

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

**A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MINEIRA VIA FORTALECIMENTO DA
RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA: as implicações do modelo GIDE**

JAQUELINE BARROS VIDIGAL

UBERLÂNDIA

2025

JAQUELINE BARROS VIDIGAL

**A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MINEIRA VIA FORTALECIMENTO DA
RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA: as implicações do modelo GIDE**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

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

Orientadora: Profa. Dra. Maria Simone Ferraz Pereira

UBERLÂNDIA

2025

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

V653	Vidigal, Jaqueline Barros, 1983-
2026	A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MINEIRA VIA FORTALECIMENTO DA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA: as implicações do modelo GIDE [recurso eletrônico] / Jaqueline Barros Vidigal. - 2026.
<p>Orientadora: Maria Simone Ferraz Pereira. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. DOI http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.13 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p>	
<p>1. Educação. I. Pereira, Maria Simone Ferraz, 1971-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.</p>	
CDU: 37	

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação			
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 38/2025/953, PPGED			
Data:	Vinte e dois de dezembro de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	08:30	Hora de encerramento:
Matrícula do Discente:	12412EDU018			
Nome do Discente:	JAQUELINE BARROS VIDIGAL			
Título do Trabalho:	"A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MINEIRA VIA FORTALECIMENTO DA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA: as implicações do modelo GIDE"			
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, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/maria-simone-ferraz-pereira>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Sangelita Miranda Franco Mariano - IFGoiano; Maria Célia Borges - UFU e Maria Simone Ferraz Pereira, 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(as) 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):

Aprovada.

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

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

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



Documento assinado eletronicamente por **Maria Simone Ferraz Pereira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/12/2025, às 11:26, 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 **Maria Celia Borges, Gestor de Contrato**, em 22/12/2025, às 11:30, 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 **Sangelita Miranda Franco Mariano, Usuário Externo**, em 23/12/2025, às 10:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6957217** e o código CRC **AD8CE48B**.

À minha filha Helena,
para que nunca duvide do poder que a educação
tem de mudar a nós mesmos e o mundo.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor, meu Deus, por ser meu refúgio e fortaleza. Por me amparar nos momentos difíceis, por renovar minhas forças em cada nascer do sol, por ser meu guia, meu conselheiro, minha fonte de misericórdia e resiliência.

À minha filha Helena, razão da minha coragem e do meu recomeço, que fez da maternidade o meu impulso, me ensinando a querer mais da vida e a transformar cada sonho em futuro. A você, dedico essa vitória, grata por sua compreensão nos momentos em que precisei ficar ausente.

Ao meu esposo, Antônio, por ser apoio constante, companheiro incondicional, por acreditar na minha capacidade e por enxergar em mim um futuro que me inspira a seguir.

À Chica, fiel companheira das madrugadas de estudo, que nunca me deixou solitária entre leituras e escritas. Minha parceira leal, sempre presente quando o silêncio parecia pesado.

À minha avó Maria, por ter me ensinado que “o saber não ocupa espaço”. E ao meu avô Braz, que me ensinou a sempre “pisar firme” e “erguer a cabeça”, independente das dificuldades encontradas pelo caminho. Estão, para sempre, vivos em meu coração.

À minha mãe Glória, eterna educadora, que dedicou a vida à educação e se esforçou para que seus filhos pudessem cursar uma universidade pública, meu exemplo de persistência. Ao meu pai Roberto, que não pôde compreender o caminho que eu trilhava, enquanto sua memória se apagava em silêncio. Que, de onde estiver, possa agora enxergar esta conquista, que também carrega parte de sua história.

À minha irmã Robertta, que sempre se fez presente, mesmo de longe, vibrando comigo por cada etapa vencida e que a mim dedicou diariamente suas orações.

À minha orientadora, professora Maria Simone, pela confiança, paciência e por abrir para mim as portas do mundo da pesquisa, permitindo-me buscar, com liberdade, o conhecimento. Agradeço por ser suporte e direção em cada etapa desta jornada. Sua dedicação à educação e ao trabalho docente me inspira. Levo comigo os grandes ensinamentos que nossa parceria me proporcionou.

Às minhas amigas-mães que caminharam comigo, agradeço pelo acolhimento, pela rede de cuidado e suporte que tornou possível viver a maternidade e o mestrado com menos peso e mais esperança.

À Isabel Gaião, amiga de sempre e para sempre, toda minha gratidão por caminhar comigo desde o início, me sustentar nos momentos mais difíceis, oferecer os melhores conselhos e, sobretudo, acreditar na minha capacidade.

À Raquel Borges, amizade que foi um presente do mestrado, obrigada pela parceria verdadeira, pelo carinho constante e pelo apoio que fizeram diferença nesse percurso.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, em especial aos que compuseram as bancas de qualificação e defesa, agradeço a generosidade das contribuições, as reflexões que enriqueceram este estudo e por ajudarem a transformar pesquisa em conhecimento partilhado.

À Fapemig, pela concessão da bolsa de estudos para realização do mestrado.

Àqueles que, com altruísmo e empatia, me ensinaram a construir conhecimento sem perder a humanidade e a sensibilidade no olhar, deixo minha gratidão por terem tornado esta caminhada acadêmica também uma travessia marcada pelo esperançar.

A todos que estiveram presentes, de alguma forma, nesta jornada, minha sincera gratidão.

*Sonhe com aquilo que você quer ser,
porque você possui apenas uma vida
e nela só se tem uma chance
de fazer aquilo que quer.*

*Tenha felicidade bastante para fazê-la doce.
Dificuldades para fazê-la forte.
Tristeza para fazê-la humana.
E esperança suficiente para fazê-la feliz.*

*As pessoas mais felizes não têm as melhores coisas.
Elas sabem fazer o melhor das oportunidades
que aparecem em seus caminhos.*

*A felicidade aparece para aqueles que choram.
Para aqueles que se machucam
Para aqueles que buscam e tentam sempre.
E para aqueles que reconhecem
a importância das pessoas que passaram pela sua vida.*

(Poema "Sonho", de Clarice Lispector)

RESUMO

A presente pesquisa, vinculada à linha “Estado, Políticas e Gestão da Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), apresenta como problemática central compreender de que maneira a implementação da Gestão Integrada da Educação (GIDE), nas gestões do Partido Novo (2019-2026), em Minas Gerais, tem contribuído para a consolidação de programas e práticas de privatização na educação pública do Estado. O objetivo geral consistiu em analisar, a partir de documentação oficial e materiais informativos sobre a GIDE, como seus princípios e fundamentações impactam o fortalecimento da retórica e dos mecanismos de privatização da educação nas escolas estaduais de Minas Gerais, durante as gestões do governador Romeu Zema (2019-2026), com foco nas práticas de gestão empresarial e nas relações público-privada. Como objetivos específicos, buscou-se: a) compreender a privatização da educação em suas dimensões conceitual, política, social e organizacional, com ênfase nos mecanismos da reforma empresarial da educação em Minas Gerais; (b) analisar, por meio de documentos, os princípios, concepções e orientações que fundamentam a implementação da GIDE; e (c) examinar o programa como ferramenta gerencial fortalecida nas escolas estaduais durante as gestões do Partido Novo. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida por meio de estudos bibliográficos e documentais. Os resultados indicam que as políticas educacionais brasileiras têm adotado um receituário de gestão pública orientado por práticas gerencialistas, pautadas na eficiência, no controle e na responsabilização. Nesse cenário, o governo de Minas Gerais implementa a GIDE como um modelo de gerenciamento estratégico voltado para resultados, cuja finalidade declarada é elevar a qualidade do ensino com base nos índices do Ideb. Evidencia-se, portanto, a perda de autonomia de gestores e professores em suas ações pedagógicas e administrativas, abrindo espaço para práticas antidemocráticas, para a subordinação e responsabilização. Tais elementos contribuem para a reconfiguração dos objetivos da escola, afastando-a da concepção de educação como processo de formação humana integral.

Palavras-chave: Privatização, Reforma Empresarial, Gestão Escolar e Relação Público-Privada.

ABSTRACT

This research, linked to the research line “State, Policies, and Educational Management” of the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia (PPGED/UFU), investigates how the implementation of the Integrated Educational Management System (GIDE) under the administrations of the political party Partido Novo (2019–2026), in the state of Minas Gerais, has contributed to the consolidation of programs and practices of privatization in public education. The general objective was to analyze, based on official documentation and informational materials on GIDE, how its principles and theoretical foundations reinforce the rhetoric and mechanisms of educational privatization in state schools in Minas Gerais, during the administration of Governor Romeu Zema (2019–2026), with emphasis on entrepreneurial management practices and public-private relationships. The specific objectives were: (a) to understand the privatization of education in its conceptual, political, social, and organizational dimensions, with emphasis on the mechanisms of the entrepreneurial reform of education in Minas Gerais; (b) to analyze, through documentary sources, the principles, concepts, and guidelines that underpin the implementation of GIDE; and (c) to examine the program as a managerial tool strengthened in state schools during the administrations of Partido Novo. This qualitative research was carried out through bibliographic and documentary studies. The results indicate that Brazilian educational policies have adopted a public management model guided by managerial practices based on efficiency, control, and accountability. Within this context, the government of Minas Gerais implements GIDE as a model of strategic, results-oriented management, whose stated purpose is to improve educational quality based on Ideb indicators. It becomes evident, therefore, that the autonomy of school managers and teachers in pedagogical and administrative decision-making is undermined, thereby creating space for antidemocratic practices, subordination, and accountability pressures. These elements contribute to a reconfiguration of the objectives of schooling, distancing it from the conception of education as a process of integral human development.

Keywords: Privatization; Entrepreneurial Reform; School Management; Public-Private Relations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Programa Gestão pela Aprendizagem.....	16
Figura 2: Princípios do método PDCA.....	142
Figura 3: Fluxo da GIDE.....	143
Figura 4: Método PDCA na Gestão Integrada da Escola.....	148
Figura 5: Dimensões Estruturantes do IFC/RS	150
Figura 6: Árvore do IFC/RS – parte 1	151
Figura 7: Árvore do IFC/RS – parte 2	151
Figura 8: Tutorial 1 - IFC/RS para preenchimento dos formulários escolares.....	153
Figura 9: Tutorial 2 - IFC/RS para preenchimento dos formulários escolares.....	153
Figura 10: Painel de Evidências	164
Figura 11: Fluxograma das ações da Falconi consultoria.....	174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição do número de produções filtradas por palavras-chave.....	40
Tabela 2: Teses e Dissertações selecionadas e classificadas pós-análise divididas em temática específica	44

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Autores selecionados por assunto.....	33
Quadro 2: Teses e Dissertações selecionadas para análise	41
Quadro 3: Corpus documental da pesquisa	59
Quadro 4: Síntese das alterações realizadas no texto constitucional decorrentes da EC nº 19/98	93
Quadro 5: Marcos históricos da institucionalização das relações público-privadas e da privatização da gestão pública no Brasil.....	96
Quadro 6: Dimensões da privatização da educação básica no Brasil, segundo Adrião (2022)	105
Quadro 7: Vertentes da Privatização da Gestão na Educação Pública, segundo Adrião (2022).....	106
Quadro 8: Conceitos-chave sobre a Reforma Empresarial	110
Quadro 9: Comparativo das dimensões da Reforma Empresarial na Educação	112
Quadro 10: Relação entre o Estado neoliberal e a Reforma Empresarial da Educação.....	114
Quadro 11: Ocorrência do termo parceria/parcerias no plano de governo de Romeu Zema/2018 “Liberdade ainda que tardia”	125
Quadro 12: Permanências e reconfigurações do discurso educacional nos Planos de Governo de Romeu Zema (2018 x 2022)	133
Quadro 13: Diferenças conceituais entre método, metodologia e modelo no contexto da GIDE.....	146
Quadro 14: Diferenciação entre Gestão Democrática e Administração Gerencialista.....	179
Quadro 15: Conceitos-chave do gerencialismo na educação e suas implicações sob a GIDE.....	181
Quadro 16: Concepções de controle e regulação na educação	183
Quadro 17: Instrumentos de controle expressos na GIDE.....	184

LISTA DE ABREVIASÕES E SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEO	<i>Chief Executive Officer</i>
CF	Constituição Federal
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
COVID-19	Doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2
DOI	<i>Digital Object Identifier</i>
FDG	Fundação de Desenvolvimento Gerencial
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GIDE	Gestão Integrada da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
OSC	Organização da Sociedade Civil
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PPP	Parceria público-privada
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEI	Sistema Eletrônico de Informações

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1. Percurso metodológico da pesquisa	26
1.2. Levantamento bibliográfico sobre gestão e privatização na última década (2014-2024) e sua contribuição para a definição do objeto de pesquisa	37
1.3. <i>Corpus</i> documental da pesquisa	54
1.4. Estrutura da dissertação	66
2. NEOLIBERALISMO NO ESTADO BRASILEIRO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: PRIVATIZAÇÕES, CONCESSÕES E RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADA.....	68
2.1. O Estado neoliberal no Brasil: algumas considerações	70
2.2. Parcerias Público Privadas (PPPs) e Privatização: Dimensões e formas.....	84
2.2.1. <i>O Fundamento Ideológico: Nova Gestão Pública (NGP) e a Terceira Via</i>	85
2.2.2. <i>O arcabouço jurídico da Reforma Gerencial</i>	88
2.2.3. <i>De parceria à privatização: Reflexões sobre as terminologias</i>	97
2.2.4. <i>A Privatização como Estrutura: reflexões sobre suas dimensões.....</i>	102
2.2.5. <i>De relações público-privada à Reforma Empresarial</i>	108
3. O PROGRAMA GESTÃO PELA APRENDIZAGEM E A GESTÃO INTEGRADA DA EDUCAÇÃO AVANÇADA (GIDE)	116
3.1. Os planos de governo de Romeu Zema na primeira e segunda gestão (2019 a 2026) e o acirramento da privatização no campo da educação em Minas Gerais na gestão do Partido Novo.....	119
3.2. GIDE: Consolidação de práticas privatistas na educação pública mineira?	139
3.3. GIDE: estratégias de controle, padronização da gestão da educação mineira e relações público-privada	172
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	194
REFERÊNCIAS	200

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se vincula à linha de estudos “Estado, Políticas e Gestão da Educação”, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-UFU), cuja temática se assenta sobre as políticas públicas de gestão da educação implementadas em Minas Gerais (MG). Na delimitação do objeto de pesquisa, este se articula às categorias: reforma empresarial e privatização da educação mineira no âmbito das políticas educacionais.

O cerne desse estudo se caracteriza como ampliação de discussões iniciadas em dois outros estudos: no projeto de pesquisa sob o título Eficiência e qualidade no âmbito da gestão integrada da educação avançada (GIDE) nas escolas estaduais de Minas Gerais¹”, e no Trabalho de conclusão de curso (TCC) da graduação em Pedagogia, de título “Um recorte da política educacional mineira: Contexto de implementação da GIDE na relação com indicadores de qualidade”; ambos de minha autoria.

A Gestão Integrada da Educação Avançada (GIDE), implementada pelo governo do Romeu Zema em seu primeiro mandato (2019-2022) faz parte do programa Gestão pela Aprendizagem, que propõe às escolas públicas de Minas Gerais uma melhoria nos seus processos de gestão por meio de uma plataforma digital que gerencia e orienta atividades pedagógicas nas escolas, justificada por um discurso de melhoria da eficiência dos processos de gestão e da qualidade da educação.

O Programa Gestão pela Aprendizagem é um conjunto de ações adotadas pelo Governo do Estado, para recolocar Minas Gerais em posição de destaque na qualidade do ensino público e tem como objetivos: o combate à evasão escolar, a redução das desigualdades regionais no ambiente escolar e a elevação dos indicadores de aprendizagem (Minas Gerais, 2019, p. 05).

Fundamentada no conceito de nova gestão pública (NGP)², a GIDE foi apresentada como um pacote de procedimentos e condutas que orientariam o trabalho do gestor e dos docentes, com foco na melhoria de resultados das escolas. O primeiro documento oficial emitido às escolas e publicado nas redes oficiais do governo de Minas Gerais pela Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica em 2019, intitulado “Programa Gestão pela

¹ vinculado ao projeto “A Política Educacional no Estado de Minas Gerais e a Questão da Qualidade: avaliação externa e gestão na centralidade da agenda mineira (FAPEMIG 01/2021-Projeto APQ-01517-21)”.

² Segundo Cossio (2018, p. 67) “[...] O movimento reformista desencadeado com a prevalência do modelo neoliberal se desdobra em dois eixos centrais: o primeiro se refere à redução do alcance do governo e à permeabilidade à inserção de outros atores na definição/ação de políticas públicas; e o segundo diz respeito às mudanças no interior da administração pública, visando a sua modernização e eficiência aos moldes das empresas privadas, configurando a NGP.”

Aprendizagem”, apresenta o programa Gestão pela Aprendizagem, que contempla a GIDE e outras políticas educacionais, e descreve as justificativas para a sua criação e implementação nas escolas.

O documento cita que, em 2017, o Estado de Minas Gerais passou a ocupar a 11^a posição no *ranking* nacional do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)³ - indicador que mede a qualidade da educação básica no Brasil - com resultado de 3,59. Segundo o documento, esses dados refletem “[...] os desafios que as escolas e a SEE/MG têm para conseguir reduzir as desigualdades regionais em todo o estado e estabelecer estratégias de ensino eficazes [...]” (Minas Gerais, 2019, p. 05).

Adiante, o mesmo documento diz que, nos últimos anos (entre 2011 e 2017), Minas Gerais havia perdido posições que indicavam o Estado como referência nacional na educação. Para ilustrar, o documento mostra uma figura na qual é possível visualizar as quedas de posições do Estado no ranking do Ideb nas etapas do ensino médio (caiu de terceiro para o nono lugar nacionalmente) e na etapa dos anos finais do ensino fundamental, que em seis anos perdeu dez posições (saindo do segundo lugar e passando para o décimo segundo, nacionalmente).

O documento oficial segue afirmando que o levantamento realizado demonstra a perda de vanguarda do Estado de Minas Gerais, quando comparado às notas nacionais alcançadas pelos demais estados. Justifica que “[...] o papel da gestão frente a este diagnóstico exige competência, eficiência e eficácia na busca dos resultados pretendidos.” (Minas Gerais, 2019, p. 07). Diante disso, indica como solução a criação do Programa Gestão pela Aprendizagem, com o seguinte objetivo:

[...] o desenvolvimento de ações estratégicas que fortaleçam a gestão das escolas estaduais mineiras e garanta aos estudantes o direito à permanência na escola e o padrão de qualidade como evidenciado no Artigo. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, focando na redução das taxas de abandono e evasão e principalmente na redução da reprovação dos estudantes. A busca por estes resultados refletirá positivamente nos indicadores contribuindo para que o estado alcance as metas do Ideb. (Minas Gerais, 2019, p. 07).

³ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 10 abr. 2025.

O documento, considerado uma cartilha que explica sobre o programa Gestão pela Aprendizagem, ressalta que as ações estratégicas da Secretaria de Estado da Educação de MG (SEE/MG) têm como objetivo primordial o fortalecimento da gestão escolar e pedagógica da escola e que estas culminarão em todo planejamento pedagógico e na definição das diretrizes e práticas educacionais que serão desenvolvidas ao longo de todo o ano letivo escolar. Essa concepção é representada, no próprio documento, por uma imagem em formato de guarda-chuva (figura 1), que abrange, de lados opostos, as duas gestões: gestão escolar e gestão pedagógica.

Figura 1: Programa Gestão pela Aprendizagem



Fonte: Governo de Minas Gerais (2019, p. 08).

Neste sentido, o governo de MG, ao propor e estruturar as diretrizes para o Programa Gestão pela Aprendizagem, evidencia que pretende gerenciar tanto a gestão escolar quanto a gestão pedagógica, apoiando-se na premissa de que a padronização e o controle por meio de um programa unificado levariam à melhoria dos resultados, ainda que tal relação causal não seja comprovada empiricamente no campo educacional. Ao me deparar com esses aspectos, me questionei se isso não desconsiderava os aspectos contextuais, humanos e pedagógicos que compõem a complexidade do processo educativo.

Para o governo de MG, a implementação da GIDE como sistema de gestão nas escolas propiciaria uma melhor performatividade e gerencialismo destas instituições e contribuiria para melhoraria de indicadores que refletem diretamente nas notas do Ideb. Nesta perspectiva, a qualidade do ensino seria determinada diretamente pelos índices alcançados nas avaliações externas. Ainda que o programa Gestão pela Aprendizagem faça menção à qualidade de ensino,

“[...] a temática da qualidade da educação ainda não se faz presente efetivamente nos diversos programas, projetos e ações governamentais” (Dourado; Oliveira, 2009, p. 205).

Com o intuito de aprofundar as implicações dessa agenda/discussão política, recorremos à ocasião da defesa do TCC, anteriormente citado, cujo objetivo foi “analisar a Gestão Integrada da Educação Avançada (GIDE) no âmbito do programa Gestão pela Aprendizagem e a relação entre a busca da eficiência e a melhoria da qualidade da educação de Minas Gerais”.

A pesquisa realizada na graduação identificou que a GIDE foi criada pela Falconi⁴, uma empresa de consultoria em gestão, que atua em diferentes áreas, inclusive na educação. Em seu site, a empresa apresenta seus serviços com a seguinte frase: “Da estratégia à eficiência organizacional, da gestão de pessoas à gestão da inovação - conte conosco para transformar os resultados da sua empresa” (Portal Falconi.com). De modo geral, a Falconi desenvolve e comercializa modelos gerenciais com foco em resultados fundamentados na Gestão da Qualidade Total⁵ (TQM), metodologia de gestão utilizada por empresas privadas. Dessa forma, a GIDE introduziu, nas escolas, técnicas, terminologias e metodologias comuns às empresas privadas e estas passaram a induzir a gestão escolar com foco no alcance de metas estipuladas pelo Ideb (Vidigal, 2023).

Após a conclusão do TCC emergiram, portanto, novas indagações a partir das considerações finais que afirmaram “[...] há uma normatização e uma padronização no interior das escolas da concepção de qualidade e de eficiência gestora, que se revelam na instrumentalização, tanto da gestão quanto dos processos pedagógicos [...]” (Vidigal, 2023, p. 85), concluindo que há o intuito do governo de MG de medir quantitativamente, por meio de indicadores, os resultados do sistema educacional mineiro. O estudo também concluiu que, por meio da implementação da GIDE como política de controle de processos nas escolas, o governo pratica um “[...] monitoramento preciso, que tem se tornado objeto central das agendas de políticas educacionais pelo país” (Vidigal, 2023, p. 85).

Desta forma, a pesquisa evidenciou que a educação pública mineira tem materializado em suas políticas a ênfase na avaliação, na responsabilização dos profissionais por resultados,

⁴ Em 1984, o professor Vicente Falconi, liderou missão ao Japão para aprofundar o conhecimento nos principais sistemas de gestão do país, introduzindo no Brasil o conceito de gestão da qualidade total, que se tornou sinônimo de eficiência. A Falconi é criada pela Fundação Cristiano Ottoni, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Disponível em: <https://falconi.com/>. Acesso em: 16 abr. 2025.

⁵ A gestão de qualidade total é um modelo de gestão que aumenta a consciência de qualidade em todos os processos organizacionais. Seus objetivos são: garantir a satisfação do cliente, promover o trabalho em equipe buscando a participação de toda a organização, e buscar constantemente a solução de problemas e redução de erros. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 16 abr. 2025.

no controle e na vigilância do trabalho, na competitividade, na padronização de práticas de gestão, na plataformização e no avanço da privatização e de políticas de cunho neoconservador⁶, minando o direito à educação pública de qualidade, que seja democrática.

É possível perceber objetivamente a relação estabelecida por estas políticas entre performatividade e as avaliações educacionais, dado que uma influencia diretamente na medida em que servem como instrumento para quantificar produtividade, o que deixa claro que existe, para o governo, uma relação direta entre melhoria nos resultados das avaliações externas, melhor qualidade da escola e maior eficiência da sua gestão (Vidigal, 2023, p. 87).

Impulsionada pelo desejo de continuar os estudos e aprofundar a pesquisa, observei que a permanência dessas estratégias gerenciais no cenário educacional mineiro se revelou no documento oficial do Plano de Governo do Romeu Zema para as eleições de 2022, no qual ele cita que “[...] o objetivo é melhorar a qualidade do ensino na escola pública, a partir de um **modelo de educação participativa**, com o envolvimento da comunidade, em **parceria com instituições privadas**, que adotem novas concepções pedagógicas e administrativas” (Minas Gerais, 2022, p. 16, grifos nossos).

Ou seja, embora o trecho citado do plano de governo faça referência à ampliação da participação da comunidade escolar, tal formulação não corresponde à concepção de gestão democrática⁷ prevista na CF/1988 e na LDB/1996. O sentido do termo se dilui diante da abertura explícita para “parcerias com instituições privadas”, as quais tendem a assumir papel diretivo na definição de práticas de gestão e orientações pedagógicas, deslocando o centro das decisões do âmbito público para lógicas externas e mercadológicas.

Ao fazer a leitura do documento me questionei se o que o plano apresenta como participação comunitária não se converte em expediente discursivo que encobre e legitima um movimento de controle gerencialista da escola pública, baseado em argumentos da qualidade, eficiência e bom desempenho. E mais, ainda que o governo declare intenção de envolver a comunidade, o elemento estruturante não continuava sendo a introdução de agentes privados na mediação das decisões escolares, sustentando a continuidade de uma racionalidade gerencial

⁶ Neoconservadorismo é uma corrente da filosofia política que surgiu nos Estados Unidos a partir da rejeição do liberalismo social, pacifismo, relativismo moral, social-democracia e da contracultura da Nova Esquerda dos anos 1960. Disponível em: [Neoconservadorismo](#). Acesso em: 16 abr. 2025.

⁷ A garantia da gestão democrática da educação está prevista na Constituição Federal de 1988 (art. 206, VI), que estabelece “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Tal princípio é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/1996), que o reafirma em seu art. 3º, VIII, e o detalha no art. 14, indicando como fundamentos: (I) a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; e (II) a participação da comunidade escolar e local por meio de conselhos escolares ou instâncias equivalentes. Esses dispositivos definem a gestão democrática como processo colegiado e deliberativo de tomada de decisão no âmbito da escola pública.

e privatista que se afasta do princípio de gestão democrática. Tais inquietações aumentaram ainda mais o desejo de aprofundar a pesquisa iniciada na graduação.

Em relação ao termo “parcerias”, vasta literatura evidencia que os processos de privatização do público se materializam por diferentes mecanismos, tais como: a concessão de escolas à gestão privada por meio de modelos de administração compartilhada; a formalização de parcerias com organizações sociais, sejam elas lucrativas ou não e a reconfiguração da escola pública em moldes nos quais a iniciativa privada assume protagonismo na definição curricular e na gestão administrativa (Adrião (2016)). Esses processos refletem não apenas mudanças na esfera educacional, mas também a mercantilização do ensino, compreendida como parte constitutiva das transformações sociais e econômicas contemporâneas. Assim, tanto o Estado quanto a sociedade civil acabam submetidos a uma lógica que favorece prioritariamente os interesses privados, em detrimento da defesa da educação pública como direito e do fortalecimento da função social da educação. A esse respeito, Rodrigues (2023) argumenta que,

[...] A relação público-privado atravessa diferentes recortes políticos e econômicos da política educacional brasileira e projetos societários em disputa de interesses no Estado e na sociedade civil, trazendo desdobramentos para a educação. Vale ressaltar que a respeito das expressões “relação público-privado” e “parceria público-privado”, há estudos e pesquisas que problematizam o uso de tais termos. Dentre esses estudos, Adrião (2018) denuncia que **os termos relação e parceria, à primeira vista, remetem à ideia de colaboração entre setores, o que não é o caso da privatização da educação pública brasileira, a qual se subordina formal e concretamente aos interesses do setor privado** (Rodrigues, 2023, p.53 - grifos nossos).

Brito (2022) reforça esse argumento ao observar que o vocábulo “parceria” carrega, em sua origem semântica, a noção de união em prol de um objetivo comum, algo inexistente no caso das parcerias público-privadas no campo educacional. Para a autora, enquanto o setor privado orienta-se primordialmente pela busca do lucro, cabe ao Estado assegurar a educação como um direito social. Nesse sentido, “não há simetria entre os objetivos de ambos os setores, de modo que a utilização do termo “parceria” se torna inadequada para designar processos que, na prática, correspondem a formas de privatização” (Brito, 2022, p. 22).

Diante dessas problematizações, no que diz respeito ao objeto adotado nessa pesquisa, empregaremos o termo “relação” ou “relação público-privada”. Ademais, usaremos “parceria” ou “parceria público-privada”, quando estes termos estiverem citados especificamente em documentos, legislações e em parte da produção intelectual da área, reconhecendo-se o caráter hegemônico de seu uso, embora se opte por uma análise crítica de seus limites conceituais.

Para sustentar teoricamente esta análise crítica, essa discussão se ancora também em fundamentos epistemológicos da pesquisa educacional. Conforme destaca Severino (2019), a

investigação no campo da educação exige não apenas rigor metodológico, mas igualmente uma postura crítica e ética diante das mediações histórico-sociais que configuram a realidade investigada. De igual modo, Kerlinger (1980) lembra que a pesquisa científica, ao problematizar conceitos e categorias, deve buscar precisão terminológica, evitando o uso acrítico de expressões que mascaram fenômenos complexos. Nesse sentido, o debate sobre a terminologia utilizada para caracterizar as formas de privatização da educação básica brasileira constitui não apenas uma questão semântica, mas também epistemológica e política, diretamente implicada na defesa da educação pública como direito social.

Nesse sentido, a presente dissertação propõe-se a avançar nas discussões empreendidas no TCC (Vidigal, 2023), superando o caráter predominantemente descritivo e analítico dos conceitos de qualidade e eficiência presentes nos documentos oficiais da GIDE, para adentrar em uma problematização mais ampla e complexa acerca das relações entre Estado, neoliberalismo e privatização da educação pública mineira. Embora o TCC tenha evidenciado a introdução de lógicas empresariais no interior das escolas, a partir da metodologia gerencial desenvolvida pela Falconi, permaneceu como lacuna a análise do modo como tais práticas se articulam à reconfiguração do próprio Estado, em consonância com os pressupostos da Nova Gestão Pública e da racionalidade neoliberal que, segundo Laval e Dardot (2016), atravessa todas as esferas da vida social sob a égide da concorrência e da performatividade.

Dessa forma, esta pesquisa desloca o foco do plano técnico-operacional da gestão para o campo político e ideológico, buscando compreender de que maneira a GIDE, ao ser institucionalizada como política pública, expressa os mecanismos contemporâneos de privatização do público por meio das chamadas relações público-privadas e cooperações técnicas entre o governo e organizações privadas, especialmente a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG). Além disso, pretende-se—ampliar as reflexões pouco exploradas no estudo anterior.

Busca-se, assim, compreender as implicações dessa racionalidade gerencial, ao aprofundar o debate sobre a ideologia gerencial e suas materializações no contexto das políticas públicas de Minas Gerais. Nesse sentido, a pesquisa pretende contribuir para o campo das políticas educacionais ao evidenciar como o discurso da qualidade e da eficiência, apresentado como neutro e técnico, atua como forma de regulação social e de legitimação da privatização da educação, tensionando o princípio constitucional da educação como direito social e bem público.

E foi nessa perspectiva, a partir das conclusões realizadas nas duas pesquisas, tanto no Projeto de Iniciação Científica quanto no Trabalho de Conclusão de Curso e considerando as lacunas observadas, dei continuidade aos estudos sobre a GIDE. Assim, no ano de 2024 me ingresso no mestrado em educação, com foco na pesquisa em políticas públicas educacionais, buscando desvelar de que forma a GIDE contribui como instrumento de privatização da educação em Minas Gerais, via fortalecimento da relação público-privada que foi estabelecida na formulação do programa Gestão pela Aprendizagem.

Nesses termos, o presente trabalho propõe dar continuidade às investigações, iniciadas no TCC, e responder a outras indagações surgidas ao longo da referida pesquisa, com algumas ocorrências importantes nesse ínterim, que devem ser citadas. Em 2022, o governador de MG, Romeu Zema, do Partido Novo, se reelege no primeiro turno das eleições, com 6.094.136 votos (56,18% dos válidos), de acordo com dados divulgados pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE). Em entrevista divulgada pelo site (G1, 2022)⁸, Romeu Zema declara que “Isso demonstra que o mineiro tem aprovado a nossa gestão e está satisfeito com os avanços do estado. A nossa proposta para esse segundo governo é exatamente essa: continuarmos levando adiante aquilo que nós iniciamos.”

Essa fala do governador reflete a mesma postura de austeridade e confiança sustentada em seu plano de governo para a segunda gestão:

[...] durante estes quatro anos, bradamos aos ventos: “Vamos colocar Minas de volta nos trilhos”. Pois bem, após muita luta, muita coragem, muito apoio e comprometimento do nosso povo, a locomotiva está encarrilhada, as fornalhas quentes, e os passageiros a bordo. Agora, em respeito à rica história e ao futuro promissor da nossa Minas Gerais, vamos transformar essa locomotiva em um trem-bala (NOVO, 2022).

Ainda sobre a reeleição de Romeu Zema, o professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), José Luiz Quadros, em entrevista para o portal Brasil de Fato, publicada no referido site no dia 30 de outubro de 2022, disse que a defesa incessante da lógica neoliberal e o disparo em massa de notícias falsas ganharam destaque na corrida eleitoral e contribuíram para a reeleição do então governador. O professor também cita que a realidade do Estado de MG não é boa e prevê que “[...] a aposta de Zema para seu segundo mandato será o aprofundamento de medidas de desmonte do Estado e de venda do patrimônio público” e

⁸ Notícia do site G1, conforme dados divulgados pelo TRE (Tribunal Superior Eleitoral) em 02 de outubro de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/eleicoes/2022/noticia/2022/10/02/romeu-zema-novo-e-reeleito-governador-de-minas-gerais.ghtml>. Acesso em: 18 abr. 2025.

complementa dizendo que “[...] essa promessa neoliberal é apresentada por Zema como algo novo, mas na verdade é elitista, antiga e excludente” (Brasil de Fato, 2022).

Em sentido semelhante a essa percepção, pode ser verificado, no termo de compromisso e atuação legislativa do Partido Novo, a transferência de responsabilidades de âmbito público para o setor privado, apresentada como sendo um dos objetivos do partido, ideologia esta predominante na gestão de Romeu Zema:

V – Instituir, propor e apoiar medidas que incentivem e garantam a responsabilidade fiscal, o uso dos recursos públicos com critério, sempre em prol do cidadão, as liberdades individuais, o empreendedorismo, a livre concorrência e, sempre que possível, a transferência de atividades exercidas pelo poder público para o setor privado (Partido Novo, s.d., p. 5).

Complementar a isso, o governo de MG lançou em 2022, no seu portal oficial (mg.gov.br), o “Manual de Operações do Programa Estadual de Parcerias público-privadas de Minas Gerais”, que foi atualizado em 2013. Nele, consta o seu objetivo, descrito da seguinte forma:

[...] apresentar diretrizes e procedimentos a serem observados no planejamento, proposição, modelagem, aprovação, contratação e monitoramento de projetos de parceria público-privada (PPP) no âmbito do Programa Estadual de Parcerias público-privadas de Minas Gerais. (Minas Gerais, 2013, p.03).

Mais adiante, o documento explica que o poder público tem buscado o desenvolvimento e monitoramento de projetos que viabilizem o “[...] aprimoramento da capacidade do Estado em alcançar eficácia no atendimento dos objetivos traçados nas políticas governamentais” (Minas Gerais, 2013, p.09). Complementa dizendo que a escassez dos recursos públicos é a principal motivação para que o Estado se articule com a iniciativa privada. Neste sentido, a relação entre os setores público e privado tem se fortalecido na administração pública como uma nova forma de gestão de serviços públicos. Ou seja, essa estratégia de aliança entre governos e setores do mercado visam responder à escassez de recursos, com a promessa de aumento da eficiência na realização de obras e prestação de serviços (Bertolin, 2011).

Isso demonstra como as diretrizes gerenciais da esfera privada foram sendo introduzidas de forma sutil nas políticas públicas implementadas na educação em MG. Nessa perspectiva, o estado desempenha apenas o papel de financiador de resultados, submetendo as instituições escolares a avaliações de desempenho e responsabilização pelo controle de seus resultados, isentando-se da responsabilidade pela qualidade do ensino ofertado.

Outra ocorrência importante de ser citada é a divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2023, publicado em agosto de 2024, pelo Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O indicador apontou que Minas Gerais alcançou 6,3 pontos nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º), resultado este que ficou 0,4 pontos abaixo da meta estabelecida para o estado no primeiro ciclo do Ideb (2007-2021). Nos anos finais (6º ao 9º) do ensino fundamental, Minas Gerais alcançou 4,9 pontos e o ensino médio registrou 4,2 pontos, ficando abaixo da meta do Ideb projetada para o estado em todas as etapas de ensino. Apesar de a média nacional ter avançado e atingido a meta estabelecida para o ensino médio, Minas Gerais não atingiu nenhuma meta em todas as etapas de ensino.

Na ocasião, o portal Agência Minas, do governo federal, divulgou uma reportagem no dia 14 de agosto de 2024, justificando os dados do Ideb 2023 afirmando que “[...] esta edição é significativa pois marca o primeiro ciclo avaliativo após o impacto da pandemia de covid-19⁹ e os resultados refletem tanto o impacto positivo das políticas educacionais implementadas quanto os desafios persistentes” (Minas Gerais, 2024). Adiante, a reportagem discorre que a pandemia contribuiu para as lacunas de aprendizagem, argumenta que comparar os resultados de 2023 com os de 2021 é complexo devido aos desafios causados pela pandemia, como o ensino remoto e a aprovação automática para evitar evasão escolar, mas as ações contínuas da SEE/MG mostraram avanços significativos nas taxas de aprovação e recuperação de aprendizagem.

Ao se pronunciar sobre os resultados do Ideb 2023, nesta mesma reportagem, o secretário de educação do Estado, Igor de Alvarenga, elogia o desempenho educacional, as estratégias adotadas para aprimorar a aprendizagem em MG e altera o foco de sua resposta, enfatizando outros aspectos ao dizer que “[...] reconhecemos o grande esforço da Secretaria de Educação, dos professores e de toda a rede estadual. As taxas de aprovação alcançadas são algumas das melhores da nossa história, refletindo a evolução significativa do nosso sistema de ensino” (Minas Gerais, 2024).

Apesar desse aparente “entendimento” de que resultados quantitativos e ranqueamento de notas não mensuram, de fato, a qualidade e o desempenho escolar, desde então as

⁹A pandemia da Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, foi declarada como pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020. No Brasil, sob o governo de Jair Bolsonaro (PL) o primeiro caso foi registrado em 26 de fevereiro de 2020, em São Paulo, e o primeiro óbito ocorreu em 17 de março do mesmo ano. Entre 2020 e 2022, o país vivenciou sucessivas ondas de contaminação, com graves impactos sociais, sanitários e econômicos, registrando mais de 700 mil mortes até o início de 2023 (Brasil, 2023; OMS, 2023).

estratégias governamentais utilizadas permanecem fundamentadas nesta mesma concepção de gestão gerencial baseadas nos resultados de avaliações externas realizadas pelos alunos, no estabelecimento de metas para as escolas, na centralização do currículo, na utilização de ferramentas e plataformas digitais de armazenamento e divulgação de indicadores, na padronização, além de todo controle exercido sobre a gestão escolar e pedagógica. Neste sentido, Santos (2023, p.236) diz que “[...] a gestão e a avaliação ganharam centralidade nas ações no campo educacional do governo de Romeu Zema [...]. Sob a defesa de realizar as melhorias na educação, justificou o uso de técnicas de gestão, avaliação e parcerias público-privadas.”

A permanência dessas estratégias no cenário educacional mineiro revela a necessidade de estudos e pesquisas que investiguem as implicações, mudanças ou resistências que se manifestam, a fim de contribuir para o entendimento a respeito da lógica privatista que tem se fortalecido na gestão da educação em MG, subsumida em políticas para melhoria da qualidade educacional.

A partir destas questões, apresentamos o **problema de pesquisa**, no qual indagamos:

A partir da análise de documentos oficiais e materiais de divulgação, de que maneira os princípios, as concepções e as orientações da Gestão Integrada da Educação (GIDE), implementada por meio do programa Gestão pela Aprendizagem nas escolas estaduais de Minas Gerais, sob as gestões do governador Romeu Zema (2019-2026)¹, contribuem para o fortalecimento da retórica e dos mecanismos de privatização da educação no estado, especialmente em relação à introdução de práticas de gestão empresarial e à intensificação das relações público-privadas na gestão escolar?

Para tanto, adotamos como objeto de análise a política educacional de MG, cujo foco é a GIDE, que foi implementada nas escolas estaduais por meio do programa Gestão pela Aprendizagem, ainda na primeira gestão do governo de Romeu Zema (2019-2022). O objetivo é analisar as implicações da GIDE para o fortalecimento da retórica da privatização da educação no Estado, reforçada pelas relações público-privadas. A análise será realizada considerando o mandato do governador Romeu Zema, referente ao período de 2019 a 2022 (primeira gestão) e 2023 a 2026 (segunda gestão) com ênfase nos mecanismos de gestão empresarial e suas repercussões para a gestão escolar em MG.

A pesquisa tem como **objetivo geral** analisar, a partir da documentação oficial e

¹Embora o recorte temporal desta pesquisa seja indicado como 2019 a 2026, em referência às duas gestões do governo de Romeu Zema à frente do governo estadual de Minas Gerais, a análise empírica e documental desenvolvida neste estudo se encerra no ano de 2025, período correspondente à realização efetiva da pesquisa. A delimitação até 2026 é adotada por corresponder ao horizonte temporal formal dos dois mandatos do referido governo, permitindo situar a investigação no conjunto mais amplo das políticas e diretrizes anunciadas para o ciclo governamental em curso.

materiais informativos da Gestão Integrada da Educação (GIDE), como seus princípios e orientações impactam o fortalecimento da retórica e dos mecanismos de privatização da educação nas escolas estaduais de Minas Gerais, durante as gestões do governador Romeu Zema (2019-2026), com foco nas práticas de gestão empresarial e nas relações público-privadas.

Os objetivos específicos são:

- Compreender a privatização da educação em suas dimensões conceitual, política, social e organizacional, enfatizando os mecanismos de reforma empresarial da educação no estado de Minas Gerais;
- Identificar, por meio de documentos, os princípios, as concepções e as orientações para a implementação da GIDE nas escolas estaduais de Minas Gerais;
- Analisar o programa GIDE e seu fortalecimento como ferramenta gerencial nas escolas estaduais de Minas Gerais, durante as gestões do governo de Romeu Zema.

Ao se optar pelo estudo da questão apresentada, foram previstas possíveis dificuldades na obtenção de algumas informações, tendo em vista que a pesquisa de campo não seria a opção escolhida como instrumento para a coleta de dados. Porém, para a análise de uma política recentemente implementada e que não é amplamente divulgada em suas especificidades e, considerando a necessidade de acesso a documentos oficiais que nem sempre estão em domínio público, assume-se o desafio de superar os possíveis entraves do percurso metodológico, assumindo a premissa de que a pesquisa é pertinente e importante de ser concluída, tendo em vista o contexto político atual de Minas Gerais e as contradições apresentadas pelas políticas educacionais implementadas no Estado.

Assim, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de fomentar as reflexões sobre os desafios vivenciados pelas escolas com o fortalecimento do projeto neoliberal na administração do governador Romeu Zema e contribuir para o desvelamento da agenda política educacional mineira, especificamente sobre os processos de regulação e os mecanismos de controle do trabalho pedagógico dos professores e gestores em escolas do estado, compreendendo a relação entre implementação da GIDE e o fortalecimento de um ideário privatista para a educação mineira.

1.1. Percurso metodológico da pesquisa

Nesta pesquisa, para se entender e problematizar a GIDE, enquanto instrumento de controle gerencial e política de caráter neoliberal, é importante um posicionamento epistemológico que possibilite a problematização e seja condizente ao objetivo metodológico deste estudo. De acordo com Ball e Mainardes (2024, p.201), o propósito do pesquisador de políticas é “[...] identificar os pressupostos e as limitações das propostas de política ou de mudança, questionando suas lógicas e, eventualmente, gerando formas alternativas de pensar a Educação”.

A investigação deste estudo se dará de forma qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, voltada à análise de fontes escritas e registros institucionais, em vez de pesquisa empírica de campo, o que garante o rigor metodológico sem implicar intervenção direta no cotidiano das escolas (Severino, 2019; Gil, 2017).

De acordo Bogdan e Biklen (1994), os estudos qualitativos se caracterizam como aqueles que buscam compreender um fenômeno em seu ambiente natural, onde esses ocorrem e do qual fazem parte. Para tanto o investigador é o instrumento principal por captar as informações, interessando-se mais pelo processo do que pelo produto. Nesse sentido, Triviños (2009) destaca que, na atualidade, a investigação qualitativa realizada nos cursos de pós-graduação em educação tem contribuído com bases valiosas para a colocação de soluções possíveis aos problemas que apresenta o sistema de ensino nacional.

A escolha pela abordagem qualitativa como metodologia deste estudo também ocorre pelo fato de que ela propicia uma visão mais ampla do objeto de pesquisa e uma interação com a realidade, em todos os aspectos: social, político, econômico, histórico e cultural, de forma contextualizada e complexa. A pesquisa, no entanto, “[...] exige que o mundo seja examinado conforme a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 49).

O percurso metodológico adotado é caracterizado pela obtenção de dados descritivos a partir da interação direta entre a pesquisadora e o contexto investigado. A escolha da pesquisa bibliográfica e documental tem por objetivo desenvolver um trabalho minucioso e consistente, analisando documentos oficiais do governo de MG, proporcionando maior clareza na discussão dos dados e rigor na apresentação de elementos para a análise discursiva, afinal o “[...] objetivo

dos investigadores qualitativos é de expandir e não de limitar a compreensão” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 62). Algumas “[...] pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses [...]” (Severino, 2001, p. 122), também fazem parte de um conjunto de referências que contribuem para a discussão e o entendimento do tema.

Sendo o objeto desse estudo a política educacional mineira e a tendência privatista do governo manifestada por meio de programa implementados nas escolas, a investigação se pauta na análise crítica e fundamentada da racionalidade neoliberal imposta na educação que, por consequência, tem moldado a gestão e as práticas pedagógicas nas escolas. Ball e Mainardes (2024, p.164) citam que o estudioso crítico de políticas se interessa não apenas em compreender como os “problemas privados” são traduzidos em “questões públicas”, mas também em “[...] vislumbrar alternativas para a mudança por meio da crítica fundamentada”. Ao criticar a construção discursiva das agendas políticas do governo de MG, foi possível identificar as estruturas ocultas de poder e discorrer criticamente sobre elas. Portanto, “[...] além de produzir conhecimento que pode expor os efeitos exclusivos e exploradores da política (crítica), muitos estudiosos críticos das políticas também defendem questões políticas específicas” (Ball; Mainardes, 2024, p. 167).

Adotando o posicionamento crítico, este estudo tem como foco a consciência sobre valores arraigados e como eles influenciam as questões de pesquisa, bem como as escolhas teóricas e metodológicas. Segundo Ball (2024, p. 155) “[...] estudiosos críticos superam vieses por meio da reflexividade”, pois ao contrário dos empiristas, os estudiosos críticos das políticas não suspendem suas crenças e valores; eles se envolvem reflexivamente com avaliações sobre o problema em questão.

Tendo em vista que reflexividade envolve o uso consciente e reflexivo das teorias, bem como o reconhecimento de potenciais limitações, esta pesquisa examina o objeto do ponto de vista de sua relevância, significância e viabilidade no contexto em que está inserido. Essas informações se transformaram em premissas de valores específicos, utilizados nas discussões ao longo do estudo. Em outras palavras,

[...] a reflexividade está preocupada com a compreensão do pesquisador em relação a sua posição na sociedade, às suas raízes intelectuais e aos pressupostos de seus recursos teóricos, e à articulação de como esses fatores podem influenciar a questão, o método e o processo de pesquisa (Ball; Mainardes, 2024, p. 155).

A opção por determinadas perspectivas epistemológicas pressupõe a prática da reflexividade, que, para Mainardes (2017, p. 03) “[...] requer dos pesquisadores o desenvolvimento de uma consciência crítica permanente com relação aos aspectos sociais que estão envolvidos no processo de produção do conhecimento em sua pesquisa.” Desta forma, as escolhas teóricas são justificadas e especificadas, exercitando a reflexividade e a vigilância epistemológica. Neste sentido, Chizzotti (1991) destaca a importância da boa fundamentação teórica na pesquisa qualitativa, pois essa se encaixa em qualquer corrente ideológica, então torna-se importante fundamentar com consistência.

Neste sentido, sendo essa uma pesquisa bibliográfica e documental, por meio de categorias foi possível correlacionar a teoria com os dados coletados, apresentando uma análise de acordo com a problemática deste estudo, “[...] pois o esforço de análise resulta na geração de conceitos, de categorias, de tipologias, de generalizações empíricas” (Tello; Mainardes, 2016, p. 6).

Importante ressaltar que, há uma distinção entre levantamento bibliográfico e levantamento documental. O primeiro, constitui aspecto fundamental na delimitação metodológica das pesquisas em educação, sobretudo quando se analisam temas como neoliberalismo, privatização e gestão escolar. Conforme Severino (2000, p.67), “a pesquisa bibliográfica caracteriza-se pelo uso de registros já sistematizados e publicados: livros, artigos científicos, teses, dissertações e periódicos, configurando-se como etapa essencial na construção do referencial teórico”. Nessa perspectiva, ao recorrer a autores como Harvey (2008), para compreender os fundamentos do neoliberalismo, Adrião (2018), para discutir os processos de privatização da educação, ou Paro (2016), para analisar a gestão escolar, o pesquisador desenvolve um movimento de interpretação crítica e de diálogo com a produção intelectual consolidada.

Cabe enfatizar que conceitos como neoliberalismo, privatização e gestão escolar são construções teóricas elaboradas na literatura científica e, portanto, seu estudo situa-se no campo da pesquisa bibliográfica. Entretanto, quando esses mesmos conceitos são mobilizados como categorias de análise para interpretar documentos oficiais, como ocorre na identificação das marcas do neoliberalismo em reformas educacionais ou na análise da presença de práticas privatistas em decretos e planos de educação, a abordagem se desloca para a pesquisa documental. “Trata-se, assim, de uma relação dialética: a teoria, obtida a partir do levantamento

bibliográfico, serve de lente para a interpretação crítica dos dados empíricos fornecidos pelo levantamento documental” (Severino, 2019, p.99).

Essa articulação metodológica é ressaltada por Kerlinger (1980), ao afirmar que a pesquisa científica, especialmente nas ciências sociais, exige clareza conceitual e precisão no uso dos termos, evitando generalizações ou ambiguidade na aplicação das categorias

Dessa forma, enquanto o levantamento bibliográfico garante densidade teórica e consistência epistemológica, o levantamento documental assegura o enraizamento da análise na materialidade das políticas educacionais. A combinação de ambos constitui, portanto, estratégia metodológica indispensável para compreender de forma crítica a interface entre Estado e mercado na educação brasileira.

A etapa de indexação em grupos consistiu na classificação das produções em categorias temáticas, definidas a partir dos elementos-chave emergentes durante a leitura. As categorias construídas, tais como reforma empresarial, privatização, neoliberalismo, gestão escolar e relação público-privada, permitiram organizar o material e identificar aproximações e divergências entre os estudos, compondo o quadro comparativo que sintetiza a produção acadêmica recente sobre o tema.

Para orientar a interpretação do *corpus* documental analisado, as categorias de análise funcionaram como operadores conceituais de leitura, constituindo-se como lentes interpretativas por meio das quais foram examinados os documentos oficiais relacionados à GIDE e ao programa Gestão pela Aprendizagem. Essas categorias não derivaram diretamente dos textos normativos, tampouco são elementos empíricos presentes no *corpus*; ao contrário, foram construídas pela pesquisadora com base no referencial teórico, permitindo articular os fundamentos ideológicos do neoliberalismo, as noções de reforma empresarial da educação e as dinâmicas de privatização às evidências documentais.

Assim, as categorias de análise possibilitaram identificar, sistematizar e interpretar enunciados, orientações e diretrizes presentes nos documentos, destacando aspectos relativos ao gerencialismo, às formas de regulação por desempenho, aos arranjos público-privados e à reorganização da governança escolar. Elas permitiram a extração de evidências para responder à pergunta de pesquisa.

As categorias analíticas definidas foram: reforma empresarial, privatização, neoliberalismo, gestão escolar e relação público-privada. Essas categorias foram empregadas para examinar como a reforma empresarial da educação se expressa na organização e condução das políticas educacionais mineiras; quais mecanismos de privatização (da gestão, do currículo ou da oferta) são identificados nos materiais da GIDE; de que forma a lógica neoliberal se manifesta na valorização de métricas de desempenho, responsabilização e performatividade; como a gestão escolar é redefinida mediante a adoção de instrumentos de padronização e monitoramento; e como se estruturam e se legitimam relações público-privadas que deslocam funções da gestão educacional do Estado para organizações privadas.

Assim, as categorias podem ser compreendidas como mecanismo de organização e definição dos fatos a serem investigados, possibilitando, a partir do objeto, a sistematização da pesquisa, conferindo a ela o rigor científico (Kuenzer, 1998). A partir das considerações de Kuenzer (1998, p. 63), que entende as categorias como “[...] fios condutores da investigação, da análise e da exposição”, por meio de uma postura crítica e reflexiva, foi possível abordar a pesquisa com um olhar questionador, analisando os discursos e as intencionalidades por trás dos documentos e dos outros materiais produzidos, e refletindo criticamente sobre o próprio processo de construção do conhecimento sobre o avanço do neoliberalismo. Desta forma, as categorias de análise constituem um dispositivo metodológico central desta pesquisa, pois permitem aplicar o referencial teórico ao *corpus* documental, possibilitando a construção de inferências teoricamente fundamentadas acerca da presença de lógicas privatistas e empresariais no âmbito da política de gestão educacional implementada em Minas Gerais.

Nesta pesquisa, buscou-se entender e problematizar as contribuições do modelo GIDE, enquanto política pública educacional, para o fortalecimento da retórica da privatização na educação mineira. Desta forma, a escolha do posicionamento epistemológico possibilitou a problematização condizente ao objetivo metodológico deste estudo, afinal, conforme Taylor Webb *apud* Ball e Mainardes (2024, p.201), o propósito do pesquisador de políticas é “[...] identificar os pressupostos e as limitações das propostas de política ou de mudança, questionando suas lógicas e, eventualmente, gerando formas alternativas de pensar a Educação”.

Tendo em vista que a análise das políticas educacionais deve considerar as suas inter-relações com os demais fenômenos sociais, é preciso compreendê-la como parte de uma realidade histórica e dialética, marcada por contradições inerentes ao modelo produtivo

estabelecido na sociedade. Dessa forma, estudar as políticas educacionais implica situá-las dentro de um contexto mais amplo, analisando-as em sua materialidade, ou seja, dentro das condições concretas de sua existência. Para isso, “[...] tal apropriação da realidade dar-se-á no processo de produção do conhecimento, a partir da correlação das categorias do método” (Rosa, 2020, p. 05).

A análise da concretude e da materialidade das políticas educacionais pressupõe a produção de conhecimento sobre uma realidade sempre variável, em um campo que apresenta multiplicidade de componentes. Por essa razão deve-se considerar que “[...] o objeto de estudo da Política Educacional se constrói de um modo que não é neutro” (Tello *apud* Ball e Mainardes, 2024, p.264).

Nessa linha de análise, o autor considera que o objeto de estudo da Política Educacional não é mais do que uma construção complexa do contexto histórico que se constitui de diferentes discursos pertencentes a uma mesma época. As políticas educacionais, nessa perspectiva, não são estáticas, mas dinâmicas, ou seja, estão em constante transformação. “[...] Para compreendê-las, é necessário entender o projeto político do Estado, em seu conjunto, e as contradições do momento histórico em questão” (Araújo; Almeida, 2010, p.105).

Importante ressaltar que, com base em Tello *apud* Ball e Mainardes (2024, p.270)

[...] há distinção entre os termos ‘Política Educacional’ (em letras iniciais maiúsculas) e ‘políticas públicas em Educação’ (com letras iniciais minúsculas nas palavras ‘políticas’ e ‘públicas’ e maiúscula em ‘Educação’); sendo a Política Educacional o campo teórico e as políticas públicas em educação consideradas como parte desse campo.

O autor propõe uma aproximação entre os termos, dizendo que “[...] o objeto de estudo da Política Educacional é o fato sociopolítico que faz circular o poder, em termos educacionais.” (Tello *apud* Ball e Mainardes, 2024, p.270). Em outras palavras, ele ressalta que as políticas públicas em educação estudam as ações, as trajetórias, os programas do estado ou do governo. Desta forma, esta pesquisa tem como objeto de estudo uma política pública em educação, do governo de Minas Gerais.

Consonante a isso, Vieira (2007, p.55) destaca que as ‘políticas’ são uma dimensão da ‘política’ de educação. Nesse sentido, “[...] não existem ‘políticas’ sem ‘política’”. Para a autora, a ‘Política Educacional’ (em maiúsculas) seria a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação; sendo as ‘políticas educacionais’ (no plural e em minúsculas) múltiplas, diversas e alternativas. Em um sentido mais prático, Vieira (2007, p.56) enfatiza que a política educacional trata de ideias e de ações; sobretudo, de ações governamentais.

Reconhecendo que a análise de política pública é, por definição, estudar o governo em ação”, este estudo leva em conta o uso do termo ‘política educacional’ para se referir à GIDE, tendo em vista que ela é uma ação e/ou programa implementado nas escolas, pelo governo de Romeu Zema, como parte de um projeto de Política Educacional estabelecido em todo o estado de Minas Gerais pelo Partido Novo.

Nessa perspectiva, para descrição, aprofundamento e análise do objeto investigado, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema de pesquisa, especialmente por meio de estudos que abordam a privatização, o gerencialismo e a gestão do governo de Romeu Zema. Inicialmente, realizou-se pesquisa bibliográfica exploratória com revisão de literatura, com o objetivo de situar a temática em estudo e identificar elementos para a análise dos dados obtidos no decorrer da pesquisa.

A pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre o tema, tendo por base a seleção e análise de textos, teses, livros e outros, que direcionarão o trabalho científico. Conforme Lakatos; Marconi (2005, p. 183) a pesquisa bibliográfica “[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc.” Para Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Nesse sentido, Severino (2007, p.122) afirma que na pesquisa bibliográfica “[...] utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados.”

Segundo Macedo (1994, p. 13), a pesquisa bibliográfica: “[...] Trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação”. Sendo assim, a finalidade da pesquisa bibliográfica foi compreender, detalhadamente, o atual panorama das investigações sobre a privatização e relações público-privadas na educação brasileira. Esse processo é considerado como determinante, pois permitiu definir claramente o objeto específico da pesquisa, assim como os objetivos e a delimitação do problema.

Conforme afirma Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Nessa direção, Severino (2007, p. 122) complementa que a pesquisa bibliográfica se realiza a partir do “registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como

livros, artigos, teses etc.”. No caso desta investigação, essas produções foram tratadas além da simples sistematização das obras, possibilitando uma leitura crítica das tendências teóricas e epistemológicas que permeiam o debate sobre a GIDE, a gestão escolar e as políticas de privatização da educação pública no Brasil.

Na etapa correspondente ao recorte da informação, realizou-se a seleção e interpretação crítica dos dados extraídos, articulando-os ao objeto e aos objetivos da pesquisa. Essa fase implicou a leitura aprofundada e o diálogo entre as categorias analíticas da dissertação (reforma empresarial, privatização, neoliberalismo, gestão escolar e relação público-privada). O quadro das referências bibliográficas, portanto, não foi apenas um instrumento de registro, mas um dispositivo de análise que possibilitou compreender como as produções científicas têm abordado, tensionado ou legitimado as políticas de gestão e privatização da educação pública, especialmente no contexto mineiro.

Na pesquisa bibliográfica, foram selecionados diversos autores que abarcaram os seguintes temas que fundamentam essa dissertação, conforme elencado no Quadro 3:

Quadro 1: Autores selecionados por assunto

<i>Neoliberalismo e seus desdobramentos</i>	Pierre Dardot; Christian Laval (2016); Christian Laval (2019); Pablo Gentili (1996); David Harvey (2014); Marilena de Souza Chauí (2019); Friedrich Hayek (1990); Luiz Carlos de Freitas (2018); Giovanni Alves (2024); Luiz Fernandes Dourado (2019); Vitor Henrique Paro (1999; 2012).
<i>Política pública e política educacional</i>	Denise Silva Araújo; Maria Zeneide C. M. de Almeida (2010); Sofia Lecher Vieira (2007); Eloisa de Mattos Höfling (2001); Janete Maria Lins Azevedo (2008); Eneida Oto Shiroma; Maria Célia M. Moraes e Olinda Evangelista (2002); João Ubaldo Ribeiro (1998).
<i>Privatização da educação</i>	Theresa Maria Adrião (2022); Vera Maria Vidal Peroni (2013); Vera Maria Vidal Peroni e Leda Scheibe (2018); Elma Júlia Gonçalves de Carvalho (2018); Stephen John Ball (2004); Lisete Regina Gomes Arelaro (2007); István Mészáros (2008); Gaudencio Frigotto (2006); Clive R. Belfield e Henry M. Levin (2004).
<i>Gestão escolar</i>	Elma Júlia G. de Carvalho (2012); Luís Fernandes Dourado (2007); José Carlos Libâneo (2007); Vitor Henrique Paro (1997).

Fonte: Elaboração própria (2025).

Por meio da análise da literatura estudada, foi possível descrever o estado atual do conhecimento sobre o tema pesquisado e identificar de que forma os achados dialogam entre si, como se complementam ou se refutam, além de identificar categorias teóricas e metodológicas similares entre eles. Essa etapa foi fundamental para fornecer uma base teórica

sólida para o desenvolvimento do estudo. Portanto, por meio da pesquisa bibliográfica houve a consolidação dos fundamentos teóricos que orientaram a investigação sobre as políticas e as práticas de privatização na educação pública do Estado de Minas Gerais.

Sobre isso, Gil (2002, p.162) já havia citado que “[...] essa revisão não pode ser constituída apenas por referências ou sínteses dos estudos feitos, mas por discussão crítica”. Dessa forma, conhecer o que já foi produzido sobre o tema é etapa fundamental da pesquisa, pois permite identificar também as lacunas nas pesquisas já realizadas sobre o assunto, mapear o território da pesquisa e situar o estudo em um contexto mais amplo da produção científica.

Em relação à delimitação temporal, a opção para esta pesquisa foi de 10 anos, ou seja, a revisão bibliográfica concentrou-se na identificação das pesquisas realizadas sobre o tema na última década (2014 a 2024). Lakatos e Marconi (2005), quando discorrem sobre revisão da literatura e discutem critérios para seleção de material bibliográfico, enfatizam a necessidade de se buscar fontes recentes, quando aplicável. Gil (2002) explica que, na revisão da literatura, a delimitação temporal visa assegurar a atualidade e relevância dos estudos. Dessa forma, tem-se que o uso de referências bibliográficas dos últimos dez anos garantem a contemporaneidade deste estudo, além de ser um recorte temporal que possibilita um volume mais suscinto de trabalhos selecionados, tornando o processo de revisão mais factível e organizado dentro do tempo e dos recursos disponíveis.

Além da revisão de literatura, foi realizado um levantamento documental com o objetivo de identificar os documentos oficiais, expedidos pelo governo de MG sobre a GIDE de modo geral, com foco na sua implementação nas escolas. Isso incluiu a pesquisa sobre normativos, memorandos, atas, regimentos, editais, cartilhas, dentre outros. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p.5) afirmam que “[...] a pesquisa documental é um procedimento em que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”.

Segundo Gil (2002), a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, se diferenciando apenas na natureza das fontes, sendo que na pesquisa documental os materiais não receberam ainda um tratamento analítico, mas podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Dessa forma, a análise desses documentos definiu os rumos dados ao objeto de estudo e foram as fontes bases das discussões, fundamentadas criticamente pela bibliografia selecionada.

Tendo em vista que a pesquisa em políticas públicas tem como base a interpretação das estratégias e intenções subjacentes que moldam as políticas educacionais, torna-se factível a necessidade da pesquisa documental como meio de compreender, discorrer, analisar e produzir sínteses no âmbito das políticas na área da educação (Fávero; Centenaro, 2019). Importante atentar ao fato de que, ao escolher o documento a ser utilizado nesta pesquisa, o foco não se manteve apenas no conteúdo do documento, apesar de ser importante no processo de construção da pesquisa, mas levou-se em consideração todo o contexto, a função do documento e a forma como foi produzido. Sobre o conceito de documentos, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p.6) afirmam que

[...] Recuperar a palavra ‘documento’, é uma maneira de analisar o conceito e então pensarmos numa definição: ‘documento: 1. declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado; 2. qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento; 3. arquivo de dados gerado por processadores de texto’ (Houaiss, 2008: 260). Phillips (1974: 187) expõe sua visão ao considerar que documentos são ‘quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano.

Ludke e André (2015) afirmam que a pesquisa documental é muito mais que uma escrita vaga, há uma ligação estrita entre pesquisador e material que culmina na construção de conhecimento e de significados. O investigador assume uma posição própria e o objeto de estudo (documento de política educacional) assume um papel com suas próprias finalidades, sendo que “[...] na efervescência dessas determinações se encontram pesquisador, documento e teoria” (Evangelista, 2012, p. 56).

O pesquisador deverá possuir a capacidade de perceber as pistas em todo e qualquer documento de pesquisa, já que isso o ajudará a entender todo o processo de construção do documento, as ideias principais e inerentes das diretrizes educacionais e instiga a investigação da origem, das influências e da reconstrução de um significado. Investigar, este será o desafio de um documento de políticas educacionais, que se apresenta complexo e limitado: aprofundar-se no que está exposto e no que não está (Fávero; Centenaro, 2019).

O objetivo foi realizar uma análise de cada documento, utilizando-os ao longo dessa dissertação para revisar dados e conceitos investigados, afinal, a pesquisa documental tem como característica a busca de dados concretos em documentos utilizando hipóteses e objetivos de interesse (Menga Lüdke; Marli André, 2015). Ao longo da análise documental, buscou-se identificar: a) os princípios e concepções definidos para a implementação do programa GIDE nas escolas; b) a concepção de privatização presente nos documentos normativos e orientadores;

c) a forma como o Estado incentiva e concretiza a inserção da gestão empresarial nas escolas por meio da GIDE e d) as estratégias privatistas nas orientações oficiais presentes nesses documentos.

Em políticas educacionais os documentos, geralmente, estão em formato eletrônico. São materiais oficiais produzidos por órgãos ou provenientes de fontes governamentais (material oficioso). Sobre isso, Evangelista (2012) diz que esses documentos são base empírica para a pesquisa, principalmente dentro das políticas educacionais, já que estão diretamente relacionados com a difusão de diretrizes para a educação, sendo analisados como fonte primária. Nesta pesquisa, a análise documental possibilitou a construção de conhecimento e de significados, visto que o objeto de estudo (os documentos) assume determinações e finalidades específicas, sendo que “[...] na efervescência dessas determinações se encontram pesquisador, documento e teoria” (Evangelista, 2012, p. 56).

De acordo com Fávero e Centenaro (2019), nas últimas décadas houve um aumento acentuado na disseminação de documentos sobre a reforma educacional e isso faz com que cada vez mais estudiosos dediquem seu tempo a temática, para compreensão do conteúdo, além do seu processo de construção e difusão. Dessa forma, o objetivo foi identificar, nos documentos, elementos para responder à problemática da pesquisa, além de entender o processo de construção do próprio documento e quais as ideias principais e inerentes das diretrizes educacionais presentes. Isso possibilitou a construção de significados ao longo do trabalho. Porém, foi preciso criticidade na análise, levando em conta o que disse Evangelista (2012, p. 62) quando afirmou que “[...] ao se tratar de política é preciso ter clareza de que os documentos não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade”.”

Entender discursos ocultos nos documentos, identificar a retórica neoliberal presente nas entrelinhas e analisar o conteúdo deles relacionando-os com a teoria foi fundamental para responder aos objetivos específicos dessa dissertação. Sobre isso, Fávero e Centenaro (2019) argumentam que é importante que o investigador procure perceber as informações indiretas ali expostas e que não estão ditas textualmente, pois o que não foi dito poderá ser a chave para o desenvolvimento da pesquisa, além de ter a possibilidade de as informações contidas nas entrelinhas serem mais relevantes do que as bem explícitas.

A pesquisa não se limita à descrição dos conteúdos manifestos nos documentos oficiais analisados, mas busca desvelar as intenções, silêncios e contradições que estruturam a política

educacional mineira e sustentam os discursos de eficiência, qualidade e resultados difundidos pela GIDE.

Assim, as pesquisas bibliográfica e documental assumem papel central, não apenas como técnicas de coleta de dados, mas como instrumentos epistemológicos que possibilitam o confronto entre o dito e o não dito, entre o prescrito e o praticado, contribuindo para uma leitura crítica e historicizada das políticas de gestão educacional em Minas Gerais. Essa opção metodológica reforça a relevância do estudo, na medida em que busca compreender as políticas públicas de forma ampliada, como expressões das contradições do Estado neoliberal e de seus mecanismos de privatização e controle no campo educacional.

Sendo assim, as pesquisas bibliográficas e documentais, ao envolverem as técnicas e procedimentos metodológicos citados, não apenas facilitaram a construção de dados relevantes, como também contribuíram para uma compreensão aprofundada e contextualizada dos fenômenos investigados. Para aprofundar as análises e investigações aqui delineadas, a subseção a seguir contempla o panorama das produções acadêmicas que contribuíram para a construção teórica desse trabalho.

1.2. Levantamento bibliográfico sobre gestão e privatização na última década (2014–2024) e sua contribuição para a definição do objeto de pesquisa

O panorama da produção acadêmica sobre gestão e privatização da educação pública brasileira na última década (2014–2024), apresentado a seguir, constitui-se como parte do levantamento bibliográfico que fundamenta esta pesquisa. Tal levantamento não se restringe à simples descrição de estudos e resultados, mas assume o estatuto de instrumento epistemológico.

Nessa perspectiva, compreender o percurso das produções acadêmicas implica reconhecer que cada obra, tese, dissertação ou artigo analisado expressa posições teóricas, ideológicas e políticas sobre a educação, configurando um campo de disputas em torno dos sentidos da gestão e da privatização. Assim, o mapeamento das pesquisas recentes permite não apenas identificar tendências e abordagens predominantes, mas, sobretudo, problematizar os modos de produção de conhecimento que têm legitimado, tensionado ou criticado as reformas empresariais e os processos de mercantilização da educação pública. Trata-se, portanto, de um exercício crítico de leitura e interpretação da própria produção científica, que contribui para

situar a presente dissertação no interior desse debate, revelando suas aproximações, divergências e possibilidades de ampliação teórica.

Nesta etapa, correspondente ao resumo, procedeu-se à leitura exploratória e seletiva das produções acadêmicas (artigos, dissertações e teses) publicadas entre 2014 e 2024, que tratam das temáticas de gestão educacional, privatização e reforma empresarial da educação. Nessa fase, buscou-se identificar o objetivo central, o referencial teórico e a metodologia de cada estudo, sintetizando as informações em fichamentos e resumos analíticos.

Portanto, esta seção apresenta e analisa os resultados de um levantamento bibliográfico da produção acadêmica que trataram sobre a GIDE, a gestão e a privatização, defendidos e catalogados no Brasil no período de 2014 a 2024. A pesquisa foi realizada levando em conta os descritores previamente selecionados, de acordo com a temática e o problema desta pesquisa. O levantamento bibliográfico permitiu identificar o que já foi produzido em relação à temática de estudo, no recorte temporal da última década, tanto em teses quanto em dissertações, o que possibilitou um panorama a respeito de pesquisas realizadas.

O processo de levantamento dos trabalhos foi realizado por meio de busca de dados no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Tais fontes foram selecionadas devido à sua expressividade, qualidade das produções e facilidade de acesso pela internet. A seleção pelo catálogo de teses e dissertações da Capes justifica-se por ser uma ferramenta de acesso público em formato *online*, livre e gratuito, onde estão disponíveis grande variedade de conteúdo, com teses e dissertações de diferentes áreas do conhecimento, de variadas Instituições de Ensino Superior (IES) de todo o país. Já a busca pelo portal do BD TD ocorre em razão de integrar em um único portal, sistemas de informação de teses e dissertações do país, com busca e acessos gratuitos e *online*. Ambos os sistemas de busca citados acima concentram pesquisas advindas de instituições de ensino e pesquisa que se responsabilizam pela qualidade e veracidade dos dados, o que torna as análises dos dados confiáveis.

Cabe ressaltar que, a definição do problema de pesquisa não se baseou em uma ferramenta metodológica específica, mas em uma perspectiva teórico-epistemológica crítica que orienta a leitura, a seleção e a interpretação das produções científicas sobre políticas educacionais. Essa orientação permite compreender o levantamento bibliográfico não como etapa preliminar e meramente operacional, mas como um movimento investigativo em si, no

qual se analisam as perspectivas, contradições e intencionalidades presentes nos discursos acadêmicos sobre gestão e privatização na educação.

Dessa forma, o referencial epistemológico que sustenta a pesquisa fundamenta as escolhas do *corpus* bibliográfico e os critérios de análise, conferindo ao levantamento um caráter problematizador e analítico, coerente com a abordagem qualitativa crítica e com os pressupostos teóricos que orientam a investigação.

Com o objeto de pesquisa já definido, assim como as categorias de análise que nortearam o desenvolvimento desse trabalho, o processo de levantamento bibliográfico foi realizado de forma direcionada para as categorias em questão. A utilização das bases no que diz respeito à inserção das palavras-chave obedeceu uma ordem de pesquisa: 1) delimitação dos termos ("privatização" AND "governo Zema Minas Gerais"; "parceria público privada" AND "educação"; "Gide" AND "gestão escolar"; "neoliberalismo" AND "educação" AND "Minas Gerais"); 2) recorte temporal de trabalhos da última década (2014-2024); 3) resultado geral com todos os trabalhos disponíveis; 4) curadoria dos trabalhos, selecionando textos dentro da temática específica; 5) elaboração da tabela com as publicações mais relevantes encontradas.

Ao realizar as buscas, foram excluídos os trabalhos repetidos e aqueles que não foram localizados na íntegra. Visando facilitar a análise, delimitamos que seriam utilizados os trabalhos que, mediante a leitura do resumo, apontassem como objetivo propostas que se aproximassem dos temas de privatização da educação, relações público-privadas, governo de Romeu Zema ou que tivessem relação com os descritores determinados na pesquisa. Tanto no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) a pesquisa realizada envolveu um conjunto amplo de dados devidamente compilados e sistematizados conforme sua origem. Após filtragem, análise e seleção, foi definido o agrupamento final de trabalhos a serem lidos e analisados.

Os dados foram organizados em tabela do Excel, levando em conta a análise preliminar dos trabalhos, atentando-se à sua correspondência com os descritores e as categorias de análise. O objetivo desse compilado de dados é responder aos seguintes questionamentos: *Quais as principais tendências e características da gestão da educação no Brasil, especificamente em Minas Gerais, na última década, de acordo com as pesquisas? Quais lacunas de investigação? O que as pesquisas apontam sobre privatização da educação nacionalmente e na rede pública do Estado de Minas Gerais? O que as pesquisas da última década identificaram sobre as relações público privadas na educação? Qual a relação entre a implementação da GIDE e a*

gestão escolar? De que forma a gestão escolar atualmente se relaciona com aspectos do gerencialismo na educação?

Considerando os descritores citados anteriormente, o recorte temporal de uma década (2015 a 2025) e após todos os filtros, a pesquisa culminou no resultado expresso na tabela abaixo. Foram identificados 51 trabalhos no total, entre teses e dissertações, de acordo com cada descritor selecionado.

Tabela 1: Distribuição do número de produções filtradas por palavras-chave

Palavras-Chave/Descritores	Teses	Dissertações	Total
"privatização" AND "governo Zema Minas Gerais"	0	2	2
"parceria público privada" AND "educação"	12	19	31
"Gide" AND "gestão escolar"	4	8	12
"neoliberalismo" AND "educação" AND "Minas Gerais"	1	5	6
51			

Fonte: Elaboração própria (2025).

A partir desses 51 trabalhos, após mapeamento, foi construído outro quadro apresentando uma síntese das fontes, organizadas pelo levantamento exploratório. Após a seleção final dos trabalhos, os dados coletados foram organizados em um arquivo *word* contendo o título do trabalho, nome do autor, resumo com palavras-chave, programa de pós-graduação da referida pesquisa constando a Instituição de Ensino Superior (IES) vinculada, ano de defesa do trabalho e tipo (tese ou dissertação). O levantamento resultou em 22 trabalhos com pistas para a discussão do objeto de estudo, bem como da argumentação dessa dissertação, conforme o Quadro 2.

Quadro 2: Teses e Dissertações selecionadas para análise

nº	Título do trabalho	Autor(a)	Palavras-chave	Instituição	Ano	Tipo
1	Parcerias público-privadas como instrumento de implementação de políticas públicas.	DIAS, Osorio Carvalho CABRAL, Ivône Rosa	Política pública; Parcerias público-privadas; Administração pública. Educação e Estado; Gestão escolar; Ensino público; Ensino privado; Plano de Ações Articuladas; Parceria público-privada Brasil.	Universidade de Brasília - UNB	2014	Tese
2	O público e o privado na condução da gestão educacional pública brasileira.			Universidade Federal do Pará - UFPA	2015	Dissertação
3	As parcerias público/privadas e as feições da gestão gerencial na educação.	ALVES, Antonio Sousa	Educação e Estado; Gestão escolar e organização; Parceria público-privada; políticas públicas	Universidade Federal do Pará - UFPA	2015	Tese
4	As Organizações Escolares e a Implantação da Gestão Integrada da Escola (GIDE): Um Estudo em Unidade Escolar Estadual na Região Sul Fluminense.	MENEZES, Ellen Oliveira de	Organizações públicas; gestão; desempenho.	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRJ	2015	Dissertação
5	A gestão integrada da escola (GIDE) como o caminho para as mudanças de gestão e do desempenho das unidades escolares na rede estadual de educação do Rio de Janeiro: o caso do Colégio Estadual Deputado Carlos Pinto Filho.	BOECHAT, Beatriz de Oliveira	Sistema de gestão integrado da escola (GIDE); Avaliação institucional; Gestão estratégica e participativa.	Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF	2015	Dissertação
6	Institucionalização do modelo de gestão integrada da escola GIDE: um estudo de caso nas escolas estaduais do Rio de Janeiro sediadas em Volta Redonda.	PEREIRA, Lucia Helena Esteves	Modelo de gestão; Escolas; Docentes; GIDE; Institucionalização; Volta Redonda (RJ); Escola pública; Educação básica.	Universidade Federal Fluminense - UFF	2017	Dissertação
7	A inserção do grupo positivo de ensino no sistema educacional público: a educação sob o controle do empresariado	DOMINGUES, Analéia	Educação; Parceria público-privada; Escolas públicas; Educação e Estado.	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	2017	Tese
8	A parceria público-privada na/da educação de Minas Gerais: um estudo sobre sua gênese normativa.	DORNELLAS, Liege Coutinho Goulart	Educação; Parceria pública-privada; Política Pública; NGP.	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	2020	Tese
9	Escola não é empresa: a pseudoqualidade da GIDE nas escolas de Manaus	PEREIRA, Luciana de Lima	Trabalho; Educação; Relação Público-Privado. Gestão Integrada da Escola GIDE Pseudoqualidade.	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	2020	Tese

10	O método de melhoria de resultados na agenda da rede pública estadual paulista: a lógica gerencial na definição da qualidade educacional.	ROSA, Sabrina Bucci	Avaliação externa. Método de Melhoria de Resultados. Qualidade da educação.	Universidade Federal de Uberlândia - UFU	2021	Dissertação
11	A indefinição das fronteiras entre o público e o privado na educação básica: da liquefação progressiva da ideia de escola republicana e do conhecimento como um bem comum à necessidade de instituição dos comuns da educação.	CONSALTÉR, Evandro	Educação básica; Educação e Parceria público-privada.	Universidade de Passo Fundo - UPF	2021	Tese
12	O Programa Jovem de Futuro no contexto da privatização da educação em Minas Gerais: incidências sobre o currículo e a gestão escolar	BRITO, Ana Paula Gonçalves	Privatização da educação pública-privada Futuro	Universidade Federal de Uberlândia - UFU	2022	Dissertação
13	Relações Intergovernamentais no contexto da reforma gerencial mineira: a política educacional no estado de Minas Gerais entre os anos de 2003-2014.	LIMA, Gustavo Henrique Trajano de	Coordenação Federativa; Federalismo; Nova Gestão Pública; Políticas Públicas Educacionais; Intergovernamentais.	Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP	2022	Dissertação
14	Impactos da burocracia no trabalho docente no Estado de Minas Gerais sob o governo Romeu Zema.	CAZETTA, Aline Mariane	Burocracia; Educação; Trabalho.	Universidade Federal de Uberlândia - UFU	2022	Dissertação
15	O governo NOVO e o projeto de privatização da educação em Minas Gerais.	MARTINS, Ezequiel de Araújo	Neoliberalismo; Gestão Democrática; Estado; Trabalho; Educação.	Universidade Federal de Uberlândia - UFU	2022	Dissertação
16	Programas e ações das políticas públicas educacionais em Minas Gerais (2019-2022): mecanismos da reforma empresarial na educação pública mineira.	FREITAS, Vanyne Aparecida Franco	Neoliberalismo; Reforma empresarial da educação; políticas públicas educacionais; padronização; avaliação. responsabilização; privatização; gestão democrática.	Universidade Federal de Uberlândia - UFU	2023	Tese
17	As Políticas Educacionais Mineiras aos Modos Operandi do Neoliberalismo: Dos governos de Aécio Neves ao governo de Romeu Zema (2003- 2022).	SANTOS, Laís Alice Oliveira	Neoliberalismo; Modus operandi neoliberal; Políticas educacionais; Educação mineira; Estado.	Universidade Federal de Uberlândia - UFU	2023	Tese
18	O Projeto Somar na gestão do governo Zema (2019-2022); educação pública x interesses privados.	RODRIGUES, Lara Cristina Evaristo	Educação; Neoliberalismo; Relação público-privada; Projeto Somar.	Universidade Federal de Uberlândia - UFU	2023	Dissertação
19	Percepções de gestores e professores da Semed Manaus/AM a respeito da Gestão Integrada da Escola (GIDE); uma análise crítica.	MATOS, Maria Daise da Cunha	Gestão escolar; Gestão Integrada da escola; GIDE; IDEB.	Universidade Estadual Paulista - UNESP	2023	Tese
20	A interferência dos grupos empresariais na gestão da educação básica brasileira: um estudo sobre o Programa Melhoria da Educação do Itaú Social.	SANDANIEL, Anieli	Educação e Estado; Empresários; Parceria público-privada; Educação básica; Neoliberalismo.	Universidade Estadual de Londrina - UEL	2024	Dissertação

21	Gestão integrada da educação (GIDE): contributos para a melhoria do desempenho das redes públicas de ensino no índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)	FILHO, João Carlos da Silva	Qualidade da Educação; IDEB; Gestão Democrática; Gestão Integrada da Educação.	Universidade La Salle-UNILASALLE	2024	Dissertação
22	A municipalização do ensino fundamental (anos iniciais) no estado de Minas Gerais: Proposta instituída pelo projeto mãos dadas do governador Romeu Zema - 2019/2026	SANTOS, Janiele dos	Trabalho docente; Educação básica; Municipalização do ensino; Projeto Mãos Dadas.	Universidade Federal de Uberlândia - UFU	2024	Dissertação

Fonte: Elaboração própria (2025).

A partir dessa etapa de investigação, optou-se por uma leitura mais aprofundada com foco nas características da pesquisa, por meio de três categorias teóricas: 1) pesquisas que investigaram o contexto da privatização da educação em Minas Gerais no período da gestão Zema; 2) pesquisas que analisaram a GIDE, sua implementação e/ou influência na gestão educacional; 3) pesquisas que tiveram como objeto de estudo as relações públicos-privadas. A partir dessa nova etapa de categorização, foram selecionados 15 trabalhos, distribuídos nas seguintes categorias:

Tabela 2: Teses e Dissertações selecionadas e classificadas pós-análise divididas em temática específica

Categoria	Autores	Quantidade
1) pesquisas que investigaram o contexto da privatização e/ou aspectos da reforma empresarial da educação em Minas Gerais ou no país	Dornellas (2020); Lima (2022); Martins (2022); Freitas (2023).	4
2) pesquisas que analisaram a GIDE, sua implementação e/ou influência na gestão educacional	Menezes (2015); Boechat (2015); Pereira (2017); Pereira (2020); Matos (2023); Filho (2024).	6
3) pesquisas que tiveram como objeto de estudo as relações público-privadas	Dias (2014); Alves (2015); Consaltér (2021); Rodrigues (2023); Sandaniel (2024).	5

Fonte: Elaboração própria (2025).

Nessa direção, analisou-se o objeto desse estudo com vistas a uma compreensão detalhada no que diz respeito às circunstâncias que foram estudadas por outros autores e a natureza dos fenômenos que compuseram tais pesquisas. A partir dos dados coletados foi possível fazer uma sistematização das principais ideias e discussões apresentadas nos estudos selecionados.

Na primeira categoria: *pesquisas que investigaram o contexto da privatização e/ou aspectos da reforma empresarial da educação em Minas Gerais ou no país*; foram selecionados 4 trabalhos que, analisam de que forma, e por meio de quais aspectos, a política educacional em Minas Gerais, tem sido conduzida a um forte alinhamento com a lógica da reforma gerencial do Estado. As pesquisas apontam que há uma intensa busca, por meio da implementação de políticas públicas educacionais, por ampliar a eficiência administrativa a partir da adoção de princípios do setor privado. Todos os autores concluem que essa transformação é sustentada por diversos mecanismos, entre eles, a intensificação das *relações público-privadas* (PPPs) e a incorporação de modelos de gestão empresarial nas escolas.

Dornellas (2020), em seu trabalho “*A parceria público-privada na/da educação de Minas Gerais: um estudo sobre sua gênese normativa*” analisa a gênese normativa dessas relações público-privadas, demonstrando como o discurso da modernização e da eficiência foi utilizado para justificar a inserção do setor privado nas funções estratégicas da educação pública. A autora revela como a legislação e as normativas estaduais passaram a permitir e estimular a transferência de responsabilidades da esfera pública para atores privados, alterando profundamente o papel do Estado na garantia do direito à educação. Para ilustrar sua fala, a autora apresenta como questão educacional é tratada na lei nº 14.868, de 16 de dezembro de 2003, que dispõe sobre o Programa Estadual de Parcerias público-privadas (PPP). Ela relata que, na redação do artigo 5º, a educação é apresentada como o primeiro direito social que poderá ser objeto de uma PPP:

Art. 5º: “Podem ser objeto de parceria público-privada § 1º – As atividades descritas nos incisos do caput deste artigo poderão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: I – educação, saúde e assistência social [...]” (Minas Gerais, 2003).

Lima (2022), na dissertação intitulada “*Relações Intergovernamentais no contexto da reforma gerencial mineira: a política educacional no estado de Minas Gerais entre os anos de 2003-2014*”, por sua vez, examina as relações intergovernamentais no contexto da reforma gerencial mineira entre 2003 e 2014, destacando o reordenamento das atribuições entre os entes federados e a crescente centralização das decisões nas instâncias estaduais. O autor evidencia como a política educacional de Minas se estruturou sobre princípios gerencialistas, com ênfase em metas, resultados e controle, enfraquecendo os espaços de participação democrática e o protagonismo dos municípios. Segundo o autor,

[...] em relação aos princípios da reforma gerencial que o Estado experimentou no período de 2003 a 2014, a pesquisa bibliográfica mostrou que Minas Gerais foi o estado que mais investiu em assimilar premissas do *ethos* privado à gestão pública (Lima, 2022, p. 115).

Lima (2022) discorre sobre as relações entre governo de MG e empresas privadas, que se pautaram em oferecer serviços de gestão educacional para escolas, cursos de formação continuada, cursos técnicos, ferramentas didáticas, plano de gestão das atividades remotas (durante a pandemia), em um movimento que promove uma desresponsabilização do Estado sobre a educação mineira, passando para a iniciativa privada a gestão dos projetos educacionais.

[...] algumas ações do governo podem ser caracterizadas como decisões antidemocráticas por colidirem com os princípios da Gestão Pública, ou por desrespeitarem legislações vigentes, centralizando as decisões, ou seja, o Estado atua

sob uma lógica gerencialista, emulando a linguagem e a cultura do trabalho da iniciativa privada (Lima, 2022, p. 116).

O autor complementa ainda que, “[...] o *ethos* privado foi expresso na gestão educacional mineira pela introdução de instrumentos como: estrutura de incentivos e sanções, pagamento por performance, construção de um conjunto de metas, contratualização de resultados e avaliação” (Lima, 2022, p. 115). Para tanto, o estudo de Lima (2022) justifica essa ideia citando que o Estado não apenas reformulou o seu sistema de avaliação próprio, mas desenvolveu um Currículo Básico Comum que se articulava ao sistema avaliativo, além de vincular os resultados de alunos nas avaliações a incentivos e sanções, como prêmio por produtividade e demissões.

Já Martins (2022), em sua pesquisa “*O governo NOVO e o projeto de privatização da educação em Minas Gerais*” discorre sobre o governo Zema e mostra como o chamado “governo NOVO” levou adiante um projeto de privatização da educação em Minas Gerais, intensificando a lógica da reforma empresarial. O autor denuncia que, sob o discurso da inovação e da austeridade fiscal, o Estado promoveu a entrada de organizações sociais, consultorias privadas e empresas no processo de formulação e implementação de políticas educacionais, contribuindo para a mercantilização da educação pública. De acordo com Martins (2022, p. 102), “[...] o projeto de privatização de educação para o Estado de Minas Gerais durante o Governo do Partido Novo (2018-2022) expandiu-se por várias frentes, colidindo, ao implementar suas estratégias, com os princípios de gestão democrática estabelecidos na legislação educacional brasileira”.

Freitas (2023), em sua pesquisa “*Programas e ações das políticas públicas educacionais em Minas Gerais (2019-2022): mecanismos da reforma empresarial na educação pública mineira*”, complementa esse panorama ao estudar os programas e ações do governo mineiro entre 2019 e 2022. A autora identifica mecanismos da reforma empresarial na educação, como a adoção de sistemas de avaliação em larga escala, o ranqueamento de escolas, a premiação por desempenho e a implementação de modelos de gestão padronizados. Sua análise evidencia que tais estratégias, embora apresentadas como soluções técnicas e neutras, operam como instrumentos de controle, padronização e responsabilização, desconsiderando as desigualdades estruturais que afetam o sistema educacional.

Na segunda categoria: *pesquisas que analisaram a GIDE, sua implementação e/ou influência na gestão educacional*; 6 trabalhos foram selecionados. São trabalhos que analisam

como a Gestão Integrada da Educação (GIDE) tem se consolidado como um modelo de gestão e de que forma ela incorpora elementos da lógica empresarial à administração das escolas públicas. Os Estados do Rio de Janeiro e Amazonas, analisados nessas pesquisas, tiveram a implementação da GIDE anterior à Minas Gerais. Dessa forma, a partir da análise desses seis trabalhos acadêmicos que discutem sua implementação e efeitos, foi possível traçar um panorama crítico sobre os impactos dessa política na gestão educacional.

Menezes (2015), no trabalho intitulado “*As Organizações Escolares e a Implantação da Gestão Integrada da Escola (GIDE): Um Estudo em Unidade Escolar Estadual na Região Sul Fluminense*”, ao estudar a implantação da GIDE em uma escola estadual da região Sul Fluminense, destaca que o modelo promoveu uma reorganização da estrutura interna da escola com base em metas, indicadores e diagnósticos gerenciais. A autora destaca que o foco passou a ser o cumprimento de resultados previamente estabelecidos, alterando significativamente a cultura organizacional escolar. Nesse processo, a responsabilização dos profissionais da educação por metas de desempenho se intensificou, revelando a presença de uma lógica meritocrática e avaliativa.

A pesquisa foi de base qualitativa, com a coleta de dados por meio de entrevistas. Nas análises, Menezes (2015, p. 158) cita que “[...] em face da suposição realizada sobre os critérios de desempenho, foi possível perceber a eficácia pedagógica presente no conjunto de ações.” Essa afirmação vem acompanhada de uma justificativa baseada nos relatos dos educadores, registrado nas entrevistas: “[...] pois, de acordo com os relatos dos educadores, no processo ensino-aprendizagem, o professor, utilizando uma metodologia diferenciada de ensino, contribui para o bom aproveitamento dos alunos.” Ao mesmo tempo em que a autora alega que a racionalidade técnica está presente nas ações implementadas pela GIDE nas escolas, ela afirma que “[...] os entrevistados pontuaram que a atual gestão apresenta uma organização maior do que as anteriores, e que isto favorece o processo administrativo e pedagógico da unidade educacional”. Porém, finaliza enfatizando que “[...] a GIDE possui características gerencialistas e ao mesmo tempo, o Estado começa a trabalhar também o modelo de governança, com a participação da iniciativa privada e organizações da sociedade civil”.

Na mesma direção, Boechat (2015), em sua pesquisa cujo título é “*A gestão integrada da escola (GIDE) como o caminho para as mudanças de gestão e do desempenho das unidades escolares na rede estadual de educação do Rio de Janeiro: o caso do Colégio Estadual Deputado Carlos Pinto Filho*”, analisa a experiência do Colégio Estadual Deputado Carlos

Pinto Filho e observa que a GIDE promoveu transformações estruturais na gestão escolar, alinhando-a a princípios do gerencialismo. Ainda que a autora identifique maior clareza nos processos e um suposto aumento da eficiência administrativa pós implementação da GIDE, aponta também para a perda da autonomia dos sujeitos escolares diante da padronização imposta por esse modelo. A autora afirma que

“[...] a pesquisa demonstrou que houve um esforço dos gestores por meio da GIDE para que a escola alcançasse bons resultados, na medida em que foram colocadas em prática a gestão estratégica, participativa e pedagógica, refletindo em um alinhamento entre os gestores, equipe pedagógica e professores” (Boechat, 2015, p. 114).

Porém, ela não discutiu os conceitos de gestão participativa e pedagógica, o que demonstrou certo equívoco no uso dos termos e na análise realizada.

A pesquisa de Pereira (2017), intitulada “*Institucionalização do modelo de gestão integrada da escola GIDE: um estudo de caso nas escolas estaduais do Rio de Janeiro sediadas em Volta Redonda*” aprofunda a discussão ao abordar a institucionalização da GIDE nas escolas estaduais de Volta Redonda. A autora ressalta o papel central das consultorias privadas na difusão do modelo, especialmente o Instituto Áquila, responsável por desenvolver e disseminar ferramentas padronizadas de gestão, como os planos de ação e os relatórios de monitoramento.

A pesquisa aponta que a institucionalização fortaleceu uma lógica de controle e uniformização das práticas, que, embora apresentadas como técnicas, acabam por fragilizar a autonomia das escolas e desconsiderar suas especificidades contextuais. Essa reflexão se coaduna com o objeto dessa pesquisa e contribuiu significativamente para aspectos elencados nos objetivos específicos dessa dissertação. O estudo de Pereira (2017) foi realizado por meio de métodos mistos de pesquisa (com abordagem qualitativa e quantitativa) e estudo de caso, com aplicação de questionário. Os dados compilados demonstraram sinais de conformidade e padronização quanto à implementação da GIDE nas escolas, além dos indícios de objetificação do trabalho docente por meio de avaliação entre pares.

Uma crítica mais contundente ao modelo é trazida por Pereira (2020) em sua tese, “*Escola não é empresa: a pseudoqualidade da GIDE nas escolas de Manaus*”, ao estudar a implementação da GIDE em escolas de Manaus. Para a autora, trata-se de um modelo que promove uma “pseudoqualidade”, centrada em números e metas que não refletem as reais necessidades da comunidade escolar. A autora argumenta que a GIDE contribui para o empresariamento da educação pública, desumanizando as práticas pedagógicas e desvalorizando o papel do educador como sujeito histórico e crítico. A pesquisa denuncia a

sobrecarga dos professores, a pressão por resultados e a incompatibilidade entre a lógica produtivista da GIDE e os princípios democráticos da educação pública. O viés privatista do Estado é tratado na pesquisa e a autora enfatiza que “[...] através do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, o conceito de público-estatal é modificado para público não estatal, alinhando assim, o modelo de gestão ao modelo produtivo vigente.” (Pereira, 2020, p. 208). A autora também exemplifica atores político e financeiros que atuam na administração da educação básica e, por meio dessa discussão, apresenta conceitos de racionalidade produtiva, entidade privada, monitoramento e padronização. Pereira (2020) finaliza as considerações com um apontamento pertinente e muito condizente com as discussões que se pretende realizar nesta dissertação:

A GIDE adentrou nas escolas de Manaus de maneira unilateral, impositiva e antidemocrática, pois converteu sua lógica em prática oficial do município, sem dialogar com as instituições públicas que formam estes profissionais, quais sejam: Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Desconsiderou a CF (art. 206, inciso VI) que versa sobre gestão democrática, e a LDBEN/1996 (arts. 3º, 14º e 15º) que ratificam este princípio, posto que, também, ignorou a participação dos sujeitos que atuam na Educação Básica, e tornou as escolas de Manaus em campo aplicacional de normativas de administradores e gerentes (Pereira, 2020, p. 210).

Complementando esse panorama, Matos (2023) em sua tese *“Percepções de gestores e professores da Semed Manaus/AM a respeito da Gestão Integrada da Escola (GIDE): uma análise crítica”* ressalta como a GIDE opera como um instrumento de responsabilização e fragmentação do trabalho docente. A autora aponta o que as pesquisas anteriores citadas também mostraram: a construção de uma cultura de metas que transforma o papel dos educadores em meros executores de planos padronizados, promovendo o esvaziamento da reflexão pedagógica crítica e contribuindo para a consolidação de uma escola voltada à performatividade. Esse objetivo relacionado ao estabelecimento de metas na educação, como bem observado pelos autores da terceira categoria aqui analisada, está descrito de forma bem clara nos livros e documentos oficiais referentes à implementação da GIDE, analisados nessa dissertação. Em um deles, Godoy (2015) diz que

[...] a meta é absolutamente necessária para que se possa ter foco nos resultados que se quer atingir. Quem não tem meta, não pode prever resultados, planejar ações consistentes, pertinentes e robustas. Sem esse norte, geralmente trabalha-se de forma desalinhadas e os resultados são imprevisíveis e geralmente ruins, pouco significativos ou apenas de manutenção. Não há possibilidade de fazer um acompanhamento parcial, uma vez que não há uma meta como referência (Godoy, 2015, p. 76).

Filho (2024) analisa a relação entre a adoção da GIDE e os resultados do Ideb, argumentando que, em certos contextos, o modelo contribuiu para o crescimento dos índices educacionais. Em sua tese, “*Gestão integrada da educação (GIDE): contributos para a melhoria do desempenho das redes públicas de ensino no índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)*”, o autor questiona a real significância dessa melhoria, alertando que os avanços nos indicadores podem mascarar desigualdades estruturais e não necessariamente traduzem uma elevação da qualidade do ensino. Segundo ele, a centralidade nos dados quantificáveis tende a reduzir a complexidade do processo educativo a métricas simplificadas, com impactos negativos para a formação integral dos estudantes.

Dessa forma, foi possível observar em todas as análises das pesquisas citadas, que apesar de promover certa racionalização administrativa, a GIDE tem sido alvo de críticas por subordinar o processo educativo a uma lógica de controle, metas e desempenho, esvaziando o sentido pedagógico da escola pública. A sua adoção representa, portanto, uma faceta da reforma empresarial da educação, cujos desdobramentos precisam ser analisados com cautela diante dos riscos que representam para a autonomia escolar e a qualidade social¹⁰ da educação. E essa dissertação se aprofunda nestas questões ao longo deste trabalho.

A terceira categoria: *pesquisas que tiveram como objeto de estudo as parcerias público-privada*); contempla pesquisas que objetivaram estudar relações público-privadas. Ao todo, 5 trabalhos foram selecionados, de acordo com seu objeto de pesquisa. Os trabalhos analisados convergem na crítica à expansão das relações público-privadas na educação, entendidas não apenas como mecanismos administrativos, mas como estratégias que integram o movimento de reforma empresarial do Estado.

Os estudos de Dias (2014), Alves (2015), Consaltér (2021), Rodrigues (2023) e Sandaniel (2024) revelam uma crescente articulação entre os setores público e privado na formulação e implementação das políticas educacionais no Brasil. A partir de diferentes enfoques, os autores demonstram como as relações público-privadas vêm sendo legitimadas como estratégias modernas de gestão, ao mesmo tempo em que fragilizam os princípios republicanos e democráticos da educação pública.

¹⁰ A noção de qualidade social da educação compreende a educação como direito público subjetivo e bem comum, sendo avaliada a partir das condições sociais, políticas e pedagógicas que asseguram a formação integral dos sujeitos, a participação democrática, a valorização dos profissionais da educação e a redução das desigualdades, contrapondo-se à concepção restrita de qualidade baseada exclusivamente em resultados, eficiência e desempenho (Freitas, 2014).

Dias (2014), em seu extenso trabalho intitulado “*Parcerias público-privadas como instrumento de implementação de políticas públicas*”, destaca que as PPPs passaram a ser vistas como instrumentos eficazes de implementação de políticas públicas, sobretudo em contextos de crise fiscal e deslegitimização da atuação estatal direta. Segundo o autor, “[...] em uma PPP o ente privado passa a atuar como agente perante os principais que são os cidadãos usuários, porém, ao contrário dos agentes públicos, ele tende a otimizar a função lucro de seu negócio, por ser esta a natureza de sua existência” (Dias, 2014, p. 256). O autor alerta para o risco da transferência de funções estratégicas do Estado para atores privados, muitas vezes sem controle social efetivo, o que pode comprometer o caráter público das políticas educacionais.

Alves (2015), na tese “*As parcerias público/privadas e as feições da gestão gerencial na educação*”, analisa como as PPPs se inserem no contexto da gestão gerencial da educação, promovendo uma racionalidade baseada em eficiência, metas e desempenho. O autor observa que essas relações não apenas afetam a gestão das redes escolares, mas também influenciam o currículo, as formas de avaliação e os sentidos atribuídos à educação, tornando-a cada vez mais subordinada a lógicas mercantis. Nesse sentido, ele diz que

[...] o gerencialismo na administração pública se efetivou a partir da transposição para o setor público e técnicas de gestão importadas do setor privado, cuja introdução foi efetivada na Reforma do Estado dos anos de 1990 para diminuir as despesas numa lógica neoliberal de reestruturação do Estado. Nesse processo ganhou destaque as estratégias de gestão de organizações empresariais, destacando-se as noções de eficiência e eficácia, competitividade, dentre outras. Essa transposição da lógica empresarial competitiva para o setor público (gerencialismo) alterou o modelo burocrático piramidal da administração pública, através da flexibilização da gestão e das novas interfaces da relação público e privado (Alves, 2015, p. 244).

Complementar a isso, Consaltér (2021), na pesquisa intitulada “*A indefinição das fronteiras entre o público e o privado na educação básica: da liquefação progressiva da ideia de escola republicana e do conhecimento como um bem comum à necessidade de instituição dos comuns da educação*” aprofunda a crítica ao discutir a diluição das fronteiras entre o público e o privado na educação básica. Para o autor, vivemos um processo de liquefação da escola republicana, em que o conhecimento, antes entendido como bem comum, é transformado em produto. Conclui a pesquisa dizendo que

[...] os empresários da educação não possuem compromissos com a equidade e com o bem-estar social. Suas ações são pautadas por mecanismos de seleção e exclusão, com vistas a atingir as melhores metas e indicadores como critério de qualidade. Dessa forma, a liquefação progressiva da ideia de escola republicana e de conhecimento como um bem comum, ou a própria ressignificação da escola é uma negação ao seu caráter pedagógico, emancipatório e à possibilidade de transformação social (Consálter, 2021, p. 207).

Em sua dissertação “*O Projeto Somar na gestão do governo Zema (2019-2022): educação pública x interesses privados*”, Rodrigues (2023) analisa o caso específico do Projeto Somar, implementado no governo de Romeu Zema (MG), evidenciando como essa iniciativa representa uma apropriação de políticas educacionais por interesses privados, em especial por meio da atuação de fundações empresariais. A pesquisadora mostra que, sob o discurso de melhoria da qualidade, o projeto introduz mecanismos de controle, padronização e privatização indireta da gestão escolar, aprofundando desigualdades e limitando a autonomia pedagógica das escolas públicas estaduais de MG.

[...] no Brasil, estamos vivendo um momento de mercantilização da educação pública no qual o Estado continua atuando como o responsável pelo acesso dos alunos, mas a gestão da escola e seu conteúdo pedagógico está a serviço do setor privado com a justificativa de que, ao agir assim, estão contribuindo para a qualidade da educação pública (Rodrigues, 2023, p. 124).

Por fim, Sandaniel (2024), na dissertação intitulada “*A interferência dos grupos empresariais na gestão da educação básica brasileira: um estudo sobre o Programa Melhoria da Educação do Itaú Social*”, estuda o Programa Melhoria da Educação, promovido pelo Itaú Social, e denuncia a interferência crescente dos grupos empresariais na definição dos rumos da educação básica. A autora aponta que, embora travestidas de filantropia e responsabilidade social, essas ações de caráter privado têm forte capacidade de influenciar políticas públicas, redefinindo prioridades educacionais conforme interesses corporativos, muitas vezes em detrimento das necessidades reais das comunidades escolares. A autora concluiu sua pesquisa refletindo que

[...] os modelos de gestão educacional são construídos num processo contraditório de tensionamento e disputa por diferentes projetos entre as classes sociais. De forma mais expressiva, a gestão educacional tende a entender as necessidades do capital, com o intuito de promover sua expansão e fortalecimento, ou seja, a cada nova transformação deste, há também uma nova transformação nos processos de gestão dos sistemas de ensino. Dessa forma, a educação e seus processos de gestão caminham alinhadas às transformações do trabalho e do capitalismo, sendo utilizadas muitas vezes como importantes meios de dissimular as condições e promover aceitação do trabalhador em ser subordinado ao controle inherente do capital (Sandaniel, 2024, p. 256).

Em relação às pesquisas elencadas acima, todas corroboram com Peroni e Scheibe (2018) que afirmaram que na educação, a privatização acontece de múltiplas formas: tanto por meio da oferta direta de serviços educacionais por instituições privadas, como por meio de políticas em que o privado disputa o conteúdo das políticas públicas educativas, como é o caso das relações público-privadas, em que o setor privado, com ou sem fins lucrativos, vai

assumindo o conteúdo da educação pública e o seu funcionamento. Esse ponto faz-nos refletir acerca da necessidade de um acompanhamento rigoroso e criterioso das relações estabelecidas na gestão escolar em Minas Gerais, o que pode levar a problemas de *accountability*¹¹ e gestão ineficiente dos fundos públicos.

Os apontamentos críticos realizados nas pesquisas analisadas refletem uma preocupação unânime e nos aponta uma reflexão importante sobre a hipótese de que as políticas educacionais propostas por Zema possam comprometer os princípios de qualidade da educação pública mineira ao priorizar soluções privatizadoras e tecnicistas em detrimento de um fortalecimento sistêmico e democrático da educação pública.

Mediante a investigação realizada, foi possível identificar que até o momento não foram defendidos trabalhos com foco na implementação da GIDE em Minas Gerais e seus desdobramentos para a gestão escolar, provavelmente por se tratar de uma política pública recente, ainda sendo implementada e/ou fortalecida nas escolas públicas, tendo passado por alterações desde sua implementação em 2019. Portanto, este estudo é de extrema relevância pois, tem o potencial de preencher espaços significativos na literatura acadêmica. Segundo Gil (2002), a pesquisa científica é fundamental para o desenvolvimento do conhecimento e para a formulação de políticas públicas “eficazes”. Ao investigar um projeto recente como a GIDE, esta pesquisa pode fornecer importantes contribuições sobre a sua implementação e os primeiros resultados dessa política, contribuindo para a compreensão de suas repercussões na gestão escolar em Minas Gerais, e suas contribuições para o fortalecimento do ideário privatista na educação mineira.

A análise aqui empreendida segue a abordagem qualitativa crítica proposta por Minayo (2012), entendendo que os dados emergem como produções históricas e sociais que expressam relações de poder. Demo (2000) enfatiza que a análise dialética exige superar a visão descritiva e técnica, interrogando as contradições e mediações que estruturam as políticas educacionais.

¹¹ *Accountability* refere-se a um modelo de responsabilização baseado na lógica de desempenho, no qual escolas, gestores e professores são avaliados e recompensados (ou penalizados) conforme resultados mensuráveis, geralmente expressos em indicadores de aprendizagem e metas previamente estabelecidas. Como destaca Ball (2017), a *accountability* atua como mecanismo de controle indireto sobre a prática docente, produzindo “sujeitos performativos” que trabalham orientados por métricas e resultados. Ela serve como instrumento de regulação estatal e de ajuste gerencial da educação, deslocando a autonomia profissional para atender às exigências de produtividade. Afonso (2009) complementa ao afirmar que a *accountability* educacional reorganiza a relação entre o Estado e a escola, subordinando-a a padrões avaliativos de caráter técnico e quantitativo (Ball, 2017; Afonso, 2009).

Assim, investigar a GIDE implica reconhecer a política não como instrumento neutro, mas como produto de disputas ideológicas e interesses de classe.

Assim, ao compreender essas contradições, com base nas produções aqui analisadas, tornou-se possível desvelar as reais intenções por trás dos discursos oficiais e dos documentos oficiais que normatizam a implementação das políticas, como é o caso da GIDE, sendo necessário questionar a forma como a educação é estruturada por meio das políticas públicas e a quem ela efetivamente se direciona.

Concluído a apresentação do levantamento bibliográfico, passa-se agora à apresentação do *corpus* documental, constituído por normas, orientações oficiais, relatórios, materiais institucionais e instrumentos de gestão vinculados à GIDE e à política educacional mineira. Se o referencial teórico permitiu construir as categorias conceituais e o horizonte interpretativo da investigação, é no exame dos documentos oficiais que tais categorias serão mobilizadas como ferramentas analíticas para evidenciar, nos textos produzidos pelo Estado e por seus parceiros, os mecanismos de regulação, privatização e gerencialismo que estruturaram a política estudada.

1.3. *Corpus* documental da pesquisa

Evangelista (2012) destaca a relevância de estudos que documentem e analisem as políticas educacionais em seus estágios iniciais, uma vez que tais investigações permitem compreender os mecanismos de formulação e institucionalização das reformas no interior do Estado, bem como suas implicações sobre o campo educacional. Nessa perspectiva, ao analisar a implementação da GIDE no contexto da política Gestão pela Aprendizagem em Minas Gerais, esta pesquisa busca contribuir para a compreensão crítica das dinâmicas de reconfiguração da gestão escolar pública sob a lógica neoliberal, evidenciando como a retórica da eficiência, da qualidade e dos resultados; difundidos como neutralidade técnica, operam como instrumentos de privatização e controle sobre o trabalho pedagógico e a autonomia docente. Assim, mais do que compreender o funcionamento administrativo da política, o estudo pretende desvelar seus fundamentos ideológicos e seus efeitos sobre os sujeitos escolares, contribuindo para o debate acerca da mercantilização da educação pública e das transformações contemporâneas do papel do Estado na formulação e execução das políticas educacionais.

Nesse sentido, com base nas leituras realizadas durante o processo de revisão de literatura, observou-se a necessidade de uma leitura crítica dos documentos selecionados, com o objetivo de revelar as intenções por trás da criação do programa Gestão pela Aprendizagem e implementação da GIDE. Além disso, durante as etapas de leitura, seleção e categorização documental, o foco foi conhecer e compreender diferentes conceitos essenciais para a compreensão da temática selecionada, que fundamentaram o processo de análise crítica do objeto de estudo.

A pesquisa documental constitui o *corpus* empírico do estudo, formado por documentos oficiais emitidos pelo Governo de Minas Gerais e pela Secretaria de Estado de Educação SEE/MG - como resoluções, memorandos, planos de governo, relatórios, manuais e cartilhas referentes à implementação da GIDE e do Programa Gestão pela Aprendizagem -, além de materiais provenientes de instituições privadas parceiras, como a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG). A análise desses documentos, à luz da perspectiva crítica adotada, busca ir além do conteúdo manifesto, desvelando as intencionalidades, silenciamentos e contradições que atravessam os discursos oficiais, com vistas a compreender como a política educacional mineira tem incorporado princípios da lógica neoliberal e gerencial na condução da escola pública.

Para a construção do *corpus* da pesquisa, composto pelo conjunto documental, adotou-se a abordagem qualitativa segundo Triviños (2009) e Minayo (2012), reconhecendo que os dados expressam construções sociais e significados contextualizados, e que sua análise deve buscar apreender contradições, mediações e sentidos emergentes nos discursos e práticas políticas. Ressalta-se que o *corpus* não inclui a literatura acadêmica utilizada para fundamentação teórica, a qual compõe a revisão bibliográfica.

De acordo com Minayo (2009, p. 19), “o levantamento documental possui natureza distinta, pois utiliza materiais que não receberam tratamento analítico anterior, configurando-se como fonte primária de pesquisa”. Entre esses documentos, destacam-se legislações, decretos, planos de educação, pareceres e relatórios institucionais. Para Severino (2019), na pesquisa documental “o material ainda não recebeu tratamento analítico, permanecendo como fonte primária de informação a ser explorada pelo pesquisador”. Assim, ao examinar planos, legislações, documentos oficiais ou decretos estaduais que regulamentam políticas educacionais, o pesquisador não apenas levanta informações, mas as interpreta à luz de referenciais teóricos previamente definidos.

Sendo assim, para a análise documental desse estudo, foram seguidas algumas etapas, com o objetivo de “[...] identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (Lüdke; André, 2015). Sabe-se que, para a efetivação de uma pesquisa qualitativa exploratória, a análise documental é um procedimento fundamental, para coleta de informações concretas nos diversos documentos selecionados que compõem o *corpus* da pesquisa. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, os documentos foram analisados tendo como recorte a implementação da GIDE no Estado de Minas Gerais durante as gestões de Romeu Zema, do Partido Novo.

Primeiramente, foram selecionados documentos oficiais divulgados pelo Governo de Minas Gerais, que tratam da implementação da GIDE e de aspectos gerais da política educacional que a contempla. Esses documentos foram localizados em sites institucionais da SEE/MG e são de acesso público. Além dos materiais listados nos quadros 1, 2 e 3, foram examinados documentos complementares (como editais, legislações, resoluções e planos de governo), os quais subsidiaram a análise empreendida e estão devidamente referenciados ao final deste trabalho. Assim, o presente estudo adota um procedimento metodológico que se vale de técnicas de apreensão, organização e análise de documentos, articulando dimensões metodológicas, técnicas e epistemológicas da pesquisa qualitativa crítica.

Com o intuito de identificar e obter documentos oficiais diretamente nas unidades escolares, foram realizadas visitas presenciais em duas escolas estaduais de Minas Gerais. Tais visitas configuraram estratégias de acesso e levantamento de fontes documentais, e não etapas de coleta de dados primários, uma vez que não houve aplicação de questionários, entrevistas ou observação sistemática de campo. Os contatos presenciais ocorreram apenas para viabilizar a localização de registros institucionais referentes à implementação da GIDE e para compreender os trâmites administrativos de disponibilização desses materiais. Em algumas situações, devido a políticas internas de sigilo da SEE/MG, parte dos documentos não pôde ser copiada ou compartilhada digitalmente; nesse caso, as informações relevantes foram registradas em anotações de caráter documental, sem envolver a participação direta de sujeitos da pesquisa.

Cabe destacar que tais visitas não configuraram pesquisa de campo, mas sim uma estratégia complementar de levantamento e acesso a documentos, em consonância com os objetivos da pesquisa bibliográfica e documental adotada. Como aponta Severino (2000), a pesquisa documental consiste na utilização de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, exigindo do pesquisador a tarefa de examiná-los para que possam gerar informações

úteis ao objeto investigado. Nesse mesmo sentido, Kerlinger (1980) diferencia pesquisa experimental de não-experimental, ressaltando que, quando não há manipulação de variáveis ou observação direta de comportamentos em campo, mas apenas análise de registros já produzidos, trata-se de investigação documental. Assim, a presente investigação utilizou-se de relatórios, normas, materiais institucionais e registros oficiais, sem envolver diretamente sujeitos da pesquisa.

Além das escolas, estabeleceu-se contato institucional com a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), sediada em Nova Lima/MG, responsável pela difusão nacional da metodologia GIDE. O objetivo desse contato foi exclusivamente documental, voltado à obtenção de materiais produzidos pela própria Fundação - em especial os livros de Maria Helena Pádua Coelho de Godoy, idealizadora da metodologia- e de eventuais registros públicos relacionados à implementação da GIDE no estado de Minas Gerais. Os livros foram disponibilizados e recebidos via correspondência, integrando-se ao *corpus* documental submetido à análise. O diálogo estabelecido por e-mail e telefone com uma representante da instituição teve caráter informativo e protocolar, restringindo-se à confirmação de dados sobre as publicações e à apresentação formal do escopo da pesquisa, sem a produção de dados empíricos ou depoimentos individuais.

Dessa forma, reafirma-se o caráter documental desta dissertação, que se estrutura a partir da análise cuidadosa de fontes escritas e registros institucionais, sem implicar observação direta do cotidiano escolar nem coleta de informações junto a participantes humanos. Essa delimitação metodológica garante o rigor ético e científico da investigação, assegurando que todas as evidências analisadas derivem de documentos oficiais, normativos e institucionais, os quais permitem compreender de que modo a GIDE se materializa como instrumento de gestão e controle no âmbito da política educacional mineira (Severino, 2019; Gil, 2017).

Com a abundância e diversidade de tipos de documentos aos quais o acesso foi possível, fez-se necessário agrupá-los, reconhecendo que as escolhas não foram aleatórias. Seguindo os objetivos específicos delineados para essa pesquisa, estes guiaram a seleção do *corpus* documental. Na análise documental foi necessário seguir os passos de selecionar o material, analisar, organizar, ler, reler e sistematizar (Lüdke; André, 2015).

A análise documental, ainda que seja pouco explorada como metodologia, não só na área da educação como em outras áreas, de acordo com Lüdke e André (2015, p. 38), “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as

informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Em outras palavras, a pesquisa documental pode ser desenvolvida a partir de diversas fontes e de diferentes documentos e não apenas a partir de textos.

O foco analítico concentra-se, para além dos documentos oficiais selecionados, em dois livros considerados importantes: “Gestão Integrada da Educação Avançada - GIDE” (Godoy, 2008) e “Como melhorar resultados da educação: será que os gestores sabem?” (Godoy, 2015). Essas obras foram eleitas como núcleo de análise por constituírem as principais referências conceituais e metodológicas da GIDE, explicitando seus fundamentos teóricos, seus instrumentos de gestão e a racionalidade gerencial que orienta sua aplicação nas escolas públicas. Os demais livros publicados pela autora em 2008 - “A padronização na área educacional” e “Melhorando as competências da equipe escolar implementando a Matriz de Capacitação” - são considerados fontes complementares, utilizadas para a identificação de repetições discursivas, atualizações terminológicas e reforço conceitual em torno da ideia de padronização e controle da gestão escolar.

Além dos livros, integram o *corpus* documentos oficiais e normativos do Governo de Minas Gerais e da SEE/MG, que desempenham uma função contextual e comparativa, permitindo compreender como os princípios e terminologias presentes nas obras da idealizadora são incorporados, reformulados ou legitimados nos textos institucionais do Estado. Dessa forma, a análise se estrutura a partir de um foco hierarquizado: os dois livros centrais da autora constituem o núcleo discursivo da pesquisa, enquanto os demais documentos cumprem o papel de subsidiar, contrastar e ampliar a compreensão das formas pelas quais a GIDE foi incorporada como política pública educacional em Minas Gerais.

Quadro 3: *Corpus* documental da pesquisa

Documento	Tipo	Fonte	Data de publicação	Descrição de conteúdo e Análise crítica do documento
Livro “A padronização na área referências bibliográficas” (consta nas referências bibliográficas)	Livro de acesso público	Impresso	2008	Livro publicado pela idealizadora da GIDE, que foi enviado a todas as escolas que a implementaram, indicado como uma das leituras de referência pelos implementadores da GIDE.
Livro “Melhorando as competências da equipe escolar implementando a Matriz de Capacitação” (consta nas referências bibliográficas)	Livro de acesso público	Impresso	2008	Análise Crítica: Analisa a padronização das práticas de gestão escolar sob a ótica da racionalidade técnica e da busca por eficiência, introduzindo o discurso da qualidade gerida por indicadores e metas — eixo central da reforma empresarial da educação.
Livro “Gestão Integrada da Escola” (consta nas referências bibliográficas)	Livro de acesso público	Impresso	2009	Análise Crítica: Discorre sobre a formação gerencial de equipes escolares com base em competências produtivas e mensuráveis, alinhando a prática educativa ao modelo corporativo de gestão de resultados.
Plano de Governo de Romeu Zema “Liberdade Ainda Que Tardia”	Documento político	Partido Novo	2018	Livro publicado pela idealizadora da GIDE, que foi enviado a todas as escolas que a implementaram, indicado como uma das leituras de referência pelos implementadores da GIDE.
				Análise Crítica: Sistematiza os fundamentos metodológicos da GIDE, apresentando o gestor como agente de resultados e o planejamento escolar como instrumento de controle e padronização do trabalho pedagógico.
				Análise Crítica: Apresenta propostas sob a ótica da gestão empresarial e da descentralização privatizante, evidenciando a inserção da eficiência e das parcerias público-privadas como diretrizes da política educacional.

Estatuto do Partido Novo	Documento legal	Partido Novo	2018	Estabelece o registro do partido político “Novo” sob nº 843-68 (17.517/2014) e define as regras de organização do partido, estabelece a estrutura, funcionamento, direitos e deveres dos membros, e outros aspectos relevantes para a sua atuação. Análise Crítica: Define a identidade partidária baseada na mínima intervenção estatal e na primazia do setor privado, sustentando o ideário neoliberal que embasa as políticas de gestão da educação mineira.
Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI)	Documento estratégico	Governo de Minas Gerais	2019	Concepções e presupostos político-pedagógicos presentes nos conceitos, conteúdos e discurso do documento e as propostas para a educação pública.
Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI 2019-2030)	Documento estratégico	Governo de Minas Gerais	2019	Análise Crítica: Apresenta a vinculação entre desenvolvimento econômico e eficiência administrativa, analisa-se o alinhamento entre o planejamento estratégico estadual e a lógica empresarial de resultados aplicada à educação
Programa Gestão pela Aprendizagem	Documento estratégico	Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica	2019	Estabelece as diretrizes de longo prazo para o governo de Minas Gerais, servindo de base para planos de médio e curto prazo e para políticas públicas. Ele define a visão de futuro do estado, objetivos estratégicos, metas e diretrizes para o período de 2019 a 2030.
Memorando-Circular nº 5/2020/SEE/DIEF	Documento oficial	Secretaria de Estado da Educação - SEE	2020	Análise Crítica: Reforça a gestão por metas e indicadores como princípio de governança; evidencia a continuidade da racionalidade gerencial nas políticas públicas e sua materialização na GIDE
Resolução SEE nº 4381/2020	Resolução		2020	Apresenta o Programa Gestão pela Aprendizagem, explica suas ações estratégicas e forma de implementação nas escolas.
				Análise Crítica: Institui a GIDE como metodologia de gestão escolar voltada à performatividade e ao controle de resultados, legitimando o discurso da qualidade empresarial
				Apresenta diretrizes e lança, no âmbito do Programa Gestão pela Aprendizagem, o projeto Gestão Integrada da Educação, destinado às escolas do ensino fundamental.
				Análise Crítica: Define diretrizes de gestão voltadas à eficiência e responsabilização, vinculando a atuação do gestor escolar aos resultados do IDEB e à lógica de metas e desempenho
				Dispõe sobre os Indicadores da Gestão Escolar, para fins da Avaliação de Desempenho dos Gestores Escolares (ADGE) da

	Secretaria de Estado da Educação - SEE	Secretaria de Estado da Educação (SEE/MG) e fixa os instrumentos do processo.
Memorando-Circular nº9/2021/SEE/DIEF	Documento oficial Secretaria de Estado da Educação - SEE	Análise Crítica: Estabelece os Indicadores de Gestão Escolar (ADGE), formalizando o controle e a avaliação gerencial da gestão pública, em consonância com práticas empresariais de <i>accountability</i> . Informa e orienta sobre o acompanhamento de ações da GIDE e define as atribuições do coordenador da GIDE nas escolas.
Plano de Governo de Romeu Zema	Documento político Partido Novo	Análise Crítica: Orienta o monitoramento da GIDE nas escolas, reforçando a cultura de avaliação continua e de vigilância sobre resultados — característica da performatividade neoliberal. Propostas para a educação mineira na segunda gestão do Governo Romeu Zema (2023-2026).
Memorando-Circular 18/2022/SEE/DIEF	nº Memorando	Análise Crítica: Reitera a continuidade das parcerias com o setor privado e a expansão da cultura de gestão baseada em metas; reforça o ideário de desestatização e eficiência.
Memorando-Circular 12/2023/SEE/DIEF	nº Memorando	Análise Crítica: Apresenta orientações sobre acompanhamento e controle das metas da GIDE, evidenciando a intensificação da lógica de responsabilização e desempenho
Documento Capacitação GIDE Avançada – Gestão para Resultados Pedagógicos	Documento orientador	Análise Crítica: Define prazos e instrumentos de cumprimento das metas escolares, reiterando o controle centralizado e a redução da autonomia pedagógica
	Secretaria de Estado da Educação - SEE	Análise Crítica: Reforça ações e objetivos da GIDE, apresenta resultados, orienta gestores para sensibilização da comunidade escolar.
	Secretaria de Estado da Educação - SEE	Análise Crítica: Reforça o papel do gestor como líder de performance e agente de resultados; explica a pedagogia gerencial e o controle técnico do trabalho docente

Cartilha Programa 5S GIDE	Documento orientador	Secretaria de Estado da Educação - SEE	2023	Informa sobre o Programa 5S e define etapas de sua implementação nas escolas, inseridas no Programa GIDE.
		Análise Crítica: Padroniza procedimentos e indicadores de gestão, demonstrando a convergência entre o discurso da eficiência e a expansão da cultura de resultados.		
Documento Capacitação Equipes Gestoras da GIDE	Documento orientador	Secretaria de Estado da Educação - SEE	2024	Treinamento sobre a GIDE, capacitação de gestores para promover a ferramenta nas escolas, traça novas metas anuais.
		Análise Crítica: Apresenta o gestor como executor de metas, destacando o foco na mensuração e na performatividade institucional.		
Memorando-Circular nº 123/2024/SEE/SB	Memorando	Secretaria de Estado da Educação - SEE	2024	Direcionado aos Superintendentes Regionais de Ensino, Diretores Educacionais, Coordenadores e Multiplicadores Gide nas SRE e trata sobre Etapa de Planejamento (Análise dos resultados, Definição de Metas, Priorização de Causas e Elaboração do Plano de Ação) referente à GIDE.
		Análise Crítica: Direciona as Superintendências Regionais de Ensino à intensificação do monitoramento e da responsabilização; reforça o gerenciamento hierárquico e a avaliação contínua.		
Vídeo – depoimento de Maria Helena Pádua Coelho de Godoy sobre a GIDE	Vídeo público – divulgado em rede social	Rede social Instagram	2025	Vídeo com depoimento da professora sobre a GIDE e a história de sua criação e implementação nas escolas.
		Análise Crítica: Reafirma a narrativa de sucesso e inovação da GIDE; evidencia o papel da autora como agente legitimadora da política e promotora do discurso de eficiência e modernização da gestão escolar.		
Livro “Como melhorar resultados da educação: será que os gestores sabem?” (consta nas referências bibliográficas)	Livro de acesso público	Impresso	2015	Livro publicado pela idealizadora da GIDE, que foi enviado a todas as escolas que a implementaram, indicado como uma das leituras de referência pelos implementadores da GIDE.
		Análise Crítica: Consolida o discurso da gestão por desempenho, reafirmando a lógica da eficiência, da mensuração de resultados e do papel do gestor como “líder de performance”; reforça a perspectiva neoliberal e gerencialista da política educacional.		

Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise qualitativa realizada sobre os documentos que compõem o *corpus* principal da pesquisa; incluindo resoluções, memorandos, planos de governo, livros orientadores e registros audiovisuais vinculados à implementação da GIDE, foi conduzida segundo a abordagem interpretativa e dialógica proposta por Triviños (2009), apoiada também na compreensão contextual de Minayo (2012).

Em um primeiro momento, procedeu-se à leitura exploratória e comprehensiva de cada documento, registrando informações como data, autoria, órgão emissor, contexto político e finalidade institucional. Esse processo inicial de imersão permitiu identificar a posição discursiva assumida por cada material; se oriundo do Estado (SEE/MG, Governo de Minas Gerais) ou de agentes privados (FDG e autora da metodologia), assim como suas intenções explícitas (formação, orientação, regulação, difusão). A partir dessa leitura situada, foi possível reconhecer não apenas o conteúdo literal dos textos, mas também os sentidos e discursos subjacentes que expressam interesses, disputas e contradições presentes no campo da política educacional.

Na etapa de indexação em grupos, os documentos foram classificados conforme sua função institucional e natureza discursiva, formando cinco grupos principais: (1) Documentos políticos e estratégicos (planos de governo e planos de desenvolvimento, que expressam diretrizes e metas do Estado); (2) Documentos legais e normativos (resoluções e legislações que formalizam a política de gestão e seus instrumentos de controle); (3) Documentos orientadores e técnicos (cartilhas, manuais e guias da SEE/MG e da FDG, que operacionalizam o modelo gerencial); (4) Livros da idealizadora da GIDE, que fundamentam conceitualmente a metodologia e expressam sua racionalidade teórico-ideológica e (5) Materiais audiovisuais e comunicacionais, como vídeos e falas públicas, que reforçam o discurso de legitimidade e disseminação da política.

Por fim, no recorte da informação, os conteúdos selecionados foram organizados à luz das categorias teóricas da pesquisa: reforma empresarial, privatização, neoliberalismo, gestão escolar e relação público-privada; de modo a evidenciar como essas racionalidades aparecem nos discursos oficiais e técnicos da GIDE. Considerou-se, ainda, o contexto de produção e de circulação de cada documento: a data de publicação de um memorando, por exemplo, orienta a interpretação de sua função no ciclo da política (como monitoramento, atualização ou intensificação de metas), enquanto o fato de um livro ser “de acesso público” ou “enviado a todas as escolas” indica sua função de difusão ideológica e de prescrição metodológica da política educacional. Assim, o tratamento analítico não se limitou ao conteúdo textual, mas

incorporou a dimensão histórica, política e institucional de cada documento, reconhecendo-os como instrumentos de produção e reprodução de discursos de poder no campo educacional mineiro.

A partir do referencial teórico adotado e das etapas de análise, foram definidas categorias específicas de análise que orientaram a leitura e a interpretação do *corpus* documental. Essas categorias foram utilizadas como ferramentas para identificar, examinar e compreender como as concepções gerencialistas e neoliberais se manifestam nos documentos oficiais e materiais institucionais relacionados à implementação da GIDE. Assim, a proposta foi aplicá-las na análise do material documental, buscando evidenciar os mecanismos discursivos e operacionais que estruturam a política.

As categorias definidas para a realização da análise documental foram:

(1) Linguagem gerencialista e performativa: o objetivo foi identificar expressões e formulações que remetam à lógica empresarial (metas, eficiência, produtividade etc.), examinando de que modo a escolha lexical anuncia e legitima um repertório discursivo próprio da gestão privada no espaço escolar público;

(2) Indicadores de desempenho e controle: foram analisados os mecanismos de mensuração presentes nos documentos (Ideb, ADGE, RIAP), buscando compreender como tais instrumentos operam como tecnologias de regulação, hierarquização e responsabilização de escolas e profissionais;

(3) Racionalidade neoliberal e tecnocrática: a partir dessa categoria, observou-se como essa lógica reverbera na complexidade do fenômeno educativo e nos parâmetros operacionais e de desempenho;

(4) Privatização e relações público-privada: analisou-se a presença de organizações privadas (FDG e outros parceiros) e a forma como são apresentadas nos documentos oficiais e suas relações com os modos de privatização no âmbito da gestão educacional;

(5) Gestão empresarial e performatividade escolar: categoria utilizada para observar elementos que induzem padronização, comparação e cultura de metas entre escolas e de que forma isso afeta os comportamentos organizacionais;

(6) Controle do trabalho do gestor: categoria utilizada para analisar como as orientações presentes nos documentos constroem expectativas sobre o papel do gestor, em relação a responsabilização e internalização de metas.

Essas categorias, construídas a partir do diálogo entre Ball (2012), Adrião (2018), Peroni (2016), Hypolito (2011) e Laval e Dardot (2021), orientaram a leitura crítica dos documentos, permitindo relacionar as “primeiras análises” ali descritas às dimensões estruturantes da política neoliberal. Assim, o exame de cada documento considerou simultaneamente o conteúdo textual, o contexto de produção e a função política que exerce na consolidação da GIDE como instrumento de gestão e de privatização da educação pública mineira.

Após a seleção dos documentos, posteriores análises e leituras, foi possível inferir que, no contexto da educação pública de Minas Gerais, a análise documental tem se mostrado estratégica para estudar a implementação de políticas públicas, como a GIDE. Por meio dos exames destes documentos, grande parte produzidos pela Secretaria de Educação, assim como os materiais de formação de gestores e professores, protocolos de acompanhamento e metas de desempenho, foi possível identificar os princípios que orientam a GIDE, seus objetivos declarados oficialmente e, principalmente, os mecanismos de gestão que vêm sendo introduzidos nas escolas. Evangelista (2012) ressalta que esses tipos de documentos são base empírica para a pesquisa, principalmente dentro das políticas educacionais, já que estão diretamente relacionados com a difusão de diretrizes para a educação, sendo analisados como fonte primária.

A importância da análise documental nesse tipo de investigação reside no fato de que as políticas públicas não se concretizam apenas em declarações formais, mas também nos dispositivos técnicos e operacionais que as sustentam. A partir dos documentos, foi possível mapear como se dá a articulação entre os discursos da eficiência, do controle e da responsabilização, que são típicos da reforma empresarial da educação, e as práticas escolares cotidianas. De acordo com as palavras de Evangelista (2012, p. 62),

[...] Ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade”. Como fontes de concepções, permitem captar a racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados. A interrogação metódica desse tipo de evidência procura apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis.

Levando em consideração a complexidade inerente aos documentos de políticas educacionais, a pesquisa documental é capaz de produzir conhecimento ordenado em características qualitativas e globalizantes, orientada por critérios plausíveis e validados que oferecerão credibilidade as informações construídas (Fávero; Centenaro, 2019). Dessa forma, a análise documental torna-se não apenas uma técnica de coleta de dados, mas uma via de

acesso privilegiada para desvelar os sentidos das políticas públicas em curso, contribuindo para o debate crítico sobre os rumos da educação pública no Brasil e, em especial, em Minas Gerais.

Finalizada a apresentação dos procedimentos metodológicos adotados para a análise documental e definidos os fundamentos analíticos que orientarão a interpretação do material empírico, passa-se agora à exposição da organização interna deste trabalho. Na próxima seção, apresenta-se a estrutura da dissertação, explicitando a disposição das seções e a forma como os elementos teóricos e analíticos se articulam ao longo do texto, a fim de responder ao problema de pesquisa e aos objetivos propostos.

1.4. Estrutura da dissertação

O texto está organizado em quatro seções, com exceção das referências bibliográficas. Cada seção cumpre um papel específico na construção do argumento central e a organização estrutural do trabalho visa assegurar coerência entre os objetivos propostos, o percurso metodológico e as análises realizadas, de modo a evidenciar o processo investigativo acerca da privatização da educação pública mineira e as contribuições do modelo GIDE para o fortalecimento da relação público-privada na gestão educacional.

A *primeira seção*, de caráter introdutório, foi apresentado o objeto e o problema de pesquisa, bem como os objetivos geral e específicos que orientam o estudo. Nessa parte, discorreu-se ainda os procedimentos metodológicos adotados, o percurso de levantamento bibliográfico sobre gestão e privatização (2014-2024) que fundamenta a análise e os documentos oficiais mobilizados como fontes empíricas.

A *segunda seção* dedica-se ao referencial teórico, discutindo a constituição do Estado neoliberal no Brasil e as implicações desse processo para as políticas públicas educacionais. Além disso, aborda-se o avanço das parcerias público-privadas (PPPs), suas diferentes formas de expressão e o enquadramento ideológico da Nova Gestão Pública (NGP), que sustenta o modelo de Reforma Empresarial da Educação. Nessa seção, dialoga-se também sobre os instrumentos de privatização no campo educacional, situando a GIDE no marco dessas tendências de regulação, performatividade e padronização da gestão escolar.

A *terceira seção* apresenta a análise do Programa Gestão pela Aprendizagem e da GIDE enquanto estratégia de reconfiguração da gestão educacional mineira nas duas gestões do governador Romeu Zema (2019-2026). São examinados, de forma sistemática, os planos de

governo do Partido Novo, as relações público-privadas estabelecidas no âmbito da Fundação da GIDE (FdG), os mecanismos de padronização da gestão escolar, bem como os instrumentos de controle e responsabilização disseminados nas escolas estaduais.

A *quarta seção* traz as considerações analíticas finais, retomando os objetivos da pesquisa e discutindo como a implementação da GIDE se insere no avanço da privatização da educação pública em Minas Gerais por meio de práticas gerencialistas, da plataformação de dados de desempenho e da intensificação do controle sobre o trabalho escolar e docente. Nessa seção, apresentam-se as principais contribuições do estudo, bem como limites e possibilidades para pesquisas futuras.

Por fim, a *quinta seção* reúne as referências bibliográficas utilizadas ao longo da dissertação, organizadas conforme as normas atualizadas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

2. NEOLIBERALISMO NO ESTADO BRASILEIRO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: PRIVATIZAÇÕES, CONCESSÕES E RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADA

Historicamente, o neoliberalismo manifesta-se como uma resposta à crise do liberalismo, que se iniciou a partir do final do século XIX. Tensão que se deu o liberalismo dos reformistas sociais que, segundo Dardot e Laval (2016), defendiam um ideal de bem comum, e o dos partidários da liberdade individual, que defendiam a liberdade do indivíduo como fim absoluto. Segundo Anderson (1995, p. 1), o neoliberalismo, pode ser definido como “fenômeno distinto do simples liberalismo clássico”, emergiu após a II Guerra Mundial, na Europa e América do Norte, países capitalistas. Para o autor, sua origem foi “uma reação teórica e política [...] contra o Estado intervencionista e de Bem-Estar” (Anderson, 1995, p. 1).

Nessa perspectiva, Gentili (1996) define o neoliberalismo como um complexo processo de construção hegemônica, uma estratégia de poder que se manifesta por meio de um conjunto de reformas concretas no plano econômico, jurídico, educacional, ou por meio de uma série de estratégias culturais orientadas para propor soluções à crise, com o fim de justificar e legitimar as reformas neoliberais como única via de solução aos problemas econômicos e sociais.

Como projeto hegemônico, segundo Gentili (1996), o neoliberalismo impôs mudanças em âmbito material e no campo discursivo-ideológico em todo o mundo, resultado da grande força de persuasão dos discursos, diagnósticos e estratégias argumentativas utilizadas e disseminadas por importantes intelectuais. Consequentemente, Gentili conclui que (1996, p. 2), “[...] os governos neoliberais não só transformaram materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguiram que esta transformação fosse aceita como a única solução possível para a crise”.

A partir da década de 1990, a proposta neoliberal consolidou-se no Brasil, que trouxe, dentre outras mudanças, a regulação da educação e a redefinição da escola segundo princípios empresariais (Freitas, 2018). Com isso, o Estado brasileiro tem sido reconfigurado pelos princípios do neoliberalismo, cujas diretrizes centrais envolvem a redução do papel do Estado, a valorização da eficiência gerencial e a ampliação da participação do setor privado na prestação de serviços públicos.

Essa abordagem impactou diferentes setores, dentre eles, o campo educacional, por meio de uma lógica que se materializa em reformas estruturais que introduzem mecanismos de

mercado, metas de desempenho, controle por resultados e, sobretudo, a abertura para “relações público-privadas”, concessões e modelos de privatização indireta. Segundo Giovanni Alves (2024), esse modelo de Estado atua nos planos econômico, simbólico, cultural e educacional, buscando conformar os sujeitos à racionalidade do capital.

Nessa perspectiva, a organização do trabalho escolar tem sido fortemente influenciada, especialmente por meio da introdução de mecanismos de responsabilização dos profissionais da educação pelos resultados e da crescente presença de instituições privadas na formulação e implementação das políticas educacionais.

A consolidação da agenda neoliberal no Brasil, a partir da década de 1990, inseriu o país em um processo mais amplo de reestruturação do capitalismo em escala global, marcado pela retração do papel do Estado, pela privatização de serviços públicos e pela centralidade das políticas de ajuste fiscal. Esse movimento implicou cortes sistemáticos de investimentos nas áreas sociais e a subordinação das políticas nacionais às diretrizes de organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

No âmbito educacional, tais orientações se traduziram na uniformização de parâmetros curriculares, na ênfase em resultados mensuráveis e na adoção de modelos de gestão inspirados na lógica empresarial, vinculando a educação às exigências do mercado de trabalho e à competitividade internacional. Assim, os impactos da agenda neoliberal na educação brasileira não se restringem a medidas pedagógicas, mas derivam de uma reconfiguração estrutural do Estado e de sua relação com o capital global.

Desde o final do século XX, organismos internacionais passaram a exercer forte influência sobre as políticas sociais, especialmente sob o argumento de que a ampliação da escolaridade poderia reduzir a pobreza e promover o “desenvolvimento humano”. Nesse sentido, o Banco Mundial (BIRD, 2011, p. 3) exemplifica essa racionalidade ao afirmar que “[...] são as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades”, reafirmando a centralidade do indivíduo produtivo como medida de eficiência social.

Mais tarde, alguns acordos, como o que enfatizava a educação para todos¹², como compromisso governamental conduzido pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC,

¹² Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990. Disponível em:

reproduziam, em seu discurso, a consolidação da internacionalização presente nas reformas econômicas, políticas e sociais no país. Outro exemplo foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se constituiu em um documento normativo, um currículo nacional, com referências comuns obrigatórias para todas as escolas de Educação Básica. Em seu texto oficial, relata que pretende promover a elevação da qualidade do ensino no território nacional, por meio de uma referência comum a ser cumprida. Porém, é possível constatar que o documento atende à tática do Estado neoliberal de reprodução das exigências financeiras em nível mundial e empenha-se em ajustar o funcionamento pedagógico da educação, reorganizando-os às necessidades de produção capitalista, de forma lógica e sistemática (Brasil, 2013).

As reformas educacionais e documentos normativos como a BNCC, portanto, não podem ser compreendidos isoladamente, como meras respostas técnicas a problemas de qualidade ou equidade, mas como expressões de uma racionalidade mais ampla que reconfigura o papel do Estado, da escola e dos sujeitos no interior do capitalismo contemporâneo. A internacionalização das políticas, a padronização curricular e a centralidade dos indicadores de desempenho sinalizam a presença de uma lógica que ultrapassa o campo estritamente educacional e se ancora em um projeto de Estado orientado pela eficiência, pela competitividade e pela subordinação às exigências do mercado. Nesse sentido, faz-se necessário situar o Estado neoliberal no Brasil, explicitando suas bases históricas e teórico-ideológicas, o que será desenvolvido na subseção a seguir.

2.1. O Estado neoliberal no Brasil: algumas considerações

O Estado neoliberal configura-se como uma expressão histórica do poder oligárquico-burguês no Brasil e constitui o principal entrave à construção de um projeto civilizatório alternativo no século XXI. Isso porque ele se estrutura a partir de uma lógica interna de funcionamento voltada à reprodução do capital e à preservação da ordem burguesa, processo que Giovanni Alves (2024) denomina de “metabolismo político”.

De acordo com Perry Anderson,

[...] o neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O

caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política (Anderson, 1996, p. 9).

Na concepção de Filho e Moraes (2018, p. 96), o neoliberalismo “é mais que uma ideologia ou um conjunto claramente definido de políticas tais como privatização, liberalização financeiras e das importações ou ataque coordenado ao Estado de bem-estar social”. Para esses autores, o neoliberalismo apresenta quatro características:

[...] financeirização da produção, da ideologia e do Estado; a integração internacional da produção (“globalização”); um papel proeminente do capital externo na integração global da produção e na estabilização do balanço de pagamentos; e uma combinação de políticas macroeconómicas baseada em políticas fiscais e monetárias contracionistas e em metas de inflação, na qual a manipulação das taxas de juros se torna a principal ferramenta de política económica (Filho; Moraes, 2018, p. 97).

A função primordial do Estado neoliberal é legitimar e reproduzir a ordem social capitalista sob novas formas, promovendo o consenso social por meio da despolitização e do controle ideológico. Diferentemente das formas clássicas de dominação baseadas na coerção direta, o Estado neoliberal atua de modo sutil, difuso e altamente eficiente, articulando dispositivos simbólicos e discursivos que naturalizam as desigualdades sociais como consequências inevitáveis da lógica de mercado (Alves, 2024).

As transformações do Estado nas últimas décadas expressam um processo de reconfiguração profunda de suas funções e finalidades, fortemente marcado pela lógica neoliberal. Tal modelo, consolidado a partir da década de 1990 na América Latina, defende a racionalização da máquina pública, a diminuição da presença estatal na provisão de bens e serviços sociais e a valorização da eficiência, da competitividade e da lógica de mercado como reguladores das políticas públicas (Harvey, 2008; Dardot; Laval, 2016).

Essas transformações não podem ser compreendidas fora do contexto mais amplo de difusão global da racionalidade neoliberal, que reconfigurou as funções estatais, o papel do mercado e as próprias formas de regulação social. Contudo, o interesse deste estudo não reside em uma análise econômica do neoliberalismo em sentido amplo, mas em compreender como essa racionalidade se manifesta no campo das políticas educacionais brasileiras, especialmente por meio da incorporação de valores empresariais - eficiência, produtividade, competitividade e controle - à gestão da educação pública. Assim, esta seção busca situar o neoliberalismo como base teórico-ideológica das reformas educacionais que, desde a década de 1990, vêm moldando

o papel do Estado, das escolas e dos sujeitos no interior do sistema público de ensino, processo do qual Minas Gerais se tornou um caso emblemático.

Compreender o neoliberalismo a partir do conceito de razão-mundo, proposto por Dardot e Laval (2016), possibilita uma leitura aprofundada das formas pelas quais as influências do modelo produtivo capitalista se consolidam no campo educacional e, em especial, na escola. Essa compreensão não se limita à análise de uma lógica externa que se impõe sobre a educação, mas reconhece um processo interno e difuso, que se manifesta nas próprias relações sociais e práticas escolares, configurando-se como uma racionalidade incorporada e naturalizada no cotidiano das instituições.

A discussão acerca do Estado neoliberal no Brasil constitui uma base essencial para compreender os processos de reconfiguração das políticas públicas e de gestão que se consolidaram a partir dos anos 1990. Mais do que um panorama histórico ou econômico, esta análise busca identificar os elementos estruturantes da racionalidade neoliberal que orientam a ação estatal; especialmente a redefinição de suas funções, a descentralização das responsabilidades e a transferência de serviços ao setor privado. Essa compreensão é fundamental porque permite interpretar como tais princípios se projetam no campo educacional, influenciando a formulação e a implementação de políticas de gestão inspiradas na lógica empresarial. Em outras palavras, ao analisar o Estado neoliberal brasileiro, delineia-se o marco teórico necessário para examinar suas expressões concretas na educação, com ênfase nas políticas implementadas em Minas Gerais.

De modo geral, o neoliberalismo pode ser compreendido como uma doutrina, ideologia e projeto político que retoma e atualiza os princípios do liberalismo clássico, adaptando-os às exigências do capitalismo global contemporâneo. Moraes (2001) o define em três dimensões: (1) uma corrente de pensamento e ideologia que orienta a forma de ver e julgar o mundo social; (2) um movimento intelectual organizado, sustentado por redes, *think tanks* e centros de difusão de ideias; e (3) um conjunto de políticas adotadas por governos e organismos multilaterais desde os anos 1970, impulsionadas por instituições criadas no pós-guerra, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Nessa perspectiva, o neoliberalismo não se reduz a uma teoria econômica, mas constitui uma forma de racionalidade política, que redefine as relações entre Estado, sociedade e mercado (Dardot; Laval, 2016).

As bases teóricas do neoliberalismo encontram respaldo nas obras de Ludwig von Mises e Friedrich Hayek, para quem o excesso de intervenção estatal ameaçava a liberdade individual e econômica. Mises (2010) alertava que a regulação estatal poderia conduzir ao coletivismo, enquanto Hayek (1990) defendia o mercado autorregulado como o mecanismo mais eficiente de alocação de recursos. Essa crença na autorregulação e na autonomia dos agentes econômicos orientou uma nova visão de Estado: mínimo em sua intervenção social, mas forte o suficiente para garantir a estabilidade monetária, o controle fiscal e a segurança jurídica do capital.

O neoliberalismo se consolidou como ideologia dominante a partir da década de 1970, em resposta à crise estrutural do modo de produção capitalista, caracterizada pela estagnação econômica e pela queda das taxas de lucro. A crise do petróleo¹³ (1973) e a consequente pressão inflacionária abriram espaço para reformas monetaristas conduzidas por Paul Volcker¹⁴, nos Estados Unidos, e pelos governos de Margaret Thatcher e Ronald Reagan, que promoveram a liberalização dos mercados, a desregulamentação financeira e a privatização de empresas públicas (Harvey, 2008; Sader, 1995). Essa reestruturação econômica marcou o início de um novo regime de acumulação, baseado na financeirização e na transferência contínua de recursos do público para o privado, reduzindo as funções sociais do Estado e priorizando políticas de austeridade (Morais; Saad-Filho, 2018).

Para Matos (2008), o neoliberalismo se consolidou como ideologia hegemônica no pós-guerra, especialmente na Europa Ocidental e nos Estados Unidos, apoiado na ideia de que o afastamento dos princípios liberais originais teria causado a crise social e econômica do século XX. Sob esse discurso, promoveu-se a liberalização econômica e a busca por vantagens competitivas, o que impôs às políticas públicas dos países periféricos, inclusive as educacionais, uma forte dependência das orientações dos organismos multilaterais. Dardot e Laval (2021) enfatizam que o neoliberalismo atua como um regime de subjetivação, que naturaliza a competição e a meritocracia como princípios universais, transformando a racionalidade do mercado em norma de vida.

¹³ A crise do petróleo aconteceu em quatro choques, todas depois da Segunda Guerra Mundial provocada pelo embargo dos países membros da OPEP (Organização dos Países Exportadores de Petróleo) e Golfo Pérsico de distribuição de petróleo para os Estados Unidos e países da Europa e África (Marinho, 2010).

¹⁴ As reformas monetaristas de Paul Volcker envolveram uma política de forte aperto monetário a partir de 1979, focada em aumentar as taxas de juros para combater a alta inflação, a qual atingia níveis elevados, como 9% ao ano. Essa estratégia, conhecida como "Choque Volcker", visava a desinflação, mesmo que isso significasse uma desaceleração econômica, levando o Fed a taxas de juros extremamente altas e resultando em recessões que baixaram a inflação para 2,5% em 1983 (Santos, 2018).

No Brasil, o processo de neoliberalização ganhou força a partir dos anos 1990, com os governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) que promoveram a abertura econômica, a privatização e as reformas administrativas do Estado. O marco institucional desse movimento foi o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado¹⁵ (PDRAE), elaborado sob a coordenação de Bresser-Pereira (1998), que defendeu a substituição do Estado burocrático por um modelo gerencial, baseado em eficiência, descentralização e relações com o setor privado. “[...] A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (Brasil, 1995).

O governo assume, então, segundo Silva (2001), um discurso de que a culpa da crise seria o modelo estatal, sua forte intervenção na economia e seus altíssimos gastos sociais. Já a solução seria a reforma do Estado. Bresser-Pereira (1998), Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado¹⁶ (MARE), argumenta que a crise é resultado do crescimento desordenado e da globalização que se instaurou a partir dos anos de 1970, sendo o Estado o causador da redução das taxas de crescimento econômico, do aumento do desemprego e da inflação, o que gerou como resposta uma onda neoconservadora de reformas econômicas orientadas para o mercado.

A reforma priorizou a redução das funções públicas e a transferência de responsabilidades sociais ao chamado terceiro setor, consolidando a ideia de Estado “reformável”, voltado para a regulação e não para a execução direta de políticas (Silva, 2001; Hermida, 2018). Nesse contexto, o campo educacional começa a refletir, ainda que de modo incipiente, as mesmas diretrizes de racionalização e controle que orientavam as reformas econômicas.

¹⁵ Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) foi uma iniciativa do governo Fernando Henrique Cardoso (1995) que buscou modernizar a administração pública brasileira, tornando-a mais eficiente e focada na regulamentação e na formulação de políticas, em vez de ser um executor direto de serviços e um produtor de bens. O plano dividiu as atividades estatais em quatro áreas: núcleo estratégico, serviços exclusivos, serviços não exclusivos (que poderiam ser privatizados/publicizados) e produção de bens para o mercado.

¹⁶ O Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) foi um órgão criado no Brasil em 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, com a finalidade de conduzir a "Reforma Gerencial do Estado", buscando modernizar a administração pública, torná-la mais eficiente e menos burocrática, e alinhá-la com as melhores práticas do setor privado. Foi o responsável por elaborar o "Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado" e implementou mecanismos como gestão por resultados, parcerias com a sociedade civil e criação de organizações sociais (Bresser-Pereira, 1998).

Nesse contexto, a educação básica tornou-se eixo estratégico da reforma do Estado, sendo reorganizada a partir de mecanismos de avaliação em larga escala e de financiamento condicionado ao desempenho. Em 1996, foram instituídos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica¹⁷ (SAEB) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério¹⁸ (Fundef), que vincularam o repasse de recursos a indicadores quantitativos, consolidando a gestão por resultados (Afonso, 2009; Dourado, 2002). A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹⁹ (LDB nº 9.394/1996) também refletiu essa racionalidade ao enfatizar a autonomia administrativa das escolas, a flexibilização curricular e o foco na formação para o trabalho, deslocando a educação do campo do direito social para o da eficiência produtiva.

Durante o governo de Fernando Collor de Mello (1990–1992), a inflexão neoliberal começou a atingir de forma mais direta o campo educacional. Embora o foco principal da administração Collor tenha sido o ajuste econômico e o combate à inflação, as políticas educacionais refletiram o mesmo ideário de racionalização do gasto público, descentralização administrativa e aproximação do setor privado.

Em 1990, o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania²⁰ (PNAC), de curta duração, foi interrompido sob o argumento de ineficiência financeira, evidenciando a priorização do equilíbrio fiscal sobre a continuidade das políticas sociais (Saviani, 2008). O Ministério da Educação passou por sucessivas trocas de ministros, sem a consolidação de uma política de Estado para o setor, o que resultou em descontinuidade de programas e desestruturação das

¹⁷ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi implantado em 1990, por meio de uma iniciativa pioneira do Ministério da Educação. O Saeb é um conjunto de sistemas de avaliação do ensino brasileiro, desenvolvido e gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia do Ministério da Educação (MEC) e é baseado na Teoria da Resposta ao Item (TRI). Por meio do Saeb são coletados, a cada dois anos, dados sobre o desempenho dos alunos brasileiros do ensino fundamental e médio, visando fornecer um diagnóstico dos resultados produzidos pelo sistema educacional.

¹⁸ O FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) foi um fundo criado em 1996 e que vigorou entre 1998 e 2006, com o objetivo de garantir recursos para o ensino fundamental e valorizar os profissionais do magistério. Ele foi substituído pelo Fundeb e se tornou fonte de precatórios do FUNDEF, que são os valores devidos pela União aos professores e outros profissionais que não foram repassados corretamente durante a vigência do fundo.

¹⁹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, é a legislação que define e regula a organização da educação brasileira, estabelecendo suas diretrizes e bases legais. Sancionada em 20 de dezembro de 1996, a LDB tem como principais objetivos garantir o direito à educação gratuita e de qualidade, valorizar os profissionais da educação, e estabelecer as responsabilidades do Poder Público (União, Estados e Municípios) na oferta da educação. Ela organiza a educação básica em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio, e a educação infantil para crianças até 5 anos.

²⁰ O Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) foi uma iniciativa do governo brasileiro durante o governo de Fernando Collor, criada em 1990, com o objetivo de combater o analfabetismo e universalizar a alfabetização para jovens e adultos e crianças, visando também estimular o exercício da cidadania. O PNAC foi uma política de curta duração, com pouco mais de um ano de vigência, que não obteve os resultados esperados.

secretarias. Nesse mesmo período, a Lei n.º 8.490/1992²¹, que reorganizou o MEC, incorporou elementos da lógica gerencial ao instituir mecanismos de controle e avaliação de desempenho, reforçando a orientação para resultados.

Com o governo Itamar Franco (1992–1994), a educação manteve-se como pauta secundária frente à crise política e econômica, mas algumas iniciativas sinalizaram a retomada da preocupação com a qualidade e a gestão. Destacam-se o Plano Decenal de Educação para Todos²² (1993–2003), elaborado em consonância com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), e a valorização de relações com organismos internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO, que passaram a orientar projetos de formação docente e modernização administrativa das redes públicas (Fonseca, 2020; Leher, 1999). Tais iniciativas, ainda que formuladas sob o discurso da equidade e da qualidade, refletiam a crescente influência do paradigma neoliberal, ao vincular o financiamento educacional à obtenção de resultados mensuráveis e à adoção de modelos de gestão por desempenho. Assim, o período Collor–Itamar consolidou as bases institucionais e discursivas que permitiram, no governo FHC, a implementação sistemática das reformas educacionais de cunho empresarial e gerencial.

Na realidade política e ideológica brasileira, as primeiras tentativas de reforma do Estado ancoradas na ideologia neoliberal aconteceram nos governos de José Sarney (1985–1990) e Collor de Mello (1990–1992). Porém, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC) para a presidência da República nas eleições nacionais de 1994, o processo de reformas econômicas e do aparelho do Estado ancorado na ideologia neoliberal conseguiu ampla inserção nas esferas econômicas, políticas e sociais da realidade nacional (Hermida, 2018).

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco histórico na consolidação dos direitos sociais no Brasil, definindo a educação como dever do Estado e direito de todos (Art. 205). No entanto, esse avanço político ocorreu em meio a um cenário de crise econômica e endividamento externo que já impunha limites à materialização do projeto

²¹ A Lei n.º 8.490/1992 dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, sendo um dos seus artigos (Art. 21) a criação do Ministério do Meio Ambiente, transformando a Secretaria do Meio Ambiente da Presidência da República nessa nova pasta ministerial. A lei ainda estabelece outras providências relacionadas à estrutura e ao funcionamento do Poder Executivo.

²² O Plano Decenal de Educação para Todos foi uma iniciativa do Brasil nos anos 90, inspirada na Conferência de Jomtien, para universalizar a educação básica até o fim do século. Esse plano impulsionou a construção de planos estaduais e municipais e influenciou a LDB de 1996, consolidando o dever do poder público com a educação. Atualmente, o Brasil tem um novo Plano Nacional de Educação (PNE) decenal (2014-2024), que é diferente e mais robusto, com validade constitucional e financiamento vinculado, e está em fase de elaboração de um novo plano para o decênio 2024-2034.

democrático-social inscrito na Constituição. As reformas administrativas e fiscais iniciadas no final dos anos 1980 incorporaram pressões externas por ajuste orçamentário e racionalização do gasto público, impulsionadas por acordos com o FMI e recomendações do Banco Mundial e da CEPAL.

Ainda que de forma menos explícita, os princípios neoliberais começaram a penetrar o discurso estatal e educacional, enfatizando a descentralização das políticas, a gestão eficiente dos recursos e a autonomia das unidades escolares como estratégias de melhoria da qualidade. Tais medidas, apresentadas como instrumentos de democratização da gestão e de fortalecimento da participação social, na prática antecipavam os pilares da Nova Gestão Pública (controle por resultados, responsabilização e ênfase na eficiência) que seriam institucionalizados nas décadas seguintes (Oliveira, 2000; Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011; Dourado; Oliveira, 2009).

Essa racionalidade foi reforçada pela influência do Banco Mundial, que passou a propor diretrizes para a educação e outras áreas sociais, associando o desenvolvimento à formação de capital humano e à elevação da produtividade do trabalho (Leher, 1999; Fonseca, 2020). À época, o BIRD (2011, p. 3), por exemplo, afirmava que “[...] as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades”, sintetizando a lógica segundo a qual a educação se converte em instrumento de competitividade econômica. Gentili (1994), nesse sentido, aponta para a redefinição da educação em termos de mercado:

[...] A construção da política neoliberal como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor, são todos elementos centrais importantes do projeto neoliberal global. É nesse projeto global que se insere a redefinição da educação em termos de mercado (Gentili, 1994, p. 15).

O avanço do neoliberalismo como racionalidade política e econômica não se restringiu às transformações estruturais do Estado e da economia. À medida que os organismos multilaterais (especialmente o Banco Mundial, o FMI e a OCDE) passaram a condicionar financiamentos e cooperações técnicas à adoção de reformas institucionais, o campo educacional tornou-se um dos espaços estratégicos para a difusão de seus princípios. A educação passou a ser concebida como instrumento de modernização econômica e de formação de capital humano, subordinada às exigências de produtividade e competitividade do mercado

global. Nessa perspectiva, as políticas educacionais foram reconfiguradas sob a lógica da gestão por resultados, da eficiência administrativa e da avaliação de desempenho, em consonância com as orientações do Banco Mundial e com o ideário da Nova Gestão Pública (Ball, 2005; Leher, 1999; Dardot; Laval, 2016).

O neoliberalismo, ao incidir sobre a educação, introduziu um conjunto de mecanismos que ultrapassa a mera privatização direta de escolas. Trata-se de um processo de reconfiguração profunda do papel do Estado na educação pública, pautado na adoção de modelos de gestão empresarial, na definição de metas e indicadores de desempenho, na padronização curricular e na expansão das relações público-privadas (Adrião, 2018; Ball, 2014). Essas estratégias expressam uma forma de privatização “indireta” ou “endógena”, na qual os valores, as práticas e a linguagem do setor privado passam a estruturar o cotidiano das instituições públicas de ensino.

Como observa Laval (2019, p. 17), “[...] a escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico”. Essa redefinição da função social da escola implica a substituição da lógica formativa e emancipadora por uma lógica instrumental e performativa, em que o sucesso educacional é medido por resultados quantitativos e *rankings* de desempenho. De modo convergente, Silva (1995) afirma que o papel estratégico da educação no projeto neoliberal é duplo: preparar a força de trabalho para o mercado e difundir a ideologia da livre iniciativa e da competitividade.

A partir dessa racionalidade, o empresariado e as fundações privadas passaram a ocupar lugar de destaque na formulação e implementação das políticas educacionais, apresentando-se como “parceiros” do Estado na busca pela qualidade e pela eficiência. Essa participação crescente evidencia o deslocamento da educação de um direito social universal para um serviço regulado pelo mercado, legitimando diferentes formas de privatização e de diminuição da responsabilidade estatal sobre a oferta educacional (Freitas, 2018).

Nessa conjuntura, as reformas educacionais passam a reproduzir as mesmas diretrizes das reformas administrativas: eficiência, responsabilização e competitividade. O espaço escolar é ressignificado como unidade de desempenho, e o trabalho docente, como atividade gerida por metas e indicadores. Conforme Gentili (1994, p. 15), “[...] o projeto neoliberal global redefine

a cidadania e transforma o agente político em agente econômico, convertendo o cidadão em consumidor e a escola em empresa”.

Nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), a política educacional brasileira passou por um processo de reconfiguração do neoliberalismo, no qual o Estado ampliou o investimento social e fortaleceu políticas de inclusão, sem, contudo, romper com a lógica gerencial e avaliativa herdada do período anterior. Para Leher (2019, p. 73),

Nos governos petistas, longe de se instaurar uma ruptura com o projeto neoliberal, observou-se sua atualização em bases neodesenvolvimentistas, que mantiveram a inserção subordinada do país na economia global e submeteram as políticas educacionais à lógica da competitividade e da produtividade.

Conforme argumentam Saviani (2013), Dourado (2017) e Freitas (2018), houve a construção de uma agenda educacional marcada por um duplo movimento: de um lado, a expansão do acesso, a valorização docente e a retomada do papel do Estado como indutor de políticas públicas; de outro, a manutenção dos mecanismos de controle, desempenho e *accountability* que caracterizam o paradigma gerencial.

Durante o governo Lula, foram criados programas estruturantes, como o Plano de Desenvolvimento da Educação²³ (PDE) em 2007 e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica²⁴ (Ideb), instituído no mesmo ano, que consolidaram o modelo de regulação por resultados. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação²⁵, lançado também em 2007, estabeleceu metas quantitativas e indicadores de desempenho para redes e escolas, atrelando políticas de financiamento e avaliação à lógica da produtividade (Saviani, 2013; Freitas, 2018). Para Saviani (2013, p. 48), “O PDE, o IDEB e o Compromisso Todos pela Educação consubstanciam um novo modo de regulação da educação brasileira, que articula avaliação,

²³ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi um plano do governo brasileiro, lançado em 2007, que visava melhorar a qualidade da educação no país através da integração de programas, com foco na educação básica, na formação e valorização dos professores, na redução das desigualdades e na mobilização social. Sendo um plano de médio e longo prazo, ele buscava criar uma visão sistêmica da educação, com responsabilidade compartilhada entre diferentes esferas do governo e a sociedade, utilizando a territorialidade como um de seus pilares.

²⁴ O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é um indicador de qualidade da educação que combina o fluxo escolar (taxas de aprovação) e as médias de desempenho dos alunos em avaliações de português e matemática (SAEB). Criado em 2007, ele serve para estabelecer metas e planejar ações para melhorar a educação em escolas, municípios e estados brasileiros, sendo divulgado a cada dois anos.

²⁵ O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foi um programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) instituído em 2007, que visava a colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios para a melhoria da qualidade da educação básica. O plano era consubstanciado em um conjunto de diretrizes e metas concretas e levou os entes federados a elaborar seus próprios Planos de Ações Articuladas (PAR), visando a um esforço coordenado para atender às demandas educacionais.

financiamento e gestão sob a lógica da eficiência e da produtividade, reforçando a centralidade da mensuração dos resultados”. Embora o discurso oficial enfatizasse a democratização e a melhoria da qualidade da educação pública, tais políticas reforçaram a cultura da mensuração e da performatividade, estimulando práticas de gestão centradas em metas e comparações interinstitucionais.

Nos governos Dilma Rousseff, essa lógica foi mantida e ampliada. A criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa²⁶ (PNAIC) e a expansão de programas de avaliação e formação continuada reafirmaram o controle centralizado por indicadores, ao mesmo tempo em que o Plano Nacional de Educação²⁷ (PNE) (2014-2024) introduziu um conjunto de 20 metas mensuráveis, acompanhadas de estratégias vinculadas ao Ideb e à avaliação de desempenho docente.

Como destacam Adrião (2018) e Hypolito (2019), mesmo com avanços na ampliação do acesso e na valorização dos profissionais da educação, a política educacional manteve sua dependência dos instrumentos de regulação e dos dispositivos de gestão gerencial, incorporando cada vez mais a linguagem empresarial e a cultura da eficiência, afinal, “as políticas educacionais dos governos petistas mantiveram o foco na regulação dos sistemas de ensino por meio de instrumentos de avaliação e de responsabilização, incorporando práticas de gestão empresarial sob o discurso da qualidade e da eficiência” (Adrião, 2018, p.22).

Assim, a inflexão neoliberal na educação brasileira não se rompeu com a ascensão dos governos de base popular, mas foi reconfigurada sob o formato de um neoliberalismo inclusivo ou social-desenvolvimentista, que buscou conciliar redistribuição e regulação. As avaliações externas, os planos de metas e os mecanismos de responsabilização continuaram sendo os principais instrumentos de gestão, o que evidencia a persistência de uma lógica reformista no interior das políticas educacionais. Essa continuidade é fundamental para compreender como,

²⁶ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um compromisso formal assumido pelos governos Federal, Estaduais e Municipais para garantir que todas as crianças brasileiras fossem alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, através da oferta de formação para professores, materiais pedagógicos e apoio técnico e financeiro. O programa visa formar uma rede de apoio e colaboração, envolvendo a sociedade, instituições de ensino e professores, e foi instrumentalizado por ações de políticas públicas e formações continuadas.

²⁷ O PNE 2014-2024 foi um plano decenal de educação, estabelecido pela Lei nº 13.005/2014, que definiu diretrizes, metas e estratégias para a educação no Brasil durante aquele período de dez anos, buscando melhorar a qualidade do ensino e reduzir desigualdades. Seus objetivos incluíam erradicar o analfabetismo, universalizar o ensino básico e valorizar os profissionais da área, contando com mecanismos de financiamento vinculados e a colaboração de estados e municípios para sua implementação.

nos anos seguintes, a gestão empresarial da educação se intensificou em contextos estaduais, como o de Minas Gerais.

O período pós governo de Dilma Rousseff (2011-2016) representa uma etapa de profunda intensificação da racionalidade neoliberal e do desmonte das políticas públicas educacionais. Após o golpe de 2016²⁸, o governo Michel Temer (2016-2018) adotou uma agenda de austeridade fiscal que impactou diretamente o financiamento da educação. A aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016²⁹, que instituiu o teto de gastos públicos por vinte anos, limitou severamente os investimentos em áreas sociais, impondo um quadro de estrangulamento financeiro às universidades federais e às redes básicas de ensino (Dourado, 2020). Essa medida expressa, de forma paradigmática, o que Laval e Dardot (2016) denominam de “governamentalidade neoliberal”: a subordinação da gestão pública à lógica da escassez e da eficiência fiscal.

No campo educacional, o governo Temer promoveu uma reorientação curricular e institucional. A reforma do Ensino Médio³⁰ (Lei nº 13.415/2017) e a homologação da Base Nacional Comum Curricular³¹ (BNCC) expressaram o alinhamento da política educacional ao modelo de competências e habilidades, em consonância com as exigências do mercado e com o discurso de modernização produtiva. A BNCC, concebida sob forte influência de fundações empresariais e organizações privadas (como o *Instituto Ayrton Senna, Todos pela Educação* e *Fundação Lemann*), consolidou a lógica da padronização curricular e da performatividade docente, enfraquecendo a autonomia pedagógica das escolas e dos professores (Freitas, 2018;

²⁸ O impeachment de Dilma Rousseff consistiu em um processo iniciado com vistas ao impedimento da continuidade do mandato de Dilma Rousseff como presidente da República Federativa do Brasil. O processo iniciou-se com a aceitação, em 2 de dezembro de 2015, pelo presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, de uma denúncia por crime de responsabilidade oferecida em 15 de outubro de 2015 pelo procurador de justiça aposentado Hélio Bicudo e pelos advogados Miguel Reale Júnior e Janaina Paschoal, e se encerrou no dia 31 de agosto de 2016, resultando na cassação do mandato de Dilma.

²⁹ A Emenda Constitucional nº 95/2016, conhecida como o Teto de Gastos, estabeleceu o Novo Regime Fiscal (NRF) no Brasil, limitando o crescimento das despesas primárias federais por 20 anos a partir de sua promulgação (dezembro de 2016). O principal objetivo era o controle do gasto público, fixando um limite de gastos para os Poderes Executivo, Legislativo, Judiciário, Ministério Público e Defensoria Pública, corrigido apenas pela inflação do ano anterior.

³⁰ A Lei nº 13.415/2017, conhecida como a Lei da Reforma do Ensino Médio, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para implementar um novo modelo para o ensino médio brasileiro. Essa reforma trouxe mudanças na carga horária, estabelecendo um currículo com uma base comum curricular (BNCC) e itinerários formativos que permitem aos alunos escolher aprofundamentos em áreas de seu interesse, incluindo formação técnica e profissional.

³¹ Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil. A BNCC tem como proposta organizar o que todo estudante da Educação Básica deve saber.

Adrião, 2020). A centralidade das “competências socioemocionais” reforçou o deslocamento da formação crítica para uma formação adaptativa, funcional à economia neoliberal. Para Adrião (2020, p. 21), “a elaboração da BNCC e a Reforma do Ensino Médio evidenciam a atuação intensa de fundações e institutos empresariais na definição de políticas educacionais, aprofundando o processo de privatização e subordinando o currículo às demandas do mercado”.

O governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) intensificou esse processo, promovendo uma ofensiva ideológica e privatista contra a educação pública. O discurso de “eficiência administrativa” foi combinado com o desmonte das instâncias participativas, como o Fórum Nacional de Educação e os conselhos de políticas públicas, e com o escoamento de recursos para o setor privado, especialmente por meio da expansão do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares³² (PECIM) e de convênios com organizações empresariais (Peroni; Caetano, 2021). Para Peroni; Caetano, (2021, p. 189), “o governo Bolsonaro aprofunda o processo de privatização da educação pública ao articular a militarização escolar, a ampliação de convênios com organizações empresariais e o enfraquecimento dos espaços democráticos de deliberação, como fóruns e conselhos”. Houve também a militarização da gestão escolar, a tentativa de censura de conteúdos e a marginalização de abordagens críticas, expressando o que Apple (2019) chama de neoconservadorismo pedagógico, em que a educação se torna instrumento de controle moral e político.

Além disso, o avanço das plataformas digitais e da gestão de dados educacionais durante a pandemia de COVID-19³³ aprofundou a plataformaização e a financeirização da educação, com grandes grupos tecnológicos assumindo papel central na mediação das práticas pedagógicas e no fornecimento de serviços educacionais (Williamson; Hogan, 2020). Essa tendência intensificou a dependência das redes públicas em relação a corporações privadas, ampliando a lógica empresarial da gestão escolar, especialmente por meio de sistemas de avaliação, monitoramento e controle de resultados.

No terceiro governo Lula (2023 a atual), há um movimento de recomposição e resistência, ainda que marcado pela continuidade estrutural de muitos mecanismos herdados. O governo tem buscado valorizar o papel do Estado e reafirmar a educação como direito social,

³² O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) foi uma iniciativa do governo brasileiro, instituída em 2019, para implantar um modelo de gestão educacional e administrativa com a participação de militares nas escolas públicas. O objetivo era melhorar o ensino, reduzir a evasão e a violência escolar, mas o programa foi revogado em 2023 e o tema está em tramitação no Congresso para uma possível retomada.

³³ A pandemia de COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, é uma pandemia da doença por coronavírus 2019 (COVID-19), causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2).

com iniciativas como a retomada da CONAE 2024 e a formulação do novo Plano Nacional de Educação³⁴ (PNE 2024–2034). Contudo, a estrutura gerencial consolidada nos últimos trinta anos permanece atuante, expressa na centralidade dos indicadores de desempenho, na lógica das metas e no protagonismo de atores privados na definição das políticas educacionais.

Assim, o desafio contemporâneo consiste em reconstruir uma política educacional pública e democrática sem reproduzir o modelo gerencial que a tem subordinado à racionalidade neoliberal. Para Magalhães e Osório (2023, p.14), “os desafios do atual governo consistem não apenas em retomar políticas públicas interrompidas, mas em reconstruir um Estado comprometido com o público, revertendo a lógica privatista e gerencial que subordina a educação aos ditames do mercado.”

Em síntese, a trajetória das políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas revela a consolidação de uma linha contínua de racionalidade neoliberal, que se reconfigura e se aprofunda a cada ciclo governamental, mantendo como eixo comum a lógica da eficiência, da performatividade e da regulação por resultados. Desde as recomendações do BIRD que, desde a década de 1990, vêm orientando reformas administrativas e educacionais centradas na produtividade e no controle de desempenho, até a implementação da BNCC e das reformas gerenciais dos governos Temer e Bolsonaro, observa-se uma intensificação dessa agenda. A BNCC, ao institucionalizar um currículo nacional mínimo baseado em competências, consolida a linguagem gerencial e mercadológica no campo educacional, alinhando o sistema de ensino às demandas do capital global e à padronização dos processos pedagógicos (Freitas, 2018).

Esse período recente, portanto, expõe a radicalização da lógica de mercado na educação brasileira e evidencia que o neoliberalismo, longe de ter sido superado, se reinventa em novas formas de regulação, financeirização e controle pedagógico. Dessa forma, o neoliberalismo na educação brasileira não se apresenta como uma ruptura entre governos, mas como um processo cumulativo de transformação do Estado e da escola pública, que vai da reforma do aparelho estatal nos anos 1990 às políticas de austeridade e privatização dos anos 2010 e 2020.

³⁴ O novo PNE (Plano Nacional de Educação) para o decênio 2024-2034 é um projeto de lei (PL 2.614/2024) que institui metas e diretrizes para a educação brasileira pelos próximos dez anos, focado em acesso, qualidade, equidade e inclusão, com 18 objetivos e 58 metas. O projeto foi enviado pelo Poder Executivo ao Congresso Nacional e está em tramitação, e as principais inovações propostas incluem a definição de padrões de qualidade, a expansão do ensino integral e digital, a valorização dos profissionais da educação e a criação do Sistema Nacional de Educação (SNE).

O acirramento neoliberal verificado nas gestões de Temer e Bolsonaro produziu um ambiente institucional e discursivo que favoreceu a inserção de modelos empresariais de gestão na educação. Assim, as políticas educacionais de cunho neoliberais não surgem de forma isolada, mas se inserem em um movimento nacional de reconfiguração da gestão pública da educação, no qual o setor privado, organismos internacionais e fundações empresariais assumem papel central na formulação e implementação das políticas educacionais. Essa continuidade histórica e conceitual é o ponto de partida para compreender como o ideário neoliberal se materializa, de modo particular, no contexto mineiro.

Dessa forma, compreender o neoliberalismo como uma racionalidade política que redefine o papel do Estado, do mercado e dos sujeitos permite situar as reformas educacionais contemporâneas não como fenômenos isolados, mas como parte de um projeto global de reorganização das funções estatais e das formas de gestão social. No Brasil, esse projeto adquire especificidades ao ser incorporado nas políticas públicas de forma seletiva e adaptada.

A partir desse percurso, observa-se que a racionalidade neoliberal, ao reconfigurar o papel do Estado e das políticas educacionais no Brasil, cria as condições estruturais para a ampliação da atuação do setor privado na gestão da escola pública. As reformas administrativas e a consolidação de mecanismos de regulação por resultados não apenas redefiniram a função do Estado, mas prepararam o terreno para a emergência de novos arranjos jurídico-institucionais, nos quais a linguagem da “parceria” passou a desempenhar papel central na legitimação de práticas privatizantes.

Nesse contexto, para compreender de modo mais preciso como essa racionalidade se materializa em formas concretas de reorganização da educação, torna-se necessário analisar as Parcerias público-privada (PPPs) e as distintas dimensões que delas decorrem, explicitando os modos pelos quais instrumentos legais, contratos de gestão e acordos de cooperação reposicionam o setor privado como ator estratégico na formulação, implementação e condução das políticas educacionais. Isso será discorrido na próxima subseção.

2.2. Parcerias Público Privadas (PPPs) e Privatização: Dimensões e formas

O movimento de reconfiguração do Estado brasileiro nas últimas décadas expressa uma profunda mudança nas formas de governança e de regulação das políticas públicas, orientada pelos princípios do neoliberalismo global. No campo educacional, essa transformação produziu

uma reinterpretação do papel do Estado, da escola e dos sujeitos da educação, inaugurando uma rationalidade técnica e produtivista que subordina o público à lógica do mercado.

O conjunto de debates apresentados nesta seção visa compreender como a consolidação do ideário neoliberal, traduzido no campo administrativo pela Nova Gestão Pública (NGP) e pela ideologia da Terceira Via, fundamentou uma reconfiguração estrutural do Estado brasileiro e abriu caminho para a privatização das políticas públicas, especialmente da educação. Para compreender tal processo, torna-se necessário examinar, primeiramente, o fundamento ideológico que sustenta essa rationalidade gerencial, baseado na noção de eficiência, responsabilização e competição, discutido na *subseção 2.2.1*.

Em seguida, a *subseção 2.2.2* analisa o arcabouço jurídico que institucionalizou tais princípios por meio de reformas constitucionais, leis e instrumentos administrativos, transformando a privatização em política de Estado.

A *subseção 2.2.3* aprofunda esse movimento ao problematizar o uso de terminologias como “parceria” e “cooperação técnica”, evidenciando sua função de ocultar processos de privatização estrutural da gestão educacional.

Posteriormente, a *subseção 2.2.4* apresenta as dimensões da privatização da educação (oferta, gestão e currículo), demonstrando que a presença privada no setor público opera de modo sistêmico e multifacetado. Por fim, a *subseção 2.2.5* sintetiza como esses elementos convergem na chamada Reforma Empresarial da Educação, expressão concreta da lógica de mercado aplicada ao sistema escolar, transformando a escola pública em organização performativa, regulada por metas, indicadores e relações público-privadas. Dessa forma, as subseções articulam os planos ideológico, jurídico, conceitual e prático da privatização, oferecendo base teórica para a análise da GIDE como política de gestão educacional alinhada à rationalidade neoliberal.

2.2.1. O Fundamento Ideológico: Nova Gestão Pública (NGP) e a Terceira Via

O Brasil, assim como outros países da América Latina, enfrentou durante a década de 1990 um processo de reestruturação do Estado que, justificado pelas necessidades de ajustes estruturais, grande parte em razão da crise da dívida externa³⁵, alterou a relação entre Estado e

³⁵ A crise da dívida externa do Brasil nos anos 90 foi um período de dificuldades econômicas marcado pela alta inflação, crescimento baixo e a necessidade de reestruturar e gerenciar a dívida externa do país.

sociedade civil. De acordo com Oliveira (1996), essa reconfiguração teve como paradigma a adoção dos critérios da economia privada na gestão da coisa pública.

Toda essa mudança de paradigma foi proclamada como a NGP (ou reforma do Estado), que foi implantada durante os anos 1990 e teve como modelo a reforma realizada na Grã-Bretanha, "[...] o *Managerialism* definido como um conjunto de ideias e crenças que toma como valores máximos a própria gerência, o objetivo de aumento constante da produtividade e a orientação ao consumidor" (Bresser-Pereira, 1999, p. 32). A transposição dessas ideias para a realidade da administração pública brasileira foi defendida como sendo um modelo de administração estatal orientado pelos princípios de eficiência, racionalização e *accountability*, incorporando à gestão pública práticas e valores originários do setor privado. Os argumentos defendidos por Bresser-Pereira (1999, p. 33), Ministro da Reforma do Estado à época, foram assim expostos: "[...] a ideia geral é descentralizar, delegar autoridade. Mas é preciso ser específico, definir claramente os setores que o Estado opera, as competências e as modalidades de administração mais adequadas a cada um deles".

Ao enfatizar metas, resultados, competitividade e valorizar a mensuração de desempenho, a lógica de mercado e o controle por indicadores, a NGP cria o terreno ideológico e operacional para a privatização dos serviços públicos, sob o discurso de modernização administrativa e eficiência gerencial.

Assim, as reformas dos anos 1990 contribuíram para o esmaecimento da concepção de público, o que contribuiu para instaurar uma nova relação entre sociedade civil e Estado. O processo de privatização de alguns serviços públicos como telefonia, energia, água e esgoto, variando em alguns estados e municípios, estabeleceu novo comportamento entre o cidadão e a oferta de bens e serviços essenciais, que passou a ser ditada por uma dinâmica de mercado.

Cabe aqui ressaltar que a consolidação da NGP como modelo administrativo das reformas estatais das décadas de 1980 e 1990 está profundamente vinculada à ideologia da Terceira Via, formulada como uma tentativa de conciliar o neoliberalismo com uma retórica de inclusão social. Surgida no final do século XX, como uma tentativa de conciliar a lógica neoliberal de mercado com uma retórica de inclusão social e modernização democrática, essa ideologia foi formulada originalmente por Anthony Giddens (1998) e defendia a superação da dicotomia entre Estado e mercado, propondo uma nova forma de governança baseada na “responsabilidade individual”, na “comunidade ativa” e na “parceria entre os setores público e

privado”. Sob esse discurso conciliador, a Terceira Via buscava renovar o projeto político das social-democracias europeias, especialmente nos governos de Tony Blair, no Reino Unido, e Bill Clinton, nos Estados Unidos, apresentando-se como alternativa ao neoliberalismo puro, sem, contudo, romper com seus fundamentos estruturais.

Na prática, essa ideologia representou a reconfiguração do neoliberalismo em versão “social”, substituindo o Estado de bem-estar por um Estado avaliador, regulador e contratual, cuja função principal é criar condições para a competitividade e a eficiência. Como afirmam Shiroma e Evangelista (2014), a Terceira Via não nega o mercado, mas o reinscreve no campo da política, difundindo a noção de que o Estado deve agir em relações estabelecidas com atores privados e organizações da sociedade civil para enfrentar os problemas sociais. Essa concepção permitiu que a agenda neoliberal se mantivesse hegemônica, agora legitimada por uma retórica de solidariedade e inclusão, que mascarava a continuidade das políticas de ajuste e austeridade.

Sob essa ótica, Laval e Dardot (2016) argumentam que a Terceira Via opera como um mecanismo de legitimação da razão neoliberal, ao transformar a “liberdade de escolha” e a “autonomia” em valores universais, que responsabilizam o indivíduo pelo seu próprio sucesso ou fracasso. O ideal de cidadania é reinterpretado sob a lógica do empreendedorismo de si e as políticas públicas passam a ser avaliadas por sua capacidade de produzir resultados mensuráveis, reforçando a cultura da performatividade e da *accountability*.

No Brasil, essa racionalidade da Terceira Via foi incorporada nas reformas administrativas e educacionais a partir dos anos de 1990, que adaptaram a linguagem da eficiência empresarial à gestão do setor público. Como observa Freitas (2018), a Terceira Via, ao propor um “Estado parceiro e empreendedor”, pavimentou o caminho para a reforma empresarial da educação, na qual a retórica de participação e inclusão serve para justificar a ampliação da presença do setor privado na formulação e execução das políticas educacionais.

Assim, a ideologia da Terceira Via pode ser compreendida como uma versão atualizada e politicamente aceitável do neoliberalismo, que conserva a centralidade do mercado e desloca a questão social para o campo da eficiência e da gestão. Sob essa lógica, o Estado deixa de ser o garantidor dos direitos sociais, e se constitui como mediador de contratos, legitimando a privatização da gestão pública sob o discurso de modernização e equidade.

No campo da administração pública, essa ideologia se concretiza justamente ao introduzir práticas gerenciais, indicadores de desempenho e mecanismos de controle e

contratualização de resultados. Esse modelo consolida a ideia de que a governança moderna deve combinar participação e competitividade, descentralização e controle, características que se materializam, no caso brasileiro, nas políticas de publicização, terceirização e privatização gerencial do Estado. Nesse sentido, Pinheiro (1999) afirmou que, para o século XXI, o futuro da privatização dependeria da definição e aplicação de novas formas de regulação. E é nessa lógica de imposições de matrizes normativas que o movimento de privatização se ampliará, sendo Minas Gerais o primeiro Estado a estabelecer essa normatização no país por meio legal.

Partindo desse entendimento, torna-se imprescindível examinar o arcabouço jurídico que sustentou e legitimou a adoção dessas práticas gerenciais no Estado brasileiro. Se a ideologia da Nova Gestão Pública forneceu o imaginário administrativo e a racionalidade gerencial, foi por meio da produção de legislação específica, decretos, normativas e instrumentos legais que tais princípios foram institucionalizados e passaram a adquirir força normativa. Nesse contexto, a reforma gerencial não se materializa apenas como orientação teórica ou tendência administrativa, mas como dispositivo jurídico estruturado. A seguir, analisa-se esse conjunto legal que tornou juridicamente possível e operacionalizável a reforma gerencial.

2.2.2. O arcabouço jurídico da Reforma Gerencial

No contexto das reformas, as relações público-privadas emergem como instrumentos legitimadores da racionalidade neoliberal, ao transferirem gradualmente responsabilidades do Estado para o setor privado. Justificadas pelo argumento de que o setor público é ineficiente e incapaz de responder sozinho às demandas sociais, as PPPs são apresentadas como soluções inovadoras de gestão, em sintonia com a agenda neoliberal de redução do papel estatal e ampliação da atuação do setor privado na provisão de serviços sociais.

Esse movimento, teve origem no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e foi sistematizado pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), elaborado sob a coordenação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), em 1995, sobre os quais trataremos mais à frente. O plano diretor da reforma foi um documento, formulado por Luiz Carlos Bresser-Pereira, que defendia a transição de um modelo burocrático para um modelo gerencial, orientado pela eficiência, pela contratualização de resultados e pela transferência de funções não exclusivas do Estado a organizações privadas e do terceiro setor (Bresser-Pereira, 2001).

Como adverte Adrião (2022), tais relações muitas vezes encobrem processos de privatização mais profundos, em que o Estado se subordina aos interesses corporativos e mercadológicos, especialmente na educação, onde empresas privadas passam a definir prioridades, currículos e mecanismos de avaliação.

As conquistas sociais da Constituição de 1988 foram rapidamente “[...] tensionadas pela agenda neoliberal dos anos 1990, que, sob o discurso da eficiência e do equilíbrio fiscal, inaugurou um novo ciclo de contrarreformas.” (Behring; Boschetti, 2006, p. 123). Bresser-Pereira (1998) argumenta que, por consequência das reformas da década de 1990, as políticas sociais passaram a ser vistas não apenas como mecanismos compensatórios, mas como instrumentos de inclusão e cidadania, sinalizando a busca por um Estado socialmente responsável e redistributivo. Segundo Gentili (1998, p. 42), o que ocorre é que “[...] o neoliberalismo converteu a promessa de modernização e democracia em um projeto de desmonte do público e de mercantilização da vida social.”

Entretanto, o avanço das reformas neoliberais e a consolidação do modelo de privatização dos serviços públicos nas décadas seguintes passaram a ameaçar essas conquistas. A privatização, impulsionada pelo capitalismo global, tornou-se uma das estratégias centrais da reconfiguração do Estado, colocando em risco o aprofundamento dos direitos humanos e sociais e contribuindo para a manutenção das desigualdades. Como lembra Saviani (2007), no sistema capitalista “o público tende a estar a serviço dos interesses privados”, o que, no contexto neoliberal, traduz-se na subordinação das políticas educacionais às exigências do mercado. Sobre isso, Tello (2021) argumenta que a subordinação das políticas públicas aos interesses privados resulta da hegemonia da racionalidade neoliberal, que transforma o campo educacional em espaço de disputa de projetos societários.

Na educação, essa dinâmica se expressa de diferentes formas. De acordo com Peroni e Scheibe (2017), a privatização ocorre tanto pela oferta direta de serviços educacionais por instituições privadas, quanto pela disputa do conteúdo das políticas públicas educativas, por meio de relações público-privadas que transferem ao setor privado, com ou sem fins lucrativos, a execução e o controle de partes da educação pública. Essas práticas alinhgam-se às políticas de organismos internacionais como OCDE, Banco Mundial e BID, além de conglomerados empresariais que financiam e orientam governos na adequação de seus projetos educacionais aos interesses de mercado.

Isso se materializa, por exemplo, em programas de formação docente financiados pelo Banco Mundial - como o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Melhoria da Qualidade (1990) - e em relatórios e empréstimos do BID e do Banco Mundial que induziram a criação de sistemas nacionais de avaliação, como o SAEB³⁶ e a Prova Brasil³⁷, voltados ao monitoramento de indicadores de desempenho escolar (Fonseca, 2020; Leher, 1999). Paralelamente, a OCDE, ao promover o PISA³⁸ (*Programme for International Student Assessment*), iniciado em 2000, consolidou um parâmetro global de comparação entre sistemas educacionais, influenciando reformas curriculares e metodológicas. Em todos esses casos, estabelecem-se metas de desempenho que interferem diretamente na gestão e no currículo escolar, reforçando a subordinação da educação pública às exigências do mercado global (Laval, 2004; Freitas, 2018).

De acordo com Severino (2005), a relação entre o público e o privado na história da educação brasileira pode ser compreendida em três momentos distintos. No *primeiro momento*, essa relação manifesta-se desde o período colonial, marcado por um esvaziamento cultural e pela forte presença da Igreja, que assumia a função educativa em substituição ao Estado, ainda incipiente em suas responsabilidades sociais.

No *segundo momento*, correspondente ao processo de industrialização e urbanização do país, ocorre o avanço do capitalismo e a consolidação de um Estado interventor, sobretudo a partir da década de 1930, quando o poder público passa a planejar a economia e investir em infraestrutura, visando ao desenvolvimento capitalista e à modernização nacional. Por fim, no *terceiro momento*, observa-se o esvaziamento da dimensão pública do Estado, provocado pela imposição da lógica neoliberal, que defende a minimização da ação estatal e a subordinação das

³⁶ Criado em 1990 e reformulado ao longo dos anos 2000, o SAEB tem como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes da educação básica em Língua Portuguesa e Matemática, além de coletar informações contextuais sobre as condições de ensino. Seus resultados subsidiam o cálculo do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e servem de base para políticas de *accountability* e regulação educacional (BRASIL, 2021).

³⁷ Instituída em 2005, a Prova Brasil, oficialmente denominada *Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)*, é aplicada a alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental de escolas públicas urbanas, com o objetivo de avaliar o desempenho em Língua Portuguesa (com foco em leitura) e matemática (com foco em resolução de problemas). Seus resultados são utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e para subsidiar políticas de acompanhamento e melhoria da qualidade educacional (BRASIL, 2021).

³⁸ O PISA (*Programme for International Student Assessment*) é uma avaliação internacional aplicada a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) desde o ano 2000. Seu propósito é mensurar o desempenho de estudantes de 15 anos em leitura, matemática e ciências, buscando avaliar a capacidade de aplicar conhecimentos a situações da vida real. Mais do que medir conteúdos curriculares, o PISA busca aferir competências e habilidades consideradas essenciais para a vida adulta e para a competitividade econômica dos países. Seus resultados influenciam reformas curriculares e políticas de *accountability* em diversos sistemas educacionais, inclusive no Brasil (OCDE, 2023).

políticas sociais às leis do mercado, o que fragiliza o caráter público da educação e amplia a influência do setor privado.

A partir desse cenário de retração estatal, Dornellas (2020) identifica um *quarto momento histórico*, caracterizado pela consolidação de um novo arcabouço jurídico e administrativo, sustentado pela globalização econômica e pela hegemonia do ideário neoliberal. Nesse período, a reforma do Estado é apresentada como condição necessária para sua modernização e eficiência, legitimando a transferência de responsabilidades públicas para o setor privado e a adoção de um modelo de governança orientado pelos princípios da NGP.

Inspirada nas formulações de Hood (1991, 1996), a NGP propõe a incorporação de técnicas gerenciais e práticas empresariais na administração pública, substituindo a lógica burocrática por uma lógica de gestão por resultados, eficiência, controle de desempenho e *accountability*. No Brasil, essa racionalidade foi institucionalizada a partir da década de 1990, com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE).

Assim, o *quarto momento* descrito por Dornellas (2020) representa a continuidade e o aprofundamento do movimento de minimização estatal apontado por Severino, marcando a transição do Estado interventor para o Estado regulador e contratante, no qual o setor privado assume papel central na execução das políticas públicas, inclusive na gestão educacional.

No contexto global do final do século XX e início do XXI, observa-se a crescente integração do setor privado na esfera pública, fenômeno que redefiniu a organização e a execução das políticas estatais. Países como Canadá, Argentina e Uruguai tornaram-se referências na adoção de modelos de PPP voltados à ampliação da infraestrutura e à prestação de serviços sociais sob lógica contratual (Adrião, 2018). Esses modelos foram impulsionados por organismos internacionais, como o Banco Mundial e o FMI, que difundiram a ideia de que a eficiência estatal dependia da incorporação de práticas gerenciais e da cooperação com o setor privado.

Esse movimento de reconfiguração das fronteiras entre o público e o privado também se materializou no Brasil, ainda que com especificidades políticas e institucionais. A partir dos anos 2000, as relações entre setores públicos e privados foram incorporadas ao ordenamento jurídico como instrumento de transferência de responsabilidades estatais, viabilizando a entrada do capital privado em áreas tradicionalmente públicas, como a educação, a saúde e a infraestrutura. No caso de Minas Gerais, essa tendência assumiu forma concreta com a Lei

Estadual nº 14.868/2003³⁹, promulgada durante o governo de Aécio Neves (2003-2010), no contexto do programa Choque de Gestão, que aplicou os princípios de gestão empresarial para racionalizar gastos e expandir a eficiência administrativa. Esse contexto fez de Minas Gerais um campo experimental privilegiado para a aplicação de políticas de PPPs, antecipando discussões que logo seriam nacionalizadas.

A legislação mineira de 2003 foi pioneira no país, estabelecendo um modelo jurídico e administrativo que serviu de referência direta para a Lei Federal nº 11.079/2004, promulgada pouco mais de um ano depois, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva. A experiência mineira demonstrou a viabilidade do uso das PPPs como estratégia de reorganização do Estado sob bases gerenciais, articulando interesses públicos e privados na execução de políticas.

Assim, pode-se afirmar que Minas Gerais funcionou como um laboratório político e institucional da Nova Gestão Pública, inaugurando no Brasil um paradigma de governança que posteriormente se disseminaria em escala nacional. Essa experiência marca o início da consolidação de uma agenda de reformas orientada pela lógica do mercado, em que o Estado deixa de ser o executor direto das políticas sociais para assumir o papel de regulador e contratante de serviços; um movimento que se estenderia, posteriormente, ao campo educacional.

Como dito anteriormente, a experiência mineira serviu de base para a promulgação da Lei Federal nº 11.079/2004⁴⁰, que instituiu normas gerais para licitação e contratação de PPPs no âmbito nacional. Assim, o caso de Minas Gerais representa a tradução brasileira do movimento global de reconfiguração do papel do Estado, legitimado pelo discurso de eficiência e modernização.

Sob essa perspectiva, o Estado passa a ser concebido não mais como o executor direto das políticas públicas, mas como gestor e contratante de serviços, enquanto o setor privado ocupa o papel de parceiro estratégico na implementação e monitoramento das ações

³⁹ A Lei Estadual nº 14.868/2003 foi uma legislação de Minas Gerais que instituiu o Programa Estadual de Parcerias Público-Privadas (PPPs). Esta lei foi a primeira desse tipo no Brasil e serviu como base para o desenvolvimento das PPPs no estado, incluindo a licitação da PPP da MG-050 em 2006. Atualmente, a lei foi revogada por leis posteriores, como a Lei Federal nº 11.079/2004, que possui um escopo mais amplo.

⁴⁰ A Lei Federal nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, é conhecida como a Lei das Parcerias Público-Privadas (PPPs) e estabelece normas gerais para a licitação e contratação desses contratos de concessão no âmbito da administração pública em todas as esferas (União, Estados, DF e Municípios). Ela define o que são PPPs, que podem ser concessão patrocinada (com tarifas e contraprestações do público) ou concessão administrativa (o público é o usuário principal), e estabelece diretrizes para sua execução, como a repartição de riscos e diferentes formas de contraprestação.

governamentais. Essa concepção reforça o que Dornellas (2020) denomina de “quarto momento histórico” da relação público-privada, caracterizado pela consolidação do arcabouço jurídico e institucional que legitima a atuação privada no interior do Estado. Conforme elencamos acima, em Minas Gerais, tal movimento ganha contornos particulares a partir de programas de gestão por resultados, como o Choque de Gestão do governo Aécio Neves e, posteriormente, com a inserção de programas como a Gestão Integrada da Educação, que contempla, dentre outros programas, a GIDE, na gestão de Romeu Zema. Esses representam a materialização da racionalidade no campo educacional.

Essas medidas representaram uma inflexão na concepção de Estado, abrindo espaço para a transferência de responsabilidades da esfera pública para o setor privado e para a institucionalização das PPPs. A EC nº 19/98 é um exemplo disso, pois consolidou o arcabouço jurídico que permitiu a descentralização dos serviços públicos por meio de convênios e contratos de gestão, legitimando a presença de agentes privados na execução de políticas públicas (Silva, 1999).

A Emenda Constitucional nº 19/1998 foi a expressão jurídica da reforma gerencial do Estado brasileiro, orientada pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, que buscava substituir a administração burocrática pela administração gerencial, com foco na eficiência, na descentralização e na contratualização de resultados. (Bresser-Pereira, 2001, p. 24)

Especificamente, neste documento tem-se o *caput* e o artigo 37, especialmente o inciso XIX e o § 8º, que introduzem à administração pública o “princípio da eficiência”. O inciso XIX, do mesmo artigo, diz respeito à criação de “entidades paraestatais”, enquanto o § 8º, trata dos “contratos de gestão”. O “princípio da eficiência”, introduzido no art. 37, relaciona-se ao modo de atuação e organização do agente público, no caso, o Estado (Brasil, 1998). Neste sentido, fica evidente que a introdução deste princípio na Constituição formaliza a exigência do exercício eficiente dos serviços públicos, por outro, abre precedentes para que a administração pública admita a introdução de modelos de gestão baseados na administração privada, considerados, pelos neoliberais, mais eficazes e menos burocráticos.

As alterações realizadas no texto constitucional decorrentes da EC nº 19/98 estão sintetizadas no Quadro 4, que compara o texto original com o texto alterado.

Quadro 4: Síntese das alterações realizadas no texto constitucional decorrentes da EC nº 19/98

Texto original da Constituição de 1988	Texto alterado pela Emenda Constitucional nº. 19/98	O que mudou
--	---	-------------

Art. 37. A administração pública direta, indireta ou fundacional, de qualquer dos poderes da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade (...).	Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência (...).	O princípio da eficiência ganha status constitucional com a finalidade de assegurar à administração pública, um serviço de qualidade e com critérios na utilização dos recursos financeiros diante da ineficiência do funcionamento da administração pública brasileira.
Art. 37. XIX – somente por lei específica poderão ser criadas empresas públicas, sociedade de economia mista, autarquia ou fundação pública; (...)	Art. 37. XIX – somente por lei específica poderá ser criada autarquia e autorizada a instituição de empresa pública, de sociedade de economia mista e de fundação, cabendo à lei complementar, neste último caso, definir as áreas de sua atuação.	A alteração dada pela EC nº 19/98 determinou que o Poder Executivo, por meio da lei, autorizasse a criação de entidades de direito privado (empresa pública, sociedade de economia mista, autarquia ou fundação), retirando a sua iniciativa para a criação direta dessas entidades, que até então havia vigorado na legislação.
Art. 37..... Não existia o § 8º.	Art. 37. ... § 8º – A autonomia gerencial, orçamentária e financeira dos órgãos e entidades da administração direta e indireta poderá ser ampliada mediante contrato, a ser firmado entre seus administradores e o poder público, que tenha por objeto a fixação de metas de desempenho para o órgão ou entidade, cabendo à lei dispor sobre: I – o prazo de duração do contrato; II – os controles e critérios de avaliação de desempenho, direitos, obrigações e responsabilidade dos dirigentes; III - a remuneração do pessoal.	A EC nº 19/98 traz para o texto constitucional pela introdução do § 8º ao art. 37, o contrato de gestão, dispositivo que passou a indicar a possibilidade de ampliação da autonomia gerencial, orçamentária e financeira dos órgãos e entidades da administração direta e indireta.

Fonte: Adaptado de Bezerra (2008, p. 39-40).

A possibilidade, com garantia constitucional, de se introduzir contratos de gestão no âmbito da Administração Pública, por meio da flexibilização de acordos entre as esferas pública e privada, garantiu a adoção de relações público-privadas, apoiadas no instrumento do contrato de gestão, o que facilitou a abertura da administração pública para as práticas administrativas, pautadas na lógica gerencialista. Em síntese,

[...] a articulação de propostas de “flexibilização” da administração pública, ideologicamente defendidas como condição para o aumento da eficácia e da eficiência dos serviços, tem permitido a criação de diferentes “pactos” público-privados, além dos já tradicionais processos de convênios com instituições filantrópicas ou comunitárias, devido ao aumento de atribuições por parte dos municípios, em um contexto de escassez de recursos e a permissividade legal – que mantém a responsabilidade de transferência de recursos públicos para instituições privadas (Adrião; Bezerra, 2013, p. 264).

Essas relações se concretizam por meio de diferentes instrumentos jurídicos, como o contrato de gestão, o termo de parceria, os acordos de colaboração e de fomento, além das PPPs

propriamente ditas. A diferença fundamental entre esses mecanismos está no tipo de entidade envolvida e na natureza da relação estabelecida: enquanto contrato de gestão, termo de parceria e acordos de colaboração ou fomento regulam vínculos entre o poder público e organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, as PPPs configuram a delegação de atividades governamentais a empresas privadas com fins lucrativos, muitas vezes ligadas a conglomerados transnacionais (Adrião; Bezerra, 2013). Como explica Adrião (2018, p.17),

[...] o termo de parceria, regido pela chamada Lei Federal nº 9.790 de 1999, disciplina os acordos entre as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e o Poder Público, os quais não envolvem a substituição da atuação governamental. Em 2014, esta lei é alterada pelo Marco Regulatório do Terceiro Setor (Lei 13019 de 120140) a partir da qual o poder público poderá subsidiar, por meio de acordos de colaboração ou fomento, atividades desenvolvidas por Organizações da Sociedade Civil, entidades religiosas e cooperativas sociais.

No campo educacional, as “parcerias” se traduzem em processos de privatização da gestão, que passam a assumir caráter sistêmico, atingindo desde a formulação das políticas até o cotidiano das escolas. Segundo Adrião (2018), quando políticas e programas de natureza privatista incidem sobre a gestão de unidades escolares públicas; seja pela intermediação de empresas, fundações ou organizações sociais, caracteriza-se a privatização da gestão escolar. Nesse sentido, Laval (2004) enfatiza que, por meio da privatização, a escola pública torna-se uma organização sujeita às mesmas exigências de desempenho e rentabilidade que qualquer empresa, incorporando as técnicas de gestão e os imperativos de produtividade próprios do capitalismo contemporâneo.

Embora o marco normativo das PPPs possua abrangência nacional, a forma como ele se concretiza varia conforme os contextos estaduais e municipais. Em alguns casos, como o de Minas Gerais, as relações público-privadas firmadas na área educacional assumem configurações específicas, expressas na terceirização de processos estratégicos de planejamento, monitoramento e avaliação, o que evidencia a introdução diferenciada do setor privado nas dinâmicas de gestão das redes públicas. Para compreender a amplitude desse movimento e situar o caso mineiro em um panorama mais amplo, é necessário observar a trajetória histórica de institucionalização das PPPs no Brasil. O Quadro 5 apresenta a evolução dos principais marcos legais e políticos responsáveis por essa institucionalização, evidenciando a transição do modelo burocrático para o gerencial e a ampliação da participação do setor privado na gestão pública e educacional.

Quadro 5: Marcos históricos da institucionalização das relações público-privadas e da privatização da gestão pública no Brasil

Marco Legal	Descrição e Conteúdo Central	Impactos e Implicações para a Educação	Referências
1995 – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE)	Elaborado no governo FHC sob coordenação de Luiz Carlos Bresser-Pereira (MARE). Propôs a substituição da administração burocrática pela administração gerencial , fundamentada na eficiência, na descentralização e na contratualização de resultados.	Inaugura a lógica da Nova Gestão Pública (NGP) no Brasil e a ideia de que o Estado deve atuar como “regulador” e não como executor direto de políticas sociais.	Bresser-Pereira (2001)
1998 – Emenda Constitucional nº 19/1998	Conhecida como <i>Reforma Administrativa</i> . Alterou a Constituição de 1988 e introduziu o princípio da eficiência (art. 37), a criação de entidades paraestatais e os contratos de gestão .	Estabelece a base jurídica para a transferência de serviços públicos ao setor privado e para a criação de Organizações Sociais (OS) e Agências Executivas .	Brasil (1998)
1998 – Lei nº 9.637/1998 (Lei das Organizações Sociais)	Regulamenta as OS , entidades privadas habilitadas a executar atividades do Estado mediante contratos de gestão.	Primeiras experiências de terceirização de serviços educacionais , incluindo formação de professores e gestão de escolas.	Adrião; Peroni (2009)
2003 – Lei Estadual nº 14.868/2003 (Minas Gerais)	Criada no contexto do Programa Choque de Gestão (governo Aécio Neves). Institui normas para a contratação de PPPs no Estado.	Minas Gerais torna-se laboratório pioneiro das PPPs no país, aplicando princípios da NGP à administração pública e à gestão educacional.	Augusto (2013); Dornellas (2020)
2004 – Lei Federal nº 11.079/2004 (Lei das PPPs)	Institui normas gerais de licitação e contratação de PPPs nas esferas federal, estadual e municipal. Define modalidades de Concessão Patrocinada e Concessão Administrativa .	Consolidada o modelo nacional de PPPs e possibilita sua aplicação em setores como infraestrutura, saúde e educação , com foco em eficiência e metas de desempenho.	Brasil (2004)
Anos 2000-2010 - Expansão das relações público-privadas na educação	Relações com fundações e empresas (Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, FDG, entre outras) para formação docente, sistemas de avaliação e gestão escolar.	Intensificação da privatização indireta da educação pública , com a adoção de modelos empresariais e plataformas de gestão.	Adrião (2018); Freitas (2018)

Fonte: Elaboração própria (2025) a partir de dados e pesquisas de Bresser-Pereira (2001); Brasil (1998; 2004); Adrião e Peroni (2009); Augusto (2013); Dornellas (2020); Freitas (2018).

Como se observa no Quadro 5, o percurso normativo das **relações público-privadas** no Brasil revela um processo de reconfiguração estrutural do Estado, que passa a adotar os princípios da NGP como eixo organizador das políticas públicas. Desde o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995), observa-se o deslocamento do Estado de provedor direto de serviços sociais para o papel de regulador e contratante de resultados, instaurando uma lógica de gestão orientada pela eficiência, pelo desempenho e pela racionalização administrativa. Consolidados juridicamente pela Emenda Constitucional nº 19/1998 e a Lei nº

11.079/2004 que formalizou a possibilidade de relações e concessões com o setor privado, foram institucionalizados os mecanismos de controle e avaliação gerencial. É nesse ambiente de reformas e de expansão das relações público-privadas que se insere a implementação da GIDE, objeto central desta pesquisa.

Ao discutir os mecanismos contemporâneos de privatização da educação básica no Brasil, Adrião (2022) propõe uma leitura abrangente do fenômeno, identificando três dimensões interdependentes que expressam diferentes formas de inserção do setor privado na política educacional. Segundo a autora,

[...] pela **transferência da gestão da educação para o setor privado**, corporativo ou não; pela **transferência da elaboração e operacionalização de currículos e insumos curriculares** para corporações privadas ou setores não lucrativos e, por último, pelo **aprofundamento da privatização da oferta educacional**, por meio da ampliação de políticas de *choice* e formas de subsídio público a provedores privados (Adrião, 2022, p. 9-10 – grifos nossos).

Essas três dimensões evidenciam que a privatização ultrapassa a simples presença do setor privado na oferta educacional, alcançando também a formulação, a condução e a regulação das políticas públicas.

Diante desse quadro, torna-se necessário problematizar não apenas as formas de privatização, mas também o próprio vocabulário que sustenta e legitima tais processos. A linguagem política e administrativa empregada nos discursos oficiais, especialmente expressões como “parceria”, “cooperação técnica” ou “apoio institucional”, desempenha um papel estratégico na naturalização da presença privada no campo educacional, frequentemente suavizando ou obscurecendo a transferência real de competências estatais ao setor privado. É nesse ponto que emerge a importância de examinar as terminologias em uso e suas implicações conceituais e políticas, o que conduz à reflexão desenvolvida na subseção a seguir.

2.2.3. De parceria à privatização: Reflexões sobre as terminologias

Para aprofundar a questão, é fundamental compreender as terminologias *parceria* e *privatização*. Segundo Adrião (2022), a análise dos atuais processos de privatização da educação básica se tornou tão complexo, de modo que a expressão *parceria público-privada* ou *público-privada* embora frequentemente usada tende a “acobertar” um processo mais profundo de privatização. A noção de parceria público-privada, introduzida no campo

educacional brasileiro especialmente a partir dos anos 1990, com a Reforma do Estado, configurava inicialmente um modelo de cooperação pontual, no qual o setor privado atuava de maneira suplementar à ação estatal, em áreas específicas como transporte, infraestrutura ou merenda escolar. No entanto, ao longo das décadas seguintes, essas parcerias passaram a adquirir um caráter estrutural e não apenas complementar, deslocando gradativamente funções e decisões estratégicas da gestão educacional para organizações privadas.

No caso brasileiro, essa disputa entre o público e o privado é histórica e revela a tendência de subordinação das políticas educacionais aos interesses do capital. Como afirma Leher (1999), a estrutura estatal brasileira foi marcada pela tensão permanente entre um projeto de inclusão social e a pressão de grupos econômicos pela mercantilização da educação. Nesse sentido, é recorrente que o público, em diferentes períodos, acabe servindo como plataforma de reprodução de interesses privados.

Nesse sentido, torna-se necessário diferenciar conceitualmente os termos “parceria” e “privatização”: enquanto a parceria pressupõe cooperação colaborativa e limitada, com manutenção do controle decisório pelo Estado, a privatização implica transferência de funções, responsabilidades e, sobretudo, poder de condução da política pública para entes privados, frequentemente guiados por racionalidades de eficiência e performance e, em alguns casos, objetivos mercantis.

Essa transição não é uma mudança semântica, mas uma mutação organizacional profunda: o Estado deixa de ser executor direto e passa a ser regulador ou contratante, enquanto o setor privado assume a formulação de materiais pedagógicos, a lógica de gestão e, em certos casos, a condução da escola; evidenciando o processo identificado por Adrião (2022) como privatização da gestão e do currículo. Assim, o que começa como parceria evolui para privatização, na medida em que a participação privada deixa de ser periférica e se torna constitutiva da governança educacional.

Historicamente, a implementação das parcerias público-privada na administração pública brasileira está diretamente vinculada à Reforma do Estado conduzida por Luiz Carlos Bresser-Pereira entre 1995 e 1998, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Esse processo tinha como objetivo reduzir o papel executor do Estado e ampliar a participação de entidades privadas na prestação de serviços públicos.

Nesse contexto, a Emenda Constitucional nº 19/1998⁴¹ instituiu princípios gerenciais como eficiência, desempenho e flexibilização administrativa, abrindo margem constitucional para novas formas de cooperação entre o público e o privado. Logo em seguida, a Lei nº 9.637/1998⁴², que regulamenta as Organizações Sociais (OSs), criou um modelo formal de transferência de gestão de políticas públicas para entidades privadas qualificadas pelo próprio Estado. Essa lei institucionalizou o mecanismo da “gestão compartilhada” e do “contrato de gestão”, estabelecendo instrumentos legais que permitiram a atuação do setor privado em áreas sensíveis como a saúde e a educação. Posteriormente, a Lei nº 11.079/2004⁴³, que institui o regime das Parcerias Público-privada (PPPs), consolidou a participação privada em serviços públicos de forma ainda mais estruturada, introduzindo mecanismos de financiamento e remuneração privada por resultados e metas. Ao alinhar recursos públicos ao desempenho administrativo, essa legislação reforçou o modelo gerencial baseado na lógica do mercado, permitindo a ampliação de contratos de médio e longo prazo com grandes instituições privadas.

A princípio, as parcerias público-privada no campo educacional assumiram um caráter complementar, voltado a suprir lacunas operacionais do Estado, como a oferta de merenda, a manutenção de prédios ou o transporte escolar. Nessa etapa inicial, o setor privado atuava como prestador de serviços auxiliares, enquanto o Estado mantinha a condução pedagógica e administrativa da educação.

Com o avançar da Reforma do Estado e das normativas, essa lógica se transformou: as parcerias deixaram de operar em regime de apoio para assumir papel central no planejamento, na gestão e na definição de prioridades educacionais. Esse deslocamento se materializa, por um lado, na terceirização ampliada de serviços essenciais (incluindo gestão escolar, avaliação de desempenho e monitoramento de resultados) e, por outro, na adoção em larga escala de materiais didáticos, plataformas digitais e sistemas privados de ensino, que passam a orientar o currículo e a prática pedagógica. Assim, a “parceria” passa de suporte operacional para

⁴¹ A Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998, conhecida como “Emenda da Reforma Administrativa”, introduziu no art. 37 da Constituição Federal o princípio da eficiência, além de reformular a estrutura administrativa do Estado, permitindo maior flexibilização contratual, ampliação de modelos de gestão gerencial e favorecendo a adoção de instrumentos como contratos de gestão e parcerias com organizações privadas. Fonte: Brasil, EC nº 19/1998.

⁴² A Lei nº 9.637/1998 instituiu o modelo das Organizações Sociais (OSs), que permite a transferência de serviços públicos para entidades privadas qualificadas, mediante contratos de gestão baseados em metas e indicadores de desempenho, consolidando a lógica gerencial promovida pela reforma administrativa de 1998. Fonte: Brasil, Lei nº 9.637/1998.

⁴³ A Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, institui o regime de Parcerias público-privada no âmbito da Administração Pública, estabelecendo normas para contratação e execução de serviços públicos por entes privados mediante contratos de longo prazo. Fonte: Brasil, Lei nº 11.079/2004.

instrumento de governança e o setor privado deixa de ser auxiliar para se tornar agente ativo na formulação e condução da política educacional, caracterizando a passagem de um modelo colaborativo para uma privatização estrutural da gestão e dos processos educativos.

Para Freitas (2018), essa transição de parceria para privatização corresponde ao momento em que o setor privado deixa de atuar como “apoio técnico” e passa a definir fundamentos e critérios de qualidade educacional. O autor argumenta que o núcleo da reforma empresarial da educação está na introdução de uma lógica que converte escolas em unidades de desempenho e professores em agentes operacionais de metas externas. Assim, a participação privada se torna estruturante, pois passa a orientar os objetivos, os métodos e as métricas da escola pública. Nesse sentido, o que era complementação passa a ser condução: a expertise privada deixa de apoiar o Estado e passa a substituí-lo como referência normativa de gestão e qualidade.

Já Adrião (2022) analisa a mudança de lógica a partir do conceito de privatização da gestão e do currículo. Para a autora, a privatização se caracteriza quando organizações privadas assumem a definição de diretrizes, metas e práticas pedagógicas que anteriormente cabiam ao Estado e às escolas. Assim, a parceria se converte em privatização quando a tomada de decisão se desloca: o setor privado deixa de operar como executor de serviços públicos para atuar como formulador de políticas educacionais, influenciando desde a gestão escolar até a definição de conteúdo curriculares e tecnologias de ensino.

No campo educacional, a distinção entre “parceria” e “privatização” revela-se central para compreender as formas de tomada do público pelo privado. Como dito anteriormente, a parceria, em sua concepção original, seria limitada, consultiva e não invasiva, sem alterar o *locus* decisório das políticas educacionais. No entanto, o que se observou foi uma mutação silenciosa: sob o discurso da “modernização”, da “eficiência” e da “gestão baseada em evidências”, a colaboração pontual tornou-se porta de entrada para a transferência progressiva de funções, decisões e orientações pedagógicas ao setor privado. Como analisa Freitas (2018), trata-se de um processo no qual a escola é reposicionada como unidade produtiva e o professor é reduzido a executor técnico de metas externas.

De forma convergente, Adrião (2022) demonstra que essa transferência não se limita à execução de serviços, mas envolve a delegação do próprio poder de gestão e normatização, caracterizando privatização da gestão e do currículo. Esse fenômeno se articula à

performatividade educacional descrita por Ball (2014), que revela a transformação da escola em organização orientada por indicadores e comparações competitivas. A lógica resultante se aproxima do que Apple (2004) identifica como reconfiguração neoliberal da educação, não mais tratada como direito público, mas como bem regulado por circuitos de mercado. Nesse processo, a parceria deixa de ser cooperação e se converte em privatização encoberta, mascarada pela retórica de inovação e eficiência, enquanto o controle decisório migra para consultorias, fundações e institutos privados, configurando a mercantilização da gestão escolar e a corrosão progressiva da autonomia pedagógica.

Assim, ao longo de duas décadas, o que inicialmente foi apresentado como “parceria” se tornou instrumento para a transformação estrutural da gestão pública, abrindo caminho para a privatização da formulação, execução e monitoramento de políticas educacionais.

Para Adrião (2022), isso ocorre por não se tratar de uma relação colaborativa entre setores que atuam horizontalmente, pois muitas vezes mascara uma relação de subordinação, e não de colaboração horizontal. O uso do termo não se aplica, por exemplo, aos acordos da Lei do Terceiro Setor nº 9.790/1999⁴⁴, que permitiu a qualificação de entidades sem fins lucrativos. Também não se restringe às modalidades de Concessão Patrocinada e Concessão Administrativa, ambas regulamentadas pela Lei Federal nº. 11.079 de 30/12/04, que instituiu as normas para licitação de PPPs. Pelo contrário, trata-se de um processo mais amplo e complexo, no qual a educação pública brasileira se subordina a setores privados (corporações, terceiro setor, igrejas, famílias etc.), por meio da transferência de responsabilidades do Estado ou da flexibilização de regulamentações para atuação daqueles setores.

Por esse motivo, Adrião (2022) defende o uso do termo privatização no lugar de *mercantilização* ou *parceria público-privada*, pois ele apreende de forma mais abrangente o movimento de direcionamento da educação básica para o setor privado. Freitas (2018) complementa que essa dinâmica caracteriza a “reforma empresarial da educação”, expressão concreta da racionalidade neoliberal aplicada à escola, na qual o ensino é tratado como serviço e o aluno como cliente. Assim, os critérios que permitem distinguir uma *parceria* de um *processo de privatização* incluem a transferência de responsabilidades decisórias, a dependência tecnológica e financeira e a centralidade do lucro ou da performance como

⁴⁴Esta lei ficou conhecida como Lei do Terceiro Setor, pois estabeleceu nova disciplina jurídica às entidades sem fins lucrativos, viabilizando a sua qualificação, pelo Poder Público, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) bem como a possibilidade de firmar, acordos de cooperação com os governos da esfera federal, estadual e municipal. (Adrião; Bezerra, 2013).

finalidade das ações educativas, substituindo o princípio do direito social pela lógica do investimento e do retorno.

Essa diferenciação é essencial para compreender o problema investigado nesta dissertação. A privatização da educação não é apenas um efeito colateral, mas o objetivo estruturante da reforma empresarial, que instrumentaliza a escola pública para atender às exigências do mercado. Ao deslocar sua função social para a esfera da produtividade e da eficiência, o Estado neoliberal compromete o caráter universal e emancipador da educação. Nessa perspectiva, a privatização, expressa em PPPs, concessões ou contratos de gestão, torna-se uma ameaça direta à efetivação dos direitos humanos e sociais, pois restringe o acesso equitativo e gratuito à educação e reforça as desigualdades estruturais (Freitas, 2018; Laval, 2004).

A análise que se segue busca refletir sobre a privatização da educação pública a partir de três dimensões interdependentes: a privatização da gestão, do currículo e da oferta educacional. Desta forma, torna-se possível compreender que a privatização da educação não se restringe a um único processo, mas se expressa em diferentes dimensões e mecanismos de inserção do setor privado na esfera pública.

Tendo problematizado as terminologias que encobrem os atuais processos de privatização da educação, torna-se necessário avançar para uma compreensão mais ampla da privatização enquanto fenômeno estrutural. A seguir, discute-se a privatização como estrutura, em suas diferentes dimensões (oferta, gestão e currículo), conforme sistematizado por Adrião (2022), de modo a explicitar como esses processos reconfiguram a organização e o sentido da educação pública.

2.2.4. A Privatização como Estrutura: reflexões sobre suas dimensões

Compreender a privatização como estrutura que abrange diferentes dimensões exige ir além da percepção imediata desta como um repasse de serviços ao setor privado. Trata-se de reconhecê-la como um fenômeno estrutural, multifacetado e progressivo, que reconfigura funções, sentidos e dinâmicas da educação pública. A privatização não se restringe a um ato administrativo isolado, mas se expressa como um arranjo permanente de poder, que atravessa dimensões como oferta, gestão e currículo (Adrião, 2022), operando tanto pela transferência

formal de responsabilidades quanto pela internalização de valores empresariais na cultura institucional da escola.

Adrião (2022) analisa as dimensões da privatização e suas formas de ocorrência, explicando que a Privatização da *Oferta Educacional* se operacionaliza por meio do financiamento público a organizações privadas, pela introdução de políticas de escolha parental (*choice*) - como as *charter schools*, os *vouchers* ou a educação domiciliar -, além de bolsas de estudos e incentivos fiscais ao setor privado. Essa dimensão expressa o movimento de expansão do mercado educacional financiado com recursos públicos, no qual o Estado mantém a função de financiador, mas reduz sua responsabilidade direta sobre a oferta e a gestão das escolas.

É justamente nesse deslocamento de responsabilidades que se insere a segunda dimensão identificada pela autora, a Privatização da *Gestão da Educação Pública*. Para Adrião (2022), ela pode ocorrer em dois sentidos: (1) pela privatização da gestão educacional, quando a política educativa da rede pública é explicitamente delegada ou subordinada a interesses de organizações privadas, lucrativas ou não; e (2) pela privatização da educação escolar, quando a gestão da escola é transferida para o setor privado, também com ou sem fins lucrativos.

Para melhor compreender a segunda dimensão - Privatização da *Gestão da Educação Pública* -, faz-se necessário, primeiramente, retomar a distinção conceitual entre *gestão* e *administração*, conforme proposto por Paro (2010). Para o autor, ainda que os termos frequentemente sejam tratados como equivalentes, há uma diferença essencial: a *administração* é entendida como a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados, ou seja, um conjunto de procedimentos técnicos voltados à eficiência na consecução de objetivos. No contexto educacional, isso significa a escolha de processos e meios mais adequados para atingir finalidades previamente estabelecidas. Assim, *administração* refere-se à dimensão instrumental e técnica da ação, independentemente da natureza do que está sendo administrado (Paro, 2010, p. 765).

Por outro lado, *gestão* envolve uma dimensão política e coletiva, pois implica a definição dos próprios fins da ação educativa, e não apenas dos meios para alcançá-los. Na escola pública, a gestão deve estar orientada pelo princípio democrático, previsto no art. 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988, o que significa a participação dos sujeitos escolares nas decisões, no planejamento e na condução do projeto pedagógico. Diferentemente da administração, que tende a centrar-se na eficiência técnica, a gestão diz respeito à construção

coletiva de objetivos e sentidos para a prática educativa. Dessa forma, a privatização da gestão da educação pública não se restringe à terceirização de funções administrativas, mas representa uma mudança estrutural na própria lógica de condução da escola.

A terceira dimensão apresentada por Adrião (2022) se refere à Privatização do *Curriculum*, que se materializa na adoção de novos tipos de currículo, programas e tecnologias educacionais por redes públicas de ensino, sendo elaborados ou geridos por organizações privadas com ou sem fins lucrativos. Neste sentido, consideram-se tanto a adoção de Sistemas Privados de Ensino, quanto outras ‘tecnologias’ educacionais ou insumos curriculares. (Adrião et al., 2009).

Desde modo, as reflexões sobre a dimensão Privatização da Gestão da Educação Pública, sustentam e norteiam as discussões desta pesquisa, no sentido de contribuir com elementos teóricos para as argumentações mais específicas sobre a implementação da GIDE nas escolas.

Adrião (2022) realiza outra análise complementar, considerada importante para se pensar sobre a privatização da gestão escolar. Segundo a autora, operam de maneira simultânea e similar duas vertentes: (1) a privatização no âmbito dos sistemas públicos de ensino, que assume um caráter sistêmico na medida em que se refere a políticas educacionais gerais que afetam um conjunto de escolas à qual denomina-se privatização da gestão educacional; e (2) privatização da gestão escolar, na qual as políticas e programas de privatização relacionados à gestão incidem nas unidades escolares.

A privatização da gestão escolar, segundo Adrião (2022, p. 94), ocorre quando “[...] a versão brasileira desta tendência não se assenta em programas de escolha parental, tratando-se antes da já conhecida transferência da gestão da escola pública para provedores privados, via convênios ou contratos.” Essa forma de privatização desloca a condução administrativa e pedagógica das escolas públicas para entidades externas, rompendo com o princípio da gestão, que assegura a participação da comunidade escolar na tomada de decisões.

De forma compilada, o Quadro 6 sintetiza as três dimensões da privatização da educação básica segundo Adrião (2022), evidenciando como os processos de oferta, gestão e currículo expressam diferentes formas de inserção do setor privado na educação pública, em tensionamento com o princípio da gestão democrática.

Quadro 6: Dimensões da privatização da educação básica no Brasil, segundo Adrião (2022)

Dimensão da Privatização	Descrição e Formas de Ocorrência	Características e Implicações	Autores de Referência
1. Privatização da Oferta Educacional	Ocorre quando o financiamento público é destinado a organizações privadas, reduzindo a oferta direta do Estado. Inclui políticas de escolha parental (choice), charter schools, vouchers, educação domiciliar, bolsas de estudo e incentivos fiscais.	Representa a expansão do mercado educacional financiado com recursos públicos. O Estado mantém a função de financiador, mas terceiriza a responsabilidade sobre a oferta e a gestão das escolas.	Adrião (2022)
2. Privatização da Gestão da Educação Pública	Refere-se à transferência da condução das políticas educacionais ou da gestão escolar para o setor privado, lucrativo ou não. Divide-se em: (a) Privatização da gestão educacional, quando as políticas da rede pública são delegadas a organizações privadas; e (b) Privatização da gestão escolar, quando a administração da escola é repassada a entes privados por contratos ou convênios.	Envolve a substituição da gestão democrática (prevista na CF/88, art. 206, VI) por modelos empresariais e tecnocráticos. Afeta não apenas funções administrativas, mas a definição dos fins e sentidos da educação pública. Implica uma mudança estrutural na lógica de condução da escola.	Adrião 2022); Paro (2010); Cury (2012); Gohn (2004)
3. Privatização do Currículo	Manifesta-se pela adoção de currículos, programas, sistemas e tecnologias educacionais elaborados ou geridos por empresas privadas ou organizações sem fins lucrativos.	Inclui sistemas privados de ensino, plataformas digitais e insumos curriculares padronizados, que orientam a prática pedagógica segundo a lógica de eficiência e performatividade.	Adrião 2022); Adrião <i>et al.</i> (2009).

Fonte: Elaboração própria (2025) a partir de dados e pesquisas de Adrião (2022); Adrião *et al.* (2009); Paro (2010); Cury (2012); Gohn (2004).

As três dimensões da privatização identificadas por Adrião (2022) revelam que a atuação do setor privado na educação pública brasileira vai muito além da simples terceirização de serviços. Trata-se de um processo sistêmico de redefinição do papel do Estado, no qual a gestão, o financiamento e o próprio conteúdo educativo passam a ser subordinados à lógica de eficiência e produtividade do mercado.

O Quadro 7 evidencia as duas vertentes da privatização *da gestão* analisadas por Adrião (2022): uma de caráter sistêmico, voltada à gestão das redes de ensino, e outra de caráter institucional, voltada à gestão das escolas. Ambas expressam o enfraquecimento da gestão democrática e a expansão da lógica empresarial na administração da educação pública.

Quadro 7: Vertentes da Privatização da Gestão na Educação Pública, segundo Adrião (2022)

Vertente	Descrição e Formas de Ocorrência	Consequências e Implicações	Exemplos e Evidências	Referências
Privatização da Gestão Educacional	Ocorre quando políticas educacionais de caráter sistêmico - envolvendo redes inteiras de ensino - são delegadas ou subordinadas a organizações privadas (com ou sem fins lucrativos). Essas organizações participam da formulação, execução e monitoramento das políticas públicas.	Representa uma privatização em escala de rede, afetando diretrizes curriculares, metas de desempenho e indicadores de avaliação. Reduz o papel do Estado à função de contratante e fiscalizador.	Relações público-privadas com fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú Social e Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), que desenham e aplicam metodologias de gestão em redes estaduais e municipais.	Adrião (2022); Freitas (2018); Adrião & Peroni (2009)
Privatização da Gestão Escolar	Verifica-se quando a gestão administrativa e pedagógica das unidades escolares é transferida a entes privados por meio de convênios, contratos ou programas de consultoria. Ocorre também quando a escola passa a ser regida por mecanismos de controle e monitoramento externos, como plataformas de resultados e metas.	Implica a substituição da gestão democrática pela lógica empresarial, com ênfase na produtividade, na mensuração de resultados e na hierarquização do trabalho docente. Enfraquece a autonomia da escola e da comunidade escolar.	Programa GIDE (MG), Programa Gestão Nota 10 (RJ) e convênios com organizações sociais que assumem a gestão de escolas públicas.	Adrião (2022); Paro (2010); Cury (2012); Dourado (2002)

Fonte: Elaboração própria (2025) a partir de dados e pesquisas de Adrião (2022); Freitas (2018); Adrião & Peroni (2009); Paro (2010); Cury (2012); Dourado (2002).

Diante dessa tendência de subordinação da gestão escolar a lógicas externas à esfera pública, torna-se fundamental retomar o sentido e a função da gestão democrática como princípio estruturante da educação brasileira. A gestão democrática da educação, fundamento assegurado pela Constituição Federal de 1988 (art. 206, inciso VI), foi reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). Trata-se de um princípio que expressa não apenas uma forma administrativa, mas um projeto político e social de democratização da escola, baseado na participação, no diálogo e na corresponsabilidade dos sujeitos educativos.

Segundo Paro (2012), a gestão democrática pressupõe o envolvimento efetivo da comunidade escolar nos processos decisórios, de modo que a escola pública seja orientada pelos interesses coletivos e não pela lógica da produtividade. Cury (2012) complementa que a

democracia, quando aplicada à educação, implica processos de deliberação participativa e de controle social das políticas públicas, rompendo com o autoritarismo e com práticas centralizadoras herdadas do Estado burocrático.

Nesse mesmo sentido, Dourado (2002) destaca que a gestão democrática deve ser compreendida como instrumento de efetivação da cidadania, pois amplia os espaços de participação política no interior da escola e fortalece o controle social sobre o Estado. Já Gohn (2004) ressalta que a participação social nas instituições escolares é expressão da própria educação democrática, uma vez que promove o exercício da autonomia e da consciência crítica, elementos indispensáveis à consolidação da democracia.

Assim, a gestão democrática ultrapassa o âmbito técnico da administração e assume dimensão ético-política, configurando-se como espaço de disputa e construção de sentidos sobre o papel da escola pública. Nesse contexto, a privatização da gestão escolar, ao transferir decisões para agentes externos e subordinar a escola a metas empresariais, representa não apenas um esvaziamento da participação social, mas um retrocesso histórico na consolidação da democracia educacional (Adrião, 2022; Freitas, 2018).

A partir dessas constatações, percebe-se que a privatização da gestão educacional não apenas altera a estrutura administrativa das escolas, mas também tensiona os fundamentos democráticos que deveriam orientar o sistema público de ensino. Ao substituir o diálogo e a participação coletiva por práticas de controle, metas e desempenho, a lógica gerencial impõe à educação uma racionalidade produtivista que desconsidera sua dimensão formativa e emancipatória. Essa tensão evidencia a contradição entre o princípio da gestão democrática e o modelo de gestão empresarial incorporado, que redefine a função do Estado e da escola sob a ótica da eficiência e da competitividade.

Tendo em vista o processo de deslocamento entre cooperação técnica e privatização estrutural, torna-se fundamental analisar essas dinâmicas e suas articulações com o campo educacional. A emergência de relações público-privada, inicialmente tratadas como estratégia administrativa, passou a ser objeto de problematização por autores que identificaram nesse movimento não apenas uma reorganização operacional, mas uma reconfiguração ideológica da gestão pública.

É nesse horizonte crítico que se insere a discussão sobre a reforma empresarial da educação, por meio da qual se evidencia como a lógica de mercado insere nas concepções de

gestão, currículo e avaliação, redefinindo o sentido público da educação. A seguir, será discutido como as relações público-privada evoluem para uma racionalidade empresarial que transforma estruturalmente o funcionamento das redes públicas de ensino.

2.2.5. De relações público-privada à Reforma Empresarial

A NGP, enquanto base ideológica, se traduz em práticas concretas na educação por meio das reformas. Segundo Freitas (2018, p. 35), “a lógica neoliberal, quando aplicada ao setor educacional, assume uma forma específica: a reforma empresarial”. Essa reforma consiste em submeter as escolas públicas aos parâmetros de gestão do mercado, convertendo-as em organizações voltadas à obtenção de resultados mensuráveis e submetendo professores a metas externas e avaliações padronizadas. Assim, a reforma empresarial da educação é a materialização da NGP no campo educacional, transformando o direito à educação em um serviço sujeito à performatividade, à competição e à lógica do capital.

Entretanto, enquanto a NGP fornece o arcabouço ideológico e os instrumentos gerenciais, é na reforma empresarial da educação, conforme discutido por Freitas (2018), que essa lógica se concretiza de forma específica no campo educacional, convertendo escolas em unidades de performance orientadas por metas, internalizando a competitividade e redefinindo a função pública da educação segundo valores e métricas de mercado.

A chamada Reforma Empresarial da Educação é, segundo Freitas (2018), uma vertente ideológica que insere na gestão e nas políticas educacionais a lógica do mercado, fundamentada nos princípios da NGP e do neoliberalismo. Embora a NGP e a reforma empresarial da educação sejam frequentemente mencionadas em conjunto, elas não são equivalentes. A NGP constitui o paradigma gerencial mais amplo da administração pública, enquanto a reforma empresarial representa sua expressão específica no campo educacional. Como destaca Freitas (2018), não se trata de sinônimos, mas de uma relação causal: a NGP fornece o repertório ideológico e os instrumentos gerenciais, e a reforma empresarial os aplica de modo particular à escola pública, reconfigurando sua gestão, seu currículo e o trabalho docente. Adrião (2022), por sua vez, analisa esse processo mostrando como a lógica gerencial da NGP abre espaço para a atuação de agentes privados no interior das redes públicas de ensino.

A reforma tem como base o discurso de eficiência, responsabilização e meritocracia, deslocando o foco da educação como direito social para um modelo de “gestão por resultados”,

inspirado em práticas corporativas. Freitas (2018, 2021) explica que essa reforma se ancora no ideário neoliberal, que reconfigura o papel do Estado, reduzindo-o à função de regulador e avaliador, enquanto transfere a execução de políticas públicas à iniciativa privada, por meio de relações público-privadas, organizações sociais e fundações empresariais. Segundo ele, “[...] a reforma empresarial da educação constitui-se como um projeto de controle político e ideológico da escola pública, submetendo-a à lógica de mercado, que transforma o direito à educação em mercadoria e o professor em gestor de resultados” (Freitas, 2018, p.67). Nessa perspectiva, a educação é reconfigurada como um serviço mensurável, avaliado por testes padronizados (como Ideb, SAEB, SIMAVE) e a função docente é redefinida por indicadores e metas; uma forma de governança neoliberal sobre o trabalho pedagógico.

Nesse sentido, Freitas (2018) demonstra que a reforma empresarial da educação constitui a expressão concreta de um gerencialismo aplicado ao campo educacional, ao internalizar a lógica da eficiência, da competitividade e da responsabilização como critérios de qualidade. Esse movimento encontra convergência com as análises de Oliveira (2015), que aponta que a regulação por resultados e a centralidade dos indicadores passam a redefinir o trabalho docente e a gestão escolar. De modo complementar, Peroni (2018) evidencia que tais processos se articulam à transferência de responsabilidades do Estado para atores privados, configurando novas formas de controle e de condicionamento da política educacional.

Freitas (2023), amplia a análise evidenciando como o empresariado brasileiro, através de instituições como o ‘Todos Pela Educação’ e o ‘Instituto Ayrton Senna’, atua como ator político e ideológico, promovendo reformas de inspiração empresarial (BNCC, avaliações em larga escala, GIDE etc.). Essas reformas são apresentadas como “técnicas” e “neutras”, mas escondem um projeto político de hegemonia, alinhado aos interesses do capital financeiro e do setor privado. Para Freitas (2023), a reforma empresarial é uma forma de privatização do público, em que a gestão e as metas substituem o compromisso social. Nesse modelo, o mercado é quem dita as regras e a escola passa a responder a ele.

De acordo com Oliveira (2015), a inserção das ideias de reforma empresarial nas políticas educacionais promove uma mudança profunda na forma de regulação do Estado. O controle burocrático, baseado em normas e procedimentos administrativos, é substituído por mecanismos de regulação por resultados, que se apoiam em instrumentos de medição e responsabilização. Essa transição implica a redefinição do papel do Estado e do trabalho

docente: o professor deixa de ser reconhecido como sujeito autônomo da prática pedagógica e passa a ser concebido como executor de metas e planos definidos externamente.

Para Oliveira (2015), o discurso da eficiência e da qualidade, amplamente difundido pelos organismos internacionais e adotado por governos locais, mascara uma agenda de controle e racionalização do trabalho pedagógico, que esvazia o caráter político e coletivo da educação. Concernente a isso, Peroni (2003; 2018) enfatiza a dimensão política da reforma ao analisar a crescente relação público-privada nas políticas educacionais. Para a autora, as reformas do Estado, implementadas sob o ideário neoliberal, reconfiguram a fronteira entre o público e o privado, produzindo uma transferência de responsabilidades: cabe ao Estado criar condições para que o setor empresarial participe da formulação e execução das políticas públicas. Essa aproximação resulta na subordinação do público aos interesses empresariais, uma vez que as decisões estratégicas passam a ser pautadas pela lógica de mercado e pela rentabilidade social e financeira.

A autora chama atenção para a forma como esse cooptação do setor privado é legitimada por discursos de “modernização da gestão” e “inovação educacional”, os quais ocultam o processo de privatização da gestão pública. Assim, as leituras de Freitas, Oliveira e Peroni convergem entre si ao apontarem que a Reforma Empresarial da Educação não se restringe a uma reorganização técnica da escola, mas compõe um projeto político e ideológico de controle e reconfiguração do público sob os parâmetros da racionalidade neoliberal. Através da gestão por resultados, da regulação por desempenho e das relações com o setor privado, consolida-se um novo modo de governança educacional, em que a lógica do mercado substitui o compromisso social da escola pública.

O Quadro 8 a seguir sintetiza os principais conceitos trabalhados por esses autores, evidenciando suas convergências analíticas e os fundamentos ideológicos que sustentam a reforma empresarial no campo educacional brasileiro.

Quadro 8: Conceitos-chave sobre a Reforma Empresarial

Autor(a)	Concepção central	Categoria analítica
Luiz Carlos de Freitas	Critica o gerencialismo neoliberal e a Reforma Empresarial da Educação , que submete a escola à lógica de mercado, introduzindo mecanismos de controle via metas, avaliações e responsabilização (<i>accountability</i>).	Gestão por resultados; Controle empresarial da escola pública

Dalila Andrade Oliveira	Analisa a inserção da Nova Gestão Pública (NGP) na educação, substituindo o controle burocrático por formas de regulação por resultados e accountability , alterando o papel do Estado e o trabalho docente.	Regulação; <i>Accountability</i> ; Reconfiguração do Estado
Vera Maria Vidal Peroni	Denuncia a transferência de responsabilidades ao setor privado e a subordinação do público ao privado por meio de parcerias e fundações empresariais, configurando a privatização da gestão pública .	Privatização; Relações público-privadas; Desresponsabilização do Estado

Fonte: Elaboração própria (2025) a partir de dados e pesquisas de Freitas (2018; 2023), Oliveira (2015) e Peroni (2003).

Compreender a Reforma Empresarial da Educação exige reconhecer que ela se desdobra em diferentes dimensões interdependentes: gestão, currículo, avaliação e trabalho docente; todas atravessadas pela lógica da eficiência, da performatividade e do controle.

Esses três conceitos (eficiência, performatividade e controle) operam conjuntamente como a infraestrutura simbólica e operacional da reforma empresarial da educação. A eficiência funciona como imperativo fundante, ao redefinir o objetivo da escola não como formação humana, mas como otimização de resultados com redução de custos, alinhando a educação às lógicas de produtividade do setor privado (Bresser-Pereira, 1998; Dardot; Laval, 2016). A performatividade, por sua vez, transforma tais metas em critérios de identidade profissional, convertendo professores e gestores em sujeitos avaliados e autoavaliados por indicadores de desempenho, numa dinâmica em que “o que conta é o que pode ser contado” (Ball, 2014). Finalmente, o controle impõe a vigilância institucional por meio de monitoramentos, contratos de gestão e responsabilização, deslocando a autonomia docente para uma governança orientada por métricas (Oliveira, 2015; Freitas, 2018). Nesse sistema articulado, eficiência produz performatividade; performatividade legitima controle e controle retroalimenta eficiência, o que configura um ciclo autorregulatório que transforma a escola pública em uma empresa.

Nesse sentido, o circuito formado por eficiência, performatividade e controle não somente reorganiza a cultura institucional da escola como também alimenta e legitima as dimensões de privatização identificadas por Adrião (2022). A *privatização da oferta* é facilitada pelo discurso da eficiência, que pressupõe o setor privado como supostamente “mais capaz” de fornecer serviços com menores custos, substituindo a oferta do público por contratos e convênios. A *privatização da gestão* encontra amparo na performatividade, que desloca a autoridade pedagógica e administrativa para atores externos “especialistas em resultados”, como consultorias, fundações e institutos empresariais, que passam a definir metas e processos. Já a *privatização do currículo* se consolida pelo controle, quando plataformas educacionais,

sistemas privados de ensino e matrizes padronizadas determinam o que deve ser ensinado e aprendido, subordinando a formação escolar a parâmetros externos e quantificáveis. Assim, o mecanismo gerencial não é apenas retórico: ele cria as condições para que a privatização se torne estrutural, internalizada e continuamente reproduzida nas redes públicas de ensino.

Em relação às dimensões *gestão*, *currículo*, *avaliação* e *trabalho docente*, citadas anteriormente, essas não operam isoladamente, mas compõem um arranjo sistêmico que redefine o funcionamento da escola pública a partir de uma lógica gerencial e mercadológica. Observa-se que a *gestão* é reconfigurada pela introdução de modelos de governança empresarial; o *currículo* é padronizado e alinhado a metas e competências produtivas; a *avaliação* se converte em instrumento central de regulação e comparação e o *trabalho docente* é progressivamente subordinado a indicadores e métricas de desempenho.

Desta forma, a reforma empresarial constitui um projeto integrado de reorganização da educação, no qual cada dimensão reforça e retroalimenta as demais, impactando diretamente as formas de educar, gerir e avaliar na rede de ensino estatal. O Quadro 9 a seguir sintetiza essas dimensões e seus impactos sobre a escola pública, evidenciando a amplitude do projeto empresarial no campo educacional.

Quadro 9: Comparativo das dimensões da Reforma Empresarial na Educação

Dimensão	Descrição geral	Efeitos na escola pública	Autores de referência
Gestão educacional	Adoção de modelos empresariais de administração pública (planejamento estratégico, metas, desempenho).	Padronização e responsabilização de gestores e professores.	Freitas (2023); Oliveira (2015).
Currículo	Centralização e alinhamento a competências mensuráveis (BNCC).	Redução do currículo a habilidades quantificáveis.	Dourado (2013); Ball (2017).
Avaliação	Ênfase em testes padronizados e indicadores (IDEB, SIMAVE).	Controle dos resultados e ranqueamento das escolas.	Freitas (2018); Adrião (2020).
Trabalho docente	Subordinação ao controle por metas e desempenho.	Perda de autonomia e intensificação do trabalho.	Oliveira (2015); Peroni (2003).

Fonte: Elaboração própria (2025) a partir de dados e pesquisas de Freitas (2018; 2023), Oliveira (2015), Peroni (2003), Adrião (2020), Dourado (2013) e Ball (2017).

As dimensões apresentadas no quadro evidenciam que a Reforma Empresarial da Educação opera como um processo sistêmico e articulado, que atinge simultaneamente os planos da gestão, do currículo, da avaliação e do trabalho docente. Essa estrutura interdependente confere coerência à racionalidade gerencialista e consolida a educação como campo de regulação e controle.

A compreensão dessas dimensões requer situá-las no contexto mais amplo de transformação do Estado. No campo educacional, implicou a incorporação de mecanismos de controle, mensuração e responsabilização. Nesse processo, tais mecanismos passaram a operar como instrumentos centrais de regulação da escola e do trabalho do docente, convertendo a busca pela qualidade em um sistema de vigilância e produção de resultados.

A lógica da mensuração consiste na centralidade atribuída a indicadores, resultados numéricos e comparações padronizadas como formas de avaliar a qualidade da educação, reduzindo o processo formativo àquilo que pode ser quantificado (Ball, 2014). Associada a ela, a responsabilização (*accountability*) estabelece a imputação de responsabilidade a gestores e professores pelos resultados obtidos, vinculando desempenho escolar a mérito individual ou a supostas falhas profissionais, deslocando as causas de desigualdade para o âmbito da escola e despolitizando seus determinantes estruturais (Freitas, 2018). Nesse sistema, *mensuração* e *responsabilização* funcionam como mecanismos de controle que disciplinam o trabalho docente e legitimam intervenções gerenciais baseadas em metas e resultados.

Alarvase (2013, p.26) afirma que as “[...] políticas de responsabilização podem acabar por favorecer a lógica da meritocracia e culpabilização, dificultando a organização dos agentes escolares com base em princípios democráticos”. Nesse sentido, a responsabilização é inseparável da lógica da mensuração: para que alguém seja responsabilizado, é necessário primeiro quantificar sua performance. Os indicadores funcionam como dispositivos de produção de algoritmos que passam a estabelecer quem “fracassa” ou “tem sucesso” no processo educativo. Sobre isso, Pelegrini (2023, p.281) contribui dizendo que, em relação à escola, a “[...] a reforma empresarial da educação promoveu uma mercantilização da mesma, que passou a ser gerida pelos princípios da concorrência, padronização, mensuração, exclusão, controle e seleção, e com um forte discurso meritocrático.”

Esse deslocamento da responsabilidade para o indivíduo, sustentado pela mensuração e pela lógica meritocrática, opera como um mecanismo de naturalização das desigualdades

educacionais e de legitimação de intervenções gerenciais sobre as escolas. Ao transformar resultados em verdades objetivas e indiscutíveis, o sistema cria classificações hierárquicas entre instituições e sujeitos, justificando a aplicação de modelos de gestão empresarial e de controle externo. Como analisa Ball (2014), a cultura da performatividade redefine os sujeitos educacionais a partir de indicadores e comparações competitivas, convertendo-os em “empreendedores de si”.

Esse conjunto de mecanismos constitui justamente o núcleo operacional da reforma empresarial da educação, descrita por Freitas (2018). A reforma empresarial não se limita à entrada de agentes privados na escola, mas implica a introdução de uma cultura de gestão empresarial que redefine o que é considerado “qualidade” e “resultado” na educação. Assim, a Reforma Empresarial da Educação deve ser entendida como parte de um processo abrangente, vinculado à consolidação do Estado neoliberal, cujos princípios de eficiência e desempenho passaram a orientar as políticas educacionais. O Quadro 10 a seguir apresenta uma síntese dessas relações, historicamente constituídas.

Quadro 10: Relação entre o Estado neoliberal e a Reforma Empresarial da Educação

Período / Ideário estatal	Características centrais	Impacto na política educacional	Autores de referência
Estado de Bem-estar Social (pós-1945)	Estado provedor; educação como direito.	Expansão da escola pública e políticas redistributivas.	Dourado (2013).
Reforma gerencial do Estado (anos 1990)	Estado regulador e avaliador.	Políticas de avaliação e relações público-privadas.	Bresser-Pereira (1998); Peroni (2003).
Estado neoliberal (século XXI)	Governança baseada em resultados e controle.	Implantação da Reforma Empresarial da Educação.	Freitas (2023); Oliveira (2015).

Fonte: Elaboração própria (2025) a partir de dados e pesquisas de Bresser-Pereira (1998), Peroni (2003), Oliveira (2015), Freitas (2023) e Dourado (2013).

A síntese apresentada no Quadro 10 evidencia que a Reforma Empresarial da Educação está diretamente vinculada às transformações do Estado contemporâneo, especialmente à consolidação do modelo neoliberal de governança. Sob essa lógica, o Estado assume uma função predominantemente reguladora, transferindo a execução de políticas e serviços públicos a instituições privadas e organizações sociais.

Em se tratando da consolidação do Estado neoliberal, este implica na constituição de novos mecanismos de controle e regulação da educação, por meio dos quais o poder estatal e empresarial se articula para gerir a escola pública. Nesse cenário, o controle assume múltiplas

formas: burocrática, gerencial, performativa e ideológica. Embora distintas, convergem para o mesmo objetivo: submeter o trabalho docente e a gestão escolar à racionalidade do mercado. O controle burocrático, típico do Estado administrativo, cede espaço ao controle gerencial, baseado em metas e indicadores, enquanto o controle performativo e ideológico consolida a cultura da responsabilização e da competitividade.

Nesse processo, as chamadas relações público-privada deixam de ser apenas mecanismos auxiliares ou complementares e se convertem em vias estruturais de inserção da lógica empresarial na educação pública. A relação considerada “parceria” passa a operar de forma contundente entre público e privado, naturalizando a presença de consultorias, fundações e organismos privados como supostos especialistas em eficiência e qualidade. Assim, o que inicialmente se apresenta como “cooperação” evolui para um arranjo em que o setor privado não apenas auxilia, mas orienta, normatiza e define os parâmetros de gestão da escola pública. É nesse movimento gradativo que as relações público-privada se transformam em alicerces da Reforma Empresarial da Educação, consolidando a hegemonia de uma racionalidade gerencial que submete a política educacional à lógica neoliberal de desempenho.

A partir da compreensão da privatização como processo estrutural e da centralidade que assume na gestão educacional contemporânea, passa a ser possível analisar como esse fenômeno se materializa nas políticas públicas de Minas Gerais. Nesse contexto, a GIDE constitui objeto de estudo, permitindo examinar o avanço da racionalidade empresarial no Estado e seus efeitos sobre a gestão escolar. Assim, a próxima seção discute o papel dessas políticas nas gestões de Romeu Zema (2019–2026) e o acirramento das relações público-privadas na educação mineira.

3. O PROGRAMA GESTÃO PELA APRENDIZAGEM E A GESTÃO INTEGRADA DA EDUCAÇÃO AVANÇADA (GIDE)

Nas últimas décadas, a educação brasileira tem sido fortemente marcada pela adoção de políticas de avaliação em larga escala e por programas de gestão baseados na lógica da responsabilização e do controle de resultados. Nessa lógica, a política educacional desenvolvida na gestão do Partido Novo em Minas Gerais, nas duas gestões do governador Romeu Zema tem se desenvolvido com base em diretrizes administrativas da racionalidade neoliberal. Em termos teórico-políticos, os planos e práticas de governo de Romeu Zema em Minas Gerais exemplificam o que Dardot e Laval (2016) denominam de governamentalidade neoliberal: um modo de gestão que, sob o discurso da liberdade, da eficiência e da modernização, submete o Estado e a educação pública às normas do mercado, reforçando a hegemonia do capital sobre a “coisa pública” e convertendo direitos sociais em oportunidades de negócio.

Nesse cenário, emergem iniciativas como o *Programa Gestão pela Aprendizagem* e a *Gestão Integrada da Educação Avançada (GIDE)*, ambos implementados em Minas Gerais, com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais e promover maior eficiência na administração escolar. Esses programas se inserem em um movimento mais amplo de difusão de políticas gerenciais na educação, alinhadas ao ideário reformista neoliberal, que busca transferir para o setor educacional modelos de gestão próprios do setor privado.

O programa Gestão pela Aprendizagem foi idealizado como uma estratégia para articular as práticas escolares às metas do governo estadual, vinculando o desempenho dos estudantes em avaliações externas ao planejamento pedagógico das escolas. Já a GIDE, foi incorporada como um desdobramento dessa política, sistematizando ferramentas de monitoramento, relatórios e metas que orientam a gestão das unidades escolares. Ambas as iniciativas traduzem, de forma concreta, a tentativa do Estado de imprimir uma cultura de resultados, reforçando a lógica da padronização e do controle sobre os processos pedagógicos.

Importante reafirmar que a *padronização* no campo educacional consiste no processo de uniformização de práticas, conteúdos e procedimentos avaliativos, com o objetivo de tornar o ensino comparável e mensurável entre escolas. Ball (2014) demonstra que a padronização é um dos pilares da performatividade, pois estabelece normas comuns de avaliação e rendimento que orientam e regulam o trabalho docente. Freitas (2014) argumenta que essa padronização “empurra a escola e o professor para a mera execução de protocolos externos”, esvaziando a

autonomia pedagógica e reduzindo a complexidade do ato educativo. Ravitch (2011), ao examinar o sistema norte-americano, ressalta que os testes padronizados e as rotinas uniformes de monitoramento da aprendizagem tendem a reduzir o currículo ao que é mensurável, empobrecendo a formação integral dos estudantes. Assim, a padronização opera como estratégia gerencial que submete o processo pedagógico a dispositivos externos de controle e *accountability*.

Para melhor compreender o Programa Gestão pela Aprendizagem, nesse cenário de padronização, recorremos ao livro de Maria Helena Godoy (2018), *melhorar os resultados da educação: será que os gestores sabem?* por ser um material considerado de referência para o Programa. Na obra, a autora enfatiza que tais programas orientam o papel da gestão escolar ao cumprimento de indicadores, o que desloca o foco da formação integral do estudante para o alcance de metas quantitativas.

A autora problematiza a ideia de que a melhoria da qualidade educacional se dá exclusivamente pela gestão eficiente, apontando a importância desse enfoque gerencialista para a gestão escolar. Essa mesma tese encontra ressonância em *A padronização na área educacional*, obra da mesma autora que evidencia o discurso gerencialista dessas políticas e demonstra como esse tipo de gestão tende a esvaziar a autonomia das escolas e uniformizar práticas pedagógicas, desconsiderando as especificidades dos contextos locais e as necessidades reais dos estudantes.

Nesse contexto de idealização e implementação da GIDE, destaca-se o papel da Fundação para o Desenvolvimento Gerencial (FDG)⁴⁵, instituição privada responsável pela difusão e operacionalização da GIDE nas escolas mineiras. A atuação da FDG representa uma modalidade de relação público-privada, na qual o Estado delega a uma entidade externa a condução de processos estratégicos de gestão educacional. Essa relação explicita a presença de mecanismos de privatização na educação pública, uma vez que coloca sob responsabilidade de uma fundação privada o planejamento, a padronização e o monitoramento da gestão escolar. Ao mesmo tempo, a FDG dissemina metodologias⁴⁶ gerenciais baseadas em indicadores de

⁴⁵ Site oficial: <https://fdg.org.br/programa-gestao-pela-aprendizagem/> Acesso em 01 dez 2025.

⁴⁶ De acordo com o Dicionário Houaiss, *metodologia* é o “conjunto de métodos ordenados empregados na investigação de um fenômeno ou na execução de uma atividade” (HOUAISS, 2009). No contexto da GIDE, o termo *metodologia* refere-se ao conjunto estruturado de procedimentos, etapas e instrumentos padronizados que orientam o planejamento, execução e monitoramento das ações escolares. Tal metodologia opera como tecnologia de governança (BALL, 2014), ao configurar modos de fazer e de organizar o trabalho escolar, induzindo conformidade aos protocolos gerenciais definidos externamente.

desempenho, instituindo rotinas que reforçam o controle vertical sobre a prática das escolas e a homogeneização de processos pedagógicos.

Um dos principais mecanismos que asseguram a implementação dessa lógica é o uso de plataformas digitais⁴⁷ disponibilizadas às escolas, gestores e professores. Essas ferramentas funcionam como instrumentos de acompanhamento contínuo das metas e ações definidas pela GIDE, viabilizando a coleta e a análise de dados em tempo real. Longe de serem apenas recursos de apoio, tais plataformas operam como dispositivos de regulação, na medida em que reforçam a responsabilização dos gestores pelo cumprimento de resultados e consolidam a padronização das práticas escolares. Além disso, o caráter digital das plataformas amplia a capacidade de difusão do discurso gerencialista, perpetuando uma lógica de eficiência, controle e comparação entre escolas e redes, em consonância com os princípios de uma educação orientada por metas.

Esse processo pode ser compreendido à luz de uma perspectiva crítico-dialética, na qual o controle exercido pelas plataformas digitais, pelos indicadores e pelas avaliações externas não representa apenas uma forma técnica de gestão, mas um mecanismo de regulação que expressa o avanço da racionalidade neoliberal no campo educacional. Conforme Freitas (2018), a incorporação de métricas de desempenho promove a internalização de uma “pedagogia dos resultados”, induzindo gestores e docentes a ajustar suas práticas para atender às exigências externas.

Freitas (2014) também aponta que tais programas se inserem em uma agenda de responsabilização educacional inspirada em modelos internacionais, cujo foco recai na mensuração de resultados e na premiação ou punição de escolas e gestores. Trata-se de uma estratégia de regulação que, sob o discurso da qualidade, introduz formas de controle mais sofisticadas sobre os sistemas educacionais. Adrião (2018) chama a atenção para o avanço das relações público-privada na educação, que transferem para organizações privadas funções típicas do Estado, configurando um processo de privatização dentro da escola pública.

Ao inserir-se nesse debate, a presente seção busca analisar os princípios, concepções e processos de implementação da GIDE e do Programa Gestão pela Aprendizagem, examinando

⁴⁷ Por “plataformas digitais”, entende-se os ambientes virtuais de mediação tecnológica que permitem o armazenamento, processamento e circulação de dados, possibilitando interação entre usuários, serviços e conteúdo. Para Dardot; Laval, 2021, o termo “plataformas digitais” refere-se a arquiteturas de controle associadas à racionalidade neoliberal, nas quais a gestão por dados e indicadores se torna critério central para decisão, avaliação e regulação.

como tais políticas são concebidas, organizadas e operacionalizadas no âmbito da rede pública. Assim sendo, a próxima seção, dedica-se a examinar de que forma a GIDE, enquanto estratégia central da política educacional da gestão de Romeu Zema, foi concebida, estruturada e operacionalizada, evidenciando seus vínculos com o ideário neoliberal e analisando como ela representa a consolidação de práticas privatistas na educação mineira.

3.1. Os planos de governo de Romeu Zema na primeira e segunda gestão (2019 a 2026) e o acirramento da privatização no campo da educação em Minas Gerais na gestão do Partido Novo

Ao longo do século XX, o Brasil, assim como outros países da América do Sul, vivenciou regimes autoritários que deixaram profundas marcas na cultura política e na conformação do aparato estatal. Com o fim do regime civil-militar⁴⁸, o país iniciou uma nova etapa de democratização⁴⁹, pautada no modelo de democracia representativa. Entretanto, a experiência brasileira com o sistema partidário tem sido permeada por instabilidades, como golpes institucionais, fragilidades na organização dos partidos e, sobretudo, dificuldades na consolidação de uma representatividade efetiva da sociedade junto às agremiações políticas.

De acordo com Alves (2024), o Brasil tem por base histórica o Estado oligárquico-burguês, que foi fortalecido e perpetuado pela ditadura civil-militar (1964-1984), sendo essa uma estrutura secular, que reflete historicamente o poder social das classes dominantes brasileiras: (1) o patronato agrário-industrial, financeiro-rentista parasitário e comercial; e (2) o patriciado estatal (político-militar e tecnocrático) e civil (eminências, lideranças e celebridades). Nesse sentido, os partidos brasileiros tendem a perpetuar elites políticas tradicionais. Como nunca houve uma revolução social no Brasil, o poder das oligarquias se enrijeceu na estrutura material do Estado. Para Alves (2024, p. 14) “[...] a forma estatal oligárquico-burguesa de dominação de classe reflete a hegemonia ideopolítica e cultural do capital, tanto na ‘sociedade política’ (o Estado propriamente dito) quanto na ‘sociedade civil’.”

⁴⁸ O período civil-militar no Brasil refere-se à Ditadura Militar, que durou de 1964 a 1985. Este regime autoritário foi instaurado após o Golpe Militar de 1964, que depôs o então presidente João Goulart. O período foi marcado por restrições à liberdade, censura, perseguição política e violações dos direitos humanos.

⁴⁹ A redemocratização do Brasil, iniciada em 1985 após 21 anos de ditadura militar, marca um período de transição para um sistema político democrático. O processo foi consolidado com a promulgação da Constituição de 1988, que estabeleceu princípios democráticos e direitos fundamentais. Este período, conhecido como Nova República, é caracterizado pela ampla democratização política e estabilização econômica.

E é nesse cenário que, sob um discurso de necessidade de renovação política e com a perspectiva de fundar um partido “novo”, cujos diferenciais foram descritos em seu estatuto, surge o Partido NOVO, um partido político brasileiro de direita fundado em 2011 e registrado oficialmente em 2015⁵⁰.

Com nove Diretórios Estaduais formados e 502 mil assinaturas de apoio para a criação do partido validadas, solicitamos, em julho de 2014, o registro definitivo do NOVO, que foi deferido pelo TSE em 15/09/2015. O NOVO tornou-se, então, o 33º partido brasileiro em atuação e foi autorizado a ter filiados, lançar candidatos e adotar o número 30 (NOVO, 2025).

Sob a justificativa de que a escolha do nome remete às inovações pretendidas pelo partido na política brasileira, a sigla NOVO recorre à ideia de uma representatividade política mais liberal ou como entendemos, neoliberal, cujos valores e discursos fundantes defendem um livre mercado, a soberania individual e a gestão eficiente. De acordo com Barnea e Rahat (2010), na dimensão de análise ideológica, um partido é dado como novo quando adota valores, interesses ou identidades não defendidos previamente, um partido com promoção de novas questões, ou questões que eram secundárias até então. Na questão do eleitorado, uma legenda é tida como nova pela análise quando traz eleitores “novos”, isto é, votos que não estão atrelados a quaisquer políticos que tenham feito parte da fundação que formou a sigla. Há oito pilares, segundo descrito no site oficial do partido (2022), que legitimam o que consideram como sendo NOVO:

1. É o primeiro partido fundado por cidadãos comuns, que nunca haviam se envolvido com a política; 2. Todos os filiados devem ser ficha limpa; 3. O novo não usa dinheiro público para sua manutenção ou campanhas políticas; 4. Único partido mantido por filiados e doadores; 5. Nossos candidatos passam por processo seletivo; 6. Nossos eleitos cortam os próprios privilégios e custos de gabinete; 7. Candidatos e mandatários não participam de gestão partidária; 8. Os membros dos diretórios são voluntários e não recebem salários (NOVO, 2022).

A agremiação foi fundada por um grupo de 181 pessoas, das quais nenhuma possuía carreira política prévia. É possível identificar em seus pilares que o partido apresenta uma proposta com caráter liberal, buscando a “maior autonomia do indivíduo, a redução das áreas de atuação do Estado, a diminuição da carga tributária e a melhoria dos serviços essenciais⁵¹”. O partido apresenta propostas focadas nos ideais liberais de livre mercado, redução do poder estatal, ampliação das liberdades individuais, igualdade perante a lei, privatização dos serviços

⁵⁰ Ramalho, Renan (15 de setembro de 2015). Reportagem site G1: “TSE aprova registro do Partido Novo, 33ª legenda no país”. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2015/09/tse-aprova-registro-do-partido-novo-que-sera-33-sigla-no-pais.html> Acesso em: 17 ago. 2025.

⁵¹ VALORES & diferenciais “Novo.org.br”. Disponível em: <https://novo.org.br/partido/valores/> Acesso em: 14 ago. 2025.

essenciais e gestão independente. Logo, percebe-se ser uma organização da sociedade civil com anseios políticos de maior representatividade.

O NOVO enfatiza, em seu estatuto, um compromisso com a gestão austera do Estado, defendendo que políticos eleitos não utilizem benefícios como auxílio-moradia, verbas indenizatórias ou veículos oficiais, previstos no “Termo de compromisso partidário e gestão do poder executivo” (Minas Gerais, 2014; NOVO, 2022). Sob o discurso de combate à corrupção e corte de privilégios, o partido propõe que seus representantes renunciem a recursos públicos e anunciam, como bandeira, a redução do tamanho e dos custos do Estado, além da extinção do fundo partidário. Como compromisso dos eleitos, estabelecem “II - Trabalhar em prol do cidadão, visando a extinção do fundo partidário, a redução de privilégios, a diminuição do tamanho e custos do Estado e as demais bandeiras do NOVO” (Minas Gerais, 2014).

Entretanto, o NOVO restringe a noção de “privilégio” apenas ao usufruto de recursos estatais, ignorando desigualdades advindas da esfera privada, vistas como legítimas no modo capitalista. Dessa forma, a crítica ao “Estado pesado e dispendioso” não se limita a atacar regalias políticas, mas legitima cortes mais amplos no setor público, reforçando uma lógica neoliberal em que a gestão estatal deve se submeter a princípios empresariais e de mercado.

João Dionísio Amoêdo, executivo do setor bancário e engenheiro de formação foi quem fundou o Partido NOVO em 2011, financiando-o integralmente com recursos próprios, justificando sua iniciativa como uma contribuição pessoal ao país, sustentada por um patrimônio declarado de R\$ 425 milhões em 2018 (InfoMoney, 2018). Sua trajetória profissional, marcada por cargos de direção bancários no *Citibank*, Itaú e Unibanco, além da atuação na João Fortes Engenharia e em centros liberais como a Casa das Garças moldou a concepção do partido.

Embora defenda a inserção de “cidadãos comuns” na política, Amoêdo estruturou o NOVO a partir de redes familiares e profissionais compostas por empresários, engenheiros, administradores, advogados e economistas de alta renda, majoritariamente do Rio de Janeiro e São Paulo (NOVO, 2022). Tal composição evidencia uma aproximação direta das elites econômicas à arena política, traduzindo-se em um projeto que, sob o discurso de eficiência e renovação, promove uma “privatização velada” da política, alinhada à lógica neoliberal de enfraquecimento do setor público e valorização da iniciativa privada (Ball; Youdell, 2007).

Em 25/09/2014, Amoêdo concedeu entrevista à revista Época, intitulada *João Dionísio Amoedo: “A gente quer acabar com os privilégios”*, cujo subtítulo dizia “*Para o presidente e fundador do Partido Novo, o país deve privatizar as empresas estatais, como Petrobrás e Banco do Brasil, para melhorar a gestão do setor público.*” Nessa entrevista, ao ser questionado se o NOVO defendia a privatização geral de empresas e serviços públicos, Amoêdo responde que,

[...] Nossa visão é que o governo não deve ter empresa nenhuma. Primeiro, porque não é seu papel fazer gestão de empresas, seja banco, empresa de petróleo, posto de gasolina, seja o que for. Segundo, porque não me parece correto cobrar mais pelo saco de feijão, ter mais impostos sobre os alimentos, para o governo poder aplicar parte desse dinheiro na Petrobras ou no Banco do Brasil. O governo deve privatizar as empresas estatais, devolvê-las ao mercado, devolver esses recursos aos cidadãos. Se, por acaso, alguém achar que o governo deve administrar certas empresas, nada impede que ele monte um fundo com ações dessas empresas, para quem achar que é um bom gestor poder comprar voluntariamente cotas desse fundo. Mas não é razoável obrigar todo mundo a pagar mais caro em produtos básicos e reduzir a condição de consumo das classes mais pobres, para ter empresas com uma gestão política (Revista Época, 2014).

Para o presidente e fundador do Partido Novo, o país deve privatizar as empresas estatais, como Petrobras e Banco do Brasil, para melhorar a gestão do setor público. Nesse sentido, de acordo com Santos (2023), é possível identificar o *modus operandi* neoliberal na formação política do Partido NOVO, como sendo uma proposta de ‘privatização da política’. Por não ser entendida como tal, Santos (2023) afirma que a privatização da política é a mais perniciosa forma de se privatizar.

[...] os empresários, como representantes da esfera privada, ao ocuparem cargos públicos, colocam em confronto os diferentes interesses que estão em jogo na agenda das políticas, em especial as educacionais. Enquanto o público está diretamente ligado a um propósito social, o privado está na busca de novas oportunidades de lucro e diminuição de gastos (Santos, 2023, p. 208).

Sob a defesa de que o Estado deve ser “Simples, Leve e Eficiente” (NOVO, 2022), o NOVO justifica que, para que isso ocorra, ele deve ser diminuído em suas funções, com “[...] estrutura administrativa enxuta, transparente e focada no essencial: saúde, segurança e educação” (NOVO, 2022). Nesse sentido, percebe-se que, sob o discurso da eficiência e da modernização, o neoliberalismo promove uma privatização velada do público, reduzindo o Estado a um mero gestor subordinado às regras do capital (Gentili, 1998).

Outra importante alegação do partido NOVO em relação ao modelo de Estado, difundido e defendido por ele, está no fato de que prevê, no termo de compromisso partidário e gestão do poder executivo, que os empreendimentos que são realizados pelo Estado sejam, ao máximo, transferidos para o setor privado. Justificam isso dizendo que, quanto menor a

interferência estatal na sociedade, maior a garantia das liberdades individuais e da livre concorrência, regulando assim o mercado. Desse modo, atacam a manutenção de empresas gerenciadas pelo Estado e defendem a transferência para os setores privados.

V - Instituir, propor e apoiar medidas que incentivem e garantam, a responsabilidade fiscal, as liberdades individuais, o empreendedorismo, a livre concorrência e, sempre que possível, a transferência de atividades exercidas pelo poder público para o setor privado (Minas Gerais, 2014).

Assim, na visão do NOVO, o Estado deve se eximir de ser o mantenedor de uma estrutura social e econômica, passando a ser apenas o gerenciador. Nesse formato, as estatais perderiam seu espaço, assim como os cargos públicos com estabilidade, pois o reforço do ideário de concorrência a autonomia seria, para o partido, um mecanismo de regulação de um serviço de qualidade. Isso possibilitaria transferir funções das empresas estatais para as privadas, por meio de relações público-privada, concessões e privatizações.

Nesse sentido, o inciso I, do Termo de compromisso partidário do NOVO prevê “Estabelecer metas e planejamento, tão mensuráveis quanto possíveis, para alcançar resultados de curto, médio e longo prazos”. Corroborando com essa ideia, tem-se no Estatuto que

[...] para a realização de seus objetivos a Fundação poderá: I – contratar serviços de consultoria de empresas especializadas, de notória reputação; e [...] V- desenvolver modelos de gestão eficiente, globais ou setoriais, adequados aos diferentes territórios, prioridades e orçamentos da administração (Minas Gerais, 2014).

Ao adotar a eficiência como princípio orientador de sua proposta governamental, o partido estende esse critério tanto à organização da administração pública quanto à gestão da educação. O objetivo é reconfigurar o funcionamento do setor educacional para ajustá-lo à lógica da competição de mercado, sustentado pelo discurso de defesa das liberdades individuais e de melhoria na prestação de serviços. Nesse cenário, a educação passa a ser tratada como um segmento econômico, no qual circulam diversos “produtos”, como o conhecimento, o aluno escolarizado e o currículo, e onde diferentes agentes devem ter plena liberdade para produzir, comercializar ou adquirir esses bens educacionais, principalmente os agentes privados.

Nas eleições de 2018 no Brasil o Partido NOVO lança inúmeros candidatos, que concorrem a cargos em meio a um contexto de instabilidade política e econômica, marcado por forte desconfiança e descrédito da população em relação aos representantes políticos e às próprias instituições democráticas. Diversos candidatos apostaram no discurso da mudança, apresentando-se como alternativas ao modelo político tradicional que gerava insatisfação

social. Nas disputas pelos governos estaduais, se observou a presença de candidatos com pouca ou nenhuma trajetória política, mas que se destacavam pelo perfil de gestores ou empresários.

Nesse contexto, no estado de Minas Gerais, de acordo com Silva, Valente e Pereira (2018), a eleição de 2018 para o governo do estado marcou uma ruptura com o histórico domínio de PSDB e PT. Inicialmente, a disputa parecia uma repetição do embate entre os candidatos Antonio Anastasia (PSDB) e Fernando Pimentel (PT). No entanto, a ascensão de Romeu Zema Neto (Partido Novo), uma novidade no cenário político mineiro, alterou o cenário. Impulsionado por um sentimento de "antipetismo", Zema e seu partido se apresentaram como a solução para a corrupção e a "velha política". Seu discurso, que defendia a moralidade, eficiência e um estado menos interventor, encontrou apoio popular. Desde o início de sua candidatura ao governo do estado mineiro, Zema defendia os ideais liberais, por meio de discursos comparativos entre gestão pública e gestão privada e a ênfase aos ideais de privatização da política.

Romeu Zema era CEO do Grupo Zema⁵², conglomerado com sede na cidade mineira de Araxá e que atende diversos segmentos do comércio e serviços. Zema iniciou o 1º turno com 5% das intenções de voto (censos efetuados nos dias 20 e 21 de agosto e 04 e 06 de setembro pelo Datafolha). Ao final da primeira etapa da eleição, o candidato demonstrou crescimento acelerado de intenção de voto, escalando para 7%, 9%, 15% e, finalmente, 19% (censos do Datafolha nas datas de 18 e 19 de setembro; 26 a 28 de setembro; 03 a 04 de outubro e 05 a 06 de outubro, respectivamente). Com o auge de sua popularidade, seguiu em primeiro lugar, com 42,73% dos votos válidos, para o 2º turno com Anastasia. Durante todo o 2º turno, o candidato do NOVO se manteve à frente nas pesquisas, oscilando entre 56% e 58% de intenção de voto e logrou vitória com 71,80%. Foi o candidato mais votado e teve como pilar de sua estratégia a valorização de sua carreira empresarial e sua nula experiência na política, reforçando o discurso de que não carregava os 'vícios' da política tradicional.

O plano de governo apresentado por Romeu Zema para as eleições de 2018 demonstrava nitidamente sua proximidade com os ideais neoliberais, pela defesa das liberdades individuais dos sujeitos, intitulando-se “Liberdade ainda que tardia” (Minas Gerais, 2018).

[...] Estado demais, gastos públicos demais, corrupção demais, impostos demais. Acreditamos que a mudança pode acontecer quando devolvemos o poder de decisão ao indivíduo, de forma que ele mesmo possa fazer suas próprias escolhas. Acreditamos que a garantia da liberdade é a única e verdadeira função do estado, e

⁵² Disponível em: <https://portal.zema.com/>. Acesso em: 10 ago. 2025.

que, por isso, ele deve ser mínimo, pois o indivíduo deve ser dono de si. Desta maneira, não é o objetivo do NOVO acabar com o estado, mas sim reduzir a maneira com que ele influencia o cotidiano das pessoas. Apenas o próprio indivíduo pode decidir sobre o que é melhor para ele (Minas Gerais, 2018, p. 05).

Ao mesmo tempo em que minimiza a atuação do Estado, o plano de governo incentiva mecanismos de privatização da máquina estatal, de forma que o Estado passasse a operar como um mercado. As estatais que não fossem privatizadas em um primeiro momento da gestão deveriam portar-se como mais uma empresa no mercado, como explicita o plano de governo:

Tornar empresas públicas mais eficientes e menos estatais [...] para essas que se mantiverem sob o controle público, haverá abertura para aporte de capital privado, serão criados conselhos independentes, com possível presença de uma “golden share”, preservando que decisões estratégicas sejam tomadas considerando a opinião do governo. Isso irá melhorar o perfil de risco financeiro da empresa e evitá-la que o governo apoie necessidades financeiras ou retire recursos da companhia. O objetivo é que, mesmo ainda com parcela de controle público, as empresas iniciem um processo de desestatização (Minas Gerais, 2018, p. 22).

Sobre isso, Santos (2023, p. 221) afirma que

Como uma proposta explicitamente neoliberal, no plano de governo de Romeu Zema apresentado ao estado de Minas Gerais, a empresa privada e sua relação com o setor público, como a chave para inovação, criação de riquezas e resolução da crise financeira. Ataca o modo de funcionamento da máquina estatal e afirma inovar ao transferir funções estatais. Porém, todo seu modelo de Estado defendido é o que vem sendo implementado no Brasil desde os anos de 1990: menos Estado, mais mercado.

Concernente a isso, identificamos que a palavra “parcerias” aparece quinze (15) vezes no documento do plano de governo “Liberdade ainda que tardia”, conforme demonstrado no Quadro 11.

Quadro 11: Ocorrência do termo parceria/parcerias no plano de governo de Romeu Zema/2018 “Liberdade ainda que tardia”

nº	Página	Trecho em que os termos “parceria” ou “parcerias” aparecem no plano
1	14	“Estado não resolve todos os problemas. Assim, é possível delegar algumas de suas funções para outros setores e organizações que irão prestar determinado serviço com uma qualidade melhor e com menos custos para o cidadão. Esta alternativa compreende na elaboração de concessões, parcerias público-privada e ações de desestatização de serviços que não precisam ser prestados necessariamente pelo governo. Além disto, deve-se incentivar esta prática nos municípios, criando fundos de garantia para facilitar os investimentos locais.”
2	22	“Apoio nos investimentos municipais. Fomento de parcerias entre municípios e entes privados para o desenvolvimento de serviços públicos sobre os quais as prefeituras não possuem condições de ofertar, como por exemplo: iluminação pública, tratamento de resíduos sólidos e eficientização energética.”
3	23	“O mercado abre caminhos. Alguns problemas, como é o caso do modal de transportes e da infraestrutura arcaicos em Minas Gerais, são ditos como insolucionáveis devido à falta de orçamento do estado. Entretanto, com a participação de entidades privadas, via concessão ou parcerias público-privada, é possível viabilizar os investimentos necessários para construção de ferrovias, modernização de estradas e construção de portos secos, por exemplo.”

4 e 5	31	<p>“Parcerias na segurança. Minas Gerais é o primeiro estado a abrigar um presídio construído e administrado por uma empresa privada. A aplicação do método Apac e os modelos de parcerias público-privada podem ser aprimorados e expandidos, levando-se em consideração nas modelagens índices objetivos de reincidência dos egressos das penitenciárias e ampliação da oferta de trabalho aos detentos com profissionalização nos serviços executados.”</p>
6	32	<p>“Segurança na área rural. O combate à violência no campo deve se dar por meio da revisão do marco regulatório vigente, a fim de incentivar ações de integração de cooperativas, associações e consórcios intermunicipais para que realitem parcerias objetivando mecanismos de vigilância rural privada. Além disso, poderá ser realizada uma reorganização administrativa na estrutura do estado, tendo em vista a criação de um setor de inteligência para tratar a violência no campo.”</p>
7	35	<p>“Ensino Público com soluções do Ensino Privado. A qualidade do ensino oferecido pelo governo em Minas Gerais não acompanha a qualidade do ensino privado. Enquanto o desempenho não é um fator de risco à continuidade das escolas estatais, nas escolas privadas, ao contrário, é preciso manter um nível satisfatório de eficiência e desempenho, além de conseguir atender às expectativas dos pais de seus alunos para poder se manter no mercado. Políticas de vouchers, cooperativas de professores e bolsas de estudos via créditos fiscais seriam boas alternativas para tornar as escolas privadas mais acessíveis. No entanto, a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Fundeb, por enquanto, limitam políticas de fomento às escolas privadas, priorizando o monopólio estatal, o que mantém desigualdades de acesso a escolas de melhor qualidade. Diante de tais barreiras, o estado ainda pode buscar soluções no mercado que possam equacionar os seus desafios e suas limitações. Enquanto persistir o modelo regulatório federal, será necessário aperfeiçoar o ensino público com melhores técnicas de gestão e governança nas escolas, avaliações de resultados mais rígidas, maior canal de participação entre pais e alunos, e uso de Parcerias Público-Privada onde for apropriado.”</p>
8 e 9	39	<p>“Parcerias público-privada (PPPs). Mesmo diante de limitações legais ao fomento a escolas privadas, é possível realizar PPPs com vistas a reformas e/ou construções de estabelecimentos escolares, incluindo o gerenciamento da área administrativa, nos moldes da bata cinza. Por meio de uma parceria bem desenhada, o estado pode gastar menos recursos, e os alunos contarem com uma melhor infraestrutura para os estudos, além do agente privado também obter lucro.”</p>
10	40	<p>“Ensino privado em escolas ociosas. Devido a transição demográfica que vem ocorrendo, naturalmente há uma redução do número de turmas no ensino estatal, o que por sua vez resulta em escolas ociosas ou operando abaixo de sua capacidade instalada. Assim, é preciso buscar a otimização dos espaços escolares, com melhor redistribuição da infraestrutura e de recursos humanos. Uma alternativa para destinação dos espaços ociosos é a realização de parcerias com escolas privadas onde o governo cede a infraestrutura das escolas estatais para escolas privadas, em contrapartida, escolas privadas ofertam bolsas de estudo para alunos do ensino estatal. Assim, abre-se caminho para a democratização do ensino privado em Minas Gerais.”</p>
11	41	<p>Educação rural. Realizar parcerias entre o setor público, incluindo municípios interessados, e o privado para levar o ensino rural de qualidade e melhorar a estrutura das escolas com a utilização da expertise e da capilaridade de diversas entidades, como por exemplo o SENAR-MG, OCEMG, SENAI, SEBRAE. Desse modo, será possível complementar a educação nas escolas rurais com cursos temáticos que envolvam técnicas de produção, bem-estar das famílias, preservação ambiental, cooperativismo e associativismo etc. Esses temas podem ser dados de forma extracurricular, mas contínua e customizada à realidade da região da escola, traçando um paralelo às matérias dadas em sala de aula.</p>
12	46/47	<p>Regionalização por meio da integração entre saúde básica e hospitais Regionais. Assim, é preciso priorizar o fortalecimento do atendimento regionalizado da Saúde, colocando em funcionamento os Hospitais Regionais e garantindo maior cobertura do SAMU, ao invés de manter contratos com equipamentos inefficientes. É mais barato e de melhor qualidade. No entanto, o Estado não possui recursos para finalizar as obras, e tampouco para custear as atividades dos hospitais regionais. Essa é uma oportunidade para que a gestão compartilhada de equipamentos públicos de saúde por meio de Organizações Sociais (OSs) e Parceria público-privada (PPP) comecem a ser implementadas.</p>
13	49	<p>Coordenar em nível estratégico. Hoje, são os municípios os responsáveis pelos serviços de atenção primária. No entanto, visto sua incapacidade em cumprir sozinho com essa responsabilidade, a administração estadual pode atuar de forma estratégica no sentido de</p>

		propiciar que municípios e organizações referência na área de saúde se juntem para desenhar modelos sólidos para o atendimento da Saúde Familiar em cada região do estado. Dessa forma, é preciso fortalecer os consórcios intermunicipais existentes e estabelecer cada vez mais parcerias com entidades privadas, em um modelo onde a remuneração se pautará pelo resultado objetivo da manutenção e melhoria da saúde, ao invés da tradicional remuneração por procedimento.
14	49	Formação profissional. O governo estadual deve incentivar a formação de profissionais de saúde voltados para a saúde familiar, realizando parcerias com universidades públicas e privadas e buscando alternativas para a fixação desses profissionais em cidades remotas.
15	49	Gestão Compartilhada. Delegação da administração dos equipamentos da saúde para Organizações Sociais (OSs) e Parceria público-privada (PPP) capazes, comprovadamente, de fornecer melhores serviços públicos de saúde para a população. O objetivo dessa medida é de aumentar a eficiência dos equipamentos atuais e concentrar esforços em monitoramento e avaliação dos serviços de saúde contratados, com auditorias de prontuários, por exemplo. Além disso este modelo garante maior ética e responsabilidade financeira na gestão.

Fonte: Elaboração própria (2025).

O termo *parceria*, presente em vários parágrafos do plano de governo da 1ª gestão do Partido Novo, reforça o fato de que a relação público-privada atravessa diferentes recortes políticos e econômicos, visto que envolve projetos societários em disputa de interesses no Estado. Dentre os estudos que problematizam o termo *parceria e relação* (que nesse caso se refere à relação público-privada), Adrião (2018) denuncia que os termos *relação* e *parceria*, à primeira vista, remetem à ideia de colaboração entre setores, o que não é o caso da privatização da educação aqui estudada, a qual se subordina formal e concretamente aos interesses do setor privado. Corroborando com isso, Brito (2022) ressalta que:

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

Respaldado em tais problematizações, pode-se ratificar que o termo mais apropriado para tratar o que o plano de governo identifica como *parceria* seria “privatização” (no lugar de relação ou parceria público-privada), considerando que estes últimos encobrem os processos privatistas da educação, conforme já afirmamos anteriormente com base em Adrião (2018).

A análise do plano de governo “Liberdade ainda que tardia” possibilita o entendimento do teor neoliberal e privatista presente nas ações descritas como metas do governo de Romeu Zema para o governo de Minas Gerais. O texto não omite a possibilidade de privatização de serviços, como o trecho que afirma que “[...] Privatizações se darão respeitando a liberdade de escolha individual” (Minas Gerais, 2018, p. 20). Em relação à educação, o plano reforça a ideia

de atuação de empresas privadas por meio de relações estabelecidas, reforçando sempre a necessidade de maior *gerencialismo* e melhoria do *desempenho* dos processos educacionais:

Assim, é possível estabelecer as seguintes premissas para basear uma NOVA atuação do governo na educação dos mineiros: É **necessário trazer soluções do sistema de ensino privado às escolas estatais**; Conferir maior liberdade às escolas e aos indivíduos, priorizando apenas conteúdos básicos essenciais, como português e matemática; **Quanto menor a interferência estatal, melhor é o desempenho das escolas**; Realocar de forma inteligente os recursos, a fim de aumentar o resultado médio do estado no desempenho educacional; Os alunos devem ter maior liberdade no aprendizado; A **carreira dos professores deve ser pautada por indicadores de desempenho** e satisfação dos pais; Os diretores devem ser escolhidos tecnicamente; Ensino rural personalizado e de qualidade com a utilização da expertise e da capilaridade de entidades públicas e privadas (Minas Gerais, 2018, p. 38-39, grifos nossos).

No parágrafo seguinte, consta a seguinte frase: “[...] seguem alternativas para uma mudança no sistema de educação estadual que, ao preservar a liberdade do indivíduo, visa o melhor desempenho das escolas e da formação de seus alunos” (Minas Gerais, 2018, p.39). Em seguida, são apresentadas as alternativas, sendo a primeira delas:

Parcerias público-privada (PPPs): Mesmo diante de limitações legais ao fomento a escolas privadas, é possível realizar PPPs com vistas a reformas e/ou construções de estabelecimentos escolares, incluindo o gerenciamento da área administrativa, nos moldes da bata cinza. Por meio de uma parceria bem desenhada, o estado pode gastar menos recursos, e os alunos contarem com uma melhor infraestrutura para os estudos, além do agente privado também obter lucro (Minas Gerais, 2019, p. 39).

O texto não deixa de contemplar a possibilidade de lucro do setor privado, além de enfatizar a redução de “gastos” de recursos por parte do governo ao se estabelecerem as relações público-privada. Em relação a isso, Freitas (2018) pondera que de acordo com a lógica neoliberal gerencial, o ente privado se apresenta como a solução para problemas de investimento e gerenciamento de recursos, sendo um “modelo racional de organização” que deve nortear a prestação de serviços públicos. A partir desse parâmetro, o neoliberalismo assume como diretriz principal a privatização dos espaços institucionais do Estado, que passa a ser moldado como uma empresa. Dentre esses espaços, a educação também faz parte e é incluída nesse contexto, sofrendo todos os efeitos dos processos de privatização.

Nos diversos trechos do plano de governo, citados acima, percebe-se, sem muito esforço, que a proposta de governo indica, inúmeras vezes, as relações público-privada, sendo a educação o foco principal delas. Além disso, apresenta estratégias gerenciais que desenham uma concepção de Estado vinculada à lógica do mercado:

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

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

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

Essa concepção de Estado mínimo exposta no plano está voltada apenas para as políticas sociais. Na realidade, o Estado é máximo para o capital, desempenhando um papel de interventor a favor do capital, tendo em vista o incentivo às relações com a iniciativa privada. O que aparentemente se apresenta como uma proposta de Estado enxuto, na realidade é um Estado mínimo para as políticas sociais e de Estado máximo para o capital.

Antes de findar o seu mandato como governador de Minas Gerais em 2022, Romeu Zema se candidata à reeleição nesse mesmo ano, apresentando novo plano de governo para o período de 2023 a 2026. Em entrevista⁵³, à Revista Veja, publicada *online* em 14 de outubro de 2022, intitulada “Romeu Zema: O Brasil se transformou no país das pautas irrelevantes”, o governador candidato à reeleição diz que “Há uma resistência muito grande da classe política, que sempre se aproveitou dessa estrutura para distribuir cargos. Uma parte expressiva dela não tem interesse por privatizações e vende falsamente que elas serão prejudiciais para o consumidor.”.

Zema é reeleito em primeiro turno, obtendo 56,18% dos votos válidos, de acordo com o Tribunal Superior Eleitoral (TSE). Em discurso de posse com duração de 20 minutos, Zema pontuou que o trabalho continua e que o segundo mandato é de sequência das ações já tomadas: “[...] após arrumar a casa e colocar o trem de Minas de novo nos trilhos, estamos prontos para fazer essa locomotiva acelerar. Com a experiência adquirida, agora em um cenário mais positivo de equilíbrio fiscal, meu compromisso é o de fazer nesses próximos quatro anos um

⁵³Disponível em: <https://veja.abril.com.br/paginas-amarelas/romeu-zema-o-brasil-se-transformou-no-pais-das-pautas-irrelevantes/>. Acesso em: 21 ago.2025.

governo muito melhor que o primeiro”. Mais adiante, acrescenta ainda que “[...] é possível, sim, fazer um governo diferente com o objetivo de transformar o Estado de maneira eficiente”. (Zema, 2023).”

Em seu plano de governo para a reeleição (2022), são apresentadas as propostas por eixos de atuação, sendo: Segurança; Educação e Cultura; Saúde; Infraestrutura e Logística; Prosperidade; Equilíbrio Fiscal; Sustentabilidade; e Assistência e Desenvolvimento Social. Logo no início, afirma que “[...] O objetivo é ter e manter um estado simples, eficiente, transparente e inovador. Na constante busca desse propósito, foram escolhidos eixos de atuação específicos para o cumprimento das atuais propostas que são bastante desafiadoras” (Minas Gerais, 2022, p. 4). O último parágrafo da Introdução, chama atenção pelos dizeres:

Durante estes quatro anos, bradamos aos ventos: “Vamos colocar Minas de volta nos trilhos”. Pois bem, após muita luta, muita coragem, muito apoio e comprometimento do nosso povo, a locomotiva está encarrilhada, as fornalhas quentes, e os passageiros a bordo. Agora, em respeito à rica história e ao futuro promissor da nossa Minas Gerais, vamos transformar essa locomotiva em um trem-bala (Minas Gerais, 2022, p. 4).

Esse trecho reforça o ufanismo que marcou todo o primeiro mandato de Romeu Zema como governador do Estado mineiro, ignorando-se inclusive o fato de que desde 2020, já na metade do mandato, a dívida do estado de Minas Gerais cresceu 51,3%, segundo dados do Boletim Mensal da Dívida Pública Estadual, publicado pela Secretaria de Estado da Fazenda (SEF)⁵⁴ naquele ano. Esse mesmo boletim relata que, apesar de a dívida ter origens mais antigas, a situação se tornou crítica no governo de Zema. Em dezembro de 2024, de acordo com o mesmo boletim, a dívida acumulava um total de mais de R\$ 188 bilhões.

Nas eleições de 2022, o governador Romeu Zema fechou a aliança com uma frente de partidos de centro-direita, como MDB e PP. Apesar de tentar manter o discurso antissistema do partido NOVO, que alega não aceitar nem recursos do Fundo Eleitoral, ficou evidente o forte apoio que o governador teve da bancada de deputados federais já tradicionais da política. Reelegeu-se ainda no primeiro turno, mantendo o favoritismo (Fernandes *et al.*, 2024).

O plano de governo de Zema para as eleições de 2022 apresentou alterações significativas. Uma das principais é a quase nula citação ao partido NOVO: apenas uma, em contraste com as 15 citações no plano anterior referente às eleições de 2018. O tamanho do

⁵⁴ Disponível em: <https://www.fazenda.mg.gov.br/tesouro-estadual/divida-publica/boletins-da-divida-publica/marco-de-2020-00001/>. Acesso em: 21 ago. 2025.

documento também chama atenção: são apenas 20 páginas, em contraste com as 53 do programa de 2018. A identidade visual do documento também foi alterada: em 2018, a diagramação era básica, sem qualquer detalhe em cores. O documento do plano de 2022 traz uma margem laranja em todas as páginas, justamente no tom adotado pelo NOVO.

Quanto ao conteúdo, Zema mostra maior preocupação com o social no programa do ano de 2022. Cita a necessidade de programas assistenciais para a população mais pobre, a descentralização dos investimentos em cultura e a otimização do transporte público. Esses dois últimos não foram citados no programa anterior, assim como o turismo. Entre as semelhanças, a que mais se destaca é a desburocratização da máquina pública (citado no item *IV.3 – Desburocratização*). Os dois programas são claros ao enfatizarem a relação entre a iniciativa privada e o Estado. Também convergem quanto às necessidades de desestatizações, concessões e relações público-privada para alcançar um governo “simples, eficiente, transparente e inovador”.

No plano de 2018, Zema defendia as relações público-privada nas escolas, a cobrança de desempenho mínimo dos estudantes nas escolas públicas e a redução do "controle regulatório" do Estado na educação. Também era a favor do "conhecimento descentralizado e disperso", dando maior liberdade ao aluno, e do ensino rural personalizado. No plano de 2022 o governador cita como fundamental a ampliação do Programa Trilhas de Futuro⁵⁵, que oferece cursos técnicos para estudantes. Também defende a expansão do Projeto Somar⁵⁶, que promove relações com empresas para promover a "educação participativa", e o incremento ao Ensino Médio em tempo integral.

Expandir o Trilhas do Futuro para continuar e ampliar a oferta gratuita de cursos técnicos aos mineiros, prioritariamente os estudantes do ensino médio. [...] Vamos ampliar o alcance do Projeto Somar. O objetivo é melhorar a qualidade do ensino na escola pública, a partir de um modelo de educação participativa, com o envolvimento da comunidade, em parceria com instituições privadas, que adotem novas concepções pedagógicas e administrativas. Uma nova maneira de oferecer ensino público e gratuito aos estudantes Mineiros (Minas Gerais, 2022, p.16).

O campo da Educação não é retratado com ênfase no plano de governo de Zema em 2022, sendo apresentadas, de forma suscinta em um parágrafo, informações sobre o trabalho na gestão que se encerrava (2019-2022):

Na educação, a atual gestão tem se orientado pela busca da excelência. Foi um trabalho de avanços e reversão de problemas seríssimos enfrentados por professores

⁵⁵ Disponível em: <https://www.trilhasdefuturo.mg.gov.br>. Acesso em: 21 ago. 2025.

⁵⁶ Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/tag/projeto-somar>. Acesso em: 21 ago. 2025.

e por alunos, com o não pagamento integral dos salários, e com as irregularidades na alimentação fornecida aos estudantes, por exemplo - diagnóstico esse feito pelo próprio Tribunal de Contas da União (TCU) e Tribunal de Contas do Estado (TCE-MG) - além da falta de infraestrutura nas escolas.

A Educação é contemplada no item V.3. do plano de governo, juntamente com a área da cultura: “*V.3. Eixo Educação e Cultura*” e apresenta apenas os dizeres abaixo em todo o item:

a) Aumento de vagas no Programa Trilhas de Futuro: Expandir o Trilhas do Futuro para continuar e ampliar a oferta gratuita de cursos técnicos aos mineiros, prioritariamente os estudantes do ensino médio. b) Expansão do Projeto Somar: Vamos ampliar o alcance do Projeto Somar. O objetivo é melhorar a qualidade do ensino na escola pública, a partir de um modelo de educação participativa, com o envolvimento da comunidade, em **parceria** com **instituições privadas**, que adotem novas concepções pedagógicas e administrativas. Uma nova maneira de oferecer ensino público e gratuito aos estudantes Mineiros. c) Ampliar o Ensino Médio em Tempo Integral: Avançaremos na oferta de ensino integral aos jovens, com uma proposta pedagógica multidimensional, formação acadêmica de excelência, conectada ao desenvolvimento de competências necessárias para a vida e o trabalho no século XXI. d) Mão à Obra na escola: Continuar reformando as escolas estaduais, adquirindo novos mobiliários e equipamentos para dar conforto e um ambiente escolar mais propício ao aprendizado. e) Merenda Garantida: Após dobrar os recursos disponíveis para a merenda escolar desde 2019, vamos manter e se preciso ampliar os recursos orçamentários para continuar garantindo às crianças uma alimentação escolar de qualidade. f) Descentralização Cultural: Facilitar a disponibilização dos recursos do Sistema Estadual de Financiamento para a Cultura para todas as 13 regiões do estado, com especial atenção ao interior e a grupos vulneráveis, integrando o Governo Estadual com os Gestores Municipais através de **parcerias** (Minas Gerais, 2022, p.16 - grifos nossos).

De forma suscinta, o plano se encerra sem muitas discussões e fundamentações, com a seguinte frase: “O caminho para Minas está traçado com a liberdade como mote e pano de fundo, para que ela seja mais do que o lema da bandeira, seja também buscada como ideia central do que se propõe para a vida dos Mineiros. Partimos na busca da concretização do *Libertas quae sera tamem*” (Minas Gerais, 2018, p. 20).

Para compreender como a agenda gerencial e privatizante se consolidou no governo de Romeu Zema, é fundamental analisar as continuidades e reconfigurações discursivas entre seus dois planos de candidatura (2018 e 2022). Enquanto o primeiro plano de governo apresentava um discurso abertamente privatizante e orientado pelo léxico da eficiência empresarial, o segundo recorre a uma retórica mais moderada, centrada na modernização e na qualificação para o trabalho. O quadro 12 a seguir, sintetiza essas diferenças e permanências, permitindo visualizar como a lógica neoliberal se mantém estruturante, ainda que com diferentes estratégias argumentativas.

Quadro 12: Permanências e reconfigurações do discurso educacional nos Planos de Governo de Romeu Zema (2018 x 2022)

Elementos	Plano de Governo 2018 ("Liberdade ainda que tardia")	Plano de Governo 2022 ("Minas vai continuar avançando")
Discurso central	Redução do Estado, desestatização, Estado mínimo, eficiência de mercado	Continuidade administrativa, gestão eficiente, modernização e integração social
Presença do Partido Novo	Forte e explícita (15 menções ao NOVO)	Quase inexistente
Visão da educação	"Competição gera qualidade", "romper monopólio estatal da educação"	"Educação para oportunidades", "qualificação para empregabilidade"
Foco na privatização	Explícita: PPPs administrativas, concessões de escolas, uso de escolas públicas por entes privados	Implícita: via programas educacionais e parcerias para formação e oferta
Mecanismo privatizante predominante	Privatização da gestão e infraestrutura escolar	Privatização da oferta e da formação profissional
Exemplos concretos	PPP para gestão de escolas, concessões e OSs	Trilhas do Futuro, Projeto Somar, Escolas em parceria
Discurso social de legitimidade	Eficiência e meritocracia	Inclusão social e empregabilidade
Papel do setor privado	Protagonista na oferta e gestão	Produtor de políticas e executor de programas
Papel do Estado	Regulador e contratante	Articulador e facilitador
Visão do professor	Recurso administrativo avaliável	Agente executor via rede de capacitação e monitoramento
Mensuração e indicadores	Centralidade do controle por metas, auditorias e desempenho escolar	Consolidação do monitoramento por sistemas e plataformas e ampliação de indicadores

Fonte: Elaboração própria (2025), a partir dos Planos de Governo de Romeu Zema (2018; 2022).

A comparação entre os planos de 2018 e 2022 revela não uma ruptura, mas uma reconfiguração discursiva do mesmo projeto político. O plano de 2018 adota linguagem empresarial direta e defende frontalmente a transferência de funções educacionais ao setor privado. Já o plano de 2022 suaviza a retórica privatizante e a rearticula por meio de programas de inclusão e qualificação profissional, mantendo a lógica da gestão por desempenho e das parcerias público-privada como eixo estruturante da política educacional mineira.

Embora haja variações no vocabulário e na forma de legitimação da política educacional, o núcleo da racionalidade permanece inalterado: a escola pública é tratada como unidade de desempenho e o setor privado permanece como protagonista na condução das soluções educacionais, seja pela via direta (como em 2018), seja pela via gerencial (como em

2022). Esta continuidade ideológica demonstra que a Reforma Empresarial da Educação, no contexto mineiro, não é um evento isolado, mas uma estratégia política de longo prazo.

A análise dos dois planos de governo de Romeu Zema, permite inferir também que, ao longo do seu primeiro mandato (2019-2022) e no segundo em andamento, consolidaram-se diferentes manifestações de privatização da educação pública, já previstas em seus planos de governo, mediante o estabelecimento das relações público-privada, contratos de gestão, termos de cooperação, entre outros métodos de interferência da iniciativa privada no sistema educacional público. Autores como Silva (2021); Freitas (2022); Souza (2023) e Rodrigues (2023), entendem a terceirização, a privatização e a publicização como processos oriundos do mesmo movimento, ou seja, de expansão do capital privado e da crescente influência do empresariado na elaboração de políticas educacionais. Para Caetano (2015), o que ocorre é um processo de formação de “quase-mercados”:

As diferentes manifestações da privatização da educação pública através das parcerias público-privada se tornam uma prática de gestão adotada pelos sistemas públicos para imprimirem uma suposta qualidade na educação sob a ótica dos resultados. Para isso, utilizam-se de diversas estratégias, entre elas os contratos de gestão, termos de cooperação, PPPs (Parcerias público-privada), que formam “quase-mercados”, em que a propriedade permanece pública, mas o conteúdo da gestão é privado (Caetano, 2015, p.85).

A análise de Caetano (2015) revela que a privatização contemporânea da educação não se concretiza necessariamente pela venda direta de ativos escolares, mas pela interiorização de práticas, lógicas e instrumentos de mercado dentro do aparato estatal. Assim, mesmo que as escolas permaneçam formalmente públicas, sua gestão passa a operar sob gramática privada, pautada por metas, eficiência, competição e performatividade. Esse deslocamento produz uma espécie de “captura gerencial” do setor público, na qual empresas, fundações e institutos assumem não apenas a execução de projetos, mas a própria definição do que é qualidade educacional, estabelecendo parâmetros e metodologias que o Estado passa a adotar como referência. Nesse contexto, a fronteira entre público e privado diminui, permitindo que a racionalidade empresarial se institucionalize como norma educativa, comprometendo o caráter democrático e participativo da gestão escolar e reforçando o paradigma da responsabilização individual e da padronização das práticas pedagógicas.

Vale, mais uma vez, destacar que as discussões sobre a privatização da educação no Brasil, que se intensificaram a partir da década de 1990, quando o país passou a adotar políticas orientadas pelas reformas do Estado de inspiração neoliberal, já alertavam para o avanço de

convênios, fundações e programas de “modernização” da gestão educacional. Essas análises apontavam que a privatização não se restringia à venda de ativos ou à oferta direta de ensino por empresas, mas também envolvia a inserção do mercado na educação pública, como a redefinição dos mecanismos de gestão e avaliação.

De acordo com Adrião (2017), para compreendermos as diversas estratégias de privatização se faz necessário analisar o caráter da instituição privada à qual foi delegada a gestão educacional, ou seja, se possui fins lucrativos ou não (Adrião, 2017). Tem-se, nesse sentido, que a implementação de relações com instituições privadas durante a gestão de Zema no Estado de Minas Gerais, está diretamente relacionada com investidores sociais ou filantropos de risco, instituições não lucrativas, mas que atuam de acordo com os interesses de mercado. Para Caetano (2015), assiste-se, no Brasil, ao crescimento da privatização, que vem distanciando o espaço educacional da perspectiva de “coisa pública”, fato que, segundo a autora, gera consequências para estruturação de uma cultura democrática de um país (Caetano, 2015, p. 96).

Observa-se que o Partido Novo intensificou o processo de gerir o Estado tal qual uma empresa privada, terceirizando os serviços com o intuito de desresponsabilizar o Estado. Após tomar posse como governador em 2019, Romeu Zema contratou uma empresa de recursos humanos para indicar e selecionar nomes técnicos para cada secretaria de seu governo. A prática de contratar uma empresa de *executive search*⁵⁷ é adotada por grandes empresas e tornou-se recorrente no governo do NOVO, tanto na primeira quanto na segunda gestão do governo de Minas Gerais. Nas ações diversas implementadas por Zema enquanto governador do Estado de Minas Gerais é possível identificar uma lógica gerencialista que busca atender a todas as demandas de sua gestão, sempre pautadas em um paradigma mercadológico de que somente por meio da gestão ou prestação de serviços privados é que se alcança qualidade e eficiências nos serviços prestados.

A análise dos dois programas de governo nos levou a concluir que a aposta em pautas privatistas tem contribuído para agravar desigualdades e fragilizar o papel social do Estado durante todo o governo de Zema no Estado. A administração do NOVO primou por uma política tecnocrática, voltada à transferência de bens e serviços públicos para a iniciativa privada. Essa

⁵⁷ Trata-se da procura por executivos por parte de uma empresa especializada nesses serviços. Esse tipo de seleção profissional é muito comum no meio empresarial. Disponível em: <https://exame.com/carreira/entenda-a-proposta-de-zema-para-recrutamento-no-governo-de-minas-gerais/> Acesso em: 22 ago. 2025.

abordagem, fortemente de caráter neoliberal esvaziou as políticas públicas, precarizou serviços essenciais e desvalorizou de forma exponencial o funcionalismo público. Sob um forte e repetitivo discurso de “atrair investimentos” e “tornar o Estado mais eficiente”, favoreceu concessões de infraestrutura à iniciativa privada que resultaram em aumentos tarifários, como aconteceu por meio do Programa Avança Minas⁵⁸, que possibilitou acordos com a iniciativa privada e concessões de rodovias (Partido NOVO, 2020).

O acirramento da privatização no contexto da educação tem-se feito presente durante toda a gestão de Zema. Exemplo disso é a tentativa de terceirizar a gestão de escolas por meio do Projeto Somar, entregando unidades a organizações sociais, em uma privatização disfarçada, comprometendo a qualidade, a gratuidade e o caráter público da educação. Em 28 de abril de 2021 a gestão do governo Zema apresentou o Projeto Somar pelo *site* da SEE-MG, sendo lançado oficialmente em maio de 2021 no Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, durante a pandemia do Covid-19.

Esse projeto é apresentado por meio do discurso de “compartilhar” a gestão das escolas públicas com Organizações da Sociedade Civil (OSC), cujo objetivo seria “melhorar os índices educacionais e gastar menos” (NOVO, 2018). O argumento que sustenta esse Projeto consta no plano de governo de Romeu Zema: “Atualmente, o estado monopoliza vários serviços públicos que não precisam, necessariamente, ser oferecidos diretamente pelo estado. No entanto, o governo não consegue ser eficiente para responder, com sua própria estrutura, às inúmeras demandas da população” (NOVO, 2018, p.16). Segundo essa lógica, o Estado gastaria menos com concursos, servidores, merenda escolar, estrutura da escola, dentre outros aspectos, e a “gestão compartilhada “com empresas privadas conseguiria gerir melhor as escolas públicas.

A gestão gerencial introduz novas dinâmicas na relação entre o Estado e o mercado e, no âmbito da educação, insere diretrizes da gerência empresarial e da gestão privada nas escolas. Nesse sentido, Freitas (2018) pondera que, de acordo com a lógica neoliberal gerencial, a organização empresarial apresenta-se como parâmetro de funcionamento desejável a ser seguido pela sociedade, um “modelo racional de organização” que deve nortear a prestação de serviços de saúde, educação, segurança etc. Essa dinâmica evidencia a diminuição da fronteira entre público e privado na gestão do Estado de Minas Gerais e demonstra como a educação tem se tornado um nicho de mercado, com programas, contratos e prestação de serviços na área de

⁵⁸ Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/romeu-zema-lanca-avanca-minas-para-estimular-investimentos-e-empregos> Acesso em: 22 ago. 2025.

educação sendo disputados por relações público-privada, o que legitima e naturaliza a participação do setor privado na esfera pública educacional, uma das facetas da privatização.

Outra relação público-privada implantada no início da gestão de Zema (2019) tomou forma por meio de um acordo de cooperação firmado entre o Instituto Lemann, o Instituto da Humanidade, o Instituto República e o Instituto Brava, voltada para o desenvolvimento do programa “Gestão Pública”, que teve início em março de 2019 e recebeu o nome de “Transforma Minas – Programa de Gestão de Pessoa por Mérito e Competência”⁵⁹. É um programa do Governo de Minas que seleciona servidores públicos por meio de processos seletivos focados em competências, cujo objetivo é contratar profissionais capazes de liderar a execução de programas e projetos do governo. Nessa relação, fica claro a lógica que delimita o objetivo da gestão do NOVO em Minas: alcançar metas. Com isso, a educação passa a ser reduzida a uma questão técnica que poderia ser organizada através de uma gestão eficaz, contando com o suporte das novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização, motivando a consolidação de um tecnicismo educacional (Freitas, 2014, p. 1088).

As evidências documentais indicam que o governo na atual gestão, o governo de Romeu Zema busca renegar o dever constitucional de oferta educacional pública de qualidade. Cada vez mais, o capital privado avança sobre a educação por meio de relações com organizações sociais privadas, oferecendo uma educação para consumidores e não para a população. Se a educação era disponível para a população, agora é para seus consumidores.

A leitura crítica dos dois planos de governo de Romeu Zema evidencia que a política educacional mineira, longe de ser apenas um conjunto de programas isolados, insere-se em uma racionalidade neoliberal mais ampla, que se reconfigura discursivamente entre 2018 e 2022, mas preserva o núcleo privatizante e gerencial da Reforma Empresarial da Educação. Assim, as parcerias público-privada, a governança baseada em metas e a centralidade do setor privado na condução de políticas tornam-se elementos estruturantes da agenda educacional mineira.

Portanto, a análise dos planos de governo, das diretrizes administrativas e da racionalidade neoliberal que perpassa a gestão de Romeu Zema permite compreender que a política educacional mineira não opera no improviso, mas articula um projeto coerente de reconfiguração gerencial do sistema público de ensino. Essa matriz ideológica, baseada na padronização, na performatividade e na transferência de funções ao setor privado, cria um

⁵⁹Outras informações no site do programa: <https://www.mg.gov.br/transforma-minas>. Acesso em 22 agosto 2025.

terreno fértil para a entrada de agentes externos na condução da política educacional e abre caminho para a adoção de metodologias e modelos de gestão empresarial nas escolas públicas.

É fundamental observar que tal projeto político do Partido Novo, observado nas duas gestões do governo de Romeu Zema, é igualmente sustentado por um discurso estratégico que busca moldar a percepção pública acerca da gestão e de seus resultados. Essa construção simbólica se articula aos movimentos políticos subsequentes dessa gestão. Por meio de uma estratégia discursiva, o partido opera um modelo de gestão da percepção pública, que se alinha ao regime de performatividade descrito por Ball (2006), no qual governos produzem representações seletivas de si mesmos (eficientes, inovadores, enxutos) como forma de legitimação simbólica de suas políticas.

Esse enquadramento discursivo não permanece restrito ao âmbito administrativo mineiro, mas passa a operar como forma de expansão política, especialmente quando a imagem de gestor eficiente é projetada nacionalmente como capital simbólico para ambições eleitorais mais amplas, como ocorre com o governador Romeu Zema.

Conforme noticiado, de forma *online*, pelo portal G1 em 16 de agosto de 2025, Romeu Zema lançou-se oficialmente como pré-candidato à Presidência da República pelo Partido Novo durante evento em São Paulo, ocasião em que defendeu um projeto político nacional alinhado à sua gestão em Minas Gerais. Não por coincidência, alguns dias anteriores ao evento de pré-lançamento de sua candidatura à Presidência da República, o governo de Romeu Zema divulga a mudança do *slogan* governamental, indicando um movimento de reposicionamento discursivo que adapta a comunicação institucional ao novo horizonte político-eleitoral de Romeu Zema.

Segundo reportagem *online* do portal “ofator.com.br”, de 08 de agosto de 2025, o Governo de Minas informou que prepara uma mudança no lema que acompanha sua identidade visual. A alteração retórica, de “*Governo diferente, Estado eficiente*” para “*Aqui o trem prospera*” opera como mecanismo de ‘gestão da percepção’, no qual o foco não recai sobre as condições objetivas da educação, saúde ou infraestrutura, mas sobre a construção de uma imagem positiva da administração, cuidadosamente mediada por linguagem afetiva e familiar. Nesse sentido, o governo não apenas executa políticas, mas controla ativamente a maneira como elas são percebidas, interpretadas e emocionalmente recebidas pela população. A identidade visual, portanto, torna-se política pública em si mesma.

Ao selecionar quais elementos da gestão serão evidenciados e quais serão silenciados, o governo molda o imaginário público sobre si mesmo. No caso mineiro, o *slogan* “*Aqui o trem prospera*” busca instaurar um senso de indissociabilidade da prosperidade no Estado, atribuindo ao governo a marca do progresso contínuo e neutralizando a possibilidade de leitura crítica das contradições políticas e sociais que atravessam sua administração. Assim, a linguagem se torna ferramenta de poder: ao incorporar a mineiridade como estratégia retórica, produz-se um campo simbólico no qual o cidadão é interpelado não como sujeito político capaz de julgar a política, mas como sujeito cultural convidado a sentir pertencimento e simpatia.

Essa gestão da percepção permite que o gerencialismo se mantenha operando silenciosamente na infraestrutura administrativa, inclusive no campo educacional, enquanto o discurso público é suavizado por um registro coloquial e afetivo. Esse discurso assegura que, ainda que a educação seja submetida a controle, metas, padronização e privatização da gestão, o imaginário coletivo permaneça orientado pela crença de que “o trem prospera”.

Para melhor compreensão, passa-se, a seguir, à análise da materialização concreta desses princípios na educação. Na próxima seção, buscou-se evidenciar como a GIDE se constitui, no âmbito do Programa Gestão pela Aprendizagem, como um modelo de gestão para resultados, ancorado em uma parceria público-privada (FdG) e estruturado por instrumentos como o método PDCA, o índice IFC/RS, o RIAP e o Painel de Evidências. Ao reconstruir o processo de implementação da GIDE, sua arquitetura organizacional (multiplicadores, coordenadores, comitês gestores) e o conjunto de dispositivos de monitoramento e controle que a sustentam, buscou-se demonstrar de que modo essa política reconfigura o trabalho escolar e expressa, no cotidiano das escolas estaduais de Minas Gerais, a racionalidade neoliberal discutida nas seções anteriores.

3.2. GIDE: Consolidação de práticas privatistas na educação pública mineira?

A Gestão Integrada da Educação Avançada (GIDE) emerge em Minas Gerais como parte das ações estratégicas do Programa Gestão pela Aprendizagem, implementado pela Secretaria de Estado de Educação em contrato firmado com a Fundação de Desenvolvimento Gerencial – FDG, por meio de um Acordo de Cooperação Técnica.

O programa Gestão pela Aprendizagem contou com a parceria do Instituto Unibanco na implementação do Jovem de Futuro, focado no combate à evasão escolar, redução das

desigualdades educacionais e na melhoria da aprendizagem dos estudantes por meio da gestão. Dividido em etapas, o Gestão pela Aprendizagem teve início em 2019, com a inclusão de 1.343 unidades de ensino de 24 Superintendências Regionais de Ensino (SREs) no programa. Na segunda fase, foram contempladas 35 SREs, chegando ao total de 1.927 escolas beneficiadas.

De acordo com o memorando-circular nº 5/2020/SEE/DIEF, publicado em 06 de agosto de 2020, “em outubro de 2019, o Governo do Estado de Minas Gerais, por meio da Secretaria de Estado de Educação lançou, no âmbito do Programa Gestão pela Aprendizagem, o projeto Gestão Integrada da Educação - GIDE, destinado às escolas do ensino fundamental”.

Conforme consta neste memorando, o projeto, no ano de seu lançamento, foi desenvolvido em 251 escolas que ofertavam exclusivamente o ensino fundamental, distribuídas em 17 Superintendências Regionais de Ensino no Estado de Minas Gerais. “[...] A parceria visa a implementação e o desenvolvimento do Sistema Gerencial GIDE (Gestão Integrada da Educação), 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, 2020).

Esse memorando-circular (nº5/2020/SEE/DIEF) informa que, com a implementação do REANP⁶⁰ (Regime Especial de Atividades Não Presenciais), estabelecido pela Resolução SEE nº 4310/2020 na rede estadual de ensino, a metodologia GIDE foi totalmente adaptada ao modelo de ensino remoto, visando o engajamento de toda comunidade escolar. Nesse contexto, a SEE/MG solicitou à FDG a ampliação do programa a todas as escolas estaduais que ofertavam com exclusividade o ensino fundamental. Apenas as escolas indígenas, quilombolas e de educação especial não seriam atendidas, uma vez que possuem diretrizes pedagógicas específicas. Para Godoy *et al* (2008, p. 15),

[...] a GIDE representa um avanço no **gerenciamento** das instituições educacionais, uma vez que possibilita uma visão sistêmica da escola nos aspectos estratégicos, pedagógicos e **gerenciais**. Até então, a escola, no geral, **gerenciava** estes aspectos de forma fragmentada, sem foco nos fins (processo ensino-aprendizagem), com redundância de documentos de gestão, o que acabava provocando desperdício de tempo, talento e energia das pessoas (Grifos nossos).

⁶⁰ O Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) foi uma política pública educacional implementada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) em 2020, durante a pandemia de COVID-19, para viabilizar o ensino e a aprendizagem por meio de materiais e ferramentas não presenciais. O REANP visava manter a rotina de estudos dos alunos, garantir o acesso ao conhecimento e minimizar o distanciamento da escola, utilizando Planos de Estudos Tutorados (PETs) e outras ferramentas digitais. Contudo, a política também acentuou desigualdades digitais e educacionais devido à falta de acesso à internet e a equipamentos por parte de muitos estudantes.

Vale destacar a concepção e a linguagem importada do mundo corporativo para as instituições educacionais. O termo “gerencialismo” substitui a administração ou gestão, numa perspectiva de abordagem focada em metas e desempenho e respaldada na racionalidade gerencialista.

Para a execução do projeto, o memorando informa que a FDG oferecerá suporte na implementação e desenvolvimento do sistema GIDE por meio de: (1) 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; (2) acompanhamento amostral da implementação do projeto em cada SRE atendida; (3) plantões semanais dos consultores da FDG para esclarecimento de dúvidas e orientações para a implementação das etapas do projeto.

Para a implementação da GIDE, é preciso que cada SRE disponibilize o quantitativo de Analistas/Técnicos da Equipe Pedagógica conforme informado nos quadros 1 e 2, pois cada multiplicador terá, em média, de acordo com a especificidade de cada regional, entre 5 e 7 escolas sob sua responsabilidade. [...] Serão os Multiplicadores da GIDE na SRE que terão a responsabilidade de 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). [...] A definição do número de Multiplicadores considerou também informações prestadas pela SRE no formulário anexo ao Memorando Circular nº 3/2020/SEE/DIEF de 24 de junho de 2020 sobre o quantitativo de servidores em efetivo exercício na equipe pedagógica. [...] Além do Multiplicador, haverá na SRE um Coordenador da GIDE, que deverá ser, preferencialmente o Supervisor da DIVEP (Equipe Pedagógica) ou o Diretor Educacional. Orientações e detalhamentos sobre as atribuições e atuação do Multiplicador e do Coordenador serão repassadas na capacitação e nas reuniões de monitoramento realizadas com a equipe de Consultores da FDG e do Núcleo GIDE da SEE em cronograma a ser enviado oportunamente (Memorando-Circular nº 5/2020/SEE/DIEF).

Os fragmentos demonstram uma lógica de implementação gerencialista fortemente centralizada e hierárquica, cujo ponto nevrágico é o monitoramento e controle contínuos. Essa estrutura é concretizada pela criação da função de "Multiplicador da GIDE", um técnico responsável por acompanhar quinzenalmente um número fixo de escolas, atuando como ponte entre as unidades de ensino, a Secretaria de Educação (SEE) e consultores externos. A presença de um Coordenador da GIDE nas SREs sela o alinhamento hierárquico, evidenciando que a implementação é tratada como um projeto técnico de gestão que exige vigilância constante para assegurar a fidelidade e a capilarização do controle gerencial.

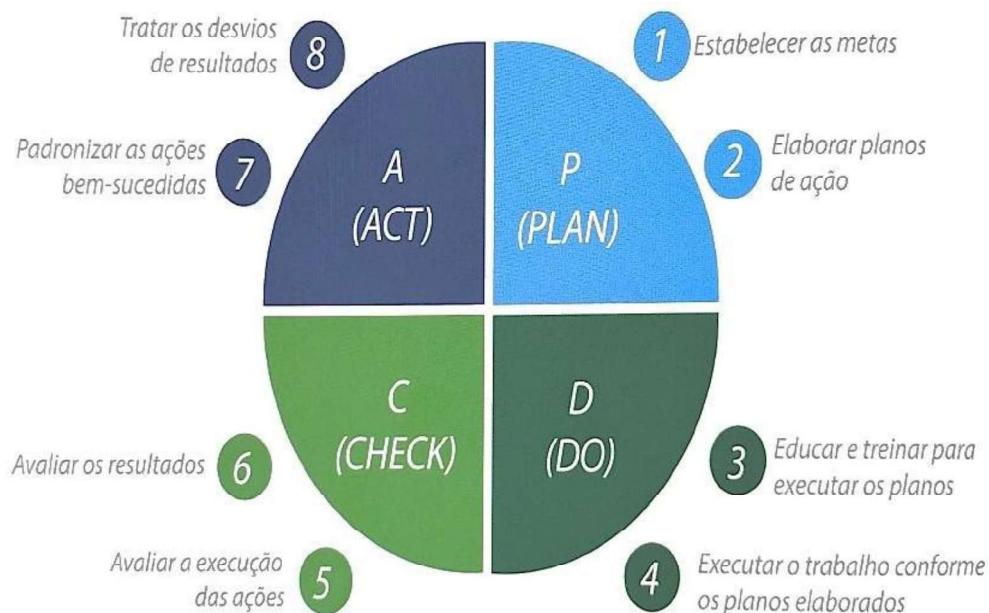
O documento oficial que trata do lançamento do programa e da implementação da GIDE nas escolas, intitulado Gestão pela Aprendizagem e lançado em 2020 pela Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, caracteriza a GIDE como “um sistema gerencial de

solução de problemas e conquista de metas fundamentado no método PDCA (Planejar, Executar, Verificar, Atuar)” (Minas Gerais, 2020, p.42). De acordo com Godoy (2015, p.14), idealizadora⁶¹ da GIDE, o método PDCA representou uma luz para suas interrogações e anseio, por ser um método gerencial de solução de problemas e conquista de metas:

[...] sabe-se que o método vem das palavras gregas meta + hόdos e que significa caminha para atingir meta. O PDCA, constituído das iniciais das palavras Plan (planejar), Do (atuar como planejado), Check (verificar planos e resultados) e Action (tomar ações corretivas quando necessárias e/ou padronizar o que deu certo), se apresentou efetivamente como um excelente roteiro para atingir metas também na educação.

Ainda de acordo com Godoy (2015), por ser científico, quando aplicado sistematicamente, os resultados aparecem como consequência” (p.14). Para a autora, o método PDCA, quando aplicado à educação, “ensina a pensar de maneira crítica, no sentido de identificar assertivamente o real problema da área educacional e as causas que o produzem” (p.14), além de orientar para um planejamento baseado em fatos e dados, conhecimento, informações, conforme evidenciado na figura 2 abaixo:

Figura 2: Princípios do método PDCA

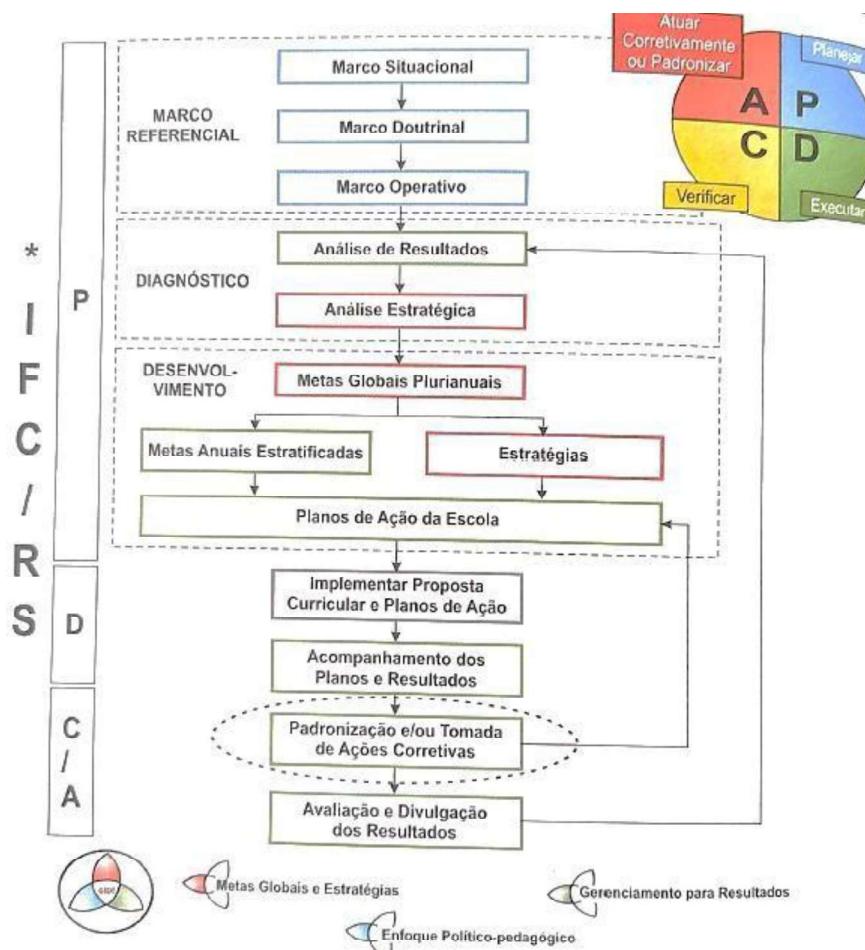


Fonte: Godoy (2015, p. 14).

⁶¹ Idealizadora do sistema GIDE – Gestão Integrada da Educação Avançada, a Profª. Maria Helena é Pedagoga e especialista em gestão moderna aplicada à Educação. Autoridade nacional em Gestão Escolar, possui 11 livros técnicos sobre o assunto, além de ter publicado 5 livros infantis. Atuou como Diretora Técnica da FDG por mais de 20 anos e agora integra o Conselho Curador.

A GIDE foi apresentada como uma metodologia, ou um método, com o objetivo de apoiar as escolas na resolução de problemas que dificultam o cumprimento das metas estabelecidas pelo MEC, mensuradas por meio do Ideb. Na perspectiva de sua idealizadora essa metodologia articula o planejamento escolar à evolução do processo de ensino-aprendizagem, estruturando-se em etapas que incluem o diagnóstico (análise de resultados), a definição de metas, estratégias e planos de ação, a implementação da proposta curricular, o acompanhamento sistemático, a adoção de medidas corretivas e a divulgação dos resultados, acompanhada do registro de boas práticas (Godoy, 2015), conforme é apresentado na figura 3.

Figura 3: Fluxo da GIDE



Fonte: Godoy (2015, p. 20).

O estabelecimento de metas organizacionais é um dos procedimentos fundamentais da cartilha do gerencialismo, que tem como base conceitos do campo privado como eficiência e eficácia, que busca o alcance de resultados e cumprimento de objetivos bem delimitados. É também um procedimento gerador de competitividade, elemento perseguido pelos reformadores empresariais da educação.

Contudo, destacamos que a competitividade não cabe no mundo da educação, como na lógica do mercado que em sua essência trabalha na lógica da competição. Nesse sentido, corroboramos com a ideia de Freitas (2012), que considera a competição entre profissionais e escolas, a pressão sobre o desempenho dos alunos e a preparação para testes consequências negativas da privatização.

A colocação dos profissionais de educação em processos de competição entre si e entre escolas levará à diminuição da possibilidade de colaboração entre estes. A educação, entretanto, tem que ser uma atividade colaborativa altamente dependente das relações interpessoais e profissionais que se estabelecem no interior da escola (Freitas, 2012, p. 390).

Ao descrever o objetivo da criação da GIDE e suas características, Godoy (2015) afirma que a ideia de se estabelecer metas para os indicadores de resultados em educação sempre trouxe insegurança e foi motivo de rejeição por parte de muitos, o que ela justifica dizendo que “somos, tradicionalmente, exímios planejadores e fracos executores” (p.15). Para Godoy (2015), em termos de documentos oficiais, a escola já tem o PPP e o PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), que são documentos oficiais, porém “a essência, isto é, a missão, visão de futuro, os valores, as diretrizes pedagógicas e administrativas da instituição ficam, no geral, perdidos nesse grande número de páginas” (p.15). Nesse sentido, afirma que “por esse motivo, a metodologia gerencial adotada integra esse aspecto pedagógico ao gerencial e ao estratégico (p.15). A autora segue sua defesa afirmando que:

[...] Foi visando à solução desse “problema” que se propôs a GIDE- Gestão Integrada da Escola, que tem como característica essencial a integração dos aspectos pedagógicos, estratégicos e gerenciais da escola. Depois de uma análise profunda dos formulários adotados, foi possível eliminar as superposições, mantendo a contribuição específica de cada um dos instrumentos em vigor (Godoy, 2015, p. 15).

Embora a GIDE seja apresentada como uma metodologia capaz de articular planejamento escolar, processos pedagógicos e metas de desempenho, é necessário questionar algumas premissas centrais do seu funcionamento e dos impactos esperados. Primeiramente, a ênfase no cumprimento de metas mensuráveis pelo Ideb pode reduzir a complexidade do processo educativo a indicadores quantitativos, negligenciando dimensões qualitativas do ensino-aprendizagem, como a formação cidadã, a criatividade e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

Além disso, ao afirmar que a rejeição a metas decorre da “tradição de sermos exímios planejadores e fracos executores” (Godoy, 2015, p.15), há o risco de responsabilizar exclusivamente as escolas e seus gestores pelo não atingimento de resultados, desconsiderando

fatores estruturais externos, como desigualdades socioeconômicas, falta de recursos, condições de trabalho dos professores e contexto social das famílias. Neste sentido, Alarvase *et al* (2013, p.26) nos traz que as “[...] políticas de responsabilização podem, ao contrário do que se deseja, acabar por favorecer a lógica da meritocracia e culpabilização, dificultando a organização dos agentes escolares com base em princípios democráticos”.

Outro ponto crítico reside na integração da dimensão pedagógica ao gerenciamento e ao estratégico, que, embora apresentada como uma inovação, pode gerar tensões entre autonomia pedagógica e exigências burocráticas, transformando a escola em um espaço de controle de desempenho mais do que de aprendizagem significativa.

A apresentação da GIDE por Godoy (2015) alterna entre as classificações de *método*, *metodologia* e *modelo*. Essa polissemia exige um esclarecimento conceitual. Do ponto de vista científico, *método* e *metodologia* não são termos equivalentes. Lakatos e Marconi (2005, p. 83) afirmam que “o método é o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que permitem alcançar o objetivo, enquanto a metodologia refere-se à fundamentação teórica que justifica a adoção de determinado método”. Ou seja, o *método* seria o caminho ou conjunto de procedimentos sistemáticos utilizados para atingir determinado objetivo ou produzir conhecimento. E a *metodologia* poderia ser definida como a reflexão crítica sobre os métodos, ou seja, o estudo que fundamenta, justifica e orienta a escolha dos procedimentos.

Em relação ao termo *modelo*, a GIDE não é apenas um conjunto de técnicas isoladas: ela organiza princípios, etapas e ferramentas de gestão escolar. O próprio documento oficial a descreve como um “sistema gerencial de solução de problemas” (Minas Gerais, 2020), o que se aproxima da ideia de *modelo* de gestão. Godoy e Murici (2009) afirmam que a GIDE articula dimensões (resultados, condições ambientais, ensino-aprendizagem) em um formato padronizado, típico de um *modelo*. Definir a GIDE como um *modelo* de gestão educacional também é adequado, pois ela: possui uma base metodológica (PDCA, indicadores, metas); tem pretensão de padronização e serve como referência para redes públicas de ensino.

Quando Godoy (2015) define a GIDE como *método*, *metodologia* ou *modelo*, há um uso pragmático e aplicado dos termos, comum em documentos de gestão e políticas públicas. Nesse contexto, *método* é entendido como um conjunto estruturado de procedimentos práticos (PDCA, diagnóstico, metas, execução, monitoramento); *metodologia* aparece como o arcabouço teórico-prático que justifica e organiza esses procedimentos e *modelo* se refere a

princípios, etapas e instrumentos padronizados, que orientam as escolas no cumprimento das metas estabelecidas pelo Estado.

Assim, é possível compreender que a GIDE oscila entre os conceitos: enquanto *método*, ela é o caminho operacional para as escolas atingirem metas; enquanto *metodologia*, ela se apresenta como um sistema de organização e reflexão sobre o processo de gestão educacional e como *modelo* ela se identifica como um instrumento de padronização de condutas. A utilização dos três termos, portanto, revela mais uma escolha pragmática do que epistemológica, cabendo problematizar se tal designação se refere a critérios científicos ou apenas administrativos.

O risco, do ponto de vista científico, seria reduzir *metodologia* a um manual de técnicas, esvaziando seu caráter crítico. Como lembra Demo (1995), “metodologia não é apenas técnica, mas reflexão crítica e criativa sobre o uso dos métodos”. Nesse sentido, ao chamar a GIDE de *metodologia*, Godoy (2015) reforça a ideia de que se trata de um modelo estruturado de gestão, mas deixa em aberto se há ou não fundamentação epistemológica para tal. Assim, a oscilação terminológica revela tanto seu caráter operacional quanto seu papel normativo e prescritivo no âmbito das políticas educacionais. Neste trabalho, optamos por utilizar tanto o termo *método* quanto *metodologia* ou mesmo *modelo*, de acordo com a tratativa dada aos termos ao tecer a discussão ao longo da dissertação.

Diante dessa polissemia conceitual presente na definição da GIDE; ora tratada como método, ora como metodologia, ora como modelo, torna-se necessário organizar de forma clara as distinções epistemológicas entre esses termos, evitando sobreposições e imprecisões analíticas. Para contribuir com essa distinção conceitual, a seguir é apresentado um quadro comparativo que sistematiza as diferenças fundamentais entre *método*, *metodologia* e *modelo* no campo da gestão educacional e, em particular, no escopo de funcionamento da GIDE.

Quadro 13: Diferenças conceituais entre método, metodologia e modelo no contexto da GIDE

Termo	Definição (segundo a literatura)	A aplicação do termo na GIDE	Referências
Método	Conjunto de procedimentos práticos e operacionais utilizados para atingir objetivos.	PDCA, diagnóstico, execução, metas, monitoramento	Lakatos; Marconi (2005)
Metodologia	Fundamentação teórica que orienta a escolha dos métodos e sua reflexão crítica.	Estrutura conceitual que embasa os instrumentos de gestão e avaliação (ex: <i>Balanced Scorecard</i>)	Demo (1995)

Modelo	Conjunto padronizado de princípios, etapas e instrumentos que servem de referência replicável.	Sistema gerencial estruturado que padroniza práticas de gestão nas escolas (documentos orientadores por etapas, formulários, 5S)	Minas Gerais (2020); Godoy; Murici (2009)
---------------	--	--	---

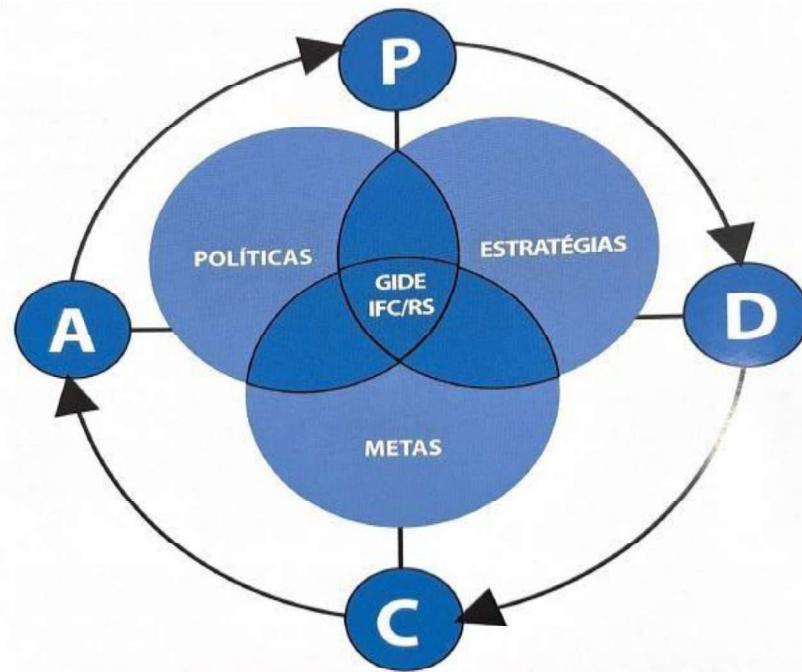
Fonte: Elaboração própria (2025) a partir de documentação oficial da SEE/MG (Minas Gerais, 2020), e pesquisas de Godoy e Murici (2009), Lakatos; Marconi (2005) e Demo (1995).

A sistematização apresentada no Quadro 13 evidencia que a GIDE opera de modo híbrido entre os três níveis conceituais, sendo utilizado o termo que melhor se adequa ao efeito discursivo desejado em cada situação. Ao alternar entre *método*, *metodologia* e *modelo*, a política constrói uma narrativa de neutralidade técnica que encobre seu caráter normativo e prescritivo, apresentando-se simultaneamente como procedimento operacional, reflexão organizativa e referência estruturante de gestão.

Essa fluidez terminológica contribui para legitimar a implementação da GIDE, pois permite que ela seja compreendida tanto como diretriz técnica quanto como fundamento de gestão, minimizando o debate epistemológico conceitual e reforçando a ideia de que se trata de um instrumento incontestável de “melhoria da qualidade”. Ao fundamentar essas distinções dos termos, fica claro que a ambiguidade dos termos não é acidental, mas constitutiva do próprio funcionamento da política.

A metodologia GIDE é sustentada pelo método PDCA e balizada pelo indicador IFC/RS (Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social). Pelas descrições sobre o modelo GIDE nos documentos oficiais, este está ancorado em princípios do gerencialismo e do controle por resultados, buscando criar mecanismos de monitoramento permanentes para a gestão escolar. Por isso, ela adota o IFC/RS que, segundo o documento, “mensura o desempenho da escola nos resultados associados ao cumprimento de sua missão, tem foco em resultados e orienta a escola quanto ao estabelecimento de padrões pedagógicos e administrativos de excelência” (Minas Gerais, 2020, p.43).

Figura 4: Método PDCA na Gestão Integrada da Escola



Fonte: Godoy (2015, p. 16).

De acordo com Godoy (2015, p. 16), para produzir o indicador IFC/RS, foram analisadas, de forma sistemática, as causas básicas que geraram impacto nos resultados de um contingente de mais de 3.000 escolas e foi verificado que, independentemente da localização geográfica, as causas se repetiam, “desenvolveu-se, então, esse indicador gerencial para a GIDE, visando à tomada de ações mais rápidas e assertivas em busca de resultados desejados”.

Conforme apontam Godoy e Murici (2009, p. 17), o IFC/RS contempla três dimensões: a dimensão resultados, que abrange tanto as avaliações internas e externas quanto a capacidade de autossustentação da escola; a dimensão condições ambientais, relacionada à saúde física e mental, à participação política, à convivência, à infraestrutura e aos serviços disponíveis; e a dimensão ensino-aprendizagem, que envolve os diferentes sujeitos da comunidade escolar - gestores, professores, estudantes e famílias. Os dados referentes a essas dimensões são representados por faróis ilustrativos nas cores verdes, amarelos e vermelhos, que sinalizam prioridades de intervenção.

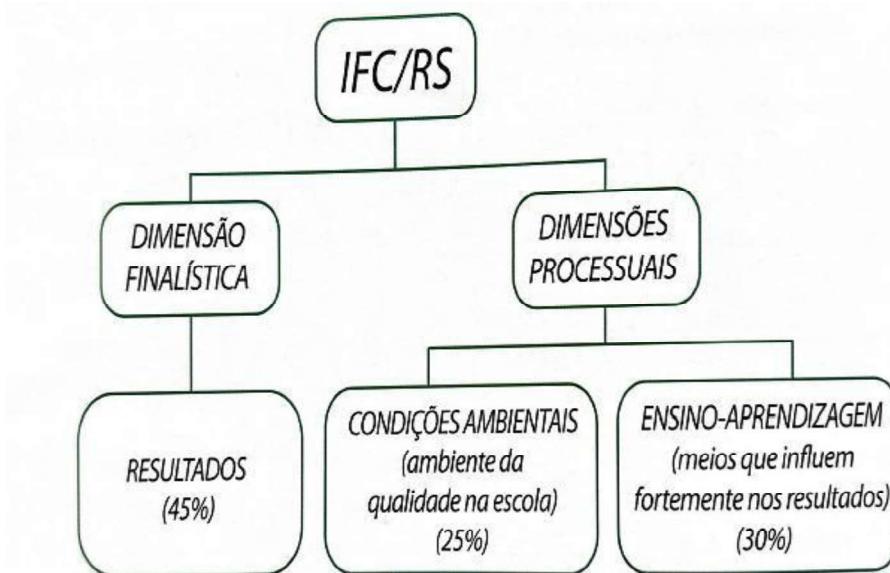
De acordo com Godoy *et al* (2008), a incorporação do índice IFC/RS teve por objetivo medir o desempenho da escola nos resultados tangíveis que refletem no cumprimento de sua missão, definida no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Desta forma, a utilização desse índice, na concepção de seus idealizadores, torna a implementação da GIDE objetiva, na

medida em que, por meio de variáveis que compõe o IFC/RS e que têm foco nos resultados, a escola pode selecionar as variáveis desejadas para analisar o que influencia diretamente nos seus resultados, para serem alvos de medidas específicas de atuação no seu planejamento. Dentre os exemplos elencados no material é possível citar na dimensão “condições ambientais” a preservação do patrimônio público. Já na dimensão “meios que influenciam os resultados”, por exemplo, tem-se a frequência dos professores e/ou o cumprimento das diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s).

Godoy *et al* (2008) ressalta que o IFC/RS, aplicado no contexto do método PDCA na GIDE, pode ser entendido como um caminho para a melhoria do Ideb, uma vez que tem foco em resultados e orienta a escola, por meio de suas variáveis, onde é preciso atuar para reverter maus resultados e/ou atingir metas. A operacionalização da GIDE também prevê etapas de diagnóstico, planejamento, execução e monitoramento, baseadas na coleta de dados internos e externos das escolas, como permanência, aproveitamento e desempenho em avaliações externas. O documento oficial ressalta que esse processo permite a identificação dos fatores que influenciam negativamente os resultados da escola e que precisam ser trabalhados.

Desta forma, o IFC/RS se apresenta como o principal indicador da GIDE e tem como finalidade fornecer às escolas informações detalhadas sobre seus resultados e os fatores que os influenciam. Ele se estrutura em três dimensões situadas na Figura 5: *Resultados* - considera avaliações internas e externas, além da capacidade de autossustentação da escola; *Condições ambientais* - abrange aspectos como saúde física e mental, participação política, convivência, infraestrutura e serviços disponíveis; *Ensino-aprendizagem* - envolve a atuação de gestores, professores, estudantes e famílias no processo educativo (Godoy; Murici, 2009).

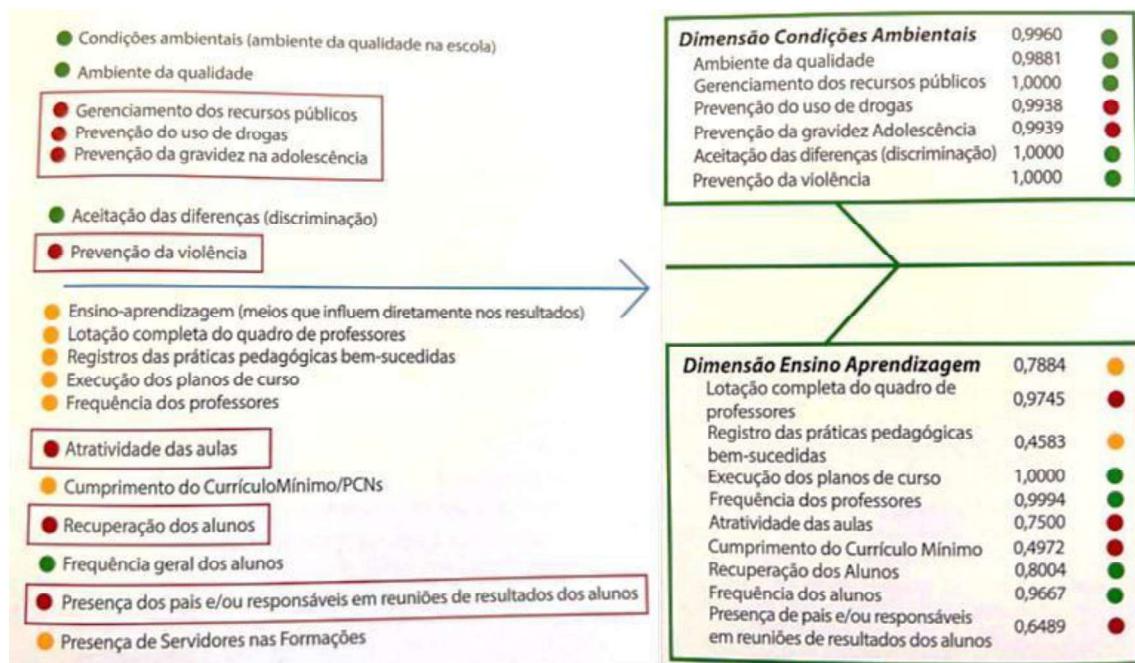
Figura 5: Dimensões Estruturantes do IFC/RS



Fonte: Godoy (2015, p. 18).

Na lógica da GIDE, as dimensões do IFC/RS possibilitam que o indicador funcione como um instrumento de diagnóstico e monitoramento contínuo, permitindo identificar fragilidades, orientar ações corretivas e padronizar a gestão escolar com base em metas e resultados. Entretanto, embora o IFC/RS seja apresentado como uma ferramenta abrangente de diagnóstico e monitoramento, sua lógica de funcionamento reforça a padronização e o controle externo da gestão escolar.

Ao organizar os resultados em três dimensões - resultados, condições ambientais e ensino-aprendizagem (Godoy; Murici, 2009) - o indicador traduz aspectos complexos da realidade escolar em métricas quantificáveis, priorizando a mensuração de desempenho em detrimento das singularidades de cada contexto educacional. Nas figuras 6 e 7, observamos a árvore do IFC/RS, com a sinalização em cores que significam faróis que traduzem visualmente, pela diferenciação de cores, os resultados obtidos com a análise de variáveis específicas.

Figura 6: Árvore do IFC/RS – parte 1

Fonte: Godoy (2015, p. 46).

Figura 7: Árvore do IFC/RS – parte 2

Fonte: Godoy (2015, p. 47).

Na prática, o IFC/RS contribui para a disseminação de uma cultura de responsabilização (*accountability*), alinhada ao ideário gerencialista, que desloca a noção de qualidade educacional para o cumprimento de metas e indicadores pré-estabelecidos. Como alerta Adrião (2022), a padronização de processos e resultados tende a reduzir a autonomia das escolas e a desconsiderar as especificidades culturais, sociais e econômicas dos territórios. Assim, embora o índice seja apresentado como mecanismo de apoio à gestão, ele também atua como instrumento de regulação e de alinhamento das práticas escolares a um modelo de eficiência inspirado no setor empresarial.

Essa perspectiva está em consonância com o que Ball e Mainardes (2011) denominam de performatividade nas políticas educacionais, isto é, a ênfase em sistemas de avaliação, comparações e *rankings* que passam a regular a prática pedagógica e a gestão escolar. Para os autores, tais instrumentos reforçam a lógica neoliberal ao substituir a reflexão pedagógica pela busca de resultados mensuráveis, promovendo a homogeneização das práticas escolares e a transformação da educação em um campo orientado por métricas de desempenho. Assim, embora o IFC/RS seja divulgado como mecanismo de apoio, ele se consolida como dispositivo de regulação, que enquadra a escola pública em parâmetros externos de eficiência e produtividade, próprios da racionalidade empresarial.

Como vimos na *seção 2*, no campo educacional, a privatização tem se manifestado de diferentes maneiras, seja por meio da oferta direta de serviços por instituições privadas, seja pela influência do setor privado na formulação e direcionamento das políticas públicas de educação (Peroni; Scheibe, 2017). Esse movimento pode ser observado quando organizações privadas passam a intervir tanto no conteúdo da educação pública quanto em sua própria execução, como ocorre com a implementação da GIDE nas escolas

Nesse contexto de avanço do privado sobre o público, a GIDE introduz, em cada escola da rede pública, instrumentos de controle baseados em indicadores previamente definidos. Cada indicador é composto por variáveis determinadas de forma centralizada, sem consulta ou participação das escolas na definição de sua pertinência ou da prioridade atribuída a cada uma delas. Assim, o instrumento IFC/RS é entregue às escolas já estruturado e fechado em seus percentuais, de modo verticalizado, o que inclui também a própria imposição da consultoria responsável.

As figuras abaixo mostram orientações oficiais recebidas por uma escola para o preenchimento de planilhas referentes ao IFC/RS:

Figura 8: Tutorial 1 - IFC/RS para preenchimento dos formulários escolares

IFC/RS – DIAGNÓSTICO DA ESCOLA

O principal indicador de resultados utilizado na GIDE Avançada é o Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social - IFC/RS, com a sua aplicação, a escola possui um diagnóstico dos seus resultados, meios que influem fortemente esses resultados e meios relativos à vertente ambiental.

O IFC/RS é composto pelas dimensões **Resultados**, **Condições Ambientais** (ambiente da qualidade) e **Ensino-aprendizagem** (meios que influem fortemente nos resultados) e cada dimensão por uma série de variáveis.

Para o diagnóstico da escola, serão preenchidas 8 variáveis por meio de 4 formulários, sendo cada um deles específico para um público-alvo: **estudantes, especialistas, funcionários e secretaria**.

Para o preenchimento do formulário é imprescindível que os responsáveis certifiquem da informação a ser registrada, pois trata-se de um diagnóstico da escola. Para o preenchimento da variável “**Ambiente adequado para a aprendizagem**” é fundamental que o responsável visite o ambiente escolar para a avaliação.

IFC/RS – FORMULÁRIOS

As variáveis estão distribuídas nos formulários de acordo com o exposto abaixo:

VARIÁVEIS	FORMULÁRIOS			
	Estudante (a partir do 4º ano)	Especialista	Funcionário	Secretaria**
1. Ambiente adequado para aprendizagem	✓	✓	✓	✓
2. Prevenção de violência	✓	✓	✓	✓
3. Cumprimento do Planejamento Curricular		✓		
4. Professores que promovem atividades diversificadas e atrativas		✓		
5. Frequência dos estudantes*	*	*	*	*
6. Disciplina		✓		
7. Reuniões pedagógicas		✓		
8. Participação dos pais e/ou responsáveis na vida escolar dos estudantes		✓		

* A frequência dos estudantes será fornecida pela SEE após o fechamento do 1º Bimestre e consolidada pela FGD.
** A Secretaria também irá preencher campos relativos à comunidade escolar.

Fonte: Godoy (2015, p. 52).

Figura 9: Tutorial 2 - IFC/RS para preenchimento dos formulários escolares

IFC/RS – ACESSO AOS FORMULÁRIOS

Os links dos Formulários Google foram enviados por e-mail às escolas e também disponibilizados no Drive, na pasta IFC/RS>>IFC Diagnóstico, e seguem abaixo juntamente com as informações de preenchimento:

- **IFC Especialistas:** caso a escola possua mais de um especialista, deve ser preenchido um formulário por especialista.
- **IFC Estudantes:** todos os estudantes, a partir do 4º ano do ensino fundamental preenchem um formulário.
- **IFC Funcionários:** todos os funcionários da escola preenchem um formulário cada.
- **IFC Secretaria:** deve ser preenchido um formulário por escola.

IFC/RS – RELATÓRIO FINAL

Após o preenchimento de todos os formulários da escola, em até 3 dias úteis, as respostas serão consolidadas em um **relatório** e disponibilizados, por e-mail, às escolas.

- Neste relatório estarão todas as variáveis consolidadas com seus respectivos fardos (verde, amarelo ou vermelho).
- **Para acessar o relatório a escola precisa fazer login na sua conta institucional** (escola99999@educacao.mg.gov.br).

Fonte: Godoy (2015, p. 52).

Analizando esse documento orientador enviado às escolas, é possível refletir sobre algumas questões contidas nestas orientações, como:

- (1) a normatização de procedimentos e padronização de condutas intrínsecas à incorporação da GIDE pela escola;
- (2) a responsabilização da escola pelo controle de variáveis diversas (que não podem ser diretamente controladas, visto que dependem de outros fatores) e que influenciarão diretamente na definição do seu índice IFC/RS, tais como, “frequência dos estudantes”, “disciplina”, “participação dos pais e/ou responsáveis na vida escolar dos estudantes”, bem como “professores que promovem atividades diversificadas e atrativas”;

(3) aumento da carga de trabalho, de função e de tempo disponível para que diferentes indivíduos do grupo escolar tenham que se disponibilizar para o preenchimento dos formulários (especialistas, estudantes, funcionários e secretaria);

(4) reforço da informação de que os dados fornecidos por meio dos formulários serão consolidados em relatórios e as variáveis representadas por faróis verdes, amarelos ou vermelhos; o que sinalizará os pontos positivos e negativos da escola, responsabilizando seus agentes pelos resultados em termos quantitativos e qualitativos.

Ao propor indicadores de eficiência e resultados, como o índice IFC/RS, a GIDE reatualiza princípios de gestão que têm origem no taylorismo⁶², teoria estruturada por Taylor (1995) como método de racionalização do trabalho. Saviani (2012, p.67) conceitua o Taylorismo como:

[...] um processo pelo qual o saber dos trabalhadores é desapropriado e apropriado pelos setores dominantes, elaborado e desenvolvido de forma parcelada. Taylor fez estudos de tempo e movimento, analisou como os trabalhadores produziam, elaborou e sistematizou o conhecimento daí resultante, desapropriando os trabalhadores do saber sobre o conjunto do processo, que passou a ser propriedade privada da classe dominante.

A lógica presente no índice IFC/RS da GIDE encontra respaldo na teoria taylorista de organização do trabalho, na medida em que reduz a complexidade da prática pedagógica a indicadores numéricos e metas de desempenho, reafirmando uma concepção de gestão voltada à intensificação do trabalho e ao controle sobre os sujeitos. Assim como Taylor (1995) transferiu ao corpo gerencial o controle sobre o ritmo e a forma de execução das tarefas nas fábricas, a GIDE institui mecanismos de padronização e monitoramento que limitam a autonomia docente e subordinam a prática educativa a metas de produtividade.

Os estudos de Taylor indicam que para melhorar o rendimento, havia nas fábricas a adoção de recursos visuais⁶³ como instrumentos de coordenação e controle do trabalho, por meio de fichas coloridas, quadros ou luzes sinalizadoras. O objetivo era que o próprio trabalhador, pela visualização, identificasse a expectativa do empregador e ajustasse sua produção de acordo com ela. A sinalização por cores, para rápida interpretação do conteúdo

⁶² Ao final do século XIX e início do XX, Taylor (1995) estruturou a administração científica como método de racionalização do trabalho, baseada em treinamento, padronização e prescrição de tarefas. Seu objetivo declarado era assegurar a “prosperidade” tanto do empregador quanto do empregado, entendida, entretanto, como maior aproveitamento e eficiência do trabalhador.

⁶³ A GIDE se utiliza da estratégia empresarial de sinalização por cores para também pressionar o trabalhador a produzir dados de acordo com as metas que a FDG estabelece junto a Secretaria de Estado de Educação.

das demandas de trabalho bem como requisições de melhorias constantes, assim como nos primórdios da administração científica adotada por Taylor (1995), está presente na lógica do IFC/RS como indutora do resultado e do que deve ser melhorado para alcançar a qualidade.

Posteriormente, Ohno (1997) aprimorou esse mecanismo de utilização de luzes sinalizadoras por meio do Andon⁶⁴, quadro de sinalização instalado sobre a linha de produção que indicava, com luzes de diferentes cores, o andamento das operações: “[...] quando as operações estão normais, a luz verde está ligada. Quando um operário deseja ajustar alguma coisa na linha e solicita ajuda, ele acende uma luz amarela [...]” (Ohno, 1997, p. 129). Caso houvesse necessidade de interrupção, era acionada a luz vermelha. A GIDE, ao empregar um sistema de sinalização semelhante, evidencia a transposição dessas estratégias para o campo educacional, o que demonstra que não se trata de inovação, mas de reaplicação de práticas concebidas no setor fabril.

Observa-se que a lógica da gestão por cores não busca estabilidade, mas sim intensificação constante do ritmo de trabalho, ao inserir na rotina a lógica da busca pela correção constante e pelo cumprimento de metas, assim como pela padronização de índices. No caso das escolas, a adoção desse modelo implica a redução da autonomia docente, uma vez que o foco passa a ser atender aos parâmetros externos de desempenho, muitas vezes distantes da realidade pedagógica. Esse processo é visível nas escolas que implementam a GIDE, visto que, por meio do Painel de Evidências, os profissionais da educação são condicionados a exporem os resultados acompanhados por sinalizações cromáticas (faróis) que, em tese, avaliam a qualidade do trabalho escolar, mas na prática direcionam esforços apenas para responder às demandas da empresa consultora, legitimadas pela Secretaria de Educação. O resultado é a subordinação do trabalho pedagógico a um mecanismo externo de controle que redefine as prioridades escolares, reduzindo o espaço de decisão e a autonomia dos docentes.

Cosete Ramos (1992), antes mesmo de Godoy e Murici (2009) e de Godoy (2015), já defendia a aplicabilidade de metodologias empresariais à escola, partindo do entendimento de que, como toda organização, ela compartilha objetivos, estratégias e mecanismos de avaliação. Tanto Ramos (1992) quanto Godoy (2015) propuseram um hibridismo entre a lógica administrativa empresarial e a gestão escolar. Na obra de Ramos (1992, p. 17), isso se evidencia

⁶⁴ O "Andon de Ohno" é um sistema de gestão visual criado por Taiichi Ohno dentro do Sistema Toyota de Produção, que usa painéis luminosos (Andons) ou um cordão Andon para alertar os trabalhadores e a gerência sobre falhas, defeitos ou problemas na linha de produção. A ideia é que, ao detectar um problema, um operador pode parar o processo imediatamente para que a causa-raiz seja investigada e corrigida, evitando a produção de defeitos e promovendo a melhoria contínua. (Pereira, 2020).

quando a autora afirma que a escola que adota a filosofia da qualidade total atua “[...] em função do seu cliente mais destacado - o aluno [...]”. A recorrência do termo “cliente” e a concepção de que os problemas educacionais podem ser resolvidos apenas pelo esforço técnico dos profissionais revelam a adesão à lógica gerencial, que, como destaca Shiroma (2003, p. 77), reforça a “[...] a dimensão política da formação e atuação dos professores”. Nesse contexto, os docentes são moldados para se tornarem trabalhadores flexíveis às demandas externas, processo que Figueiredo (2014) denomina de reconversão docente.

Com isso, as discussões sobre qualidade educacional passam a reproduzir critérios empresariais, vinculados à lógica produtivista e mercantil, como observa Gentili (1996, p. 126): “[...] não se diferenciando assim da lógica produtivista e mercantil que caracteriza os critérios segundo os quais é medida e avaliada a qualidade no mundo dos negócios”. A noção de qualidade deixa de ser uma construção social e passa a ser apropriada como um instrumento de intensificação e controle do trabalho escolar.

A esse respeito, Ramos (1992, p. 23) já incorporava em suas propostas o ciclo PDCA. Em sua concepção, a qualidade é “[...] uma conquista ou construção, ao longo do tempo, através de um aperfeiçoamento contínuo”. Tal perspectiva remete diretamente à filosofia administrativa de melhoria contínua⁶⁵, que, ao ser aplicada ao contexto escolar, passa a funcionar como estratégia de intensificação do trabalho docente, impondo-lhe ritmos e metas definidos externamente.

Nesse sentido, nos remetemos à política mais recentes em Minas Gerais, durante a gestão de Romeu Zema, que, por meio da GIDE, reproduz a mesma lógica de controle e padronização do trabalho escolar. Sob a retórica da busca pela qualidade, institui-se um sistema que, na prática, intensifica a cobrança sobre os docentes, restringe sua autonomia pedagógica e orienta suas práticas para responder a indicadores externos. Esse movimento revela como a importação de estratégias gerenciais oriundas do setor produtivo industrial reconfigura a escola em função de metas de desempenho, esvaziando seu papel formativo e submetendo o trabalho docente a lógicas de eficiência e produtividade.

⁶⁵ A filosofia e melhoria contínua, ou Kaizen, de origem japonesa, é uma metodologia que busca a excelência através de pequenas e constantes mudanças em todos os aspectos de um processo ou atividade. Ela promove a eliminação de desperdícios e o aumento da eficiência, tornando a melhoria uma responsabilidade de todos os membros de uma organização ou até mesmo de um indivíduo em sua vida pessoal. (Ramos, 1992).

Em relação às etapas de implementação da GIDE nas escolas, o Memorando-Circular nº 5/2020/SEE/DIEF orientou da seguinte forma:

[...] Para a execução do projeto, a FDG oferecerá suporte na implementação e desenvolvimento do sistema GIDE 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; 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.

[...] Para a implementação da GIDE, é preciso que cada SRE disponibilize o quantitativo de Analistas/Técnicos da Equipe Pedagógica conforme informado nos quadros 1 e 2, pois cada multiplicador terá, em média, de acordo com a especificidade de cada regional, entre 5 e 7 escolas sob sua responsabilidade. Serão os multiplicadores da GIDE na SRE que terão a responsabilidade de 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).

[...] A definição do número de multiplicadores considerou também informações prestadas pela SRE no formulário anexo ao Memorando Circular nº 3/2020/SEE/DIEF de 24 de junho de 2020 sobre o quantitativo de servidores em efetivo exercício na equipe pedagógica. Além do multiplicador, haverá na SRE um Coordenador da GIDE, que deverá ser, preferencialmente o Supervisor da DIVEP (Equipe Pedagógica) ou o Diretor Educacional. Orientações e detalhamentos sobre as atribuições e atuação do multiplicador e do Coordenador serão repassadas na capacitação e nas reuniões de monitoramento realizadas com a equipe de Consultores da FDG e do Núcleo GIDE da SEE em cronograma a ser enviado oportunamente (Minas Gerais, 2020, p. 02).

As orientações para a implementação da GIDE evidenciam uma estrutura organizacional centralizada e hierarquizada, na qual a FDG atua como instância técnica de comando, responsável por orientar, capacitar e monitorar os sujeitos envolvidos no processo. Sob a aparência de um “suporte” às escolas, o que se observa é a transferência de metodologias típicas da gestão empresarial para o interior da política educacional, reforçando a lógica de resultados e ênfase na performatividade dos indivíduos inseridos nesse contexto. Segundo Ball (2010, p. 38),

[...] a performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modelo de regulação, um sistema de “terror”, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como forma de controle, fricção e de troca. Performances – de sujeitos individuais e organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção. Elas significam, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou valor de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento.

A criação das funções de multiplicadores e coordenadores da GIDE, vinculados às SRE, é um dispositivo que materializa o controle em rede: os multiplicadores tornam-se intermediários entre a FDG/SEE e as escolas, devendo acompanhar de forma sistemática e

quinzenal os trabalhos pedagógicos. Isso transforma a mediação pedagógica em um processo de vigilância e de reportes contínuos, configurando uma rationalidade burocrático-gerencial que limita a autonomia dos professores e gestores escolares. Assim, constituem um meio para alterar o que significa ser professor: o professor torna-se um “sujeito empreendedor”, isto é, um gestor de performatividade e o diretor se tornou um gerente de empresa, que deve permanecer preocupado com a administração de recursos, com a eficácia e a eficiência dos resultados e com o cumprimento dos objetivos (Barroso, 2011).

Além disso, o fato de cada multiplicador ser responsável por um conjunto de escolas (em média de 5 a 7) ilustra a padronização das práticas educativas, esvaziando a singularidade das realidades locais e reforçando a ideia de que a gestão escolar pode ser replicada como um modelo técnico. Trata-se de uma clara atualização de princípios tayloristas, em que o processo educativo é fragmentado, supervisionado e constantemente mensurado, deslocando o foco da formação integral para a produtividade medida por indicadores.

Outro aspecto crítico é a ênfase nas capacitações e reuniões de monitoramento, conduzidas pela FDG e pelo Núcleo GIDE da SEE, que se apresentam como espaços de “formação”, mas que, operam como mecanismos de padronização de condutas e de constante monitoramento. Nesse processo, o conhecimento pedagógico dos profissionais da educação é subordinado ao saber técnico-gerencial da consultoria, reforçando a dependência das escolas em relação a orientações externas e descaracterizando o espaço escolar como *lócus* de construção coletiva de práticas pedagógicas. Nesse sentido, observa-se que “[...] o deslocamento do papel do Estado como formulador e executor de políticas educacionais para a posição de contratante e avaliador de serviços reforça a lógica privatista e redefine a gestão escolar nos moldes do setor empresarial” (Adrião; Peroni, 2009, p. 18).

Portanto, as etapas de implementação da GIDE descritas no memorando evidenciam um modelo de política pública que, sob o discurso de apoio e eficiência, promove a intensificação do trabalho do profissional da educação, a perda de autonomia pedagógica e a subsunção da escola às lógicas empresariais de gestão. Em última instância, a centralidade conferida à FDG e à SEE, em detrimento da experiência acumulada pelas escolas, reitera a concepção neoliberal de governança educacional, baseada em indicadores, metas e no controle permanente do trabalho escolar.

A educação, nesse contexto, é vista como um produto, para o qual o mercado dita as regras. Assim, o ensino passa a ter caráter de mercadoria e os sujeitos da educação são vistos como clientela/clientes, contrapondo-se, portanto, a uma perspectiva mais igualitária e coletiva na/da educação (Dourado, 2007, p. 90).

Outro documento orientador - que informa sobre o acompanhamento das ações da GIDE nas escolas - o Memorando-Circular nº 9/2021/SEE/DIEF, de 04 de maio de 2021, apresenta orientações voltadas à implementação da GIDE nas escolas estaduais mineiras. Sua finalidade principal é alinhar as ações das SRE e das escolas ao modelo de gestão. Entre os objetivos explicitados, destaca-se a consolidação da gestão para resultados pedagógicos, estruturada em torno do planejamento, execução, monitoramento e avaliação, sempre com foco na elevação dos índices de desempenho das escolas em avaliações externas. Para tanto, o documento define as atribuições do coordenador responsável pelas ações da GIDE na escola, como por exemplo: “[...] Liderar e acompanhar as atividades do projeto na SER, 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” (Minas Gerais, 2021, p. 01). Para Saraiva (2020, p. 07), essas diretrizes verticalmente impostas às escolas representam “[...] mudança das matrizes normativas dos sistemas educacionais; o estabelecimento de um modelo gerencial; a utilização de dados estatísticos e metodologias quantitativas como elementos de definição da política educacional” (Saraiva, 2020, p. 07).

O documento atribui à FDG a responsabilidade de fornecer consultoria, capacitação e acompanhamento técnico, papel que reforça sua centralidade como instância orientadora e avaliadora do processo. Cabe às SRE designar multiplicadores da GIDE (analistas e técnicos pedagógicos) que assumem a função de acompanhar quinzenalmente entre cinco e sete escolas. Também se prevê a figura de um coordenador da GIDE em cada SRE, responsáveis por “[...] organizar e realizar Painel Gerencial bimestral com os Multiplicadores, o Superintendente e o Diretor Educacional para acompanhamento e monitoramento das ações desenvolvidas”; “[...] acompanhar, de forma amostral, os Multiplicadores nas reuniões com as escolas”; “[...] apoiar os Multiplicadores na execução das suas atribuições, definindo ações corretivas para garantir a consecução dos objetivos e metas propostos”; “[...] preencher e manter atualizado os arquivos do Drive, bem como acompanhar e verificar o preenchimento e organização dos arquivos destinados aos Multiplicadores”; “[...] mensalmente, preencher o Formulário do Coordenador após analisar os Formulários dos Multiplicadores” e “[...] manter diálogo constante com o Núcleo GIDE e o consultor da FDG”.

No âmbito das escolas, a orientação do documento é a criação de um comitê gestor escolar, encarregado de executar as etapas da GIDE, cumprir prazos e alimentar relatórios padronizados que servirão de base para o monitoramento conduzido pela FDG e pelo Núcleo GIDE da SEE. A política prevê ainda capacitações contínuas de multiplicadores, coordenadores

e gestores escolares, com encontros periódicos e monitoramentos regulares que visam assegurar a fidelidade à metodologia proposta.

Verifica-se uma intensificação do trabalho, que se expressa na ampliação de tarefas atribuídas aos profissionais da escola, principalmente aos Multiplicadores, muitas das quais extrapolam a atividade pedagógica e se relacionam a funções administrativas e burocráticas, caracterizando um processo de desvio de função que compromete a qualidade do trabalho educativo. Sobre isso, Oliveira (2004) analisa que as políticas de gestão têm provocado intensificação e diversificação das tarefas docentes, resultando em sobrecarga e, muitas vezes, em desvio de função. Concomitante a isso, Peroni (2021, p. 81) destaca que “[...] as reformas educacionais, ancoradas na lógica da parceria público-privada, trazem consigo novas exigências que recaem sobre diretores e professores, os quais passam a acumular funções que não lhes eram próprias, ampliando a sobrecarga de trabalho e contribuindo para processos de desvio de função”.

O excessivo e rígido controle do trabalho pedagógico e de gestão nas escolas, assim como a definição de normas, metas e condutas, anula a autonomia da escola enquanto espaço democrático. Nas instruções sobre a GIDE, enviadas às escolas, há a imposição de uma gestão padronizada, de metas e responsabilização. Desta forma, é questionável o grau de autonomia que a escola passa a assumir. Sobre isso, a LDB de 1996 assegura em seu Art. 15, que: “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de *autonomia* pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (Brasil, 1996). Em virtude disso, o conjunto formado pelo pluralismo de ideias, pela gestão democrática e pelo aumento da autonomia escolar deveria estimular os governos a desenvolverem estratégias e mecanismos de apoio às decisões pedagógicas das escolas, desde que estas fossem fundamentadas nas necessidades específicas dos alunos e não em metas para responder a avaliações externas.

Nessa linha, Azanha (1998, p. 3) destaca que “[...] a autonomia da escola em uma sociedade democrática consiste, principalmente, na capacidade de compreender por si mesma os objetivos da tarefa educativa nesse contexto, implicando a possibilidade de realizar escolhas voltadas para um trabalho pedagógico eticamente responsável”. Paro (2001, p. 113-114) amplia o debate afirmando que autonomia pedagógica diz respeito:

[...] a um mínimo de liberdade que a escola precisa ter para escolher os conteúdos e métodos de ensino, sem o qual fica comprometido o caráter pedagógico de sua intervenção escolar. Essa autonomia é requerida, por um lado, pela própria natureza de atividade pedagógica que, por seu caráter de imprevisibilidade, não é suscetível de

uma completa inflexível antecipação de suas ações, sem comprometer a necessária criatividade que se espera do processo pedagógico. Este processo se realiza entre sujeitos que, por definição, devem gozar de um mínimo de autonomia para exercer essa condição. Da parte do educando, trata-se da garantia de sua atuação como ser de vontade, condição imprescindível para seu aprendizado significativo. Da parte do educador (e da escola como educadora), diante da multiplicidade e riqueza dos métodos e abordagens do ensino, a imposição arbitrária de apenas um ou outros deles para todo um sistema de ensino pode significar a escolha errada para as situações particulares, além de concorrer para a estagnação e o retrocesso na busca de soluções novas e mais adequadas às questões do ensino. A esse respeito, a história da educação tem mostrado o quanto essa multiplicidade e essa riqueza de métodos se devem a uma atitude de constante abertura a novas soluções.

Por fim, o memorando nº 9/2021/SEE/DIEF estrutura a implementação da GIDE por meio de uma organização hierárquica e centralizada, na qual a FDG detém a função de orientar, padronizar e avaliar as práticas de gestão escolar. Às SRE e às escolas cabe essencialmente executar e reportar, reforçando uma lógica de controle assentada em metas e indicadores. Tal desenho revela um processo que, sob o discurso da eficiência e da qualidade, intensifica o trabalho dos profissionais da educação e reduz a autonomia das escolas, submetendo suas práticas ao acompanhamento permanente de instâncias externas ao cotidiano escolar. Nesse documento, em “outras orientações”, recomenda-se que “[...] a equipe GIDE (coordenadores e multiplicadores) organize cronogramas de estudo de materiais como: materiais e apresentações disponibilizadas nas capacitações da GIDE; livro *Melhorar resultados da educação: será que os gestores sabem?* de autoria da professora Maria Helena Pádua Coelho de Godoy; documentos orientadores da SEE e materiais disponíveis [...]” (Minas Gerais, 2021, p. 02). Desta forma, esse livro é utilizado neste trabalho como um dos documentos analisados e que sustentam as discussões, visto que ele é indicado às escolas como norteador da implementação da GIDE e da condução do trabalho dos docentes e gestores.

Outro documento importante que compõe as orientações referentes à implementação da GIDE é a Resolução SEE nº 4.381/2020, que regulamenta os Indicadores da Gestão Escolar para fins de Avaliação de Desempenho dos Gestores Escolares (ADGE) e revela a adoção de uma lógica gerencial na educação pública mineira. O documento define, em seu Art. 3º o que se entende por indicadores da gestão escolar, sendo “[...] um conjunto de informações quantitativas e qualitativas, em relação às seguintes dimensões: Gestão Pedagógica, Gestão Administrativa-Financeira e Gestão de Pessoas” (Minas Gerais, 2020, p. 2). No parágrafo terceiro, desse mesmo artigo, o documento saliente que

§3º - São indicadores da dimensão "Gestão Pedagógica": I- Atualização de Dados e Informações nos Sistemas Oficiais da SEE/MG; 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; VIII- Regime de Atividades Não-Presenciais (REANP).

O documento estabelece que a ADGE deve se apoiar em um conjunto de informações quantitativas e qualitativas organizando o trabalho do gestor escolar a partir de metas e resultados. Tais indicadores envolvem, por exemplo, o acompanhamento da aprendizagem, a participação em avaliações externas, a regularidade da Caixa Escolar e a avaliação de desempenho dos servidores.

Esse formato se insere no contexto da GIDE, pois vincula o desempenho das escolas e de seus gestores ao cumprimento de indicadores, o que está alinhado ao modelo gerencial característico das políticas neoliberais, que priorizam a eficiência, a responsabilização e a lógica de mercado na administração pública (Ball, 2004; Adrião, 2009). Essa estrutura normativa reflete o processo de plataformização e gerencialismo na educação pública: as escolas e seus gestores são constantemente avaliados a partir de indicadores pré-estabelecidos, restringindo sua autonomia e subordinando o trabalho escolar a métricas externas. Assim, a resolução exemplifica como a política educacional de Minas Gerais, sob a gestão Zema, adere a práticas neoliberais, transferindo ao gestor escolar a responsabilidade direta pelos resultados e ampliando a pressão por desempenho.

Observa-se que a lógica neoliberal presente na implementação da GIDE reforça também a flexibilização do trabalho escolar, reforçando a ideia de responsabilização, deslocando para diretores e equipes a responsabilidade pelos resultados educacionais, ao mesmo tempo em que limita sua margem de decisão. Nesse aspecto, Krawczyk (2017) entende que a flexibilização se realiza através de relações com “instituições de notório reconhecimento” que ofertam a educação com apoio de recursos tecnológicos produzidos por empresas privadas, transformando o professor em um “monitor” e/ou “facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

Essas reformas acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior a responsabilização dos professores (Oliveira, 2004, p.1131).

A mesma lógica empresarial está presente na escola que implementa o modelo GIDE de gestão, visto que gera um tipo de competição entre escolas; maximiza o foco em métricas e em práticas de gestão que focam em resultados quantitativos; priorizam o preenchimento de formulários e planilhas em detrimento de melhoria nas relações interpessoais; além de gerarem um ambiente disciplinador de condutas. Essa utilização da educação como mecanismo de

disseminação dos princípios que regem o mercado, também lança ao ensino a finalidade de formar mão de obra barata e alienada, para abastecer a demanda do mercado, fazendo com que o aluno passe a ser visto através do seu potencial de capital humano. Nas relações estabelecidas entre instituições privadas e escolas públicas, verificamos que o privado define o conteúdo público, tanto nos aspectos de gestão quanto nos aspectos pedagógicos, tornando o ensino um aparato do mercado com vistas ao processo de mercantilização da educação (Peroni; Caetano, 2015).

O Memorando-Circular nº 18/2022/SEE/DIEF, emitido pela SEE/MG, também outro documento orientador, apresenta normas para o acompanhamento das escolas estaduais vinculadas ao Projeto GIDE, com ênfase na (Reunião de Intervenção, Acompanhamento e Planejamento do Plano de Ação da Escola (RIAP), e no uso do Painel de Evidências.

O RIAP também especificado em alguns documentos como “Reunião de Intervenção e Acompanhamento Pedagógico”, é um instrumento metodológico da GIDE utilizado para: Acompanhar a execução do Plano de Ação de cada escola; refletir coletivamente sobre os resultados e desafios; Planejar as próximas intervenções pedagógicas, ajustando estratégias quando necessário. Na prática, o RIAP funciona como um momento formal em que equipe gestora, professores e multiplicadores se reúnem para analisar indicadores de desempenho, discutir evidências (como resultados de avaliações internas e externas) e revisar o andamento das ações propostas.

O objetivo é manter um ciclo contínuo de monitoramento do processo de ensino-aprendizagem, alinhado ao modelo de gestão da GIDE, em que cada reunião representa uma etapa de diagnóstico, intervenção e replanejamento (Minas Gerais, 2019).

O documento do RIAP estabelece que devem ser realizadas reuniões voltadas ao monitoramento das ações descritas no Plano de Ação de cada escola. Essas reuniões têm como objetivo assegurar o acompanhamento pedagógico, a análise dos resultados e a reflexão sobre as práticas desenvolvidas, devendo contar com a participação da equipe gestora e dos professores. O texto destaca que “a reunião de RIAP deve ter duração de até 2 horas por segmento. Destacamos que é preciso manter a pontualidade, garantir o cumprimento do horário de início e término das reuniões com as equipes das escolas, manter o foco e a objetividade do encontro, tornando o momento mais produtivo [...] além disso, após a realização do RIAP, os registros devem ser atualizados nos formulários oficiais até o dia 10 de cada mês, assegurando a continuidade do acompanhamento” (Minas Gerais, 2022, p. 01).

Essas normas demonstram a imposição de uma racionalidade técnica e gerencial na rotina escolar, onde a pontualidade e a produtividade do encontro, aliadas à cobrança mensal por registros, reforçam a intensificação burocrática do trabalho, mesmo em um espaço destinado à reflexão pedagógica.

Em relação ao Painel de Evidências, o documento informa que os resultados são disponibilizados por meio de plataforma digital de acesso restrito às escolas e às Secretaria de Ensino Regional. O painel apresenta informações em três níveis: consolidado da SEE/MG, consolidado da SRE e dados específicos de cada escola. O memorando destaca que “a partir do acesso, cada escola conseguirá visualizar os seguintes níveis de informações: Resultado consolidado da SEE/MG; Resultado consolidado da SRE; Resultado da própria escola [...] ressalta-se ainda que inconsistências identificadas nas notas foram corrigidas, assegurando maior confiabilidade dos dados apresentados” (Minas Gerais, 2022, p. 3).

Ao analisar o documento “Painel de Evidências”, foi possível identificar que ele é produzido pela escola e enviado à SEE, constando as ações implementadas pela escola, de acordo com as necessidades identificadas na fase de planejamento. São contempladas as seguintes informações: Descrição da ação; breve relato sobre a sua execução; data da execução; fotos que comprovem a prática da ação – o que é chamado de “evidências”.

Figura 10: Painel de Evidências

AÇÕES VER E AGIR EVIDÊNCIAS 1º RIAP

AÇÃO 1 - Aplicar o Programa 5S no recreio - AI/EF

BREVE RELATO SOBRE A EXECUÇÃO

- 1.1 Definindo os membros para a realização da reunião.
- 1.2 Confeccionando o sistema de identificação dos membros.
- 1.3 Definindo critérios para avaliar o comportamento dos estudantes e os professores.
- 1.4 Orientando os estudantes para avaliar diariamente, o recreio.
- 1.5 Divulgando, sensibilizando, e incentivando a avaliação.

DATA DA EXECUÇÃO

14/04 a 12/05

AÇÃO 2 - Cumprimento do planejamento curricular

BREVE RELATO SOBRE A EXECUÇÃO

- 2.1 Implementar o Projeto aulas assistidas.
- 2.2 Definindo um cronograma de acompanhamento das aulas dos professores.
- 2.3 Acompanhando, de acordo com o cronograma, as aulas dos professores.
- 2.4 Definindo critérios para avaliar o desempenho do professor: sobre as observações, anotações durante as aulas assistidas.
- 2.5 Realizando mini cursos de formação continuada para os professores a partir das oportunidades de melhoria identificadas.

DATA DA EXECUÇÃO

Inicio	Previsto	Término	Previsto
2.1. 02/05/2023	08/05/2023		
2.2. 15/05/2023	14/07/2023		
2.3. 22/05/2023	14/07/2023		
2.4. 22/05/2023	14/07/2023		
2.5. 01/06/2023	14/07/2023		

AÇÃO 3 - Presença de pais e/ou responsáveis em reuniões pedagógicas individuais e coletivas

BREVE RELATO SOBRE A EXECUÇÃO

- 3.1 Promover momentos de discussão sobre a importância de parceria entre pais e escola.
- 3.2 Definindo o calendário de reuniões.
- 3.2 Definindo temas e planejando dinâmicas e ações que serão trabalhados nos encontros.
- 3.3 Confeccionando com os estultos o concreto e envolvendo aos pais e/ou responsáveis.
- 3.4 Divulgando as datas dos encontros para os pais e/ou responsáveis.
- 3.5 Realizando os encontros.
- 3.6 Realizando encontros individuais entre pais e/ou responsáveis nas reuniões, solicitando a presença dos familiares.

DATA DA EXECUÇÃO

Inicio	Previsto	Término	Previsto
3.1. 24/04/2023	28/04/2023		
3.2. 24/04/2023	28/04/2023		
3.3. 24/04/2023	04/05/2023		
3.4. 24/04/2023	04/05/2023		
3.5. 05/05/2023	14/07/2023		
3.6. 05/05/2023	14/07/2023		

Fonte: Elaboração própria (2025), a partir de dados da SEE/MG.

A exigência de alimentar esse Painel com 'evidências' em formato de fotos e relatórios simplificados evidencia um processo de plataformização do trabalho escolar. Nesse contexto, a prática docente é reduzida a um dado verificável e quantificável, priorizando a comprovação burocrática da ação em detrimento de sua complexidade pedagógica e dos resultados de aprendizagem qualitativos.

Observa-se que o RIAP funciona como um espaço formal e impositivo de reflexão, acompanhamento e avaliação das ações pedagógicas previstas na GIDE, ao passo que o Painel de Evidências materializa, em termos quantitativos, os resultados consolidados em diferentes níveis de análise. Ambos os instrumentos reforçam a lógica de monitoramento constante e *accountability* que caracteriza a gestão educacional no Estado.

Nos artigos 4º e 5º desse documento tem-se informações que remetem ao caráter de responsabilização imposta aos gestores e implementadores da GIDE, além de aspectos punitivos, característicos de políticas públicas alinhadas ao ideário neoliberal que [...] ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária (Ball, 1995, p. 244)

Art. 4º - Os Indicadores da Gestão Escolar, definidos pela SEE/MG, subsidiarão o monitoramento do desempenho do gestor escolar durante a elaboração e os acompanhamentos do Plano de Desenvolvimento (Anexo I). Parágrafo Único - A ausência de registro relativo ao desempenho a quaisquer dos Indicadores da Gestão Escolar da ADGE, somente será admitida caso o indicador não for aplicável à realidade da unidade escolar do gestor avaliado.

Art. 5º - Os casos omissos serão resolvidos pela Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos (SG).

Se faz presente nesses trechos uma cultura da culpabilização, carregada de intencionalidades, que é utilizada como “porta de entrada” para justificar processos de terceirização, de descentralização e de privatização da educação. No caso da GIDE, o discurso de que a escola pública não tem gestão eficiente e que seus resultados positivos dependem de liderança, conhecimento técnico e gerencial, induz a uma compreensão distorcida da realidade escolar e fomenta um entendimento de que a falta de empenho ou dedicação individual (seja dos profissionais da escola ou dos alunos) é que contribuiu para o fracasso escolar e as baixas notas nas avaliações externas.

É uma estratégia de se conseguir resultados a qualquer custo. O único “sucesso” que se pode esperar desta proposta é a privatização da escola pública, a ampliação da segregação social e a formação de quadros para alimentar as empresas (Freitas, 2017, *online*).

Em março de 2022, foi disponibilizado às escolas que implementaram a GIDE, um documento orientador, intitulado “GIDE Avançada: Gestão para Resultados Pedagógicos”. O documento apresenta uma proposta de alinhamento da administração escolar a princípios de eficiência, mensuração e padronização. Nessa lógica, o diagnóstico, a definição de metas e o monitoramento sistemático dos indicadores tornam-se elementos centrais do modelo. O documento faz uma indagação, seguida de resposta, dizendo que: “O que é gestão? Organizar os meios para atingir o fim ou, simplesmente, atingir metas” (Minas Gerais, 2022, p.15). Em seguida, descreve a ‘gestão para resultados’ afirmando que ela “[...] permite identificar e resolver os problemas educacionais, focando nas causas fundamentais, por meio de ferramentas gerenciais” (Minas Gerais, 2022, p.16).

Para ilustrar o processo, o documento apresenta o Diagrama de Ishikawa. Para Miguel (2006), esse diagrama, também conhecido como Diagrama de Causa e Efeito ou Espinha de Peixe, é uma ferramenta visual usada para identificar e analisar as possíveis causas raiz de um problema. Ele organiza visualmente as causas potenciais em categorias, ajudando as equipes a compreender a origem de um efeito indesejado e a desenvolver, soluções eficazes. Em uma das etapas do diagrama, o documento Gestão para Resultados apresenta, em forma de figura, os nichos “cliente”, “método” e “tecnologia” como meios para se atingir os resultados. Nesse caso, os clientes seria a comunidade escolar (alunos, pais e professores), o método seria a GIDE e a tecnologia é o meio pelo qual a GIDE é implementada e utilizada na escola, tendo em vista a plataformização de todo o processo de seu uso pela escola. Essa classificação é um reflexo contundente da mercantilização do ensino, na qual a comunidade escolar é reduzida a consumidores (“clientes”), desfigurando a complexidade da relação pedagógica e transferindo a lógica do mercado para o ambiente educacional.

Esse documento, produzido em conjunto com a FDG, apresenta-se como referência metodológica para a implementação da GIDE nas escolas estaduais de Minas Gerais. A centralidade dada à definição de metas, ao uso de indicadores e ao monitoramento sistemático evidencia que o discurso da gestão para resultados constitui a base conceitual e operacional da GIDE. A ênfase no diagnóstico inicial por meio do IFC/RS ilustra essa aproximação. A proposta da GIDE é construída sobre a ideia de que a escola deve ser permanentemente avaliada, categorizada e comparada, assumindo como padrão a lógica empresarial de desempenho.

Como observa Freitas (2018, p. 47), trata-se de um modelo em que a “qualidade educacional é reduzida a indicadores quantificáveis, produzindo ranqueamentos e competições que pouco dialogam com as reais condições de ensino”. Nesse processo, as escolas são

convocadas a elaborar planos de ação a partir de metas preestabelecidas, sem que haja efetiva participação da comunidade escolar em sua formulação. Essa característica traduz a crítica de Adrião (2009, p. 18), quando afirma que as reformas empresariais promovem “o deslocamento do papel do Estado como formulador de políticas para a condição de contratante e avaliador de resultados”, transferindo à escola apenas a responsabilidade pela execução.

Em relação à liderança na execução do método GIDE nas escolas, o documento Gestão para Resultados apresenta o tópico “Perfis de um líder de alto desempenho”, que seria, segundo consta no documento: “Líder perceptivo: atento a ambientes e pessoas, capaz de tomar decisões e propor novas estratégias ou redirecionamentos; líder comunicativo: prioriza o desenvolvimento de uma boa comunicação, tanto em sala de aula quanto no contexto escolar em geral; líder organizado: voltado à elaboração e ao cumprimento de planejamentos, agendas, projetos e atividades e líder focado em resultados: utiliza métodos gerenciais para alcançar resultados de excelência” (Minas Gerais, 2022, p. 20).

No campo da administração, Chiavenato (2014) discute a liderança como a capacidade de influenciar pessoas em direção a objetivos organizacionais. Para ele, o líder eficaz é aquele que consegue articular autoridade, motivação e comunicação para orientar o grupo. O autor diferencia liderança de chefia: enquanto o chefe se apoia no poder formal, o líder mobiliza seguidores por meio da inspiração, confiança e visão de futuro. Nesse sentido, Bergamini (2009) destaca que o papel da liderança ultrapassa a simples coordenação de tarefas: o líder é responsável por dar sentido às ações coletivas, articulando os interesses individuais com os da organização. Para alcançar alto desempenho, a liderança deve ser inspiradora, incentivando o engajamento e a autonomia dos liderados. A autora ressalta que liderar envolve sensibilidade interpessoal, visão estratégica e competência para lidar com mudanças.

Em se tratando a implementação da GIDE nas escolas, e considerando as características intrínsecas ao ambiente escolar, a definição Fleury e Fischer (2012), autoras contemporâneas, que estudam a liderança em conformidade com as mudanças sociais e culturais ocorridas ao longo dos anos, está mais alinhada aos aspectos esperados para o líder que conduz as ações da GIDE nas escolas. As autoras analisam a liderança em organizações brasileiras, mostrando que líderes eficazes atuam como articuladores culturais, capazes de alinhar valores organizacionais com as práticas cotidianas. O líder de alto desempenho, nesse sentido, não é apenas gestor de tarefas, mas também construtor de identidades coletivas, promovendo engajamento e sentido compartilhado. Essa definição seria a mais articulada para se definir o profissional multiplicador do modelo GIDE nas escolas. Porém, é nítido que o documento indica a definição

mais administrativa e estratégica para o líder que a FDG considera ideal para promover um alto desempenho da GIDE nas escolas.

Em continuidade à análise do documento Gestão para Resultados, a inserção do programa 5S⁶⁶ no documento também revela a influência de práticas oriundas do setor produtivo na organização escolar, algo que se consolida na GIDE com a ênfase na padronização de procedimentos e no controle externo. Nesse sentido, Peroni e Adrião (2005, p. 27) destacam que “a importação de ferramentas gerenciais empresariais para o campo da educação reforça a inserção do privado no público, esvaziando a dimensão pedagógica em nome da lógica da eficiência”.

Dessa forma, o documento que fundamenta a Gestão para Resultados não pode ser compreendido isoladamente: ele se articula diretamente à lógica da GIDE, conformando um modelo de reforma empresarial da educação, fortemente vinculada à ideia de privatização da educação. Ao reduzir a qualidade ao cumprimento de metas, desloca a centralidade do processo pedagógico para o resultado mensurado, configurando a escola como espaço regulado por padrões do mercado. Esse movimento está alinhado ao que Dourado (2020, p. 90) sintetiza ao afirmar que “a educação é vista como um produto, para o qual o mercado dita as regras”.

Concomitante a isso, voltamos à análise do primeiro documento orientador, lançado em 2019, que apresentou o programa Gestão pela Aprendizagem, logo no início da gestão de Romeu Zema em MG. Conforme consta em seu índice, o documento introduz a GIDE no capítulo “Ações Estratégicas: 1. Ações de Fortalecimento da Gestão”. Nesse sentido, a GIDE é, de fato, apresentada como um modelo de fortalecimento da gestão. Apesar de apenas apresentar a GIDE, resumidamente, sem detalhar profundamente suas ações, o documento se centra na apresentação suscinta de todas as políticas para a educação de MG na primeira gestão do governo de Romeu Zema, contemplando outros programas implementados nas escolas, como por exemplo, Jovem de Futuro e Ensino Médio em Tempo Integral. Ao final, o documento deixa claro que “O objetivo do Programa Gestão pela Aprendizagem estabelece o referencial para que todos compreendam a convergência das ações que são desenvolvidas pela SEE e que

⁶⁶ O Programa 5S é uma metodologia japonesa de organização e melhoria contínua, focada em um ambiente de trabalho mais eficiente e produtivo através de cinco princípios (ou sensos): Seiri (Utilização), Seiton (Ordenação), Seiso (Limpeza), Seiketsu (Asseio/Padronização) e Shitsuke (Autodisciplina). A implementação desses sensos visa não apenas a organização física, mas também a criação de uma mentalidade de excelência e bem-estar, reduzindo desperdícios e aumentando a qualidade.

precisam ser alinhadas com o dia a dia da escola” (Minas Gerais, 2019, p. 68). Ao final do documento, a proposta é descrita como uma gestão

[...] fundamentada em fatos e dados com o foco nos resultados pedagógicos, que por sua vez possibilita às escolas a identificação e intervenção assertiva nas causas fundamentais dos seus problemas e permite o aperfeiçoamento de seu processo educativo, a redução das desigualdades existentes em seu ambiente e, por conseguinte, a elevação dos seus indicadores de aprendizagem (Minas Gerais, 2020, p.46).

Desta forma, a GIDE, amparada por esse discurso de gestão para resultados, representa a materialização, no contexto mineiro, das políticas neoliberais que inserem práticas empresariais e privatistas no espaço escolar. Como lembra Freitas (2018), trata-se de uma estratégia de redefinição do papel do Estado, que, em nome da eficiência, acaba por impor às escolas um modelo de gestão verticalizado, descontextualizado e controlado por instrumentos externos. Assim, embora o documento apresente o modelo GIDE como instrumento de modernização e de aprimoramento dos resultados educacionais, a análise crítica permite compreender que ele se insere no movimento mais amplo da reforma empresarial da educação no Brasil. Esse processo, conforme Freitas (2018), implica a redução da autonomia das escolas, a intensificação do controle sobre o trabalho docente e a imposição de uma cultura de resultados, todos alinhados aos pressupostos do Estado neoliberal.

Para ilustrar, de maneira conclusiva, a análise da racionalidade que sustenta a GIDE, adotamos uma leitura do discurso proferido por José Martins de Godoy (um dos instituidores da Fundação da Gide e atual Presidente do Conselho Curador da FdG) durante a abertura do *Festival de Educação Liga da GIDE*, em 06 de outubro de 2025, ocorrido em Belo Horizonte - MG, evento esse promovido pela Secretaria de Educação de Minas Gerais em parceria com a FdG.

O pronunciamento⁶⁷ de Godoy, durante o evento, ilumina a racionalidade que estrutura a política mineira: a crença de que a melhoria educacional deriva essencialmente da adoção de um sistema gerencial capaz de disciplinar esforços, medir desempenhos e otimizar processos. Sua fala celebra a GIDE como “o projeto” e transforma o ato educativo em engenharia operacional, reafirmando a primazia do método, da mensuração e do diagnóstico padronizado sobre o trabalho docente, o contexto escolar e a formação humana. Contudo, à luz de toda a discussão desenvolvida nesta dissertação, evidencia-se que esse discurso não é neutro: ele expressa a hegemonia da gestão empresarial na educação e naturaliza mecanismos de

⁶⁷Disponível em: <https://fdg.org.br/um-chamado-a-transformacao-do-pais-pronunciamento-do-instituidor-da-fdg-prof-godoy-na-abertura-do-festival-de-educacao-liga-da-gide/>. Acesso: em 01 dez. 2025.

performatividade (Ball, 2017), responsabilização individual (Ravitch, 2011), padronização (Freitas, 2014) e estreitamento da noção de qualidade (Dourado, 2007), restringindo a escola ao papel de unidade produtiva orientada por metas.

A retórica da eficiência gerencial, apresentada como vocação técnica, oculta suas implicações políticas e simbólicas, especialmente no que diz respeito à privatização do sentido público da educação (Adrião, 2009) e à conversão do professor em executor de protocolos. Ao reafirmar que “gestão é O PROJETO” e que “quem não mede, não gerencia”, Godoy exprime a culminância da reforma empresarial da educação em Minas Gerais, cuja força regulatória opera não apenas sobre os resultados, mas sobre as subjetividades e o próprio imaginário educacional.

Todo o pronunciamento de Godoy é construído como narrativa de legitimação da política e isso se revela já no início, quando enfatiza a presença e dimensão do alcance da GIDE: “trabalharmos em 900 escolas da Rede Estadual” e “mais de 6 mil educadores de todo o país acessaram as nossas redes”. Nesses trechos, produz-se uma legitimação pelo volume e pela escala, convertendo quantidade em qualidade e operando na lógica performativa descrita por Ball (2017).

Em seguida, o discurso adota uma tonalidade quase vocacional, afirmando que “este festival é um grande esforço para escalar a gestão” e que há “propósito redobrado... em clima de missão”. Ao fazer isso, a gestão é moralizada e sacralizada, deixando de ser objeto de análise e passando a ser objeto de devoção institucional. O que deveria ser debatido como política pública se apresenta como um “favor”, dificultando o questionamento crítico. Essa retórica se conecta com o momento em que Godoy afirma que “trouxemos para o Brasil o que havia de mais avançado em gestão” e que optaram pelo “modelo japonês”. Aqui fica explícita a matriz empresarial e industrial da GIDE, sua origem em métodos de padronização e administração de processos, confirmando que sua natureza é gerencial e não pedagógica.

A narrativa então se intensifica com declarações como “Fizemos uma revolução neste país!” e “o Brasil fala a linguagem da gestão graças a essa iniciativa pioneira”. A GIDE se coloca como protagonista histórica, como projeto pioneiro em gestão, construindo autoridade discursiva e naturalizando a supremacia do modelo gerencial como um projeto político ‘inevitável’ da educação.

Outro ponto central é quando o discurso afirma que a GIDE dispõe de instrumentos técnicos infalíveis: “A Gide possui um indicador, o i-Gide”, “sem um bom diagnóstico, não se

chega a lugar algum”, “quem não mede, não gerencia”. Aqui, a mensuração assume uma condição existencial de que “o que não pode ser medido não existe; e o que não produz números não importa”. A escola, assim, deixa de ser espaço formativo e passa a ser unidade técnica operacional: “gestão [...] serve para resolver problemas, alcançar metas e produzir resultados projetados” e “o projeto de gestão não é mais um projeto. É O PROJETO.” Isso reforça o paradigma da eficiência produtiva já analisado por Peroni (2003) e outros autores críticos da reforma empresarial.

Essa performatividade abre espaço para a culpabilização dos sujeitos escolares, quando Godoy afirma que “é claro que não implementou corretamente”. A falha nunca está no modelo: está sempre na execução por parte das escolas, operação clássica da *accountability* (Ravitch, 2011). Não por acaso, o discurso deslegitima o cotidiano escolar ao afirmar que muitos dirigentes “preferem dedicar-se a atividades-meio... como ‘apagar incêndios’”. O trabalho vivo, o imprevisto humano, a contingência da realidade escolar são desqualificados diante do ideal gerencial.

O pronunciamento culmina com um salvacionista, missionário: “reafirmo nosso compromisso...”, “resultados expressivos do ensino-aprendizagem...” e o convite à adesão emocional: “Sejamos todos parceiros nesta jornada.” (ratifica aqui o uso de “parceria” para definir a relação entre governo e FdG). O apelo à união entre público e privado apaga a natureza política do projeto e apresenta a adesão à GIDE não como decisão e alinhamento político educacional entre Secretaria de Educação e unidade escolar, mas como uma obrigação moral por parte do gestor e dos professores.

Encerrar esta análise significa reconhecer que a disputa em jogo não é apenas por ferramentas de gestão, mas por sentidos: entre uma escola submetida ao imperativo do desempenho e uma escola que reivindica a educação como direito, como processo coletivo e como espaço de emancipação democrática, denunciando que, enquanto o gerencialismo converte a escola em máquina de resultados e o professor em executor de protocolos, reafirma-se aqui a defesa da educação como ato político, histórico e libertador, no qual sujeitos não são medidos, mas reconhecidos; não são treinados, mas formados; não são gerenciados, mas emancipados.

Tendo esclarecido como a GIDE se configura, no âmbito das escolas estaduais mineiras, como expressão concreta da racionalidade gerencialista e performativa discutida anteriormente, torna-se fundamental compreender os sujeitos, instituições e articulações responsáveis pela

produção e difusão desse modelo. Em outras palavras, para além de analisar seus instrumentos e efeitos no cotidiano escolar, é necessário identificar os atores que a concebem, implementam e legitimam politicamente, assim como os mecanismos de padronização que lhe dão sustentação técnico-administrativa. É nesse contexto que ganha centralidade a atuação da Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG) e da consultoria Falconi, responsáveis pela formulação e disseminação do método. Na próxima seção, são examinados os fundamentos históricos e operacionais da GIDE, evidenciando as estratégias de controle e padronização que emergem da relação público-privada estabelecida entre o governo de Minas Gerais e tais instituições.

3.3. GIDE: estratégias de controle, padronização da gestão da educação mineira e relações público-privada

Conforme apresentamos na reflexão anterior, o modelo de gestão da educação denominado Gestão Integrada da Escola (GIDE), foi criado por Maria Helena Pádua Coelho de Godoy. Pedagoga formada pela PUC/MG em 1988, era responsável pela área de educação da Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público integrante do Instituto de Desenvolvimento Gerencial (InDG), que atuava prestando consultoria ao poder público em diversas áreas. O InDG foi fundado em 2003 por Vicente Falconi e José Martins de Godoy, organização que se tornou líder no Brasil em consultoria de gestão com foco em resultados.

Em 1984, o professor da Fundação Cristiano Ottoni, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Vicente Falconi, liderou missão ao Japão para aprofundar o conhecimento nos principais sistemas de gestão do país, introduzindo no Brasil o conceito de gestão da qualidade total (ou *Total Quality Management - TQM*)⁶⁸, que se tornou sinônimo de eficiência⁶⁹. Em 1986, os princípios e técnicas de gestão trazidos para o Brasil pelo professor Vicente Falconi

⁶⁸ A gestão da qualidade total (Total Quality Management – TQM) é uma filosofia de gestão por meio da qual todos em uma organização se esforçam para melhorar continuamente os produtos, serviços e processos ali desenvolvidos, sempre buscando a maior satisfação dos clientes. A ênfase está na melhoria planejada, um ciclo contínuo de aperfeiçoamentos e feedbacks que contribui com a entrega dos melhores produtos e serviços possíveis. Esse método surgiu no Japão, dentro da montadora de automóveis Toyota, superando o período do fordismo norte-americano. De acordo com a NBR ISO 8402 ABNT (1994:3), Gestão da Qualidade são “todas as atividades da função gerencial que determinam a política da qualidade, os objetivos e as responsabilidades, e os implementam por meios como planejamento da qualidade, controle da qualidade, garantia da qualidade e melhoria da qualidade dentro do sistema da qualidade.” (Alberton, 1999).

⁶⁹ Eficiência é uma abordagem utilizada a fim de indicar que uma organização utiliza de forma produtiva ou econômica os seus recursos. Dessa forma, esse conceito está muito ligado aos meios que uma organização utilizará para alcançar os seus resultados. Nesse caso, quanto mais eficiente é uma organização, maior será o grau de produtividade ou economia na utilização de recursos (Pinto; Coronel, 2017).

começaram a ser adotados na prática e ele liderou projetos em indústrias brasileiras como Cosipa, Eletrometal, Gerdau, Vale, Arcelor, CSN e Embratel. Em 1998, a sua consultoria se desvinculou da UFMG e, ao fundar a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), passa a atender à crescente demanda de empresas em busca de consultoria em gestão (Falconi, 2025).

Em 2001, o governo brasileiro convida o professor Vicente Falconi para integrar o Comitê Gestor da Crise Energética, onde ele lidera um projeto considerado como um dos maiores desdobramentos de metas da história do país. As metas para consumo de energia passaram a ser indicadas na conta de luz, permitindo ao cidadão saber exatamente quanto precisava economizar no momento de crise energética que o país enfrentava. A atuação integrou ministérios, empresas e indústrias, implementando um modelo de gestão no setor público sem precedentes. O racionamento terminou em fevereiro de 2002, com uma economia de 38 milhões de MWh, equivalente ao consumo anual de 19 milhões de famílias (Falconi, 2025).

Em 2003, com o intuito de focar em oferecer projetos de gestão para organizações dos setores privado e público, a consultoria altera seu nome e passa a chamar Instituto de Desenvolvimento Gerencial (InDG). Para projetos sem fins lucrativos, é mantido o nome de Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG). No mesmo período, também é criado o INDG TecS (atual Editora Falconi), de criação e comercialização de livros técnicos na área de gestão (Falconi, 2025).

Ao se pesquisar sobre a GIDE em *sites* de buscas na internet, o redirecionamento automático é feito para o domínio fdg.org.br. Neste *site*, consta a história da FDG, sendo dito que, em 2017, “com a aprovação da reforma do seu estatuto, a FDG avança no cumprimento de sua missão e lança um curso de gestão educacional avançada, capacitando e formando pessoas em métodos e sistemas de gestão aplicados à área educacional. São oferecidos cursos teóricos e práticos para formação de gestores de alto desempenho. Paralelamente, é oferecida consultoria presencial e online” (FdG, 2025). É informado também que, em 2023, “após completar 25 anos de conquistas, a Fundação reformula a sua marca e passa a se chamar Fundação da Gide – FdG. A mudança traduz o comprometimento com o propósito nobre de transformar o futuro do Brasil pela educação de qualidade” (FdG, 2025).

Em relação à InDG, o ano de 2012 foi de mudanças na gestão e estrutura societária da companhia. Houve também mudança na marca. Em um trabalho conduzido por Nizan Guanaes, maior publicitário brasileiro à época, a empresa deixou de ser InDG para se tornar Falconi Consultores de Resultado. A nova marca refletiu a evolução e expansão dos serviços da

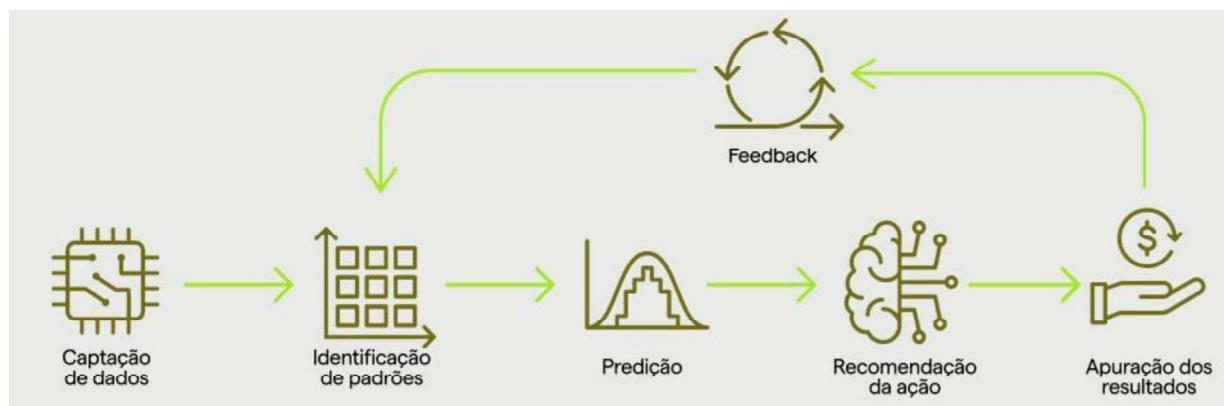
consultoria e a aceleração de sua internacionalização. Em 2018, a marca foi simplificada e passou a chamar Falconi. Em 2019, a empresa se torna signatária do Pacto Global da ONU, colaborando ativamente no Brasil para o atingimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da entidade. É lançada a Falconi Capital, fundo de *private equity* voltado a empresas de médio porte com potencial para gerar impacto significativo no mercado.

Em 2024, a empresa completou 40 anos, comemorando a liderança entre as consultorias brasileiras de gestão empresarial,

Nossa equipe de consultores trabalha lado a lado com os clientes para identificar oportunidades, problemas e suas causas in loco. Durante todo o projeto, **transferimos conhecimento gerencial** para garantir a longevidade na **geração de resultados consistentes**. Desta forma, mais de 500 mil gestores foram **treinados durante o desenvolvimento de projetos** ou por meio de cursos e palestras. Acreditamos no aprendizado prático, trabalhando junto com a equipe para **implementar ações e atingir metas desafiadoras, tornando processos e estruturas mais eficientes** (Falconi, 2025 - grifos nossos).

A Falconi, em seu *site*, divulga um fluxograma de como ela opera sua consultoria na prática. Intitulado como “Exemplo de como aportamos conhecimento nas empresas”, ela apresenta o modelo de etapas conforme segue:

Figura 11: Fluxograma das ações da Falconi consultoria



Fonte: falconi.com (2025).

Ao analisar o fluxograma da figura 11 e compará-lo com o fluxograma da GIDE, observa-se que as etapas de sua implementação seguem o mesmo padrão das etapas que a Falconi caracteriza como a forma com que as empresas, sob sua consultoria, realizam aporte de conhecimento. O fluxo da GIDE, descrito na figura 3, mostra essas etapas, que são baseadas no PDCA, conforme já apresentado na discussão anterior.

No livro “A Padronização na Área Educacional”, produzido pela InDG com participação de Godoy *et al* (2008), a descrição das etapas de implementação da GIDE é relacionada à padronização do processo. A análise comparativa entre os fluxogramas (figura 2 e figura 11) evidencia que a lógica apresentada na Figura 11 estruturada em etapas de captação de dados, identificação de padrões, predição, recomendação da ação, apuração dos resultados e feedback - encontra correspondência direta no modelo da GIDE conforme representado na Figura 3.

Na etapa inicial de captação de dados, observa-se convergência com o momento do diagnóstico na GIDE, quando ocorre a análise dos resultados educacionais a partir de indicadores externos e internos, como Ideb, SIMAVE e outros instrumentos de monitoramento. Em seguida, a identificação de padrões aproxima-se da análise estratégica da GIDE, na qual se buscam compreender tendências, recorrências e fragilidades da escola, configurando um mapeamento de problemas e potenciais.

A etapa de predição corresponde, no fluxograma da GIDE (Figura 3), à definição das metas globais pluri-anuais e metas anuais estratificadas, que projetam os resultados esperados a partir do diagnóstico inicial. Trata-se, portanto, de um processo de antecipação fundamentada, que busca orientar as ações futuras com base nos dados já disponíveis (Godoy, 2008; 2015).

A recomendação da ação, por sua vez, relaciona-se diretamente à elaboração dos planos de ação da escola e às estratégias propostas para o alcance das metas. É nesse momento que a gestão escolar transforma as inferências obtidas pela análise em ações pedagógicas e administrativas concretas. Na sequência, a apuração dos resultados da Figura 11 encontra paralelo no acompanhamento dos planos e resultados e na padronização e/ou tomada de ações corretivas da GIDE. Nessa perspectiva, resultados satisfatórios tendem a ser incorporados como padrões institucionais, enquanto resultados aquém do esperado geram novas medidas corretivas.

Por fim, o feedback que encerra o ciclo da Figura 11 é refletido, no modelo da GIDE, na avaliação e divulgação dos resultados, etapa que realimenta todo o processo de gestão e dá início a um novo ciclo, em conformidade com a lógica do PDCA.

Assim, é possível afirmar que a GIDE constitui uma aplicação da lógica de gestão orientada por dados e ciclos de melhoria contínua ao campo da educação, estruturando-se como metodologia que converte informações estatísticas e diagnósticos em planos de ação e práticas pedagógicas. Godoy (2015) sinaliza a crença de que a padronização e a gestão por resultados

se apresentam como instrumentos para sistematizar o processo de tomada de decisão nas escolas. Dessa forma, observa-se que a interrelação entre as duas figuras não é meramente formal, mas representa a tradução do modelo de gestão empresarial - utilizado por empresas de consultoria focada em resultados - para o contexto específico da gestão escolar.

No site da Falconi, na aba “Segmentos”, um dos setores descritos é a Educação. Ao acessar o conteúdo, a página sinaliza novas abas: Visão Geral; Setores; Resultados; Como Podemos Ajudar e Fale Conosco. Além de ser uma plataforma digital de divulgação e comercialização dos produtos da Falconi, o site descreve sua intencionalidade e crença relativos a cada segmento de mercado atendido pela empresa. No campo “Educação Pública”, a Falconi diz que

A educação pública tem sido colocada à prova por antigos e novos desafios. A promoção do **acesso, permanência e qualidade para todos**, se torna ainda mais complexa à medida que uma nova proposta de educação se estabelece. Uma proposta inclusiva, centrada no aluno e que contemple habilidades socioemocionais e tecnológicas lançam ainda mais desafios aos agentes públicos. Mais do que nunca, a combinação de **gestão, gente e tecnologia** é essencial para a garantia do pleno desenvolvimento de crianças e jovens (Falconi, 2025 - grifos nossos).

Em seguida, o texto cita que as redes de educação pública no Brasil se deparam com questões importantes, que caracteriza como sendo:

Como definir os grandes **objetivos e as ações estratégicas** da rede, a partir de políticas públicas baseadas em **evidências** e tendo em vista o impacto das tecnologias e as demandas da educação no século XXI?

Como aliar **tecnologia e dados** dentro da rotina escolar para **potencializar um aprendizado integral e inclusivo**, possível de ser acompanhando pelos principais **indicadores** educacionais?

Como **aumentar a eficiência dos processos e dos gastos**, diminuindo **desperdícios e potencializando** a aplicação de recursos nas principais alavancas que influenciam o processo de ensino e aprendizagem?

Como formar **lideranças** para os desafios da educação do século XXI?

Como implementar planos de carreira e programas de **incentivos** alinhados à promoção de uma **educação de qualidade**? (Falconi, 2025 - grifos nossos).

Nesta mesma página, na última frase, finaliza-se informando que a Falconi “[...] está preparada para apoiar redes públicas de ensino de todos os portes, através de soluções integradas de gestão, gente e tecnologia, com foco nos principais desafios e tendências da educação” (Falconi, 2025). O texto da Falconi apresenta a educação, a todo tempo, sob o prisma da gestão de resultados, destacando a importância de métodos científicos de administração para alcançar eficiência no desempenho escolar. Esse discurso dialoga diretamente com a lógica da GIDE, uma vez que ambas se fundamentam no planejamento estratégico, na definição de metas e no monitoramento contínuo por indicadores. O problema crítico aqui é que essa visão tende

a padronizar a educação, reduzindo a complexidade da escola e da aprendizagem a parâmetros de mensuração, como desempenho em provas padronizadas.

O texto deixa claro que *eficiência* e *qualidade* estão diretamente relacionadas quando se trata de enfrentamento dos desafios da escola. Vale destacar que, no campo das políticas educacionais, os termos *eficiência* e *qualidade* frequentemente aparecem associados, mas referem-se a dimensões distintas. O termo *eficiência*, de acordo com Oliveira (2015), vincula-se à lógica gerencial da reforma empresarial, orientada por metas e pela maximização de resultados com o mínimo de recursos. É um conceito importado do setor empresarial, cuja centralidade recai na racionalização do trabalho e na mensuração do desempenho (Peroni, 2003). Já o termo *qualidade*, este é caracterizado por Dourado (2007) como um conceito multidimensional, que não pode ser reduzido a indicadores quantitativos de aprendizagem, mas envolve dimensões pedagógicas, sociais, culturais e humanas do processo educativo.

Nesse sentido, como argumenta Freitas (2012), a confusão entre “qualidade da educação” e “resultado em testes padronizados” representa uma redução tecnocrática da noção de qualidade, submetendo-a à retórica produtivista da eficiência. Assim, enquanto a eficiência mede o funcionamento administrativo do sistema, a qualidade diz respeito à formação humana e ao sentido social da educação, sendo insuficiente, e epistemologicamente equivocada, a sua relação direta em se tratando de educação.

Para a Falconi, a oferta de um modelo de gestão por meio de plataformas digitais, como a GIDE, resolveria os problemas enfrentados pelas escolas públicas no que diz respeito ao cumprimento de metas, aos bons resultados nas avaliações externas e até mesmo no aprendizado dos alunos. Na aba “Como podemos ajudar”, a Falconi indica o termo ‘Gestão para Resultados de Aprendizagem’, seguido pelos seguintes itens: “*Desdobre as metas da rede para as regionais e unidades escolares; promova a elaboração de planos de ação para toda a rede a partir de uma equipe de multiplicação; Implemente a governança dos resultados através de reuniões de nível e acompanhamento dos principais indicadores relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.*” Dessa descrição, infere-se que se trata da GIDE como um dos produtos oferecidos pela empresa para a gestão e melhoria de resultados de aprendizagem.

Para Paro (2001), a gestão escolar constitui-se como um processo político e coletivo de construção da escola pública enquanto bem comum, envolvendo a articulação das condições humanas e materiais da instituição em torno de objetivos formativos e da participação democrática. Nessa perspectiva, a gestão não se reduz à coordenação técnica de recursos, mas

orienta-se pela formação integral dos sujeitos e pela democratização das decisões no interior da escola. Para Dourado (2006), a gestão escolar envolve a construção de um projeto político-pedagógico coletivo, democrático e contextualizado, constituindo-se como espaço de práxis e decisão. Oliveira (2011) enfatiza que a gestão escolar opera como mediação entre políticas educacionais macro e o cotidiano institucional, gerando impactos diretos sobre o trabalho docente e as condições de ensino. Paro (2015) ressalta seu caráter eminentemente político, ao afirmar que gestão democrática implica participação e controle social dos processos decisórios, superando a mera administração burocrático-gerencial.

Em contraste, abordagens tecnicistas de base neoliberais vinculadas ao ideário da Reforma Empresarial, como a GIDE, tendem a reduzir a gestão escolar a mecanismos de eficiência organizacional, metas e desempenho mensurável. Assim, gestão escolar não se limita a gerenciamento de recursos e cumprimento de indicadores, mas abarca dimensões de participação, autonomia, identidade institucional e construção de sentido educativo coletivo; o que não é tratado no documento Gestão pela Aprendizagem.

À luz desse debate teórico, evidencia-se que a tensão entre uma *gestão* orientada pela *participação e elaboração coletiva* do projeto educativo e outra guiada pela *eficiência operacional e desempenho mensurável* não é apenas terminológica, mas substantiva, incidindo diretamente sobre a cultura institucional da escola e sobre a função social do trabalho pedagógico. Ao reconhecer esses dois regimes de gestão; um voltado à formação democrática e ao envolvimento da comunidade escolar, e outro alinhado à performatividade e a resultados, torna-se possível identificar com maior rigor analítico os deslocamentos conceituais que vêm reconfigurando a governança educacional em Minas Gerais, no contexto da GIDE.

Nesse sentido, o quadro a seguir busca sintetizar as diferenças essenciais entre duas lógicas de gestão (gestão democrática e administração escolar), permitindo visualizar como cada uma delas opera em termos de concepção, objetivos, participação, instrumentos regulatórios e critérios de qualidade, estabelecendo um panorama analítico que será fundamental para compreender o modo como a GIDE encarna a racionalidade gerencialista nas escolas públicas de Minas Gerais.

Quadro 14: Diferenciação entre Gestão Democrática e Administração Gerencialista

Dimensão	Gestão (Política/Democrática)	Administração (Técnica/Eficientista)	Autores/Fonte
Concepção	Processo político de construção coletiva da escola pública enquanto bem comum.	Processo técnico de aplicação de métodos gerenciais para alcançar metas.	Paro (2001); Dourado (2007)
Objetivo central	Garantir o direito à educação e promover emancipação e formação integral.	Atingir eficiência e eficácia, aumentar desempenho e produtividade.	Oliveira (2015); Bresser-Pereira (1997)
Natureza da participação	Participativa, dialógica, colegiada e deliberativa.	Instrumental, consultiva e subordinada a estruturas superiores.	Lima (1998); Peroni (2003)
Relação com os sujeitos	Educadores, estudantes e comunidade como sujeitos ativos na construção da escola.	Gestores e professores como agentes executores de metas e planos.	Freire (1996); Freitas (2018); Ball (2017)
Critério de valorização	Critérios formativos, ético-políticos e contextualizados.	Critérios mensuráveis, resultados padronizados e comparáveis.	Apple (2005); Shiroma; Evangelista (2011)
Centralidade da decisão	Descentralizada, construída no coletivo da escola.	Centralizada, definida externamente pelos órgãos de controle.	Adrião (2009); Peroni (2003)
Concepção de qualidade	Qualidade socialmente referenciada.	Qualidade aferida por desempenho e indicadores.	Gadotti (2013); Ravitch (2011)
Instrumentos de gestão	Projeto Político-Pedagógico, assembleias, conselhos.	Planos de intervenção, relatórios, painéis de evidências, contratos.	Brooke; Cunha (2011); See/Mg (2019)
Concepção de trabalho	Trabalho docente como prática intelectual, crítica e social.	Trabalho docente como execução de rotinas e cumprimento de metas.	Freitas (2014); Lima (2016)
Base teórica	Gestão democrática; pedagogia crítica; participação social.	Nova Gestão Pública; gerencialismo; performatividade.	Paro (2001); Ball (2017); Oliveira (2015)

Fonte: Elaboração própria (2025), a partir de Paro (2001); Dourado (2007); Oliveira (2015); Bresser-Pereira (1997); Lima (1998); Peroni (2003); Freire (1996); Freitas (2014; 2018); Ball (2017); Apple (2005); Shiroma; Evangelista (2011); Adrião (2009); Gadotti (2013); Ravitch (2011); Brooke; Cunha (2011); SEE/MG (2019).

Ao observar o quadro, torna-se evidente que as duas rationalidades não são apenas diferentes; elas são antagônicas. Enquanto a gestão democrática se estrutura sobre a centralidade da escola como espaço de construção coletiva, conhecimento, diálogo e emancipação, a administração gerencialista assume a escola como unidade produtiva, cujos resultados devem ser constantemente medidos, comparados e otimizados.

É nessa segunda lógica que se insere a GIDE, operando como um dispositivo de regulação gerencial que reconfigura a gestão escolar ao transformar estudantes, professores e

gestores em agentes de cumprimento de metas, orientados por instrumentos técnico-administrativos como relatórios, painéis de evidências, índices e planos de intervenção. Dessa forma, a gestão deixa de ser espaço de decisão coletiva e passa a ser espaço de execução operacional; o que compromete e desloca a noção de participação, reduzindo-a a colaboração condicionada.

Essa oposição conceitual e política permite compreender por que a presença do *gerencialismo* representa não apenas uma forma específica de organizar a escola, mas um obstáculo para a efetivação da gestão democrática prevista na Constituição Federal de 1988 e reiterada pela LDB/1996. Tal constatação é fundamental para sustentar os argumentos desta pesquisa, que sustenta que a GIDE, ao incorporar a lógica produtivista e performativa da reforma empresarial, constitui-se como mecanismo de controle e padronização que limita a autonomia pedagógica das escolas e silencia sua dimensão política.

Segundo Ball (2017), o gerencialismo opera por meio da performatividade, um regime de poder que exige a permanente demonstração de resultados e a institucionalização de práticas de autovigilância e autocontrole. Essa cultura organizacional gera identidades docentes orientadas pela busca de reconhecimento técnico e pela evitação do fracasso, reforçando uma lógica individualizante e ansiosa. No caso da GIDE, essa performatividade se torna visível na necessidade constante de preencher planilhas, tabelas e relatórios, transformando o cotidiano escolar em uma rotina de prestação de contas, na qual o valor do trabalho docente passa a ser definido em termos de produtividade e evidências mensuráveis.

Como denuncia Freitas (2018), essa lógica gerencial expressa um modelo de controle político e ideológico que se disfarça sob o discurso da modernização e da eficiência, mas cujo resultado é a submissão da escola às rationalidades do mercado. A combinação entre padronização, metas e responsabilização tensiona o trabalho pedagógico ao impor tempos, ritmos e objetivos estranhos à natureza formativa da educação. Em outras palavras, a reforma empresarial, incorporada no discurso de “gestão pela aprendizagem”, produz uma regulação que transforma o professor em um mero executor de planos e o gestor em fiscal do desempenho escolar (Freitas, 2014).

Para Peroni (2003), o gerencialismo promove uma despolitização da prática educativa ao recuperar categorias do setor privado; como eficiência e desempenho, e transplantá-las para a esfera pública, suprimindo seu caráter democrático e participativo. Ademais, a retórica da autonomia escolar presente nos discursos oficiais se contradiz com o hipercontrole exercido

pelos sistemas centralizados de monitoramento, como o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e o Painel de Evidências, que fortalecem um processo de privatização e responsabilização dos atores escolares pelas metas definidas no plano macro (Oliveira, 2015; Adrião, 2009).

Nesse sentido, Ravitch (2011) observa que as reformas pautadas em testes padronizados e *accountability* representam a “morte da escola pública” como espaço democrático, pois desconsideram as singularidades dos contextos e substituem a formação integral por uma visão tecnocrática de desempenho. A pressão constante para cumprir metas resulta na desvalorização das experiências pedagógicas emancipatórias e no aumento do stress docente, além de promover uma cultura de comparação e competição que se sobrepõe à colaboração e ao diálogo.

Em Minas Gerais, a GIDE torna-se emblemática dessa dinâmica: ao mesmo tempo em que centraliza o controle na Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG), transfere aos sujeitos escolares a responsabilidade por resultados, impondo instrumentos de controle e monitoramento que configuram uma lógica de governança verticalizada. Segundo Adrião (2009), essa transferência da responsabilidade pela educação pública a mecanismos privados de controle e gerenciamento revela a privatização simbólica do Estado, que deixa de ser garantidor de direitos e passa a se comportar como gestor de serviços.

Assim, ao submeter a escola pública à lógica gerencial, as políticas educativas contemporâneas neutralizam o conteúdo emancipador da gestão democrática e consolidam uma forma de governança tecnocrática. Para tornar visíveis as diferentes dimensões pelas quais o gerencialismo se expressa na política educacional e como isso se materializa no cotidiano das escolas sob a GIDE, apresenta-se a seguir um quadro analítico que sintetiza os conceitos centrais dessa racionalidade, articulando cada categoria aos seus efeitos na cultura escolar e no trabalho docente.

Quadro 15: Conceitos-chave do gerencialismo na educação e suas implicações sob a GIDE

Conceito	Definição teórica	Autores	Manifestação sob a GIDE
Performatividade	Regime de poder baseado na exibição permanente de resultados e indicadores	Ball (2017)	Rotina de inserção de dados, preenchimento de documentos e evidências
<i>Accountability</i>	Responsabilização por resultados como critério central de avaliação	Ravitch (2011); Freitas (2014)	Metas impostas, <i>rankings</i> e comparações entre escolas

Padronização	Estabelecimento de procedimentos uniformes e replicáveis	Freitas (2018)	Protocolos e modelos fixos de planejamento e intervenção
Privatização	Uso de categorias privadas na gestão do público	Adrião (2009)	Escola tratada como unidade prestadora de serviço
Eficiência gerencial	Maximizar resultados com menor custo	Peroni (2003)	Otimização de recursos e pressão por rendimento
Autonomia	Autonomia subordinada ao controle central	Oliveira (2015)	Suposta liberdade de gestão com metas rígidas
Governança	Estrutura decisória hierarquizada	Ball (2014)	Direcionamentos centralizados da SEE/MG
Meritocracia	Valorização baseada em desempenho mensurável	Ravitch (2011)	Premiações, selos de eficiência e rankings
Cultura da auditoria	Verificação incessante do trabalho via métricas e indicadores	Ravitch (2011)	Avaliações constantes e fiscalização documental

Fonte: Elaboração própria (2025), a partir de dados e pesquisas de Ball (2014; 2017), Freitas (2014; 2018), Peroni (2003), Oliveira (2015), Adrião (2009), Ravitch (2011).

A sistematização apresentada no quadro evidencia que o gerencialismo não opera apenas como modelo administrativo, mas como racionalidade política que reconfigura a identidade profissional docente, altera o sentido da gestão escolar e desloca o foco da formação humana para a mensuração performática de resultados. Ao analisar a GIDE à luz desses conceitos, torna-se possível compreender como a política educacional mineira incorpora mecanismos de controle, competição e responsabilização que produzem efeitos estruturantes na experiência escolar, contribuindo para a privatização simbólica e o enfraquecimento da gestão democrática na educação pública.

Em se tratando da consolidação do Estado neoliberal, este implica na constituição de novos mecanismos de controle⁷⁰ e regulação da educação, por meio dos quais o poder estatal e empresarial se articula para gerir a escola pública sob parâmetros de desempenho e eficiência. Nesse cenário, o controle assume múltiplas formas: burocrática, gerencial, performativa e ideológica. Embora distintas, convergem para o mesmo objetivo: submeter o trabalho docente e a gestão escolar à racionalidade do mercado. O controle burocrático, típico do Estado

⁷⁰ Para Peroni (2003), o controle expressa a transferência de responsabilidade do Estado para gestores e docentes, produzindo uma responsabilização individualizada dos atores escolares pelos resultados. Na leitura de Ball (2017), o controle opera como tecnologia de poder da performatividade, induzindo autovigilância permanente e ajustamento subjetivo às demandas do sistema. Assim, o controle não é apenas administrativo, mas simbólico e político, funcionando como dispositivo de governança que alinha a prática educativa à racionalidade gerencialista.

administrativo, cede espaço ao controle gerencial, baseado em metas e indicadores, enquanto o controle performativo e ideológico consolida a cultura da responsabilização e da competitividade.

O Quadro 16 a seguir sintetiza essas concepções, evidenciando suas bases teóricas e a forma como se materializam em políticas como a GIDE, nas quais o gerenciamento por resultados se torna o principal instrumento de regulação da escola pública.

Quadro 16: Concepções de controle e regulação na educação

Tipo de controle	Descrição	Base teórica	Manifestação na GIDE
Burocrático	Baseado em normas e hierarquia.	Freitas (2018)	Controle hierárquico pela SEE/MG.
Gerencial	Baseado em metas e indicadores.	Freitas (2018); Oliveira (2015)	Gestão por resultados e ADGE.
Performativo	Controle pela cultura de desempenho e competitividade.	Ball (2017); Laval (2020)	Comparação e ranqueamento das escolas.
Ideológico	Lógica de mercado pelos	Freitas (2023); Adrião (2020)	Naturalização da meritocracia e eficiência.

Fonte: Elaboração própria (2025), a partir de dados e pesquisas de Freitas (2023), Oliveira (2015), Ball (2017), Laval (2020) e Adrião (2020).

As formas de controle e regulação apresentadas no quadro materializam-se, de modo contundente, na política educacional mineira por meio da GIDE. É possível afirmar que a GIDE, enquanto política pública para a educação, constitui a expressão contundente da racionalidade gerencial e neoliberal no campo da gestão escolar. A SEE/MG atua como instância central de regulação, operando um controle que combina elementos burocráticos, gerenciais, performativos e ideológicos.

O controle burocrático se manifesta na normatização rigorosa dos processos de planejamento e acompanhamento das escolas, expressa em resoluções, memorandos e ciclos padronizados da GIDE. O controle gerencial, por sua vez, concretiza-se por meio do uso de indicadores e metas de desempenho - como o ADGE (Avaliação de Desempenho da Gestão Escolar), que vinculam a “eficiência da gestão” aos resultados das avaliações externas (por exemplo, o SIMAVE). Já o controle performativo, este se concretiza no interior das escolas, sustentado por plataformas digitais como o RIAP (Relatório Integrado de Aprendizagem e Planejamento) e o Painel de Evidências, que transformam o acompanhamento pedagógico em prática de vigilância contínua, baseada em números, gráficos e metas. Finalmente, o controle ideológico se estabelece quando a lógica da produtividade e da eficiência é naturalizada entre

gestores e docentes, produzindo subjetividades afinadas com o ideário da Reforma Empresarial da Educação.

Todos esses instrumentos de controle que compõem a GIDE traduzem, em linguagem tecnológica e gerencial, a racionalidade da Reforma Empresarial, consolidando a padronização da gestão, a mensuração dos resultados e a responsabilização das equipes escolares. Esses mecanismos e suas implicações político-pedagógicas no contexto mineiro podem ser sintetizados da seguinte forma:

Quadro 17: Instrumentos de controle expressos na GIDE

Instrumento de controle	Descrição e função	Efeitos político-pedagógicos
GIDE (Gestão Integrada da Educação Avançada)	Política de gestão por resultados implementada pela SEE/MG, organizada em ciclos de diagnóstico, planejamento, execução e monitoramento. Estruturada segundo a lógica empresarial de “melhoria contínua” e eficiência.	Representa a materialização da Reforma Empresarial da Educação no contexto mineiro, impondo à escola a lógica de resultados e metas, redefinindo o papel do gestor e do docente.
RIAP (Relatório Integrado de Aprendizagem e Planejamento)	Plataforma digital de acompanhamento da GIDE, que integra dados de desempenho das escolas e dos estudantes.	Reduz a complexidade pedagógica a indicadores e gráficos, transformando o processo de ensino-aprendizagem em objeto de monitoramento técnico.
Painel de Evidências	Sistema de painel utilizado pela SEE/MG para visualizar metas e resultados das escolas, servindo como ferramenta de controle e <i>accountability</i> .	Amplia a vigilância sobre o trabalho docente e estimula a competição entre escolas e regionais.
Indicadores ADGE (Avaliação de Desempenho da Gestão Escolar)	Conjunto de índices que mensura a “eficiência” da gestão escolar, associando os resultados das avaliações externas ao desempenho dos diretores.	Institui um regime de responsabilização e ranqueamento, subordinando a gestão escolar aos resultados das avaliações padronizadas.
Avaliações em larga escala (SIMAVE, ProEB, ProAlfa)	Base avaliativa que alimenta os instrumentos da GIDE e orienta as metas de desempenho da SEE/MG.	Consolida a performatividade como medida de qualidade e reforça a meritocracia na educação pública.

Fonte: Elaboração própria (2025), a partir de documentos oficiais da SEE/MG (2019–2024).

A partir dessa estrutura de gestão, observa-se que a política educacional mineira consolida um modelo de *performatividade* institucional (Ball, 2017) que se torna, assim, o eixo da política de regulação: ela molda as práticas pedagógicas, redefine a função da direção escolar e orienta a própria cultura organizacional da escola. Nessa lógica, os instrumentos de controle deslocam o poder de decisão pedagógica da escola para a SEE/MG, instituindo um processo de vigilância e responsabilização permanente. Como observa Freitas (2023), trata-se de uma nova

forma de controle social, que combina eficiência técnica e regulação política, submetendo o trabalho docente e a gestão escolar à racionalidade empresarial que orienta o Estado neoliberal.

A crítica de Ball (2017) em relação à cultura da performatividade ajuda a compreender como políticas públicas para a educação, como a GIDE, atuam na constituição das subjetividades docentes. Segundo o autor, a performatividade é um regime de poder que exige dos profissionais da educação a constante demonstração de resultados, instituindo um “autocontrole” e uma “autovigilância” internalizados. Essa lógica produz identidades docentes moldadas pela busca de reconhecimento técnico e pelo medo do fracasso institucional. Na GIDE, essa performatividade se manifesta na necessidade de justificar cada ação escolar em relatórios, gráficos e planilhas de evidências, reduzindo o valor do trabalho docente à sua mensurabilidade.

Sob essa perspectiva, o Programa Gestão pela Aprendizagem configura-se como um mecanismo de regulação neoliberal, que transforma o professor em executor de metas e o gestor escolar em fiscalizador de resultados. Como observa Peroni (2003), trata-se de uma forma de *despolitização da prática educativa*, na qual o pedagógico é subsumido pelo administrativo. A retórica da *eficiência* e da *inovação* oculta um processo de *privatização* do público, no qual o Estado transfere para as escolas e os docentes a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso das políticas educacionais. A GIDE exemplifica essa inversão: ao mesmo tempo em que centraliza o controle na SEE/MG, descentraliza a culpa, responsabilizando os sujeitos escolares pelos índices de desempenho.

Essa forma de governança opera segundo o que Patto (1999) chamou de *racionalidade ajustadora*, que mascara desigualdades estruturais ao individualizar a culpa do fracasso escolar. Na lógica gerencialista da GIDE, não se trata de “compreender a escola”, mas de mensurar seu desempenho. Esse deslocamento provoca uma mudança no sentido da gestão democrática: o “participar” deixa de ser decidir e passa a ser apenas cumprir metas.

Assim, o que se identifica é um processo de “opressão gerencialista”, que atua nos seguintes níveis: sobre o trabalho docente, pela intensificação e controle; sobre a organização escolar, pela padronização de procedimentos; sobre a concepção de gestão, pela substituição da democracia pela performance; sobre a autonomia, transformada em adesão aos indicadores e sobre o sentido da educação, reduzida a eficácia e rendimento.

Há, portanto, uma contradição fundamental: a GIDE se apresenta como instrumento de melhoria da qualidade educacional, mas ao propor fazê-lo sob a lógica empresarial, restringe o campo de construção coletiva. Pode-se afirmar que esse seria o cerne da opressão: o produtivismo silencia a atuação política; a técnica engole o pedagógico; o número governa o humano. Ao mesmo tempo em que políticas para a educação, como a GIDE, configuram como uma estratégia de fortalecimento da escola pública, agem também como instrumento de controle político e ideológico, que consolida a Reforma Empresarial da Educação no cotidiano das práticas pedagógicas.

Nesse contexto, a autonomia escolar é substituída pela execução técnica de planos padronizados; a formação humana é reduzida à obtenção de metas; e o trabalho docente é recodificado sob a lógica da produtividade e da competitividade. Nesse sentido, essas políticas expressam, de forma paradigmática, a fusão entre *gestão* e *controle*, caracterizando um modelo de governança educacional que submete a escola às racionalidades do mercado e da eficiência administrativa.

Desse modo, a GIDE exemplifica a tensão entre dois projetos antagônicos: de um lado, a *gestão democrática*, que compreende a educação como direito e espaço de emancipação; de outro, a *administração gerencial*, que reduz a escola a um aparato técnico de obtenção de resultados.

Nesse cenário, torna-se necessário problematizar o conceito de *qualidade educacional* reivindicado por políticas como a GIDE. A noção de qualidade, incorporada por essas políticas, acaba sendo reconfigurada a partir de parâmetros técnicos e indicadores quantitativos de desempenho. Mais do que refletir sobre a experiência educativa real, a qualidade passa a ser medida pela evolução em testes padronizados, pelo cumprimento de metas e pela capacidade da escola de produzir “evidências”, deslocando o foco da dimensão formativa para a dimensão metrificável. Tal redefinição opera da seguinte forma: legitima intervenções gerenciais sob a aparência de neutralidade técnica e naturaliza o produtivismo como sinônimo de qualidade, obscurecendo a dimensão de equidade e esvazia o sentido formativo da escola pública.

Sobre isso, Freitas (2018) critica a noção de qualidade restrita a indicadores e defende a qualidade socialmente referenciada, que deve ser entendida como um direito social, construída coletivamente, e não como mera medida de desempenho em avaliações externas. Destaca a necessidade de compreender a qualidade como qualidade social da educação, articulada à

ampliação do acesso, permanência e condições de aprendizagem. Nesse sentido, Dourado (2020), ao discutir do documento final da CONAE 2014 e o PNE, afirma que a qualidade deve ser vista em sua dimensão política, social e cultural, não apenas técnica.

Em contradição à Godoy (2015), que discute a padronização na área educacional como estratégia de garantir qualidade via indicadores de gestão, entende-se que o objetivo final da gestão escolar é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos e é sobre este objetivo que se deve assegurar qualidade. Compreendendo que a escola apresenta um caráter complexo e multidiscursivo, torna-se difícil definir um conceito único de qualidade, baseado unicamente em indicadores.

A Falconi também enfatiza que o papel da consultoria é “transformar a educação por meio da melhoria dos resultados” (Falconi, 2025). Esse enfoque se relaciona diretamente à concepção de qualidade e/ou de melhoria diretamente relacionada a uma racionalidade instrumental, em que a ação é justificada pelos resultados alcançados, sem necessariamente considerar os processos pedagógicos ou a formação integral dos sujeitos. Na prática, isso se traduz em um modelo de gestão em que o resultado não necessariamente representa a qualidade do processo formativo, em seu sentido mais amplo. Essa forma de organizar o trabalho do professor limita o trabalho pedagógico, como coloca Freitas (2012, p. 383):

[...] sob a forma de uma ‘teoria da responsabilização’, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de ‘standards’, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria contemporânea.

Nos pressupostos do gerencialismo, a atenção é focada para os resultados, verificação da eficiência e eficácia⁷¹ dos serviços. Assim, é preciso a avaliação de quem recebe os serviços, “os clientes”, ao tempo que se leva a um estado de competição dentro das instituições públicas e a objetivos direcionados à produtividade.

A GIDE, ao adotar o ciclo PDCA e a padronização de planos de ação, reflete exatamente essa lógica: prioriza-se o cumprimento de metas numéricas, frequentemente vinculadas a avaliações externas (SIMAVE, Ideb), que assumem o papel de submeter instituições e

⁷¹ A distinção entre *eficiência* e *eficácia* no campo da gestão educacional envolve dimensões analíticas distintas. Na administração, eficácia se refere ao alcance dos objetivos previamente definidos; trata-se de “fazer as coisas certas”. Uma organização é eficaz quando atinge as metas estabelecidas, independentemente do custo operacional e dos meios empregados. Eficácia implica o grau em que as metas são atingidas (Chiavenato, 2003).

profissionais a determinada práticas e procedimentos - em detrimento da pluralidade de saberes e da especificidade dos contextos escolares. Sobre o tema, Hypólito (2011) destaca que:

As formas de controle e regulação que se processam a partir dessas formas gerencialistas de organizar a educação, com base nas parcerias público-privadas, introduzem um volume de novos requisitos que o professorado passa a se sentir responsabilizado e culpado pelo seu desempenho, medido e avaliado desde fora do que acontece no seu espaço de trabalho, impelido a obter mais formação e buscar privatamente alternativas para melhorar seu desempenho, como se isso não fosse responsabilidade do coletivo escolar e do sistema de ensino (Hypólito, 2011, p. 71-72).

Essa forma de controle e regulação é apresentada nos materiais institucionais da Falconi como um elemento essencial da gestão por resultados. A Falconi reforça que é preciso acompanhar continuamente os indicadores, aplicar o ciclo PDCA (e corrigir rotas sempre que as metas não são atingidas. O monitoramento, nesse sentido, é visto como uma ferramenta gerencial de controle e como condição para a melhoria contínua.

Godoy (2008; 2015), em suas obras que são referências para as escolas que implementam a GIDE - *A padronização na área educacional* (2008); *melhorar resultados da educação: será que os gestores sabem?* (2015) - a autora discute a importância do acompanhamento (monitoramento) dos planos de ação e dos resultados como uma das etapas centrais da GIDE. No fluxograma da GIDE (Figura 3) aparece claramente a etapa de: “Acompanhamento dos planos e resultados”, que é justamente o monitoramento sistemático. Godoy (2015) reforça que sem esse acompanhamento contínuo não é possível padronizar práticas ou corrigir falhas.

Esse monitoramento assume características de fiscalização, o que é confundido muitas vezes com os mecanismos da dimensão da atuação docente. Porém, o que ocorre é o controle ao longo do processo, com foco no resultado. Essa forma de regulação é, em geral, exercida através de sistemas e plataformas digitais. Adrião e Domiciano sinalizam para a relação de privatização e mercantilização estabelecida na adoção desses mecanismos, considerando que

[...] plataformas e recursos digitais são propriedade de corporações globais compostas por investidores financeiros e empresas de tecnologia, que desenvolvem ferramentas, produtos e serviços apoiados na captura privada de bilhões de dados de “usuários”, os quais se valorizam em termos mercantis na medida em que geram “fidelidades” e criam demandas (Adrião; Domiciano, 2020, p. 674).

O que vem se materializando é o estabelecimento de discursos de foco em qualidade e eficiência, fundamentados pelo Estado e pelo mercado, focados na importância de relações público-privada: “No âmbito da administração pública, sobretudo nas secretarias de educação de vários municípios brasileiros, a relação público-privada está sendo considerada como uma

estratégia da NGP, para possibilitar a garantia de qualidade da educação pública” (Santos e Vieira, 2020, p. 228). Assim, as assessorias para gestão educacional estão entre as principais relações público-privada da educação no Brasil, o que ocorre com a contratação da Falconi para produzir um modelo de gestão para as escolas. Segundo Freitas (2018, p. 105), o neotecnismo, reordenando a educação nos moldes gerencialistas, permite o controle e redefine o trabalho docente, transferindo para plataformas e sistemas a direção de “o quê, quando e como se ensina”. Dessa forma, faz-se necessário analisar de maneira crítica a plataformaização⁷² da educação e sua repercussão sobre o trabalho docente.

Ocorre que, na esfera educacional, incorporou-se a lógica da administração privada, fundamentada em princípios capitalistas e na competitividade. Conforme sistematiza Saraiva (2020), o processo de modernização da educação, por meio de reformas de cunho empresariais, pode ser compreendido em um triplo movimento, que envolve “mudança das matrizes normativas dos sistemas educacionais; o estabelecimento de um modelo gerencial; a utilização de dados estatísticos e metodologias quantitativas como elementos de definição da política educacional” (Saraiva, 2020, p. 07).

Tais orientações resultam em práticas de padronização do ensino, expressas na uniformização de currículos e métodos pedagógicos; em avaliações que priorizam os resultados para fins de ranqueamento; em políticas meritocráticas que reforçam desempenho, produtividade e performance; na concessão de apoio técnico e financeiro condicionado ao alcance de metas; além da responsabilização dos sujeitos escolares pelos resultados obtidos. Nesse contexto, a GIDE se insere como sistema que traduz todas essas práticas. Ela também expressa o movimento de privatização indireta da gestão educacional, em que empresas de consultoria e fundações privadas passam a ditar os parâmetros de qualidade e a organizar o cotidiano das escolas públicas.

Nesse contexto, Barroso (2005) interpreta a regulação como instrumento por meio do qual o Estado exerce coordenação, controle e influência sobre a execução das políticas educacionais. O autor reforça que a regulação não se restringe à criação de normas, injunções e constrangimentos para orientar os sistemas de ensino, mas envolve igualmente “o (re)ajustamento da diversidade de ações dos atores em função dessas mesmas regras” (Barroso, 2003, p. 39). Para Shiroma (2003, p. 79) essa regulação pode ser compreendida como parte do

⁷² A *plataformação da educação* refere-se ao processo pelo qual práticas pedagógicas, rotinas escolares e formas de gestão passam a ser mediadas e condicionadas por sistemas digitais e bases de dados (Brito, 2020).

processo de gerencialismo ao qual as escolas estão sendo submetidas, que é reforçado por “processos burocráticos de avaliação de desempenho para promover a atomização do controle”. A consequência é a limitação da autonomia das escolas, submetidas a políticas que ampliam a intervenção externa e o controle sobre a gestão.

A Falconi também oferece, para a rede pública, o ‘Programa de Formação de Lideranças’, por meio do qual realiza: “Diagnóstico das competências das lideranças e definição das prioridades da jornada de desenvolvimento; Estruturação de trilhas formativas, definindo conteúdo, formato e cronograma; Implementação das trilhas formativas e estabelecimento de indicadores de monitoramento; Estabelecimento de uma sistemática de controle da implementação e análise dos indicadores” (Falconi, 2025). Percebe-se que a inserção de tecnologias digitais de gestão no cotidiano escolar, como o modelo GIDE, representa a ampliação da inclusão de ferramentas gerenciais de controle sobre a ação docente, desde a sua formação que se torna cada vez mais instrumental, passando pelo controle dos processos de ensino e alcançando o monitoramento dos resultados de indicadores impostos às unidades escolares. Há nessa lógica um redesenho da ação docente, influenciada pelo neotecnecismo, com foco na formação orientada, um controle rígido nos processos de implementação da ferramenta digital, visando sempre o alcance de objetivos quantitativos que refletem o ideário neoliberal na educação.

Sobre isso, Adrião e Domiciano (2020) reforçam a compreensão de que as plataformas digitais interferem diretamente nas formas de organizar e disponibilizar o conhecimento, de avaliar os estudantes e de conduzir os processos pedagógicos. Além disso, destacam que o trabalho docente passa a ser rigidamente acompanhado e mensurado, tomando como referência parâmetros de eficácia e eficiência próprios da lógica gerencialista. Em relação a isso, Lima (2021) descreve que:

A dominação digital faz aumentar as probabilidades de obediência a regras, a detalhes processuais encadeados e a decisões automatizadas, já não apenas, nem sobretudo, inscritas em volumosos códigos e repositórios de legislação escolar, mas presentes implicitamente, por vezes de forma invisível, em complexos dispositivos digitais que cada ator educativo é compelido a usar, na maior parte dos casos, sem alternativa (Lima, 2021, p. 11).

Em relação à reflexão de Lima (2021), pode-se inferir que a forma como os dispositivos digitais passam a organizar e condicionar práticas educativas, impondo regras e processos que se tornam muitas vezes invisíveis e inevitáveis. Esse movimento pode ser diretamente relacionado à lógica da GIDE, que incorpora por exemplo, o RIAP e o Painel de Evidências para orientar, monitorar e avaliar o trabalho pedagógico.

Se antes o controle escolar se fazia por meio de legislações extensas, diretrizes normativas e documentos oficiais, agora esse controle é internalizado nos sistemas digitais, que operam como mediadores das decisões pedagógicas e administrativas. Na GIDE, por exemplo, a coleta de dados, a definição de metas, a formulação de planos de ação e o acompanhamento dos resultados são estruturados a partir de ferramentas tecnológicas que prescrevem o que deve ser feito, quando e como, em consonância com os padrões estabelecidos pela consultoria responsável.

Esse processo amplia as probabilidades de obediência automática por parte dos atores escolares, pois o uso das plataformas é compulsório e se torna requisito para a gestão da escola. Ao mesmo tempo, cria-se a aparência de neutralidade técnica, já que as orientações se apresentam sob a forma de indicadores, gráficos, planilhas, orientações, memorandos e metas numéricas. No entanto, o que se observa é a naturalização de um controle gerencialista, que redefine as margens de autonomia docente e direciona a ação pedagógica para o atendimento de metas externas.

Assim, o que podemos caracterizar como “dominação digital” não se limita à modernização administrativa à qual as instituições escolares, incluindo as públicas, estão sujeitas, mas constitui um mecanismo sofisticado de plataformaização da educação, em que as regras de funcionamento da escola se encontram incorporadas em sistemas digitais que orientam cada decisão. A GIDE, nesse sentido, pode ser interpretada como expressão dessa lógica, na medida em que transforma o professor em executor de planos previamente parametrizados e monitorados, aproximando sua função da de um gestor de processos, em detrimento de sua autonomia pedagógica.

A FdG divulga, em seu *site* oficial, o nome das empresas que são suas parceiras e afirma que “Quando o gestor público reconhece a importância de se investir em uma educação básica de melhor qualidade, ele comprehende que a verdadeira transformação social está em suas mãos. Em mais de duas décadas de trabalho, a Fundação da Gide orgulha-se de sua atuação em parcerias exitosas que transformaram a realidade de milhares de crianças e jovens em redes municipais/estaduais.” (FdG, 2025). Nesta mesma página consta uma frase que reforça a campanha para novas adesões de empresas privadas para junto da FdG: “Dê um impulso à sua empresa e ao nosso país ao apoiar um projeto da Fundação da Gide! Ao se juntar a nós, você ainda contará com uma série de benefícios” (FdG, 2025). Esse trecho publicitário convida empresas a apoiarem os projetos da FdG (especialmente a GIDE), destacando benefícios que vão além da “responsabilidade social”: Reforço de imagem: colocar a marca em sintonia com

princípios ESG e atrair investidores; Alinhamento institucional: melhorar a percepção junto à governo, comunidade e sindicatos; Cumprimento de metas globais: vinculação ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4/ONU); Retorno futuro: investimento em mão de obra qualificada e até em potenciais futuros empregados para as próprias empresas parceiras.

Dessa forma, a mercantilização da educação pública não deve ser entendida como algo abstrato, mas como resultado de sujeitos e processos concretos. Envolvem-se aí atores individuais e coletivos, cada vez mais articulados em redes que vão do âmbito local ao global, exercendo distintos níveis de influência e se posicionando a partir de diferentes espaços; como o setor financeiro, organismos multilaterais e instâncias governamentais. Algumas dessas instituições atuam com fins lucrativos e outras não, ou de maneira pouco explícita. Cabe ressaltar, contudo, que compreendemos essas redes como sujeitos (individuais e coletivos) em interação, orientados por um projeto de classe (Peroni, 2013).

No contexto neoliberal, as instituições democráticas contemporâneas são consideradas propulsoras da crise fiscal ao gastar mais do que arrecadam e, portanto, é objetivo dos neoliberais a diminuição da atuação do Estado para com as políticas sociais. Defendem a superioridade mercadológica e gerencialista, justificando que a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no interior das instituições públicas para que se possa ter mais eficiência e maior produtividade.

Isso reflete o que Ball chama de privatização endógena. Ball e Youdell (2008) conceituam a privatização endógena e exógena. A privatização endógena, “[...] envolve a importação de ideias, técnicas e práticas do setor privado a fim de tornar o setor público mais mercadológico e mais parecido com as empresas.” (Ball; Youdell, 2008, p. 14). A privatização exógena está vinculada ao lucro: “[...] envolve a abertura dos serviços da educação pública para a participação do setor privado em bases lucrativas e utilizando o setor privado para planejar, gerenciar ou fornecer partes da educação pública.” (Ball; Youdell, 2008, p. 22). Dessa forma, tem-se que as fronteiras entre o setor público e o privado foram movidas, o que resulta na disseminação de valores e práticas de empreendimento e transposição do discurso de gerencialismo do privado para o público.

Esse tipo de discurso comercial revela como a FdG apresenta a GIDE e seus projetos como produto a ser consumido pelas empresas - um investimento que gera ganhos simbólicos e materiais. Ao mesmo tempo, reforça a visão de que a qualidade da educação depende da intervenção privada, deslocando do Estado a responsabilidade central de assegurar uma escola

pública de qualidade. Essa retórica de incentiva e busca por estabelecimento de relações com o setor privado, aproxima a educação pública de uma lógica de mercado: (1) A escola passa a ser vista como um meio de produzir capital humano para empresas; (2) A adesão a projetos de gestão educacional é justificada não apenas como “impacto social”, mas também como estratégia empresarial, com retorno em reputação e futuros trabalhadores; (3) O uso do vocabulário corporativo (*stakeholders, ESG, ODS*) evidencia a incorporação da linguagem empresarial ao discurso educacional.

Essa propaganda da FdG traduz a privatização indireta da gestão da educação: empresas são convidadas a investir em um projeto que promete resultados sociais, mas também oferece benefícios reputacionais e econômicos. Nesse processo, a educação se converte em espaço de legitimação de interesses privados, reforçando o modelo gerencialista e a lógica da padronização promovida pela GIDE. As análises apresentadas permitem compreender que a implementação dessa política reafirma tendências de padronização, controle e privatização na educação pública mineira.

À luz da análise realizada, observa-se que os elementos aqui discutidos concentram aspectos centrais da política estudada, contribuindo para o entendimento de suas bases conceituais e operacionais. Concluída esta etapa, a próxima seção dedica-se às considerações finais, nas quais são retomados os objetivos da pesquisa, sintetizados os principais achados e apontadas as possibilidades para estudos futuros.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como ponto de partida a indagação sobre como os princípios e as orientações da GIDE, implementada nas escolas estaduais de Minas Gerais durante as gestões de Romeu Zema, contribuem para o fortalecimento da retórica e dos mecanismos de privatização da educação no Estado. As análises documental e bibliográfica realizadas permitiram compreender não apenas o funcionamento formal da GIDE, como também suas implicações políticas, organizacionais e pedagógicas, evidenciadas no cotidiano da gestão escolar.

Em relação ao **objetivo geral**, verificou-se que a implementação da GIDE está intrinsecamente relacionada à expansão da lógica privatizante no campo educacional mineiro. A presença da FdG como agente externo ao Estado, a padronização de processos decisórios, a centralização da gestão por metas e a transferência de metodologias gerenciais para a esfera escolar configuram um processo de crescente subordinação da política educacional a modelos de governança empresarial. Essa dinâmica fortalece modalidades indiretas de privatização da educação, sobretudo na dimensão da *privatização da gestão*, nos termos de Adrião (2022), deslocando a condução das políticas públicas para organismos técnicos e consultivos externos.

Quanto ao primeiro objetivo específico (*Compreender a privatização da educação em suas dimensões conceitual, política, social e organizacional, enfatizando os mecanismos de reforma empresarial da educação no Estado de Minas Gerais*); a investigação permitiu compreender que a privatização da educação, em Minas Gerais, não ocorre predominantemente pela transferência da oferta escolar ao setor privado, mas principalmente pela incorporação de práticas e rationalidades empresariais na condução da escola pública. Essa privatização se expressa: na adoção da performatividade como lógica condutora; na responsabilização gerencial de profissionais e instituições; no uso de indicadores e métricas como norteadores da ação educativa e na redefinição da função social da escola, que passa a ser avaliada fundamentalmente por seu desempenho mensurável.

Em relação ao segundo objetivo específico (*Analisar, por meio de documentos, os princípios, as concepções e as orientações para a implementação da GIDE nas escolas estaduais de Minas Gerais*); a análise dos documentos oficiais (resoluções, memorandos, manuais de implementação, planos estratégicos e materiais de divulgação) evidenciou que a GIDE opera a partir de um conjunto de orientações alinhadas ao receituário da Reforma

Empresarial da Educação, sustentadas na eficiência operacional, hierarquização de resultados e controle técnico do trabalho escolar. Os instrumentos de diagnóstico e monitoramento instituídos pelo modelo gerencial materializam formas de controle e regulação que reduzem o espaço deliberativo da gestão escolar, substituindo o princípio democrático por procedimentos de aderência e conformidade.

Por sua vez, respondendo ao terceiro objetivo específico (*Analisar o programa GIDE e seu fortalecimento como ferramenta gerencial nas escolas estaduais de Minas Gerais, nas gestões do Partido Novo - 2019-2022 e 2023-2026*), a pesquisa demonstrou que, durante as duas gestões do Partido Novo, a GIDE não apenas se manteve, mas se consolidou como ferramenta de controle gerencial do sistema educacional mineiro. A permanência da FdG como organização institucional vinculada ao projeto, as reformulações discursivas sobre “educação participativa”, “relações com o setor privado” e o reforço da retórica da eficiência e modernização indicam a continuidade e ampliação de um projeto educativo alinhado à racionalidade neoliberal.

Nesse sentido, como expressão da racionalidade neoliberal e privatista, a GIDE encontra correspondência direta com as categorias analíticas propostas por Adrião (2022) ao discutir a *Privatização da Gestão da Educação Pública*. É justamente nesse deslocamento de responsabilidades que se insere a segunda dimensão identificada pela autora, segundo a qual a privatização pode ocorrer: (1) pela *privatização da gestão educacional* (vertente 1, no sentido analítico mais amplo); quando a política educativa da rede pública é explicitamente delegada ou subordinada a interesses de organizações privadas, sejam elas lucrativas ou não, materializando-se no modo de organizar, monitorar e avaliar o trabalho das escolas, que passa a ser normatizado por metodologias gerenciais derivadas de consultorias privadas e fundamentadas em instrumentais técnicos alinhados à lógica empresarial; e (2) pela *privatização da gestão escolar* (vertente 2, no sentido operativo) quando a gestão da escola, enquanto unidade administrativa, é transferida para o setor privado, também com ou sem fins lucrativos, não se tratando de privatizar a escola em sua materialidade (edifício, matrícula, docente), mas de privatizar os modos de gerir, as rationalidades organizacionais e os critérios de funcionamento (Adrião, 2022). No caso da GIDE, o que se observa é um processo claro de privatização da *gestão educacional* e, ao mesmo tempo, de privatização da *gestão escolar*.

Assim, a GIDE materializa a substituição do princípio democrático pela *performance gerencialista*, ao deslocar a tomada de decisão do âmbito colegiado para o âmbito técnico: aquilo que antes era debatido na comunidade escolar passa a ser definido por planilhas,

indicadores e metas. O espaço da deliberação é substituído pelo da execução; o espaço da participação, pelo do alinhamento; o espaço da construção pedagógica, pelo da reprodução de orientações administrativas. Em outras palavras, a GIDE opera como *dispositivo de governança* que converte a gestão escolar em gestão por resultados, deslocando o centro de controle para uma lógica de responsabilização verticalizada e orientada por parâmetros externos.

Esse processo, na concepção de Adrião (2022), transforma a escola pública em uma instituição que funciona segundo princípios privados de organização e regulação, ainda que permaneça pública em sua natureza jurídica e finalidade social. A privatização, nesse contexto, é menos patrimonial e mais epistemológica: não privatiza o prédio, privatiza-se a lógica de funcionamento da escola; não se privatiza a matrícula, privatiza o modelo de gestão escolar; não se privatiza o ensino como um todo, mas privatiza a governança do trabalho escolar.

A GIDE opera, ainda, como um *dispositivo neoliberal de performatividade*, nos termos de Ball (2017), ao instituir um regime permanente de visibilidade e/ou exposição e mensuração do trabalho e dos resultados escolares, em que os sujeitos são avaliados e reconhecidos a partir de sua capacidade de entregar resultados quantificáveis.

Nesse sentido, o fazer pedagógico é convertido em dados estatísticos, e o professor, em operador de performance, respondendo a métricas externas que orientam sua prática, desconsiderando-se o contexto real no qual ocorre a aprendizagem. Trata-se de uma racionalidade que combina *responsabilização (accountability)* e *controle contínuo*, gerando um ambiente de pressão produtivista que reconfigura o tempo e o sentido da docência. Freitas (2018) argumenta que esse processo constitui uma “pedagogia dos resultados”, na qual aprender se torna sinônimo de subir índices e a escola se transforma em instituição voltada à gestão de desempenho, não à formação integral. Sob essa lógica, a GIDE não apenas organiza a escola; ela fabrica sujeitos performativos: professores que ensinam para indicadores e estudantes que aprendem para avaliações.

Observou-se que a GIDE não deve ser compreendida como um instrumento isolado ou restrito ao âmbito escolar, mas como parte de um projeto político mais amplo de reconfiguração do Estado e da educação pública em Minas Gerais, inscrito na racionalidade neoliberal que atravessa a agenda governamental do Estado. Tal racionalidade se intensifica quando analisamos os planos de governo de Romeu Zema, nos quais a ampliação de mecanismos de privatização, a adoção de critérios de eficiência empresarial e a flexibilização das responsabilidades públicas aparecem como diretrizes de gestão. Essa dinâmica torna-se

emblemática na gestão educacional de Romeu Zema em Minas Gerais: ao mesmo tempo em que centraliza o controle na Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG), transfere aos sujeitos escolares a responsabilidade por resultados, impondo instrumentos de controle e monitoramento que configuram uma lógica de *governança verticalizada*.

No campo educacional, o impacto dessa lógica é evidente. Sobre isso, Freitas (2018) discute de forma ampla como o neoliberalismo impõe ideários gerencialistas, empresariais e privatistas, que se materializam na *adoção de relações público-privada*, na *mercantilização da educação* e na *expansão de sistemas de avaliação excluientes*. Sobre isso, Ball e Mainardes (2022) acrescentam que as políticas educacionais são moldadas pelo Estado neoliberal, que se coloca como instância fiscalizadora e normativa, subordinando as políticas públicas à sua ideologia. Assim, mais do que uma política educacional, a GIDE se constitui como instrumento de governança que produz um tipo específico de sujeito: o sujeito performativo, cujo valor é mensurado pela capacidade de responder a índices pré-estabelecidos.

Além disso, a análise realizada evidencia que o avanço da *plataformização da gestão educacional em Minas Gerais* (expressa no uso recorrente de sistemas digitais, painéis de evidências, plataformas de acompanhamento e monitoramento e softwares de gestão), aprofunda e legitima a lógica do controle algorítmico e da vigilância gerencial. Tais ferramentas, apresentadas como soluções técnicas para a eficiência e a transparência, operam como dispositivos de padronização e de coordenação centralizada do trabalho pedagógico, reforçando a dependência das escolas em relação a sistemas digitais e fluxos de dados administrados por agentes externos ao Estado. Nesse sentido, a plataformaização se integra ao movimento mais amplo de privatização da gestão escolar, ao transformar processos internos de decisão, planejamento e avaliação em processos mediados por interfaces digitais, cujas lógicas operacionais refletem interesses de ordenamento técnico e gerencial; e não princípios pedagógicos, formativos e democráticos.

Em síntese, os dados analisados permitem concluir que a GIDE contribui decisivamente para reconfigurar a gestão escolar em Minas Gerais segundo um paradigma empresarial, enfraquecendo a gestão democrática prevista na CF/1988 e na LDB/1996 e promovendo um deslocamento institucional que subordina o campo educacional às lógicas de produtividade, eficiência e controle. Dessa forma, a pesquisa confirma a hipótese de que a implementação da GIDE no contexto das gestões de Romeu Zema funciona como mecanismo de intensificação da privatização da educação, reiterando o caráter gerencialista da política educacional mineira e

evidenciando contradições estruturais entre o discurso de gestão democrática e a prática do controle.

Por fim, destaca-se que a compreensão desse processo é fundamental para subsidiar debates e formulações futuras acerca da defesa da escola pública, democrática e socialmente referenciada. A Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2024-2027) se apresenta, nesse horizonte, como instrumento estratégico para a resistência democrática, ao estabelecer diretrizes que se vinculam ao Plano Nacional de Educação (PNE 2024-2034). Entre os pontos de maior relevância, destacam-se a defesa da gestão democrática, que representa um contraponto direto às tendências neoliberais e privatistas.

A partir deste estudo, reforça-se a importância de ampliar análises e pesquisas que problematizem os efeitos dos modelos empresariais na educação, especialmente no que diz respeito às implicações para o trabalho docente, para a autonomia pedagógica e para a função social da escola pública na formação crítica e emancipada dos sujeitos.

Esta investigação também evidencia que a análise de políticas educacionais contemporâneas exige abordagens epistemológicas capazes de desvelar rationalidades ocultas sob discursos de inovação, eficiência e modernização. Os modelos empresariais não se apresentam como privatização explícita, mas como soluções técnicas neutras, o que exige da pesquisa acadêmica uma postura crítica capaz de revelar os fundamentos ideológicos que sustentam tais políticas. Assim, estudar a GIDE não significa apenas descrever instrumentos de gestão, mas compreender como discursos, métricas e plataformas produzem modos de governar, regular e subjetivar a escola pública.

Ademais, entendemos que a resistência ao projeto neoliberal exige não apenas reformas pontuais, mas uma reorganização estrutural que tenha como eixo central a educação pública. Isso implica a construção de uma política educacional que vá além das políticas compensatórias e se articule a um projeto político transformador, capaz de subverter a lógica das relações e concessões privatistas. Em última instância, trata-se de afirmar a educação como direito social inalienável, fundamento da democracia e condição para a emancipação da classe trabalhadora frente às contradições impostas pelo capitalismo contemporâneo.

Em última instância, afirmar a educação pública como direito significa disputar sentidos, modos de governar e formas de existir na escola. Se o neoliberalismo transforma a gestão em instrumento de controle, a resistência transforma a gestão em prática democrática.

Entre o controle e a emancipação, a escolha continua sendo profundamente política e, portanto, irrenunciável.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma administrativa do Estado no Brasil. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 41, n. 1, p. 3–26, jan./fev. 2007.
- ADRIÃO, Theresa et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Educação & Sociedade*, v. 30, p. 799–818, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300009>
- ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; DOMICIANO, Cássia Alessandra. Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 670–687, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1223>. Acesso em: 14 abr. 2025.
- ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107–116, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/> . Acesso em: 04 abr. 2025.
- ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. Dimensões da privatização da educação básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990. Brasília, DF: ANPAE, 2022.
- ADRIÃO, Theresa. Educação e privatização no Brasil. São Paulo: Xamã, 2009.
- ADRIÃO, T. et al. Análise do mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil: atores, programas e consequências para a educação pública. São Paulo: Fapesp, 2022b.
- ADRIÃO, Theresa. Público e privado na educação: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.
- ADRIÃO, Theresa; PINTO, José Marcelino de Rezende. Privatização da educação na América Latina: estratégias recentes em destaque. *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 134, p. 11–15, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016162765>
- ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 8–28, 2018.
- ADRIÃO, T. et al. Mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil (2005–2015). São Paulo: CNPq, 2018. DOI: <https://doi.org/10.19146/pibic-2016-51076>
- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera; DA COSTA, Marcio. O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.
- AFONSO, Almerindo Janela. Accountability e avaliação educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. *Estudos em Avaliação*

Educacional, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12–31, 2013. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae245420131900>

ALBERTON, Luiz et al. Análise da implantação da qualidade total em uma instituição pública de educação. Florianópolis: Ed. UFSC, 1999.

ALVES, Antonio Sousa. As parcerias público/privadas e as feições da gestão gerencial na educação. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em <https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/ANTONIOFINAL.pdf> Acesso em 05 jan 2025.

ALVES, Giovanni. O Estado neoliberal no Brasil: uma tragédia histórica. Marília, SP: Projeto Editorial Práxis, 2024.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir (org.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9–38.

APPLE, Michael W. Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez, 2003.

ARAÚJO, Denise Silva; ALMEIDA, Maria Zeneide C. M. de. Políticas educacionais: refletindo sobre seus significados. Revista Educativa – Revista de Educação, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97–112, 2010. DOI: 10.18224/educ. v13i1.1247. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1247>. Acesso em: 21 abr. 2025.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 (especial), p. 899–919, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300013>

AUGUSTO, Maria Helena de Magalhães. Choque de gestão e políticas de resultados em Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A educação como política pública. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. Educação & Realidade, p. 37–55, 2010.

BALL, Stephen. Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BALL, Stephen J. The teacher's soul and the terrors of performativity. Journal of Education Policy, v. 18, n. 2, p. 215–228, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J.; YOUDELL, Deborah. La privatización encubierta en la educación pública. Bruxelas, 2008. Disponível em: https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball_s._y_youdell_d._2008_la_privatizacion_encubierta_en_la_educacion_publica.pdf Acesso em: 11 maio 2022.

BANCO INTERNACIONAL PARA RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO (BIRD). Estratégia 2020 para a educação: aprendizagem para todos. Washington, DC: Grupo Banco Mundial, 2011.

BARNEA, Shlomit; RAHAT, Gideon. Fora com o velho, dentro com o “novo”: o que constitui um novo partido? *Party Politics*, [s.l.], v. 17, n. 3, p. 303–320, 9 jul. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354068810369148>

BARROSO, João (org.). A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores. Lisboa: Educa, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300002>

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, v. 26, p. 725–751, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300002>

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. Política social: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2006.

BELFIELD, Clive R.; LEVIN, Henry M. A privatização da educação: causas e implicações. Lisboa: Edições ASA, 2004.

BERGAMINI, Cecília Whitaker. Liderança: a administração do sentido. *Revista de Administração de Empresas*, v. 34, p. 102–114, 1994. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901994000300009>

BERTOLIN, Júlio Cesar G. Os quase-mercados na educação superior: dos improváveis mercados perfeitamente competitivos à imprescindível regulação do Estado. *Educação e Pesquisa*, v. 37, p. 237–248, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000200002>

BOECHAT, Beatriz de Oliveira. A gestão integrada da escola (GIDE) como o caminho para as mudanças de gestão e do desempenho das unidades escolares. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3121> Acesso em 05 jan 2025.

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Maria Célia; DALBERIO, Osvaldo. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 43, n. 5, p. 1–10, 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em 02 mai 2024.

BRASIL. Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de Parcerias Público-Privadas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 dez. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm Acesso em 02 mai 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb> Acesso em: 5 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Prova Brasil – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/prova-brasil> Acesso em: 5 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf Acesso em 02 set 2025.

BRASIL. Partido NOVO. Termo de compromisso partidário e gestão do poder executivo. 2014. Disponível em: <https://novo.org.br/wp-content/uploads/2025/02/estatuto-do-NOVO.pdf> Acesso em: 20 jul. 2025.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Brasília, DF: ENAP, 2001.

BRITO, Ana Paula Gonçalves. O Programa Jovem de Futuro no contexto da privatização da educação em Minas Gerais. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/36199/1/ProgramaJovemFuturo.pdf> Acesso em 05 jan 2025.

BRITO, Gláucia da Silva; COSTA, Maria Luisa Furlan. Apresentação: cultura digital e educação: desafios e possibilidades. Educar em Revista, v. 36, p. e76482, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.76482> Acesso em 02 jun 2024.

BRITO, M. Gestão democrática e a hegemonia do planejamento estratégico em educação: o caso PDE-Escola – para onde vamos? In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 25., 2011, São Paulo. Anais... São Paulo: ANPAE, 2022.

CABRAL, Ivône Rosa. O público e o privado na condução da gestão educacional pública brasileira. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em <https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/DISSERTAIVONE.pdf>

CARINHATO, Pedro Henrique. Neoliberalismo, reforma do Estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil. Revista Aurora, v. 2, n. 1, p. 37–46, 2008. DOI: <https://doi.org/10.36311/1982-8004.2008.v2n1.1192>

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Gestão escolar: da centralização à descentralização. Cadernos de Pesquisa em Educação, Vitória, v. 18, n. 36, p. 39–59, jul./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v0i11.9308> Acesso em: 25 jun 2025.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. A educação básica brasileira e as novas relações entre o Estado e os empresários. Retratos da Escola, v. 11, n. 21, p. 525–542, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.800> Acesso em: 25 jun 2025.

CAZETTA, Aline Mariane. Impactos da burocracia no trabalho docente no Estado de Minas Gerais sob o governo Romeu Zema. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade

Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.206>
Disponível em
<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/37945> Acesso em 05 jan 2025.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Neoliberalismo: a nova forma do totalitarismo. 2019. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/neoliberalismo-a-nova-forma-do-totalitarismo/> Acesso em: 25 jun. 2025.

CHIAVENATO, Idalberto. Teoria geral da administração. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1991.

CONSALTÉR, Evandro. A indefinição das fronteiras entre o público e o privado na educação básica: da liquefação progressiva da ideia de escola republicana e do conhecimento como um bem comum à necessidade de instituição dos comuns da educação. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2021. Disponível em https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/ppgedu/2023/EVANDRO%20CONSALTER.pdf Acesso em 05 jan 2025.

CÓSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. Educação, v. 41, n. 1, p. 66–73, 2018. DOI: 10.15448/1981-2582.2018.1.29528. Acesso em: 12 jun 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e direito à educação: fundamentos jurídicos e políticos. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 49, p. 31–50, 2012.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMO, Pedro. Metodologia científica em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1995.

DEMO, Pedro. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2000.

DIAS, Osorio Carvalho. Parcerias público-privadas como instrumento de implementação de políticas públicas. 2014. Tese (Doutorado em Administração Pública) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em 2014_OsorioCarvalhoDias.pdf Acesso em 05 jan 2025.

DOMINGUES, Analéia. A inserção do grupo Positivo de Ensino no sistema educacional público: a educação sob o controle do empresariado. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188266> Acesso em 05 jan 2025.

DORNELLAS, Liege Coutinho Goulart. A parceria público-privada na/da educação de Minas Gerais: um estudo sobre sua gênese normativa. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em <http://repositorio.ufes.br/handle/10/14179> Acesso em 05 jan 2025.

DORNELLAS, Sônia Maria de Araújo. Gestão pública e parcerias: o caso mineiro e a consolidação da Nova Gestão Pública. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, v. 28, p. 921–946, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira. Brasília, DF: INEP, 2016. Disponível em: <https://www.educacao.cerquilho.sp.gov.br/pme2015/pne.pdf> Acesso em: 04 abr. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes. A gestão democrática da educação e a formação do cidadão. Goiânia: UFG, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. *Educação & Sociedade*, v. 40, p. e0224639, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019224639>

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Políticas e gestão da educação básica no Brasil. In: OLIVEIRA, J. F.; DUARTE, M. H. S. P. (org.). *Educação básica no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 183–214.

DRAIBE, Sônia M. As políticas sociais e o neoliberalismo. *Revista USP*, n. 17, p. 86–101, 1993. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i17p86-101>

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (org.). *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 52–71. Disponível em: <https://gtfhufrgs.files.wordpress.com> Acesso em: 05 maio 2025.

FALCONI. O que fazemos. Disponível em: <https://falconi.com/o-que-fazemos/>. Acesso em: 30 set. 2025.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A investigação documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. *Contrapontos*, v. 19, n. 1, p. 170–184, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v19n1.p170-184>

FERNANDES, Carla Montuori; CHAVES, Fernando de Resende; OLIVEIRA, Luiz Ademir de. Do discurso antipolítica a uma retórica de adesão ao establishment. *Revista Brasileira de Ciência Política*, v. 43, p. e279752, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-3352.2024.43.279752>

FIGUEIREDO, Lorene. O trabalho flexível na educação e reconversão docente: um estudo a partir das reformas em Minas Gerais. 2014. 422 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FISCHER, Rosa Maria. *Cultura e poder nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação. *Educação & Sociedade*, v. 35, n. 129, p. 1085–1114, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>

FREITAS, Luiz Carlos de et al. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1622031/mod_resource/content/1/Reforma%20Empresarial%20da%20Educação%C3%A7%C3%A3o%20-%20Luiz%20C.%20de%20Freitas.pdf Acesso em: 01 maio 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. Reforma empresarial da educação: o empresariado e o controle da escola pública. Retratos da Escola, v. 17, n. 35, p. 35–52, 2023.

FREITAS, Vanyne Aparecida Franco. Programas e ações das políticas públicas educacionais em Minas Gerais (2019–2022). 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.2> Disponível em <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/41136> Acesso em 05 jan 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1989. p. 69–89.

GENTILI, Pablo. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Maria Helena Pádua Coelho de. Melhorar resultados da educação: será que os gestores sabem? Belo Horizonte: Libretteria, 2015.

GODOY, Maria Helena Pádua Coelho de; CHAVES, Maurício Pedrosa; ALMEIDA, Michele Miranda de. A padronização na área educacional. Nova Lima, MG: INDG Tecnologia e Serviços, 2008.

GODOY, Maria Helena Pádua Coelho; MURICI, Izabela Lanna. Gestão integrada da escola. Curitiba, PR: INDG Tecnologia e Serviços Ltda., 2009.

GOHN, Maria da Glória. Conselhos gestores e participação sociopolítica. São Paulo: Cortez, 2004.

HARVEY, David. O neoliberalismo: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2014.

HAYEK, Friedrich August. O caminho da servidão. São Paulo: LVM Editora, 1990.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, J. de S. Estado e neoliberalismo no Brasil (1995–2018). *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, v. 13, n. 35, p. 38–63, 2018. DOI: https://doi.org/10.35168/2175-2613.UTP.pens_ed.2018.Vol13.N35.pp38-63

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, nov. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>

HOOD, Christopher. A new public management for all seasons? *Public Administration, Oxford*, v. 69, n. 1, p. 3–19, 1991. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x>

HYPOLITO, Álvaro Moreira. A política de avaliação da educação básica no Brasil. In: HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, L. F.; OLIVEIRA, D. A. (org.). *Políticas de avaliação da educação básica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 63–84.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. *Educação: Teoria e Prática*, v. 21, n. 38, p. 59–78, 2011.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, p. 752–769, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006>

KUENZER, Acacia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Educação e crise do trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 55–92.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. *A organização e a gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2007.

LIMA, Gustavo Henrique Trajano de. Relações intergovernamentais no contexto da reforma gerencial mineira : a política educacional no estado de Minas Gerais entre os anos de 2003-2014. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2022. Disponível em <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1009116> Acesso em 05 jan 2025.

LIMA, Licínio. Máquinas de administrar a educação. *Educação & Sociedade*, v. 42, p. e249276, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/es.249276>

LIMA, Licínio. *Organização da escola e democracia radical*. Porto: Porto Editora, 1998.

LÜCK, Heloisa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

MACEDO, Neusa Dias de. *Iniciação à pesquisa bibliográfica*. São Paulo: Loyola, 1994.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, v. 27, p. 47–69, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>

MARQUES, Luciana Rosa. Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás. *Educar em Revista*, v. 36, p. e69772, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.69772> Acesso em 25 out 2025.

MARTINS, Ezequiel de Araújo. O governo NOVO e o projeto de privatização da educação em Minas Gerais. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.7000> Disponível em <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/37236> Acesso em 05 jan 2025.

MATOS, Maria Daise da Cunha. Percepções de gestores e professores da Semed Manaus/AM a respeito da Gestão Integrada da Escola (GIDE): uma análise crítica. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, 2023. Disponível em <http://hdl.handle.net/11449/250100> Acesso em 05 jan 2025.

MENEZES, Ellen Oliveira de. As organizações escolares e a implantação da Gestão Integrada da Escola (GIDE). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015. Disponível em <https://rima.ufrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/15061/3/2015%20-%20Ellen%20Oliveira%20de%20Menezes.pdf> Acesso em 05 jan 2025.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGUEL, P. A. C. Qualidade: enfoques e ferramentas. São Paulo: Artliber, 2006.

MINAS GERAIS. Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) 2019–2030. Disponível em: https://www.mg.gov.br/system/files/media/planejamento/documento_detalhado/2022/planejamento-e-orcamento/plano-mineiro-de-desenvolvimento-integrado-pmdi/pmdi_2019-2030_virtual2.pdf Acesso em: 02 jun. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. Ciência & Saúde Coletiva, v. 17, p. 621–626, 2012. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/csc/2012.v17n3/621-626/pt> Acesso em: 02 abr. 2024.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia M.; THERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 15, n. 30, jul./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae153020042148>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educação & Sociedade*, v. 36, p. 625–646, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440> Acesso em: 25 abr. 2025.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho: reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a escola. São Paulo: Xamã, 1999.

PEREIRA, Lucia Helena Esteves. Institucionalização do modelo de gestão integrada da escola GIDE. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644432139>. Disponível em

<http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v44/1984-6444-edufsm-44-e32139.pdf> Acesso em 05 jan 2025.

PEREIRA, Luciana de Lima. Escola não é empresa: a pseudoqualidade da GIDE nas escolas de Manaus. 2020. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7838> Acesso em: 05 ago. 2024.

RODRIGUES, Lara Cristina Evaristo. A relação público-privado na formação continuada de professores: uma proposta neoliberal. Revista Educação Básica em Foco, v. 3, n. 2, 2023.

RODRIGUES, Lara Cristina Evaristo. O Projeto SOMAR na gestão do governo Zema (2019–2022). 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.90> Disponível em <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/37620> Acesso em 05 jan 2025.

ROSA, Sabrina Bucci. O método de melhoria de resultados na agenda da rede pública estadual paulista. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.437> Disponível em <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/32670> Acesso em 05 jan 2025.

SANDANIEL, Anieli. A interferência dos grupos empresariais na gestão da educação básica brasileira: um estudo sobre o Programa Melhoria da Educação do Itaú Social. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024. Disponível em <https://repositorio.uel.br/srv-c0003-s01/api/core/bitstreams/3604fa24-bd34-46a4-8c8c-295ae55e1208/content> Acesso em 05 jan 2025.

SANTOS, Janiely dos. A municipalização do ensino fundamental em Minas Gerais: o Projeto Mão Dadas. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.564> Disponível em <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/43196> Acesso em 05 jan 2025.

SANTOS, Laís Alice Oliveira. As políticas educacionais mineiras aos modos operandi do neoliberalismo: dos governos de Aécio Neves ao governo de Romeu Zema (2003–2022). 2023. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2023.181>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/37812> Acesso em: 15 dez. 2024.

SILVA FILHO, João Carlos da. Gestão integrada da educação (GIDE): contributos para a melhoria do IDEB. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2024. Disponível em <https://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/4110/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20JO%c3%83O%20CARLOS%20DA%20SILVA%20FILHO.pdf> Acesso em 05 jan 2025.

TAYLOR, Frederick Winslow. Princípios de administração científica. São Paulo: Atlas, 1995.

TELLO, César Gerônimo. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. Práxis Educativa, v. 7, n. 1, p. 53–68, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.0003>

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 2009.

VALLE, Maria M. de M. O monitoramento do programa de educação do estado do Rio de Janeiro. 2012. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1883> Acesso em: 15 dez. 2024.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 23, n. 1, 2011.