organização da educação nos dias de hoje expressa as inversões abafadoras da regressão e das desigualdades sociais, chegando ao ponto em que a sociedade aceita que uma instituição bancária, com todo seu lucro, coloque-se como uma educadora “popular” e passe a falar em nome das demandas de uma classe oposta. Essas organizações – agentes do mercado financeiro, acionistas, empresários, novos gestores da educação - cumprem a função de presidir uma completa reconfiguração da educação, e produzem uma imagem de si próprios como voluntários auto-organizados defensores da qualidade da educação, mas que não arcam com a responsabilidade da precariedade da educação pública como parte de um projeto que eles mesmos impuseram para viabilizar seus interesses na privatização da educação (Catini, 2021).

Ainda pode-se citar, nesta mesma linha, outros exemplos de institutos e fundações empresariais - Fundação Lemann, Fundação Estudar, Instituto Ayrton Senna, Instituto Somos, Instituto Natura, Fundação DPaschoal, Instituto Alfa e Beto – que moldam os atuais modelos de gestão, e aproveitando da sigla OS – Organização Social – naturalizaram-se como um mercado de cidadania, transformando o trabalho de base de movimentos do país em trabalho agenciado por entidades privadas (Catini, 2021).

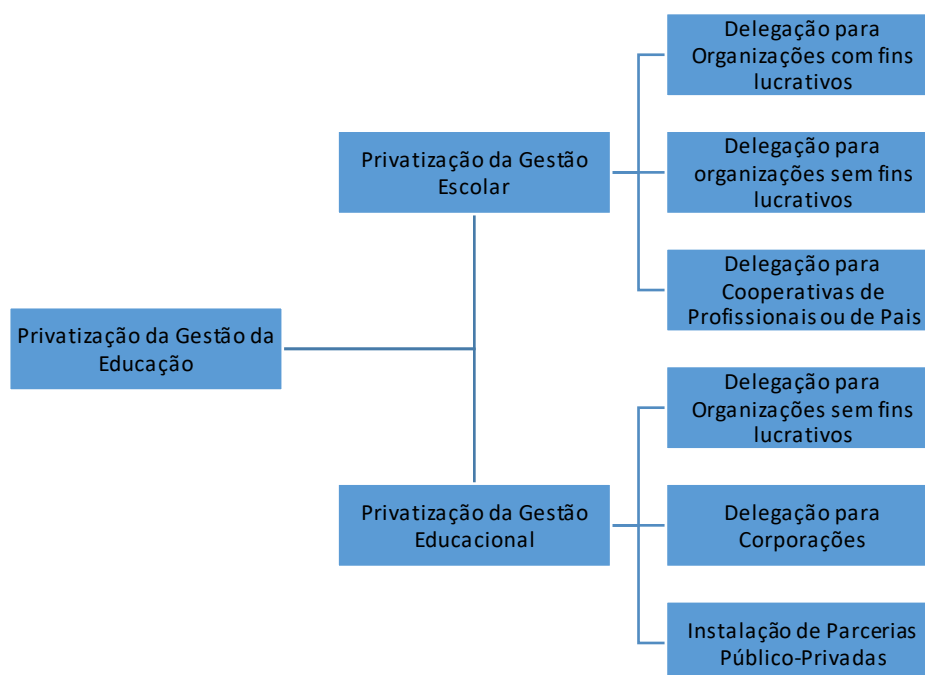
Estas organizações, por meio de editais de financiamento de pesquisa e de terceirizações, e da metodologia “educação por projetos”, ditam as mudanças, as características e as regras que envolvem serviços de pesquisa, de educação formal de crianças e jovens, de

formação de professores, do trabalho comunitário, do empreendedorismo social, entre outros serviços educacionais voltados à sociedade (Catini, 2021).

Alguns dos produtos e serviços oferecidos a redes públicas de ensino pelos grupos privados também foram listados por Adrião *et al.* (2015), como sendo materiais para profissionais, material didático para estudantes, assessorias, orientações para organização do ensino, propostas de avaliação, produzidos para diversas etapas da educação básica, como educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, e pré-vestibular. Para estes autores, existem três dimensões nas quais as formas de privatização operam: a) privatização da oferta educacional; b) privatização do currículo; e c) privatização da gestão.

Esta última modalidade de privatização remete ao movimento *top-down*, citado por Freitas (2018a), no qual as mudanças difundem-se via gestão escolar para todos os níveis dos sistemas de ensino, até chegar no professor e nos alunos. O processo de privatização da gestão é representado por Adrião (2017) na Figura 8 pela qual está configurado o movimento de delegação da gestão educacional às parcerias-público privadas.

Figura 8 - Dimensões e formas de privatização da Gestão da Educação Básica



Fonte: Adrião (2017, p. 3).

Essas formas de privatização, com mudanças baseadas em um mercado educacional privatista, refletem políticas individualizadas, de cunho meritocrático, que tornam como único foco das escolas o desenvolvimento de habilidades e capacidades para cumprimento de metas

- “[...] o sucesso e o fracasso são por conta e risco dos clientes no mercado, e não de sujeitos com direitos materializados em políticas sociais” (Peroni, 2013, p. 30).

Portanto, como antes destacado neste estudo, faz-se necessário defender a perspectiva de uma escola pública de gestão pública, que objetive igualdade de condições (Freitas, 2018a). Essa defesa baseia-se no fato de que as escolas públicas oferecem aos alunos de todas as origens uma herança comum e a chance de competir com crianças privilegiadas de escolas particulares, sem que suas escolas sejam substituídas por escolas *charter* financiadas com fundos públicos, e sem que sejam administradas de forma privada (Ravitch, 2021a, tradução nossa).

Assim, no Brasil, o processo de privatização acontece por meio da privatização da gestão escolar e educacional, que, iniciada em suas funções “empresariais” - como avaliação de resultados, análise de desempenho dos atores escolares, controle administrativo, racionalização de processos, gestão tecnocrática, prestação de contas – delegadas a outras organizações privadas terceiras e/ou estruturadas pela estratégia de parcerias público-privadas - mercantilizará todas as atividades educacionais.

E nas unidades federativas brasileiras, esse movimento de mercantilização avança por meio de ações e programas instituídos pelas políticas públicas educacionais, já que é estruturado na educação pública um esquema de delegação de funções empresariais ao setor privado. De acordo com Hypolito (2011), esse esquema acontece por meio da contratação de sistemas de ensino privados como uma alternativa viável e oportuna aos estados e municípios, o que retoma a mesma sequência da reforma empresarial no Brasil da Figura 8, a privatização começa pela União, perpassa pelos estados, municípios, até chegar nas escolas, em um movimento *top-down*.

Desta maneira, como o objetivo deste estudo é de analisar se os programas e ações das políticas públicas educacionais de Minas Gerais, instituídos no período de 2019 a 2022, atuam como mecanismos da reforma empresarial da educação pública do estado, inclusive como mecanismos de privatização, na próxima Seção são apresentados os resultados obtidos por meio do levantamento documental e das análises dos dados referente a esses programas e ações.

#### **4 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE MINAS GERAIS (2019-2022): PROGRAMAS E AÇÕES NO CONTEXTO DA REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO**

A retórica da reforma empresarial presente nas políticas públicas educacionais traz uma ideologia neoliberal que se propaga e que possui outros mecanismos a favor do capital (Gaulejac, 2007; Ravitch, 2013a; Libâneo; Freitas, 2018; Saad Filho; Morais, 2018; Laval, 2019), com o discurso de que a melhoria na educação “[...] só pode ir por meio da desregulamentação, da liberalização do mercado, do abaixamento das despesas públicas e do não intervencionismo do Estado” (Gaulejac, 2007, p. 65).

É importante lembrar uma das compreensões acerca de políticas públicas - tidas como o “[...]Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade [...] compreendidas como as de responsabilidade do Estado” (Höfling, 2001, p. 31). Desta maneira, a educação, entendida como uma política social que estabelece o padrão de proteção social e de redistribuição de benefícios sociais, seria para diminuir as desigualdades estabelecidas pelo desenvolvimento socioeconômico, inserida no interior de um tipo particular de Estado (Höfling, 2001) – no caso do Brasil, o Estado Neoliberal.

As políticas públicas também podem ser caracterizadas como “[...] um processo de decisão política que se materializa em objetivos com resultados desejáveis, normalmente vinculados à transformação de uma dada realidade”, e que envolve uma gama de cenários, conjunturas, atores distintos – estatais e não estatais – além de envolver a capacidade e viabilidade do Estado em prover recursos orçamentários, humanos, legais e logísticos, e em prover mecanismos de mensuração dos resultados (Fonseca, 2015, p. 42).

Contudo, embora essas caracterizações das políticas públicas sejam duas referências entre outras, as propostas ou medidas das políticas educativas consubstanciavam-se nas seguintes modalidades: segmentação do sistema nacional de ensino em subsistemas locais relativamente independentes; substituição do controle de estruturas pela autorregulação das pessoas; e construção de acordos ou compromissos permissivos a uma convergência dos processos de regulação (Barroso, 2005). Além disto, mesmo que em proporções e de pontos de partida diferentes, as políticas educacionais foram e são estruturadas em torno de dois pontos principais de modelos pós-burocráticos de regulação: do “Estado avaliador” e do “quase-mercado” (Barroso, 2005, grifo do autor).



E com intenções e intervenções deste Estado na formulação e implementação das políticas públicas, é neste contexto que originam e são discutidas e aplicadas as medidas políticas e legislativas, que, como consequência, alteram os modelos de regulação dos poderes públicos na escola, ou substituem esses poderes públicos por entidades privadas (Barroso, 2005). Como foi citado antes acerca da retórica por trás dos discursos, a intenção velada por uma imagem generosa e consensual, repassada nos discursos e que transpassam as políticas públicas - como se todos estivessem em função do “bem comum” - é uma armadilha à compreensão das intenções do Estado e das próprias políticas, já que encobre conflitos e disputas de poder, e revela o pensamento conservador de uma elite - pensamento demonstrado por uma mídia exploradora desse contexto, que busca imprimir suas demandas ao próprio Estado (Fonseca, 2015).

E para compreender melhor o processo de implementação das políticas, é preciso compreender como o Estado age e quais ferramentas utiliza, que são divididas em duas categorias principais de acordo com os recursos usados: a) ferramentas privadas – mercado, organizações sociais, família; e b) ferramentas públicas – informação, incentivos e desincentivos econômicos, regulamentos, empresas estatais, provisão direta de recursos (Wu *et al.*, 2014).

E de que maneira eles – governos e atores privados – desejam que o mercado, as famílias e organizações funcionem? No ideário neoliberal, a democracia já não é mais um mecanismo para controlar excessos econômicos, mas necessária para impor limites aos atos inatos do governo com o poder dos cidadãos de mudá-lo por meio da vontade da maioria (Carnoy, 1988). E com a reforma, os governos, ou seja, o Estado, tem novos papéis: de destruidor dos sistemas ético-profissionais prevaletentes nas escolas, para que sistemas empresariais competitivos tomem seus lugares (Ball, 2005); e de comprador de serviços na transferência de recursos econômicos e de avaliador/supervisor/regulador da educação (Barroso, 2005; Mejía; Olvera, 2010; Lima, 2014b; Saviani, 2017).

Neste cenário, a identificação e análise dos atos normativos relacionados aos programas e ações das políticas públicas educacionais de Minas Gerais da gestão do governo Zema, permitiram a compreensão de sua formulação até a sua implementação nas escolas públicas, tanto no aspecto da concepção da reforma empresarial do governo estadual, quanto sobre os mecanismos de atuação desses programas e ações.

Desta forma, nos itens a seguir são apresentados os principais atos de regulamentação das políticas públicas educacionais mineiras no período de 2019 a 2022, bem como os programas e ações pertencentes a estas políticas implementadas nas escolas públicas estaduais.

Isto permitiu identificar a retórica da reforma empresarial mascarada pelo discurso de melhoria na educação e de democracia, e as intenções e intervenções da mídia e do Estado voltadas a mercantilização da educação pública.

#### **4.1 Regulamentação dos Programas e Ações das Políticas Públicas Educacionais de Minas Gerais (2019-2022)**

O estado de Minas Gerais, situado na região sudeste do Brasil, é o quarto em área territorial do país, com 853 municípios, e sua diversidade se traduz em várias “Minas Gerais” dentro dos limites do Estado (Minas Gerais, 20221). O Estado conta com 15.628 organizações educacionais ao todo, com mais de 270 mil professores e mais de 4 milhões de alunos matriculados - com praticamente um terço das matrículas pertencentes à rede pública estadual (Minas Gerais, 2021a). A amplitude do sistema educacional público mineiro, acompanha a amplitude das diferentes regiões de desenvolvimento diverso, representa um desafio às políticas públicas educacionais na garantia do desenvolvimento educacional regional com igualdade no Estado (Minas Gerais, 2022a).

De acordo com a última relação de estabelecimentos de ensino ativos em Minas Gerais, estruturada a partir do cadastro escolar de todas as redes, realizado em 08 de novembro de 2021, são 3.555 escolas estaduais em atividade no Estado, distribuídas em 46 regiões diferentes (Minas Gerais, 2021a). Esta quantidade de escolas e de regiões - divididas e atribuídas a uma Secretaria Regional – evidencia a complexidade e a diversidade do sistema estadual de educação do Estado, gerido por inúmeros atos fragmentados e justapostos.

Com a posse do governador Romeu Zema em 2019, a estrutura orgânica do Poder Executivo de Minas Gerais foi revisada por meio da Lei 23.304, de 30 de maio de 2019, incluindo a revisão das competências da SEE e de sua estrutura básica (Artigos 31 e 32), e na qual está prevista como composição desta Secretaria diversas assessorias, bem como a integração, por vinculação, de duas fundações - Fundação Helena Antipoff (FHA)<sup>21</sup> e Fundação Educacional Caio Martins (Fucam)<sup>22</sup> (Minas Gerais, 2019b).

---

<sup>21</sup> A Fundação Helena Antipoff, vinculada à SEE de Minas Gerais foi designada a partir da Fundação Estadual de Educação Rural, esta criada em 1970, no município de Ibité, em Minas Gerais. Na qualidade de associação civil de personalidade jurídica e de direito privado, sem fins lucrativos, a fundação tem em sua estrutura a Escola Sandoval Soares de Azevedo, que oferece ensino desde os anos iniciais, fundamental, médio, médio técnico integral e EJA, de maneira gratuita (Fundação Helena Antipoff, 2023).

<sup>22</sup> A Fundação Educacional Caio Martins – Fucam, também está vinculada à SEE de Minas Gerais, e foi criada em 1948. Ela atua com seis centros educacionais situadas em zonas rurais e povoados, e gere oito escolas estaduais, distribuídos nos territórios de desenvolvimento Metropolitano (Esmeraldas e Belo Horizonte), Norte (Juvenília,

Para mais, foram revisadas inúmeras leis, decretos e emendas, de maneira a caracterizar os objetivos deste governo, o que evidenciou os modelos de análise das políticas públicas realizada pelo Estado: na perspectiva gerencial, um modelo de avaliação gerencial e administrativo, que, conforme descreve Wu *et al.* (2014), não resultou em novas formas de pensar sobre os problemas educacionais mineiros, pois as mudanças foram moderadas nas ações praticadas e seguiram uma avaliação limitada a questões técnicas e a limites temporais e espaciais específicos deste governo - como insumos utilizados, resultados numéricos, regras, procedimentos operacionais, e metas.

Também, ressalta-se que, antes do governo de Romeu Zema, de acordo com Silva, Valente e Pereira (2019, p. 167) “[...] ao longo dos anos de 1990 até os dois primeiros decênios dos anos 2000, na polarização político-eleitoral nas Gerais, [...] esteve presente o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) [...] que se identificava com os grupos considerados mais vinculados ao pensamento liberal e conservador”. Desta maneira, o governo de Romeu Zema deu continuidade ao projeto neoliberal de reforma da educação em Minas Gerais iniciado pelo PSDB.

A análise destes programas e ações, bem como de sua nova estruturação, mostra a perspectiva da avaliação gerencial, classificada como uma avaliação voltada ao controle da gestão (Deubel, 2003). Em contraposição, na perspectiva educacional, o uso das informações obtidas com este tipo de avaliação requer um complexo entrelaçamento de variáveis, que vai além de um processo racional de análise de indicadores e de números, pois requer pesquisar a realidade do seu público-alvo e requer considerá-los como sujeitos (Fagundes; Moura, 2009; Ball, 2011).

Neste cenário de mudanças moderadas e limitadas a questões técnicas, ficou estabelecido à SEE/MG como sua missão

[...] desenvolver e coordenar políticas públicas de educação básica, inclusivas e de qualidade, garantindo plenas condições de funcionamento da rede pública, em especial da rede estadual, promovendo a formação integral dos estudantes, com vistas ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho (Minas Gerais, 2022b).

Essa missão traz o processo de empobrecimento da formação ofertada na escola pública, que disponibiliza uma educação restrita ao desenvolvimento, à preparação e à adaptação dos alunos ao mundo do trabalho (Libâneo; Freitas, 2018). Além disto, mostra como a noção de participação é distorcida e vem dentro de um discurso empresarial (Drabach, 2011).

---

Januária, São Francisco e Buritizeiro) e Noroeste de Minas Gerais (Riachinho) (Fundação Educacional Caio Martins, 2023).

Já no Decreto 47.758, de 19 novembro de 2019, toda a estrutura orgânica da SEE foi reescrita, bem como as competências de cada um dos setores componentes, com exceção das competências específicas das fundações. Ao planejar, dirigir, executar, controlar e avaliar, as competências da Secretaria são, entre elas, relacionadas:

I – à garantia e à promoção, com a participação da sociedade, da educação, do pleno desenvolvimento da pessoa, de seu preparo para o exercício da cidadania e de sua qualificação para o trabalho e para o empreendedorismo; [...] III – à formulação e à coordenação da política estadual de educação e à supervisão de sua execução nas instituições que compõem sua área de competência; IV – ao estabelecimento de mecanismos que garantam a qualidade do ensino público estadual; [...] VII – à avaliação da educação e dos recursos humanos no setor, com a geração de indicadores educacionais e a manutenção de sistemas de informações; VIII – ao desenvolvimento de parcerias, no âmbito de sua competência, com a União, estados, municípios e organizações nacionais e internacionais, na forma da lei; [...] XI – ao exercício da supervisão das atividades dos órgãos e entidades de sua área de competência; [...] XIV – à divulgação das ações da política educacional do Estado e de seus resultados (Minas Gerais, 2019a).

No contexto dos mecanismos da reforma empresarial, e de acordo com essas competências, ficou delegada à SEE a responsabilidade de garantir e promover a educação e a qualidade da educação; de desenvolver a sociedade para, entre outras situações, o empreendedorismo; de formular, avaliar e estabelecer indicadores com a divulgação dos resultados educacionais; além de desenvolver e supervisionar parcerias também com organizações nacionais e internacionais (Minas Gerais, 2019a).

Desta forma, o papel do Estado, por meio dessas competências da SEE, ficou restrito às garantias de execução, à formulação, à coordenação, à divulgação, à avaliação e supervisão, e ao desenvolvimento de parcerias – evidências da diminuição da atuação do governo (Peci; Sobral, 2007; Charlot, 2007), de seu afastamento como executor (Pimenta, 1998; Peroni, 2013), e de sua atuação gerencialista de organizar a educação (Ball, 2005; Hypolito, 2011; Albuquerque; Albuquerque, 2012; Oliveira; Oliveira, 2019), restrito a seu papel de condutor das relações de poder (Cury, 2002).

Em meio às suas responsabilidades, a SEE, em sua página eletrônica, disponibiliza informações acerca dos programas e ações do governo estadual, bem como os documentos oficiais relacionados e outras informações acerca da educação mineira. E classificados como instrumentos de planejamento e orçamento do Governo do Estado de Minas Gerais, são identificados os Planos Plurianuais de Ação Governamental (PPAG), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA), conforme conceitos descritos no Quadro 7.

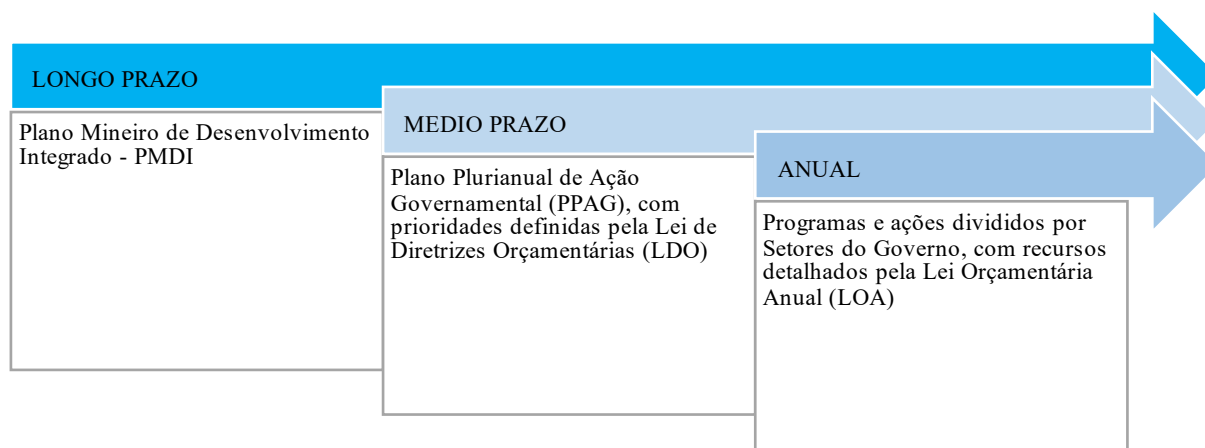
Quadro 7 - Instrumentos de planejamento e orçamento do Governo do Estado de Minas Gerais

Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG)	É o instrumento orientador do planejamento da administração pública de médio prazo. Define qual será o escopo de atuação do Estado para um período de quatro anos, refletido nos programas e ações de governo, com suas respectivas metas físicas e orçamentárias, que serão executados durante esse período.
Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO)	Estabelece quais programas e ações do PPAG serão prioridade, bem como as regras para a elaboração do orçamento e as metas fiscais (projeção das receitas e despesas totais) para os próximos três anos.
Lei Orçamentária Anual (LOA)	Detalha os valores (receitas e despesas) definidos para o conjunto de programas e ações do PPAG. Especifica os recursos que irão financiar cada ação e as respectivas despesas.

Fonte: elaborado pela autora com base em Minas Gerais (2022b).

Para uma melhor compreensão destes instrumentos, na Figura 9 foram explicitados seus períodos de atuação, em uma hierarquia de longo, médio e curto prazos.

Figura 9 - Instrumentos de Planejamento do Estado de Minas Gerais



Fonte: elaborado pela autora, com base em Minas Gerais (2019d, 2022c).

O PMDI, elaborado em setembro de 2019 pelo governo estadual de Romeu Zema, para o período de 2019 a 2030, apresenta a educação, por dois pontos de vista. Do ponto de vista econômico, como a responsável por uma população com maior capacidade produtiva e pelo aumento das riquezas locais, já que as pessoas tornam, por meio da educação, mais capazes de conceber, de incorporar ou de utilizar novas tecnologias – “[...] uma educação de qualidade possibilita o aumento do capital humano e a produtividade do trabalho” (Minas Gerais, 2019e, p. 64).

Já do ponto de vista social, o PMDI considera a educação como responsável por incorporar objetivos relacionados à “socialização ou transmissão de valores importantes para a coesão social e a sustentabilidade da democracia” além de “[...] promover a igualdade de oportunidades, contribuindo para a redução da desigualdade social e para o aumento da mobilidade socioeconômica” (Minas Gerais, 2019e, p. 64).

Neste documento o Ideb é apontado como “uma boa medida síntese de desempenho do sistema educacional”, e apresenta a preocupação com o fato do Estado estar perdendo posição relativa em comparação ao Ideb dos demais estados do país; traz ainda o Ideb como solução para a “recuperação do protagonismo na educação” e para melhorar o desempenho dos alunos: a capacitação e a valorização dos docentes e dos gestores; o aprimoramento do Sistema de Gestão Escolar por meio de processos de capacitação e planejamento mais eficientes e de qualidade; ações de inovação digital para melhorar as práticas em sala de aula e a troca de conhecimento; a contenção de sobreposição de ações; a busca de racionalização do gasto público; e por fim, a busca de parcerias inovadoras com outros setores – privados e da sociedade civil organizada (Minas Gerais, 2019e).

Ao observar o descrito no PMDI, é possível identificar a sinalização para a perspectiva gerencial e a visão mercantilista da educação no contexto da reforma empresarial, nos dois pontos de vista a respeito da educação, explicitados no documento. Do ponto de vista econômico - ao considerá-la como a responsável por formar indivíduos capazes de conceber, de incorporar ou de utilizar novas tecnologias – o documento demonstra a “fetichização da educação” e reforça o ideário de que a educação deve voltar-se à “sociedade do conhecimento” (Sampaio; Santos; Mesquida, 2002, p. 8); envolve a educação nos processos de globalização e de internacionalização (Dale, 2004); valoriza o neotecnicismo (Freitas, 2018a), já que associa a noção de capital humano e de produtividade à aptidão de instrumentalizar as ferramentas tecnológicas (Freitas, 2021); associa a educação à obtenção de benefícios que se esperam do mercado (Laval, 2019); e naturaliza a lógica de mercado na educação (Oliveira; Oliveira, 2019).

Já do ponto de vista social - ao descrevê-la como responsável por promover a igualdade, por permitir mobilidade econômica e por reduzir a desigualdade – o PMDI transpõe a responsabilidade do Estado para a educação, em uma responsabilização unilateral.

Outro documento, o PPAG, elaborado para o período de 2020 a 2023 no governo de Minas Gerais, e estruturado em conjunto ao PMDI, tem, para este período, três volumes publicados na página oficial do governo, e é definido como “[...] o instrumento normatizador do planejamento da administração pública estadual de médio prazo [...] a referência para a

formulação dos programas governamentais, orientando acima de tudo as proposições de diretrizes orçamentárias e das leis orçamentárias anuais” (Minas Gerais, 2022m).

Desde a Constituição do Estado de Minas Gerais de 1989, este Plano Plurianual é considerado “[...] uma lei de iniciativa do Poder Executivo que estabelece de forma regionalizada, as diretrizes, objetivos e metas da Administração Pública para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para as despesas relativas aos programas de duração continuada” (Minas Gerais, 2019d, p.12).

O PPAG tem como estrutura os programas e ações de governo, que definem programas e ações como:

Programas são os instrumentos de organização da ação governamental que visam à consecução de determinadas políticas públicas ou propósitos gerais do Governo, devendo seu desempenho ser passível de aferição por indicadores coerentes com os objetivos das políticas e propósitos. Por sua vez, as ações são os instrumentos de programação da atuação governamental compostas por metas físicas e metas orçamentárias, que contribuem para atender ao objetivo de um programa (Minas Gerais, 2019d, p. 12).

.Como complementação, no Quadro 8 foram identificados e descritos alguns programas e ações apresentados no PPAG para o período de 2021 a 2024, relacionados à educação e destinados para execução tanto à SEE quanto à Fundação Helena Antipoff e Fucam. Esse quadro evidencia o papel da SEE de Minas Gerais em programas e ações voltados à educação dentro do PPAG do estado, e, nessa investigação, foram identificados os programas e ações desenvolvidos por essas fundações dentro da área de educação. Já o interesse nos programas e ações dessas fundações foi por se tratar de associações civis, de personalidade jurídica e de direito privado, sem fins lucrativos, que possuem escolas e centros educacionais, além de gerirem oito escolas estaduais, como é o caso da Fucam.

Quadro 8 - Alguns programas e ações do PPAG-2021 de Minas Gerais, relacionados à educação e aos mecanismos da reforma empresarial no estado

<b>Responsável pela execução</b>	<b>Programa / Ação</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Indicadores / Diretrizes Estratégicas</b>
SEE	Programa 106 - Ensino Fundamental	Promover o desenvolvimento do ensino fundamental, através da garantia do acesso, da melhoria do fluxo escolar e do aprimoramento da aprendizagem, em conformidade com o PEE.	Ideb anos iniciais e finais do ensino fundamental; percentuais de escolas com conectividade, com infraestrutura, e com laboratórios de informática em funcionamento; proficiência média dos
	Programa 107 - Ensino Médio	Promover o desenvolvimento do ensino médio, por meio da expansão do acesso, da melhoria do fluxo escolar, do aprimoramento da aprendizagem, em	

SEE		especial, o desenvolvimento de habilidades na área de Português e Matemática, em conformidade com o PEE.	estudantes em língua portuguesa e matemática.
	Programa 110 - Organização, Avaliação e Gestão escolar	- Na educação: - ser referência em qualidade, eficiência e oportunidade em ensino. Nas Diretrizes estratégicas: - desenvolver programas de formação de professores, direcionados para as necessidades dos estudantes; - racionalizar o uso dos recursos disponíveis e incentivar inovações digitais, propiciando maior eficiência e qualidade dos serviços oferecidos.	
	Ação 2061 - Gestão pela Aprendizagem	Formar e implementar ciclos de gestão na rede estadual de ensino, de modo a impulsionar a gestão das Unidades escolares para que elas se transformem em sistemas de alto desempenho, capazes de produzir, regular e consistentemente obter resultados superiores.	Escola atendida em todo o Estado.
	Ação 2062 - Avaliação Educacional	Avaliar a qualidade da oferta de Ensino Fundamental e Médio pelas escolas públicas, fornecendo informações ao planejamento, monitoramento e reformulação das políticas públicas. Avaliar o aprendizado dos alunos e turmas, propiciando à escola informações para o planejamento das atividades pedagógicas.	Estudante atendido em todo o Estado.
	Ação 2063 - Organização e funcionamento escolar	Garantir vaga a alunos no ensino fundamental pelo cadastro escolar; organizar Plano de atendimento escolar; Regular o funcionamento e a oferta de cursos por escolas públicas e privadas, assegurar a regularidade da vida escolar dos alunos, garantir execução do censo escolar, reestruturar os sistemas de informação com foco na melhoria da aprendizagem.	Estudante atendido nas regiões intermediárias de Barbacena, Belo Horizonte, Divinópolis, Governador Valadares, Ipatinga, Juiz de Fora, Montes Claros, Patos de Minas, Pouso Alegre, Teófilo Otoni, Uberaba, Uberlândia e Varginha.
	Ação 4327 - Programa Convivência Democrática	O programa de convivência democrática tem como objetivo geral a promoção, a defesa e a garantia de direitos humanos, reconhecendo e valorizando as diversidades no ambiente escolar e a promoção de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes capazes de possibilitar aos estudantes e aos profissionais da educação a criação de condições que conduzam à prevenção da violência e a resolução dialogada de conflitos.	Escola beneficiada nas regiões intermediárias de Barbacena, Belo Horizonte, Divinópolis, Governador Valadares, Ipatinga, Juiz de Fora, Montes Claros, Patos de Minas, Pouso Alegre, Teófilo Otoni, Uberaba, Uberlândia e Varginha.



	Ação 4330 - Mobilização das Juventudes	Contribuir para o combate ao abandono escolar e para a garantia da permanência dos estudantes, por meio da ampliação e fortalecimento da gestão democrática e dos espaços de participação e organização estudantis na escola, tornando a escola mais próxima das juventudes.	Escola beneficiada nas regiões intermediárias de Barbacena, Belo Horizonte, Divinópolis, Governador Valadares, Ipatinga, Juiz de Fora, Montes Claros, Patos de Minas, Pouso Alegre, Teófilo Otoni, Uberaba, Uberlândia e Varginha.
	Programa 151 - Suporte ao Sistema Educacional Mineiro	Desenvolver ações administrativas e financeiras visando a garantir recursos humanos, materiais, financeiros, técnicos e institucionais necessários à execução das políticas públicas a cargo do estado.	- ser referência em qualidade, eficiência e oportunidade em ensino; racionalizar o uso dos recursos disponíveis e incentivar inovações digitais, propiciando maior eficiência e qualidade dos serviços oferecidos.
Fundação Helena Antipoff	Programa 125 - Desenvolvimento da Educação Básica	Assegurar o desenvolvimento da educação básica com qualidade, conforme os níveis recomendáveis na rede pública estadual, observando as diretrizes da SEE, bem como os conceitos da BNCC e o currículo de referência do estado.	- ser referência em qualidade, eficiência e oportunidade em ensino; desenvolver programas de formação de professores, direcionados para as necessidades dos estudantes; fortalecer tempo integral no ensino médio com foco nas necessidades para a vida e o mundo do trabalho; promover políticas de atenção integral ao estudante, para prevenção, da evasão escolar, implementadas por meio de ações desenvolvidas em articulação com os órgãos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude e em parceria com as famílias; racionalizar o uso dos recursos disponíveis e incentivar inovações digitais, propiciando maior eficiência e qualidade dos serviços oferecidos.
	Ações 4356 e 4357 - Atendimento no Ensino	Promover o ensino de forma eficiente, que resulte na melhoria da aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, em especial o desenvolvimento de habilidades na área de português e matemática.	Aluno atendido na região intermediária de Belo Horizonte.

Fundação Helena Antipoff	Fundamental e no Ensino Médio		
	Programa 131 - Atendimento Comunitário e Psicopedagógico na Fundação Helena Antipoff	O programa visa atender a comunidade local e adjacente, contribuindo para a formação educacional, cultural, social e cidadã, bem como a promoção do desenvolvimento econômico, por meio de atividades desenvolvidas nas oficinas pedagógicas, biblioteca comunitária, núcleo de formação presencial e a distância, centro de apoio socioambiental, Clínica de psicologia Edouard Claparede e Museu Helena Antipoff.	- Ser referência em qualidade, eficiência e oportunidade em ensino; desenvolver programas de formação de professores, direcionados para as necessidades dos estudantes; racionalizar o uso dos recursos disponíveis e incentivar inovações digitais, propiciando maior eficiência e qualidade dos serviços oferecidos
	Programa 133 – Desenvolvimento da Educação Profissional Técnica	O programa visa formar cidadão para atender o mercado de trabalho, fomentando os arranjos produtivos locais, bem como a formação humanística e a inserção na vida em sociedade.	- Desenvolver programas de formação de professores, direcionados para as necessidades dos estudantes; - efetivar o regime de colaboração entre estado e municípios para a oferta da educação pública de qualidade; - fortalecer tempo integral no ensino médio com foco nas necessidades para a vida e o mundo do trabalho; - racionalizar o uso dos recursos disponíveis e incentivar inovações digitais, propiciando maior eficiência e qualidade dos serviços oferecidos.
	Ação 4363 – Atendimento na Clínica de Psicologia	Promover o bem-estar mental, emocional e social dos estudantes da Escola Sandoval Soares de Azevedo.	Aluno atendido na região intermediária de Belo Horizonte.
Fundação Educacional Caio Martins	Ação 4373 - Ações para Inclusão Sócio produtiva	Realizar ações de inclusão sócio produtiva no mundo do trabalho para a população, especialmente do campo em situação de vulnerabilidade social, contribuindo para o desenvolvimento local sustentável.	Pessoa atendida nas regiões intermediárias de Belo Horizonte, Montes Claros e Patos de Minas.
	Ação 4186 - Atendimento no Ensino Fundamental	Promover a oferta do ensino fundamental, resultando na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, em todas as áreas do conhecimento.	Escola atendida na região intermediária de Belo Horizonte.

	Ação 4219 - Atendimento no Ensino Médio	Promover a oferta do ensino médio, resultando na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, em todas as áreas do conhecimento.	Escola atendida na região intermediária de Belo Horizonte.
	Ação 4365 - Ações de Educação Profissional	Promover ações de formação e qualificação profissional, para adolescentes, jovens e adultos, articulada com a educação básica, visando proporcionar conhecimentos, saberes e competências para o exercício pleno da cidadania e a inserção no mundo do trabalho.	Pessoa atendida nas regiões intermediárias de Belo Horizonte, Montes Claros e Patos de Minas.

Fonte: elaborado pela autora com base em Minas Gerais (2019d).

Ao fazer uma análise paralela entre esses programas e ações com o descrito no Quadro 6<sup>23</sup>, que traz as implicações do modelo gerencial dos principais estudos considerados na pesquisa, é possível identificar, em linhas gerais, como esses efeitos estão presentes no PPAG, e como esses programas e ações estão interligados à reforma empresarial e aos seus mesmos mecanismos de avaliação, de responsabilização, e de estratégia de vinculação público-privada. Também é possível identificar como os objetivos dos programas e ações se confundem aos seus indicadores/diretrizes estratégicas – estes últimos ora com base em dados numéricos – como número de escolas ou de pessoas atendidas – ora com base em outros subobjetivos.

Um destaque a ser observado no Quadro 8 são os objetivos de alguns programas e ações do PPAG na área da educação, que apresentam um discurso típico da gestão empresarial, com expressões como: ser referência de qualidade; racionalização de recursos; inovação digital; eficiência; arranjos produtivos locais; desempenho; potencializar abrangência e eficácia; gestão estratégica; salto de qualidade; maximizar potenciais; modernização (Minas Gerais, 2019d). O mesmo pode ser observado na Ação 2061 - Gestão pela aprendizagem, de responsabilidade da SEE, que tem como objetivo tornar a gestão das unidades escolares em “[...] sistemas de alto desempenho, capazes de produzir, regular e consistentemente obter resultados superiores” (Minas Gerais, 2019d, p. 363) – que evidencia a reengenharia cultural da reforma empresarial (Ball, 2005) e a transposição do modelo gerencial para a educação (Sander, 2009).

Ainda, no PPAG, na área da Educação, a perspectiva da gestão democrática está restrita a duas ações, dentro do Programa de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino: em uma das ações, intitulada com Programa Convivência Democrática, a democracia aparece somente

<sup>23</sup> Quadro 6 – Síntese das implicações do modelo gerencial na educação de acordo com os principais estudos descritos na pesquisa.

no objetivo final de prevenção da violência e de resolução dialogada de conflitos, nesta ação que tem como finalidade:

O programa de convivência democrática tem como objetivo geral a promoção, a defesa e a garantia de direitos humanos, reconhecendo e valorizando as diversidades no ambiente escolar e a promoção de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes capazes de possibilitar aos estudantes e aos profissionais da educação a criação de condições que conduzam a prevenção da violência e a resolução dialogada de conflitos (Minas Gerais, 2019d, p. 368).

Na outra ação dentro da área de Educação no Plano, intitulada Mobilização das Juventudes, a ampliação e fortalecimento da gestão democrática é - junto à ampliação dos espaços de participação e de organização estudantis na escola - ferramenta para contribuir com o combate ao abandono escolar e com a garantia de permanência dos estudantes. Esta ação é destinada às comunidades escolares de treze regiões do estado, mensurada por escola beneficiada, com meta física de três mil e quinhentas escolas atendidas por ano no período de 2021 a 2024, e sem maiores detalhes de sua execução (Minas Gerais, 2019d).

Também em relação à gestão democrática, uma outra aparição dessa perspectiva é quando o PPAG se refere ao provimento de soluções democráticas pela gestão de políticas públicas do estado, que é o objetivo do Programa de Aprimoramento da Gestão Pública por Meio de Ensino de Excelência, pertencente à área de Planejamento e Gestão, e de responsabilidade da Fundação João Pinheiro. Essas mesmas soluções democráticas são também adjetivadas como inovadoras e inclusivas, e seu provimento é mensurado por um índice de inovação no setor público, de formação, de capacitação e de qualificação de servidores públicos em administração pública (Minas Gerais, 2019d).

Essas análises do PPAG remetem às questões trazidas nas seções anteriores acerca da reforma empresarial na educação mineira: como os sistemas empresariais competitivos tomam o lugar dos sistemas ético-profissionais nas escolas (Ball, 2005); a presença dos princípios do gerencialismo na educação, como eficiência, produtividade, racionalização administrativa, avaliação baseada no desempenho e adoção maciça da tecnologia (Sander, 2009); o mercado que a educação se tornou - atrativo e livre de riscos, e financiado pelo governo (Ravitch, 2013a); a ressignificação da participação da sociedade, agora vista como terceirização (Peroni, 2013); ressignificação da democracia, tida como descentralização (Drabach, 2011); e a supressão da gestão democrática dos discursos reformistas (Lima, 2014b) e da legislação educacional, antes considerada como atribuição e competência dos gestores escolares (Vieira; Vidal, 2019).

Além disto, a relação do governo estadual com as Fundações Helena Antipoff e Fucam, consideradas no PPAG como responsáveis pela execução de programas e ações ao lado da SEE,

demonstra como a estratégia de vinculação público-privada (Laval, 2019) ganhou espaço nas mudanças jurídicas implementadas pelo governo para atrair o setor privado a um setor de domínio público (Peci; Sobral, 2007). Também, demonstra como essa estratégia ancorou na agenda do governo estadual, de modo que ele deixou de ser executor e objeto de avaliação, e passou a ser um comprador de serviços e um avaliador (Mejía; Olvera, 2010).

Quanto aos mecanismos de aferição da qualidade da educação presentes no PPAG, a noção de melhoria da educação está ligada a resultados relacionados ao fluxo escolar e, conseqüentemente, ao aumento de indicadores, de números de alunos e de escolas atendidas, presentes como metas na maioria dos programas e ações (Minas Gerais, 2019d). Desta forma, a qualidade fica atrelada à gestão empresarial e é baseada em resultados padronizados e em metas alcançadas (Oliveira, 2015; Pereira; Costa, 2017; Freitas, 2018a), com indicadores de resultados unidirecionais (Almeida; Dalben; Freitas, 2013). E outros fatores, que vão além dos números e que são externos às escolas, não são ou são pouco considerados: como o nível socioeconômico dos estudantes (Almeida; Dalben; Freitas, 2013), e dimensões éticas, de justiça, e de democracia (Afonso, 2009; Freitas, 2018a). Isto torna a educação uma criação industrial (Laval, 2019), sem garantias da execução efetiva dos recursos públicos e dos objetivos destes programas e ações.

Na sequência do levantamento e da análise documental, outros atos normativos como Resoluções, Editais e outros documentos são listados no Quadro 9, e demonstram outras ações e políticas educacionais do governo entre os anos de 2019 e 2022, igualmente relacionados aos mecanismos da reforma empresarial na gestão da educação, conforme descritos nas seções anteriores – mecanismos de avaliação e responsabilização, a estratégia de vinculação público-privada e o início das privatizações/terceirizações nas escolas mineiras:

Quadro 9 - Atos normativos de programas e ações das políticas educacionais em Minas Gerais voltadas à reforma empresarial da educação (2019-2022)

<b>Documento</b>	<b>Data</b>	<b>Deliberação</b>
Resolução SEE nº 4112/2019	09 de Janeiro de 2019	Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais a partir de 2019 e dá outras providências.
Resolução SEE nº 4127/2019	24 de Abril de 2019	Estabelece normas para escolha de servidor ao cargo de diretor e à função de vice-diretor de escola estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos.
Resolução SEE nº 4130/2019	06 de Maio de 2019	Estabelece normas para escolha de servidores ao cargo de diretor e à função de vice-diretor para exercício em escolas estaduais quilombolas e dá outras providências.
Resolução SEE nº 4129/2019	06 de Maio de 2019	Estabelece normas para escolha de servidor ao cargo de diretor e à função de vice-diretor de escola estadual atendendo de forma específica

		e diferenciada às comunidades indígenas de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos.
Resolução SEE nº 4137/2019	22 de Maio de 2019	Altera dispositivos da Resolução SEE Nº 4127, de 23 de abril de 2019, que estabelece normas para escolha de servidor ao cargo de diretor e à função de vice-diretor de escola estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos.
Resolução SEE nº 4144/2019	19 de Junho de 2019	Altera a Resolução SEE nº 3.670, de 28 de dezembro de 2017, que regulamenta o disposto no Decreto Estadual nº 45.085, de 08 de abril de 2009, que dispõe sobre a transferência, utilização e prestação de contas de recursos financeiros repassados às caixas escolares vinculadas às unidades estaduais de ensino.
Resolução SEE nº 4.188/2019	26 de Agosto de 2019	Dispõe sobre a Assembleia Escolar e sobre a estrutura, funcionamento e processo de eleição dos membros do Colegiado Escolar na rede estadual de ensino de Minas Gerais.
Resolução SEE nº 4.189/2019	26 de Agosto de 2019	Dispõe sobre a Assembleia Escolar e sobre a estrutura, funcionamento e processo de eleição dos membros do Colegiado Escolar nas escolas indígenas da rede estadual de ensino de Minas Gerais.
Resolução SEE nº 4.194/2019	21 de Setembro de 2019	Altera dispositivos da Resolução SEE Nº 4.189, de 23 de agosto de 2019, que dispõe sobre a Assembleia Escolar e sobre a estrutura, funcionamento e processo de eleição dos membros do Colegiado Escolar nas escolas indígenas da rede estadual de ensino de Minas Gerais.
Resolução SEE nº 4.195/2019	06 de Setembro de 2019	Altera dispositivos da Resolução SEE nº 4.188/2019, que dispõe sobre a Assembleia Escolar e sobre a estrutura, funcionamento e processo de eleição dos membros do Colegiado Escolar na rede estadual de ensino de Minas Gerais.
Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado	Setembro de 2019	Estabelece objetivos e diretrizes estratégicas, que se estendem a os planos de curto e médio prazo (tal qual o Plano Plurianual de Ação Governamental - PPAG) e articula, por sua concepção abrangente, os programas e ações formuladas pelos órgãos do Governo, de modo a conferir coerência aos processos decisórios e níveis satisfatórios de coordenação e integração de determinado projeto político.
Resolução SEE nº 4230/2019	14 de Novembro de 2019	Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG).
Resolução SEE nº 4233/2019	26 de Novembro de 2019	Constitui Comissão de Monitoramento e Avaliação destinada a monitorar e avaliar as parcerias celebradas pela Secretaria de Estado de Educação com as organizações da sociedade civil.
Termo de Doação sem Ônus e sem Encargos	30 de janeiro de 2020	Termo de doação de diagnóstico e apoio à incorporação de tecnologia educação pública do de Minas Gerais, que entre si celebram o Estado de Minas Gerais, por intermédio da secretaria de estado de Educação e o Instituto Lemann.
Resolução SEE nº 4299/2020	01 de Abril de 2020	Altera a Resolução SEE nº 4.233/2019, que instituiu a Comissão de Monitoramento e Avaliação, destinada a monitorar e avaliar as parcerias celebradas pela Secretaria de Estado de Educação com as Organizações da Sociedade Civil.
Edital SEE Nº 04/2020	27 de junho de 2020	Institui as normas regulamentadoras do certame para concorrer ao Prêmio Gestão Escolar (PGE) - Edição Especial 2020, oferecido pelo Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e entidades parceiras e apoiadoras das escolas públicas

		brasileiras da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio), pertencentes às redes estaduais e municipais de ensino.
Resolução SEE nº 4381/2020	22 de Julho de 2020	Dispõe sobre os Indicadores da Gestão Escolar, para fins da Avaliação de Desempenho dos Gestores Escolares (ADGE) da Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) e fixa os instrumentos do processo.
Orientação Normativa ASIE nº 02/2021	11 de março de 2021	Estabelece os critérios para composição e atribuição dos setores de inspeção com escolas de ensino médio, para implementação da estratégia de fortalecimento desta etapa de ensino, por meio do Programa Gestão pela Aprendizagem - Jovem de Futuro.
Resolução SEE nº 4524/2021	11 de março de 2021	Institui o Prêmio “Escola Transformação” destinado a reconhecer as escolas públicas estaduais com destaque nos resultados de desempenho e fluxo escolar, cria o Índice Escola Transformação (Inest) e dá outras providências.
Resolução SEE nº 4550/2021	29 de abril de 2021	Institui o Serviço de Acompanhamento Socio funcional (SAS), no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).
Editais de Chamamento Público 04, 05 e 06 de 2021 – Projeto Somar	10 de maio de 2021	Destinados à seleção de Organizações da Sociedade Civil (OSC) para Gestão Compartilhada de Escolas integrantes da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais, a saber, respectivamente, Escola Estadual Adelino Castelo Branco, Escola Estadual Francisco Menezes Filho e Escola Estadual Maria Andra de Resende.
Resolução SEE nº 4574/2021	07 de junho de 2021	Altera a Resolução SEE nº 4.524, de 11 de março de 2021, que institui o Prêmio “Escola Transformação”.
Resolução SEE nº 4583/2021	22 de Junho de 2021	Cria o Projeto Trilhas de Futuro, e dá outras providências. Fica instituído o Projeto Trilhas de Futuro, sob a gestão da Secretaria de Estado de Educação - SEE, com o objetivo de ofertar cursos técnicos e de qualificação profissional, prioritariamente aos estudantes regularmente matriculados no ensino médio da rede pública estadual e aos egressos que concluíram esse nível de ensino em escola estadual do Estado de Minas Gerais.
Resolução SEE nº 4584/2021	23 de Junho de 2021	Dispõe sobre o Projeto Mãos Dadas. O Projeto Mãos Dadas se baseia na cooperação mútua entre Estado e Municípios para o desenvolvimento do ensino público no município, conforme previsto no art. 211 da Constituição da República e no art. 10, II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei Nº 9.394/1996, e tem como objetivo a implantação de medidas de estruturação do Sistema de Educação junto aos municípios, para 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.
Resolução SEE nº 4591/2021	Julho de 2021	Dispõe sobre o processo de seleção dos estudantes participantes do Projeto Trilhas de Futuro e dá outras providências.
Resolução SEE nº 4594/2021	07 de Julho de 2021	Dispõe sobre os resultados da 1ª Edição do Prêmio Escola Transformação, instituído pela Resolução SEE nº 4.524/2021.
Resolução SEE nº 4621/2021	16 de Agosto de 2021	Institui Comissão de Monitoramento Central e Regional do Projeto Somar para o acompanhamento da parceria e execução das ações previstas no Plano de Trabalho firmado entre as partes.
Painel de Monitoramento de	15 de Setembro de 2021	Guia de acesso e leitura de dados, que informa que o Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (Siga e), sistema já utilizado pelas escolas que fazem parte do Projeto Jovem de Futuro, a agora, pode ser

Indicadores Processuais		acessado por todas as escolas estaduais que queiram visualizar e acompanhar seus dados no Painel de Monitoramento de Indicadores Processuais.
Decreto 48.330 – Transforma Minas	29 de dezembro de 2021	Dispõe sobre o Transforma Minas, no âmbito do Programa Gestão de Pessoas.
Edital CETEB nº 01/2022	11 de janeiro de 2022	Seleção de profissionais para atuarem nas funções de coordenação, professor e demais cargos administrativos e pedagógicos em Escolas de Ensino de Ensino Médio nas cidades de Belo Horizonte e Sabará no Estado de Minas Gerais.
Resolução SEE nº 4697/2022	13 de janeiro de 2022	Regulamenta o Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação, no âmbito da SEE/MG e dá outras providências.
Edital SEE nº 01/2022	14 de Janeiro de 2022	Dispõe sobre o processo de seleção ao cargo de Diretor de Escola e função de Vice-diretor de escola para atuarem na gestão compartilhada das Unidades Escolares do Projeto Somar, considerando a Resolução SEE Nº 4.127, de 23 de abril de 2019.
Resolução SEE nº 4710/2022	03 de Fevereiro de 2022	Dispõe sobre os indicadores da gestão escolar, para fins da Avaliação de Desempenho dos Gestores Escolares, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, e fixa os instrumentos do processo.
Resolução Conjunta SEPLAG/SEGOV/ SECRETARIA-GERAL Nº 10.525	07 de fevereiro de 2022	Estabelece diretrizes, regras e procedimentos referentes à Frente Atração e Seleção do Transforma Minas
Resolução SEE nº 4714/2022	21 de Fevereiro de 2022	Institui o Prêmio Escola Transformação 2022, destinado a reconhecer as escolas públicas estaduais com destaque nos resultados de desempenho e fluxo escolar, cria o Índice Escola Transformação (Inest), revoga a Resolução SEE nº 4.524/2021 e dá outras providências.
Memorando-Circular nº 1/2022/SEE/DAAP	03 de março de 2022	Dispõe sobre o Prêmio Escola Transformação 2022.
Resolução Conjunta SEE/FUCAM nº 4	14 de março de 2022	Estabelece procedimentos para transferência da gestão escolar e manutenção das escolas de que tratam as alíneas do inciso VIII do art. 2º do Decreto Estadual nº 47.880, de 10 de março de 2020.
Resolução SEE nº 4.724/2022	20 de Abril de 2022	Dispõe sobre a Assembleia Escolar e sobre a estrutura, funcionamento e processo de eleição dos membros do Colegiado Escolar nas escolas estaduais que integram o Projeto Somar.
Resolução SEE nº 4.734/2022	31 de Maio de 2022	Altera dispositivos da Resolução SEE Nº 4.724/2022, de 20 de abril de 2022, que dispõe sobre a Assembleia Escolar e sobre a estrutura, funcionamento e processo de eleição dos membros do Colegiado Escolar nas escolas estaduais que integram o Projeto Somar.
Editais de Chamamento Público 04	06 de Junho de 2022	Divulga as normas regulamentares para realização do processo de seleção de servidor ao exercício do cargo de diretor de escola e à função de vice-diretor da Escola Estadual Adelino Castelo Branco para atuarem na gestão compartilhada do Projeto Somar.
Resolução SEE nº 4.764/2022	24 de Agosto de 2022	Dispõe sobre a Assembleia Escolar e sobre a estrutura, o funcionamento e o processo de eleição dos membros do Colegiado Escolar na rede estadual de ensino de Minas Gerais.
Resolução SEE nº 4.765/2022	24 de Agosto de 2022	Dispõe sobre a Assembleia Escolar e sobre a estrutura, funcionamento e processo de eleição dos membros do Colegiado Escolar nas escolas indígenas da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Fonte: elaborado pela autora.



No Quadro 9, da mesma maneira que os programas e ações previstos no PPAG, estes atos normativos demonstram o movimento gradativo das mudanças na educação pública em Minas Gerais. Como exemplo, o caso das Resoluções SEE nº 4.188/2019, 4.194/2019, 4.195/2019, 4.724/2022, 4.734/2022, 4.764/2022 e 4.765/2022, que dispuseram sobre a Assembleia Escolar e sobre o Colegiado Escolar na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Com uma Resolução após a outra, alteraram anteriores de mesmo objeto, com mudanças iniciadas de forma gradativa – desde a pequenas alterações de datas e de funções de membros do Colegiado, até mesmo com a reestruturação da Assembleia Escolar e do Colegiado Escolar no prazo de dois anos, como aconteceu entre as Resoluções SEE nº 4.188/2019 e nº 4.724/2022.

Além das mudanças sequenciais, um outro fato observado nestes documentos é de que o governo estadual adota dois modelos na perspectiva gerencialista de implementação de políticas públicas, como descrito na Seção 1.2.1 deste estudo. Um primeiro modelo, voltado à estruturação da entrada de recursos, à execução de ações e aos resultados, pensados a curto, médio e longo prazos (Rossi; Lipsey; Freeman, 2004), como exemplo, o caso da Resolução 4.114/2019, a qual regulamenta a transferência, a utilização e a prestação de contas de recursos financeiros repassados à rede estadual de ensino. Também como exemplo desse primeiro modelo, tem-se as orientações e resoluções que trazem ênfase na avaliação e nos resultados, como Orientação Normativa ASIE nº 02/2021 e o Painel de Monitoramento de Indicadores Processuais sobre o Programa Jovem de Futuro; a Resolução SEE nº 4.381/2020, que dispôs os indicadores para avaliação da gestão escolar; e o Edital SEE nº 04/2020, o Memorando-Circular nº 1/2022/SEE/DAAP, e as Resoluções SEE nº 4524/2021, 4574/2021, 4594/2021 e 4714/2022, responsáveis pela instituição de prêmios pelos resultados escolares.

E um segundo modelo, o de movimento *top-down* – de cima para baixo e hierarquizado – que inicia nas decisões políticas tomadas por decisores e formuladores das políticas e chega, no final, na execução administrativa pelos implementadores – modelo no qual a hierarquia é fundamento do elitismo (Cavalcanti, 2007). Nesse modelo, há uma visão distorcida de gestão democrática, vista como descentralização e autonomia, e uma ênfase na privatização do ensino público, na qualidade de solução para os problemas educacionais. Tem-se como exemplo a Resolução SEE nº 4127/2019, que estabelece normas para escolha de diretor e de vice-diretor das escolas estaduais, alterada pela Resolução SEE nº 4.137/2019; a Resolução SEE nº 4.584/2021, que implantou o Projeto Mãos Dadas entre municípios e estado para descentralização do ensino fundamental da rede estadual para a rede municipal; o Decreto nº 48.330/2021 e a Resolução Conjunta SEPLAG/SEGOV/SECRETARIA-GERAL nº

10.525/2022, que dispôs o Projeto Transforma Minas, com o objetivo de atração, seleção e de gestão de pessoas no serviço público do estado; e os Editais de Chamamento Público 04, 05 e 06 de 2021, 01/2022 e 04/2022, bem como as Resoluções SEE nº 4621/2021, 4.724/2022, 4.734/2022 que estabeleceram diretrizes para o Projeto Somar – projeto de terceirização da gestão de escolas públicas de Minas Gerais.

Com um sentido técnico racional diferente do sentido sociológico e político (Sander, 2009), a gestão democrática é potencializada e distorcida nestes documentos, e as ações propostas - que não passam de descentralização e de repasse da responsabilidade do governo estadual a outras esferas - são reformuladas e descritas sob o discurso de: assegurar o atendimento aos estudantes, ampliar as oportunidades educacionais, reduzir a evasão e as desigualdades locais e regionais, valorizar os professores da rede estadual de ensino, como descrito no Projeto Mãos Dadas, instituído pela Resolução SEE nº 4.584/2021.

Também nesta Resolução, com dizeres de implantar medidas de estruturação do Sistema de Educação junto aos municípios, para a descentralização do ensino, baseada na cooperação mútua entre estado e municípios (Minas Gerais, 2021e), na verdade, o governo estadual passa a responsabilidade da gestão administrativa, financeira e operacional do atendimento aos anos iniciais do Ensino Fundamental das unidades escolares da rede estadual para a rede municipal, e, novamente, estabelece-se como avaliador e regulador.

Além disto, ao instituir a avaliação de metas para que os municípios recebam recursos à educação, com base em indicadores de melhorias nos resultados de aprendizagem e em índices socioeconômicos dos alunos, com o discurso de quem melhorará a vida do cidadão (Minas Gerais, 2021e), a regulação estatal do mercado tomou força não só na política brasileira no governo neoliberal de Bolsonaro, a partir da vitória nas eleições de 2019 (Freitas, 2020), mas também no governo estadual de Minas Gerais, eleito no mesmo período.

É também o caso do Projeto Somar, que com o título de Gestão Compartilhada, descrita como soma de esforços da SEE e da OSC selecionada (Minas Gerais, 2022c), terceiriza mais uma vez a gestão da escola pública estadual, coloca o governo estadual como avaliador e regulador, e terceiriza também a parte pedagógica dessas escolas, ao responsabilizar essas organizações pelo desenvolvimento pedagógico dos estudantes.

Em além da distorção da gestão democrática, um exemplo que traz o desaparecimento desse modo de gestão dos discursos políticos (Lima, 2014b) gradativo, é a já descrita Resolução SEE nº 4.764, de 23 de agosto de 2022, que trata da Assembleia Escolar e do Colegiado Escolar na rede estadual. Ao analisar essa resolução, o fortalecimento da gestão democrática e participativa da escola aparece como importância da Assembleia Escolar e do Colegiado, em

mais um repasse de responsabilidade do governo estadual, agora para a comunidade. Além disto, a gestão democrática não é mais citada ao longo do documento, que restringe a democracia às competências do Colegiado Escolar de propor ações em prol da convivência democrática e de acompanhar a adoção de medidas voltadas à convivência democrática no ambiente escolar (Minas Gerais, 2022k).

Como componente da gestão democrática nas escolas, a participação da sociedade na condução das políticas educacionais (Cury, 2002; Stevanim, 2020), contenta-se em aparecer de maneira sutil nessa mesma Resolução, nas considerações finais sobre “[...] participação efetiva da comunidade e das entidades e grupos comunitários nas assembleias escolares [...] em prol da aprendizagem dos estudantes e da convivência democrática” (Minas Gerais, 2022k, p. 7).

E por fim, um outro documento de destaque entre os descritos no Quadro 9, a Resolução SEE nº 4.381, de 22 de julho de 2020, dispõe sobre os Indicadores da Gestão Escolar, para fins da Avaliação de Desempenho dos Gestores Escolares (ADGE) da SEE/MG, e fixa os instrumentos do processo. Esta Resolução foi redigida pela Resolução SEE nº 4.710, de 03 de fevereiro de 2022, e traz, para fins de avaliação, indicadores da gestão escolar divididos em três tipos de gestão:

[...] §3º - São indicadores da Gestão Pedagógica: I - atualização de dados e informações nos sistemas oficiais da SEE; II - frequência dos estudantes; III - acompanhamento da aprendizagem; IV - desempenho na aprendizagem; V - equidade na aprendizagem; VI - participação nas avaliações externas; VII - regularidade da vida escolar dos estudantes. §5º - são indicadores da Gestão Administrativa-financeira: I - habilitação da Caixa Escolar; II - status da Caixa Escolar; III - saldo de contas bancárias; IV - regularização de Patrimônio Móvel; V - aquisição de produtos da agricultura familiar. §7º - São indicadores da Gestão de Pessoas: I - formação dos servidores; II - regularidade do Quadro de Pessoal; III - avaliação de desempenho; IV - frequência servidores; V - registro e regularidade da vida funcional dos servidores (Minas Gerais, 2022h).

Ao trazerem indicadores acerca da gestão pedagógica, como frequência, desempenho, equidade e participação nas avaliações dos estudantes, da gestão administrativa-financeira e da gestão de pessoas, o diretor é avaliado como a figura responsável por equilibrar todo o sistema (Freitas, 2018a), como o responsável direto pelo controle das pessoas e pela execução de objetivos antagônicos entre educação e gestão empresarial (Paro, 2010), e como uma figura que ao mesmo tempo é subordinada e que concentra poderes em si (Lima, 2013). Esse modelo de avaliação reforça a cultura de responsabilização verticalizada (Ball, 2005; Freitas, 2018a), a adoção do gerencialismo e de seus princípios na escola (Hypolito, 2011) e a gestão tecnocrática (Lima, 2018) – modelo que impede a gestão democrática na escola (Freitas, 2018a).

Além disso, no instrumento de avaliação utilizado para avaliar cada um destes indicadores, a gestão democrática é repassada ao gestor escolar como compromisso assumido e como competência técnica, na qual o diretor

[...] apresenta oficialmente a escola, tornando-a aberta a os interesses da comunidade, estimulando o envolvimento dos estudantes, pais e/ou responsáveis, professores e demais membros da equipe escolar por meio de uma gestão democrática, participativa e transparente, voltada para os resultados de aprendizagem dos estudantes (Minas Gerais, 2020a, p. 2).

Isto demonstra como a figura do diretor representa o rosto do Estado (Lima, 2013), e como ele é responsabilizado pela gestão eficiente da escola como uma empresa e pela implementação das políticas (Laval, 2019), dentro do contexto da reforma empresarial. Essa representação e responsabilidades não aparecem para a SEE e nem ao governo estadual em nenhum dos documentos analisados, como o PMDI e o PPAG. Nestas atribuições, cabe ao diretor escolar estimular a participação dos atores escolares e gerir de maneira democrática a escola, com o objetivo de alcançar os resultados de aprendizagem pré-estabelecidos, com “contornos de desconcentração, com envolvimento apenas na implementação e execução” e com sua gestão “[...] como instrumento para referendar algo previamente determinado ou para decisão em torno dos processos de execução, dentro de limites já definidos” (Poli; Lagares, 2017, p. 841).

Do mesmo modo, o instrumento de avaliação se apresenta complexo e com uma escala de avaliação de desempenho baseado nos indicadores de gestão pedagógica, administrativa-financeira e de pessoas, tem a seguinte escala de pontuação: pontua de 0 a 40 um desempenho muito abaixo do acordado, de 50 a 60 um desempenho abaixo do acordado, de 70 a 90 um desempenho próximo ao acordado, e como 100 um desempenho pleno (Minas Gerais, 2020a). Este instrumento revela as suas características baseadas no “vigiar e punir”, e a separação entre execução e a condução das relações de poder, e na qual a obediência ao acordado – de acordo com os indicadores – deve estar acima de outros valores como “o respeito, o diálogo e o direito” (Cury, 2002, p. 166).

E, de uma maneira geral, nos documentos listados no Quadro 9 fica evidente os mecanismos de avaliação difundidos pelo sistema escolar do Estado de Minas Gerais, que vai da avaliação da turma dos alunos até à avaliação da própria SEE (Araújo *et al.*, 2019). Da mesma maneira, são evidenciados os mecanismos de indução da privatização da educação, pois, com metas cada vez maiores para as avaliações do sistema escolar, contribui para a

desmoralização da educação pública e justifica o distanciamento do Estado e a privatização da educação (Freitas, 2018a).

Em síntese, os mecanismos do modelo gerencial que tiveram sua implementação identificada nesses documentos foram: critérios de avaliação e procedimentos para seleção, classificação, monitoramento, avaliação e inspeção de servidores públicos, dos colegiados escolares, e de gestores escolares da rede estadual (Ball, 2011); prestação de contas de recursos financeiros associados a índices e indicadores de desempenho escolar e sistemas eletrônicos a toda rede de ensino público para fins de padronização, avaliação e monitoramento (Ravitch, 2013a; Freitas, 2018a; Libâneo; Freitas, 2018); sistemas de competição entre as escolas estaduais por meio da avaliação e da publicação periódica de resultados (Ball, 2011), com premiações aos melhores; e termos e contratos de cooperação e de prestação de serviços entre o Estado e Institutos e Fundações do Terceiro Setor, que permitem a entrada de organizações da sociedade civil na gestão de escolas da rede pública e na oferta de cursos técnicos e de formação, com a implementação da relação de compra e venda entre governo estadual e prestadores de serviços privados (Hypolito, 2011; Freitas, 2018a).

E como os documentos do Quadro 9 permitiram identificar a avaliação, a responsabilização e a privatização da educação pública estadual, eles foram categorizados e separados nos seguintes grupos: assembleia escolar; avaliação de gestores; colegiado escolar; concorrência; descentralização; diagnóstico; direção escolar; gestão compartilhada do Estado; gestão escolar; Jovem de Futuro; monitoramento; parcerias; parcerias público-privadas; PMDI; PEE; PPAG; prêmios; privatização; Programa Jovem de Futuro; Projeto Formação Continuada; Projeto Somar; Programa Transforma Minas; punição; recursos; seleção; e tecnologia. Essa categorização conduziu aos programas e ações de Minas Gerais, descritos e analisados no Item 4.2 desta Seção.

E por último, para finalizar as considerações acerca dos documentos que trazem as principais diretrizes das políticas públicas do Estado de Minas Gerais para a educação, apresenta-se o Plano Estadual – que embora estabeleça essas diretrizes, é regido pelo PNE, instituído desde 25 de junho de 2014.

A partir do PNE, conforme os Artigos 8º e 9º, consta que os Estados e municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequá-los, visando o alcance das metas e à implementação das estratégias constantes no PNE, além de determinar a criação e aprovação de leis específicas para seus sistemas de ensino (Brasil, 2014) – o que remete aos PEEs e sobre os sistemas de ensino de cada Unidade Federativa e municípios.

Os estudos de Menezes e Souza (2018), com base no PNE 2014-2024, indicam que até 2016 constavam 24 PEE aprovados no Brasil, que apenas 11 foram efetivados dentro dos prazos determinados, e que, até esta data, Minas Gerais ainda não integrava esta estatística. Nas análises destes estudos, uma evidência é de que o monitoramento e a avaliação dos PEE não têm a centralidade necessária, são instrumentos técnicos, de caráter normativo e gerencialista, desviados do sentido político que deveria conduzir essas ações de planejamento das políticas educacionais (Menezes; Souza, 2018) – conforme o PNE, deveriam disciplinar a gestão democrática da educação nos respectivos âmbitos de atuação de cada plano (Brasil, 2014).

O PEE de Minas Gerais – o primeiro instituído e o último vigente – foi designado em 2018, com vigência até 2027. Por meio da Lei 23.197, de 26 de dezembro de 2018, o governo estadual anterior a 2019 criou o PEE de Minas Gerais, composto por quinze artigos e dezoito metas, estipulado ao período de 2018 a 2027, e que substituiu o Plano Decenal de Educação do Estado, antes aprovado em 2011 e com vigência até 2020. E para avaliação do PEE, foram previstas avaliações com periodicidade máxima de dois anos, por meio de indicadores oficiais, ou por meio de outros indicadores definidos pelas instâncias SEE, Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Sedectes), Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG), Fórum Estadual de Educação (FEE), e Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais (TCE/MG). E a estas instâncias cabe divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações do PEE na internet, bem como analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas estipuladas no Plano (Minas Gerais, 2019c).

O PEE determina que o Estado deve atuar em regime de colaboração com o Governo Federal e os municípios para alcançar as metas e implementar as estratégias, como universalização da educação infantil na pré-escola, com o atendimento de, no mínimo, 50% das crianças até a vigência do Plano; a universalização do atendimento escolar para jovens de 15 a 17 anos, com o aumento das matrículas no ensino médio para 85%; e a oferta da educação integral no mínimo das 50% das escolas públicas (Minas Gerais, 2019c).

Esses indicadores demonstram, em conjunto aos demais indicadores apresentados nesta seção, que a educação pública é avaliada e considerada por meio de indicadores e índices, o que demonstra a adoção de princípios neoliberais na educação mineira e o seguimento do determinado nas reformas educativas estabelecidas pelo Banco Mundial desde 1995: que a educação seja planejada de maneira observável, com “[...] o estabelecimento de padrões de rendimento, necessidade de se dar atenção aos resultados da educação [...] mais privatização,

mais gerenciamento por objetivos e uso de indicadores de desempenho e mais controle pelos usuários” (Altmann, 2002, p. 80).

Portanto, como resultado da análise dos documentos apresentados nesta seção, foi possível identificar que o governo estadual de Minas Gerais lança mão da gestão empresarial para implementação de suas políticas, com instrumentos privados para sua execução, como as constantes avaliações e indicadores. A perspectiva educacional traz outro uso das informações obtidas com este tipo de avaliação, uma vez que demanda um complexo entrelaçamento de variáveis além de um processo racional de análise de indicadores e de números, e busca pesquisar a realidade do seu público-alvo, o que requer considerá-los como sujeitos (Fagundes; Moura, 2009; Ball, 2011). Além disto, o governo estadual envolve-se com pouca atividade e participação direta, com a crença de que as soluções serão fornecidas de maneira mais eficiente por atores privados ou isolados, motivadas por recompensas financeiras ou por ideologias (Wu *et al.*, 2014) – no caso, a ideologia neoliberal.

Além disso, o processo de fragmentação de inúmeras medidas sucessivas e justapostas, improvisadas em leis, decretos, emendas em cada ponto importante na educação do estado, pode ser visto, como descreve Saviani (2017), como um artifício para que o Estado adie constantemente o enfrentamento dos problemas educacionais.

#### **4.2 Programas e Ações Educacionais de Minas Gerais: implementação de mecanismos da reforma empresarial nas escolas públicas estaduais**

Com o levantamento documental, foram identificados programas e ações educacionais de Minas Gerais que refletem a concepção do indivíduo, “[...] não como membro de uma classe social, mas como um empreendimento, ou como empresário de si mesmo, destinado à competição mortal em todas as organizações, dominado pelo princípio universal da concorrência disfarçada sob o nome de meritocracia” (Chauí, 2021).

Conforme apresentado na síntese abaixo (Figura 10), esses programas e ações instituídas pelo governo mineiro, a partir de 2019, destacaram-se na análise documental como ferramentas do modelo de gestão empresarial da educação em Minas Gerais, refletirem a concepção de sociedade, de indivíduo e de Estado, e demonstraram como a engenharia de alinhamento da reforma empresarial na educação acontece.

Figura 10 - Síntese de programas e ações de Minas Gerais com ênfase na reforma empresarial das escolas públicas estaduais

<p><b>Transforma Minas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivo: atração, seleção, desenvolvimento e desempenho de servidores para trabalhar no Governo do Estado;</li> <li>• Ações: prevê o desenvolvimento de metodologia e estruturação de boas práticas de um modelo de gestão de desempenho, além da transferência de conhecimento ao Estado, e envolve a seleção de gestores públicos (Superintendentes das SREs), por meio da estratégia de parceria público-privada com a Fundação João Pinheiro, e com outros parceiros denominados como “Aliança” (formada por organizações do terceiro setor - Fundação Brava, Fundação Lemann, Instituto Humanize e República.org).</li> </ul>
<p><b>Programa Jovem de Futuro</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivo: ampliar capacidades e competências institucionais, coletivas e individuais no campo da gestão escolar e educacional, para melhorar a qualidade do Ensino Médio Regular e Fundamental nas escolas públicas de Minas Gerais, por meio do acordo de cooperação entre a SEE/MG e o Instituto Unibanco;</li> <li>• Ações: introdução do Sigae; e ações realizadas em áreas estruturais das escolas, como a) governança; b) formação; c) mobilização; d) assessoria técnica; e e) avaliação e produção de conhecimento.</li> </ul>
<p><b>Projeto Somar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivo: entregar a gestão de escolas públicas estaduais à Associação do Ceteb, que apresentaram indicadores abaixo da média e que oferecem exclusivamente o ensino médio.</li> <li>• Ações: foram entregues, por meio de Editais, a gestão de 04 (quatro) escolas - Escola Estadual Francisco Menezes Filho e Escola Estadual Maria Andrade Resende, situadas em Belo Horizonte; e Escola Estadual Cel. Adelino Castelo Branco, da cidade de Sabará; e Escola Estadual Adelino Castelo Branco.</li> </ul>
<p><b>Trilhas do Futuro</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivo: oferta gratuita de cursos técnicos aos estudantes e egressos do ensino médio de escolas públicas e privadas, por meio de instituições públicas ou pela estratégia de parcerias público-privada;</li> <li>• Ações: cursos identificados por levantamento de demanda junto às empresas mineiras, acerca de suas demandas por mão de obra; monitoramento e a avaliação da prestação de serviços pelo governo estadual; expansão do projeto aos educadores, sob o título “Projeto Trilhas do Futuro – Educadores”, alinhado aos objetivos e metas traçados pela SEE/MG, e ofertados por instituições de ensino superior, públicas ou privadas.</li> </ul>
<p><b>Novo Currículo Referência Minas Gerais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivo: padronização do “que ensinar, para que e quando ensinar”, em uma correlação elaborada entre a BNCC, os Currículos Referência, o PPP e o Plano de Aula do Professor;</li> <li>• Ações: engenharia de avaliação implementada no modelo <i>top-down</i>, com mudanças em todo o sistema educacional mineiro.</li> </ul>
<p><b>Simave</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivo: avalia os estudantes, por meio de avaliações internas elaboradas pela SEE/MG, e avaliações externas;</li> <li>• Ações: sistema de avaliações em larga escala - avaliações internas do Estado, Proeb, e o Proalfa; estabelecimento de padrões de desempenho estudantil; emissão de relatórios de comparação entre os resultados de cada escola.</li> </ul>
<p><b>Prêmio Escola Transformação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivo: reconhecer as escolas públicas estaduais com destaque nos resultados de desempenho e fluxo escolar - instituído nos anos de 2021 e 2022;</li> <li>• Ações: instituição de novo índice de monitoramento educacional, obtido por meio de outros três novos indicadores instituídos - indicador de fluxo escolar, indicador de desempenho e o índice de acesso pelos professores a uma plataforma <i>online</i>, indicada pela SEE.</li> </ul>
<p><b>Gide</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivo: implementar o desenvolvimento do Sistema Gerencial Gide, fundamentado no método PDCA, para um diagnóstico mais rápido e assertivo das causas prioritárias que influenciam os resultados escolares; para unificar e direcionar os esforços e recursos da escola em metas e ações para melhoria de resultados e processos.</li> <li>• Ações: ações na escola com base no PDCA, com uma reengenharia cultural de alinhamento para que os sistemas escolares adotem os sistemas empresariais competitivos.</li> </ul>

Fonte: elaborada pela autora.

Vale destacar que não se teve o objetivo de aprofundar a pesquisa em cada programa e ação, uma vez que o mapeamento, como parte do levantamento documental, reuniu características para embasar a compreensão dos dados com o objetivo de construir as próximas



etapas da pesquisa: construção do questionário para os gestores escolares; análise geral do *corpus* da pesquisa e estruturação das considerações finais. Além disto, o Projeto Mãos Dadas – embora tenha sido identificado na seção anterior - não foi inserido na análise por se tratar de uma ação entre estados e municípios prevista no PNE, e por estar voltado à esfera municipal.

Nesse sentido, serão apresentados de maneira sintética elementos essenciais à compreensão das implicações das políticas públicas educacionais na gestão de escolas públicas estaduais mineiras, em uma análise interativa, pluralista e comprometida com o ideal democrático e com a realidade social investigada, como modelo de análise das políticas públicas (Deubel, 2003).

Em linhas gerais, nesta síntese dos programas e ações implementados pelo governo estadual de Minas Gerais na educação pública, foi possível identificar duas principais características comuns entre eles e que se associam à tese inicial deste estudo e ao levantamento teórico: os processos de padronização, avaliação e responsabilização, e a estratégia de vinculação de parcerias público-privada, analisados na Seção 5 deste estudo. Esses mecanismos, de acordo com Freitas (2018a), trazem uma engenharia da reforma empresarial, com suas soluções e mecanismos de controle, baseados na concepção da educação como um serviço a ser adquirido no mercado e na concepção da escola como uma empresa.

Na sequência, para uma melhor compreensão, foram analisados os principais documentos relacionados a estes programas e ações. Cada programa e ação foi detalhado e associado aos aspectos da reforma empresarial na educação, descritos nas seções anteriores deste estudo.

#### ***4.2.1 Transforma Minas: Programa de Gestão por Mérito e Competência***

De acordo com a página institucional do Governo de Minas Gerais (2022a), intitulada Transforma Minas, e desenvolvida pela Prodemge – empresa de tecnologia da informação de Minas Gerais – este programa faz parte de uma iniciativa para aperfeiçoar o modelo de atração, seleção, desenvolvimento e desempenho de servidores para trabalhar no Governo do Estado. Este programa, criado por meio do Decreto 48.330, de 29 de dezembro de 2021, permite a participação de profissionais de todos os setores – público, privado e do terceiro setor – com o objetivo de garantir que estes profissionais estejam aptos a exercer suas atividades na administração pública mineira, por meio de um processo transparente, e que valorizem e desenvolvam competências orientados para resultados, com resiliência diante de desafios, com engajamento de pessoas, comunicação, entre outras (Minas Gerais, 2022a). Esse objetivo

transpõe a linguagem empresarial e do mercado às competências dos profissionais da educação (Laval, 2019) que participam deste Programa, com o intuito de moldar os indivíduos aos novos formatos do trabalho baseado na tecnologia e em resultados (Libâneo; Freitas, 2018).

Outra proposta do Programa é que, além da seleção, ele promova o desenvolvimento e o desempenho dos profissionais selecionados, realizado por meio de uma parceria com a Fundação João Pinheiro, e inspirado pela “[...] reforma realizada em países que criaram mecanismos modernos de recrutamento para profissionalizar a composição de altos cargos na administração pública [...] como o Chile [...] Austrália, além do Reino Unido” (Minas Gerais, 2022a).

Como foi descrito anteriormente, o Chile foi a primeira experiência do neoliberalismo na América Latina (Harvey, 2014) e essa estratégia de parcerias público-privadas foi concebida, adotada e referenciada pelo Reino Unido, também dentro do neoliberalismo, justificada pela retórica de se configurar como uma maneira de recuperar a capacidade de investimento público, e em um movimento de implementação das reformas de redução do Estado (Peci; Sobral, 2007).

Ainda na página do Programa, como parceiros, o Governo de Minas intitulou a “Aliança” (destaque nosso), formada por uma reunião de organizações do terceiro setor - Fundação Brava, Fundação Lemann, Instituto Humanize e República.org – e que, segundo as informações da página, não envolvem transferência de recursos financeiros, e teve a parceria firmada por um Acordo de Cooperação Técnica entre a Fundação Lemann e o Governo do Estado (Minas Gerais, 2022a). Ainda sobre a parceria, ela “[...] prevê o desenvolvimento de metodologia e estruturação de boas práticas de um modelo de gestão de desempenho, além da transferência de conhecimento ao Estado, visando à perenidade do Transforma Minas e à autonomia do Estado para a execução do Programa” (Minas Gerais, 2022a).

Ainda nessa parceria, na fase inicial do Programa dos processos técnicos de seleção, o eles contam com o apoio de outra OSC, denominada Vetor Brasil, responsabilizada pela metodologia de avaliação de profissionais na pré-seleção de determinadas vagas. Também conforme a página do Programa, a escolha final dos profissionais selecionados é feita pelo próprio governo, com a previsão de que outras seleções para outras vagas tenham também o apoio da Vetor Brasil, através de capacitação e transferência do conhecimento (Minas Gerais, 2022a).

Outro destaque a ser observado na página, é que esta Aliança “[...] prevê o desenvolvimento de metodologia e estruturação de boas práticas de um modelo de gestão de desempenho, além da transferência de conhecimento ao Estado” (Minas Gerais, 2022a). Esta

observação evidencia a disseminação da ótica do pensamento e das práticas liberais, que fazem a democracia ser compreendida e encarada pelo critério de eficácia (Chauí, 2021).

Essas parcerias com o terceiro setor são estratégias encontradas nas mudanças jurídicas implementadas pelo governo para atrair o setor privado para setores públicos e para desestatizar, regular e flexibilizar a gestão pública (Peci; Sobral, 2007). E esses mecanismos de privatização exigem uma “verdadeira ideologia de combate” ao Estado educador (Laval, 2019, p. 117), mascarada dos benefícios de criação de um mercado da educação, que segundo esta retórica, descentralizará as decisões e dará poder aos envolvidos, com profissionais motivados e de boa formação para melhores resultados escolares (Laval, 2019).

Já na Resolução Conjunta nº 10.525, publicada em 12 de fevereiro de 2022, e instituída pela Secretaria de Planejamento, Secretaria de Governo e Secretaria Geral do Estado de Minas Gerais, um dos destaques é que os Artigos 3º, 4º e 5º trazem que a metodologia dos processos seletivos, a busca ativa por candidatos, a estruturação do processo seletivo, a capacitação das equipes para desenvolvê-lo sejam conduzidas pela equipe técnica do Programa, em parceria com os Órgãos, Autarquias e Fundações que compõem o Poder Executivo do Estado; ainda, o Artigo 9º prevê que no caso de vacância dos cargos de Subsecretário, de Superintendente e de seus equivalentes hierárquicos, e de cargos de lideranças regionais no âmbito dos mesmos Órgãos, Autarquias e Fundações, o provimento destes cargos ocorra, de preferência, dentro do programa (Minas Gerais, 2022n).

No levantamento documental, ao se buscar os Acordos de Cooperação celebrados entre a Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão e a “Aliança”, a Fundação João Pinheiro e o Instituto Lemann, para realização do Transforma Minas, pode ser observado que estes acordos foram assinados antes da publicação do Programa – assinados em 2019 (Minas Gerais, 2022a). Em nenhum deles está especificado o repasse de recursos, contudo, consta uma cláusula de monitoramento, avaliação e prestação de contas, a qual traz que o objeto do acordo é detalhado por meio de um outro documento, um Plano de Trabalho, como parte dos acordos.

Todas estas determinações podem ser consideradas como “brechas” (grifo nosso) para que os recursos públicos previstos no PPAG, por meio de programas e ações, sejam repassados a estas fundações, no sentido de implementar a estratégia de vinculação público-privada no Estado.

O Transforma Minas, além de trazer elementos de processos e práticas de gestão do setor privado-empresarial para a gestão do estado em Minas Gerais, como apontaram Silva, Valente e Pereira (2019), traz elementos da mesma natureza implementados em países como Chile, Austrália e Reino Unido, como descrito acerca da reforma empresarial da educação.

A escolha de gestores públicos, como Superintendentes das Secretarias Regionais de Ensino, são, a partir deste programa, selecionados com base na estratégia de vinculação público-privada e por meio dos mecanismos de gestão empresarial. Conforme descrito na página oficial do Programa, os candidatos a este cargo devem participar de um processo de certificação, que o torna apto a assumir qualquer Superintendência Regional no Estado, seguido de outras etapas: a) análise curricular; b) testes em uma plataforma *online*, com a necessidade de informar referências profissionais (no mínimo 1 e no máximo 3); c) entrevistas por competências e com especialistas convidados nas áreas de cada processo seletivo; e, como etapa final, uma última entrevista, realizada pela equipe do Governo, responsável por escolher e nomear o candidato à vaga (Minas Gerais, 2022a).

Esse processo de seleção remete à gestão da educação como uma empresa e elucidada a necessidade do Estado de nomear “chefes de verdade”, responsáveis por aplicar, de maneira eficiente, as políticas estabelecidas e com capacidade de mobilização e de controle do aparato educacional (Laval, 2019, grifo do autor).

#### ***4.2.2 O Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco***

Em 07 de agosto de 2019, em um processo de retomada da parceria entre a SEE/MG e o Instituto Unibanco (Instituto Unibanco, 2022), foi publicado no Diário do Executivo de Minas Gerais o acordo de cooperação, com o objetivo de implementar e desenvolver a então denominada “Estratégia de Gestão para o Avanço Contínuo”, doravante denominado “Projeto Jovem de Futuro”, que, segundo o decreto,

[...] visa ampliar capacidades e competências institucionais, coletivas e individuais no campo da gestão escolar e educacional para melhorar a qualidade do Ensino Médio Regular nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais, bem como contribuir para [...] diminuição da evasão escolar, por meio de apoio técnico pedagógico às unidades escolares, às unidades regionais e à unidade central (doravante denominado “Projeto” ou “Projeto Jovem de Futuro”), observando os princípios constantes da Constituição da República e das leis específicas, conforme especificações contidas no cronograma de execução do Plano de Trabalho previamente aprovado pelos partícipes e que integrará o presente Acordo de Cooperação (Minas Gerais, 2019c).

Na posição de parceiro da SEE/MG - o Instituto Unibanco - foi criado em 1982, como “[...] uma das instituições responsáveis pelo investimento social privado do conglomerado Itaú Unibanco” (Instituto Unibanco, 2019, p. 10). Essa parceria demonstra a participação da classe empresarial por meio de instituições sem fins lucrativos e a incorporação do empresariado aos debates educacionais (Poli; Lagares, 2017; Freitas, 2018a), bem como mostra a função dessas organizações privadas de presidir uma completa reconfiguração da educação (Catini, 2021).

Essas empresas constroem a sua imagem como voluntários auto-organizados defensores da qualidade da educação, sem se responsabilizarem pela precariedade da educação pública como parte de seu projeto de viabilização de seus interesses na privatização da educação (Catini, 2021).

Também, conforme a página do projeto, o “Projeto Jovem de Futuro” não está presente somente em Minas Gerais, pois desde seu lançamento em 2007, foi implementado em parcerias com as Secretarias Estaduais de Educação nas escolas de ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental, nos estados brasileiros do Pará, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí, Goiás, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais (Instituto Unibanco, 2022). Em Minas Gerais, o Instituto Unibanco atuou por meio desse programa em parceria com a SEE em um projeto piloto entre 2008 e 2014<sup>24</sup>, com a parceria retomada em 2019 (Instituto Unibanco, 2022) pelo Governo de Romeu Zema.

Com o objetivo descrito de garantir a “[...] aprendizagem dos alunos do Ensino Médio como consequência de uma gestão educacional orientada para o avanço contínuo da educação pública”, conforme apresentado em sua página, suas ações são estruturadas nos eixos governança, assessoria técnica, formação, mobilização e gestão do conhecimento (Instituto Unibanco, 2022). Essa retórica presente no objetivo do projeto, bem como os eixos estabelecidos, advêm do modelo de gestão empresarial e indicam como o neoliberalismo vê a educação: baseada na visão da sociedade em um livre mercado, a educação precisa ser gerida para atender um mundo sistematizado pela competição (Freitas, 2018a).

Ao retomar a página do Programa, existe uma “Comunidade de Práticas”, de modo que esta iniciativa se conecte com o aprendizado a partir da prática dos participantes, estruturada a partir do conceito de “construção de conhecimento”. Este conceito advém da década de 1980, tendo como origem o programa *Apple Classrooms of Tomorrow* (Acot), realizado em escolas dos Estados Unidos (Instituto Unibanco, 2022), país base da reforma empresarial da educação.

Para uma melhor compreensão do avanço do programa em Minas Gerais, na Tabela 1 constam os números de participantes do programa, de acordo com os Relatórios de Atividade anuais elaborados pelo Instituto Unibanco, no período de 2019 a 2021 (o Relatório de Atividade do ano de 2022, até a conclusão desta pesquisa, não estava disponível).

---

<sup>24</sup> Período de governo do partido PSDB, representado por Aécio Neves no período de 01 janeiro de 2007 a 31 de março de 2010; e por Antônio Anastasia, de 31 de março de 2010 a 04 de abril de 2014 – partido que de acordo com Silva, Valente e Pereira (2019, p. 167) “[...] se identificava com os grupos considerados mais vinculados ao pensamento liberal e conservador”.

Tabela 1 - Participantes do Jovem de Futuro em Minas Gerais - 2019 a 2021

<b>Participantes</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>
SREs	24	24	35
Inspetores escolares	440	453	849
Escolas	1.296	1.343	1.927
Estudantes	418.737	417.909	506.753

Fonte: elaborado pela autora com base em Instituto Unibanco (2019, 2020 e 2021).

Estes números demonstram o aumento da adesão das escolas públicas estaduais ao Programa, envolvendo toda a estrutura educacional do Estado de Minas Gerais. Ademais, estes relatórios trazem as ações de reforma realizadas em importantes áreas relacionadas à gestão educacional de Minas Gerais: a) governança, na qual são realizadas reuniões por comitês que abordam temas como evolução do Ideb, desafios e perspectivas da educação no contexto mineiro, planejamento e monitoramento das ações educacionais; b) formação, com a realização de encontros de formação destinado aos inspetores escolares, aos gestores das SREs, diretores escolares, equipes técnicas da SEE/MG; c) mobilização, realizando visitas em escolas, seminários estaduais de ensino – como o 1º Seminário de Gestão Educacional do Ensino Médio em 2019; d) assessoria técnica, que fornece apoio técnico à gestão das secretarias escolares e das SREs, destinada à produção de estatísticas necessárias e ao gerenciamento do sistema de informação do Programa Jovem de Futuro; e) avaliação e produção de conhecimento, na qual são produzidos estudos estatísticos para definição de metas de melhoria educacional para toda a rede e produzidas informações e análises da participação dos estudantes no Saeb sobre questões implicadas às desigualdades educacionais no Estado, entre outras, e ainda com a realização de grupos de trabalho, como os Itinerários Avaliativos - estratégia instituída pela SEE/MG e utilizada pelas escolas para construção de seus Planos Político Pedagógicos e seus desdobramentos em Planos de Ação (Instituto Unibanco, 2019, 2020, 2021).

Também como método de trabalho proposto pelo Programa Jovem de Futuro às redes parceiras, o Circuito de Gestão é implementado pela parceria entre o Instituto Unibanco e as redes estaduais de educação, com atuação nas escolas, nas regionais e nas secretarias escolares, e inspirado no ciclo Planejar, Desenvolver, Controlar e Avaliar (PDCA) – conceito atribuído aos americanos Clarence Irving Lewis e John Dewey, fundadores da escola filosófica do pragmatismo<sup>25</sup>, introduzido, a princípio, no Japão, e comumente implementado nas normas de

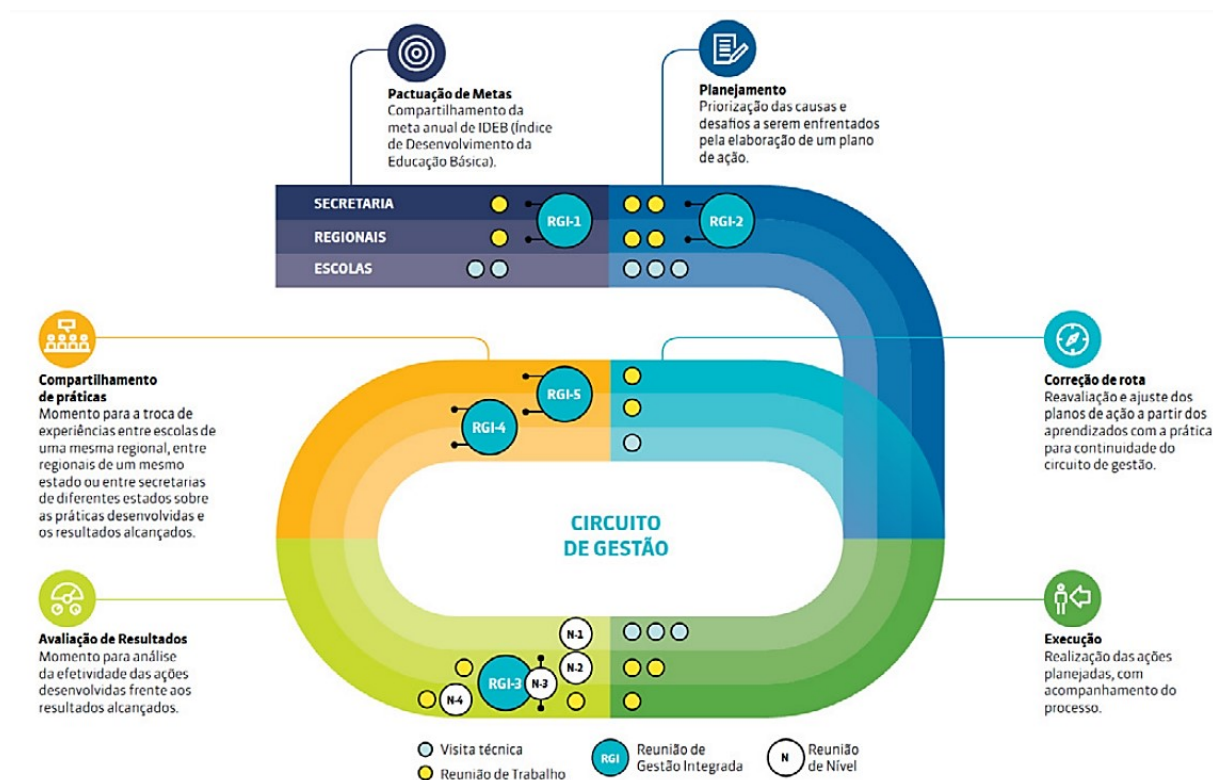
<sup>25</sup> Os pragmatistas acreditam que o valor do conhecimento depende de sua contribuição como meio para a obtenção de um resultado concreto e prático para a vida (Oribe, 2009).

gestão da qualidade das empresas para traçar estratégias, solucionar problemas e desenvolver novos produtos (Oribe, 2009).

Desta forma, o governo estadual permitiu que uma organização empresarial preste serviços educacionais e atue em uma área estratégica da educação, articulada aos demais organismos internacionais para monitorar a educação no estado (Libâneo; Silva, 2016).

E as etapas de base empresarial traduzidas neste ciclo, sob o objetivo de apoiar “[...] o setor público para que ele ofereça educação de qualidade e assegure o direito à educação, a partir de um processo de transformação contínuo” (Instituto Unibanco, 2019, p. 30), são definidas como (1) Pactuação de Metas; (2) Planejamento; (3) Execução; (4) Avaliação de Resultados; (5) Compartilhamento de Práticas e (6) Correção de Rotas (Figura 11).

Figura 11 - Circuito de gestão do Jovem de Futuro



Fonte: Instituto Unibanco (2019, p. 30).

Segundo as informações a respeito deste circuito constantes no Relatório de Atividades de 2019, ele está organizado em um cronograma trimestral durante o ano letivo, sem ser prescritivo sobre quais problemas devem ser priorizados pelas escolas ou redes de ensino, nem sobre quais são as melhores ações para seu enfrentamento. No caso, as respostas seriam formuladas e aperfeiçoadas pelos próprios gestores e suas equipes, ao longo do processo

instituído – contudo, deixando claro que este processo é instituído, padronizado e organizado pelo Instituto Unibanco.

Como protocolo, o Circuito de Gestão traz à SEE/MG, às SREs e às escolas documentos com passo a passo, em um processo evidente de padronização, que “[...] preveem o uso de indicadores específicos, formulários para registro de informações, roteiros de análise e de atividades, instruções para o uso do sistema de informações, criação de espaços de troca e discussão, além de atividades integradoras com as outras instâncias” (Instituto Unibanco, 2019, p. 32).

Esta padronização é justificada pelo Projeto por garantir coerência e coordenação ao sistema educacional, para que cada parte desempenhe bem seu papel, para que a escola funcione de modo adequado e obtenha bons resultados; por oferecer um instrumento de reorganização de trabalho; por disseminar a nova forma de gerir entre os novos servidores, para o avanço educacional contínuo (Instituto Unibanco, 2019).

E como forma de monitoramento e inserção da linguagem específica do projeto, foi estruturado o “Observatório da Educação: ensino médio e gestão”, uma plataforma do Instituto Unibanco desenvolvido para organizar e fornecer informações de maneira a facilitar o acesso e a interpretação dos dados educacionais do programa, com referências documentais e acervo audiovisual - acervos de artigos, teses, indicadores educacionais, sociais, demográficos - com foco no ensino médio e na gestão da educação brasileira (Instituto Unibanco, 2019).

Os relatórios do programa, estruturados pelo Instituto Unibanco, apresentam que do ano de 2019 ao ano de 2020, observou-se um salto nas ações de duas grandes áreas: relacionada à a) formação, com a introdução e formação para navegação do Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (Sigae) - ferramenta digital criada pelo Instituto Unibanco, para permitir o planejamento, o acompanhamento e a avaliação da gestão da educação pública; com formação realizada dentro da SEE/MG em ações pedagógicas por gerência do Instituto Unibanco; constituição de grupo de formadores – formação de formadores – que contou com outra parceria, da Associação de Iniciativas Cidadãs (AIC); e b) mobilização, com a apresentação do Programa Gestão pela Aprendizagem da SEE/MG e para expansão do Jovem de Futuro a outras escolas e SREs em 2021.

Conforme o Instituto Unibanco (2020), em novembro de 2020, os dados da SEE/MG, SREs e escolas participantes do Jovem de Futuro foram migrados para o Sigae, e, seguindo tendências tecnológicas, teve como objetivo promover “[...] maior coerência na rede de ensino, permitindo às equipes da SEE, SREs e escolas percorrerem todos os movimentos de seus



planos, com execução e monitoramento a qualquer tempo [...] e pode ser integralmente cedido aos estados parceiros”.

Já em maio e junho de 2021, os Relatórios descrevem como outra ação na grande área de formação, a ação de formação sobre Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados (Smar), voltada aos grupos de gestores e inspetores escolares, e realizada a partir dos dados do Sigae, com o objetivo de gerar correções de rotas dentro do Circuito de Gestão do programa. Para 2022, foi anunciado que Circuito de Gestão seria denominado como “Circuito de Gestão Mineiro”, com a seguinte perspectiva para os próximos anos: “[...] a gradual incorporação da cultura do avanço contínuo nas escolas, regionais e secretaria, com avaliação de impacto para gerar conhecimento e *accountability*” (Instituto Unibanco, 2021, p. 40).

Assim, a padronização, linguagem e os mecanismos do Jovem de Futuro trazem a adoção e imposição de uma ideologia específica da gestão empresarial, e de sua linguagem comercial voltada ao marketing, à gestão e à constante obrigatoriedade das escolas de darem “retorno” (grifo nosso). Isto reflete a concepção da escola como uma empresa, sob forças da concorrência, e prestadora de serviços seguindo a oferta interesseira de organizações privadas (Libâneo; Silva, 2016; Laval, 2019) – forças que instituem a meritocracia na gestão escolar para garantir a competitividade (Libâneo; Silva, 2016), impõem o neotecnicismo e suas ferramentas tecnológicas (Freitas, 2018a), e naturalizam a linguagem da lógica de mercado na educação (Oliveira; Oliveira, 2019).

Portanto, o Programa Jovem de Futuro é um exemplo da engenharia de alinhamento da reforma empresarial: primeiro, uma reengenharia cultural com o papel de destruir os sistemas ético-profissionais das escolas para os sistemas empresariais competitivos tomem seus lugares (Ball, 2005); com suas diversas ações sequenciais, pragmáticas e normatizadas, voltadas a padronizar a gestão da educação, a instituir avaliações e a responsabilizar os gestores e a própria escola por seus resultados (Freitas, 2018a).

#### **4.2.3 Projeto Somar**

Como outra iniciativa de privatização, o governo estadual de Minas Gerais, em 2022, trouxe o Projeto Somar, definido como “[...] iniciativa de Gestão Compartilhada de escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Ensino em parceria com Organização da Sociedade Civil sem fins lucrativos” (Minas Gerais, 2022c). Este projeto foi iniciado como um projeto piloto em três escolas públicas do estado, que apresentaram indicadores abaixo da média e que oferecem exclusivamente o ensino médio: Escola Estadual Francisco Menezes Filho e Escola

Estadual Maria Andrade Resende, situadas em Belo Horizonte; e Escola Estadual Cel. Adelino Castelo Branco, da cidade de Sabará.

Estas escolas tiveram sua gestão entregues à Associação do Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia (CETEB), por um período de quatro anos a partir de 2022, com os seguintes indicadores de desempenho mensurados:

[...] eficácia, mensurada semestralmente: 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), e atualização tempestiva dos sistemas de informação, entre outros; e efetividade, mensurada anualmente: desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática (Proeb), taxa de aprovação, reprovação e abandono, satisfação da comunidade escolar (medida por meio de pesquisa) (Minas Gerais, 2022c).

Segundo o governo mineiro, as escolas permanecem gratuitas e públicas, e “[...] as diretrizes do projeto pedagógico do projeto são cumpridas com base no Currículo Referência do Ensino Médio e no calendário escolar de rede” (Minas Gerais, 2022c).

Em 06 de junho de 2022, o governo estadual publicou o Edital que divulga as normas regulamentares para realização do processo de seleção de servidor ao exercício do cargo de diretor de escola e à função de vice-diretor da Escola Estadual Adelino Castelo Branco para atuarem na gestão compartilhada do Projeto Somar. Como descrito nos outros editais de mesma finalidade,

[...] em caso de não haver candidatos inscritos para o processo, caberá a o Diretor da Superintendência Regional de Ensino e a o Superintendente da Associação Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia indicar servidor efetivo de escola estadual de município da circunscrição da Superintendência Regional de Ensino [...] o processo regulado por este edital será coordenado pela Superintendência Regional de Ensino - Metropolitana A e pela Associação Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia [...] a Comissão será composta de 3 (três) representantes da Superintendência Regional de Ensino - Metropolitana A; e 2 (dois) representantes da Associação Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia (Minas Gerais, 2022d).

Apesar do tempo de duração da parceria ser de 53 meses – cinco meses em 2021 e os quatro anos seguintes – a partir de 2022 a gestão dos recursos humanos tornou-se completamente de responsabilidade da OSC parceira, com autonomia para contratação de profissionais, exceto os cargos de diretores, vice-diretores e secretários escolares, mantidos como cargos de carreira da educação pagos pela SEE/MG, com todos os demais cargos efetivos remanejados para outras escolas. Os professores contratados pela OSC foram via Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), sem poderem integrar o quadro de servidores efetivos do estado (Minas Gerais, 2022c).

Esse Projeto representa o modelo de gestão empresarial apontado como o mais adequado para a educação, o qual, por meio da estratégia de vinculação público-privada (Laval, 2019), terceiriza os serviços administrativos, a supervisão e até mesmo os gestores escolares (Hypolito, 2011), e privatiza a oferta de serviços educacionais (Libâneo; Silva, 2016). Mesmo que o Direito Administrativo e Constitucional traga esta possibilidade - e configure estas parcerias como um contrato de concessão administrativa, que envolve a prestação de serviços de parceiro privado à Administração Pública (Brasil, 2004) - essa parceria estabelece um relacionamento entre setor privado e Estado na tomada de decisões estratégicas na educação: o parceiro privado tem o papel de estruturar, financiar, executar, conservar e operar a oferta e implementação da gestão escolar, e ao Estado cabe dar condições de remuneração ao parceiro nos termos ajustados (Marques Neto, 2017).

#### ***4.2.4 Trilhas do Futuro***

O Projeto Trilhas do Futuro foi instituído por meio da Resolução SEE nº 4.583, de 22 de junho de 2021, que segundo a página da SEE/MG, trata-se de um projeto do governo de Minas Gerais para a oferta gratuita de cursos técnicos aos estudantes e egressos do ensino médio de escolas públicas e privadas (matriculados nos 2º e 3º anos, ou em qualquer período da Educação de Jovens e Adultos - EJA).

Nos editais de credenciamento, a SEE/MG estabeleceu que poderiam se inscrever instituições públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos, para ofertarem formação profissional e técnica de nível médio, com uma tabela fixa de valor a ser pago por curso ofertado (Minas Gerais, 2022e). No primeiro Edital de Credenciamento nº 01/2021, publicado em 02 de julho de 2021, foram previstos 62 (sessenta e dois) tipos diferentes de cursos técnicos, com a previsão de outros cursos, com carga-horária prevista entre 800 e 1700 horas, incluindo o estágio, e que vão, em média, como valor inicial a ser pago por aluno de 4mil até 12mil reais, dependendo da carga-horária e do curso (Minas Gerais, 2021b).

Conforme Orientações da SEE/MG para o credenciamento das instituições ofertantes dos cursos,

[...] o projeto é uma iniciativa do Governo de Minas que tem como objetivo ofertar, gratuitamente, aos jovens cursos técnicos, com perspectiva de empregabilidade, aproveitando-se da infraestrutura já existente e da expertise de instituições públicas e privadas. Inicialmente, serão ofertadas 40 mil vagas para cursos técnicos. Além da oferta gratuita da formação, todos os alunos selecionados para participar receberão vale-transporte e alimentação. A previsão de investimento da SEE/MG nessa iniciativa é de R\$ 534,7 milhões (Minas Gerais, 2022e).

Ainda segundo estas orientações, os municípios para atendimento do projeto foram selecionados pela SEE/MG após um mapeamento junto às empresas do estado acerca de suas demandas por mão de obra. O monitoramento e a avaliação da prestação de serviços das instituições credenciadas são de responsabilidade das SREs, por meio dos fiscais e gestores de contratos e do Serviço de Inspeção Escolar, com este último realizando verificação *in loco* bimestralmente em cada instituição (Minas Gerais, 2021d).

Esse atendimento da demanda por mão de obra, estabelecida pelas empresas mineiras, é mais um reflexo da reforma empresarial, adotado como estratégia em diversos países, na qual há a preparação da escola profissionalizante e técnica para atender essa demanda, em uma formação rápida e à distância, ofertada por um processo de mercantilização da educação, (Sampaio; Santos; Mesquida, 2002). Ademais, é uma estratégia da reforma que tem como objetivo moldar os indivíduos aos novos formatos do trabalho, com base na tecnologia e resultantes em lucro (Libâneo; Freitas, 2018).

Além disto, este projeto remete às duas linhas percorridas pelos estudantes do Ensino Médio, descritas por Freitas (2018a, p. 84): “[...] uma linha de exclusão que vai do Ensino Médio para as empresas (profissionalização precoce dos mais pobres), em detrimento de uma linha de inclusão que vai do Ensino Médio para o Ensino Superior (reservado à elite do Ensino Médio)”. Caso os estudantes da linha de exclusão não tivessem a profissionalização, ficariam por um tempo no Ensino Médio e evadiriam, contudo, profissionalizados, são desviados ao mercado de trabalho, amenizando as estatísticas de evasão e sem que a educação precise ser repensada para atendê-los (Freitas, 2018a).

E, no ano de 2022, o governo estadual expandiu este projeto aos educadores, sob o título “Projeto Trilhas do Futuro – Educadores” e instituído pela Resolução SEE/MG nº 4.697, de 13 de janeiro de 2022, com o início das aulas previsto para o dia 30 de junho do presente ano. Segundo esta resolução, o projeto tem como um dos objetivos capacitar o servidor em temas alinhados aos objetivos e metas traçados pela SEE/MG, e pode ser ofertado por instituições de ensino superior, públicas ou privadas - com prioridade aos cursos ofertados na modalidade Educação a Distância (EAD), “[...] a fim de garantir a adequada descentralização da política pública e ser pautada em critérios de eficiência, disponibilidade de instituições ofertantes e diminuição de desigualdades regionais” (Minas Gerais, 2022f).

Desta forma, trata de mais um Projeto que terceiriza os serviços administrativos do Estado (Hypolito, 2011), e privatiza a oferta de serviços educacionais (Libâneo; Silva, 2016), como o fez nos Programa Transforma Minas, Jovem de Futuro e Projeto Somar. Todas as instituições terceirizadas e envolvidas na estratégia de vinculação público-privada trazem o

ônus da perspectiva da gestão e da reforma empresarial às escolas: esta perspectiva atinge todo o saber da educação e as próprias escolas, que, por sua vez, passam a transmitir valores, conhecimentos e vínculos sociais (Laval, 2019) com base no mundo gerencial.

#### **4.2.5 Novo Currículo Referência de Minas Gerais**

De acordo com informações do CEE/MG, o Currículo Referência do Ensino Médio do Estado foi homologado em 07 de abril de 2022. Contudo, mesmo antes, em 2019, além do Ensino Médio, o governo estadual implementou o Currículo Referência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

De acordo com este último documento, a construção dos Currículos Referências deu-se por meio de um diálogo entre o Estado e os municípios, caracterizado como “[...] uma oportunidade singular para o fortalecimento do regime de colaboração – previsto desde a Constituição Federal (1988) – e para avançarmos na consolidação de um Sistema Integrado de Educação Pública (Siep), como vem sendo debatido em nosso estado” (Minas Gerais, 2022i, p. 2).

Ainda nesta publicação, consta que a construção dos Currículos Referências demandou um “esforço coletivo para reunir a imensa ‘Minas Gerais’ ” (Minas Gerais, 2022i, p. 2), em uma colaboração conjunta da seccional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais (Undime/MG), das escolas privadas de educação e da SEE/MG. Além disto, contou com a colaboração de entidades parceiras, como o Fórum Estadual Permanente de Educação de Minas Gerais (FEPE/MG), o Fórum Mineiro de Educação Infantil (FMEI), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação em Minas Gerais (UNCME/MG), o CEE/MG, além de outras entidades e atores colaboradores (Minas Gerais, 2022i).

Em um aspecto contraditório acerca da elaboração de um currículo único de referência à educação de um Estado da dimensão de Minas Gerais, nestes documentos constam que, de modo a contemplar as diferenças sociais, econômicas e demográficas mineiras, foram analisados os elementos responsáveis pelas diferenças de desenvolvimento das regiões do Estado de Minas Gerais:

[...] os diferentes graus de urbanização, dado pela proporção da população urbana na população total; o IDH-M (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) que utiliza a mesma lógica do IDH Global, sustentando-se em três dimensões - a renda, a educação e a longevidade, mas com uma metodologia mais adequada à realidade dos municípios; a distribuição das creches e pré-escolas entre as zonas rural e urbana; a

formação dos docentes; a irregularidade no atendimento da Educação Infantil promovido pela rede pública e finalmente, para além dos regionalismos, Minas Gerais apresenta uma importante demanda por atendimentos especializados, trazida nas instituições que se encontram em localizações diferenciadas – área de assentamento, área de uso sustentável em área remanescente de quilombos, área de uso sustentável, área remanescente de quilombos e terra indígena (Minas Gerais, 2022i, p. 8).

Além disto, destaca que os Currículos Referências se referem à organização escolar, ao “[...] que ensinar, para que e quando ensinar [...] uma construção social do conhecimento [...] trata-se da seleção dos conhecimentos historicamente produzidos e construídos e as formas distintas de assimilá-los” (Minas Gerais, 2022i, p. 11). Este destaque retoma o alerta anterior acerca da dependência da educação de um processo tecnológico voltado ao controle do “[...] quê, quando e como se ensina” (Freitas, 2018a, p. 105).

Também, embora complementares, demonstra a diferença entre a BNCC e os currículos – um é o ponto a se chegar, e o outro, o caminho de como chegar, respectivamente (Minas Gerais, 2022i). A correlação elaborada entre a BNCC, os Currículos Referências, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Aula do Professor são apresentados na Figura 12. A convergência do Currículo aos PPP e ao Plano de Aula, segundo a SEE/MG, seriam formas de resgatar contextos e significados da realidade das regiões e dos estudantes.

Figura 12 - Da BNCC à Sala de Aula



Fonte: Minas Gerais (2022i, p. 12).

Mais uma vez surgem o modelo *top-down* de implementação das políticas públicas e a noção tradicional do mundo administrativo, que funcionam como uma ponte entre dois lados diferentes: um, o centro, no qual estão os decisores e formuladores das políticas; e o outro lado, a periferia, com os executores das políticas e no qual prevalece estratégias de controle, de planejamento e de responsabilização (Pimenta, 1998; Deubel, 2003; Freitas, 2018a). Um lado formula a BNCC e do Currículo Referência, com seu ideário, suas formas de controle e de responsabilização; e o outro, a partir destes dois documentos, estrutura o PPP e o Plano de aula, como planos de execução nas escolas, e pelos quais são controlados e responsabilizados.

No caso específico do Ensino Médio, no portal do Observatório “Movimento pela Base” – no qual consta, como parte do Conselho de Mantenedores, a Fundação Lemann, o Instituto Natura, o Instituto Unibanco, e Itaú Educação e Trabalho – dentro do item Indicadores, a página apresenta que, em Minas Gerais, o Referencial curricular foi aprovado e homologado em 09 de abril de 2020. Além disto, mostra que em Minas Gerais foram concluídas em 100% a regulamentação e a implementação dos Currículos, e que quase 100% das escolas brasileiras de ensino médio escolheram os materiais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) (Movimento Pela Base, 2022a).

Em outro local sobre os referenciais do Ensino Infantil e Fundamental, em uma matéria sobre Boas Práticas, intitulada “É o diretor da escola quem cuida dos detalhes para que os currículos cheguem até a sala de aula” (Movimento Pela Base, 2022b), a página apresenta trechos de um depoimento de um diretor de uma escola estadual sobre o papel do diretor na implementação dos currículos.

O diretor escolar é peça-chave no processo de liderança local. [...] Não existe um ou outro ator principal, e sim um elenco que precisa jogar como um time para que as coisas deem certo. Nesse time, cabe ao gestor ser o capitão, coordenar e incentivar o engajamento de todos. É o diretor da escola, ao lado de todos do território escolar, que tem em suas mãos a ferramenta maior para fazer a Base ser uma realidade dentro da escola: a liderança. Numa perspectiva da construção democrática que a própria essência da educação nos convida a praticar, é o diretor da escola quem irá cuidar de todos os detalhes para que os documentos curriculares, construídos a partir das orientações da Base, possam chegar até a sala de aula (Movimento Pela Base, 2022b).

No depoimento, fica evidente a responsabilização dos diretores pelos fins antagônicos da escola, que agora segue o modelo da empresa capitalista: estes fins trazem a apropriação do excedente de trabalho (Paro, 2010), com sua linguagem fatigante de mercado (Mejía; Olvera, 2010), sua uma lógica de marketing e suas técnicas mercadológicas para atrair seus clientes (Laval, 2019); e, ao mesmo tempo, trazem as pessoas e suas trajetórias (Paro, 2010), subordinadas ao poder centralizado e à pressões determinadas por normas e leis (Lima, 2013).

#### ***4.2.6 O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave)***

Considerado como uma avaliação externa, o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave) - criado em 2000 pela SEE/MG em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Caed/UFJF) – acontece anualmente, com a participação das escolas estaduais e municipais de Minas Gerais, e “[...] avalia o nível de apropriação de conhecimentos e habilidades alcançado pelos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática” (Universidade Federal de Juiz de Fora, 2022).

Desde o início, por meio do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), ou Prova Brasil, eram avaliados os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio; a partir de 2006, dando origem ao Programa Nacional de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), os 2º e 3º anos do Ensino Fundamental integraram o Simave.

O Portal do Simave, com o subtítulo de “Avaliação e Monitoramento da Educação Básica”, é definido como uma plataforma estruturada especificamente ao contexto de Minas Gerais, “[...] de acordo com as ações e políticas educacionais propostas para a rede [...] as ferramentas e recursos que compõem a plataforma constituem um mapa que orienta o percurso necessário para a melhoria da aprendizagem dos estudantes” (Universidade Federal de Juiz de Fora, 2022).

Ainda como apresentado, nesta plataforma constam recursos e ferramentas que vão desde a aplicação dos testes até a divulgação dos resultados, de modo que os estudantes realizem as avaliações e, após, as escolas e as secretarias monitorem os resultados. Na Plataforma constam as orientações pedagógicas que trazem os caminhos a serem seguidos por gestores e professores para o ensino das habilidades essenciais; os indicadores de oferta da educação básica do estado; ambiente para cadastro dos estudantes, das escolas e dos profissionais, bem como para aplicação das avaliações; o monitoramento do uso da própria plataforma, com a possibilidade de consulta a indicadores de aplicação e correção dos testes; consulta aos itens e referências curriculares em relação à BNCC; e por fim, os resultados das avaliações, divulgados por diferentes indicadores.

Para consultar os resultados divulgados, disponível para consulta pública e por projeto – Proeb ou Proalfa - é possível filtrar, na sequência: o nível de ensino, a rede estadual ou municipal, a regional, o município, a escola, a etapa avaliada e a disciplina. Mas para análise dos resultados, faz-se importante conhecer os padrões de desempenho estudantil estabelecido para o Simave, a partir de 2019, conforme apresentado no Quadro 10.



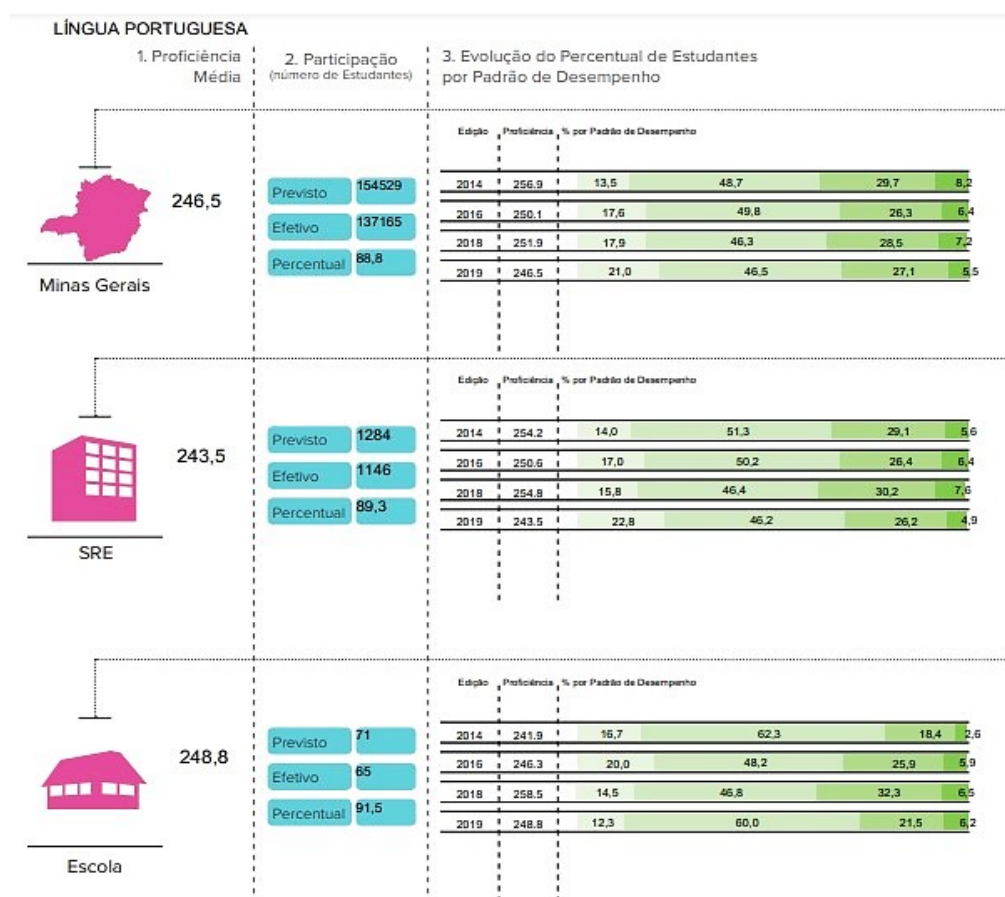
Quadro 10 - Padrões de desempenho estudantil

Baixo	Este padrão reúne estudantes com carência de aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades e competências mínimas requeridas para a conclusão da etapa de escolaridade em que se encontram. São estudantes que necessitam de ações pedagógicas de recuperação.
Intermediário	Este padrão agrupa estudantes que ainda não demonstram ter desenvolvido adequadamente as habilidades e competências essenciais para a sua etapa de escolaridade. Demandam atividades de reforço na aprendizagem.
Recomendado	Este padrão reúne estudantes que consolidaram o desenvolvimento das habilidades e competências previstas para a etapa de escolaridade. Entretanto, ainda requerem ações para aprofundar a aprendizagem.
Avançado	Este padrão agrupa estudantes com desenvolvimento além do esperado para a sua etapa de escolaridade, os quais precisam de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem.

Fonte: Universidade Federal de Juiz de Fora (2022).

E cada resultado apresentado, de cada escola específica, no relatório gerado com os resultados, é possível fazer uma comparação da escola entre os resultados do Estado de Minas Gerais, e os resultados da Regional a qual a escola pertence, como apresentado na Figura 13.

Figura 13 - Demonstração dos resultados de uma escola estadual no Proeb 2019 em Minas Gerais



Fonte: Universidade Federal de Juiz de Fora (2022).

Neste ponto, é importante relembrar, mais uma vez, uma das estratégias do governo estadual para implementar a gestão empresarial nas escolas. Ao introduzir parâmetros de funcionamento de uma empresa no interior das escolas, via gestão e para todos os níveis do sistema de ensino, o governo impõe a lógica tecnicista, estabelece parâmetros de qualidade total e mecanismos de aferição e de certificação da qualidade, por meio de avaliações (Poli; Lagares, 2017; Freitas, 2018a) e da exigência de cumprimento de metas pré-definidas (Ball, 2005; Adrião; Pinheiro, 2012; Poli; Lagares, 2017; Freitas, 2018a, 2020, 2021; Lima, 2018).

De volta para o conteúdo da página do Simave, intitulado como “Sobre as Avaliações Educacionais em Larga Escala de Minas Gerais”, são identificadas as avaliações a partir de duas dimensões: avaliações internas à SEE/MG e externas, com os seguintes objetivos e estrutura:

As avaliações internas, elaboradas, gerenciadas e validadas pela equipe da Secretaria de Estado de Educação, denominadas Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem, buscam qualificar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem individualmente, ao longo do ano letivo. Elas apresentam um caráter formativo e encontram-se divididas em duas categorias: diagnóstica e trimestrais. Neste conjunto de avaliações, são avaliados todos os estudantes matriculados na educação básica, em todas as componentes curriculares. As Avaliações Externas aplicadas no Estado de Minas Gerais, têm caráter somativo. Estas avaliações, visam a ferir habilidades e competências que, espera-se, tenham sido ensinadas em determinada etapa da escolarização, com vistas a subsidiar a (re)formulação das políticas públicas educacionais. As avaliações externas aplicadas na abrangência do Estado de Minas Gerais avaliam estudantes matriculados no 2º ano, 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio em escolas estaduais e municipais do estado. Estas avaliações são chamadas de Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb). Ainda no conjunto de Avaliações Educacionais em Larga Escala, há um outro tipo de avaliação externa, realizada em abrangência nacional ou internacional, que avalia etapas ou estudantes específicos, utilizando-se em geral, testes de proficiência e questionários contextuais (Minas Gerais, 2022g).

Desta forma, as escolas públicas estaduais, neste sistema de avaliação em larga escala, são submetidas a avaliações internas e externas elaboradas pelo próprio Estado de Minas Gerais, conforme Figura 14.

Além disto, também são submetidas a avaliações externas de âmbito nacional – Saeb, realizado a cada dois anos, e aplicado a estudantes, professores e diretores; e o Enem, realizado anualmente para avaliação do Ensino Médio; e de âmbito internacional – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), realizado a cada três anos e por amostragem de estudantes de 15 anos; o Estudo Internacional de Progresso em Leitura (Pirls), realizado a cada cinco anos aos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental; e ainda, o Estudo Regional Comparativo e Explicativo (Erce), aplicados aos estudantes do 4º ano e do 7º ano do Ensino Fundamental.

Figura 14 - Avaliações Educacionais em Larga Escala de Minas Gerais

AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS EM LARGA ESCALA NO ESTADO DE MINAS GERAIS - Simave		AVALIAÇÕES NACIONAIS	AVALIAÇÕES EXTERNAS
<b>Avaliações Sistemáticas de Aprendizagem Internas</b> (de caráter formativo)	<b>Avaliações Externas</b> (de caráter somativo)		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstica (ano anterior) - início do ano letivo</li> <li>• Intermediária (ano corrente) - início do segundo semestre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proalfa - anual e censitária - 2º e 3º ano do Ensino Fundamental</li> <li>• Proeb - anual e censitária - 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1º e 3º anos do Ensino Médio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saeb - bianual e por amostragem - estudantes 5º e 9º ano Ensino Fundamental, professores e diretores</li> <li>• Prova Brasil - anual e censitária - estudantes do 4º ou 8º ano do Ensino Fundamental</li> <li>• Enem - anual - egressos do Ensino Médio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PISA - a cada três anos e por amostragem - estudantes de 15 anos</li> <li>• PIRLS - a cada cinco anos e por amostragem - estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental</li> <li>• Erce - por amostragem - estudantes do 4º e 7º ano do Ensino Fundamental</li> </ul>

Fonte: elaborada pela autora com base em Minas Gerais (2022g, 2022j).

Desta forma, a educação é padronizada e submetida ao controle, os espaços educativos são reformulados, os professores e estudantes são submetidos a sucessivos testes, avaliações, metas e a outras ferramentas de controle (Freitas, 2018a, 2021), para que a engenharia da reforma empresarial funcione (Freitas, 2018a), no ideário da educação como uma prestação de serviços disponível no mercado e da escola como uma empresa.

Assim, faz parte amedrontar todos os envolvidos com possíveis sanções de maneira a se alcançar os objetivos estabelecidos (Deubel, 2003), culpabilizar os gestores pelos maus resultados (Paro, 2010) e criar metas cada vez mais difíceis de serem atingidas – tudo como maneira de alcançar os objetivos estabelecidos (Deubel, 2003) de desmoralizar a educação pública e o magistério, e, portanto, justificar sua privatização (Freitas, 2018a).

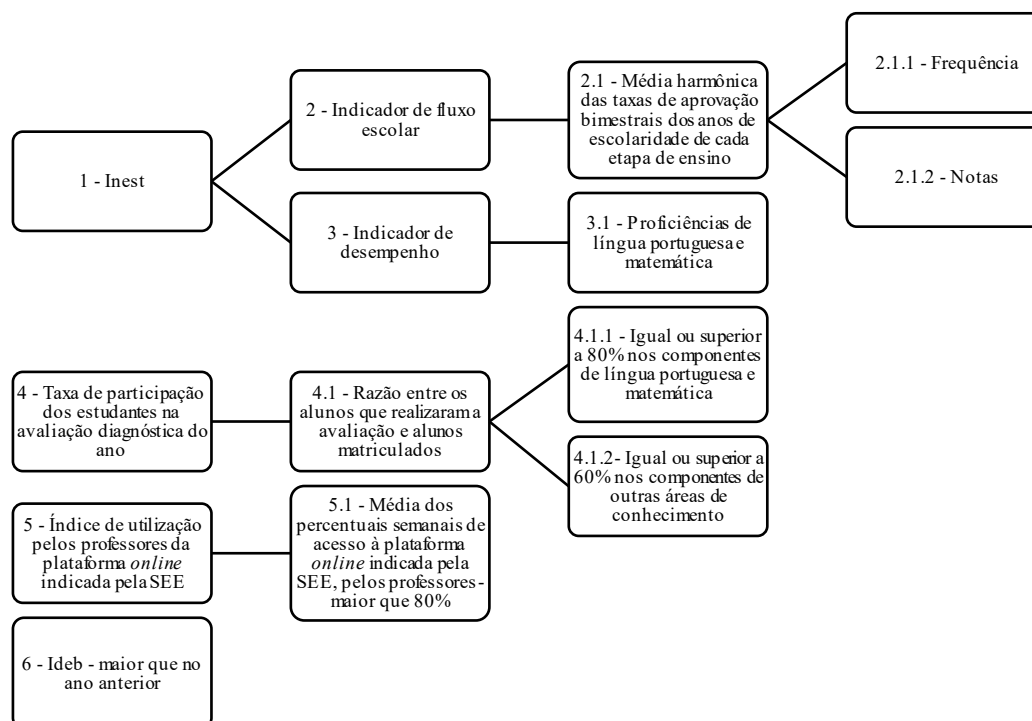
#### 4.2.7 Prêmio Escola Transformação

Como política específica do governo de Minas Gerais (2019 a 2022), e evidenciando a tentativa de consolidação da reforma empresarial na educação, foi instituído o Prêmio “Escola Transformação”, com o objetivo de reconhecer as escolas públicas estaduais com destaque nos resultados de desempenho e fluxo escolar (Minas Gerais, 2021c).

O mesmo ato normativo de criação do Prêmio, em 2021, instituiu o Índice Escola Transformação (Inest), mais um indicador de avaliação das escolas públicas, obtido por meio de outros três indicadores também com ele instituídos – indicador de fluxo escolar, indicador de desempenho e o índice de acesso pelos professores a uma plataforma *online*, indicada pela SEE.

O Inest, conforme determina a Resolução SEE nº 4.524, de 11 de março de 2021, é calculado três vezes ao ano e a cada avaliação de rede aplicada, baseado em taxas de aprovação, e em médias padronizadas da proficiência em língua portuguesa e matemática dos estudantes enturmados no Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade), e participantes dessas avaliações de rede. Estes indicadores são apresentados na Figura 15.

Figura 15 - Indicadores de desempenho e das avaliações do Prêmio “Escola Transformação”



Fonte: Freitas e Pereira (2022, p. 147)<sup>26</sup>.

E como critérios de distribuição dos prêmios, são observadas as melhores médias entre taxa de participação dos estudantes na primeira avaliação diagnóstica do ano, e o índice de utilização pelos professores de plataforma *online* indicada pela SEE. Ao todo, em 2021, foram destinados trezentos prêmios iniciais, concedidos como certificação às escolas. Depois, seiscentos prêmios no valor de cem mil reais cada, com a execução financeira condicionada a um portfólio de projetos pedagógicos enviado pela SEE às SREs, e à anuência do Colegiado Escolar (Minas Gerais, 2021c).

Esse prêmio e os índices que ele traz são parte de um programa de *accountability* das políticas públicas educacionais do Estado de Minas Gerais, e por meio dos quais mais uma vez

<sup>26</sup> Do artigo “Cultura de Resultados e a Nova Gestão Pública: uma Análise das Narrativas de Poder no Prêmio ‘Escola Transformação’”, publicado no Periódico Humanidades, pela autora deste estudo, com coautoria da professora orientadora, sobre o Prêmio Escola Transformação.

a qualidade educacional é medida por resultados numéricos, com o uso da metodologia de análise econômica para subsidiar uma política educacional (Altmann, 2002).

Além disto, eles retomam uma contradição à autonomia da escola - na sua visão dentro da gestão democrática, pois o governo correlaciona o incremento de recursos financeiros e técnicos à adoção de mecanismos de responsabilização da escola ou dos gestores, na lógica de premiação ou de punição, ou seja, premia quem alcança as metas pré-definidas e penaliza os que não alcançam (Adrião; Pinheiro, 2012). Assim, estes índices, na verdade, são usados como um elemento de recompensas e punições (Mejía; Olvera, 2010; Adrião; Pinheiro, 2012) e de avaliação de sucesso e fracasso (Peroni, 2013).

Com a instituição de metas, a lógica da competitividade – considerada como princípio político que comanda a reforma empresarial - passa a orientar as escolas e estabelece competição entre elas (Libâneo; Silva, 2016; Dardot; Laval, 2017), a racionalidade de mercado expande para todos os setores da educação (Dardot; Laval, 2017) e a reforma alcança seu maior objetivo que é transformar a escola em “escola neoliberal” (Laval, 2019, p. 17).

Quando não alcançadas as metas, a improdutividade ou ineficiência diagnosticada passa a constituir uma ameaça à estabilidade do sistema de ensino (Saviani, 1999), o que justifica mais uma vez ampliar os sistemas de avaliação, com metas cada vez mais difíceis (Freitas, 2018a). Sem cumprir as metas, acontece a desmoralização da escola, fato que subsidia a delegação da gestão educacional e de partes do sistema educacional do Estado de Minas Gerais às parcerias público-privadas (Adrião, 2017), e, portanto, justifica o processo de privatização (Adrião, 2017; Freitas, 2018a).

E ainda, ao estabelecer uma avaliação com base na média maior que 80% dos percentuais semanais de acesso à plataforma *online*, indicada pela SEE para ser acessada pelos professores da escola, reforça a utilização do prêmio como um mecanismo para reformular os espaços educativos, por meio da imposição de uma meritocracia associada ao empreendedorismo, inclusive no qual os indivíduos devem estar aptos a usar ferramentas digitais (Freitas, 2021).

É importante destacar que, de acordo com a Resolução SEE nº 4.594/2021, de 07 de julho de 2021, que dispôs sobre os resultados da 1ª Edição do Prêmio Escola Transformação, duas escolas da SRE de Ituiutaba foram premiadas entre outras 120 escolas: a Escola Estadual de Educação Especial Risoleta Neves, dentro da etapa Anos Finais do Ensino Fundamental; e a Escola Estadual Dr. Fernando Alexandre, da etapa Ensino Médio.

A premiação foi repetida ao ano de 2022. Segundo a Resolução SEE nº 4.714, de 21 de fevereiro de 2022, foi novamente instituído o Prêmio Escola Transformação, com o mesmo objetivo e moldes do anterior.

Portanto, sob o discurso de premiação e de valorização, o Prêmio replica a retórica dos discursos neoliberais de suposto caráter humanista e democrático, mas está impregnado da visão mercadológica: ao se falar em melhor desempenho dos alunos, significa pontuações cada vez maiores em testes padronizados; ao se referir a escola de sucesso, é o mesmo que escola com bons resultados em testes e não uma escola como centro e referência à sua comunidade, com professores dedicados aos alunos e voltados ao processo de aprendizagem e de emancipação (Ravitch, 2013a). Como Freitas (2018a) coloca, são máscaras para implementar um cenário ideal de mercado educacional neoliberal.

#### **4.2.8 Gide**

A Gide em Minas Gerais foi lançada em outubro de 2019, a princípio, em 251 escolas públicas exclusivas de ensino fundamental, com abrangência de 17 SREs, e por meio de um Acordo de Cooperação Técnica da SEE-MG com a Fundação da Gide (FDG), dentro do Programa Gestão pela Aprendizagem (Minas Gerais, 2020b). Segundo a página da FDG, a Gide já esteve presente em onze estados brasileiros, e envolveu sete mil instituições de ensino, atuante a vinte e quatro anos com sua metodologia gerencial, focada em resultados do ensino aprendizagem, com o método científico PDCA (Fundação da Gide, 2023).

Em Minas Gerais, de acordo com o Memorando-Circular nº 5/2020/SEE/DIEF,

[...] a parceria visa a implementação e o desenvolvimento do Sistema Gerencial Gide, fundamentado no método PDCA (Planejar, Executar, Verificar, Atuar), que possibilita um diagnóstico mais rápido e assertivo das causas prioritárias que influenciam os resultados escolares” (Minas Gerais, 2020b, p. 1).

Além disto, segundo informações do governo estadual, a Gide “[...] é focada em uma metodologia que unifica e direciona os esforços e recursos da escola em metas e ações para a melhoria de resultados e processos, fundamentado no método PDCA e no gerenciamento do processo pedagógico a partir de fatos e dados” (Minas Gerais, 2023).

Em 2020, no projeto da Gide, das 17 SREs já contempladas, foram incluídas mais 140 escolas, além de serem incluídas as demais SREs (total de 30), com abrangência de mais 648 escolas, no total de 899 escolas participantes. As SREs disponibilizaram 208 multiplicadores,

responsáveis por “[...] acompanhar quinzenalmente as escolas sob sua responsabilidade de forma a ser uma referência para o comitê gestor da escola, bem como para a equipe de consultores da FDG e do Núcleo GIDE (SEE)” (Minas Gerais, 2020b, p. 2). Além dos multiplicadores, também foi determinado a necessidade de haver em cada SRE um Coordenador da Gide, a ser, de preferência, o Supervisor da Equipe Pedagógica ou o Diretor Educacional (Minas Gerais, 2020b).

Assim, a Gide foi implementada em todas as SREs do estado pela FDG, por meio de

[...] - capacitação em Gestão para Resultados Pedagógicos para os servidores da SRE (Superintendentes Regionais de Ensino, Diretores Educacionais ou Supervisores da DIVEP, Analistas Educacionais/Técnicos) e Diretores, Vice-Diretores e Especialistas das escolas; - a acompanhamento amostral da implementação do projeto em cada SRE atendida; - plantões semanais dos consultores da FDG para esclarecimento de dúvidas e orientações para a implementação das etapas do projeto (Minas Gerais, 2020b, p. 1-2).

Depois, em maio de 2021, a SEE encaminhou o Memorando-Circular nº 9/2021/SEE/DIEF, com orientações referentes à oito atribuições dos coordenadores da Gide na execução e acompanhamento das ações:

1. Liderar e acompanhar as atividades do projeto da SRE, mobilizando a equipe em busca do alcance das metas estabelecidas, apropriando-se do conhecimento técnico de Gestão e comprometendo-se com a qualidade do trabalho;
2. Organizar e realizar Painel Gerencial bimestral com os Multiplicadores, o Superintendente e o Diretor Educacional para o acompanhamento e monitoramento das ações desenvolvidas. Como as escolas estão implementando as ações do plano de ação, o primeiro Painel Gerencial de 2021 deverá ser realizado na 2ª quinzena de junho, pois vocês já terão registros dos acompanhamentos do RIAP;
3. Acompanhar, de forma amostral, os Multiplicadores nas reuniões com as escolas, priorizando os que ingressaram no projeto em 2021 e/ou apresentam pontos de melhoria em relação ao uso de ferramentas e/ou apropriação da metodologia, ou quando houver necessidade de intervenção em escolas que têm apresentado dificuldades na realização das ações;
4. Apoiar os Multiplicadores na execução das suas atribuições, definindo ações corretivas para garantir a consecução dos objetivos e metas propostos. Sempre que necessário, solicitar o apoio ou a intervenção do(a) Superintendente e/ou da Coordenação do Projeto na SEE;
5. Preencher e manter atualizado os arquivos do Drive, bem como acompanhar e verificar o preenchimento e organização dos arquivos destinados aos Multiplicadores;
6. Mensalmente, preencher o Formulário do Coordenador após analisar os Formulários dos Multiplicadores;
7. Ressaltamos que o Formulário dos Multiplicadores deve ser preenchido após a realização de cada reunião realizada com as escolas, incluindo o acompanhamento informal a ser realizado mensalmente;
8. Manter diálogo constante com o Núcleo GIDE e o consultor da FDG (Minas Gerais, 2021c, p. 1).

Ainda neste memorando constam outras obrigações da escola na Gide, como: o registro das reuniões de acompanhamento mensal informais, a serem realizadas para acompanhamento do projeto, que mesmo não obrigatórias, a serem registradas no Formulário do Multiplicador; o preenchimento do Relatório de Implementação das ações do Plano (RIAP) pelo Coordenador,

com a necessidade da escola também preencher a apresentação denominada “Painel de Evidências” disponível no Drive, dentro das pastas da escola; a participação nas capacitações para preenchimento da Ata do Coordenador, do RIAP e do Painel Gerencial; e a sugestão de que a equipe Gide (Coordenadores e Multiplicadores) organize cronogramas de estudo dos materiais e apresentações disponibilizados sobre a Gide, inclusive com a sugestão de leitura do livro “Melhorar resultados da educação: será que os gestores sabem?”, de autoria da Professora Maria Helena Pádua Coelho de Godoy (Minas Gerais, 2021c) – autora esta que, conforme a página eletrônica da FDG, é a idealizadora da Gide Avançada (Fundação da Gide, 2023).

Como nos demais programas e ações analisados, a Gide traz a proposta de ação com base no conceito PDCA às escolas públicas, bem como traz uma reengenharia cultural de alinhamento para que os sistemas empresariais competitivos tomem os lugares dos sistemas ético-profissionais das escolas (Ball, 2005). Mais uma vez reflete a concepção da escola como uma empresa (Libâneo; Silva, 2016; Laval, 2019), e a imposição do modelo de gestão empresarial por meio do neotecnicismo e de suas ferramentas tecnológicas, para padronizar, avaliar e responsabilizar os gestores pelos resultados escolares (Freitas, 2018a).

Quanto à parceria com a FDG, cabe destacar que a fundação é certificada como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), e foi instituída em 1997 por “[...] nove grupos empresariais e sete pessoas físicas [...] com a finalidade de difundir métodos, técnicas e ferramentas gerenciais com o objetivo de melhorar a gestão do país” (Fundação da Gide, 2023).

A FDG também é apresentada pela página eletrônica Agência Minas<sup>27</sup> como uma “[...] instituição assistencial, sem fins lucrativos [...] que difunde conhecimentos técnicos e científicos na área de gestão educacional, com foco no alcance da melhoria de resultados, utilizando o sistema Gide em instituições e redes de ensino públicas e particulares” (Minas Gerais, 2023).

Conforme a página eletrônica da fundação, esses métodos e ferramentas gerenciais foram desenvolvidas de maneira exclusiva e focada na linguagem escolar, com seu foco de atuação redirecionado, em 2016, para a Gide Avançada, destinada “[...] para as instituições e redes educacionais particulares, redes municipais e estaduais de ensino, além de oferecer oportunidades de parcerias para empresas que se preocupam com seu papel social e desejam ser agentes transformadores das comunidades ontem atuam” (Fundação da Gide, 2023).

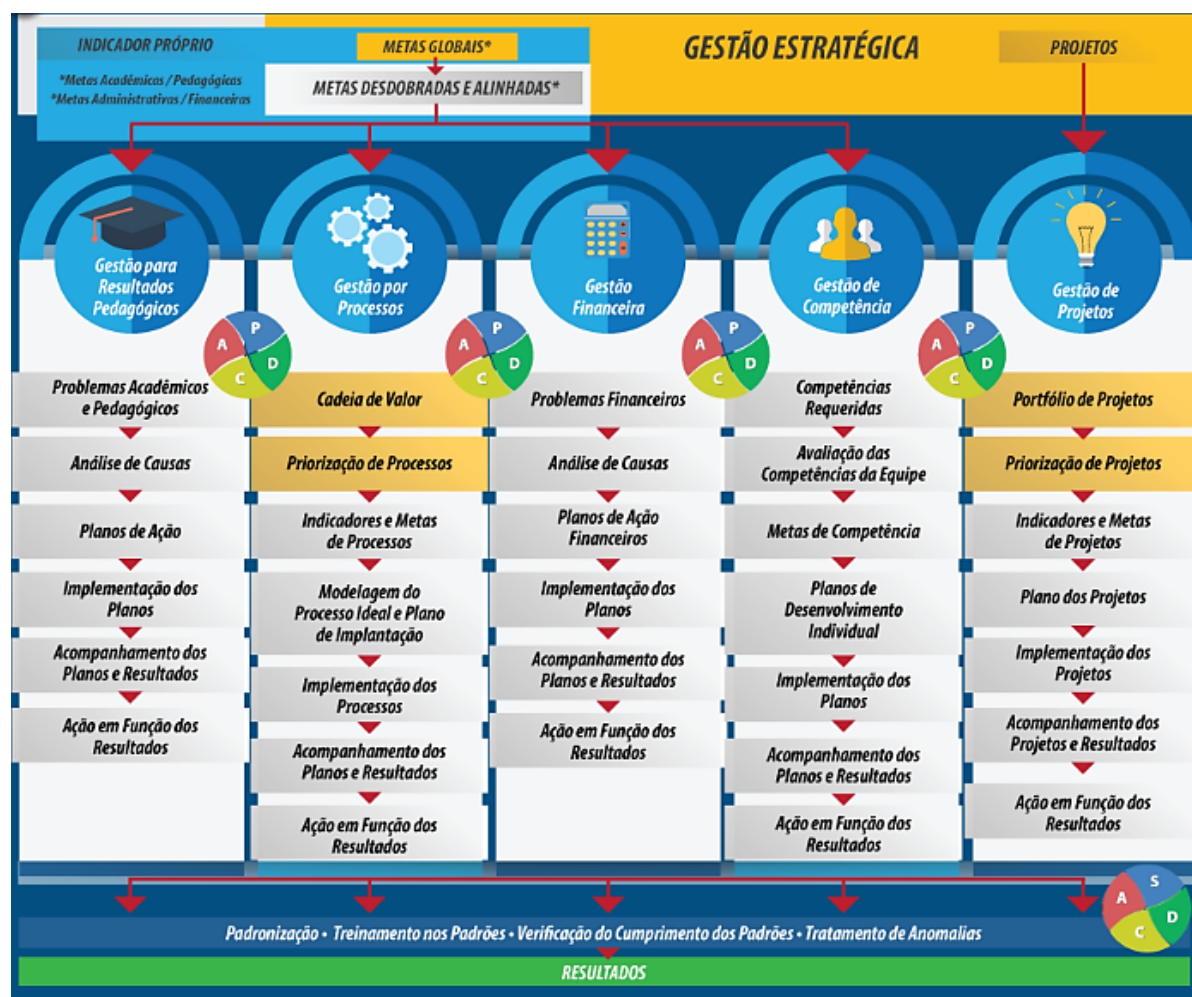
---

<sup>27</sup> Agência Minas é denominado pelo governo estadual de Minas Gerais como o portal oficial de notícias do governo (Minas Gerais, 2023).



A FDG apresenta sua atuação na área de gestão educacional, com foco no alcance de resultados – “Gestão para Resultados” (Fundação da Gide, 2023, grifo nosso) – com o uso da Gide Avançada em redes de ensino particulares e em redes de ensino municipais e estaduais, conforme fluxo de atividades apresentados na Figura 16.

Figura 16 - Fluxo da Gide Avançada



Fonte: Fundação da Gide (2023).

Segundo a FDG, a Gide Avançada traz dois indicadores próprios - diferentes entre si por seus desdobramentos finalísticos e processuais, e diferentes de acordo com as instituições e redes de ensino atendidas - particulares ou as redes de ensino públicas. Respectivamente, tem-se o Índice de Formação Integral (IFI) das escolas e rede de ensino particular, com desdobramentos processuais relacionados às dimensões cognitiva, socioemocional e administrativo-financeira; e o Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social – IFC/RS da rede de ensino pública, com desdobramentos processuais relacionados aos

indicadores acadêmicos e pedagógicos, financeiros, administrativos e de cidadania (Fundação da Gide, 2023).

Na Figura 17, foi realizado um comparativo entre as melhorias elencadas pela FDG com a Gide, tanto para as escolas e redes de ensino particular quanto para a rede de ensino pública, de acordo com o apresentado na página eletrônica da fundação.

Figura 17 - Resultados da Gide para as escolas e redes de ensino particular e pública



Fonte: elaborado pela autora, com base em Fundação da Gide (2023).

Neste comparativo é possível evidenciar que os resultados previstos com a Gide na rede de ensino pública têm seu foco explícito na melhoria de índices e de indicadores, mais do que nos resultados esperados das escolas e rede de ensino particular.

E segundo divulgação do governo estadual na Agência Minas em outubro de 2022, sobre os encontros de monitoramento das ações pedagógicas desenvolvidas com a Gide,

[...] as equipes escolares identificaram as principais causas que impactam nos resultados na escola e, com base nesses resultados bimestrais, cada unidade de ensino definiu suas metas e elaborou o próprio plano de ação [...] o Riap passa a ser o documento de referência da escola, colocando as ações em movimento [...] Dessa forma, é possível monitorar e acompanhar as atividades pedagógicas, fazendo intervenções quando e se necessárias. Também é possível, em tempo hábil, acompanhar os resultados parciais dos estudantes na busca de fortalecer a aprendizagem e reverter resultados insatisfatórios (Minas Gerais, 2022o).

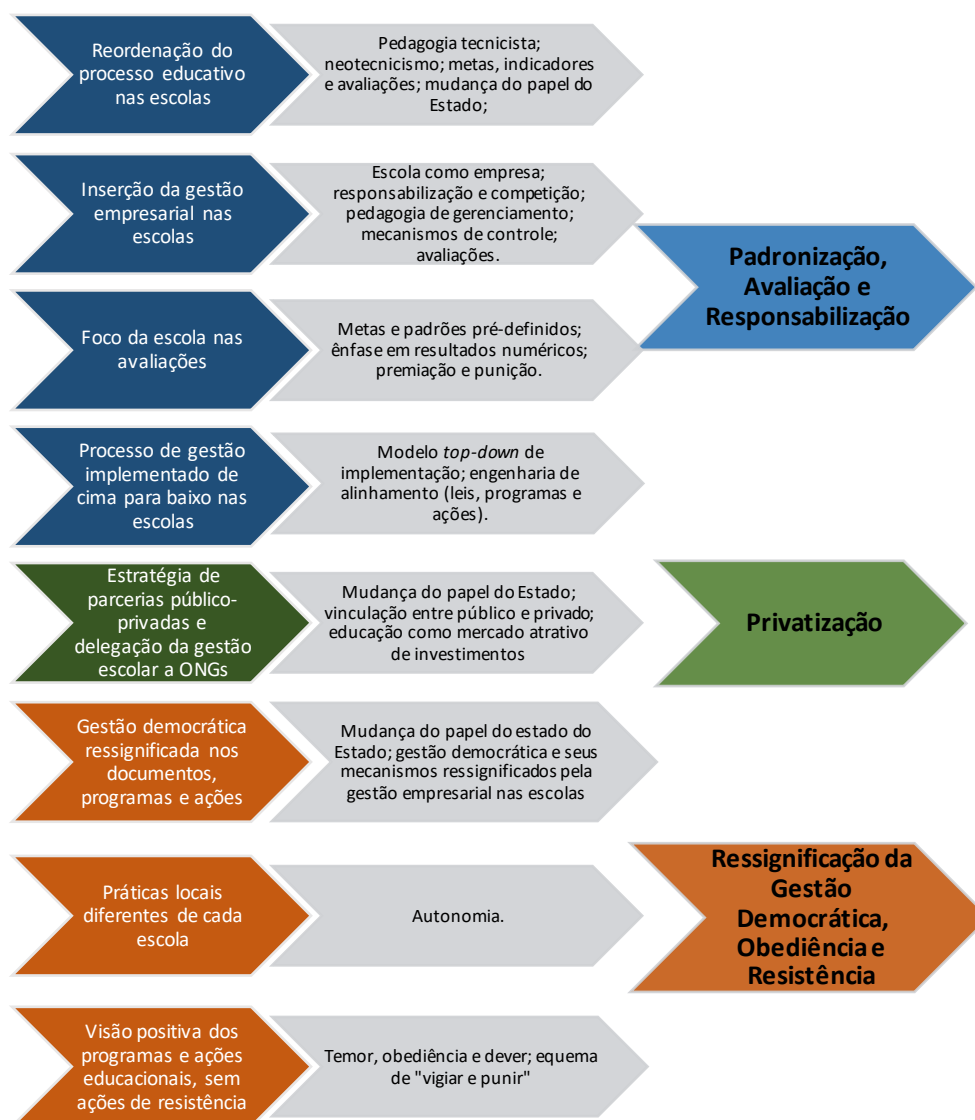
Assim, com a Gide, o governo estadual atrai o setor privado para o setor público com o intuito de desestatizar, regular e flexibilizar a gestão pública (Peci; Sobral, 2007), incorpora

o empresariado aos debates educacionais (Poli; Lagares, 2017; Freitas, 2018a), permite que organizações privadas monitorem a educação do estado (Libâneo; Silva, 2016) e a reconfigurem por completo (Catini, 2021), além de fazer com que as escolas transmitam valores, conhecimentos e vínculos sociais na perspectiva da escola como empresa (Laval, 2019).

Após o mapeamento destes programas e ações das políticas públicas educacionais de Minas Gerais, instituídos no período de 2019 a 2022 - a Gide, o Novo Currículo Referência de Minas Gerais, o Simave, o Transforma Minas, o Programa Jovem de Futuro, o Programa Trilhas do Futuro, o Projeto Somar e o Prêmio Escola Transformação - foi possível inferir, de acordo com o problema central desta pesquisa, que eles agem como mecanismos da gestão empresarial no cotidiano escolar, pois trazem como base e implementam os processos de padronização, avaliação, responsabilização, privatização e ressignificação da gestão democrática, conforme apresentado na Figura 18.

Estas análises subsidiam a tese de que esses programas e ações são instituídos com base na reforma empresarial da educação, com implicações na gestão das escolas públicas estaduais, além de fortalecerem na educação do estado os mecanismos de avaliação e privatização. Além disto, essas análises reforçam o paradoxo vivenciado no ambiente das escolas - paradoxo entre os conceitos/princípios da educação e os princípios/práticas da gestão e da lógica empresarial (Faustini *et al.*, 1998; Paro, 2009). Neste paradoxo, a educação deveria ser um mecanismo para promover a justiça social, para mobilizar pessoas socialmente e para distribuir bens culturais (Oliveira, 2015), distinta da concepção da educação como privilégio particular (Chauí, 2021). Neste cenário, a preocupação deveria ser justamente o contrário - a de não transferir princípios e práticas da lógica empresarial, já que na escola “não há clientes, não há consumidores, não há reclamantes, e assim, não é possível ter relações de custo-benefício em termos econômicos (Mejía; Olvera, 2010).

Figura 18 - Características dos Programas e Ações de acordo com os núcleos temáticos



Fonte: elaborado pela autora.

Desta forma, na próxima seção, são apresentados os resultados da pesquisa junto às escolas públicas acerca das implicações destes programas e ações – como são percebidos por aqueles que os implementam e vivem no cotidiano escolar – com a triangulação desses resultados com as evidências destacadas no levantamento documental e com o referencial teórico sobre a reforma empresarial na educação pública em Minas Gerais.

## **5 PROGRAMAS E AÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE MINAS GERAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS: IMPLICAÇÕES DA REFORMA EMPRESARIAL**

Quando Ball (2011, p. 47) aponta a necessidade de “[...] capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas”, este autor enfatiza a importância do pensar sobre quais pessoas e vozes habitam na análise das políticas públicas. Deste modo, buscou-se um dos grupos principais envolvidos nas políticas públicas educacionais de Minas Gerais e em seus programas e ações – os gestores escolares. Embora outros grupos principais, como docentes e discentes, sejam também afetados pelas políticas educacionais, segundo Ball (2011), os gestores escolares implementam e são afetado por elas ao mesmo tempo.

Na valorização do modelo gerencial e da escola como empresa, evidenciado no levantamento documental, o gestor escolar torna-se: “[...] o responsável direto pelo controle das pessoas [...] considerado o responsável último pela administração escolar” e pela execução de objetivos antagônicos entre educação e gestão empresarial (Paro, 2010, p. 766); uma figura que ao mesmo tempo é subordinada e que concentra poderes em si (Lima, 2013); a figura responsável por equilibrar todo o sistema (Freitas, 2018a); e ainda, “[...] ‘chefes de verdade’ [...] encarregados de aplicar de maneira eficiente as políticas de modernização determinadas de cima e capazes de mobilizar energias, introduzir inovações e controlar os professores” (Laval, 2019, p. 251).

E fundamentado nesse levantamento e na discussão teórica, foi estruturado um questionário, destinado aos gestores das escolas públicas estaduais – diretores, vice-diretores, supervisores, entre outras funções ligadas à gestão escolar – com o objetivo de encontrar variáveis informativas, pessoais e organizacionais (Fagundes; Moura, 2009). Essas variáveis complementaram a identificação e a análise acerca dos programas e das ações das políticas públicas educacionais mineiras, instituídos no período de 2019 a 2022 na gestão das escolas públicas estaduais de Minas Gerais; e, desta forma, permitiram como a gestão escolar tem percebido as implicações desses programas e ações e a constatação de práticas localizadas como repercussões desses programas e ações.

Com este foco, e conforme descrito no Item 1.2.2, dentro do Percurso Metodológico deste estudo, foi enviado o questionário aos gestores escolares (Anexo A) de vinte e nove escolas públicas estaduais da microrregião de jurisdição da SRE de Ituiutaba, no Pontal do Triângulo Mineiro. Após as respostas, foram totalizadas vinte e uma escolas, com os

participantes pertencentes à equipe de gestão escolar: quinze específicos da área de gestão, três gestores também atuantes como professores/educadores, e outros três respondentes pertencentes à gestão e com funções administrativas.

Com a consolidação das respostas, separadas por respostas e escolas, foram realizadas a leitura, a compilação e a organização dos dados em grupos. Os dados foram indexados, categorizados e analisados, de acordo com os objetivos do estudo. Para estruturar as análises e os resultados, a princípio, foi realizada uma descrição quantitativa dos dados (Item 5.1), categorizados referente aos aspectos comuns e às principais tendências emergentes das respostas, e ordenadas a partir dos principais tópicos considerados na elaboração do questionário (vide Anexo A e Apêndice A). A partir dessa primeira descrição dos dados do questionário, foram identificados três agrupamentos principais para triangulação das análises qualitativas desses dados, do levantamento documental e da teoria. Esta triangulação, com base nas ideias centrais, nos núcleos temáticos e nos agrupamentos da pesquisa (Figura 18), é apresentada nos Itens 5.2, 5.3 e 5.4.

### **5.1 Análise quantitativa dos dados: descrição dos aspectos comuns e principais tendências**

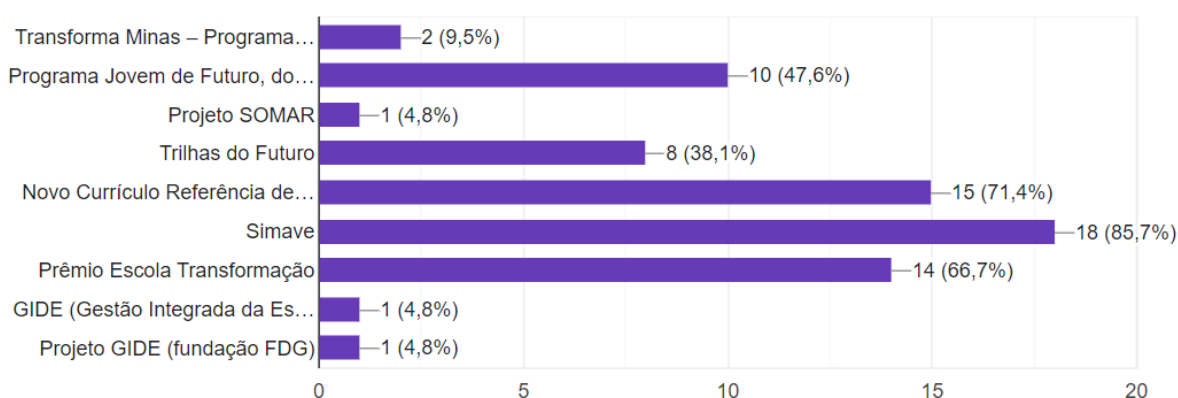
Como aspectos comuns e para uma melhor análise da perspectiva dos gestores escolares acerca dos programas e ações implementados nas escolas públicas estaduais, os dados foram divididos em dois objetivos investigativos e cada um deles, separados em cinco principais tópicos.

Um primeiro objetivo, de investigar a perspectiva da gestão escolar sobre os programas e ações nas escolas, com os dados separados em dois tópicos: a) como as informações chegam na escola (Questão 2); e b) quais programas e ações são implementados com maior destaque (Questão 3). E um segundo objetivo, de investigar as implicações desses programas e ações para as escolas, com os dados separados em outros três tópicos: c) concepção sobre autonomia e outros aspectos que envolvam a gestão escolar (Questões 5 e 8); d) se existem práticas e/ou iniciativas locais como repercussões desses programas e ações (Questão 9); e e) a perspectiva direta dos gestores escolares acerca desses programas e ações (Questões 4, 6, 7 e 10).

O primeiro tópico investigado no questionário sobre como as informações dos principais programas e ações relacionadas chegam às escolas, a maioria dos respondentes indicou que elas chegam por meio de correio eletrônico, pelo próprio gestor responsável ou pela SRE.

No segundo tópico, quanto aos programas e ações implementados nas escolas com maior destaque, respectivamente foram identificados o Simave, com indicação de 85,7% dos respondentes; o Novo Currículo Referência de Minas Gerais, com 71,4%; o Prêmio Escola Transformação, com 66,7%; e o Programa Jovem de Futuro, com indicação de 47,6% dos respondentes, de acordo com o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Programas e ações implementados nas escolas com maior destaque

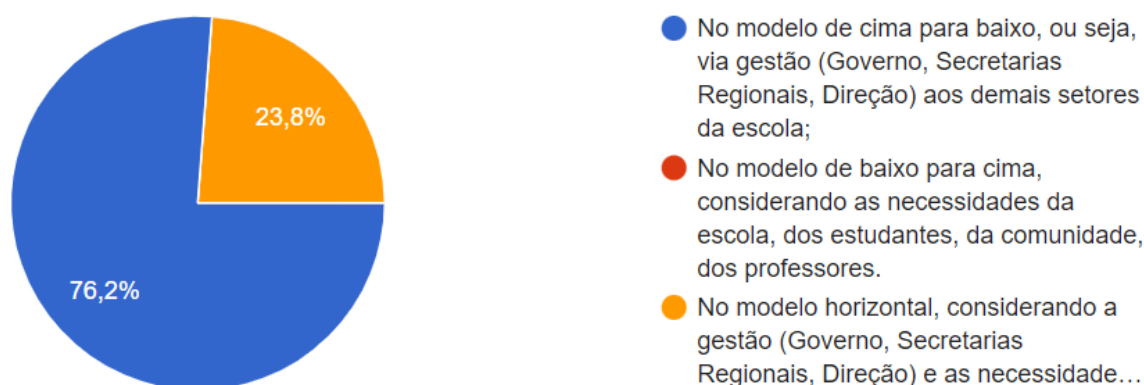


Fonte: elaborado pela autora.

Nesse tópico do questionário, um programa que despontou foi a Gide, indicada como destaque por dois respondentes como *Outros* (grifo nosso). A Gide, a princípio, não foi identificada no levantamento documental, como nos documentos PMDI ou PPAG, entretanto, foi indicada como um projeto de destaque nas escolas, por meio do questionário. Desta forma, foi incluída a análise documental de seus atos normativos no estado na Seção 4.

Já no terceiro tópico, sobre a visão da autonomia e de outros aspectos que envolvam a gestão escolar, a perspectiva dos gestores de como esses programas e ações são implementados nas escolas (Gráfico 2), embora tenha sido indicado o modelo horizontal como alternativa de resposta, quase 80% dos gestores escolares veem o processo de gestão educacional como implementado no modelo de cima para baixo (*top-down*), ou seja, via gestão (Governo, Secretarias Regionais, Direção) aos demais setores da escola.

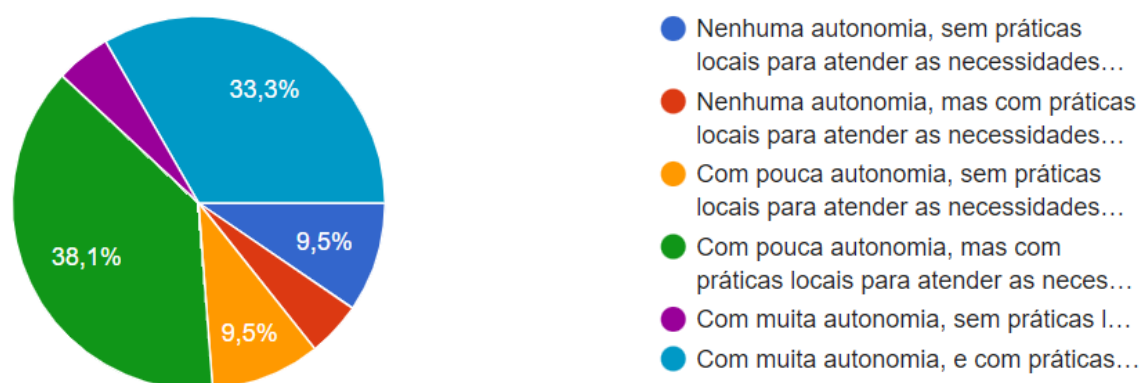
Gráfico 2 - Perspectiva dos gestores escolares acerca da implementação dos programas e ações nas escolas



Fonte: elaborado pela autora.

Sobre a autonomia, a perspectiva dos gestores escolares nas escolas (Questão 8) acerca da autonomia nas escolas foi na mesma proporção e em dois extremos – ou com pouca ou com muita autonomia - mas, nas duas extremidades, em sua maioria, consideradas como acompanhadas de práticas locais para atender as necessidades da escola (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Perspectiva dos gestores escolares acerca da autonomia nas escolas



Fonte: elaborado pela autora.

Uma outra constatação é de que somente três, dos vinte e um respondentes, independente de pouca ou muita autonomia, indicaram que não existem práticas próprias e locais para atender as necessidades da escola – essas práticas ou iniciativas locais das escolas são apresentadas no Quadro 11, com a descrição dos aspectos comuns no quarto tópico investigado no questionário (Questão 9).



Quadro 11 - Principais Práticas e Iniciativas Locais das Escolas

Grupos das Principais Práticas e Iniciativas Locais	Respostas do Questionário
Conscientização	✓ Ações de conscientização da participação da família na escola.
Alimentação saudável, sustentabilidade, combate às drogas e à violência, respeito e diversidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Trabalhamos a hora escolar para ensinar alimentação saudável, sustentabilidade;</li> <li>✓ Proerd /programa Educacional de Resistência às Drogas e a Violência;</li> <li>✓ O respeito ao próximo, as diversidades de gênero, religião, cor, raça, o acolhimento diário de estudantes e servidores, o sentimento de pertencimento, transparência e participação de todos nas decisões a serem tomadas.</li> </ul>
Recuperação de alunos com baixo desempenho e leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Realização de projetos de intervenção e recuperação constante de alunos com baixo desempenho. Os projetos atendem critérios de organização própria da escola;</li> <li>✓ Projeto de leitura;</li> <li>✓ Incentivo aos alunos.</li> </ul>
Autonomia e liberdade de criar práticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Com muita autonomia, e com práticas locais para atender as necessidades da escola;</li> <li>✓ Equipe que trabalham com autonomia de forma participativa, parcerias, aprimoramento das metodologias, tecnologias...;</li> <li>✓ Contamos com liberdade para criar práticas e aplicá-las e conforme a necessidade da nossa comunidade escolar.</li> </ul>
Participação, trabalho em equipe, eleições e reuniões	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Equipe que trabalham com autonomia de forma participativa, parcerias, aprimoramento das metodologias, tecnologias...;</li> <li>✓ As reuniões com a comunidade escolar, tem mostrado um grande avanço nas ações desenvolvidas na escola;</li> <li>✓ Tomadas de decisões em equipe;</li> <li>✓ Reuniões de diálogo sobre a instituição, planejamentos de ações estabelecidos no PPP e parcerias com amigos da escola;</li> <li>✓ A eleição de representantes de turma (professores e estudantes), a conversa constante com os estudantes e os responsáveis a respeito do planejamento da escola, a divulgação das ações e a participação dos responsáveis nas atividades propostas pela escola;</li> <li>✓ O respeito ao próximo, as diversidades de gênero, religião, cor, raça, o acolhimento diário de estudantes e servidores, o sentimento de pertencimento, transparência e participação de todos nas decisões a serem tomadas.</li> </ul>
Aprimoramento Metodologias e Tecnologias	✓ Equipe que trabalham com autonomia de forma participativa, parcerias, aprimoramento das metodologias, tecnologias...
Divulgação de Ações	✓ A eleição de representantes de turma (professores e estudantes), a conversa constante com os estudantes e os responsáveis a respeito do planejamento da escola, a divulgação das ações e a participação dos responsáveis nas atividades propostas pela escola.
Nenhuma prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Nenhuma prática, pois somos barrados pela SEE, tudo já vem estipulado;</li> <li>✓ Nenhuma, as escolas ainda não "compraram" essa ideia de educação contemporânea. Pelo contrário muitos professores têm resistência principalmente os mais antigos;</li> <li>✓ A gestão não limita a ação docente. Mesmo para cumprir a ação X, cada professor/a pode realizar dentro da sua própria metodologia, abordagem, preferência e cronograma.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora.

A existência de prática e/ou iniciativas locais realizadas nas escolas foi investigada por meio de uma questão aberta, com as respostas descritas no Quadro 11, categorizadas e sintetizadas em principais grupos identificados.

Sobre os aspectos comuns das práticas e/ou iniciativas locais nas escolas, não foram identificados aspectos similares nas falas dos sujeitos, uma vez que foram descritas inúmeras práticas, cada uma voltada a projetos e ações diferentes e em diversas áreas - que vão desde o ensino de alimentação saudável, a intervenção e recuperação constante de alunos com baixo desempenho, trabalho participativo, reuniões de diálogo e de planejamento, até parcerias com amigos da escola, eleições de representantes, divulgação e transparência das ações.

E no quinto tópico, quanto aos aspectos comuns da perspectiva da gestão escolar sobre os programas ou ações que mais têm alterado a organização do trabalho na escola (Questão 4), foram citados, em ordem decrescente de indicações, o Novo Currículo Referência de Minas Gerais (5 indicações), o Simave (5 indicações), o Programa Jovem de Futuro (4 indicações), o Prêmio Escola Transformação (4 indicações), e a Gide (3 indicações). Como foi uma questão aberta, na qual também foi solicitado explicar *como* os programas ou ações alteram o trabalho na escola (grifo nosso), dos respondentes, quase 50% optou por não explicar como estas ações, programas ou ferramentas têm alterado a organização do trabalho da escola, somente com a indicação dos nomes dos programas ou ações. E os outros 40% explicaram, alguns com pontos positivos e outros com manifestação de insatisfação, conforme descrito no Quadro 12.

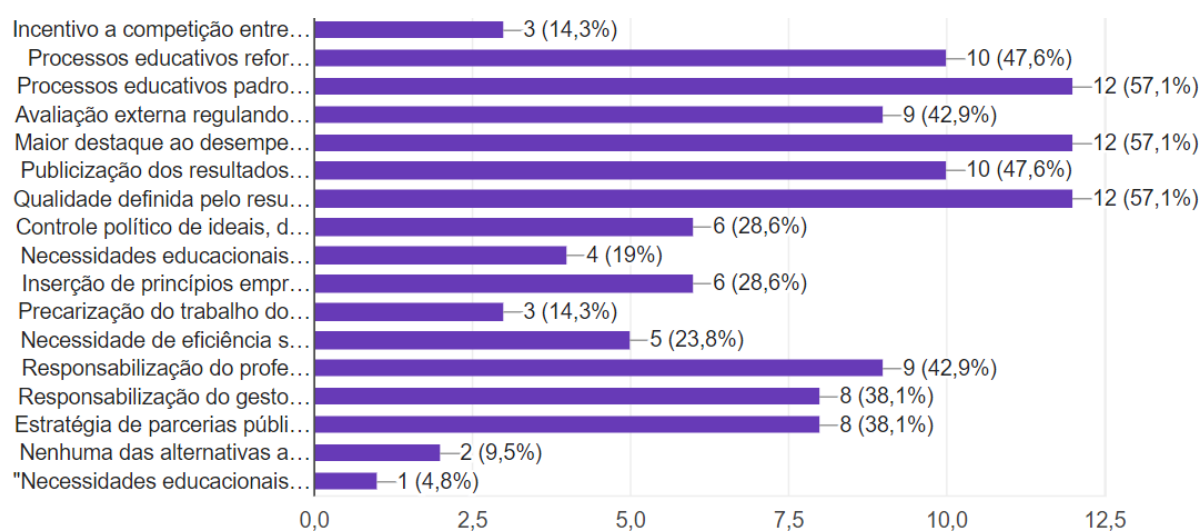
Quadro 12 - Pontos Positivos e Negativos dos Principais Programas e Ações Implementados nas Escolas

Programas e Ações	Pontos Positivos	Pontos Negativos
Novo Currículo Referência de Minas Gerais	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ser responsável por somar o aprendizado dos alunos;</li> <li>✓ permitir um planejamento mais rico dos docentes que não têm esta habilidade;</li> <li>✓ mudar o currículo escolar utilizado nas escolas.</li> </ul>	
Simave	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ter feito um ciclo de entendimento e de reflexão das ações da escola;</li> <li>✓ permitir a análise dos resultados escolares e uma intervenção pedagógica para consolidar habilidades necessárias;</li> <li>✓ acrescentar muito material pedagógico aos docentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ aumentar as avaliações;</li> <li>✓ mudar a dinâmica da escola e no planejamento escolar, que afeta o tempo e os espaços de realização dos projetos escolares;</li> <li>✓ aumentar o número de reuniões;</li> <li>✓ realizar as avaliações trimestrais com poucos recursos, sem possibilidade de impressão das provas para todos os alunos envolvidos;</li> <li>✓ aumentar o trabalho nas plataformas digitais para cadastro de todos os alunos;</li> <li>✓ não condizer com a defasagem no pós-pandemia.</li> </ul>
Programa Jovem de Futuro	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ por registrar as diversas atividades escolares;</li> <li>✓ mostrar os dados e permitir detectar os pontos fortes e fracos que precisam de intervenção;</li> <li>✓ fazer um estudo sobre a evasão escolar.</li> </ul>	
Prêmio Escola Transformação	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ oportunizar melhorias nas práticas pedagógicas e a aproximação e o acolhimento dos estudantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ disponibilizar três semanas no ano para ser realizada uma competição sem sentido entre as escolas, com números que não representam a realidade analisada;</li> <li>✓ usado para desviar verbas e para estabelecer uma competição descabida entre o funcionalismo público e as escolas, sem considerar as dificuldades locais;</li> <li>✓ forçar os gestores escolares a realizar as novas avaliações do Simave;</li> <li>✓ representar incentivo para se focar em números utópicos e não no aprendizado de verdade.</li> </ul>
Gide		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ representar um primeiro passo para privatização da gestão escolar das escolas que não aderiram ao “projeto Sumir (Somar)”;</li> <li>✓ alterar o planejamento escolar, pois dita os projetos a serem realizados;</li> <li>✓ dar acesso aos relatórios de desempenho dos estudantes antes dos especialistas das escolas.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora.

Ainda neste tópico, sobre os desdobramentos dos programas e das ações na gestão e na organização do trabalho escolar (Questão 6), entre as dezesseis opções (conforme Gráfico 4), os aspectos comuns que mais se destacaram, em síntese, foram: 57,1% das respostas indicaram os processos educativos padronizados, maior destaque ao desempenho numérico dos alunos em avaliações, e a qualidade definida pelo resultado nas avaliações externas; e 45% das respostas, em média, indicaram a publicização dos resultados positivos e negativos das escolas, os processos educativos reformulados para atender normas e avaliações externas, a responsabilização do professor pelo acesso à escola e pela qualidade do ensino, e avaliação externa regulando a organização do trabalho da escola. E ainda, entre estas dezesseis opções, as consideradas de maior implicação na gestão da escola estão relacionadas às avaliações externas e responsabilização, indicados por mais de cinquenta por cento nas respostas.

Gráfico 4 - Sobre desdobramentos dos programas e ações na gestão e na organização do trabalho escolar



Fonte: Elaborado pela autora.

Também no quinto tópico (Questão 7), ao serem questionados sobre quais das opções marcadas acima eles consideram de maior desdobramento e/ou implicação nas escolas, com necessidade de justificar a escolha, a primeira colocada foi “processos educativos padronizados, sem considerar fatores externos e suas variáveis” (6 indicações); na sequência, as mais comuns, foram “inserção dos princípios empresariais no cotidiano escolar e na gestão escolar” (4 indicações), “responsabilização do gestor escolar pelo acesso à escola e pela qualidade de ensino” (4 indicações), “estratégia de parcerias público-privadas em projetos, ações e

programas (2 indicações), e “avaliação externa regulando a organização do trabalho na escola (2 indicações).

Ainda nesta questão, embora não reflitam o entendimento da maioria dos gestores escolares, algumas respostas descrevem questões importantes sobre os princípios empresariais no cotidiano escolar, como:

“Todas tem desdobramentos, porém, a inserção de princípios empresariais na escola burocratiza o trabalho pedagógico deixando a equipe refém de práticas que não são qualitativas para o meio escolar” (COD08); “Inserção de princípios empresariais no cotidiano escolar e na gestão escolar. Atualmente temos projetos orquestrados por empresas que prestam consultoria para a secretaria de educação. Os profissionais que conduzem esses projetos não são da área da educação, geralmente são engenheiros ou técnicos de áreas diversas” (COD11).

Também são apresentadas outras questões sobre o Prêmio Escola Transformação:

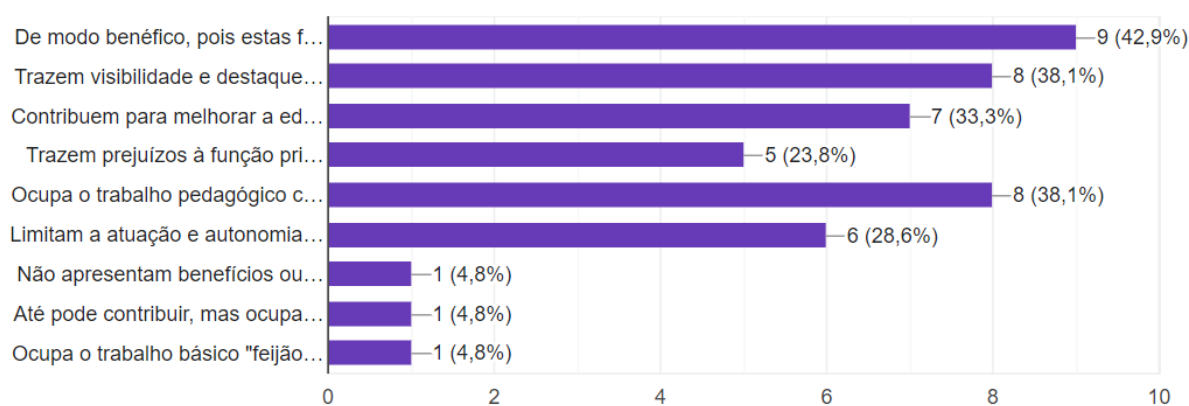
“É uma grande falácia essa história de "Prêmio Escola Transformação". É mais uma forma de sobrecarregar servidores com trabalhos a serem executados com os estudantes (que recebem mais e mais coisas para cumprir) e sem um retorno depois de tudo. Aliás... O retorno que se tem é de, no ano seguinte, receber os dados de que, mesmo com todos os esforços, ainda não foi o suficiente, então: faça mais!” (COD14).

Sobre o contexto geral das dos programas e ações:

“Nenhuma. Como dito anteriormente, os programas não trazem nada prático de benefícios. Escola não é cantina para ideias e tentativas. Escola é praticidade. Feijão com arroz. Não qualifica o professor e joga bombas para ele inventar de como desarmar. Enquanto isso, o estudante fica defasado em relação aos alunos da rede privada, que irão fazer o Enem e terão notas boas pois a escola deles fez o básico: estudo” (COD21).

E na última questão do quinto tópico (Questão 10), sobre como os gestores percebem as atuais ferramentas de gestão no cotidiano escolar, o Gráfico 5 apresenta os dados e a quantidade de indicações.

Gráfico 5 - A perspectiva dos gestores escolares acerca das atuais ferramentas de gestão



Fonte: elaborado pela autora.

Embora algumas respostas das questões anteriores evidenciem, entre os aspectos comuns, uma crítica ao sistema de avaliação e de responsabilização e às ferramentas da gestão empresarial, nesta última parte descrita houve 24 indicações que as percebem de modo benéfico - “de modo benéfico, pois estas ferramentas refletem o futuro da educação do Brasil”; “trazem visibilidade e destaque às escolas com maiores resultados”; e “contribuem para melhorar a educação nas escolas”. Também houve o indicativo em 21 respostas da perspectiva negativa às ferramentas da gestão empresarial, com a explicação de que elas “até podem contribuir, mas ocupa mais o tempo com formalidades do que com as reais necessidades” (COD06) e de que essas ferramentas “ocupa o trabalho básico ‘feijão com arroz’ para atender uma gama de cobranças e participações desnecessárias, com pouca efetividade educacional” (COD08).

Por fim, nos comentários, ao final do questionário, destacam-se algumas manifestações como: “não sei se trabalho para governo de Minas ou para Instituto Unibanco, embora a plataforma do programa Jovem de Futuro nos apresente propostas interessantes percebo a iniciativa privada ditando os rumos da educação” (COD08). E ainda, “a educação precisa de profissionais que realmente se preocupam e acreditam em seus alunos, a escola perdeu a fé na educação essa é a grande verdade, os profissionais estão desestimulados, cansados e mecânicos” (COD21).

Portanto, com a descrição quantitativa dos aspectos comuns e das principais tendências dos dados levantados com o questionário, para evidenciar que o governo estadual de Minas Gerais implementa a reforma empresarial na educação pública por meio de programas e ações educacionais, foi necessário analisar estes dados em associação à análise teórica e documental, apresentadas nas seções anteriores.

É importante retomar que nas Seções 4 e 5, o foco está no conceito da reforma empresarial - um movimento promovido pelo neoliberalismo e instituído pelo Estado, que traz as ideias de livre mercado às políticas educacionais, e que objetiva a redução da intervenção do Estado na educação e da provisão estatal dos serviços educacionais para instituição de um mercado educacional (Freitas, 2018a).

Outro importante foco está nos principais mecanismos da reforma empresarial, uma vez que ela é baseada no modelo de gestão empresarial e na visão da escola como empresa (Freitas, 2018a; Laval, 2019), e tem como mecanismos a padronização, a avaliação, a responsabilização, a privatização e a gestão empresarial no cotidiano escolar (Gentili, 1996; Afonso, 2003; Ball, 2005; Mejía; Olvera, 2010; Adrião; Pinheiro, 2012; Lima, 2014b; Fonseca, 2015; Poli; Lagares, 2017; Brewer; Hartlep; Scott, 2018; Libâneo; Freitas, 2018; Freitas, 2018a, 2021). Esses mecanismos despontam o paradoxo vivenciado no cotidiano escolar entre a função social da educação e a lógica empresarial imposta pela reforma, e são destaques na teoria, na documentação e na perspectiva dos gestores escolares.

Desta maneira, também esses mecanismos definiram os agrupamentos das evidências da reforma empresarial na educação pública em Minas Gerais, nos quais foram trianguladas as análises, por meio do cruzamento e do diálogo dos dados com a teoria.

## **5.2 A estrutura de ajuste da Reforma Empresarial presente nos Programas e Ações das Políticas Públicas Educacionais de Minas Gerais: padronização, avaliação e responsabilização**

Como descrito, a partir do ideário neoliberal introduziu na educação o modelo do funcionamento do mercado, em que a instituição escolar é uma empresa, o aluno e os pais, os clientes, e o professor, um prestador de serviços (Libâneo; Silva, 2016). Com o modelo de mercado, o papel do Estado também muda – antes de fornecedor e de objeto de julgamento e de avaliação, agora de comprador, supervisor, avaliador, gestor de serviços (Sampaio; Santos; Mesquida, 2002; Barroso, 2005; Mejía; Olvera, 2010; Lima, 2014b; Freitas, 2018a). E para garantir o funcionamento desse modelo, mecanismos de aferição e certificação da qualidade estruturados no modelo gerencial são implementados, padronizam e submetem a educação a controle e a sucessivos testes, avaliações e imposição de metas, e a bônus por mérito (Freitas, 2018a).

Também a partir do ideário neoliberal de maior autonomia, de descentralização do poder e da desburocratização, o objetivo da gestão educacional é gerir a escola como uma empresa

para que sejam fortalecidos os sistemas de controle e as determinações sobre professores e alunos (Laval, 2019). De acordo com o entendimento manifestado no questionário de um gestor escolar sobre a inserção do modelo gerencial na escola, foi colocado que “a inserção de princípios empresariais na escola burocratiza o trabalho pedagógico deixando a equipe refém de práticas que não são qualitativas para o meio escolar” (COD08).

Um exemplo desse modelo de gestão educacional, que abrange todo o sistema educacional brasileiro, e que trata a escola como empresa, é a Gide. Em Minas Gerais, de acordo com os documentos de sua implementação, ela é fundamentada no método PDCA, é voltada para um diagnóstico rápido e assertivo do que influencia os resultados escolares (Minas Gerais, 2020b) e objetiva voltar a escola para metas e ações de melhoria desses resultados e para o gerenciamento do processo pedagógico, com base em fatos e dados (Minas Gerais, 2023). A linguagem e as atividades da Gide são gerenciais, o que pode ser verificado nas orientações aos seus coordenadores, com atribuições de: liderar e mobilizar a equipe para o alcance das metas; apropriar-se de conhecimento técnico de gestão; organizar e realizar Painel Gerencial bimestral; definir ações corretivas para garantir a consecução dos objetivos e metas propostos; preencher e manter atualizado arquivos eletrônicos de acompanhamento das metas e dos objetivos estabelecidos; entre outras atribuições (Minas Gerais, 2021c).

E na perspectiva dos gestores das escolas públicas, a Gide, associada ao Currículo Referência Minas Gerais, ao Simave, ao Programa Jovem de Futuro e ao Prêmio Escola Transformação, está entre os destaques de programas e ações implementados que mais alteram a organização do trabalho. E estes programas trazem em sua estrutura reuniões, capacitações, circuitos e ciclos gerenciais a serem seguidos, com relatórios e plataformas *online* a serem preenchidos e acompanhados, e metas, indicadores e ações a serem estipuladas, padronizadas e alcançadas. Segundo dois gestores escolares, estes programas e ações “até podem contribuir, mas ocupa mais o tempo com formalidades do que com as reais necessidades” (COD06), e “ocupa o trabalho básico ‘feijão com arroz’ para atender uma gama de cobranças e participações desnecessárias, com pouca efetividade educacional” (COD08). Como Hypolito (2011) descreveu, o discurso gerencialista acumulou os gestores escolares de compromissos com programas oficiais de avaliação, de índices, com contratos de gestão firmados com as secretarias de educação.

Além disto, nessa perspectiva, quase a metade indicou que estes programas e ações provocam a reformulação dos processos educativos para atender normas e avaliações externas – o que representa a padronização dos processos educativos; a responsabilização do professor pelo acesso à escola e pela qualidade do ensino, e avaliação externa regulando a organização



do trabalho da escola (Questão 6). E que desses desdobramentos, os de maior destaque foram os processos educativos padronizados, sem considerar fatores externos e suas variáveis, seguido da inserção dos princípios empresariais no cotidiano escolar e na gestão escolar e a responsabilização do gestor escolar pelo acesso à escola e pela qualidade de ensino (Questão 7).

Desta maneira, esses programas consolidam a escola como uma empresa – eles impõem às escolas públicas estaduais a padronização de métodos e conteúdo (Saviani, 1999; Laval, 2019); a cultura de responsabilização e competição (Ball, 2005; Freitas, 2018a); a pedagogia de gerenciamento (Ball, 2005), a racionalização dos processos e a substituição da gestão democrática por uma gestão tecnocrática ou autocrática (Freitas, 2018a; Lima, 2018); e o controle da pedagogia e dos currículos centralizados fora da escola, com a remodelação da prática de sala de aula (Ball, 2005; Freitas, 2018a; Libâneo; Freitas, 2018).

Com a escola consolidada como empresa na visão neoliberal (Altmann, 2002; Freitas, 2018a; Chauí, 2021), os resultados são mensurados por avaliações do rendimento escolar - apresentados por meio de índices e de fatores educacionais – que, ao mesmo tempo, mensuram a qualidade e o retorno do investimento educacional, e são, por sua vez, critérios de decisão política, em uma metodologia de análise econômica (Altmann, 2002). A escola volta-se para as avaliações como mecanismos de aferição e de certificação da qualidade (Poli; Lagares, 2017; Freitas, 2018a) e ao cumprimento de metas pré-definidas (Ball, 2005; Adrião; Pinheiro, 2012; Poli; Lagares, 2017; Freitas, 2018a; Freitas, 2020, 2021; Lima, 2018). Metas a serem observadas inclusive no seu modo de gestão – a gestão empresarial - implementada por meio de programas e ações, influenciados e elaborados pela classe empresarial incorporada à educação (Poli; Lagares, 2017; Freitas, 2018a).

E para promover a mensuração dos resultados educacionais do estado, de início, o documento de planejamento do desenvolvimento de Minas Gerais a longo prazo - o PMDI - traz para a educação o Ideb como a síntese de desempenho do sistema educacional e como solução para que o estado recupere seu protagonismo educacional (Minas Gerais, 2019e). Também no PPAG, outro documento de planejamento das políticas públicas mineiras, traz a melhoria da educação ligada a resultados relacionados ao fluxo escolar e, consequentemente, ao aumento de indicadores, de números de alunos e de escolas atendidas, presentes como metas na maioria dos programas e ações (Minas Gerais, 2019d).

E estes documentos, da mesma maneira que os programas e ações educacionais descritos na Seção 4, são instituídos por leis – leis que trazem a responsabilização aos gestores escolares

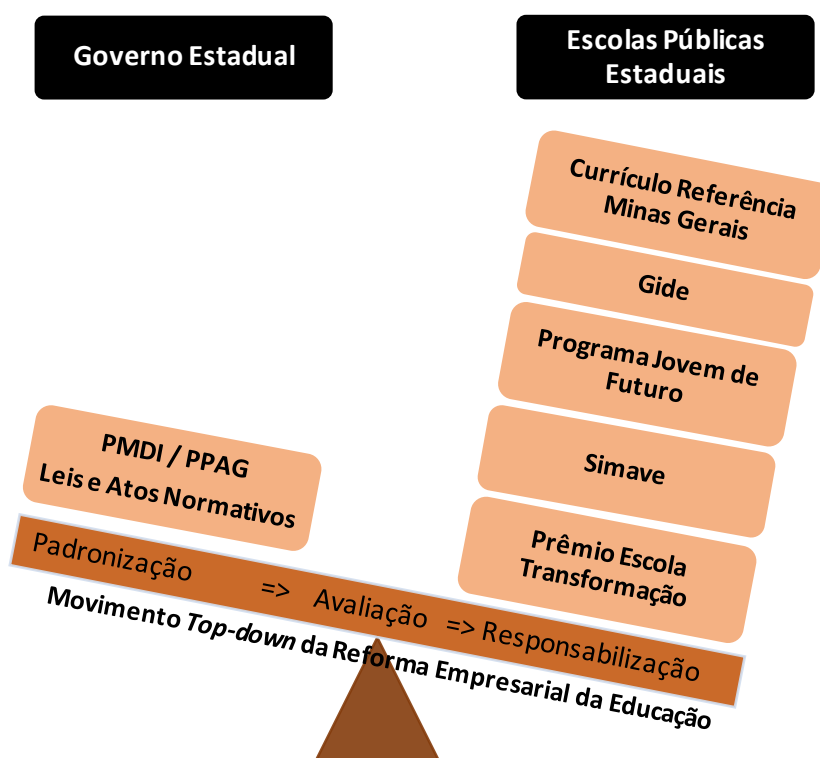
pelo cumprimento ou não das metas, e, pelas quais são instituídas assessorias, testes, plataformas de ensino *on-line*, padronizados por bases curriculares nacionais (Freitas, 2018a).

Assim, a implementação das políticas públicas vem de cima para baixo – do governo estadual para a escola – e evidencia o modelo *top-down*, em um processo de descentralização interna realizado como mecanismo para delegar competências e responsabilizar (Pimenta, 1998). Das escolas pesquisadas, quase a totalidade dos gestores escolares percebeu o processo de gestão educacional como implementado no modelo de cima para baixo (*top-down*), ou seja, via gestão (Governo, Secretarias Regionais, Direção) aos demais setores da escola, conforme evidencia o Gráfico 2. E esse é o mesmo modelo da reforma empresarial da educação apontado por Freitas (2018a): as mudanças são concebidas como fenômenos, que adotados no centro, difundem-se via gestão escolar para todos os níveis dos sistemas de ensino, até chegar no professor e nos alunos.

Para padronizar, avaliar e responsabilizar, o governo estadual de Minas Gerais estabeleceu, portanto, um sistema complexo em uma engenharia de alinhamento, como apresentado na Figura 19 – engenharia que sufoca e viola a diversidade escolar e cultural, em uma sequência pragmática e normatizada de ações voltadas a padronizar o ensino, a instituir avaliações e a responsabilizar a própria escola e seus atores pelos resultados (Freitas, 2018a). No mesmo sentido, similar a uma linha de montagem (Saviani, 1999), esse sistema torna a educação dependente de um processo tecnológico voltado ao controle do “quê, quando e como se ensina” (Freitas, 2018a, p.105), em uma nova roupagem tecnológica de controle digital e virtual mediadora das relações sociais e das “[...] finalidades educativas meritocráticas do padrão sócio-político neoliberal” (Freitas, 2021).

É importante retomar que as mudanças começam no governo federal, iniciada pela BNCC, baseada em princípios educacionais de organismos multilaterais e agências internacionais (Adrião; Pinheiro, 2012; Libâneo; Freitas, 2018). Na sequência, as mudanças são padronizadas e perpassam o Currículo Referência de Minas Gerais e o PPP de cada escola pública, que, em associação aos programas e ações educacionais - como a Gide e o Programa Jovem de Futuro - chegam na sala de aula. Destarte, o aluno e, conseqüentemente, os docentes e os gestores são avaliados e responsabilizados pelos resultados escolares - como no Simave e no Prêmio Escola Transformação. Por sua vez, os resultados, após serem acompanhados, mensurados e difundidos, retroalimentam as ações e programas com novas metas e objetivos, e, assim, fecham o ciclo PDCA com a eficiência de uma escola-empresa.

Figura 19 - Implementação da Padronização, Avaliação e Responsabilização nas Escolas Públicas Estaduais de Minas Gerais



Fonte: elaborada pela autora.

No Currículo Referência Minas Gerais, a padronização é destaque na qualidade de currículo único implementado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e Médio em Minas Gerais, tido pelo governo estadual como tentativa de consolidar um Sistema Integrado de Educação Pública no estado, e desenvolvido para instituir “[...] o que ensinar, para que e quando ensinar” (Minas Gerais, 2022j, p. 11).

Por outro lado, ao analisar as principais práticas e iniciativas locais descritas pelos gestores escolares no questionário (Quadro 11), sem a possibilidade de identificar aspectos similares nas falas dos sujeitos devido à diversidade de práticas descritas, pode-se inferir que a padronização ainda não chegou nessas práticas locais da escola. Como descrito no documento de implementação do Currículo Referência, existe uma diferença entre a BNCC e os currículos, que pode ser transposta ao currículo e às escolas: um é o ponto a se chegar, e o outro, o caminho de como chegar, respectivamente (Minas Gerais, 2022i). Mesmo que algumas práticas sejam padronizadas pela avaliação e responsabilização – como projetos de intervenção e recuperação constante de alunos com baixo desempenho, reuniões para planejamento de ações estabelecidas no PPP e para eleições, reuniões para aprimoramento de metodologias – é possível perceber

que as escolas públicas possuem um espaço para “autonomia e liberdade de criar práticas [...] para atender as necessidades da escola” (COD07).

Contudo, as atividades e processos educativos normatizados por Resoluções, Editais e outros documentos (Quadro 9) seguem a mesma sequência de padronização, avaliação e responsabilização. Como exemplo de avaliação e responsabilização, destaca-se a Resolução SEE nº 4.381/2020, que dispôs indicadores para avaliação da gestão escolar e evidencia o novo papel desse gestor ao sistema educacional mineiro. Na perspectiva gerencial, com a escola considerada como uma empresa, o gestor escolar tem como papel o de gerente, o qual deve implantar uma cultura e uma atitude de responsabilização nos trabalhadores pelo bem-estar da organização, com novas pedagogias de gerenciamento (Ball, 2005). Esse gestor é tido no estado de Minas Gerais como representante oficial da escola e como responsável por estimular o envolvimento dos envolvidos na escola, em uma contradição entre a perspectiva gerencial e a gestão democrática – a mesma citada como paradoxo vivenciado pelas escolas entre os conceitos/princípios da educação e os princípios/práticas da gestão e da lógica empresarial (Faustini *et al.*, 1998; Paro, 2009). Contradição porquê, ao gestor escolar, ao mesmo tempo tido como gerente, é determinado atuar “[...] por meio de uma gestão democrática, participativa e transparente, voltada para os resultados de aprendizagem dos estudantes” (Minas Gerais, 2020a, p. 2). Além disto, é “ele a peça-chave no processo de liderança local” que “cuida dos detalhes para que os currículos cheguem até a sala de aula (Movimento pela Base, 2022b). E nesse processo de avaliação e responsabilização, essa mesma peça-chave gerencial tem a sua contraditória “gestão democrática, participativa e transparente” avaliada por 17 indicadores, que envolvem a gestão pedagógica, a gestão administrativa-financeira e a gestão de pessoas (Minas Gerais, 2022h, grifo nosso).

A padronização, avaliação e responsabilização na escola-empresa também se destacam no Programa Jovem de Futuro - um programa de amplitude nacional e implementado a nível estadual, por meio da parceria com o Instituto Unibanco, para “[...] garantir a aprendizagem dos alunos como consequência da gestão educacional orientada para avanço contínuo da educação pública” (Instituto Unibanco, 2022). Além de ser um programa com base em outros programas realizados em escolas dos Estados Unidos (Instituto Unibanco, 2022) - país de origem da reforma empresarial da educação (Freitas, 2018a) - como a Gide, ele traz um Circuito de Gestão inspirado no ciclo PDCA, com ações baseadas nos eixos de governança, assessoria técnica, formação, mobilização e gestão de conhecimento (Instituto Unibanco, 2019). O Jovem de Futuro também traz ações de padronização e de avaliação, como o uso de indicadores específicos, formulários para registro de informações, roteiros de análise (Instituto Unibanco,

2019), reuniões para monitoramento do Ideb, assessoria para produção de dados estatísticos referente a participação dos estudantes em avaliações, e itinerário avaliativos para construção dos PPP (Instituto Unibanco, 2019, 2020, 2021). Dentre as justificativas dessas ações, estão a garantia de coerência e coordenação do sistema educacional e o objetivo de disseminar a nova forma de gerir entre os novos servidores (Instituto Unibanco, 2019).

Já o Simave tem a avaliação e responsabilização como seus objetivos específicos. Desta forma, no estado de Minas Gerais, o sistema de avaliação e responsabilização fica completo: a partir da padronização, o Simave traz avaliações educacionais em larga escala – Avaliação Diagnóstica, Intermediária, a Proalfa, o Proeb, em associação às avaliações nacionais do Saeb, Prova Brasil e Enem, e em associação às avaliações externas PISA, PIRLS e Erce - aplicadas de maneira periódica no processo de monitoramento organizacional, curricular e pedagógico, e de responsabilização da escola e dos atores envolvidos, e ainda publiciza todos os resultados das avaliações e dos indicadores educacionais em sua plataforma *online*, para consulta pública.

Sobre o Simave, a maioria dos gestores escolares o apontaram como o programa implementado de maior destaque nas escolas e um dos que mais altera a organização do trabalho, conforme evidencia o Gráfico 1 com a indicação de 85,7% dos respondentes. Na perspectiva dos gestores, um desdobramento das avaliações nas escolas públicas é o maior destaque ao desempenho numérico dos alunos em avaliações, com a qualidade definida pelo resultado nas avaliações externas.

Por fim, o Prêmio Escola Transformação é uma evidência dos resultados baseados em mérito ao qual as escolas públicas são submetidas. Com o objetivo de reconhecer as escolas públicas estaduais com destaque nos resultados de desempenho e fluxo escolar (Minas Gerais, 2021c), o prêmio camuflou a instituição de outros indicadores de avaliação das escolas – o Inest, o indicador de fluxo escolar, o indicador de desempenho e o índice de acesso pelos professores a uma plataforma *online* indicada pela SEE – associados ao Ideb e a taxa de participação dos estudantes na Avaliação Diagnóstica do Simave. De acordo com um gestor escolar,

“É uma grande falácia essa história de "Prêmio Escola Transformação". É mais uma forma de sobrecarregar servidores com trabalhos a serem executados com os estudantes (que recebem mais e mais coisas para cumprir) e sem um retorno depois de tudo. Aliás... O retorno que se tem é de, no ano seguinte, receber os dados de que, mesmo com todos os esforços, ainda não foi o suficiente, então: faça mais!” (COD14).

Nesta fala, é presente a visão da racionalidade de mercado expandida para a educação (Dardot; Laval; 2017) e da ampliação do sistema de avaliação, com metas cada vez mais difíceis (Freitas, 2018a). Além disto, esse gestor expressa sua frustração com o Prêmio, usado como um

elemento de recompensas e punições (Mejía; Olvera, 2010; Adrião; Pinheiro, 2012) e de avaliação de sucesso e fracasso (Peroni, 2013). Além disto, pode-se inferir que o olhar da escola está voltado “em como” e “em quê” ela será avaliada e responsabilizada, se haverá premiação ou medida punitiva, e como deve funcionar o sistema de gestão escolar neste processo, uma vez que ela também será avaliada pelo seu funcionamento.

Também, indicado por trazer a cultura de responsabilização e competição (Ball, 2005; Freitas, 2018a), no entendimento dos gestores escolares como pontos negativos, o Prêmio Escola Transformação estabeleceu a competição sem sentido entre as escolas, e trouxe o foco em números utópicos e não no aprendizado de verdade, com números que não representam a realidade analisada e sem considerar as dificuldades locais.

Portanto, um dos problemas desse processo da reforma empresarial da educação ao padronizar, avaliar e responsabilizar, é que, ao mensurarem a qualidade da educação com base em resultados dos estudantes em avaliações, o conceito de educação é reduzido à aprendizagem de uma coleção de habilidades e competências básicas (Freitas, 2018a). Os padrões de participação da sociedade e de aprendizagem baseados em indicadores são relevantes, desde que sejam usados para acompanhamento e não como um elemento de avaliação ou de recompensas e punições (Mejía; Olvera, 2010), e nem usados para correlacionar incrementos de recursos financeiros e técnicos à mecanismos de responsabilização da escola e dos gestores nessa lógica de premiação ou punição (Adrião; Pinheiro, 2012).

Mesmo com sua utilidade, os limites dessas avaliações e de seu uso necessitam ser revistos, para que sua utilização não seja fantasiada e incumbida de algo impossível, sem considerar o que os resultados envolvem, e com o risco de a educação tornar-se uma criação industrial (Laval, 2019) - “[...] afinal, que diferença há entre produzir crianças e jovens escolarizados e salsichas?” (Adrião; Pinheiro, 2012, p. 64).

A resposta a essa pergunta passa pela necessidade de reafirmamos que a educação é um mecanismo de promoção de justiça social e de mobilização dessas crianças e jovens, por meio da distribuição de bens culturais e das possibilidades de se mobilizarem socialmente (Oliveira, 2015). Além disto, conforme Libâneo e Freitas (2018) a educação tem o objetivo de desenvolver uma formação baseada na experiência social e historicamente constituída expressa na ciência, na arte, na filosofia: e produzir salsichas seria o equivalente ao reduzir as finalidades da educação a a funções imediatistas ligadas ao trabalho e à solução de problemas de produtividade e de lucratividade do sistema capitalista (Libâneo; Freitas, 2018).

E vai além, já que a finalidade desse processo de padronização, avaliação e responsabilização na educação mineira tem um objetivo maior. Ao responsabilizar os atores

escolares por seus resultados de maneira unilateral, Saviani (2017) aponta que há a retirada do Estado dos serviços educacionais, em concordância ao ideário neoliberal de Estado mínimo, regulador e controlador da educação; e torna a educação como dever de todos e direito do Estado, com a transferência para a sociedade das responsabilidades pela manutenção e garantia da educação.

Em complementação, Freitas (2018a) descreve que, com metas cada vez mais altas, desmoraliza-se a educação pública e o magistério, o que justifica o distanciamento do Estado e a consequente privatização da educação como soluções dessa crise educacional. Portanto, na realidade, esse processo cria condições para induzir a privatização da educação e tornar os processos educativos brasileiros mais atrativos aos investimentos transnacionais dos países centrais, em um ciclo de colonização científica, cultural e tecnológica neoliberal (Freitas, 2018a).

### **5.3 A Estratégia de Parcerias Público-Privadas nos Programas e Ações Educacionais de Minas Gerais: privatização da educação pública**

Para compreender as marcas da privatização da educação no estado de Minas Gerais por meio de seus programas e ações educacionais, faz-se necessário lembrar a distinção entre o público e o privado, enquanto categorias mutuamente excludentes: “[...] público é um bem-comum gerido de maneira democrática, é uma ‘instituição’ social; privado é uma propriedade de alguém, uma ‘organização’ administrada privadamente – tanto do ponto de vista do *locus* de poder quanto dos métodos” (Freitas, 2018a, p. 54-55).

Nessa diferenciação entre público e privado, foi necessário também retomar a diferença entre instituição social e organização: diferente de uma instituição social - que está voltada às ações articuladas e às ideias de reconhecimento e de legitimidade interna e externa da sociedade - uma organização tem outra prática social e sua instrumentalidade define a sua administração, “referida ao conjunto de meios particulares para obtenção de um objetivo particular [...] com estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso [...] e regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle, competição e sucesso” (Chauí, 2021). No totalitarismo do neoliberalismo, essa diferenciação é ignorada, com as especificidades das instituições sociais e organizações concebidas como homogêneas e indiferenciadas (Chauí, 2021).

Nesse totalitarismo, entra a linha da narrativa do Estado, na qual “as parcerias público-privadas passam a ser uma alternativa muito viável e conveniente para prefeituras e estados” e as mais adequadas para a educação, uma vez que terceirizam serviços, e são contratadas para

órgãos públicos precarizados devido aos baixos investimentos na educação (Hypolito, 2011, p.74). Ainda no contexto neoliberal, essas parcerias encontraram um ambiente propício nas mudanças jurídicas implementadas no Brasil e funcionam como “[...] a nova estratégia de recuperação de capacidade de investimento público [...], de desestatização, regulação e flexibilização da gestão pública [...] e de atração do setor privado para setores tradicionalmente de domínio público” (Peci; Sobral, 2007, p. 12).

No Brasil, desde 1995, com o Plano Diretor da Reforma do Estado, as políticas sociais foram consideradas serviços não exclusivos do Estado, e a educação, antes um serviço estatal, passou a ser também propriedade pública não estatal ou privada (Peroni, 2012). Nesse cenário, o Terceiro Setor entrou, considerado como alternativa para que o Estado não seja mais o principal executor das políticas sociais, e para que o conteúdo mercantilista aprofunde a sua lógica nas políticas públicas (Peroni, 2013). Isto, com a mudança do papel do Estado de fornecedor de serviços para comprador (Mejía; Olvera, 2010), tornou-se a alternativa adequada. Essas mudanças fizeram parte do “ajustamento coercivo” de alteração da ênfase e do financiamento destinada à educação e exigido dos países periféricos por órgãos internacionais, como o Banco Mundial (Dale, 2004, p. 454), para torná-la mais atrativa aos investimentos dos países centrais (Freitas, 2018a).

E foi por meio destas mudanças que se estruturou a lógica de parcerias público-privadas: “[...] por um lado, o Poder Público participa na composição da remuneração do parceiro privado [...] e, por outro, estabelece efetivo relacionamento de parceria com o parceiro privado na tomada de relevantes decisões de estratégia comercial e contratos” (Marques Neto, 2017).

E é em uma perspectiva crítica que o termo “parcerias” foi usado neste estudo (destaque desta autora). Na legislação brasileira, essas parcerias foram conceituadas como justificativa do contrato administrativo de prestação de serviços de parceiro privado à Administração Pública, dentro das normas gerais para licitação e contratação do governo federal (Brasil, 2004). Contudo, mesmo antes, este termo descrevia a descentralização externa de dentro para fora do Estado, ou seja, do Estado para a sociedade, por meio de organizações sem fins lucrativos (Pimenta, 1998). Essas parcerias são convenientes ao novo modelo do Estado (Hypolito, 2011), trazidas pela concepção de um Estado gestor, supervisor e avaliador (Lima, 2014b) e representam profundas mudanças na gestão e na organização escolar (Hypolito, 2011). Elas não passam de um movimento de delegação da gestão educacional ao setor privado (Adrião, 2017), em uma estratégia de vinculação público-privada com um ônus a ser encarado (Laval, 2019), pois são diferentes formas de terceirização e de privatização (Oliveira; Oliveira, 2019).



Conforme apresentado no levantamento sobre os atos normativos dos programas e ações educacionais do estado de Minas Gerais, implementados no período de 2019 a 2022, neles, como descreve Catini (2021), por meio de editais de financiamento de pesquisa e de terceirizações, e por meio da metodologia “educação por projetos”, parceiros do terceiro setor ditam as mudanças, as características e as regras que envolvem serviços de pesquisa, de educação formal de crianças e jovens, de formação de professores, do trabalho comunitário, do empreendedorismo social, entre outros serviços educacionais voltados à sociedade. A metodologia de educação por projetos está evidente, inclusive em seus nomes – como *Programa Transforma Minas* ou *Projeto Somar* – e todos são implementados por leis e atos normativos como editais de chamamento, termos ou resoluções que envolvem a terceirização de prestação de serviços educacionais no estado.

Se não bastasse a engenharia de alinhamento com a padronização, avaliação e responsabilização imposta por esses programas e ações, essas parcerias e suas estruturas demonstram a “verdadeira ideologia de combate” ao Estado educador, exigida pela privatização e repetida em todos os fóruns internacionais e pelas grandes organizações econômicas e financeiras – FMI, BM, OCDE, Comissão Europeia (Laval, 2019, p. 117). Ideologia mascarada pelos ditos benefícios de criação de um mercado da educação, como descentralização das decisões, liberdade para formação de equipes e melhoria de resultados (Laval, 2019).

E quando o Estado permite que organizações empresariais prestem serviços educacionais disfarçados de gratuidade e filantropia, pagos pelos recursos públicos, o Estado permite a participação da classe empresarial por meio dessas instituições sem fins lucrativos e a incorporação do empresariado aos debates educacionais (Poli; Lagares, 2017; Freitas, 2018a). Também, essas organizações “[...] atuam em áreas estratégicas da educação e de interesse da classe dirigente do país, articuladas às orientações dos organismos internacionais, no sentido de monitorar as redes educacionais públicas no país (Libâneo; Silva, 2016, p. 55).

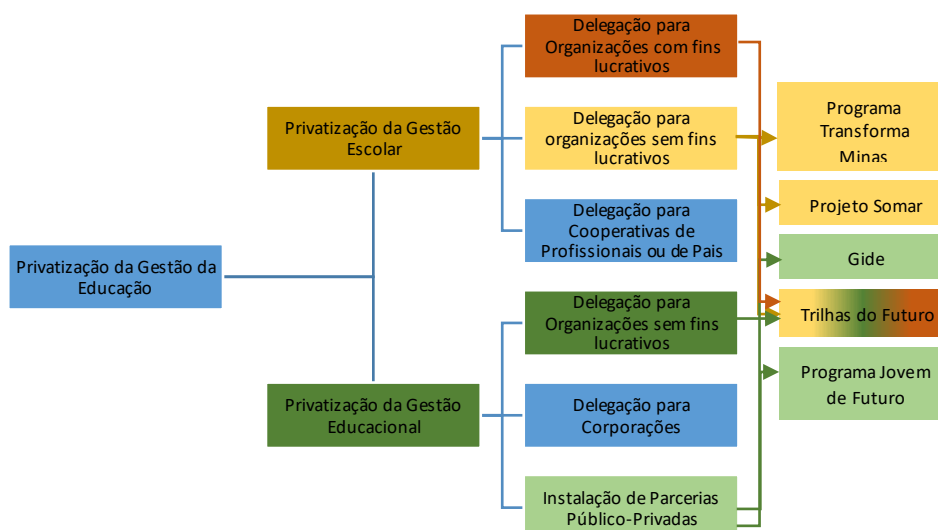
E para além da estratégia de parcerias público-privadas, existem outras formas de privatização, como descritas por Adrião *et al.* (2015), como a de serviços e produtos oferecidos a redes públicas de ensino por grupos privados, por meio dos materiais para profissionais, material didático para estudantes, assessorias, orientações para organização do ensino, propostas de avaliação. Nesta perspectiva, são três dimensões nas quais as formas de privatização operam: a) privatização da oferta educacional; b) privatização do currículo; e c) privatização da gestão (Adrião *et al.*, 2015). E nessas modalidades, além da instalação de parcerias público-privadas, estão presentes a delegação para organizações com ou sem fins

lucrativos, a delegação para cooperativas de pais ou profissionais e a delegação para corporações (Adrião, 2017).

Observada, a princípio, em um sentido amplo no PPAG de Minas Gerais, a privatização da oferta educacional, com sua delegação a organizações sem fins lucrativos, acontece na execução de programas e ações educacionais delegadas às Fundações Helena Antipoff e Fucam, com previsão de repasse de recursos financeiros para terceirizar o atendimento do ensino fundamental, médio e médio técnico na região intermediária e metropolitana de Belo Horizonte, e em cidades do Norte e Noroeste do estado (Minas Gerais, 2019d).

A privatização fica evidente nos principais programas e ações indicados como de destaque nas escolas públicas estaduais no questionário (Figura 20), caracterizados por formas de privatização além das parcerias público-privadas, como a delegação da gestão escolar e da gestão educacional para organizações sem fins lucrativos e pela instalação de parcerias público-privadas (Adrião, 2017).

Figura 20 - Dimensões e formas de privatização da Gestão da Educação Básica em Minas Gerais



Fonte: elaborada com base em Adrião (2017).

No Programa Transforma Minas, implementado por parceiros intitulados como Aliança - formada por organizações do terceiro setor, como fundação Brava, Fundação Lemmann, Instituto Humanize e República.org (Minas Gerais, 2022a) - é delegada a gestão escolar ao terceiro setor de atividades estratégicas de atração, seleção e de desenvolvimento de servidores para trabalhar no governo estadual - inclusive em cargos de gestão escolar, como

Superintendências Escolares – modelo inspirado em países como Chile, Austrália e Reino Unido (Minas Gerais, 2022a).

No Programa Jovem de Futuro encontra-se a parceria da SEE/MG junto ao Instituto Unibanco – “[...] uma das instituições responsáveis pelo investimento social privado do conglomerado Itaú Unibanco” (Instituto Unibanco, 2019, p. 10), caracterizada pela parceria público-privada com uma organização sem fins lucrativos por meio da prestação de serviço de assessoria na gestão escolar, orientação para organização do ensino e propostas de avaliação (Adrião, 2017) - da mesma maneira que na Gide, com a cooperação técnica da OSCIP denominada FDG junto à SEE/MG (Minas Gerais, 2020b). Para além disso, no Programa Jovem de Futuro e na Gide são evidenciadas a atuação estratégica, o monitoramento e a incorporação na educação mineira da classe dirigente do país e dos organismos internacionais, uma vez que esses parceiros: padronizam, organizam e implementam ciclos gerenciais e suas práticas de monitoramento de indicadores, como do Ideb e dos resultados na Prova Brasil; promovem a formação de gestores escolares e de professores nesse modelo de gestão gerencial e nas ferramentas digitais específicas de monitoramento, como o Sigae e o Smar; e assessoram a produção de dados estatísticos e a implementação de ações, voltados a melhoria de resultados numéricos com base nas avaliações (Instituto Unibanco, 2019; Fundação da Gide, 2023).

Inclusive, na perspectiva dos gestores escolares, as atividades de monitoramento do Programa Jovem de Futuro foram apontadas como pontos positivos justamente devido ao controle de diversas atividades escolares, à demonstração dos dados, à detecção dos pontos fortes e fracos das escolas que necessitam de intervenção, e ao estudo sobre evasão escolar. Entretanto, como ponto negativo desse programa, um gestor escolar indicou a sua visão da classe empresarial na educação e no monitoramento realizado: “não sei se trabalho para governo de Minas ou para Instituto Unibanco, embora a plataforma do programa Jovem de Futuro nos apresente propostas interessantes, percebo a iniciativa privada ditando os rumos da educação” (COD08). E nos pontos negativos da Gide, um entendimento foi de que as atividades de orientação e de monitoramento implementadas por ela são como “um primeiro passo para privatização da gestão escolar” (COD08).

Já o Currículo Referência Minas Gerais, estruturado com o objetivo de padronizar “[...] o que ensinar, para que e quando ensinar” (Minas Gerais, 2022i, p. 11) e apontado por um gestor escolar como uma ferramenta de mudança do currículo utilizado pelas escolas (COD21), mesmo não caracterizado como uma delegação direta da gestão da educação, essa padronização é resultado de parcerias público-privadas. Em seus documentos, o currículo é descrito como um esforço coletivo entre os setores público e privado, com colaboração conjunta da

UNDIME/MG, das escolas privadas de educação, da SEE/MG, de fóruns estaduais, de conselhos municipais, do CEE/MG, além de outras entidades e atores colaboradores (Minas Gerais, 2022i).

Mesmo não caracterizado como uma privatização da gestão escolar, também o Simave, estruturado pela SEE/MG em parceria com a Caed/UFJF, foi apontado na perspectiva dos gestores escolares como um sistema que “[...] permite a análise dos resultados escolares e uma intervenção pedagógica para consolidar habilidades necessárias” (COD08). De acordo com o evidenciado, essa *análise, intervenção e consolidação das habilidades necessárias* não partem da escola, mas sim, do governo estadual: as habilidades são em língua portuguesa e matemática, baseadas nas referências curriculares da BNCC, e o monitoramento é realizado por indicadores de oferta da educação básica do estado, com cadastro de estudantes, das escolas, dos profissionais e das avaliações (Universidade Federal de Juiz de Fora, 2022, grifo da autora). As avaliações estruturadas pela SEE/MG no Simave são formas de qualificação e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem individual (Minas Gerais, 2022g), e, assim, de atuação em uma área estratégica da educação mineira no sentido de monitorar as redes educacionais (Libâneo; Silva, 2016).

Caracterizado pela privatização tanto da gestão escolar quanto da gestão educacional – se observada a oferta de cursos tanto para servidores estaduais quanto aos alunos – o Programa Trilhas do Futuro delega essas atividades estratégicas para organizações com ou sem fins lucrativos. Ele é realizado por meio de editais que permitem a terceirização da oferta de cursos técnicos por instituições públicas ou privadas, para alunos de escolas públicas e privadas (Minas Gerais, 2022e), e teve sua demanda estipulada pela demanda de mão de obra de empresas mineiras do setor privado (Minas Gerais, 2021c). Também, foi ampliado à prestação de serviços educacionais de formação dos educadores escolares em temas alinhados aos objetivos e metas da SEE/MG (Minas Gerais, 2022f).

E, por fim, embora o Projeto Somar não tenha ainda sido implementado na região do Pontal do Triângulo Mineiro, ele foi desenvolvido como privatização da gestão escolar de escolas públicas estaduais de baixo rendimento para organizações sem fins lucrativos – no caso, à OSC denominada CETEB - inclusive da gestão dos recursos humanos da escola, com a contratação dos professores via CLT (Minas Gerais, 2022c).

Em vista disso, ao permitir que a classe empresarial e dirigente do país - por meio dessas instituições com ou sem fins lucrativos - seja incorporada aos debates educacionais e preste serviços educacionais em áreas estratégicas, pagos pelos recursos públicos (Libâneo; Silva, 2016; Poli; Lagares, 2017; Freitas, 2018a), o Estado reduz suas responsabilidades (Libâneo;

Silva, 2016; Chauí, 2021), e privatiza a oferta de serviços educacionais (Libâneo; Silva, 2016) e a gestão da educação (Adrião, 2017). Ao deixar de lado esses serviços, antes considerados como bem comum e de sua responsabilidade (Saad Filho; Morais, 2018), o Estado deixa a educação e o seu “sucesso e o fracasso [...] por conta e risco dos clientes no mercado”, e não mais disponíveis aos “sujeitos com direitos materializados em políticas sociais” (Peroni, 2013, p. 30).

Essa privatização da educação é, aos poucos, implementada pela estratégia de parcerias público-privadas, citada pelos gestores escolares como desdobramentos ou implicações dos programas e ações nas escolas: está na indicação do Programa Jovem de Futuro, do Instituto Unibanco, como quem dita “os rumos da educação” (COD21); está na resposta que traz a Gide como “o setor privado querendo as rédeas do setor público”; está na metáfora do Projeto Somar como “Projeto Sumir” (COD08); e está na preocupação de um gestor escolar de que o estudante fique “defasado em relação aos alunos da rede privada” (COD21).

Desta maneira, à medida que o dinheiro público é disperso, também assim é a supervisão pública e a responsabilidade pelo gasto do dinheiro público (Ravitch, 2013a, tradução nossa). Falsamente chamada de “reforma educacional”, este termo tem sido um mecanismo para a privatização, que ao invés de “reforma”, deveria ser chamada de ruptura e destruição da educação pública (Ravitch, 2021c, tradução nossa).

E como a privatização da educação pública brasileira é instituída de maneira gradativa, o processo de terceirização dos serviços educacionais é um passo a esse cenário. Como acontece no estado de Minas Gerais, a concessão destes serviços às organizações com ou sem fins lucrativos drenam os recursos públicos para o setor privado e estruturam o mercado e o ambiente adequado para outras formas de privatização (Freitas, 2018a). Em uma passagem progressiva ao privado, sem possibilidade de decisão ou enfrentamento (Catini, 2021), é preparado o terreno para a configuração total da privatização da educação: a retirada da educação da esfera pública e sua entrega inteira ao mercado, sem a submissão ao Estado e a seus governantes (Laval, 2019).

Isto altera todas as relações entre trabalho e educação na sociedade, tanto na operacionalização da educação e nos processos educativos, quanto nas exigências de formação para o trabalho (Catini, 2021). Em Minas Gerais, essas alterações são evidenciadas nos Programas Transforma Minas e Trilhas do Futuro, que mudam a atração, seleção, desenvolvimento e formação para o trabalho educacional, e são evidenciadas no Projeto Somar, que terceiriza a gestão escolar e muda as relações de trabalho entre governo e servidores das escolas públicas.

Além disto, com a privatização gradativa, o governo estadual - na retórica de recuperar sua capacidade de investimento público (Peci; Sobral, 2007) - transfere para a sociedade as responsabilidades pela manutenção e garantia da educação (Saviani, 2017), e cria um terreno propício aos investimentos do setor privado (Chauí, 2021).

Ao final desse processo, prevalece o conceito da educação propagado pelos órgãos internacionais que “[...] limita a escola a um papel dentro de políticas de alívio da pobreza para assegurar condições para o desenvolvimento econômico capitalista” (Libâneo; Silva, 2016, p. 54) – no caso desta pesquisa, essa escola com seu papel limitado é a escola pública estadual. Por outro lado, a educação é revelada como um “bem superior de consumo”, um “bem de investimento”, um objeto de gastos cada vez maiores e responsável por um “mercado tão atraente” comparado pela OCDE à “uma indústria de massa como a automobilística” (Laval, 2019, p. 131).

#### **5.4 A Gestão Empresarial nos Programas e Ações Educacionais e nas Escolas Públicas Estaduais de Minas Gerais: ressignificação da gestão democrática, obediência e resistência**

Como no levantamento documental foi evidenciada a ênfase dada pelo governo de Minas Gerais à gestão empresarial, em detrimento ao compromisso com a gestão democrática da educação pública no estado, para uma melhor compreensão, é necessário retomar os apontamentos de Ball (2005) e de Freitas (2018a): a reforma política e a reengenharia do setor público tiveram como mecanismo central o gerencialismo, e nelas, os sistemas ético-profissionais das escolas foram substituídos por sistemas empresariais competitivos.

Na retomada do liberalismo econômico no Brasil pela “nova direita” a partir dos anos de 1970 (Freitas, 2018a, grifo do autor) - retomada fortalecida pelo golpe de 2016 com o impeachment da Presidente Dilma Rousseff - reproduziu-se a antiga submissão econômica e política no país (Villen, 2017), e expressaram-se as contradições entre o neoliberalismo como sistema de acumulação e a democracia como forma política (Saad Filho; Morais, 2018). Nesse processo, não houve um compromisso com a democracia, compreendida como algo apenas ‘desejável’ e não como uma condição necessária ao país (Freitas, 2018a, grifo do autor) - o que não foi diferente na educação brasileira e na gestão escolar.

Nessa reengenharia do setor público, observa-se mais uma vez a mudança do papel do Estado, fundamentado no gerencialismo, composto pelo patrimonialismo e pelos interesses corporativos (Albuquerque; Albuquerque, 2012). Desta forma, às escolas foi instituída a gestão

empresarial, centrada nos resultados escolares e na racionalização, com mecanismos de competição entre público e privado (Lima, 2014b). Ou seja, as políticas públicas voltaram-se à instituição do livre mercado, e o mercantilismo na educação ficou evidenciado com o setor privado considerado como fornecedor de serviços, por meio do terceiro setor (Mejía; Olvera, 2010; Lima, 2014b), em uma privatização gradativa da educação pública.

Nesse movimento, a administração escolar tornou-se um dos assuntos mais importantes nas escolas, seja para melhorar o desempenho escolar e melhorar o uso de seus recursos, seja para culpabilizar seus gestores pelos maus resultados, em especial na educação pública (Paro, 2010). Assim, a administração escolar tornou-se sinônimo de gestão, conceituada como “[...] utilização racional de recursos para realizar fins, independente da natureza da ‘coisa’ administrada” (Paro, 2010, p. 765). Na perspectiva gerencial, foi o modelo-máquina burocrático - voltado a parâmetros econômicos, de produção e de eficiência - que influenciou a organização e gestão do sistema educacional brasileiro e que originou “[...] modelos dedutivos e práticas normativas, revelando uma preocupação prioritária com a manutenção e reprodução estrutural e cultural” desse modelo (Sander, 2009, p. 71).

Em Minas Gerais, essa preocupação e presença da gestão empresarial na educação foi, de início, identificada nos principais documentos de planejamento de desenvolvimento do estado e, depois, identificada nos programas e ações educacionais presentes nas escolas públicas.

No PMDI, a educação tem, além da sua responsabilidade social, sua responsabilidade determinada pelos parâmetros econômico, de produção e de eficiência: ela é responsável por uma população com maior capacidade produtiva e pelo aumento das riquezas locais, e tem o Ideb como “[...] uma boa medida síntese de desempenho do sistema educacional” (Minas Gerais, 2019e, p. 64). Já nos programas e ações descritos no PPAG da área da educação está presente um discurso típico da gestão empresarial, com objetivos descritos como: ser referência de qualidade; racionalização de recursos; inovação digital; eficiência; arranjos produtivos locais; desempenho; potencializar abrangência e eficácia; gestão estratégica; salto de qualidade; maximizar potenciais; modernização (Minas Gerais, 2019d). Além disso, como competências da SEE/MG, reescritas pelo Decreto 47.758, de 19 novembro de 2019, encontram-se os termos coordenação, supervisão, mecanismos de garantia da qualidade, avaliação, geração de indicadores educacionais, manutenção de sistemas de informações, desenvolvimento de parcerias com organizações nacionais e internacionais, e divulgação das ações políticas e de seus resultados (Minas Gerais, 2019a). E ainda, as principais ações do PEE são mensuradas por

indicadores de atendimento, de aumento de matrículas e de oferta da educação integral (Minas Gerais, 2019e).

Já nas escolas públicas estaduais, a presença e prioridade da gestão empresarial e dos mesmos parâmetros econômico, de produção e de eficiência começam no processo de atração, seleção, desenvolvimento e desempenho dos superintendentes das SREs, por meio do Programa Transforma Minas (Minas Gerais, 2022a); seguem na designação da gestão do diretor escolar voltada para os resultados de aprendizagem dos estudantes (Minas Gerais, 2022a) e nos mecanismos de avaliação de desempenho desses gestores, nos quais constam 17 indicadores de avaliação da gestão pedagógica, da gestão administrativa-financeira e da gestão de pessoas (Minas Gerais, 2022h); e estão na engenharia de alinhamento gerencial evidenciada nas Seções 5.2 e 5.3 – na padronização, na avaliação, na responsabilização e na privatização – e presente nos programas e ações indicados pelos gestores escolares como de maior destaque e de maior influência na organização do trabalho das escolas - no Simave, no Novo Currículo Referência de Minas Gerais, no Prêmio Escola Transformação, no Programa Jovem de Futuro e na Gide.

E se a gestão democrática é garantida em forma de lei pela Constituição Brasileira, como princípio base para ministrar o ensino (Brasil, 1988), qual outra implicação da gestão empresarial na educação pública além disso?

Em uma sociedade hegemônica pelo capital, a gestão pública tem como parâmetro o mercado, e nela interferem diferentes organizações, que penalizam a democracia por considerá-la prejudicial aos interesses do mercado (Peroni, 2012). Além disso, o significado de gestão democrática na educação é deturpado (Cury, 2002; Ferreira, 2004) e banalizado (Ferreira, 2004), as formas de democracia ficam restritas ao sentido técnico-racional (Sander, 2009), “[...] por meio de uma eficaz operação de metaforização”, que transforma tudo na escola em linguagem comercial (Laval, 2019, p. 124).

É importante destacar que a necessidade da descentralização de poder foi associada à democracia e está presente na formulação de diversos pontos da Constituição de 1988 (Abrúcio, 2005). Além disso, a autonomia é um dos princípios da gestão democrática na educação (Cury, 2002), uma prática educativa e de aprendizagem, e um direito dos atores socioeducativos (Lima, 2018).

Contudo, nessa metaforização, a descentralização passa a ter o mesmo sentido de democracia (Ferreira, 2004), com contornos de dispersão e com o envolvimento dos atores escolares apenas na implementação e execução (Poli; Lagares, 2017). De maneira igual, a autonomia - sobre a retórica de promover o distanciamento do Estado, permitir uma maior independência dos envolvidos, e, logo, uma melhor gestão do que é público - na verdade, é



concedida para permitir a criação de esquemas de mercado na educação (Mejía; Olvera, 2010). Em conjunto, a noção de participação é distorcida em um processo de inserção do discurso empresarial ao contexto educacional (Ferreira, 2004), mantida a um nível superficial (Mejía; Olvera, 2010) e está restrita a um instrumento para referendar algo antes determinado ou decidido, dentro de limites definidos (Poli; Lagares, 2017).

Assim, restritas ao sentido técnico-racional e ressignificadas pelos parâmetros econômicos, de produção e de eficiência, a descentralização, a autonomia e a participação surgem como sinônimo de gestão democrática. Contudo, unidas à padronização, à avaliação, à responsabilização e à privatização, elas: centralizam mecanismos de controle e de avaliação nas escolas (Gentili, 1996); descentralizam o ensino como responsabilidade do Estado (Mejía; Olvera, 2010; Libâneo; Silva, 2016); participam os envolvidos como maneira de mantê-los na escola apenas na implementação e execução (Poli; Lagares, 2017); gerem a escola como empresa (Laval, 2019); e dão autonomia como mecanismo de transferência para a sociedade civil da responsabilidade de buscar recursos às escolas e de instituir uma prestação de serviço de maneira solidária (Ferreira, 2004). Essa autonomia, condensada em serviços de filantropia (Saviani, 2017), traz o financiamento pelo setor privado da educação (Drabach, 2011) e a concessão a este setor do benefício de gestão das escolas públicas (Lima, 2014b).

Essa ressignificação da descentralização, da autonomia e da participação pode ser observada nos documentos do estado de Minas Gerais: no PPAG, plano que permite a descentralização da oferta de ensino e o repasse de recursos para organizações do terceiro setor, e no qual, dentro da área de educação, restringe a democracia ao objetivo final de prevenção da violência e de resolução dialogada de conflitos do Programa de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino, e à ação Mobilização das Juventudes, considerada como ampliação dos espaços de participação e de organização estudantis na escola (Minas Gerais, 2019d); no Projeto Mãos Dadas, que descentraliza o ensino fundamental da rede estadual para a rede municipal, com o discurso de reduzir evasão e as desigualdades locais e regionais, melhorar a oferta de ensino e a vida do cidadão (Minas Gerais, 2021e), mas que delega a responsabilidade do governo estadual de oferta de ensino a outras instâncias; nos atos normativos que estabelecem as competências da Assembleia e do Colegiado Escolares, ao restringirem a estes entes a atribuição de fortalecer a gestão democrática nas escolas (Minas Gerais, 2022k); no Simave, no Programa Jovem de Futuro e na Gide, que, na descentralização, na verdade centralizam nas escolas ferramentas de controle, e atribuem e responsabilizam os gestores escolares pela implementação e acompanhamento de avaliações e de indicadores educacionais, em programas e projetos que transformam a escola em empresa; e nos Programas Transforma Minas, Trilhas

do Futuro e no Projeto Somar, que delegam atividades estratégicas relacionadas a seleção, desenvolvimento e formação de alunos e de servidores do governo estadual, e de gestão escolar para organizações com ou sem fins lucrativos. Como apontou Ravitch (2013a, tradução nossa), há o cuidado de descrever os objetivos em termos pseudopopulista para facilitar que a sociedade compre a ideia da reforma empresarial da educação como solução para o declínio da escola pública.

Portanto, mesmo que a gestão democrática esteja estabelecida em lei como forma de gerir a educação, a gestão empresarial prevalece. Nesses documentos, a educação e os envolvidos ficam reduzidos “[...] ao economicismo do emprego e da empregabilidade, da eficiência e da eficácia, da competitividade, da produtividade e consequente entropia da formação humana e da cidadania” (Ferreira, 2004, p. 1231). E vai além, pois coloca o governo democrático das escolas públicas “[...] como uma preocupação deslocada em tempos de outras prioridades políticas, associada de forma ideológica a uma irresponsabilidade em termos de gestão racional, eficaz e eficiente dos estabelecimentos de ensino” (Lima, 2014b, p. 1077).

Nesse cenário, a linguagem comercial e a priorização da gestão racional estão presentes nas escolas públicas estaduais, identificadas na fala dos gestores escolares sobre as ferramentas de gestão no cotidiano escolar. A metade desses gestores percebem essas ferramentas como benéficas, e muitos programas e ações são indicados por seus pontos positivos: “[...] de modo benéfico, pois estas ferramentas refletem o futuro da educação do Brasil” (COD04); “[...] trazem visibilidade e destaque às escolas com maiores resultados” (COD07); e “[...] contribuem para melhorar a educação nas escolas” (COD08). Ainda de acordo com os gestores escolares: o Currículo Referência é visto como responsável pelo aprendizado dos alunos e por um planejamento mais rico; o Simave permite o entendimento e as análises dos resultados escolares, viabiliza uma intervenção pedagógica para consolidar habilidades necessárias, e acrescenta material pedagógico aos docentes; o Programa Jovem de Futuro registra as atividades escolares e detecta pontos fortes e fracos a sofrerem intervenções; e o Prêmio Escola Transformação oportuniza melhorias nas práticas pedagógicas e acolhimento aos estudantes.

Já a outra metade dos gestores, que perceberam os pontos negativos dos programas e ações, apontaram os mesmos programas por trazerem avaliações externas, a responsabilização, a padronização e a inserção de princípios empresariais na escola. Contudo, é importante ressaltar que nenhuma das respostas com pontos positivos trouxeram pontos negativos dos programas e ações, e nem vice-versa - ou seja, o entendimento foi unilateral.

Estas percepções remetem às constatações de Hypolito (2011) de que o discurso gerencialista reduziu os conselhos escolares a entidades burocráticas de fiscalização e

amontou os gestores escolares de compromissos com programas oficiais de avaliação, de índices, com contratos de gestão firmados com as secretarias de educação.

Porém, a perspectiva da autonomia das escolas se mostrou diferente da linguagem empresarial, sem a priorização da gestão racional nas escolas e sem uma ressignificação. Um ponto de destaque evidenciado nas respostas dos gestores escolares foi a visão da autonomia em dois extremos e pela mesma quantidade de gestores – pouca ou muita – e que trazem a autonomia associada à formação humana e à cidadania (Ferreira, 2004) nas práticas descritas no questionário. Essas práticas fundem o significado de autonomia à conscientização, à participação, ao trabalho e à tomada de decisão em equipe, à liberdade de criar seus próprios projetos e práticas de intervenção, às eleições, e à possibilidade de cada professor realizar sua própria metodologia, abordagem, preferência e cronograma. Além disto, como não houve aspectos comuns, já que cada escola desenvolve práticas locais diferentes das demais, foi evidenciado que as escolas têm a autonomia de desenvolvê-las para atender necessidades específicas.

Embora as estratégias do governo estadual de descentralizar, de dar autonomia, de instituir práticas e ações componham um sentido técnico-racional (Sander, 2009), a autonomia das escolas em criar e implementar práticas locais pode ser configurada como uma brecha de resistência à ressignificação da gestão democrática e à engenharia da reforma empresarial da educação. Isto porque gestão educacional democrática implica interlocutores em diálogo para alcançar respostas segundas a justiça (Cury, 2002), significa tomar decisões, organizar e dirigir políticas comprometidas com a cidadania (Ferreira, 2004), e é fundamental para formar uma escola que não se limita a mecanismos burocráticos das instituições (Paula; Costa; Lima, 2019). Essas práticas podem configurar um caminho para a gestão escolar estabelecer uma resistência ativa, e de vincular a gestão à justiça social e a garantia dos direitos humanos (Arroyo, 2020).

Contudo, mesmo com a autonomia nas escolas, a resistência frente aos elementos da reforma empresarial da educação (Ball, 2011; Freitas, 2018a) não teve destaque na perspectiva dos gestores escolares. Esta evidência permite questionar se nas escolas ocorre um processo de obediência e de conformidade diante da agenda corporativa nacional de reforma (Ravitch, 2013b) e traz uma nova perspectiva para este estudo. Apontada por seu aspecto negativo, uma única resposta trouxe a resistência a esse novo modo de fazer política como ainda presente “[...] em alguns professores, principalmente nos mais antigos” (COD7). Não evidenciar uma “[...] resistência qualificada a esta forma de fazer política educacional” (Freitas, 2018a, p. 12), associada ao destaque da perspectiva positiva dos gestores escolares acerca das implicações dos programas e ações educacionais, sinaliza que “o temor, a obediência e o dever” suplementaram

o “respeito, o diálogo e o direito”, no esquema de "vigiar e punir" (Cury, 2002, p. 166), promovido pelos mecanismos da reforma empresarial da educação.

E na concepção da educação como direito, retomada a necessidade de construir uma resistência qualificada no interior das escolas (Freitas, 2018a), “[...] a educação precisa de profissionais que realmente se preocupam e acreditam em seus alunos” (COD21).

E resistir é retomar a gestão pública como o caminho que coloca “[...] a educação a serviço de novas finalidades, a fim de se poder [...] construir um futuro mais compromissado com toda a sociedade” (Ferreira, 2000, p. 173). No mesmo sentido, uma vez que “[...] administrar seres humanos é mais complexo do que administrar instituições, tempos, espaços, recursos financeiros” (Arroyo, 2020, p. 774), é retomar a gestão democrática sem a metaforização da linguagem comercial e sem o foco na gestão empresarial e nos seus parâmetros econômicos, de produção e de eficiência. Isto poderá viabilizar uma efetiva participação da sociedade na condução das políticas educacionais, de maneira que a gestão da educação pública possa “[...] atuar como um canal de diálogo, apoio e proteção” (Stevanim, 2020, p. 6) e tornar-se um canal de justiça social que gere “os sujeitos concretos do direito à educação” (Arroyo, 2020, p. 774).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da tese de que os programas e ações desenvolvidos pelas políticas públicas educacionais mineiras entre o período de 2019 a 2022 foram instituídos com base na reforma empresarial da educação - com o fortalecimento dos mecanismos de avaliação e privatização e com implicações na gestão das escolas públicas estaduais - esta pesquisa teve como objetivo geral analisar se esses programas e ações atuam como mecanismos da reforma empresarial da educação pública do estado, com base no conceito de reforma descrito por Freitas (2018a). O olhar da pesquisa foi destinado às escolas da microrregião da SRE de Ituiutaba, cidade do Triângulo Mineiro.

Neste sentido, esta pesquisa realizou um mapeamento desses programas e ações, sem a pretensão de alcançar profundidade em cada um, mas “[...] de modo a se apreender e compreender seu significado na organização e desenvolvimento da educação nas Minas Gerais” (Silva; Valente; Pereira, 2019, p. 176). Ao apresentar uma análise ampla desses programas e ações, esta tese trouxe um mapeamento em forma de pesquisa guarda-chuva, de maneira a dialogar com outras pesquisas inseridas no mesmo Projeto de Pesquisa financiado pela FAPEMIG, denominado “A Política Educacional no Estado de Minas Gerais e a Questão da Qualidade: avaliação externa e gestão na centralidade da agenda mineira”, além de se caracterizar como pano de fundo para outras pesquisas na área.

Desta maneira, a princípio, foi estruturada uma discussão teórica que abordou o contexto neoliberal e as implicações da reforma empresarial da educação brasileira, seguida da abordagem sobre os riscos da reforma à gestão democrática da educação, e da descrição dos mecanismos da reforma e de como eles são fortalecidos nas escolas públicas – em destaque, os mecanismos de avaliação e a privatização. Neste sentido, foi observado o conceito de “valor do comum” da escola nas políticas públicas educacionais, bem como o caminho para poder “[...] tornar possível o valor da escola comum, também um bem público comum” (Cury, 2020, p. 16).

Na sequência, realizou-se um levantamento documental acerca da regulamentação das políticas públicas educacionais de Minas Gerais no período de 2019 a 2022, no qual foram identificados oito programas e ações de maior destaque: os Programas Transforma Minas, Jovem de Futuro, Trilhas do Futuro; o Projeto Somar; o Novo Currículo Referência Minas; o Simave; o Prêmio Escola Transformação; e a Gide. Nesse levantamento, associado à discussão teórica, foi possível perfazer o primeiro objetivo específico e parte do segundo: a) compreender a reforma empresarial da educação em suas dimensões conceitual, política, social e

organizacional, no sentido de contribuir às discussões teórica e prática sobre os mecanismos e ações da reforma; e b) mapear e analisar os programas e ações das políticas educacionais, instituídos no período de 2019 a 2022 nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais.

E para complementar as análises do segundo objetivo específico e perfazer o terceiro – de c) analisar como esses programas e ações atuam na gestão das escolas públicas estaduais de Minas Gerais e constatar se existem práticas regionais e/ou soluções localizadas como repercussões desses programas e ações - foi enviado um questionário às escolas públicas estaduais da região pesquisada, destinado aos gestores escolares, com o total de vinte e um respondentes de vinte e nove escolas. Os dados do questionário foram indexados, categorizados e analisados de acordo com os objetivos do estudo e por seus aspectos comuns e tendências, seguido da triangulação com a teoria e com as evidências da análise documental. Na triangulação, as análises foram agrupadas em três agrupamentos principais de evidências: a) a estrutura de ajuste em forma de engenharia de alinhamento, realizada pelos programas e ações das políticas públicas educacionais de Minas Gerais, por meio dos mecanismos de padronização, avaliação e responsabilização; b) a estratégia do governo estadual de estabelecer parcerias público-privadas e de delegar a gestão escolar a organizações com ou sem fins lucrativos, destinada a privatizar a educação pública no estado; c) e a ressignificação da gestão democrática nesses programas e ações, realizada por meio da gestão empresarial neles presente, com um processo de obediência e de pouca resistência à reforma empresarial da educação nas escolas.

Nesses três agrupamentos principais, foi possível evidenciar como primeiro conceito a reordenação do processo educativo nas escolas, de modo a torná-lo objetivo e operacional, como ocorreu no trabalho fabril e similar a uma linha de montagem (Saviani, 1999). Essa evidência está nas respostas dos gestores escolares no questionário, sobre a presença dos princípios empresariais nas escolas e sobre como as informações chegam e são difundidas via gestão. Além disto, em todos os programas e ações, foram evidenciados os processos de padronização, avaliação, responsabilização e privatização, os quais promovem uma engenharia de alinhamento nas escolas públicas estaduais sob a égide da reforma empresarial da educação. Além disto, essa reordenação está associada à pedagogia tecnicista (Lenhardt; Offe, 1984; Saviani, 1999; Gaulejac, 2007; Freitas, 2018a), ao neotecnicismo (Freitas, 2018a), aos processos de avaliação, com seus mecanismos de aferição e de certificação da qualidade (Poli; Lagares, 2017; Freitas, 2018a), e à mudança do papel do Estado (Sampaio; Santos; Mesquida, 2002; Barroso, 2005; Mejía; Olvera, 2010; Lima, 2014b; Freitas, 2018a). Esse processo de reordenação ficou evidente em todo o levantamento documental apresentado: na reformulação

sucessiva da regulamentação das políticas públicas educacionais do estado de Minas Gerais; nos processos de seleção reestruturados no Programa Transforma Minas; na gestão reformulada e privatizada do Programa Jovem de Futuro e do Projeto Somar; na padronização determinada pelo Novo Currículo Referência Minas Gerais; e na reordenação do processo educativo nas escolas avaliada pelo Simave e premiada por meio do Prêmio Escola Transformação.

Novamente, os processos de avaliação, com seus mecanismos de aferição e de certificação da qualidade (Poli; Lagares, 2017; Freitas, 2018a), em associação à condução da escola como empresa (Laval, 2019) e à responsabilização da escola, dos gestores, dos docentes e dos alunos pelos resultados escolares (Deubel, 2003; Ball, 2005; Hypolito, 2011; Adrião; Pinheiro, 2012; Albuquerque; Albuquerque, 2012; Freitas, 2018a, 2021), estão presentes nos programas e ações analisados. Esses processos são evidências da inserção de princípios empresariais na educação (Faustini *et al.*, 1998; Paro, 2009; Mejía; Olvera, 2010; Freitas, 2018a) e do foco das escolas nas avaliações – evidências confirmadas na perspectiva dos gestores escolares por meio da ênfase dada aos programas e ações com relação direta a estes processos: o Simave, o Novo Currículo Referência de Minas Gerais, o Programa Jovem de Futuro e a Gide. Todo esse cenário é também associado à exigência de cumprimento de metas pré-definidas (Ball, 2005; Adrião; Pinheiro, 2012; Poli; Lagares, 2017; Freitas, 2018a, 2020, 2021; Lima, 2018), às ações de premiação e punição (Mejía; Olvera, 2010; Adrião; Pinheiro, 2012), à instituição de padrões na educação (Saviani, 1999; Freitas, 2018a; Laval, 2019) e à priorização de resultados numéricos (Altmann, 2002).

Quanto ao modelo *top-down* de como a reforma empresarial e as políticas públicas educacionais são implementadas nas escolas (Pimenta, 1998; Deubel, 2003; Freitas, 2018a), ele foi indicado na perspectiva dos gestores escolares sobre a implementação desses programas e ações. Essa indicação demonstra como acontece a engenharia de alimento da reforma empresarial da educação (Freitas, 2018a) e, nela, a reordenação do processo educativo nas escolas: via gestão para os demais setores da escola. As determinações da reforma começam na formulação das políticas públicas educacionais pelo governo estadual, vão para a SEE/MG, seguem por meio dos documentos/atos normativos para as escolas, por meio da figura do gestor escolar, e, depois, chegam aos professores, alunos e comunidade.

Quanto à estratégia de vinculação de parcerias público-privadas e à delegação da gestão escolar a organizações com ou sem fins lucrativos, presentes nesses programas e ações, mais uma vez surge a mudança do papel do Estado (Sampaio; Santos; Mesquida, 2002; Barroso, 2005; Mejía; Olvera, 2010; Lima, 2014b; Freitas, 2018a) e a reforma da educação, destinadas a estabelecer um mercado atrativo aos investimentos do capital transnacional (Freitas, 2018a).

Este cenário reflete o movimento de retirada da educação da esfera pública e sua entrega inteira ao mercado, sem a submissão ao Estado e a seus governantes (Laval, 2019), e com uma gradativa destruição da educação pública (Ravitch, 2021c, tradução nossa).

Já a contradição nas respostas de que as escolas possuem ou muita ou pouca autonomia, bem como a visão positiva dos programas e ações nas escolas pela metade dos gestores, evidenciaram a distorção e, em alguns momentos, a banalização dos princípios e mecanismos da gestão democrática - como a autonomia, a descentralização e a participação (Cury, 2002; Ferreira, 2004; Mejía; Olvera, 2010; Poli; Lagares, 2017). A gestão democrática é transformada pela linguagem comercial (Laval, 2019), e, novamente, despontam a mudança do papel do Estado (Sampaio; Santos; Mesquida, 2002; Barroso, 2005; Mejía; Olvera, 2010; Lima, 2014b; Freitas, 2018a) e a estratégia de conceder autonomia em um processo de descentralização (Mejía; Olvera, 2010; Drabach, 2011; Lima, 2014b; Laval, 2019). Essa descentralização, na verdade, promove o distanciamento do Estado e institui um mercado educacional (Mejía; Olvera, 2010; Peroni, 2013; Freitas, 2018a) e, assim, facilita o processo de privatização da educação pública.

Quanto às ações de resistência aos mecanismos da reforma empresarial da educação (Ball, 2005; Freitas, 2018a), foi constatado que existem poucas ou nenhuma resistência à implementação dos programas e ações e à prática imposta por eles de gestão empresarial nas escolas. Esta evidência remete ao processo de obediência e de conformidade diante da agenda corporativa nacional de reforma (Ravitch, 2013b), e permite inferir que “o temor, a obediência e o dever” suplementaram o “respeito, o diálogo e o direito”, no esquema de “vigiar e punir” (Cury, 2002, p. 166) promovidos pela reforma empresarial da educação. Mesmo que a autonomia permita que as práticas locais sejam diferentes entre as escolas, como foi evidenciado, a agenda da gestão escolar em meio aos programas e ações educacionais fica assolada de atividades e compromissos gerenciais, e não permite que a educação seja gerida como um direito.

Portanto, uma das considerações finais é de que o modelo de gestão do governo do estado de Minas Gerais tem sua base e segue os princípios da gestão empresarial, em acordo ao programa neoliberal de reforma empresarial dos serviços públicos. Como descreveu Ball (2005), o gerencialismo tornou-se o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público, para que sistemas empresariais competitivos tomem seus lugares.

Outra consideração final é de que o governo mineiro institui esses mesmos princípios na gestão escolar, por meio do método empresarial de planejar, desenvolver, avaliar e controlar que os programas e ações educacionais implementam nas escolas. Isto, no cotidiano escolar,



fortalece os mecanismos da reforma empresarial da educação e abre caminho para a instituição de um mercado educacional e para a privatização do ensino público mineiro. E nesse processo, o papel dos gestores escolares passou a ser de um gerente incumbido de implantar uma cultura e uma atitude de responsabilização nos envolvidos, com novas pedagogias de gerenciamento - avaliações, análises e remuneração ligadas ao desempenho – responsáveis, como descreve Ball (2005), por um maior controle da esfera administrativa.

Assim, tanto nos atos normativos quanto nas escolas, considera-se que os programas e as ações governamentais evidenciados atuam como mecanismos da reforma empresarial da educação, por trazerem a avaliação, a responsabilização e a privatização como principais intervenções na educação pública. Ainda, esses mecanismos estruturam o caminho para que a gestão pública e democrática da educação pública, junto com a escola - considerada até então como “bem comum” - deem lugar à gestão empresarial e à escola-empresa, sem encontrar nenhuma ou pouca resistência nas escolas. Isto porque na engenharia de alinhamento da reforma empresarial da educação pública em Minas Gerais, a gestão empresarial é imposta pelos programas e ações educacionais em um sistema que, além de responsabilizar os atores educacionais pelos resultados da escola, reordena os processos educativos, compromete o cotidiano escolar com as avaliações, ressignifica a gestão democrática e dá continuidade ao projeto neoliberal de reforma da educação.

Diante dessas evidências e considerações, cabe trazer dois apontamentos. Um, a respeito das avaliações, em principal às baseadas em indicadores e resultados numéricos, uma vez que o indicado neste estudo não é no sentido de eliminá-las, mas para que elas possam incorporar questões avaliativas quantitativas e qualitativas com pesos iguais. Isso viabilizaria a mudança das avaliações em instrumentos que auxiliam a formulação e implementação das políticas públicas, no sentido de estabelecer uma dupla responsabilização pelos resultados educacionais entre escola e governo (Freitas, 2018a), e de permitir que a gestão escolar possa gerir a educação como um direito e como um canal de justiça social (Arroyo, 2020). Uma mudança também para que as avaliações sejam voltadas para o acompanhamento dos resultados da escola, e não como mecanismos de recompensas, punições (Mejía; Olvera, 2010; Adrião; Pinheiro, 2012), ou de competitividade (Libâneo; Silva, 2016; Souza, 2016); ou ainda como mecanismo de comparação da educação, em uma indústria que produz “crianças e jovens escolarizados” do mesmo jeito que produz “salsichas” (Adrião; Pinheiro, 2012, p. 64), ou em uma indústria automobilística altamente rentável (Laval, 2019).

Outro contraponto a esse modelo avaliativo gerencial é de que o ponto de partida da elaboração de novos programas e da conclusão dos já realizados deve ser o de verificar

mudanças qualitativas à população e aos envolvidos (Fagundes; Moura, 2009), e o de proporcionar o desenvolvimento humano às diferentes regiões do estado de Minas Gerais. Além disto, a utilização dos resultados numéricos não pode ser um simples processo racional, pois requer análises de outras variáveis informativas, técnicas, pessoais, políticas e organizacionais, que se entrelaçam e influenciam as decisões (Fagundes; Moura, 2009). Contudo, é importante ressaltar que uma mudança no modelo avaliativo atual representa contradizer o modelo de gestão empresarial implementado pela reforma do setor público, já que, além de outras variáveis a serem analisadas, essa mudança exige do Estado um retrocesso na mudança de seu papel – tornam-se necessárias maior participação e maior responsabilização do próprio Estado para manutenção da educação pública como direito, gerido democraticamente.

O segundo apontamento é sobre resistir. Já que fazer algo a respeito diante da reforma empresarial da educação também precisa vir de dentro das escolas (Ravitch, 2013b; Freitas, 2018a, grifo nosso), *porque* não resistir à privatização e à mercantilização da educação pública? Entretanto, essa pergunta precisa ser complementada por *como* resistir. Com a escola sufocada em meio a tantos programas e ações da reforma empresarial, não há tempo e espaço para qualquer movimento, prática, solução ou ação de resistência a esse modo de fazer política educacional – e esse é justamente o objetivo da reforma.

Esse sufocamento está de acordo com a linha de produção das “salsichas” (Adrião; Pinheiro, 2012). Ao replicar essa metáfora, esse sufocamento começa na seleção dos “gerentes e dos operários da indústria”, ao selecionar profissionais com o perfil adequado às ações da reforma, inclusive os gestores da SEE/MG, por meio do Programa Transforma Minas. E continua antes da “produção fabril”, por meio dos processos formativos dos “operários e dos gerentes dos operários”, como observado nos Programas Jovem de Futuro, Trilhas do Futuro e na Gide. Em paralelo, com “gerentes e operários” aptos a produzirem “salsichas” de qualidade, a produção industrial é padronizada pelo Currículo Referência e depois é avaliada no Simave. As “indústrias de alto rendimento” são premiadas no Prêmio Escola Transformação e as “indústrias improdutivas” terão poucos investimentos e serão geridas por terceiros no Projeto Somar. E é isso que se espera da reforma empresarial da educação.

E para resistir é necessário inteirar-se desse processo de reforma e compreender que a resistência não é somente criticá-lo. Como descrito na Seção 2 deste estudo, a reforma empresarial na educação foi implementada por uma trajetória histórica, construída por inúmeros governos e políticas públicas, não só no Brasil, mas generalizada em um mundo globalizado e instituída por organismos internacionais, com consequências aos países periféricos e em favorecimento do capital dos países centrais.

Embora a resistência tenha sido percebida por um único gestor escolar, mesmo que no sentido depreciativo, de que “[...] muitos professores têm resistência, principalmente os mais antigos” (COD7), isso sinaliza uma esperança que vem de dentro das escolas. E resistência qualificada tem sua força no local de embate contra a reforma – no interior das escolas (Freitas, 2018a), já que os professores são os únicos que têm alguma palavra a dizer sobre o que está acontecendo nas salas de aula (Ravitch, 2013b).

E resistir representa defender a educação pública com uma gestão pública e democrática, tal como são concebidas na Constituição Federal. A gestão democrática porque é instituída como oposição à intimidação e ao despotismo, quanto como uma proposta de gestão diferente de “[...] administrar a coisa pública, ou seja, sob a forma da virtude como amor pela coisa pública” (Cury, 2002, p. 167). A gestão democrática é instituída também como “[...] realização do direito à educação, de possibilidade de educar para e pela democracia e a participação” (Lima, 2018, p. 26); e ainda, como princípio de combate a autoritarismos e a centralizações nas tomadas de decisões nas estruturas administrativas do país (Novais; Chaves, 2019). Nela, os envolvidos são integrados ao processo de gestão (Pires; Gonçalves, 2019) e à efetiva condução das políticas educacionais, de maneira que as políticas atuem como “[...] um canal de diálogo, apoio e proteção” (Stevanim, 2020, p. 6).

Depois, defender o que é público, como “[...] um bem-comum gerido de maneira democrática [...] uma instituição social” (Freitas, 2018a, p. 54), requer consciência de sua incompatibilidade com o que é privado, já que este último é considerado como “[...] uma propriedade de alguém” (Freitas, 2018a, p. 55). E a educação pública não pertence a ninguém. Ela, como direito, não está subordinada às lógicas de mercado, e, em principal, ao privatizar (Afonso, 2003); e nem é dever de todos e direito do Estado (Saviani, 2017), na proposta de transformar direitos sociais em serviços a serem adquiridos (Freitas, 2018a; Chauí, 2021).

Como direito, a educação traz consigo a garantia de gratuidade e de qualidade do ensino público, e o direito à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1988) - direito que coloca a educação “[...] a serviço de novas finalidades, a fim de se poder [...] construir um futuro mais compromissado com toda a sociedade” (Ferreira, 2000, p. 173). Ela é um direito social “geral e universal [...] válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais [...] e se distingue intrinsecamente do privilégio, pois este é sempre particular, excludente” (Chauí, 2021).

E a educação, como direito e dentro da gestão democrática, forma sujeitos para oposição à intimidação e ao despotismo (Cury, 2002), e para o combate a autoritarismos e a centralizações nas tomadas de decisões no país (Novais; Chaves, 2019). Essa formação típica da educação contesta o direito natural de liberdade de acumulação, princípio base do

neoliberalismo – princípio que traz a mesma intimidação, despotismo, autoritarismos e centralização das decisões nas mãos de poucos. Por isso, uma das justificativas da reforma empresarial da educação é garantir o direito natural de liberdade de acumulação, sem a democracia como condição e mesmo que comprometa o direito à educação pública. No sentido oposto, uma justificativa de resistir à reforma empresarial é defender o direito à educação pública, gerida por uma gestão pública e democrática.

Destarte, se um dos caminhos de resistir a esta forma de fazer política é compreender a reforma empresarial da educação (Freitas, 2018a), isto demanda que esta pesquisa seja ampliada e aprofundada. Como a abordagem deste estudo foi na reforma empresarial da educação dentro do contexto das políticas públicas educacionais do estado de Minas Gerais, realizado por meio das técnicas de levantamento de dados documental e questionário, a sugestão é de desenvolver pesquisas com outras abordagens – como na perspectiva da nova roupagem da NGP ou no movimento internacional de reforma da educação – e com outros alcances, como exemplo, realizada em outros estados da federação brasileira, ou mesmo, em outros países. Ademais, este estudo pode ser complementado com a ampliação dos dados, a serem levantados por meio de outras técnicas, como etnografia nas escolas, observação direta, grupos focais, ou entrevistas dos gestores escolares e dos demais envolvidos no processo de implementação das políticas públicas educacionais e de seus programas e ações. Uma outra sugestão é desenvolver pesquisas sobre as avaliações presentes na educação pública brasileira condicionantes de fornecimento de recursos às escolas públicas e, como consequência, do desenvolvimento de diferentes regiões do país. Ou ainda, mudar o foco da gestão escolar, e olhar para outros setores educacionais, como a formação docente e formação de gestores, o material didático e sua linguagem, a didática em sala de aula implementada pela reforma, e a perspectiva dos alunos, dos pais e da comunidade, dentro do contexto da reforma empresarial da educação.

## REFERÊNCIAS

- ABRÚCIO, F. L. A coordenação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 24, p. 41-67, jun. 2005. DOI <https://doi.org/10.1590/S0104-44782005000100005>
- ABRÚCIO, F. L. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, n. esp., p. 67-86, 2007. DOI <https://doi.org/10.1590/S0034-76122007000700005>
- ADRIÃO, T. A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. In: ARAÚJO, L.; PINTO, J. M. R. (org.). **Público X privado em tempos e crise**. São Paulo: Fundação Lauro Campos: Fineduca, 2017. p. 16-37.
- ADRIÃO, T.; PINHEIRO, D. A presença do setor privado na gestão da educação pública: refletindo sobre experiências brasileiras. **Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 55-66, jan./jul, 2012.
- ADRIÃO, T. *et al.* **Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação**. [S. l.]: Open Society Foundations, 2015. Disponível em <http://flacso.org.br/files/2016/04/Peri-Sistemas-de-Ensino-Privado-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-P%C3%BAblica-Brasileira-ok.pdf>. Acesso em: 23 maio 2023.
- AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 35-46, jan./abr. 2003. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000100005>
- AFONSO, A. J. Políticas avaliativas e *accountability* em educação: subsídios para um debate ibero-americano. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 9, p. 57-70, maio/ago. 2009.
- ALBUQUERQUE, F. C. A.; ALBUQUERQUE, M. G. M. T. O gerencialismo na educação pública como mediação no sucesso escolar. In: SOUZA, A. de A. *et al.* (org.). **Educação e formação para o trabalho no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 167-188.
- ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, p. 1153-1174, 2013. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400008>
- ALMEIDA, M. de L. P.; TELLO, C. Apresentação: consolidando o campo da investigação em política educacional. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. de L. P. (org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 9-26.
- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jun. 2002. DOI <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100005>

ALVES, G. Notas sobre o golpe de 2016 no Brasil neodesenvolvimentalismo ou crônica de uma morte anunciada. *In: LUCENA, C. et al. (org). A crise da democracia brasileira.* Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 129-148.

ANTUNES, F. Reforma do Estado e políticas públicas: a governação em ação. Notas de um estudo no campo da Educação e Formação de Adultos em Portugal. *In: PERONI, V. M. V. (org.) Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação.* Brasília, DF: Liber Livro, 2013. p. 82-119.

ARAÚJO, J. F. **A Reforma da gestão pública: do mito à realidade.** *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL LUSO-GALAICO, 2004, Braga. [Anais ...] [S. l. : s. n.], 2004. p. 1-11.*

ARAÚJO, H. E. *et al.* **O Ideb como instrumento de gestão para uma educação de qualidade: a educação brasileira vista pelas lentes do Ideb.** Brasília, DF: Ipea, 2019. (Texto para discussão).

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; CARNEIRO, S. R. G. Limitações da participação e gestão “democrática” na rede estadual paulista. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p.1143-1158, 2016. DOI <https://doi.org/10.1590/es0101-73302016167343>

ARROYO, M. G. Gestão da educação com justiça social. Que gestão dos injustiçados? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 36, n. 2, p. 768-788, 2020. DOI <https://doi.org/10.21573/vol36n22020.100820>

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set/dez. 2005. DOI <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org). Políticas educacionais: questões e dilemas.* São Paulo: Cortez, 2011. p. 10-32.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Especial. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300002>

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 2. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.

BLASIS, E. de. Avaliações em larga escala: contribuições para a melhoria da qualidade na educação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 251-268, 2013. DOI <https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i1.213>

BOITO JÚNIOR, A. O caminho brasileiro para o fascismo. **Caderno CRH**, Salvador, v. 34, p. 1-23, 2021. DOI <https://doi.org/10.9771/ccrh.v34i0.35578>

BRASIL. **Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004**. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Brasília, DF: Casa Civil, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm). Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2014. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PLP 235/2019 Projeto de Lei Complementar**. Institui o Sistema Nacional de Educação, nos termos do art. 23, parágrafo único, do art. 211 e do art. 214 da Constituição Federal. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2318217>. Acesso em: 23 maio 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 20 jan. 2022.

BRESSER-PEREIRA, L. C. The two forms of capitalism: developmentalism and economic liberalism. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 37, n. 4, p. 680-703, 2017. DOI <https://doi.org/10.1590/0101-31572017v37n04a02>. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/2017/347-Two-Forms-Capitalism.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BREWER, T. J.; HARTLEP, N. D.; SCOTT, I. M. Forbes 30 under 30 in education: Manufacturing “edu-preneur” networks to promote and reinforce privatization/marketization in education. **Education Policy Analysis Archives**, [United States], v. 26, n. 1, p. 76, 2018. DOI <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3563>

BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological Paradigms and Organizational Analysis: Elements of the Sociology of Corporate Life**. London: Heinemann, 1979.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria política**. Equipe de tradução PUCCAMP. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.

CATINI, C. de R. Educação bancária, “com um Itaú de vantagens”. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 90-118, abr. 2021.

CAVALCANTI, P. A. **Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas: uma contribuição para a área educacional**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2007.

CHARLOT, B. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, p. 129-136, n. 4, out./dez. 2007.

CHAUÍ, M. Democracia e a educação como direito. Introdução do livro recém-lançado “A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio”. In: LIMA, I. R. S.;

OLIVEIRA, R. C. (org.). **A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio**. Porto Alegre: Zouk, 2021. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/democracia-e-a-educacao-como-direito/>. Acesso em: 1 fev. 2022.

CHAUÍ, M. Fantasia da terceira via. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 4-10, dez. 1999. COMMUNITY DEVELOPMENT FINANCIAL INSTITUTIONS FUND (U.S.). **New Markets Tax Credit Program**. [United States]: CDFI Fund, 2022. Disponível em: <https://www.cdfifund.gov/programs-training/programs/new-markets-tax-credit>. Acesso em: 1 fev. 2022.

COMO os governos estaduais lidam com a pandemia. **Nexo Jornal**, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/especial/2020/05/10/Como-os-governos-estaduais-lidamcom-a-pandemia>. Acesso em: 13 out. 2020.

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

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 18, n. 2, p. 163-174, 2002.

CURY, C. R. J. Educação escolar e pandemia. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 8-16, 2020.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

DEUBEL, A. N. R. Una itroducción para el análisis de las políticas públicas. **Revista Cuadernos de Administración**, Universidad del Valle, n. 30, p. 113-128, 2003.

DRABACH, N. P. Gestão gerencial: a ressignificação dos princípios da gestão democrática. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: Anpae, 2011. p. 1-11.

FAGUNDES, H.; MOURA, A. B. Avaliação de programas e políticas públicas. **Textos & Contextos (Porto Alegre)**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 89-103, 2009.

FAUSTINI, L. A. *et al.* Estrutura administrativa da educação básica. *In*: MENEZES, J. G. de C.; BARROS, R. S. M. de; NUNES, R. A. da C. **Estrutura e funcionamento da educação básica**: Leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1998. Cap. 6, p. 137-151.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. P. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. **Educação básica no Brasil**: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. v. 1, p. 213-238.



FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 17, n. 72, p. 167-177, 2000.

FERREIRA, N. S. C. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1227-1249, 2004. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400008>

FONSECA, F. Estado, planejamento e gestão pública no Brasil contemporâneo. *In*: CARDOSO JÚNIOR, J. C.; SANTOS, E. A. V. (org.). **PPA 2012-2015: experimentalismo institucional e resistência burocrática**. Brasília, DF: IPEA, 2015. Cap. 2, p. 37-67.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/fd0264ae-5c28-40cb-a79e-c5bc2aa4522f/content>. Acesso em: 1º nov. 2023.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

FREITAS, L. C. de. **Social-democracia e regulação: onde levaria?** [S. l.], 2018b. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/12/26/social-democracia-e-regulacao-onde-levaria/>. Acesso em: 1 fev. 2022.

FREITAS, L. C. de. **INEP: o aparelhamento prossegue**. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/category/os-novos-reformadores/mec-sob-bolsonaro/page/2/>. Acesso em: 1 fev. 2022.

FREITAS, L. C. de. **Neotecnicismo digital**. [S. l.], 2021. Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2021/07/11/neotecnicismo-digital/>. Acesso em: 1 fev. 2022.

FREITAS, V. A. F.; PEREIRA, M. S. F. Cultura de resultados e nova gestão pública: as narrativas de poder no prêmio “Escola Transformação”. **Humanidades** (Montes Claros), Montes Claros, v. 11, n. 1, p. 137-153, 2022. DOI <https://doi.org/10.53303/hmc.v11i1.209>

FRIEDMAN, M. The role of government in education. *In*: SOLO, R. A. (ed.). **Economics and the public interest**. New Jersey: Trustees of Rutgers College, 1955. p. 123-144. Disponível em: <http://la.utexas.edu/users/hcleaver/330T/350kPEEFriedman>. Acesso em: 9 nov. 2021.

FUNDAÇÃO DA GIDE. **FDG**. Nova Lima, 2023. Disponível em: <https://www.fdg.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 12 mar. 2023.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL CAIO MARTINS (Minas Gerais). **A FUCAM: Institucional**. Esmeraldas, 2023. Disponível em: <https://fucam.mg.gov.br/a-fucam/institucional>. Acesso em: 12 jan. 2023.

FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF (Minas Gerais). **Fundação Helena Antipoff**. Ibirité, 2023. Disponível em: <http://fha.mg.gov.br/pagina/fha/fundacao-helena-antipoff>. Acesso em: 12 jan. 2023.

GAULEJAC, V. de. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. 3. ed. São Paulo; Ideias & Letras, 2007.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

GREENE, P. **For HRC: Profit vs. non-profit charters**. [S. l.], 2016. Disponível em: <http://curmudgucation.blogspot.com/2016/07/for-hrc-profit-vs-non-profit-charters.html>. Acesso em: 9 nov. 2021.

GRIN, E. J.; ABRÚCIO, F. L. Hybridism as a national policy style: paths and dilemmas of the majoritarian and consensus approaches in Brazil. **Revista Brasileira de Ciência Política**, São Paulo, v. 35, e234516, 2021, p. 1-59, 2021. DOI <https://doi.org/10.1590/0103-3352.2021.35.234516>

GRUENING, G. Origin and theoretical basis of the New Public Management (NPM). **International Public Management Journal**, Stanford, v. 4, n. 1, p. 1-25, 2001. DOI [https://doi.org/10.1016/S1096-7494\(01\)00041-1](https://doi.org/10.1016/S1096-7494(01)00041-1)

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HYPOLITO, Á. M. Reorganização gerencialistas da escola e trabalho docente. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 21, n. 38, out./dez. 2011.

HÖFLING, E. de. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, p. 30-41, 2001. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Nossa história**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2023. Disponível em <https://institutoayrtonsenna.org.br/quem-somos/nossa-historia/>. Acesso em: 1 dez. 2023.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Relatório anual 2020**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2020. Disponível em <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/instituto-ayrton-senna-relatorio-anual-2020.pdf> . Acesso em: 1 fev. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades Jovem de Futuro 2019 MG**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2019. Disponível em: [https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2020/06/IU-Relatorio\\_Atividades\\_MG\\_2019-digital.pdf](https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2020/06/IU-Relatorio_Atividades_MG_2019-digital.pdf). Acesso em: 1 fev. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades Jovem de Futuro 2020 Minas Gerais**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2020. Disponível em:

[https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2021/02/IU-Relatorio\\_atividades\\_MG\\_2020.pdf](https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2021/02/IU-Relatorio_atividades_MG_2020.pdf). Acesso em: 1 fev. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. **Jovem de Futuro Relatório de Atividades Minas Gerais 2021**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2021. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2022/04/IU-RELATORIO-ATIVIDADES-2021-MG-FINAL-web.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. **Jovem de Futuro**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2022. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>. Acesso em: 1 jan. 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAZZARIN, L. F. **Bases epistemológicas da pesquisa em educação**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2016. Disponível em: [https://nte.ufsm.br/images/identidade\\_visual/FINAL\\_Educao\\_Especial\\_BEPE.pdf](https://nte.ufsm.br/images/identidade_visual/FINAL_Educao_Especial_BEPE.pdf). Acesso em: 1 jan. 2022.

LENHARDT, G.; OFFE, C. Teoria do Estado e política social: tentativas de explicação político-sociológica para as funções e os processos inovadores da política social. *In*: OFFE, C. **Problemas estruturais do estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. p. 10-56.

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, S. P. Organismos internacionais e políticas para a educação: repercussões na escola e no processo ensino-aprendizagem. *In*: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (org.). **Didática e currículo: impacto dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico: CEPED Publicações, 2016. p. 49-73.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. M. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Ed. Espaço Acadêmico, 2018.

LIMA, L. C. Diretor de escola pública: unipessoalidade e concentração do poder no quadro de uma relação subordinada. *In*: PERONI, V. (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2013. p. 58-81.

LIMA, L. C. E depois de 25 de Abril de 1974: centro(s) e periferi (s) das decisões no governo das escolas. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 43, p. 141-160, 2014a.

LIMA, L. C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, 2014b. DOI <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142170>

LIMA, L. C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p 15-28, 2018. DOI <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57479>

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230034, 2018. DOI <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230034>

MARQUES, L. R. Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e69772, 2020. DOI <https://doi.org/10.1590/0104-4060.69772>

MARQUES NETO, F. de A. **Parcerias público-privadas: conceito**. São Paulo: Enciclopédia Jurídica da PUC-SP, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/32/edicao-1/parcerias-publico-privadas:-conceito>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MEJÍA, F.; OLVERA, A. Gestión escolar: un asunto de mercado, de Estado o de sociedad. Algunas experiencias internacionales. **Revista Latinoamericana**, México, v. 40, n. 1, p. 9-52, 2010.

MENEZES, J. S. S.; SOUZA, D. B. Monitoring and evaluation in the State Education Plans aligned to the new National Education Plan. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 614-639, 2018. DOI <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0068>

MERQUIOR, J. G. **O liberalismo antigo e moderno**. 3. ed. São Paulo: É Realizações, 2014.

MILL, J. S. **Princípios de economia política: Stuart Mill**. São Paulo: LeBooks Editora, 2019.

MINAS GERAIS. **Decreto 47758, de 19 de novembro de 2019**. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação e dá outras providências. Belo Horizonte: ALMG, 2019a. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=23304&ano=2019>. Acesso em: 18 mar. 2022.

MINAS GERAIS. **Lei nº 23304, de 30 de maio de 2019**. Estabelece a estrutura orgânica do Poder Executivo do Estado e dá outras providências. Belo Horizonte: ALMG, 2019b. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=23304&ano=2019>. Acesso em: 18 mar. 2022.

MINAS GERAIS. Diretoria de Gestão de Contratos e Convênios. Extrato de Acordo de Cooperação [Técnica entre Governo e OSC]. **Diário do Executivo de Minas Gerais**, Belo Horizonte, p. 29, 7 ago. 2019c. Caderno 1. Disponível em: [https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2020/06/DOE-publica%C3%A7%C3%A3o-Acordo\\_07.08.2019.pdf](https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2020/06/DOE-publica%C3%A7%C3%A3o-Acordo_07.08.2019.pdf). Acesso em: 1 fev. 2022.

MINAS GERAIS. **Plano Plurianual de Ação Governamental 2020-2023: Exercício 2020**. Volume I. Belo Horizonte: ALMG, 2019d. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1sThzZQpPghXuHkzKIQiWj5XEvEN6lQ2M>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.381, de 22 de junho de 2020**. Dispõe sobre os Indicadores da Gestão Escolar, para fins da Avaliação de Desempenho dos Gestores Escolares (ADGE) da Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) e fixa os instrumentos do processo. Belo Horizonte: SEE/MG, 2020a. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4381-20-r%20-%20Public.%2022-07-20.pdf> . Acesso em: 9 jun. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Memorando-Circular nº 5/2020/SEE/DIEF**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2020b. Disponível em: [https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular%20n%C2%BA%205-2020-SEE-DIEF,%2006%20de%20agosto%20de%202020%20-%20Projeto%20Gest%C3%A3o%20Integrada%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(GI%20DE\).pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular%20n%C2%BA%205-2020-SEE-DIEF,%2006%20de%20agosto%20de%202020%20-%20Projeto%20Gest%C3%A3o%20Integrada%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(GI%20DE).pdf). Acesso em: 9 mar. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Cadastro escolar**: todas as redes. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021a. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas>. Acesso em: 8 out. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Edital de credenciamento nº 01, de 02 de julho de 2021**. Credenciamento de instituições públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos, que poderão ofertar formação profissional e técnica de nível médio, quando o Projeto Trilhas de Futuro estiver em execução, [...]. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021b. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/EDITAL%20DE%20CREDENCIAMENTO%20SEE%20N%C2%BA%20012021..pdf>. Acesso em: 9 jun. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Memorando-Circular nº 9/2021/SEE/DIEF**. [Informações e orientações para acompanhamento das ações]. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021c. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular%20n%C2%BA%209-2021-SEE-DIEF.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.661, de 18 de novembro de 2021**. Dispõe sobre os procedimentos a serem observados pelas instituições de ensino credenciadas e contratadas no Projeto Trilhas de Futuro nas ações de monitoramento e avaliação a serem realizadas no âmbito das Superintendências Regionais de Ensino e da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021d. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4661-21-r%20-%20Public.%2019-11-21.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.584, de 22 de junho de 2021**. Dispõe sobre o Projeto Mãos Dadas. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021e. Disponível em: [https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/RESOLUCAO-SEE-No-4.584\\_2021.pdf](https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/RESOLUCAO-SEE-No-4.584_2021.pdf) . Acesso em: 9 jun. 2022.

MINAS GERAIS. **Transforma Minas**. Belo Horizonte: Prodemge, 2022a. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/transforma-minas>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **educação.mg.gov.br**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2022b. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 18 mar. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Cartilha Projeto Somar**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2022c. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/cards%20Projeto%20SOMAR.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Edital nº 04, de 06 de junho de 2022**. Processo de seleção Diretor e Vice-Diretores da E.E. Adelino Castelo Branco - Gestão Compartilhada Projeto Somar: gestão compartilhada Projeto Somar. Belo Horizonte: SEE/MG, 2022d. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/EDITAL%20N%C2%BA%2004,%20DE%2006%20DE%20JUNHO%20DE%202022%20-%20Public.%2007-06-22.pdf> . Acesso em: 9 jun. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações para o credenciamento de instituições**. Trilhas de futuro. Belo Horizonte: SEE/MG, 2022e. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20o%20Credenciamento%20de%20Institui%C3%A7%C3%B5es.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.697, de 13 de janeiro de 2022**. Regulamenta o Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEE/MG e dá outras providências. Belo Horizonte: SEE/MG, 2022f. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4697-22-r%20-%20public.%2014-01-22.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Avaliações Educacionais em Larga Escala**. Se Liga na Educação 2022. Belo Horizonte: SEE/MG, 2022g. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/avalia%C3%A7%C3%B5es-educacionais-em-larga-escala>. Acesso em: 9 jun. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.710, de 03 de fevereiro de 2022**. Dispõe sobre os Indicadores da Gestão Escolar, para fins da Avaliação de Desempenho dos Gestores Escolares (ADGE) da Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) e fixa os instrumentos do processo. Belo Horizonte: SEE/MG, 2022h. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4710-22-r%20-%20Public.%2003-02-22.pdf> . Acesso em: 09 jun. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Belo Horizonte: SEE/MG, 2022i. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Ensino Médio. Belo Horizonte: SEE/MG, 2022j. Disponível em:

<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf> . Acesso em: 18 mar. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.764, de 23 de agosto de 2022**. Dispõe sobre a Assembleia Escolar e sobre a estrutura, o funcionamento e o processo de eleição dos membros do Colegiado Escolar na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MG, 2022k. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SEE%20n%C2%BA%204.764%20-%20Colegiado%20Escolar.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2023.

MINAS GERAIS. **Conhecendo as avaliações e os indicadores educacionais**. Elaborado pela Equipe Técnica da Superintendência de Avaliação Educacional. Belo Horizonte: Simave, 2022l. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Simave%20-%20Conhecendo%20as%20Avalia%C3%A7%C3%B5es%20e%20os%20Indicadores%20Educacionais.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Planejamento e Gestão. **Planejamento e Orçamento**. Belo Horizonte: [Planejamento e Gestão], 2022m. Disponível em: <https://planejamento.mg.gov.br/pagina/planejamento-e-orcamento/planejamento-e-orcamento>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Planejamento e Gestão. **Resolução Conjunta SEPLAG/SEGOV/SECRETARIA-GERAL nº 10.525, de 07 de fevereiro de 2022**. Estabelece diretrizes, regras e procedimentos referentes à Frente Atração e Seleção do Transforma Minas. Belo Horizonte: [Planejamento e Gestão], 2022n. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/sites/default/files/paginas/RC%2010525.pdf> . Acesso em: 20 mar. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Planejamento e Gestão. **PMDI 2019-2023**. Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado. Belo Horizonte, set. Belo Horizonte: [Planejamento e Gestão], 2019e. Disponível em: <https://seplag.mg.gov.br/documento/plano-mineiro-de-desenvolvimento-integrado-pmdi-2019-2030> . Acesso em 10 mar. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria-Geral. **Escolas e instituições vão monitorar ações pedagógicas em Minas**. Belo Horizonte: Secretaria-Geral, 2022o. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/escolas-e-instituicoes-vao-monitorar-acoes-pedagogicas-em-minas> . Acesso em: 12 mar. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria-Geral. **Agência Minas**. Belo Horizonte: Secretaria-Geral, 2023. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/>. Acesso em: 12 mar. 2023.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método, criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. Cap. 1, p. 9-31.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, classe e movimento social**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOVIMENTO PELA BASE. **Observatório**. Brasília, DF: Movimento pela Base, 2022a. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 18 mar. 2022.

MOVIMENTO PELA BASE. **É o diretor da escola quem cuida dos detalhes para que os currículos cheguem até a sala de aula**. Brasília, DF: Movimento pela Base, 2022b. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/e-o-diretor-da-escola-que-m-cuida-dos-detalhes-para-que-os-curriculos-cheguem-ate-a-sala-de-aula/>. Acesso em: 18 mar. 2022.

NOVAES, H. T. OKUMURA, J. H. **Introdução à política educacional em tempos de barbárie**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. DOI <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-189-8>

NOVAIS, V. S. M.; CHAVES, V. L. J. A gestão democrática em escolas públicas do município de Belém e o Plano de Ações Articuladas. In: CASTRO, A. M. D. A.; SILVA, M. S. P. S.; CHAVES, V. L. J. (org.). **Plano de Ações Articuladas em municípios brasileiros**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 111-138.

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015. DOI <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440>

OLIVEIRA, J. F.; OLIVEIRA, R. P. Prefácio. In: ADRIÃO, T.; MARQUES, L. R.; AGUIAR, M. A. da S. (org.). **Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018**: para onde os sistemas estaduais caminham. Brasília, DF: Anpae, 2019. p. 9-12.

ORIBE, C. Y. **PDCA**: origem, conceitos e variantes dessa ideia de 70 anos. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://www.qualypro.com.br/artigos/pdca-origem-conceitos-e-variantes-dessa-ideia-de-70-anos> . Acesso em: 18 mar. 2023.

PARO, D. A.; REGASSON, B. V. Perspectivas da Ciência Política na pandemia do coronavírus: uma entrevista com o cientista político Tiago Borges na Seção Especial Coronavírus. **Em Tese**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 54-63, jul./dez. 2020. Seção Especial COVID-19 e Edição Especial I Seminário Sociologia e Política DOI <https://doi.org/10.5007/1806-5023.2020v17n2p54>

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. DOI <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300008>.

PARO, V. H. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 453-467, 2009. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200008>

PARTIDO NOVO (Brasil). **Liberdade Ainda que Tardia**. Plano de Governo de Romeu Zema. Minas Gerais: Partido Novo, 2018. Disponível em: [https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/MG/2022802018/130000600702//proposta\\_1533160671813.pdf](https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/MG/2022802018/130000600702//proposta_1533160671813.pdf). Acesso em: 8 out. 2021.



PAULA, A. S. do N. de; COSTA, F. J. F.; LIMA, K. R. R. A contradição gestão democrática x administração burocrática a escola: apontamentos para o debate. **RPGE: Revista OnLine de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 388-400, 2019. DOI <https://doi.org/10.22633/rpge.v23i2.12443>

PECI, A.; SOBRAL, F. Parcerias Público-Privadas: análise comparativa das experiências britânica e brasileira. **Cadernos Ebape**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 1-14, 2007. DOI <https://doi.org/10.1590/S1679-39512007000200011>

PEREIRA, M. S. F.; COSTA, A. C. M. A avaliação e a produção da qualidade na escola pública de educação básica. In: GUTIERRES *et al.* (org). **Dimensões do plano de ações articuladas**: contextos e estratégias de implementação. São Paulo: Mercado de Letras, 2017. v. 1, p. 47-74.

PERONI, V. M. V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 19-31, maio/ago, 2012. DOI <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000200003>

PERONI, V. M. V. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: PERONI, V. M. V. (org.) **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília, DF: Liber Livro, 2013. p. 9-32.

PIMENTA, C. C. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 5, p. 173-199, 1998.

PIRES, P. A. G.; GONÇALVES, R. M. A gestão democrática no contexto da legislação brasileira: lutas e embates para a democratização do ensino público. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 8, n. 17, p. 1-13, 2019. DOI <https://doi.org/10.5902/2318133836395>

POLI, L.; LAGARES, R. Dilemas da gestão democrática da educação frente ao contexto da Nova Gestão Pública. **RBPAAE: revista brasileira de política e administração da educação**, Brasília, DF, v. 33, n. 3, p. 835-849, 2017. DOI <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.76080>

POSSAMAI, Z. R. Democracia e patrimônio cultural feridos. **Jornal da Universidade [UFRGS]**, Porto Alegre, p. 1-3, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/254499>. Acesso em: 2 fev. 2023.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Estado de bem-estar social, neoliberalismo e estado gestor: aproximações globais. In: LUCENA, C. *et al.* (org). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 79-98.

QUAGLIA, G. Vida e morte de um sonho. **Cadernos Miroslav Milovic**, Porto de Galinhas, v. 1, n. 1, p. 183-185, 2023. DOI <https://doi.org/10.46550/cadernosmilovic.v1i1.23>

RAVITCH, D. **Reign of error**: the hoax of the privatization movement and the danger to America's Public Schools. New York: Alfred A. Knopf, 2013a.

RAVITCH, D. **Boston Teacher: Why I Quit, Why I Fight**. [S. l.], 2013b. Disponível em: <https://dianeravitch.net/category/corporate-reformers/>. Acesso em: 1 nov. 2021.

RAVITCH, D. **Bob Braun Explains the Opposition to Billionaire-Funded “Reform”**. [S. l.], 2021a. Disponível em: <https://dianeravitch.net/category/corporate-reformers/>. Acesso em: 1 nov. 2021.

RAVITCH, D. **NPE Launches New Website with Stories from the Frontlines of Public School Advocacy**. [S. l.], 2021b. Disponível em: <https://dianeravitch.net/category/corporate-reformers/>. Acesso em: 1 nov. 2021.

RAVITCH, D. **Jeff Bryant: The End of School “Reform”**. [S. l.], 2021c. Disponível em: <https://dianeravitch.net/category/corporate-reformers/>. Acesso em: 1 nov. 2021.

ROSSI, P. H.; LIPSEY, M. W.; FREEMAN, H. E. **Evaluation: A Systematic Approach**. Thousand Oaks: Sage, 2004.

SAAD FILHO, A.; MORAIS, L. **Brasil: neoliberalismo versus democracia**. São Paulo: Boitempo, 2018. DOI <https://doi.org/10.2307/j.ctt1xp3ndh>

SAMPAIO, C. M. A.; SANTOS, M. S.; MESQUIDA, P. Do conceito de educação a educação no neoliberalismo. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 165-178, 2002. DOI <https://doi.org/10.7213/rde.v3i7.4921>

SANDER, B. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANDER, B. **Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1984.

SANDER, B. Gestão educacional: concepções em disputa. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, DF, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/102>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SANTOS, F. A centralidade do professor na agenda educacional internacional: estratégias de consenso e terceirização. *In*: LIBANEO, J. C; SUANNO, M. V. R; ROSA, S. V. L. (org.). **Didática e Currículo: impacto dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico: CEPED Publicações, 2016. p. 151-174.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação: o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, e020063, 2020. DOI <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0id1463>

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2017.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, p. 743-760, 2013. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006>

SECCHI, L. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 347-369, 2009. DOI <https://doi.org/10.1590/S0034-76122009000200004>

SENHORAS, E. M. Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020.

SILVA, D. Q. M. **A gestão escolar como arena política**: impasses do novo gerencialismo: impasses do novo gerencialismo. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA, M. A. da. Prefácio. *In*: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. M. (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Ed. Espaço Acadêmico, 2018. p. 9-12. DOI <https://doi.org/10.22420/rde.v12i24.913>

SILVA, M. S. P. da; VALENTE, L. de F.; PEREIRA, M. S. F. O “novo” nas trilhas da educação: políticas e prioridades para a educação básica nas Minas Gerais em 2019 (janeiro a junho). *In*: ADRIÃO, T.; MARQUES, L. R.; AGUIAR, M. A. da S. (org.). **Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018**: para onde os sistemas estaduais caminham. Brasília, DF: Anpae, 2019. p. 166-180.

SILVA, M. V. Cenário econômico e político mundial e tensões contemporâneas na educação: narrativas e concepções de pesquisadores no VI Seminário da Educação Brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0224315, 2019. DOI <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019224315>

SOUZA, D. Q. M. **A gestão escolar como arena política**: impasses do novo gerencialismo: impasses do novo gerencialismo. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

STEVANIM, L. F. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **Radis**, Rio de Janeiro, n. 215, p. 10-15, 2020. Disponível em:

<https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/43180/Exclus%E3oNadaRemota.pdf;jsessionid=8DBA16A925CF6FF411CBCB3DBF1E901B?sequence=2>. Acesso em: 20 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Conheça o SIMAVE**. Juiz de Fora: UFJF/CAED, 2022. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/programa>. Acesso em: 18 mar. 2022.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, p. 599-622, 2015. DOI <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 67, n. 1, p. 19-38, 2015. DOI <https://doi.org/10.35362/rie670203>

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Liderança e gestão democrática na educação pública brasileira. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 1, p. 11-25, 2019. DOI <https://doi.org/10.14244/198271993175>

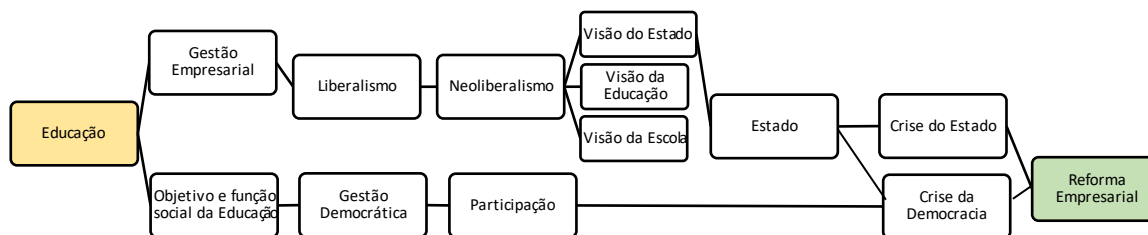
VILLEN, P. A crise brasileira e as rachaduras do sistema. *In*: LUCENA, C. *et al.* (org). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 109-125.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

WU, X. *et al.* **Guia de políticas públicas: gerenciando processos**. Brasília, DF: Escola Nacional de Administração Pública, 2014.

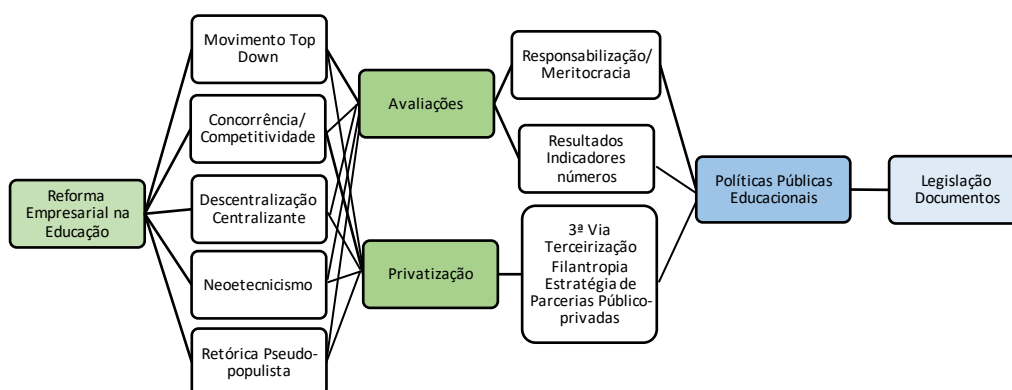
## APÊNDICE A - FIGURAS SÍNTESES DOS ELEMENTOS CENTRAIS DA PESQUISA

Figura A - Problematização para Estruturação do Levantamento Teórico



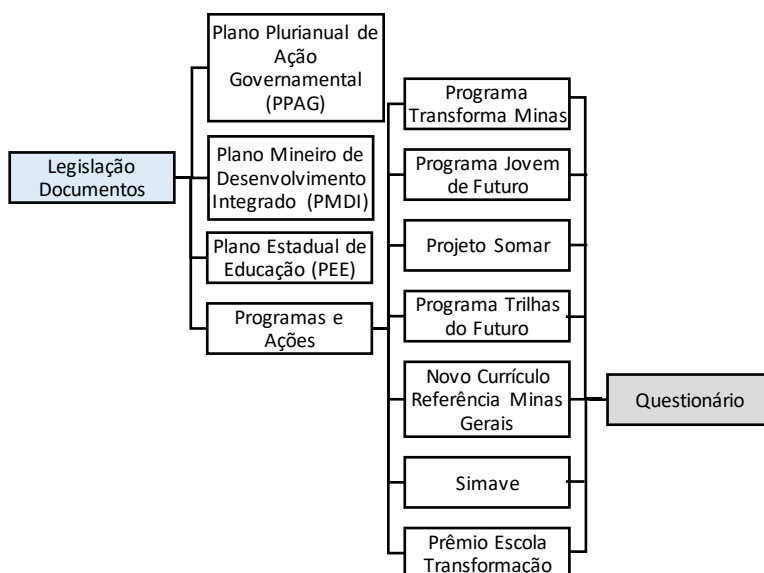
Fonte: Elaborada pela autora.

Figura B – Elementos de Análise Anterior ao Levantamento Documental



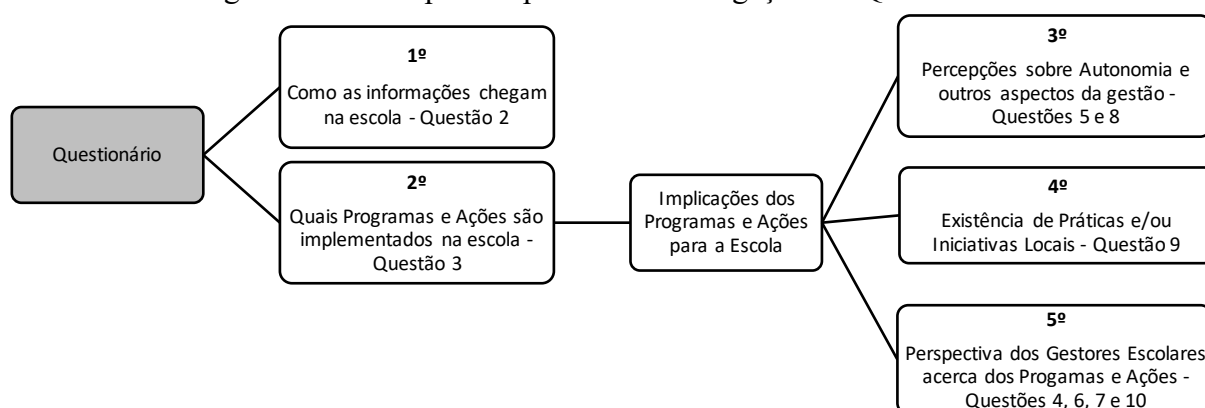
Fonte: Elaborada pela autora.

Figura C – Elementos de Análise Anteriores ao Questionário



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura D – Principais Tópicos de Investigação do Questionário



Fonte: Elaborada pela autora.

## ANEXO A - QUESTIONÁRIO

### Questionário

#### **“As políticas educacionais da Reforma Empresarial de Minas Gerais (2019 a 2022) e seus desdobramentos nas práticas de gestão das escolas”**

Olá, eu, Vanyne Aparecida Franco Freitas, e a Professora Maria Simone F. Pereira, somos pesquisadoras da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e convidamos você a participar da pesquisa "As políticas educacionais da Reforma Empresarial de Minas Gerais (2019 a 2022) e seus desdobramentos nas práticas de gestão das escolas".

Esta pesquisa foi devidamente autorizada pela SEE/SU, conforme Ofício SEE/SU nº 333-2021, enviado às escolas da Regional de Ituiutaba em 23/11/2021, e tem como objetivo analisar as implicações e os desdobramentos das políticas públicas e ações educacionais de Minas Gerais, instituídas a partir de 2019, na gestão das escolas públicas da microrregião de Ituiutaba, com base na reforma empresarial da educação.

Em **NENHUM MOMENTO** você será identificado(a). Este questionário, enviado por meio eletrônico, é de formato simples e rápido, com 10 questões e previsão de resposta, no máximo, de 15 minutos.

Código de Conhecimento Informado pelo(a) pesquisador(a):

Reforçamos que em **NENHUM MOMENTO** você será identificado(a) - **NÃO** informe nome, endereço, CEP, telefones.

Cada questionário respondido terá um **CÓDIGO ESPECÍFICO**, sem identificação da escola ou do participante.

Os resultados da pesquisa serão publicados, e ainda assim a sua identidade será preservada, com o compromisso das pesquisadoras de divulgar os resultados da pesquisa em formato acessível ao grupo ou população da pesquisa sem identificação dos participantes (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV).

A sua experiência e participação são muito importantes para nossa pesquisa. Se possuir interesse em participar deste estudo, por favor leia os itens a seguir, e, caso esteja de acordo, consinta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:

Abrir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

### **Seção 2**

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “As políticas educacionais da Reforma Empresarial de Minas Gerais (2019 a 2022) e seus desdobramentos nas práticas de gestão das escolas”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Docente Dr.<sup>a</sup> Maria Simone Ferraz Pereira e da Discente Vanyne Aparecida Franco Freitas, do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação – FACED, Curso de Doutorado, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Com a pesquisa, objetivamos analisar as implicações das políticas públicas e ações educacionais de Minas Gerais, instituídas a partir de 2019, na gestão das escolas públicas da microrregião de Ituiutaba, com base na reforma empresarial da educação.

O Termo/registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pelo pesquisador Vanyne Aparecida Franco Freitas. Você tem um tempo para decidir se quer participar, conforme Cap. III da

Resolução CNS 510/2016. Na sua participação - por estar incluído na pesquisa como gestor de uma escola estadual, situada no Triângulo Mineiro – você será contatado pelo pesquisador (via telefone e e-mail) e receberá um questionário, por meio eletrônico (e-mail), de formato simples e rápido, com 10 questões, para resposta em no máximo 15 minutos; ao concordar em responder o questionário, você concorda em ser novamente contatado para o devido agendamento de uma entrevista (semiestruturada) - em modo *on line*, por videoconferência (com o envio do link via e-mail), ou presencialmente, de acordo com a sua preferência - que terá duração máxima de 30 minutos, para coleta de material falado; este material será analisado pelo método de análise de conteúdo de Bardin (2011), conceituada como um conjunto de instrumentos metodológicos sob os quais se aplicam os discursos diversificados (conteúdos e textos).

Você receberá por e-mail uma via deste documento de Registro de Consentimento, confirmando sua participação.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada, com o compromisso do pesquisador de divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS no 510 de 2016, Artigo 3o, Inciso IV).

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar da pesquisa. Todos os custos de transporte para deslocamento do pesquisador serão cobertos pela pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS no 510 de 2016, Artigo 19).

Os riscos consistem na identificação dos participantes – que será minimizado com o encaminhamento dos questionários sem solicitação de informações específicas das escolas e dos gestores, apenas de um código específico de cada escola, informada pelo pesquisador; e com a reafirmação, conforme consta no TCLE, que não haverá nenhuma identificação em nenhum momento dos participantes da pesquisa.

Os benefícios serão de dar retorno à sociedade acerca do conhecimento e da implementação das políticas públicas onde a educação acontece – nas escolas – além de validar a importância das escolas públicas e da participação dos gestores e da sociedade na construção destas políticas; além disto, será dada a oportunidade dos gestores das escolas manifestarem seu posicionamento neste processo de construção e implementação das políticas públicas educacionais.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Docente Maria Simone Ferraz Pereira, pelo e-mail [msimonefp@gmail.com](mailto:msimonefp@gmail.com) e telefone (34) 99699-5404; e com a Discente Vanyne Aparecida Franco Freitas, pelo e-mail [vanyne@ufu.br](mailto:vanyne@ufu.br) e telefone (34)99979-7850. Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: [https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha\\_Direitos\\_Eticos\\_2020.pdf](https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf).

Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, no 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131 ou pelo e-mail [cep@propp.ufu.br](mailto:cep@propp.ufu.br). O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.



Agradecemos a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se permanecer com interesse em participar deste estudo, por favor consinta sua participação na pesquisa:

- Estou de acordo com o Termo apresentado e participarei da pesquisa.

### Seção 3

Parte I - Informações básicas

QUESTÃO 1 - Qual sua atuação na escola em que trabalha?

- Na área de Gestão.  
 Como professor(a) / educador (a).  
 Como Técnico(a) Administrativo(a) e/ou outras funções administrativas.  
 Todas as opções acima.  
 Outros...

QUESTÃO 2 - Por meio de qual ou quais ferramentas as informações sobre as principais ações e programas relacionados às escolas chegam até você? Você pode selecionar mais de uma opção.

- Por e-mail.  
 Pela internet (páginas da Secretaria do Estado de Educação).  
 Pelo gestor(a) responsável e/ou pela Secretaria Regional de Ensino.  
 Por ações de formação / cursos relacionados;  
 Por grupos de WhatsApp da escola.  
 Outros...

### Seção 4

Parte II - Sobre as ações e programas educacionais de Minas Gerais e seus desdobramentos na escola

QUESTÃO 3 - Quais ações, programas ou ferramentas educacionais foram implementados e/ou estão em atividade na escola que trabalha? Você pode selecionar mais de uma opção.

- Transforma Minas – Programa de Gestão por Mérito e Competência  
 Programa Jovem de Futuro, do Instituto Unibanco  
 Projeto Somar  
 Trilhas do Futuro  
 Novo Currículo Referência de Minas Gerais  
 Simave  
 Prêmio Escola Transformação  
 Outros...

QUESTÃO 4 - Qual ou quais ações, programas ou ferramentas educacionais - indicados na QUESTÃO 3 - você considera que têm alterado a organização do trabalho da escola? De que maneira isto acontece?

---

### Seção 5

Continuação Parte II

QUESTÃO 5 - Como você considera que as ações e programas educacionais são implementados nas escolas públicas estaduais?

- No modelo de cima para baixo, ou seja, via gestão (Governo, Secretarias Regionais, Direção) aos demais setores da escola;

- No modelo de baixo para cima, considerando as necessidades da escola, dos estudantes, da comunidade, dos professores.
- No modelo horizontal, considerando a gestão (Governos, Secretarias Regionais, Direção) e as necessidades da escola, dos estudantes, da comunidade, dos professores.
- Outros...

QUESTÃO 6 - Das características elencadas abaixo, em sua avaliação, quais demonstram o que as ações e/ou programas têm provocado na gestão e na organização do trabalho escolar? Marque quantas alternativas julgar necessárias:

- Incentivo a competição entre estudantes.
- Processos educativos reformulados para atender normas e avaliações externas.
- Processos educativos padronizados, sem considerar fatores externos e suas variáveis.
- Avaliação externa regulando a organização do trabalho da escola.
- Maior destaque ao desempenho numérico dos alunos em avaliações.
- Publicização dos resultados positivos e negativos das escolas.
- Qualidade definida pelo resultado nas avaliações externas.
- Controle político de ideais, de iniciativas e de ações.
- Necessidades educacionais ignoradas e conhecimento negado aos alunos mais pobres.
- Inserção de princípios empresariais no cotidiano escolar e na gestão escolar.
- Precarização do trabalho docente e sua substituição por tecnologias.
- Necessidade de eficiência sobrepondo-se à ética e moral nas práticas educacionais.
- Responsabilização do professor pelo acesso à escola e pela qualidade do ensino.
- Responsabilização do gestor escolar pelo acesso à escola e pela qualidade do ensino.
- Estratégia de parcerias público-privadas em projetos, ações e programas.
- Nenhuma das alternativas anteriores.
- Outros...

QUESTÃO 7 - Das opções marcadas na QUESTÃO 6, qual ou quais você considera de maior desdobramento e/ou implicação na gestão das escolas? Justifique sua escolha.

---

## Seção 6

### Parte III - Sobre a escola

QUESTÃO 8 - Quanto à liberdade da escola de definir e de decidir por práticas educacionais próprias e locais, marque a alternativa que melhor reflete o contexto da escola que você trabalha:

- Nenhuma autonomia, sem práticas locais para atender as necessidades da escola.
- Nenhuma autonomia, mas com práticas locais para atender as necessidades da escola.
- Com pouca autonomia, sem práticas locais para atender as necessidades da escola.
- Com pouca autonomia, mas com práticas locais para atender as necessidades da escola.
- Com muita autonomia, sem práticas locais para atender as necessidades da escola.
- Com muita autonomia, e com práticas locais para atender as necessidades da escola.
- Outros...

QUESTÃO 9 - Em sua opinião, qual ou quais práticas e/ou iniciativas locais são realizadas na gestão da escola em que trabalha, e que são importantes e contribuem para melhoria do cotidiano escolar?

---

QUESTÃO 10 - Como você vê as atuais ferramentas de gestão no cotidiano escolar? Você pode selecionar mais de uma opção.

- De modo benéfico, pois estas ferramentas refletem o futuro da educação no Brasil.
- Trazem visibilidade e destaque às escolas com bons resultados.
- Contribuem para melhorar a educação nas escolas.
- Trazem prejuízos à função primordial da educação de formação e emancipação das pessoas.
- Ocupa o trabalho pedagógico com tecnologias e cumprimento de atos normativos.
- Limitam a atuação e autonomia da gestão escolar local.
- Não apresentam benefícios ou prejuízos.
- Outros...

### **Seção 7**

#### **Final e Agradecimentos**

Agradecemos imensamente sua disponibilidade e cuidado em responder este questionário, que tem como um de seus objetivos validar a importância das escolas públicas estaduais e destacar a participação dos gestores escolares e da sociedade na construção das políticas públicas educacionais.

Caso deseje, deixe algum comentário e/ou sugestão. Sua participação é muito importante para nossa pesquisa.

---

## ANEXO B - JUSTIFICATIVAS DAS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO

### Justificativas das questões do Questionário

Questões	Justificativas conforme	
	Objetivos Específicos	Pressupostos
1 - Qual sua atuação na escola em que trabalha?	Para confirmar se o(a) respondente é da área de gestão escolar	Pressuposto 4
2 - Por meio de qual ou quais ferramentas as informações sobre as principais ações e programas relacionados às escolas chegam até você?	Para compreender como as informações são enviadas às escolas, conforme Objetivo Específico 1	Pressuposto 3
3 - Quais ações, programas ou ferramentas educacionais foram implementados e/ou estão em atividade na escola que trabalha?	Para compreender os programas e ações das políticas públicas educacionais de Minas Gerais, conforme Objetivo Específico 2	Pressuposto 1
4 - Qual ou quais ações, programas ou ferramentas educacionais - indicados na QUESTÃO 3 - você considera que têm alterado a organização do trabalho da escola? De que maneira isto acontece?	Para identificar as implicações e desdobramentos das atuais políticas públicas educacionais, conforme Objetivo Específico 3	Pressuposto 4
5 - Como você considera que as ações e programas educacionais são implementados nas escolas públicas estaduais?	Para compreender o processo da reforma empresarial, conforme Objetivo Específico 1	Pressupostos 1, 4 e 6
6 - Das características elencadas abaixo, em sua avaliação, quais demonstram o que as ações e/ou programas têm provocado na gestão e na organização do trabalho escolar?	Para identificar as implicações e desdobramentos das atuais políticas públicas educacionais, conforme Objetivo Específico 3	Pressupostos 4 e 6
7 - Das opções marcadas na QUESTÃO 6, qual ou quais você considera de maior desdobramento e/ou implicação na gestão das escolas? Justifique sua escolha.	Para identificar as implicações e desdobramentos das atuais políticas públicas educacionais, conforme Objetivo Específico 3	Pressupostos 4 e 6
8 - Quanto à liberdade da escola de definir e de decidir por práticas educacionais próprias e locais, marque a alternativa que melhor reflete o contexto da escola que você trabalha:	Para identificar os desdobramentos das atuais políticas públicas educacionais e práticas locais, conforme Objetivos Específicos 3 e 4	Pressupostos 4 e 6
9 - Em sua opinião, qual ou quais práticas e/ou iniciativas locais são realizadas na gestão da escola em que trabalha, e que são importantes e contribuem para melhoria do cotidiano escolar?	Para identificar os desdobramentos das atuais políticas públicas educacionais e práticas locais, conforme Objetivos Específicos 3 e 4	Pressupostos 4 e 5
10 - Como você vê as atuais ferramentas de gestão no cotidiano escolar?	Para identificar as implicações e desdobramentos das atuais políticas públicas educacionais, conforme Objetivo Específico 3	Pressupostos 4 e 6