

MARIA SIMONE FERRAZ PEREIRA
SILVANI APARECIDA RIBEIRO DE PAIVA
LARA CRISTINA EVARISTO RODRIGUES
ORGANIZADORAS

A POLÍTICA EDUCACIONAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS NA 1ª GESTÃO DO PARTIDO NOVO (2019-2022):

Recortes de uma pesquisa

A POLÍTICA EDUCACIONAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS
NA 1ª GESTÃO DO PARTIDO NOVO (2019-2022):
recortes de uma pesquisa

Maria Simone Ferraz Pereira
Silvani Aparecida Ribeiro de Paiva
Lara Cristina Evaristo Rodrigues
Organizadoras

**A POLÍTICA EDUCACIONAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS
NA 1ª GESTÃO DO PARTIDO NOVO (2019-2022):
recortes de uma pesquisa
1ª Edição Eletrônica**

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2024





www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG,
Brasil

Direção Editorial: Navegando Publicações
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena

Copyright © by autor, 2024.

A111965 – PEREIRA, M. S. F.; PAIVA, S. A. R.; Rodrigues, L. C. E.; A política educacional no estado de Minas Gerais na 1ª gestão do Partido Novo (2019-2022): recortes de uma pesquisa. Uberlândia: Navegando Publicações, 2024.

ISBN: 978-65-6070-057-4

DOI -10.29388/978-65-6070-057-4-0

1. Minas Gerais 2. Política Educacional. 3. Partido Novo. I. Maria Simone Ferraz Pereira, Silvani Aparecida Ribeiro de Paiva, Lara Cristina Evaristo Rodrigues. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

Índice para catálogo sistemático

Educação 370

SUMÁRIO

PREFÁCIO	6
Marcelo Soares Pereira da Silva	
CENÁRIO POLÍTICO E EDUCACIONAL MINEIRO NA 1ª GESTÃO DO PARTIDO NOVO: o Lócus da Pesquisa	11
Maria Simone Ferraz Pereira	
Silvani Aparecida Ribeiro Paiva	
Lara Cristina Evaristo Rodrigues	
PARTE I - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA: UM CONVITE AO DIÁLOGO.....	23
PRINCÍPIOS E CARACTERÍSTICAS DO NEOLIBERALISMO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO	24
Thamires Marques Machado	
A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E AVALIAÇÃO EXTERNA: repercussões para o cotidiano escolar	40
Sabrina Bucci Rosa	
LÓGICA NEOLIBERAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL MINEIRA: breve histórico de Aécio Neves a Fernando Pimentel (2003-2018).....	55
Laís Alice Oliveira Santos	
A AVALIAÇÃO EXTERNA NO BRASIL E EM MINAS GERAIS NO CONTEXTO DE REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO.....	71
Lucia de Fatima Valente - Marcelo Soares Pereira da Silva - Betania de Oliveira Ribeiro Laterza	
PARTE II - A CENTRALIDADE DA AVALIAÇÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL MINEIRA.....	89
A REFORMA EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MINEIRA: mapeamento dos programas e ações educacionais de Minas Gerais (2019-2022)	90
Vanyne Aparecida Franco Freitas	
A GESTÃO INTEGRADA DA EDUCAÇÃO AVANÇADA (GIDE): metodologia gerencialista enquanto estratégia de qualidade na educação pública mineira.....	106
Jaqueline Barros Vidigal	
O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA (SIMAVE) E A IMPLEMENTAÇÃO DOS ITINERÁRIOS AVALIATIVOS DE MINAS GERAIS	122
Fernanda de Moura Almeida	
REPERCUSSÕES DO SIMAVE EM UMA SALA DE 5º ANO: indutor da qualidade da educação mineira?.....	136
Mayara Duarte Pelegrini	
PARTE III - PROGRAMAS E AÇÕES EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA ENQUANTO CAMPO DE PESQUISA	156

O PROJETO SOMAR NA GESTÃO DO GOVERNO ZEMA (2019-2022): educação pública x interesses privados.....	157
Lara Cristina Evaristo Rodrigues	
Vilma Aparecida de Souza	
O PROGRAMA JOVEM DE FUTURO: o setor privado na educação pública mineira	179
Ilana Freitas Nunes	
PROJETO TRILHAS DE FUTURO: a atuação de grupos educacionais privados na formação profissional em Minas Gerais	194
Eduardo Danilo Ribeiro dos Santos Ravagnani	
Maria Simone Ferraz Pereira	
PANORAMA DOS RECURSOS RECEBIDOS PELOS MUNICÍPIOS DE UBERLÂNDIA E MONTES CLAROS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: Programa Dinheiro Direto na Escola no Período de 2017-2022	
Silvani Aparecida Ribeiro de Paiva	
SOBRE OS AUTORES.....	223

PREFÁCIO*

A partir da segunda metade do século XX, a intensificação das transformações no mundo do trabalho no contexto da reestruturação produtiva, marcada pela crescente incorporação das novas tecnologias nos processos de trabalho por meio da microeletrônica e da informática, culminou, num primeiro momento, na automação de diferentes rotinas e dinâmicas produtivas, criando as condições históricas necessárias para a chamada 3ª revolução industrial. Ao modelo taylorista-fordista de produção, com sua rigidez e padronização uniforme de processos e produtos, somaram-se novas ferramentas, instrumentos e modelos de gestão e administração que apontam para uma integração horizontal dos trabalhadores e flexibilização da força de trabalho e dos processos e rotinas produtivas. Tais processos de flexibilização implicaram, e implicam, uma forte desregulação das relações trabalhistas com vistas à constituição de um trabalhador multifuncional, polivalente, flexível. Terceirização, subcontratação, fortalecimento dos *sindicatos por empresa*, com ênfase na livre negociação local, se sobrepõem aos *sindicatos de massa* e aos acordos coletivos de trabalho. A organização político-sindical dos trabalhadores é submetida a uma intensa corrosão em diferentes dimensões: social, política, cultural e de financiamento e autossustentação.

Na esteira desses processos muitas economias veem avançar novos sistemas produtivos sustentados na automatização total do *chão da fábrica*, por meio de sistemas ciberfísicos que utilizam de novos campos científicos e tecnológicos. Tem-se um acelerado desenvolvimento das novas linguagens computacionais, por meio de sistemas de redes, plataformas digitais, mídias sociais, que recorrem a áreas de conhecimento emergentes como a neurotecnologia, a nanotecnologia, a biotecnologia, a inteligência artificial, além de outras tecnologias digitais.

As novas bases de organização da produção acarretam consigo novos ritmos e novos modelos de gestão do trabalho de caráter gerencialista. Administração por Objetivos, Gerenciamento pelas Diretrizes, Gerência da Qualidade Total, Administração Estratégica, Gestão Holística, são alguns dos modelos que se disseminam em diferentes setores, impondo uma lógica gerencial sobre o trabalho, que traz como características, além de aspectos já mencionados anteriormente, processos gerenciais que colocam em destaque o planejamento estratégico aliado à avaliação voltada para a busca da eficiência e eficácia; a rápida adequação e atendimento às demandas o controle dos resultados e o estabelecimento de metas quantificáveis a serem perseguidas e alcançadas. Por caminhos diversos, o gerencialismo se propaga e se consolida em diferentes setores da produção e da vida social.

Coetâneo a todas essas transformações no mundo trabalho tem-se, igualmente, o avanço e a materialização do ideário neoliberal. Com efeito, o neoliberalismo é mais do que um conjunto de recomendações políticas e econômicas com vistas à organização do estado e das políticas públicas orientadas pela lógica do mercado, de modo a assegurar o pleno funcionamento deste mercado. Ele se configura como a expressão de novas bases

* DOI - 10.29388/978-65-6070-057-4-0-f.6-10

para as relações sociais, culturais, que engendram as instituições e organizações na sociedade, contribuindo para a produção de nova sociabilidade nas sociedades capitalistas contemporâneas, marcada pelo individualismo, pela competição e pela competitividade. Iniciativa, autonomia, criatividade, por vezes apontadas como elementos e características fundamentais nos processos de emancipação humana e transformação social; agora, sob a égide da lógica neoliberal-gerencial, são ressignificados e afirmados como pilares do empreendedorismo e do “sujeito empreendedor”, da empresa ou organização “empreendedora”.

Ao lado do receituário do livre mercado, da desregulamentação da economia, da privatização, do afastamento do estado nas políticas sócias por meio de políticas focalizadas, aprofundam-se os processos de globalização, transnacionalização das economias e incorporação dos modelos de gestão do setor privado nas instituições e organizações públicas. A administração orientada por resultados coloca no centro da gestão pública a perspectiva da *accountability*, enquanto estratégia de controle externo, na lógica da eficiência e eficácia com vista a uma maior produtividade dessas instituições e organizações. Como estratégia de incremento dessa produtividade passa-se a adotar, de um lado, mecanismos de punição diante de maus resultados, ou de resultados insatisfatórios alcançados; de outro lado, mecanismos de valorização, inclusive em termos remuneratórios, diante de resultados considerados exitosos.

Nesse contexto, nos processos de gestão do trabalho, a avaliação, igualmente centrada nos resultados, assume uma centralidade crescente, ao mesmo tempo em que se intensifica e incrementa práticas e processos sob a lógica da competitividade e da discriminação entre pessoas e entre instituições. Há, por meio desse elemento, mais um forte incremento dos modelos gerenciais e do gerencialismo no âmbito da gestão pública, semeando as bases da Nova Gestão Pública.

Em todos esses processos de profundas transformações sociais, econômicas, políticas e da produção, os organismos internacionais exerceram, e exercem, um papel importante enquanto instâncias chanceladoras e, ao mesmo tempo, indutoras de tais transformações, por meio de apoios técnicos e financeiros a diferentes países. Com efeito, desde o período pós-segunda guerra mundial, principalmente a partir dos três últimos decênios do século XX até essas três primeiras décadas do século XXI, os organismos internacionais vêm atuando na afirmação e disseminação desses modelos e perspectivas de gestão, de organização do estado e das novas bases para organização do mundo do trabalho. Destacam-se, nesse sentido, a atuação do Fundo Monetário Internacional (FMI); do Banco Mundial (BM), e no seu âmbito o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA ou AID), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), além da própria Organização da Nações Unidas (ONU), por meio de instituições internas como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

O Brasil e a educação brasileira não estão imunes a essas mudanças. Em nossa história recente, a partir dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002), vimos avançar o ideário neoliberal nos processos de organização do estado e das políticas educacionais. Nesse período foi levada à cabo a reforma gerencial do estado com Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado capitaneado por Bresser Pereira, com

ênfase na perspectiva do estado regulador e um modelo econômico fortemente voltado para o controle da inflação por meio do regime de *metas da inflação*, no qual o Banco Central passou a assumir um papel importante nessas políticas.

De outra parte, no campo das políticas sociais, toma forma as políticas conduzidas sob a perspectiva da descentralização, da privatização e da focalização. O avanço das parcerias público-privado em diferentes setores da vida social se intensifica, incrementando os processos de atuação do terceiro setor na formulação e implementação de políticas sociais por meio das chamadas organizações não-governamentais (ONG) e das organizações da sociedade civil (OSC). No caso específico do campo educacional, no contexto brasileiro, a partir de acordos firmados com o Banco Mundial, novas políticas tomaram forma e passaram a ser implementadas no campo do currículo, do financiamento da educação, da avaliação educacional.

Ainda no final do século XX, a partir da Carta Magna de 1988 e da nova lei de diretrizes e bases de 1996 (Lei nº 9.394/1996), se consolidou a avaliação externa, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criado em 1985, como um dos pilares das políticas de educação. Foi aprovada a Emenda Constitucional nº 14/1996, regulamentada pela Lei nº 9.424/1996, que instituíram o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), estabelecendo marcos regulatórios fortemente indutores da descentralização e municipalização das etapas iniciais da educação básica (educação infantil e ensino fundamental). Ainda neste período, foram aprovadas novas diretrizes para a organização dos currículos nacionais, tanto no âmbito da educação básica, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Nacionais para as diferentes etapas e modalidades de ensino, quanto também na educação profissional e na educação superior, por meio da definição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os diferentes cursos de formação profissional e para os cursos de graduação.

Nesses primeiros decênios do século XXI esse processo está a se consolidar e se aprofundar por diferentes trilhas. A centralidade da avaliação externa como pilar das políticas educacionais é reafirmada, especialmente, a partir da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) enquanto referência e indicador para parametrizar a qualidade da educação e do ensino de qualidade. A pedagogia de resultados, guiada pelas avaliações externas, se torna hegemônica no cenário educacional brasileiro. Como estratégia de aprofundamento desse modelo tem-se uma vinculação crescente entre as políticas de financiamento das escolas; os resultados alcançados pelos alunos nos testes padronizados das avaliações externas e a remuneração de seus.

Novas orientações para organização dos currículos na educação básica são definidas a partir da aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), orientada pela lógica instrumental e neotecnicista na educação. As parcerias público-privado se intensificam e ampliam se constituindo em estratégia central para, de um lado, possibilitar a ampliação na oferta da educação infantil por parte de muitos municípios e, de outro, alargar a oferta da educação profissional assegurada por meio do fomento e apoio a essa modalidade de ensino a partir convênios e parcerias firmadas entre os governos estaduais e instituições privadas que atuam especificamente nesta área.

Ao mesmo tempo avança na gestão educacional processos e práticas orientados pela perspectiva da Nova Gestão Pública (NGP), do gerencialismo, dentro de uma

perspectiva instrumental-operacional, orientada pela lógica do planejamento estratégico. Nesse sentido, destacam-se duas novas políticas que passaram a alcançar todos os sistemas e redes de ensino: o Programa Dinheiro Direto na Escola (PPDE-Interativo) e o Plano de Ações Articuladas (PAR), requisitos e ferramentas basilares na realização do regime de colaboração e das relações interfederativas entre União, Estados, Distrito Federal, Municípios.

Também orientado pela NGP e pelo gerencialismo, mas agora com o reforço à uma perspectiva conservadora e neoconservadora no campo educacional, vimos nesses primeiros decênios do século XXI a ampliação e aprofundamento nas parcerias entre o público e o privado no campo próprio da gestão das instituições públicas de ensino. Intensifica-se o discurso empresarial, com ênfase na responsabilização individual, seja de estudantes, docentes, gestores escolares, coetâneo com a valorização do espírito e do sujeito *empreendedor* no cotidiano das escolas públicas. A reforma empresarial da educação se enraíza. Isso é reforçado tanto em programas governamentais, como o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), quanto por meio de programas conduzidos por governos subnacionais, no âmbito de Estados, Municípios e Distrito Federal.

Desse modo, o que vemos se desenrolar no campo da gestão educacional no Brasil são processos e práticas de gestão que tem conduzido à responsabilização dos sujeitos, ao individualismo, à competição e competitividade como elementos estruturadores e orientadores da organização das escolas e do trabalho socioeducativo e pedagógico que nela se realizam. E Minas Gerais e a organização do sistema educacional das Geraes se constitui, em grande medida, em importante expressão e exemplo dessas mudanças na sociedade e na educação.

Com efeito, ao longo desses três últimos decênios, os governos estaduais em Minas Gerais vêm implementando políticas na organização do estado e da educação mineira que se orientam, precisamente, pelos fundamentos do neoliberalismo, do gerencialismo e da NGP. E aqui a reside a contribuição da presente obra, que traz a público importantes resultados decorrentes pesquisa coordenada pela professora Maria Simone Ferraz Pereira dentro do projeto de pesquisa *“A política educacional no Estado de Minas Gerais e a questão da qualidade: avaliação externa e gestão na centralidade da agenda mineira”* (Projeto Fapemig APQ-01517-21). Ela reúne os resultados de estudos e pesquisas realizados no referido projeto, articulando trabalhos desenvolvidos no âmbito da iniciação científica, do mestrado e do doutorado dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFU), vinculados à Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação do PPGED-UFU. Por isso, esta obra é, também, a expressão de um trabalho coletivo de pesquisa, com denso valor formativo para os novos pesquisadores participantes do estudo.

O *lôcus* da pesquisa e suas bases metodológicas são delimitados a partir de uma análise do contexto político educacional de Minas Gerais, situado historicamente no contexto brasileiro mais amplo. Com esta delimitação inicial, a obra está estruturada em três partes.

A primeira parte, que recebe o título *Pressupostos teóricos da pesquisa: um convite ao diálogo*”, reúne os textos de Thamires Marques Machado; Sabrina Bucci Rosa; Lais Alice Oliveira Santos e de Lucia de Fatima Valente com Marcelo Soares Pereira da Silva e

Betania de Oliveira Ribeiro Laterza, traz discussões sobre o neoliberalismo, seus fundamentos históricos e sua relação com a educação; sobre os governos mineiros nos dois primeiros decênios do século XXI e sobre o debate em torno do conceito de qualidade na educação e os contornos da avaliação externa em Minas Gerais.

A segunda parte tem como temática “*A centralidade da avaliação na política educacional mineira*”. Nesta parte, os textos de Vanyne Aparecida Franco Freitas e de Jaqueline Barros Vidigal analisam importantes elementos que informam os contornos e desenvolvimento da reforma empresarial da educação em Minas Gerais e o caráter gerencialista que ela assume nas terras mineiras. Por sua vez, os trabalhos de Fernanda de Moura Almeida e de Mayara Duarte Pelegrini, respectivamente, se dedicam a analisar o lugar e implicações da avaliação externa nas políticas educacionais e na qualidade da educação nas Minas Gerais, com destaque para o SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública.

A terceira parte da obra: “*Programas e ações na educação básica como campo de pesquisa*” se debruça sobre programas e ações implementadas e conduzidas durante os governos de Romeu Zema no período de 2019 a 2024. Lara Cristina Evaristo Rodrigues juntamente com Vilma Aparecida de Souza; Ilana Freitas Nunes; Eduardo Danilo Ribeiro dos Santos Ravagnani com Maria Simone Ferraz Pereira e Silvani Aparecida Ribeiro de Paiva, nos respectivos trabalhos, analisam o Projeto Somar; o Programa Jovem do Futuro; o Projeto Trilhas de Futuro e a implementação da reforma do ensino médio com o apoio do PPDE-Interativo no período de 2017-2022.

Como se depreende, é uma obra abrangente e densa, que se torna indispensável para aqueles que pretendem compreender os caminhos das políticas educacionais em Minas Gerais nesses primeiros decênios do século XXI, e sua relação com os processos e transformações sociais, políticas, econômicas mais amplas que engendram a sociedade brasileira.

Fica, pois, o convite para adentrarmos a ela. Boa leitura a todos/as.

Marcelo Soares Pereira da Silva

CENÁRIO POLÍTICO E EDUCACIONAL MINEIRO NA 1ª GESTÃO DO PARTIDO NOVO: o Locus da Pesquisa*

*Maria Simone Ferraz Pereira
Silvani Aparecida Ribeiro Paiva
Lara Cristina Evaristo Rodrigues*

Ao longo da década de 1990 até os dois primeiros decênios dos anos 2000, esteve presente no cenário político mineiro, no governo do estado, o Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e o Partido dos Trabalhadores (PT). Em princípios ideológicos, podemos dizer que a política no estado de Minas ora esteve vinculada ao pensamento liberal conservador ora a um liberalismo comprometido, minimamente, com a intervenção do Estado na vida do cidadão.

Em 2018, na esteira do que acontecia no Brasil, tomou conta do cenário político mineiro uma campanha que se sustentou em matrizes discursivas, políticas e ideológicas que prometiam além de retirar o PT do poder, acabar com a tradicional demagogia populista; renovar a política; acabar com a corrupção; combater privilégios; enxugar a máquina pública para reduzir o tamanho e a importância que o Estado desempenha na vida do ser humano e, colocar o estado de Minas em um “novo” caminho. Assim, os mineiros insatisfeitos com a “velha política” escolheram nas urnas, com 71,80% dos votos, Romeu Zema Neto, do Partido Novo, para governar Minas Gerais. Empresário, filiado ao Partido Novo, o governador assumiu com o programa intitulado “*LIBERDADE AINDA QUE TARDE*” e com a promessa de uma nova política que romperia o círculo vicioso da velha política até então no poder.

O Partido Novo foi criado em 2011 pelo empresário João Amoedo com a defesa dos seguintes princípios: gestão empresarial; menos intervenção do Estado; liberdade individual para escolher. Um aspecto que chama atenção é definição dos candidatos para concorrerem às eleições, cidadãos comuns, novos na política (Novo, 2020). E foi nesse contexto que o Partido Novo e seu candidato se apresentaram como a principal novidade das eleições mineira, pois ambos realizavam, em 2018, a primeira participação eleitoral e conquistaram o governo do estado de Minas Gerais.

Ao ocupar os cargos políticos, o partido fortalece a intenção de estreitar a gestão empresarial na perspectiva da administração estatal. De acordo com os princípios do Novo, as instituições e organizações devem ser tratadas e geridas como empresas. Dentre os vários desafios apresentados pelo partido defendem: i) a necessidade de “estruturar uma startup na política” (Novo, 2020, s/p) para garantir a implementação de projetos inovadores, por meio de um modelo de negócio que deve ser implementado na política para gerar lucro; ii) “Aumentar a exposição do Novo e fortalecer a marca” (idem) e aos poucos transformar os cargos políticos em uma administração gerencial.

Consciente ou inconscientemente mais de 70% dos mineiros escolheu em 2018, pelo voto direto, que o Estado fosse governado, sem precedentes, pela lógica do livre-

* DOI - 10.29388/978-65-6070-057-4-0-f.11-22

mercado e conferiu ao futuro governador a licença para implantar um plano de governo que defendia abertamente um Estado que deveria sair da vida das pessoas, reduzir a tradição “paternalista/social” e permitir que os cidadãos e as empresas conseguissem livremente empreender e construir suas riquezas, pois “a doutrina liberal é a favor do emprego mais efetivo das forças da concorrência como um meio de coordenar os esforços humanos” (Hayek, 2010, p. 58). Boa parte dos mineiros optou assim, por uma “nova” política em que o Estado permaneceria legislador e regulador, sem o compromisso direto de ser o “provedor, orientador e planejador da vida das pessoas” (Lohbauer, 2018).

Do ponto de vista ideológico, os mineiros, conscientes ou inconscientemente, escolheram um plano de governo que defende ideias de enxugamento e reorientação das políticas públicas na lógica da privatização, de Estado concorrencial, em conformidade com o ideário neoliberal,

O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais, e, para além dela, em todas as sociedades que seguem o caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada. [...] muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como empresa. Há quase um terço de século, essa norma de vida rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais, transforma a sociedade, remodela a subjetividade. [...] o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade, e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação [...]. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência (Dardot; Laval, 2016, p. 16-17).

De acordo com Harvey (2014, p.6), o neoliberalismo se tornou “hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretar, viverem e compreenderem o mundo”. Adeptos à privatização, os neoliberais defendem que cada indivíduo deve se responsabilizar por seu próprio bem-estar (Harvey, 2014), inculcando uma lógica individualista que contribui para a desresponsabilização do Estado, por meio da propagação da ideia da liberdade pessoal e social. Nesse contexto, desigualdade social aos poucos tem sido retirada do cenário, se transformado em desigualdade pessoal, de mérito e vendida, por meio da formação educacional, ideológica, cultural e política, a ilusão de igualdade de oportunidade.

No campo educacional, em Minas Gerais, o Partido Novo defendeu na campanha para o governo do estado a mesma lógica. Para resolver, o que acreditava ser o esgotamento do serviço público, defendeu os seguintes pilares: qualidade do ensino privado por meio de políticas de vouchers; cooperativas de professores e bolsas de

estudos via créditos fiscais para possibilitar maior acesso da população às escolas privadas (Novo, 2018). Entretanto, enquanto não se realizavam as alterações legais que possibilitassem a implementação de políticas de fomento às escolas privadas, o Novo apresentou como proposição: o aperfeiçoamento do ensino público com melhores técnicas de gestão e governança nas escolas; avaliações de resultados mais rígidas; incentivo à parceria público-privada; focalização das políticas públicas; carreira dos professores baseada em indicadores de desempenho (Novo, 2018).

A proposta do Partido Novo criticou os pífios “resultados dos indicadores de educação, sobretudo no ensino estatal” e apontou algumas ações, dentre elas a “**competitividade por desempenho escolar**”. De acordo com a proposta,

As escolas devem ser avaliadas por indicadores de gestão que considerem a evolução do desempenho da instituição, afetando o montante de recursos recebidos pelas escolas e bonificações aos professores, diretores e outros colaboradores. Assim, aquelas que obtiverem melhor evolução nos resultados deverão ser premiadas. Deve-se utilizar parâmetros de avaliação já existentes no mercado e que levem em consideração as notas alcançadas pelos estudantes em exames de avaliação externos, como o teste PISA. Este é um modo de assegurar a integridade e objetividade dos critérios avaliativos, evitando manipulações políticas e circunstanciais. (Minas Gerais, 2018, p.39)

Com essa concepção o Partido Novo defende, para o cenário educacional mineiro, princípios da reforma empresarial em que a educação “vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a privatização.” (Freitas, 2018, p.29). Na perspectiva empresarial a instituição educacional, para ter qualidade, necessita de uma lógica gerencial que tem como categoria central a privatização, ou seja, o desfinanciamento do setor público por meio da terceirização da gestão, da introdução nas escolas de materiais e plataformas de aprendizagem na lógica da gestão privada ou da implantação da política de vouchers (terceirização por deslocamento de recursos públicos para as famílias). Percebemos aqui uma disputa de agenda entre a ideia de Estado concorrencial, especialmente por meio da lógica da privatização, em detrimento do Estado de bem-estar social.

A parceria público-privada implantada desde o início da gestão do Novo no estado, tomou forma por meio do acordo de cooperação firmado entre o Instituto Lemann, o Instituto da Humanidade, o Instituto República e o Instituto Brava para o desenvolvimento do programa “Gestão Pública”. O programa se iniciou em março de 2019, recebeu o nome Transforma Minas – Programa de Gestão de Pessoa por Mérito e Competência e ao longo da 1ª gestão (2019-2022) implantou no estado práticas de gestão do setor empresarial.

Outra ação, no campo educacional, foi a implantação do novo Currículo Referência de Minas Gerais. Tal ação deu continuidade às desenvolvidas por governos anteriores e em consonância com a política do governo federal para a educação de fortalecimento da Base Nacional Comum Curricular.

Em relação à avaliação externa a SEE, em 2019, enfatizou a necessidade de toda rede estadual utilizar a base de dados do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da

Educação Pública (Simave) para definição de ações políticas, administrativas e pedagógicas, no sentido de contribuir com a melhoria dos indicadores de qualidade educacional, por meio do estabelecimento de metas que ao serem avaliadas são associadas à premiação ou punição, garantindo assim a média de desempenho de estudantes e redes de ensino.

Em agosto de 2019 o governador Romeu Zema e a secretária de Estado de Educação anunciaram a implementação do Programa Gestão pela Aprendizagem, com o foco central de fortalecimento da gestão. Vale destacar, que o programa foi lançado inicialmente em escolas do ensino médio com o objetivo de “combater a evasão de estudantes, reduzir as desigualdades regionais no ambiente escolar e contribuir para a elevação dos indicadores de aprendizagem, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)”. Em seu discurso proferido no dia 07/08/2019, no auditório JK, na Cidade Administrativa, o governador assim se expressou:

Quero que nós deixemos em Minas o legado de que alcançamos um **avanço na Educação que nunca foi dado**. Não tenho nenhuma grande obra para fazer no meu governo, até porque **não temos dinheiro**, mas a **grande obra que quero fazer** é a de **mudar a gestão para melhor**, mudar um pouco a nossa cultura e que nós, do setor público, estamos aqui para atender o cidadão, e no caso de vocês (servidores da Educação), esse cidadão é o aluno e é a família dele (Zema, 2019, *grifos nossos*)¹.

Ao anunciar a ampliação do programa, em setembro de 2019, para o ensino fundamental o governador reafirmou seu compromisso em avançar a qualidade educacional no estado e afirmou que para isso o Programa Gestão pela Aprendizagem tinha o compromisso de recolocar o estado em posição de destaque na qualidade do ensino público e fazer com que a educação fosse motivo de orgulho para os mineiros.

[...] queria deixar muito claro que no meu governo **não levantamos bandeira partidária ou ideológica**, o que **queremos é método científico**. Temos **de aplicar o que já se comprovou cientificamente** que funciona. Parece ser tão fácil, mas **nunca houve responsabilidade maior com esse tipo de conceito**. Nós vamos atrás de soluções que funcionam (Zema, 2019, *grifos nossos*)².

Para o desenvolvimento do Programa Gestão pela Aprendizagem, foi estabelecida uma parceria entre a secretaria de Educação e a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG). Na reunião a pasta apresentou aos empresários o “bom desempenho obtido pelo estado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)”, na última avaliação (2019). De acordo com Zema,

¹ Disponível em: <http://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/governo-de-minas-anuncia-programa-gestao-pela-aprendizagem>

² Disponível em: <http://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/governador-romeu-zema-anuncia-ampliacao-do-programa-gestao-pela-aprendizagem>

O Ideb, ***depois de ficar anos recuando ou estagnado***, no nosso primeiro ano de governo (avaliação realizada em 2019), ***batemos recordes*** nos números do ensino médio. Contamos com a colaboração para que este projeto tão importante seja ampliado. O que nós avançamos na Educação é só o primeiro passo, muitos outros virão. Sabemos da relevância da Educação para o nosso futuro (Zema, 2020, *grifos nossos*)³

Nesse cenário de “mudar a gestão para melhor, para garantir bons resultados”, o governo mineiro definiu como meta prioritária para o ano de 2020: “efetivar medidas positivas de gestão no Governo de MG” (Novo, 2020, s/p.). Entretanto, o ano de 2020, segundo ano de gestão do governador mineiro, iniciou na e para a educação com problemas diversos. Concomitante aos problemas da pasta⁴, no final de 2019 e início de 2020 o mundo foi surpreendido pela pandemia do novo Coronavírus (Covid 19) ou Sars-CoV-2, um vírus que se alastrou de forma assustadora e impôs medidas de isolamento e distanciamento social, para frear o contágio e reduzir o número de óbitos.

Nesse contexto de grave crise sanitária e incertezas que assolaram o país, o estado de Minas Gerais adotou, na pasta da educação, as seguintes medidas: criação de um Comitê Gestor do Plano de Prevenção e Contingenciamento em Saúde do COVID-19; decretou, no mês de março, recesso escolar em todas as escolas da rede estadual; em abril, na contramão das orientações da Organização Mundial da Saúde e do Ministério da Saúde o governo estadual decretou, o retorno às escolas dos trabalhadores do setor administrativo e da limpeza, que foi suspensa após o Ministério Público do Estado de Minas Gerais recomendar via liminar o não retorno ao trabalho presencial; publicação da Resolução SEE N° 4310/2020 para regulamentar as normas e instituir o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP).

O Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) definiu que as escolas estaduais ofertassem aos estudantes, em formato *on line* ou impresso, o Plano de Estudos Tutorados (PET) organizado de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). Foi disponibilizado, pela pasta: o Projeto *Se liga na Educação*, um

³ “Os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), em setembro do ano passado, mostraram os bons resultados de Minas Gerais no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Os dados são do ano-base 2019.

Em 2017, Minas Gerais registrou um Ideb nos anos finais do ensino fundamental de 4,4. Este número vinha em queda desde a edição de 2013 do Ideb. Já em 2019, Minas Gerais avançou no índice alcançando 4,6 no Ideb daquele ano nesta etapa da Educação básica. Nas escolas participantes da Gestão Integrada da Educação Avançada (GIDE), projeto desenvolvido em parceria com a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), esse aumento foi ainda mais expressivo, alcançando uma média de 4,92 no Ideb 2019.” Disponível em: <https://www.fdg.org.br/2021/02/11/governo-de-minas-e-educacao-comemoram-os-resultados-da-parceria-com-a-fdg-em-reuniao-com-investidores/>

⁴ Os principais problemas enfrentados pelo Partido Novo no início da gestão, na pasta da educação, de acordo com Pereira e Silva (2020, pg 1) eram: “descumprimento da lei estadual e da lei federal que trata do Piso Salarial do Magistério; proposta de terceirização de atividades de limpeza e administração no sistema educacional e outras áreas; não nomeação de profissionais aprovados em concurso público, como fora prometido durante a campanha eleitoral e falhas administrativas no processo de contratação de professores temporários; atrasos e parcelamento dos salários da maioria do funcionalismo; não investimento do mínimo de 25% na manutenção e desenvolvimento do ensino; ausência de diálogo do governo com os servidores públicos e o encaminhamento por Zema de uma proposta de Reforma Administrativa e da Previdência para a Assembleia Legislativa de Minas Gerais que, se aprovada, intensificará a precarização das relações de trabalho no Estado”.

programa de estudo tutorado da SEE realizado em parceria com a rede pública de televisão Rede Minas. Além disso, foi disponibilizado também a *Plataforma Escola Digital*, uma plataforma eletrônica de acesso gratuito, voltada aos estudantes, pais e professores, com conteúdo alinhado à BNCC. Vale destacar que a plataforma Escola Digital foi desenvolvida por organizações privadas como o Instituto Natura, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Inspirare, Fundação Vanzolini (Pereira; Silva; 2020).

Ações adotadas pela SEE para enfrentamento da crise e atendimento das demandas educacionais esbarraram nos seguintes problemas: críticas ao modelo implementado, por acentuar desigualdade e exclusão, pois dos 853 municípios mineiros a Rede Minas estava presente em aproximadamente 200 municípios; exclusão digital materializada na precariedade de acesso à internet e ao sinal da Rede Minas, segundo IBGE, 54% das famílias mineiras não possuíam computador e 24,7% não tinham acesso à internet e em várias famílias a criança ou o adolescente tinha acesso a um dispositivo móvel ou apenas um computador por família; ausência de diálogo entre a SEE e setores importantes da Educação (categoria docente, faculdades e departamentos de educação das universidades públicas, associações educacionais e o Fórum Estadual de Educação); parcelamento dos salários dos professores da rede estadual que tiveram que se responsabilizar por todo o processo (internet, equipamento, formação), além do expressivo aumento da carga horária de trabalho; implementação arbitrária e verticalizada do REANP, descolado da realidade, gerando dificuldades na condução do trabalho docente e principalmente na aprendizagem dos estudantes; ausência de um planejamento coletivo entre SEE/SER/Escolas e envio por parte da SEE de anexos, planilhas, Diário Eletrônico Digital – DED para regulação do planejado.

Em meio ao caos que se instaurou no estado em função da pandemia, a pasta da educação expandiu no ano letivo de 2020 e de 2021, no âmbito do programa Gestão pela Aprendizagem, a Gestão Integrada da Educação Avançada (Gide) para todas as escolas estaduais mineiras de ensino fundamental, sendo a Gide adaptada ao modelo de ensino remoto.

Nos últimos 30 anos temos presenciado, “uma arena de acirrados conflitos e interesses com uma política de grandes orçamentos – do governo federal, dos estados e dos municípios – para atender, em tese, todas as crianças e jovens do país, além de relacionar-se com as múltiplas dimensões do Estado de bem-estar social” (Perez, 2010, p.1180).

Diante dessa complexidade, é importante dedicar-se a examinar a implementação das políticas, assim como reexaminar o que foi implementado e deu certo e o que de fato funciona. Também é importante investigar sob que condições as diversas políticas educacionais são implementadas e como elas funcionam e se são exitosas. (Perez, 2010, p.1180)

Frente à complexidade em que se encontrava a educação no estado de Minas Gerais e à promessa do partido Novo de **“mudar a gestão para melhor e assim garantir bons resultados”** elaboramos um projeto de pesquisa que se justificou pela

necessidade de acompanhar e analisar a implementação de políticas/ações e assim analisar o que trazia de novo o Partido Novo para a educação mineira.

De acordo com a SEE o *Programa Gestão pela Aprendizagem* consiste em um conjunto de ações adotadas no estado com o intuito de garantir a qualidade educacional e recolocar a educação pública mineira em posição de destaque. O programa tem como objetivos o combate a evasão, a redução das desigualdades regionais e a elevação dos indicadores de aprendizagem, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Para isso, foi firmada uma parceria com a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), instituição sem fins lucrativos que utiliza o Sistema de Gestão Integrada da educação (Gide), na área da gestão, em instituições públicas e privadas com o intuito de melhorar os resultados.

O que isso significa? Qual o impacto para a educação? O que há de novo no campo educacional e especialmente nas políticas de avaliação? O que evidenciam as iniciativas para o enfrentamento da crise educacional? “Assistimos” ao avanço da iniciativa privada sobre a educação pública, por meio da incorporação dos sistemas de ensino e escolas às plataformas e ferramentas de acesso ao saber, privatização dos currículos e consultoria para implementação dos desenhos didáticos? Quais os efeitos da política avaliativa do governo federal para a política mineira de avaliação? Tem relação? Quais mudanças e rupturas na agenda do governo mineiro no desenvolvimento da gestão das escolas e da política de avaliação? Qual a relação entre gestão e avaliação? A Gestão Integrada da Educação Avançada (Gide) tem potencialidade para se constituir como política de estado em Minas Gerais? As práticas organizacionais implementadas no âmbito da GIDE têm se institucionalizado nas escolas estaduais? Em que medida essa institucionalização tem relação com os índices obtidos nas avaliações externas? As ações implementadas pela política educacional do Partido Novo têm evidenciado ruptura com a lógica presente no estado, antes da chegada do Novo? O que traz de novo o Partido Novo?

Tais questionamentos nos levaram à elaboração de um projeto de pesquisa com a seguinte problemática: partindo do pressuposto que a política educacional adotada no estado de Minas Gerais é baseada em resultados, em que medida a política implementada no âmbito do programa Gestão pela Aprendizagem/Gestão Integrada da Educação Avançada (GIDE), tem conseguido mudar a gestão educacional, garantir bons resultados e romper com a lógica historicamente presente no Estado/educação, conforme anunciado pelo Partido Novo? Efetivamente o que traz de novo a política do Partido Novo para a educação?

O projeto “*A política educacional no Estado de Minas Gerais e a questão da qualidade: avaliação externa e gestão na centralidade da agenda mineira*” foi aprovada na Chamada Fapemig 01/2021 – Demanda Universal – Projeto APQ-01517-21. A pesquisa, realizada de 2021 a 2024, objetivou acompanhar e analisar, em contextos diversos, a natureza e os *modi operandi* da política educacional implementada na 1ª gestão (2029-2022) do Partido Novo, no estado de Minas Gerais, com o propósito de mudar a gestão educacional, melhorar resultados e garantir a qualidade das escolas da rede estadual de ensino.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, subprojetos de iniciação científica/TCC, mestrado e doutorado foram elaborados, tanto com vinculação direta ao Projeto APQ-01517-21 quanto indireta, no âmbito da linha Estado, Políticas e Gestão da

Educação do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação (PPGED/FACED/UFU) e, contribuíram para a construção da base de dados, a saber:

Objetivos	Projeto	Tipo
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 IMPLEMENTAÇÃO DA GIDE NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL MINEIRA E SEUS INDICADORES DE QUALIDADE	IC/TCC
Analisar reestruturação do Simave, com a implementação dos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais no período de 2016 a 2018	O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E O DILEMA DA QUALIDADE	Mestrado
Compreender como o princípio da qualidade, induzido pelo Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública, impacta na organização de trabalho de uma escola pública, situada na periferia da cidade de Uberlândia	REFLEXOS DO SIMAVE EM UMA SALA DE 5º ANO: qualidade educacional ou naturalização da exclusão?	Mestrado
Analisar as concepções e os princípios presentes no Programa Jovem de Futuro implementado em Minas Gerais	IMPLICAÇÕES DO “PROGRAMA JOVEM DE FUTURO” PARA AS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO MINEIRAS	Mestrado
Analisar a proposta do Projeto Somar, política que prevê a gestão compartilhada do ensino médio por meio de parcerias com organizações sociais privadas na rede estadual em Minas Gerais, no governo Romeu Zema (2019-2022), e a relação com a defesa da privatização e avanço do capital sobre a educação pública.	O PROJETO SOMAR NA GESTÃO DO GOVERNO ZEMA (2019-2022): educação pública x interesses privados	Mestrado
Compreender os modi operandi do neoliberalismo nas políticas educacionais de Minas Gerais no decorrer dos governos de Aécio Neves ao governo de Romeu Zema (2003-2022).	AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS MINEIRAS AOS MODI OPERANDI DO NEOLIBERALISMO: Dos governos de Aécio Neves ao governo de Romeu Zema (2003-2022)	Doutorado
Analisar se esses programas e ações das políticas públicas educacionais de Minas Gerais atuam como mecanismos da reforma empresarial da educação pública do estado.	PROGRAMAS E AÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM MINAS GERAIS (2019-2022): mecanismos da reforma empresarial na educação pública mineira	Doutorado
Analisar como os recursos financeiros provenientes do FUNDEB e do PDDE são alocados e as implicações deste processo em escolas públicas de	O (NÃO) LUGAR DO FINANCIAMENTO DO ENSINO MÉDIO NAS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO: um olhar para dois municípios mineiros	Doutorado

Ensino Médio de Minas Gerais, diante da implementação da Lei 13.415/2017, sob a perspectiva dos gestores educacionais.		
Analisar a atuação de grupos educacionais privados na educação mineira e suas áreas de ação no Projeto Trilhas do Futuro, a fim de desvelar os mecanismos de privatização presentes nas ações das secretarias de educação.	PROJETO TRILHAS DE FUTURO: parcerias público-privadas na formação profissional de jovens em Minas Gerais	Doutorado

A investigação sobre a temática se respaldou na abordagem de pesquisa qualitativa, pois o posicionamento teórico desse tipo de investigação compreende a vida humana como uma atividade interativa e interpretativa, realizada a partir do contato das pessoas. Os estudos qualitativos podem ser conduzidos de diferentes caminhos (Godoy, 1995).

Desse modo, segundo Bogdan & Biklen, (1994, p.48)

Os investigadores qualitativos [...] se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registros oficiais, os investigadores querem saber como, em que circunstâncias foram elaborados.

Assim, entendemos que este tipo de pesquisa não se refere, especificamente, a uma questão instrumental, mas “se define essencialmente pelos processos implicados na construção do conhecimento, pela forma como se produziu o conhecimento” (Rey, 2002, p. 24).

De acordo com Godoy (1995), a pesquisa qualitativa tem sido cada vez mais reconhecida como uma das possibilidades para se estudar fenômenos concernentes aos seres humanos e suas relações sociais. De acordo com a autora:

[...] um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (Godoy, 1995b, p. 21).

Para Minayo (2005), a abordagem qualitativa propicia ao pesquisador trabalhar com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes presentes na realidade investigada. Por isso, prima por uma compreensão interpretativa da ação social e “atua

levando em conta a compreensão, a inteligibilidade dos fenômenos sociais, o significado e a intencionalidade que lhe atribuem os atores” (Minayo, 2005, p. 82).

É importante destacar que a abordagem qualitativa não se limita a oferecer resultados unificados e padronizados, mas contribui, de forma consistente e clara, para o desenvolvimento de um estudo minucioso e coerente a partir do referencial teórico definido.

Os dados coletados foram analisados à luz da fundamentação teórica, e procedimentos metodológicos apropriadas às técnicas escolhidas por meio de formas variadas que incluíram o exame detido dos dados para extrair deles categorias de análise a respeito dos *modis operandi* da política educacional implementada na 1ª gestão do Partido Novo, especialmente a compreensão do princípio defendido na campanha e na implementação da política educacional, qual seja, “*mudar a gestão para melhor, garantindo assim bons resultados e a qualidade da educação no estado e nas escolas*”.

Observa-se, portanto, que os desafios foram imensos, tanto em âmbito nacional quanto estadual e, principalmente pelo desmonte das políticas econômicas de cunho social que impactam diretamente na efetivação de políticas educacionais comprometidas com a inclusão social.

Em linhas gerais, nos comprometemos com a compreensão das repercussões da lógica neoliberal na implementação de políticas educacionais. Para isso, nos debruçamos na realização das pesquisas que buscaram compreender o contexto ideológico, político, econômico e educacional e evidenciaram os “bastidores” da agenda política educacional.

Efetivamente, buscamos desvelar o que trouxe de novo a política do Partido Novo para a educação mineira, no sentido de ampliar as reflexões sobre os desafios do presente e, principalmente, fortalecer o debate sobre as perspectivas e possibilidades para o futuro da política educacional no estado de Minas Gerais, pois “a história não terminou” (Sander, 2007, p. 08). Fica aqui, o convite para a leitura e para a produção de novos estudos.

Referências

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, LDA, 1994.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: expressão Popular, 2018.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações / David Harvey; tradução Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. – 5. ed. – São Paulo: Edição Loyola, 2014.

HAYEK, F. A. **O caminho da servidão**. Trad: CAPOVILLA, A. M.; STELLE, J. I.; RIBEIRO, L. de M. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises. Brasil, 2010.

IUNGO. Sítio eletrônico do Instituto Iungo. Disponível em:
<https://iungo.org.br/conheca-o-iungo> Acesso em: 22 jan. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995. p.57-63

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. / Christian Laval; tradução Mariana Echalar. – 1.ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

LOHBAUER, C. O Partido Novo: Origens, Ideias e Objetivos. **Interesse Nacional** – fevereiro – março – abril de 2018. Disponível em: <http://interessenacional.com.br/> . Acesso disponível em: 13 jan. 2021.

MINAYO, C. de S. et al. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MINAS GERAIS. PARTIDO NOVO. **Liberdade Ainda que Tardia. Plano de Governo de Romeu Zema**. 2018. Disponível em:
http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/MG/2022802018/130000600702//proposta_1533160671813.pdf Acesso em: 22 jan. 2021.

MINAS GERAIS. **Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011**. Dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em:
<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LDL&num=180&ano=2011> Acesso em: 22 jan. 2021.

MINAS GERAIS. **Sítio Eletrônico da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores**. Disponível em:
<https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br> Acesso em: 22 jan. 2021.

NOVO. **Sítio eletrônico do Partido NOVO**. Disponível em: <https://novo.org.br/> Acesso em: 22 jan. 2021.

PEREIRA, M. S. F.; SILVA M. S. P. Educação Básica em Minas Gerais no Contexto da Pandemia e na Trilha do Partido “NOVO”. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. **Revista Educação Básica em Foco**, v.1, n1, abril a junho de 2020. p.1-5.

PEREIRA, M. S. F.; SILVA, M. S. P.; VALENTE, L. de F. O “NOVO” nas trilhas da educação: políticas e prioridades para a educação básica nas Minas Gerais em 2019 (janeiro a junho). In: **Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018: para onde os sistemas estaduais caminham?** ADRIÃO, T.; Marques, L. R.; AGUIAR, M. A. da S. (org.) Meio Eletrônico - Brasília: Anpae, 2019. p. 9-316.

PEREZ, J. R. R. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, Dec. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 abr. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400007>.

REY, G. F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira/Thompson 2002.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil: Genealogia do Conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SILVA, J.R. ET al. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, nº I, julho/2009. p.1-15

PARTE I

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA: UM CONVITE AO DIÁLOGO

PRINCÍPIOS E CARACTERÍSTICAS DO NEOLIBERALISMO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO*¹

Thamires Marques Machado

O neoliberalismo, como a ideologia dominante atualmente, é amplamente difundido e aceito em vários âmbitos da sociedade. Para o recorte do qual de se trata este capítulo, trouxemos reflexões levantadas por autores que discorrem sobre a temática da ideologia neoliberal, como Dardot e Laval (2016), Merquior (2014), Bianchetti (2001), Bergo (1993), Harvey (2008), Gentili (1996 e 1998), dentre outros. Por meio deles, poderemos compreender um pouco mais sobre do que se trata o neoliberalismo, e suas implicações no contexto educacional, e, assim, contribuir na reflexão a que se propõe esta organização.

O neoliberalismo: princípios e características

O advento do neoliberalismo, na Europa Ocidental e América do Norte, após a Segunda Guerra Mundial (1945), pode ser entendido a partir das ideias apregoadas por pensadores como Friedman, Von Mises e August Hayek. Mais tarde, a afirmação da crença nesse ideário se materializou na eleição de governantes que o representavam: Margaret Thatcher, na Inglaterra (1979 - 1990), como primeira-ministra britânica, responsável por implantar o neoliberalismo na Inglaterra; em seguida, Ronald Reagan (1980 - 1988), presidente americano, que fez o mesmo nos Estados Unidos; e, por fim, Helmut Kohl (1982 - 1998), primeiro ministro alemão (Matos, 2008). Com a queda do governo socialista de Salvador Allende, na década de 70, assume o poder, no Chile, o ditador Augusto Pinochet, fazendo com que o Chile, antes mesmo das potências europeias e americanas, fosse o primeiro país, a implantar, de fato, políticas neoliberais. O que, de certa forma, viria contribuir para que outros países da América Latina, como o Brasil, com Fernando Henrique Cardoso, a Argentina e o México, adotassem o mesmo sistema anos mais tarde. Desde então, o neoliberalismo tem avançado em forma e extensão, isto é, os limites dos interesses internacionais e a expansão do alcance

* DOI - 10.29388/978-65-6070-057-4-0-f.24-39

¹ Recorte da pesquisa de mestrado “Pacto Nacional pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC): Rupturas, Permanências e Retrocessos no período entre 2012 e 2018”. Os trabalhos nos permitiu observar mais cautelosamente os efeitos do neoliberalismo no programa PNAIC, e ampliar nosso olhar para os mesmos efeitos, nas políticas públicas educacionais como um todo. Analisamos, nessa pesquisa, a documentação que regeu o referido programa, e também a legislação pertinente ao estudo, dentre os quais: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007); o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e; a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Para a interpretação dos dados, usamo-nos do pensamento de autores como Dardot e Laval (2016), Bianchetti (2001), Merquior (2014), Gentili (1996, 1998), Saviani (2009, 2008, 2007), Torres Santomé (2003), Frigotto (2010), Saad Filho e Moraes (2018) e Singer (2015, 2016).

Constatamos que as alterações sofridas na legislação do PNAIC apresentaram mais pontos negativos do que positivos, e apontam para uma tendência neoliberal de conduzir as políticas públicas educacionais. A troca de governos durante a vigência do programa refletiu na sua reformulação e sugere sua adequação às características prescritas por organismos internacionais, em especial o Banco Mundial, como o modelo empresarial de gestão, a redução do gasto público, a parceria público-privado, avaliações em larga escala, estímulo à competição, cumprimento de metas e precarização do curso de formação continuada para professores alfabetizadores.

territorial do modo de produção capitalista que daí derivam foram redefinidos numa perspectiva global (Matos, 2008). Isso significa que o interesse do ideário que constitui o neoliberalismo avança rapidamente para a dominação dos países de capitalismo periférico em todas as esferas: financeira, política, cultural e mesmo a educacional.

Para compreender melhor do que se trata essa dominação e as bases que constituem o neoliberalismo, primeiramente, é necessário voltar um pouco mais na história e entender o porquê do prefixo “neo”, ou seja, o que torna “novo” o liberalismo, a que este termo faz referência. O liberalismo antecede, e, de certa forma, dá sustentação ao que chamamos de neoliberalismo, justamente pelo fato de que este último faz uma espécie de “atualização” do primeiro, isto é, traz novos preceitos formulados diante das novidades da contemporaneidade, apesar dos traços oriundos dessa corrente de pensamento, pois demonstram semelhanças na base de seus princípios. Entretanto, Dardot e Laval (2016) alertam para o perigo de se cair na premissa de que o neoliberalismo é apenas uma continuidade ou retorno ao liberalismo clássico, ou mesmo, ao “novo liberalismo”, proposto por Keynes, sobre o qual discorreremos melhor mais adiante. Assim,

Ainda que admitam a necessidade de uma intervenção do Estado e rejeitem a pura passividade governamental, os neoliberais opõem-se a qualquer ação que entrave o jogo da concorrência e interesses privados. A intervenção do Estado tem até um sentido contrário: trata-se de não limitar o mercado por uma ação de correção ou compensação do Estado, mas de desenvolver e purificar o mercado concorrencial por um enquadramento jurídico cuidadosamente ajustado. Não se trata mais de postular um acordo espontâneo entre os interesses individuais, mas de produzir as condições ótimas para que o jogo de rivalidade satisfaça o interesse coletivo. [...] o neoliberalismo combina a reabilitação da intervenção pública com uma concepção do mercado centrada na concorrência [...]. (Dardot; Laval, 2016, p. 69).

Portanto, o neoliberalismo prevê que, até mesmo, o Estado faça articulações e movimentos que beneficiem o mercado, a livre concorrência. Trata-se de algo realmente novo, e, por isso, é merecido que se destaque as diferenças entre as posições do liberalismo e do neoliberalismo, demonstrando pontos específicos que tornam únicas cada uma das teorias, sem, contudo, encerrá-las em uma definição.

Para Merquior (2014), vários são os pensadores e filósofos que podem ser tomados para compreender melhor o movimento que inicia a trajetória do liberalismo, porém, nenhum deles sozinho é capaz de sintetizar ou até definir esse “fenômeno histórico” por si só, devido às suas tantas vertentes e variações. Não há apenas um único modo pelo qual se expresse, assim como “é muito mais fácil – e muito mais sensato – descrever o liberalismo do que tentar defini-lo de maneira curta” (Merquior, 2014, p. 40, grifo do autor). O autor sugere que se faça uma “descrição comparativa” dentre suas diversas manifestações históricas, como uma forma de proceder a esse exercício. Neste texto, entretanto, não tentaremos, especificamente, comparar as várias vertentes, ou mesmo descrever cada uma delas, mas procuraremos, de certa forma, trazer à luz elementos que embasam essas concepções e o que delas foi ressignificado pela concepção neoliberal.

Ao se voltar o olhar para o liberalismo, é possível identificar os vários significados denotados à liberdade do indivíduo, elemento que pode representar a base de pensamento que mencionamos anteriormente, e que, ao mesmo tempo, é abordado e redefinido conforme cada concepção, no decorrer da história, fato reforçador da pluralidade da vertente liberal, destacada por Merquior (2014). O autor explica que, dentre aqueles pensadores que discutem a sociedade e os sistemas políticos ao longo dos anos, cada um apresenta uma nova interpretação sobre o que é ser livre². Ele situa a liberdade como uma dimensão social e define como “ação livre” aquela que “parte de um motivo desejado ou de um motivo neutro” (Merquior, 2014, p. 46). Assim sendo, a liberdade, de um modo geral, é exercida quando há a expressão de uma única vontade ou da vontade de um grupo, mesmo que, para esta última, haja um “motivo não desejado” individualmente, o que não é necessariamente contra a liberdade individual, e desde que não haja nenhuma forma de constrangimento ou restrição a nenhum dos agentes envolvidos na ação, de modo que haja sempre uma alternativa de escolha. Tal arranjo é considerado como ação livre. A autonomia está aí imbricada, pois, para o referido autor, ela sugere a “ausência de coerção: implica que os outros não impeçam o curso de ação que escolhemos” (Merquior, 2014, p. 47).

Esses conceitos se fazem importantes para compreender os tipos de liberdade que o autor elenca, e que nos ajudarão a compreender a interpretação que se identifica no neoliberalismo, a esse respeito, nos dias de hoje. Ele enumera quatro diferentes tipos de liberdade/autonomia que passaram pela trajetória do liberalismo clássico ao longo da história, chegando no que podemos considerar como o aspecto de liberdade que mais se aproxima da concepção neoliberal, aspecto que pode ser tomado para a compreensão da vertente neoliberal, mas que, ao mesmo tempo, se diferencia do liberal³.

Assim, dentre os “tipos de autonomia” citados, o primeiro é sobre a liberdade com relação à interferência arbitrária, que “é precisamente desse tipo de liberdade que qualquer indivíduo espera fruir quando exerce papéis sociais protegidos pela lei e pelo costume. Vamos chamá-la de *liberdade como intitlamento*” (Merquior, 2014, p. 47, grifo do autor), ela está relacionada aos direitos e ao sentimento de dignidade. A *liberdade política* está ligada à participação de qualquer cidadão nas atividades administrativas da comunidade em que vive. A *liberdade de consciência e crença*, que, conforme explica o autor, tem relevância histórica adquirida, principalmente, pela contestação religiosa, refletida no pluralismo religioso, e, mais tarde, nas liberdades de opinião, imprensa, e mesmo artística e intelectual, preceitos tão contemporâneos. Por fim, a *liberdade de realização pessoal*,

É a materialização da aspiração de que temos de viver como nos apraz. Os modernos não se sentem livres simplesmente porque seus direitos são respeitados, ou porque suas crenças podem ser livremente expressas, ou porque, com liberdade, tomam parte no processo de decisão coletiva.

² A tradução da obra mencionada traz uma nota de rodapé esclarecendo que o autor faz uso das palavras “liberdade” e “autonomia”, ora como termos diferentes, outrora como sinônimos, tratando ambas conforme o contexto de seu trabalho.

³ É importante ressaltar o processo histórico que antecede o entendimento de liberdade/autonomia até que se colocasse conforme os termos que vemos hoje, considerando, mais uma vez, que nenhuma teoria apenas surge do zero, mas se aprimora e reinventa conceitos e definições conforme a sua época. A intenção do autor ao dispor tais conceitos nessa ordem foi tentar acompanhar uma ordem cronológica de fatos que evidenciasse a existência ou surgimento de cada um na sociedade. Contudo, ele mesmo faz a ressalva de que, como qualquer fato histórico, nenhum ocorre de maneira pura e linear, num espaço de tempo delimitado, o que acontece são momentos mais expressivos de um ou de outro.

Essas pessoas também se sentem livres porque dirigem sua vida mediante opção pessoal de trabalho e lazer. (Merquior, 2014, p. 48).

Como foi dito anteriormente, os tipos de liberdade/autonomia foram apresentados de forma a tentar percorrer uma trajetória histórica. Acompanhando esse raciocínio, nenhuma dessas definições se aproxima tanto da contemporaneidade quanto esta última, - a “liberdade de realização pessoal”, - tanto em periodicidade, quanto em apropriação do conceito pela corrente de pensamento neoliberal. Entretanto, ela tem se aprimorado cada vez mais, é nela em que se assentam e se aproximam preceitos muito valorizados pelos neoliberais.

Bianchetti (2001) apresenta as características que se somam na concepção neoliberal, partindo de falas de intelectuais considerados grandes nomes representantes dessa linha de pensamento, como Friedman, Hayek e Von Mises, autores que oferecem, em suas abordagens, a devida importância às definições de liberdade individual e do individualismo. Ao mencioná-los, Bianchetti (2001) acrescenta o fator “sorte”, referindo-se à sua análise do pensamento de Friedman, para designar o individualismo em sua visão, afirmando que esse fator é capaz de ditar mesmo as capacidades mentais e físicas do sujeito, por meio dos seus genes. A sorte determina o meio cultural, a família e todos os recursos que se poderá vir a ter, e, portanto, todas as demais capacidades que se podem desenvolver a partir daí, até as relações que se estabelecerão com outras pessoas doravante, além dos recursos que o sujeito herdará de sua família.

É inegável que existem fatores em nossas vidas que são determinados por eventos que vão além do nosso controle ou direito de escolha, como a família e as condições sociais e culturais em que nascemos. Porém, esse raciocínio, apregoadado por Friedman (mencionado por Bianchetti, 2001), intenta deixar explícito que toda a vida do sujeito é determinada por sua sorte, cabendo a ele conformar-se com o lugar que lhe é natural e desempenhar o papel social que lhe diz respeito, dessa forma, mantendo a ordem e fluidez natural da sociedade. “Essa desigualdade constitui necessidade social, já que permite o equilíbrio e a complementação das funções” (Bianchetti, 2001, p. 72), isto é, espera-se que haja aceitação por parte do indivíduo, e, mais do que isso, que ele cumpra sua função dentro dessa grande estrutura capitalista, segundo essa visão. Entendemos tal argumentação de Friedman como, demasiadamente, fatídica, e que, propositalmente, não apresenta nenhuma perspectiva de progresso na vida socioeconômica de qualquer cidadão.

Bianchetti (2001) diferencia a visão de Hayek, na qual o respeito ao individualismo, ou ao “homem individual”, é caracterizado pelo acolhimento às suas preferências, de modo que estas sejam tomadas como absolutas, em seu meio, por mais que isso possa significar que cada indivíduo se esforçará para aprimorar em si somente aquilo que lhe apraz. Às críticas de que esse seria um modo egoísta de enxergar o individualismo, Hayek (segundo aponta Bianchetti, 2001) responde que é da natureza do sujeito fazer projeções que abranjam apenas a si próprio, e, no máximo, a uma diminuta parcela da sociedade, não se tratando, portanto, de um ato egoísta, mas sim, e, mais uma vez, natural.

Bianchetti (2001) ainda demonstra outra crítica a essa essência humana individualista, defendida por Hayek, que indica sua posição contrária a desse último, pois evidencia o sentimento individualista possessivo originado daí, visto que tal sentimento se traduz num sujeito egoísta, que estabelece suas relações a partir da posse ou da “propriedade irrestrita de si

e de seus bens. Isso o faz fundamentalmente um sujeito econômico apropriador e consumidor. O direito de propriedade é a base da identidade, da vida social e do direito humano básico” (Vergara, 1984 *apud* Bianchetti, 2001, p. 74). Nenhum entendimento sobre a natureza do homem seria mais propício para dar sustentação a uma ideologia que defende o consumo e a geração de lucro sob qualquer circunstância. São exatamente essas características que o neoliberalismo busca naturalizar no cidadão, pois, com essa justificativa, é totalmente aceitável considerá-lo como consumidor assíduo, pronto a adquirir todo o tipo de mercadoria, nitidamente, a que melhor lhe atenda, seja ela um item do vestuário ou a educação dos seus filhos.

Assim, entende-se que, na visão neoliberal, o conceito do individualismo é levado até as últimas consequências, visto que “os objetivos individuais devem ser soberanos e isso implica reconhecer no indivíduo o juiz supremo dos seus próprios objetivos. Os fins sociais se limitam às coincidências que se possam estabelecer entre os objetivos individuais” (Bianchetti, 2001, p. 73). Os fins sociais, aos quais o autor se refere aqui, traduzem-se nas instituições sociais criadas para que as vontades individuais sejam satisfeitas a partir de um consenso, sem que haja tanto “prejuízo” de cada uma das partes.

O Estado é uma dessas instituições sociais. Ele é visto no neoliberalismo como se fosse uma pessoa como as outras, só que muito mais poderosa. A ideia de “bem comum”, difundida no liberalismo, como sendo a principal função do Estado, perde força na ideologia neoliberal, que vê nisso um grande erro, pois a intervenção dele deve restringir-se a criar as condições para que o modo de produção capitalista continue em vigor, o que, basicamente, limita-se a deixar que o mercado se autorregule, sem interferências no setor econômico. É por meio dessa crença na “mão invisível” do mercado, termo bastante difundido por Adam Smith, que vão se costurando todas as justificativas neoliberais para a privatização dos setores que eram tidos como responsabilidade do Estado, como, por exemplo, a saúde e a educação. Desse modo, o indivíduo exerce a liberdade de escolha, representada pela possibilidade de poder optar pelo serviço que mais condiz com seus desejos.

É claro que o neoliberalismo, em sua ampla capacidade de sedução, não explica claramente que nem todos podem “optar”. Todas as opções, dentro desse sistema, requerem, em troca, um determinado capital, já que o sistema não é capaz de funcionar na ausência desse. Ele não mostra que as “oportunidades” não são as mesmas para todos, e que, além disso, aqueles a quem se apresentam com uma frequência incomparável as mais vantajosas ou lucrativas, por assim dizer, não são necessariamente os mesmos que cresceram lutando por melhores condições de vida, ou mesmo, para que pudessem simplesmente ter acesso aos estudos, pois a opção que se apresenta mais urgente, para essa parcela, muitas vezes, é não morrer de fome ou ter um lugar para morar. A lógica da meritocracia esconde princípios cobertos por ilusões ideológicas, que fazem se convencer até os mais atentos, deslumbrados com a ilusão de que a liberdade neoliberal e o sucesso alcançado apenas por meio de esforço individual serão capazes de modificar a sua realidade.

Nessa perspectiva, podemos citar, brevemente, a filosofia de Herbert Spencer, que, a partir de uma “interpretação social” da teoria da evolução das espécies e da seleção natural de Darwin⁴, no ramo da biologia, formulou o que ficou conhecido como “darwinismo

⁴ Darwin é responsável pela teoria da seleção natural das espécies, segundo a qual, numa definição rápida, “os organismos mais bem adaptados ao meio têm maiores chances de sobrevivência do que os menos adaptados, deixando um número

social”. Seu pensamento pode ser entendido, de maneira bem sucinta, nesse esclarecimento de Dardot e Laval (2016):

Sem detalhar as razões desses cruzamentos e dos mal-entendidos mútuos que os caracterizam, notaremos que, para Spencer, a teoria darwiniana parecia corroborar a teoria do *laissez-faire*⁵ da qual ele se fez arauto, como indica o paralelo entre evolução econômica e a evolução das espécies em geral que ele estabelece em seus *Princípios de biologia*. Para ele, a primeira é apenas uma variedade da “luta pela vida”, que faz prevalecer as espécies mais bem adaptadas ao seu meio. Esse paralelo conduzia diretamente a uma deformação profunda da teoria da seleção, na medida em que não era mais a herança seletiva das características mais adaptadas à sobrevivência da espécie que importava, mas a luta direta entre raças e entre classes que era interpretada em termos biológicos. A problemática da competição levava a melhor sobre a da reprodução, dando origem, assim, ao que foi chamado de maneira muito imprópria de “darwinismo social”. (Dardot; Laval, 2016, p. 52, grifos dos autores).

Bergo (1993) explica que, na visão de Spencer, tudo poderia ser entendido a partir de causas naturais, e a sociedade não iria contra essa regra. Defendia fortemente o individualismo e o industrialismo, “a recusa ao Estado interventor, e a consideração do triunfo do ‘mais apto’ e os americanos como guardiães das formas de liberdade [...]” (Bergo, 1993, p. 74), o que, obviamente, fez com que o pensador se popularizasse nos Estados Unidos.

Ainda, de acordo com Bergo (1993), para Spencer, a evolução não se dá apenas com os indivíduos e espécies, mas, também, com instituições e ideias de origem religiosa, e mesmo éticas. Parece-nos um prato cheio para que o sistema de acumulação, tal como se apresenta nos termos neoliberais, se apropriasse da concepção de Spencer acerca do “mais apto” ser selecionado por uma lei natural que o permite prosperar, nem que, para isso, seja necessário o sacrifício dos mais fracos. Indiretamente, Spencer “autorizava” ou instituiu a competição como a regra geral de sobrevivência, em qualquer domínio.

A competição é um elemento demarcado também por Frigotto (2010) como característica definidora do mercado dentro da sociedade neoliberal, pois “para o mercado não há sociedade, há indivíduos em competição. E para o mundo da acumulação flexível, não há lugar para todos, só para os considerados mais competentes, os que passam pelo metro que mede o tempo fugaz da mercadoria e de sua realização” (Frigotto, 2010, p. 251). Em sua definição, é possível notar a presença do “darwinismo social”, mais uma vez, demarcando aqueles que são “mais competentes”.

Depreende-se, daí, que não somente a questão da liberdade dos indivíduos influencia nessa transição entre ideologias e diferencia as definições entre liberalismo de neoliberalismo. Dardot e Laval (2016) explicam que o neoliberalismo se fortaleceu num momento em que o

maior de descendentes. Os organismos mais bem adaptados são, portanto, selecionados para aquele ambiente” (SÓ BIOLOGIA, 2020, s/p). Ainda, de acordo com essa teoria, todos os organismos têm plenas condições de deixarem muitos descendentes, porém, nem todos eles chegarão à vida adulta, o que determinaria sua longevidade seriam, então, as suas próprias condições de adaptação ao ambiente (os mais fortes) e assim começa a “luta pela vida”.

⁵ Esta expressão indica um dos princípios fundamentais (se não o fundamental) do liberalismo econômico: deixar o mercado agir livremente, sem impedimentos quaisquer que sejam, desde que haja garantias de resguardo da propriedade privada. Literalmente, a tradução desta expressão francesa é “deixai fazer”, “deixai ir”, “deixai passar”.

liberalismo não conseguia mais atender às novas formulações e demandas da sociedade, isso envolve questões acerca do entendimento do Estado e de seu papel na sociedade. Segundo os autores, o fim do século XIX começara a trazer consigo demandas desafiadoras à primeira ideologia, e ela, por sua vez, não dispunha arsenal compatível com os desafios que, agora, precisava enfrentar.

Os autores expõem discrepâncias essenciais no entendimento de Estado, entre as duas linhas de pensamento, mas, para além disso, há o que chamam de “governamentalidade”, que, também, se altera, legítima e é legitimada pelo tipo de Estado que a conduz. Assim,

O “primeiro liberalismo”, aquele que toma corpo no século XVIII, caracteriza-se pela elaboração da questão dos limites do governo. O governo liberal é enquadrado por “leis”, mais ou menos conjugadas: leis naturais que fazem do homem o que ele é “naturalmente” e devem servir de marco para a ação pública; leis econômicas, igualmente “naturais”, que devem circunscrever e regular a decisão política. Contudo, por mais finas e flexíveis que sejam as doutrinas do direito natural e da dogmática do laissez-faire, as técnicas utilitaristas do governo liberal, tentam orientar, estimular e combinar os interesses individuais para fazê-los servir ao bem geral. (Dardot; Laval, 2016, p. 33).

Verifica-se que a preocupação central do liberalismo clássico, para com o papel do Estado frente ao mercado, era estabelecer leis que regrassem a ação governamental nas atividades econômicas, ao mesmo tempo em que há certa preocupação em equilibrar os interesses individuais, no afã de se conseguir atingir, em certo grau, o “bem comum”. Nessa percepção, o utilitarismo é muito mais presente do que a lógica da meritocracia, embora haja, posteriormente, a tendência à repartição do liberalismo, em várias vertentes distintas entre si, conforme destacamos anteriormente, nas palavras de Merquior (2014), fato que dá indícios sobre as futuras rupturas com as certezas do liberalismo.

Merquior (2014) evidencia, em seu texto, o ataque de Hayek aos princípios do Estado de ação intervencionista, pois, para ele, o planejamento econômico, por parte dos Estados, poderia levar a sociedade aos regimes totalitários, alertando, assim, sobre os perigos de se perder a liberdade individual. Sua posição defende que o mercado deva ser uma entidade sem rivais:

Hayek apresentou o mercado como um sistema de informação sem rival: preços, salários, lucros altos e baixos são mecanismos que distribuem informação entre agentes econômicos de outra forma incapazes de saber, já que a massa colossal de fatos economicamente significantes está fadada a escapar-lhes. A intervenção do Estado é negativa porque faz com que a rede de informações do sistema de preços emita sinais enganadores, além de reduzir o escopo da experimentação econômica (Merquior, 2014, p. 227).

Dardot e Laval (2016) contextualizam o liberalismo como uma ideologia que caminha até a Primeira Guerra Mundial, mas, no fim do século XIX e início do século XX, dá sinais

de que não conseguiria mais se sustentar dentro dos moldes dos velhos propósitos. No período entreguerras, com os ânimos voltados a reconstruir os destroços das nações devastadas, além do crescente interesse na defesa de ideais socialistas, ele sofre contestações de duas vertentes principais: “a dos reformistas sociais que defendem o ideário de um bem comum e o dos partidos da liberdade individual como um fim absoluto” (Dardot; Laval, 2016, p. 37). A esse respeito, Merquior (2014) também identifica e distingue duas correntes no período entreguerras, como “reações à ameaça de hegemonia institucional econômica: uma era o socialismo estatal, que tentou pôr termo à ‘anarquia de produção’ e a outra era o fascismo, uma tentativa de atrelar o capitalismo ao fascínio do nacionalismo ou do racismo” (Merquior, 2014, p. 226).

Os autores dão sinais de que o neoliberalismo e os pensadores que ganharam visibilidade, desde então, tiveram sua origem numa crise e numa disputa sobre qual das vertentes seria a eleita, já que o liberalismo não seria mais capaz de assegurar o equilíbrio social e econômico. Harvey (2008) esclarece que a ascensão do neoliberalismo ocorreu devido à “reestruturação das formas de Estado e das relações internacionais depois da Segunda Guerra Mundial” (Harvey, 2008, p. 19), que tinham como intuito assegurar que não se repetisse uma crise estrutural do capitalismo, como a de 1930, e mais, para impossibilitar que ressurgissem os atritos geopolíticos que provocassem guerras.

A crise de 1930, segundo Dardot e Laval (2016), foi um grande marco do rompimento com as certezas liberais, quando o neoliberalismo delineava melhor seus traços, forçando uma revisão dos antigos dogmas e do *laissez-faire*. A partir desse período, se estruturaram teorias que puderam compor um embasamento teórico, mas não foram colocadas em prática, pois não era tarefa simples partir de uma teoria recém-delimitada, imediatamente, à prática, ou da “ideologia à economia”. Não obstante, essa revisão não implicara na simples transição entre os modelos, e sim numa complexa reformulação multicausal, derivada de processos heterogêneos, que construíram uma nova “racionalidade governamental”, isto é, transformou-se o entendimento e a forma de atuação do Estado, e as questões econômicas e sociais passaram a ser outras, segundo os autores, concomitantemente, novas e urgentes.

O neoliberalismo, portanto, não é um herdeiro natural do primeiro liberalismo, assim como não é o seu extravio ou sua traição. Não retoma a questão dos limites do governo do ponto em que ficou. O neoliberalismo não se pergunta mais sobre que tipo de limite dar ao governo político, ao mercado (Adam Smith), aos direitos (John Locke) ou ao cálculo da utilidade (Jeremy Bentham), mas, sim, sobre como fazer o mercado tanto o princípio do governo dos homens como o do governo de si (Parte I). Considerando uma racionalidade governamental, e não uma doutrina mais ou menos heteróclita, o neoliberalismo é precisamente o desenvolvimento da lógica de mercado, como lógica normativa generalizada, desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade (Parte II). (Dardot; Laval, 2016, p. 34, grifo do autor).

Os interesses neoliberais se sofisticaram, por meio do mercado financeiro, e dos novos setores industriais, que, agora, dirigem a economia mundial, estendidos até o “mais íntimo da subjetividade”, ou seja, o neoliberalismo aprimora as bases de alcance e

convencimento, torna-se tão sedutor a ponto de se tornar consenso. Os indivíduos são tomados pelo sentimento de que o progresso é acessível a todos, e aqueles que o conseguem tiveram o devido merecimento, pois triunfaram pelo único meio possível: o mercado. Assim, também, governantes acreditam na promessa neoliberal, de que seguir os preceitos ditados pelo mercado e pelos grandes organismos que compõem a rede de ferramentas de alcance de todos os setores, a privatização do mercado e a livre escolha, é o melhor ou o único caminho.

Para Matos (2008), a concepção neoliberal de sociedade apresenta-se como uma resposta contrária ao modelo de *Welfare State*, preconizado no período entreguerras. A proposta da teoria econômica de Keynes é frequentemente tomada para ilustrar esse recorte histórico: o “novo liberalismo” consistiu numa tentativa de conciliar as liberdades individuais e o consumo à proposta do pleno emprego, defendia que isso deveria estar associado à maior intervenção do Estado na economia e à desconfiança da promessa de autorregulação do mercado. Keynes acreditava ser necessária a criação de meios aparentemente contrários à promoção do neoliberalismo, como o pleno emprego, as leis trabalhistas, auxílios sociais obrigatórios (Dardot; Laval, 2016). Porém, todo esse conjunto de ações do Estado, em prol do interesse coletivo, no fim, estava voltado a defender os interesses individuais, com o objetivo de criar condições para essa finalidade e manter o mercado consumidor.

Na visão neoliberal, que aparece depois desse modelo econômico keynesiano, a sociedade nada mais é do que “um amontoado de indivíduos perseguindo seus próprios interesses particulares, organizados em torno de um acordo voluntário e individual e relacionando-se entre si por meio do mercado” (Matos, 2008, p. 200). A partir dessa definição, compreende-se que a sociedade neoliberal atinge seu auge, que é expresso em seres totalmente individualistas, alheios ao entendimento do verdadeiro funcionamento e intencionalidade do sistema, que implica na manutenção do *status quo* e mantém todos ludibriados pela cilada da meritocracia.

Barroso (2013) explica que a plutocracia⁶ que reside na essência do capitalismo neoliberal baseia-se na intenção de reduzir o Estado ao papel mais restrito que ele possa desempenhar, de modo que o mercado e a classe mais abastada da sociedade tenham condições de agir livremente, sem sua interferência. Assim, o Estado mínimo exerceria a função que lhe cabe, de mero mantenedor da ordem pública, usando, para tanto, as armas que tem, mesmo (e, talvez, principalmente) no sentido literal da palavra, recorrente de sua força policial e militar.

Nas palavras de Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo fez da “concorrência o princípio central da vida social e individual, mas, em oposição à fobia spenceriana de Estado, reconhece que a ordem de mercado não é um dado da natureza, mas um produto artificial de uma história e de uma construção política” (Dardot; Laval, 2016, p. 70). Essa afirmação indica que, no entendimento neoliberal, o Estado não é necessariamente um empecilho, visto que ele deve exercer uma função crucial para o bom desempenho da concorrência: uma “construção política” que, como nos lembra Paulo Freire, por ser política, não é neutra. Isso significa que o Estado deve servir ao mercado e socorrê-lo quando necessário, adotar manobras e o que mais for preciso para que o lucro chegue aos seus devidos destinatários.

⁶ Na sociologia, pode ser interpretado como o exercício do poder ou do governo pelas classes mais ricas da sociedade, isto é, o exercício do poder ou da influência é definido pelo poder aquisitivo.

Os grandes capitalistas, maiores interessados e beneficiados na instauração do regime neoliberal por todo o globo, veem nesse regime a chance de um aumento exponencial nos lucros. O que eles ignoram, ou se esforçam, para manter sob boas aparências, são as implicações geradas a partir desse sistema, sobre a grande massa populacional menos abastada, sem o poder proveniente da riqueza de capital, e, negativamente, afetada pelo funcionamento do modo de produção capitalista.

Para eles, o que está em causa é o negócio e o lucro, a diminuição dos custos de produção e, portanto, dos salários, da mão-de-obra e das prestações sociais - e não a necessidade de criar mais empregos, de melhorar a qualidade de vida das populações, de promover um crescimento com desenvolvimento humano equilibrado e sustentável. O seu objetivo nunca foi tentar construir um mundo melhor para todos, mas sim criar as condições e o ambiente propícios ao fortalecimento das grandes empresas transnacionais, aos negócios, ao lucro, a especulação financeira (Barroso, 2013, p. 85).

Para alcançar os objetivos descritos nesse trecho, aquela pequena parcela que detém o capital e sustenta a lógica neoliberal é capaz de tornar ainda mais complicada a situação da massa trabalhadora, pois é preciso reduzir os gastos para aumentar os lucros, e isso implica em cortes nos direitos do trabalhador, na qualidade das condições de trabalho, em aumentar seu tempo de trabalho e pagar o menos possível pela mão de obra. Todos esses fatores são apontados por Barroso (2013, p. 85), que acrescenta, ainda, a diminuição substancial das “estruturas, a dimensão e o papel do Estado”. Para os neoliberais, o gasto social de um Estado provedor deixa-o “pesado”, isto é, sua despesa para com as questões sociais e estruturais é considerada demasiadamente grande, fazendo com que não haja espaço para que as intencionalidades do neoliberalismo se concretizem com a eficiência esperada, pois o Estado supre necessidades que esse sistema precisa para sobreviver, como as mencionadas acima.

O autor explicita os meios pelos quais os grandes capitalistas conseguem sobrepor com devida naturalidade o sistema neoliberal sobre as pessoas que vivem fora dos padrões e da margem de lucro proporcionada pelo capital. Esses meios se anunciam na forma de entretenimento massivo, que mantém a população distraída de sua frustração, usando, para tanto, a TV, os jogos esportivos, ou qualquer mecanismo que sirva de distração dos problemas, evidentemente, ocasionados pelo modo de produção capitalista.

Então é preciso perguntar-se: de que maneira o neoliberalismo pode intervir na educação, e quais são as implicações de tal intervenção? Para responder a essa questão, faz-se necessário compreender como essa lógica chega ao Brasil, e de que maneira ela orienta as políticas públicas educacionais, influenciando a educação como um todo.

Neoliberalismo e educação

É importante ressaltar que a ideologia neoliberal exerceu, e, ainda, exerce fortes influências no campo educacional. Gentili (1996) discorre sobre diferentes abordagens, por meio das quais o discurso neoliberal atua na educação, e questiona como elas têm pensado e projetado políticas educacionais. O autor considera o neoliberalismo como uma construção

hegemônica, pois, conforme requer a edificação de uma hegemonia, ele atua de duas formas distintas, mas que se complementam entre si: com a imposição de poder e a disseminação da reforma ideológica que lhe é característica.

O interesse das nações de capitalismo central em aderir ao poder neoliberal é expresso mediante às crescentes e constantes estratégias políticas, econômicas e jurídicas, que, segundo o referido autor, se apresentaram com o intuito de sanar os efeitos da crise estrutural do capital, deflagrada em 1970, sob a qual esses países perceberam que havia um estancamento da economia, causado por falhas nos padrões de acumulação e crescimento, geradas pelo modelo econômico keynesiano, acompanhada de agravantes conjunturais da recessão econômica, como a crise do petróleo, desencadeada nesse mesmo período, segundo Bianchetti (2001).

Surgem, então, poderes econômicos representados pelos bancos internacionais, que concebem novo padrão para o modo de produção capitalista, totalmente divergente daquele liberal ortodoxo. Esse capitalismo financeiro, que emerge como uma nova ordem para os arquétipos até então vigentes, “controla o fluxo de capitais e estabelece as condições em que esse capital se distribui” (Bianchetti, 2001, p. 29). A regulação e o controle do capital, investido em países devedores, passam a ser muito mais eficientes e fazem com que esses últimos dependam do capital estrangeiro para se sustentar. Esse fato gera cada vez mais o endividamento externo, a dependência, e, como grave consequência, a obediência a todas as prescrições, normas e condições, para que o capital seja disponibilizado. Inclui, aqui, aceitar que um banco internacional dite as regras do que se considera o melhor para a educação dos países periféricos, regras essas que seguem, logicamente, aos ideais neoliberais.

Por outro lado, a instauração da hegemonia requer, também, a disseminação de uma ideologia tão sólida, que seja capaz de se tornar senso comum. Desse modo, haverá mais do que apenas o consenso sobre a coerência da proposta do bloco dominante sobre as massas, haverá sua legitimação. Assim explica Gentili (1996, p. 1):

Se o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, isto se deve ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade, processo derivado da enorme força persuasiva que tiveram e estão tendo os discursos, os diagnósticos e as estratégias argumentativas, a retórica, elaborada e difundida por seus principais expoentes intelectuais (num sentido gramsciano, por seus intelectuais orgânicos). O neoliberalismo deve ser compreendido na dialética existente entre tais esferas, as quais se articulam adquirindo mútua coerência.

Da capacidade argumentativa, expressa pelo ideário neoliberal, decorre tamanha intensidade persuasiva sobre as maiorias, que o tomam para si como verdade a ser seguida, mesmo que o desejo embutido ali seja daquela minoria que detém o poder de disseminação. O autor explica que, por meio desse poder, é possível propagar o discurso de que o neoliberalismo tem o entendimento da crise, apresenta uma série de alternativas que permitiriam sair dela, e, assim, engendra, na população, a imagem de que qualquer pessoa “sensata e responsável” defenderia essa proposta.

De fato, à primeira vista, parece ser coerente seguir uma linha de pensamento em que se apresente o problema, e, ao mesmo tempo, as possibilidades de solução. Entretanto, ao analisar a questão mais profundamente, nota-se quão assustadora é a proporção de dominação, presente nesse tipo de prática, pois, ao criar a ilusão de que se tem o domínio completo da questão, constrói-se a certeza de que não é necessário que haja outras percepções, discutindo ou apresentando novas formas de enxergar o problema.

E é nesse ponto que se encontra a dominação ideológica e concretização de um emaranhado de transformações materiais, dominação essa tão bem-organizada que impede de vislumbrar qualquer outra solução, e se torna a única opção aceita e válida pela população, isto é, torna-se aquilo que propicia que toda a sua profecia se cumpra na mais perfeita ordem: senso comum. Se for consenso de que o neoliberalismo é a melhor opção, então, não há o que questionar, não há o que mudar, porque tudo está de acordo com o que deve ser (Gentili, 1996).

Para nós, parece um tanto quanto fatalista pensar toda a estrutura da sociedade dessa maneira. Acreditamos que o sistema neoliberal impede que as pessoas vejam como ele realmente manipula suas vidas, cegando-as para qualquer vislumbre de mudança estrutural da sociedade. Não é objetivo, aqui, que essa aceitação impensada seja passada adiante, sem que se discuta os sérios desdobramentos dessa hegemonia na educação.

Gentili (1996) desvenda algumas regularidades observadas na “retórica neoliberal no campo educacional”. É a partir de certas dimensões desse discurso que se formulam diagnósticos, e, segundo seus resultados, elaboram-se políticas que orientarão uma série de reformas no cenário educacional escolar da atual sociedade. A intenção do autor é esclarecer que compreender melhor as intencionalidades de tal discurso, – e embora tal compreensão não seja suficiente para superar sua capacidade persuasiva, – “pode ajudar-nos a desenvolver mais e melhores estratégias de luta contra as intensas dinâmicas de exclusão social promovidas por tais políticas”. (Gentili, 1996, p. 4).

Para os neoliberais, a educação escolar passa, partindo da segunda metade do século XX, por uma crise de “eficiência, eficácia e produtividade”. Tal crise, segundo eles, é ocasionada pela expansão desordenada e anárquica da escola, e isso se traduz na má qualidade dos serviços pedagógicos e da administração das instituições de ensino.

Neste sentido, a existência de mecanismos de exclusão e discriminação educacional resulta de forma clara e direta, da própria ineficácia da escola e da profunda incompetência daqueles que nela trabalham. Os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam, sob a perspectiva neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial. Esta crise promove, em determinados contextos, certos mecanismos de “iniquidade” escolar, tais como a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional etc. (Gentili, 1996, p. 4).

Moreira e Silva (2016) concordam com essa linha de pensamento, ao apontarem que, dentro das prescrições do Banco Mundial (BM), por meio do documento intitulado “*Prioridades y estrategias para la educación*”, há ênfase na má gestão das escolas e do gasto excessivo de tempo e recursos com questões não essenciais, como a construção de mais escolas e os próprios salários dos professores. “O documento elenca os pontos principais

que carecem de prioridade, tais como ‘acesso’, ‘qualidade’, ‘equidade’, ‘aceleração das reformas’” (Moreira; Silva, 2016, p. 44), considerando que as reformas mencionadas no documento se referem à adequação das escolas e dos sistemas de ensino às determinações do BM.

Portanto, de acordo com a visão neoliberal, os problemas existentes na educação advêm de uma série de erros cometidos por aqueles que atuam em todos os âmbitos educacionais: dentro da sala de aula, professores malformados e incapazes; não há insuficiência de recursos, há uma equipe gestora que não consegue administrá-los com eficiência. Existe, então, na visão neoliberal sobre a educação, uma crise gerencial que acarreta a inabilidade do Estado em gerir políticas públicas que deem conta da situação.

O que falta, na visão das políticas neoliberais, é um mercado educacional que propicie a competição e uma organização baseada em premiações a partir de *rankings* e aferição de resultados, que, por mérito, recebem aqueles que conseguem se destacar. A concorrência, no interior da lógica de mercado, é o que garante a qualidade e a equidade. Quando o Estado assume esse papel que não deveria exercer, a liberdade individual fica comprometida e a improdutividade se instala como inimiga do avanço da democracia, que, sob essa ótica, tem a ver com exercer o direito de livre escolha e permitir que o mercado, único capaz de assegurar condições que promovam o exercício dessa democracia, seja o condutor de tudo, sem impedimentos ou qualquer regulação do Estado.

Quando o discurso neoliberal afirma que as escolas precisam, com urgência, adequar-se às lógicas do mercado, isso significa que elas precisam funcionar de maneira a atender às demandas de empregos. É importante frisar que isso não quer dizer que a escola vá garantir que todos tenham um emprego, ao findar seus estudos, mas garantirá o que chamam de “empregabilidade”, isto é, que o sujeito tenha uma formação mínima que lhe permita se manter ativo, ser flexível para se ajustar, se destacar, e preencher alguma lacuna no mundo do mercado, em que suas habilidades terão utilidade.

Gentili (1996) explica que a função social da escola, nesse discurso, se encerra exatamente nesse ponto. Seu papel é fornecer ao indivíduo ferramentas que o instrumentalize para o manejo das variações do mercado de trabalho. A partir daí, é o próprio indivíduo quem decidirá seu futuro, seu sucesso ou fracasso dependerá apenas de seu esforço individual. Ora, se as oportunidades estão postas para todos, nada mais justo que os mais aptos, ou apenas os merecedores, consigam triunfar sobre aqueles que não se esforçaram o suficiente, conforme afirmariam as leis dessa mesma lógica.

Contudo, essa linha de pensamento demonstra, estabelecendo a meritocracia como forma ideal de ascensão social e mesmo individual, estar completamente alheia ao fato de que as pessoas não alcançam as mesmas oportunidades e nem partem de um mesmo ponto em comum. As diferenças sociais, econômicas e culturais são fatores determinantes na seleção do mercado, e esses fatores não são supostamente superados apenas com esforço individual. A crítica que Gentili (1996) estabelece contra os conceitos do neoliberalismo, aplicados à educação, é a de que se deixa de pensá-la como um direito e passa-se a enxergá-la como uma mercadoria, sob a condição de propriedade. O que está em jogo, aqui, afirma ele, é a retirada do caráter político que impede que a educação se torne mera mercadoria, e a instauração de uma nova conceituação para a cidadania, na qual o indivíduo passa a ser visto como o proprietário, isto é, aquele que adquire a educação como um bem de consumo, e, ao mesmo tempo, consumidor desse produto.

E vai além: a prática meritocrática esconde, atrás do êxito de uma minoria, o fracasso de tantos outros, que, sem nenhum aprofundamento sobre questões sociais, econômicas, culturais, e mesmo de gênero, como lembra Gentili (1996), fazem parte de um enorme sistema de exclusão mascarado de incompetência individual. Solidifica-se, no interior dessas civilizações, o darwinismo social, no qual apenas os mais fortes vencem, restringindo a essa pequena parcela populacional privilégios que a grande massa nem ao menos pudera sonhar. Com isso, a crescente exclusão social vai se transformando em um abismo entre duas linhas paralelas, dois segmentos sociais, entre elas, não há interseção.

Ainda, segundo a lógica neoliberal, o Estado assistencialista e os sindicatos que o representam são também responsáveis pelo insistente fracasso no âmbito educacional, pois representam e defendem interesses de grupos que desejam alargar direitos sociais, fato este que impede o princípio da concorrência, fundamental para o exercício da livre escolha, que é o que realmente garante o progresso social.

Para os neoliberais que sustentam esse raciocínio, não se trata de recorrer a essas instituições, mas àqueles que pertencem ao indivíduo de vida exitosa, em outras palavras, os empresários de sucesso. Estes, ao “adotar” uma escola, destinarão a ela recursos e toda a composição de funcionamento de sua empresa de sucesso, e, com o apoio de especialistas em cada área educacional, que possam orientar todo o processo transitório, transformarão a escola num grande mercado competidor, alcançando o sucesso no âmbito educacional. Os desdobramentos de toda essa lógica excludente na educação podem ter efeitos avassaladores.

Em trabalho posterior, Gentili (1998) fala mais abertamente sobre o papel do *expert* no cenário educacional. Segundo ele, a ótica neoliberal sugere que, para se sair da crise em que a educação se encontra, é preciso que o especialista entre em ação. Especialistas, nas áreas de currículo, avaliação, formação de professores (de preferência, formação a distância), e que sejam *experts* em “tomada de decisões com recursos escassos, sabichões reformadores do Estado, intelectuais competentes em redução do gasto público, doutores em eficiência e produtividade, etc.” (Gentili, 1998, p. 26). Esses profissionais, conforme explica esse autor, podem ser encontrados em qualquer Ministério da Educação dos governos latino-americanos, graças à perspicácia dos organismos internacionais, principalmente, o Banco Mundial, que disponibilizam esses profissionais para garantir a eficácia de seus planos.

Além disso, a ideia de qualidade para os organismos internacionais, bem como para os movimentos empresariais, está intimamente ligada à obtenção de resultados mensuráveis por meio de avaliações externas, traduzindo conhecimento em números que pouco correspondem às reais potencialidades dos alunos. Isso porque esse sistema de avaliação em larga escala desconsidera quaisquer aspectos que fujam às habilidades básicas requisitadas pelo mercado. Dessa forma, prioriza conteúdos e disciplinas (português e matemática) em detrimento de outros (como filosofia e história). Consideramos que esses exames exercem uma forte pressão sobre as escolas e seus resultados, uma vez que é por meio deles que se definem políticas e financiamento.

Concluimos, em nossa pesquisa, que a influência que a ideologia neoliberal exerce sobre as políticas educacionais, condiz com os preceitos anteriormente descritos. Ela busca a excelência para o mercado: mão de obra (suficientemente) qualificada, para cada setor, em específico, resultados mensuráveis, retorno lucrativo, controle, mérito e recompensa. Dessa forma, concordamos com Gadotti (1998, p. 29):

Tenho sido identificado desde 1978 com a pedagogia do conflito, expressão que cunhei naquele ano, referindo-me a uma pedagogia inspirada no marxismo. Conflito é uma categoria que continuo utilizando como essencial em toda pedagogia: o papel do pedagogo é educar e educar supõe transformar e não há transformação pacífica. Ela é sempre conflituosa. É sempre ruptura com alguma coisa, com preconceitos, com hábitos, com comportamentos, etc.

Na esperança de que estudos como este possam contribuir, mesmo que, minimamente, para instigar o conflito necessário a toda transformação, a urgência de assumir esse risco é o que nos torna educadores. Não nos é possível estar neutros diante do rompimento imprescindível às práticas neoliberais e suas consequências desastrosas na educação. Romper é condição essencial do processo de aprendizagem, como educadores, e como pesquisadores.

Referências

BARROSO, Alfredo. O neoliberalismo contra o estado-providência. **Revista Estudos do Século XX**, Coimbra, n. 13, p. 84-97, 2013. Disponível em: https://digitalis.uc.pt/pt-pt/artigo/o_neoliberalismo_contra_o_estado_provid%C3%A2ncia. Acesso em: 25 jul. 2020. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8622_13_5

BERGO, Antônio Carlos. **Darwinismo social e educação no Brasil**. 1993. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253766>. Acesso em: 26 mar. 2020.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. O Governo empresarial. In: DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1. ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. p. 271-320.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000100013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 jul. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000100013>

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição da reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. (orgs.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49. Disponível em: <http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/4002523.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

HARVEY, David. **O neoliberalismo:** história e implicações. São Paulo: Ed. Loyola, 2008.

MATOS, Sidney Tanaka S. Conceitos primeiros do neoliberalismo. **Revista Mediações**, Londrina, v. 13, n. 1-2, p. 192-2013, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3314>. Acesso em: 25 jul. 2020. <http://dx.doi.org/10.5433/2176-6665.2008v13n1/2p192>

MERQUIOR, José Guilherme. **O Liberalismo:** Antigo e Moderno. Tradução de Henrique Araújo Mesquita. 3. ed. rev. e aum. São Paulo: É Realizações Editora, 2014.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; SILVA, Renata Valério da. Políticas para a formação de professores e as recomendações do Banco Mundial: interfaces com o contexto atual da formação de professores alfabetizadores no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 37-61, 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 24 mar. 2020. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i1.0002>

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E AVALIAÇÃO EXTERNA: repercussões para o cotidiano escolar^{*1}

Sabrina Bucci Rosa

Introdução

Qualidade é uma palavra polissêmica, que abarca diversos significados e possibilita a criação de falsos consensos e interpretações variadas. Devido a esse caráter polissêmico, “qualidade” é capaz de mobilizar os professores que lutam por melhores salários, os contri-buintes que desejam um resultado educacional a menor custo, empregadores que preferem uma força de trabalho mais disciplinada e até estudantes que reclamam liberdade, há ainda aqueles que desejam igualdade por meio da educação e aqueles que apenas desejam atender seus interesses próprios (Oliveira; Araujo, 2005).

No Brasil, inicialmente, a problemática da qualidade da educação esteve relacionada à garantia de acesso à educação básica, em um contexto em que buscava-se efetivar o direito à educação, por meio da oferta de vagas a todos e o progresso do ensino. Após a universalização do ensino, as discussões deslocaram-se para a eficácia do processo de ensino e aprendizagem, e, a partir da intensificação dos processos neoliberais, qualidade passou a ser atrelada aos resultados de avaliações externas realizadas pelos alunos orientada por princípios mercadológicos.

Dessa forma, o conceito de qualidade é histórico, se altera no tempo e no espaço, isto é, está vinculado às demandas e exigências sociais de determinado contexto e, para dis-cuti-lo no cenário atual, é necessário, segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007), compre-ender as atuais conjunturas da reforma do Estado, discutir marcos como direito social e mercadoria, identificar, em âmbito das políticas internacionais, os compromissos assumidos pelos diferentes países na área da educação, como políticas, ações e programas. Além disso, é necessário apreender as políticas indutoras decorrentes dos órgãos e instituições internaci-onais, a concepção que as fundamenta e problematizar a ênfase dada à teoria do capital hu-mano.

* DOI - 10.29388/978-65-6070-057-4-0-f.40-54

¹ Recorte de uma dissertação de mestrado defendida em 2021, que investigou o Programa Gestão em Foco implementado na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e que introduziu o Método de Melhoria de Resultados (MMR) na rede, método de gestão que propõe auxiliar as escolas na consecução de suas metas e objetiva discutir a evolução do conceito de qualidade da educação no Brasil, a articulação com os resultados de avaliações externas e a repercussão para o cotidiano escolar, por meio de pesquisa bibliográfica. Objetivou-se discutir a evolução do conceito de qualidade da educação no Brasil, a articulação com os resultados de avaliações externas e a repercussão para o cotidiano escolar. Por meio de pesquisa bibliográfica, aprofundou-se nos estudos de diferentes autores, como Afonso (2002, 2013), Enguita (1997), Oliveira e Araujo (2005), Sousa e Oliveira (2003), Sousa e Lopes (2010), Vianna (2003), Dourado e Oliveira (2009), entre os outros. Foi possível constatar que a temática da qualidade sempre esteve presente na educação brasileira, no entanto, a definição do conceito de qualidade foi se alterando no decorrer do tempo e, nas últimas décadas, tem sido articulado aos resultados de avaliações externas, permanecendo no cerne das políticas e propostas educacionais no país. Pela forma como tem sido utilizado os seus resultados, pressupõe uma noção restrita de qualidade, fundamentada na mensuração do desempenho escolar e que acarreta implicações para o cotidiano escolar, que vão desde o engessamento do currículo, o ranqueamento, o controle, a premiação e a competitividade, baseadas em princípios mercadológicos.

É neste cenário que o presente capítulo se insere. O capítulo está organizado em três seções, além dessa introdução. Na primeira discutimos como o conceito de qualidade foi se alterando no decorrer do tempo no país, a segunda, discute a centralidade que a avaliação externa tem alcançado no âmbito das políticas públicas educacionais brasileiras em um contexto de reforma do Estado e avanço de políticas neoliberais e a terceira, analisa as repercussões da avaliação externa no cotidiano escolar.

1. Qualidade da Educação como Conceito Polissêmico e sua Evolução no Brasil

Para Enguita (1997, p. 95), não existe uma palavra tão “na moda” quanto a palavra “qualidade”, e transcorridas mais de duas décadas, tal afirmação é tão atual quanto outrora, pois a palavra está presente:

Desde as declarações dos organismos internacionais até às conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração.

Por permear tantos discursos, sujeitos e contextos, o conceito de qualidade pode apresentar vários significados. Para Bauer (2017), ao reconhecer a polissemia do conceito de qualidade, é necessário estabelecer um recorte temporal e contextual, posto que “qualidade” se refere a valores de determinado tempo e espaço, relaciona-se com as condições históricas, territoriais, culturais, de classe ou grupo social, o que implica em mudanças. Nesse sentido, não existe apenas um conceito “correto” para definir qualidade da educação. Para a autora, as concepções variam de acordo com cada contexto, visão de mundo, abordagem teórica e projeto educativo de diferentes atores e segmentos sociais.

A esse respeito, Dourado e Oliveira (2009) explicam que qualidade da educação está relacionada à definição do que se entende por educação, envolve diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas e está relacionada com contextos sociais e políticos. Desse modo, qualidade, para os autores, é um conceito histórico que se altera no decorrer do tempo e do espaço e que se vincula às demandas sociais, políticas e econômicas.

Especificamente no Brasil, segundo aponta Oliveira e Araujo (2005, p. 6), é difícil, mesmo entre especialistas, chegar a um consenso sobre a noção de qualidade de ensino e, historicamente, o conceito esteve articulado à três formas distintas: “qualidade determinada pela oferta insuficiente; qualidade relacionada aos problemas de fluxo no decorrer do ensino fundamental; e a proposição de sistemas de avaliação baseada em testes padronizados”.

Inicialmente, a noção de qualidade esteve relacionada à quantidade, pois a definição de qualidade dava-se pela possibilidade ou não de acesso ao ensino. Nesse período, no decorrer da década de 1940, o foco das políticas educacionais centrava-se na ampliação do acesso à escolarização e, para tanto, priorizou “a construção de prédios escolares, na compra

de material escolar, muitas vezes de segunda categoria, e na precarização do trabalho docente pelo alvitramento dos salários e das condições de trabalho” (Oliveira; Araujo, 2005, p. 9).

Conforme explica Enguita (1997), o problema de acesso constituiu-se, primeiramente, em um problema quantitativo para, posteriormente, iniciado o processo de superação desse problema, passar para uma questão qualitativa. O consumo de escolarização, segundo o autor, se encontra na segunda etapa, pois, no decorrer do tempo, com a ampliação de oferta de vagas, assegurou-se à população o acesso ao ensino antes reservado a uma minoria, para posteriormente possibilitar a extensão desse acesso a níveis mais elevados.

Com a democratização do acesso e expansão da rede de escolas básicas e com o aumento da população, qualidade passou a ser articulada a mecanismos de seleção (Mello, 1979 *apud* Oliveira; Araujo, 2005), a fim de distinguir aqueles que iam ou não prosseguir no ensino. Um exemplo apresentado pelos autores é o exame de admissão para acesso ao ginásio após a conclusão da 4ª série do antigo primário, que diminuía expressivamente os que acessavam o ginásio. Quando o exame de admissão foi extinto, formalmente, o acesso do primário para o ginásio tornou-se mais fácil, entretanto novo conceito de qualidade se origina nesse contexto que abrange o final dos anos de 1970 e início de 1980, relacionado agora ao fluxo, isto é, a quantidade de alunos que progridem em determinado sistema de ensino. Passa-se, segundo os autores, a comparar os indicadores entre a entrada e a saída de alunos no sistema de ensino, se a saída fosse menor que a entrada de alunos, significaria que a qualidade do ensino estava baixa.

No decorrer da década de 1980 no Brasil, a ideia de qualidade estava articulada à ampliação de oportunidades de acesso, segundo Oliveira e Araujo (2005), e vinculava-se aos avanços preconizados na Constituição Federal, que propôs uma universalização dos direitos sociais e avançou na formalização do ponto de vista jurídico de um Estado de Bem-estar social, o que nunca havia acontecido no país. No entanto, logo após a sua promulgação, passa-se a implementar no país políticas baseadas na necessidade de redimensionar o papel do Estado em relação às políticas sociais e ajuste fiscal, o que resultou, segundo os autores, numa lacuna entre as conquistas estabelecidas na Constituição e na necessidade de controlar e diminuir os gastos públicos, o que levou à “tensões entre as expectativas de melhoria da qualidade dos sistemas de ensino e a disponibilidade de recursos orçamentários” (Oliveira; Araujo, 2005, p. 6).

Durante esse período, as reivindicações vinculavam-se pela busca de ampliação de vagas e não ainda pelas condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade e foi após a conquista do direito à escolarização por todos que emergiu o problema da qualidade. A partir de então, a lógica entre qualidade da educação e oportunidades de acesso passa a ser percebida sob uma ótica empresarial, na qual preconiza-se que é necessária maior produtividade, com menor custo e controle do produto (Oliveira; Araujo, 2005).

Assim, conforme descreve Enguita (1997), o conceito de qualidade transferiu-se dos recursos para a eficácia do processo. Nessa concepção, segundo o autor, sob a lógica da competição do mercado, a qualidade passa a ser mensurável a partir dos diferentes resultados obtidos em âmbito escolar, como taxas de retenção e evasão, taxas de promoção, ingresso dos alunos no ensino superior, taxas de rendimento etc.

A partir dos anos 1990, no contexto do avanço da teoria neoliberal e da influência dos diferentes organismos multilaterais nas políticas educacionais, a avaliação adquire centralidade como dispositivo de regulação e controle dos sistemas de ensino e, desde então,

tem sido atrelada ao objetivo de se melhorar a qualidade da educação, justificando, assim, a implementação de projetos, programas e políticas.

Diante essa lógica, segundo Sousa e Oliveira (2003), a avaliação apresenta duas potencialidades básicas funcionais: torna-se mecanismo de controle e legitima “valorações” de procedimentos competitivos. De um lado, deslocam-se os mecanismos de controle dos processos para os “produtos”, por meio da realização de testes, o que importa é que ocorra o processo de ensino-aprendizagem e não além disso, o controle é realizado por meio de processos avaliativos a fim de verificar o produto da ação da escola e, assim, verificar sua “qualidade”. Do outro, ao utilizar o desempenho das avaliações em larga escala, estimula a competitividade entre escolas e sistemas para melhorar pontuações nos *rankings*, o que é reforçado pela associação entre desempenho e financiamento, já que podem utilizar o resultado do desempenho para a alocação de recursos e remunerações diferenciadas no interior do próprio sistema de ensino.

Para Sousa e Lopes (2010), ao se enfatizar os produtos em detrimento dos processos e não se considerar, nas análises dos rendimentos das provas, “os contextos de produção e reprodução dos saberes escolares ou acadêmicos e os contextos sociais de estudantes e professores” (Sousa; Lopes, 2010, p. 54), decide-se por controle e regulação, “desprezando-se o potencial indutor para as mudanças que, no plano do discurso, visam à qualidade de ensino para todos” (Sousa; Lopes, 2010, p. 54). Ainda como consequência da utilização da avaliação em larga escala, a autora apresenta comparações e competitividade entre instituições, entre governos subnacionais, além de ser uma mobilizadora de opinião pública.

Como contraponto a esse conceito de qualidade que reproduz a lógica capitalista no interior das escolas, emerge um novo conceito, o de “qualidade social” para a educação pública, que, segundo Camini (2006, p. 67), surge a partir dos movimentos populares que almejam uma educação a qual, para ser pública, “deve garantir o acesso, a permanência e o aprendizado para todos”. Para Bollmann e Vieira (2016, p. 244), a qualidade social:

[...] joga nos interesses e necessidades da classe trabalhadora, em uma perspectiva democrática que compreende a escola como locus de formação humana, aliando a apropriação do conhecimento científico à participação dos envolvidos nesse processo. Desta forma, propicia condições aos sujeitos para ter clareza sobre a realidade e seus determinantes, de modo a possibilitar ferramentas na busca de transformações que a sociedade exige.

A educação de qualidade social pressupõe, além da garantia do direito ao acesso à educação a todos, uma educação democrática que efetive o direito de todos aprenderem e propõe uma formação ampla, humana e crítica, não restrita apenas às exigências do mercado, pois, para Gadotti (2013, p. 1), “falar em qualidade social da educação é falar de uma nova qualidade, onde se acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento *simbólico*, mas também o *sensível* e o *técnico*”.

2. A Centralidade da Avaliação Externa na Agenda Política e a Ênfase na Qualidade

A partir do final da década de 1980, repercutindo um movimento existente em países centrais como Estados Unidos e outros países da Europa, a temática da qualidade da educação, articulada aos indicadores de avaliações externas vai ganhar centralidade no âmbito das políticas públicas educacionais e de reformas instauradas no país como objeto de regulação do Estado.

Afonso (2013) explica que nos países em que primeiro se introduziu, no contexto das reformas neoliberais e neoconservadoras, a avaliação constituiu-se como uma política estatal, instrumento da ação dos Estados e governos, conforme as especificidades de cada país.

Principalmente nos países capitalistas ocidentais, a avaliação ultrapassou limites e se diversificou, passando a refletir sobre resultados dos estudantes, dos professores, das escolas e na definição e implementação de políticas educacionais (Afonso, 2002). Estados Unidos e Inglaterra são exemplos apresentados por Afonso (2002), pois, nesses países, onde ocorreram grandes reformas denominadas como *modernização conservadora*, a avaliação foi utilizada como instrumento eficaz para produzir mudanças inspiradas numa nova ideologia emergente, uma ideologia da *nova direita*, “onde se fundem valores e interesses contraditórios de origem liberal e conservadora” (Afonso, 2002, p. 32). Nesse contexto, os exames nacionais, agora denominados como avaliação externa ou provas padronizadas ou aferidas, voltam com grande força e propõem cumprir duas funções básicas complementares:

[...] servir de instrumento para reforçar o controle central por parte do Estado relativamente ao que se ensina (e como se ensina) nas escolas públicas e, simultaneamente promover pressões competitivas entre os estabelecimentos de ensino públicos (ou entre estabelecimentos públicos e privados), induzindo um efeito de hierarquização e de emulação através de publicitação e ampla divulgação dos resultados escolares dos estudantes (rankings.) (Afonso, 2002, p. 32).

Neste contexto, além do fato de o Estado utilizar a avaliação como instrumento de controle, está o fato de o controle sobre os resultados não se restringir a uma mera lógica burocrática, pois está também articulada a mecanismos de mercado ou quase-mercado. (Afonso, 1998). Quase-mercado são “mercados porque substituem o monopólio dos fornecedores do Estado por uma diversidade de fornecedores independentes e competitivos; são quase porque diferem dos mercados convencionais em aspectos importantes” (Le Grand 1991, *apud* Afonso, 1999 p. 143), aspectos como a competição por clientes, porém sem visar o grande aumento dos lucros, o poder de compra dos consumidores que nem sempre é definido em termos monetários e os consumidores delegam a certos agentes a sua representação no mercado (Le Grand 1991 *apud* Afonso, 1998, p. 143).

Afonso (1998), respaldado no pensamento de Dale, explica que, em educação, o termo mercado é mais utilizado de forma conotativa que denotativa, ou seja, ao se tratar sobre “mercadorização da educação”, a expressão refere-se à implementação de mecanismos de “liberalização” dentro do setor educativo ou da introdução de elementos de “quase-mercado”, tais como “novas formas e combinações de financiamento, fornecimento e

regulação da educação”. A combinação da regulação do Estado e de elementos oriundos do mercado tem gerado, segundo Afonso (1998), maior controle sobre as escolas, por meio da implementação de currículos e exames nacionais, além da criação de mecanismos como a divulgação dos resultados escolares e, conseqüentemente, a competitividade no sistema educativo.

Como consequência dessa nova regulação com ênfase na avaliação surge conceito de Estado-avaliador (*evaluative state*), inicialmente no âmbito dos estudos e pesquisas relacionados às políticas de ensino superior, a fim de designar uma nova forma de atuação do Estado, uma vez que têm ocorrido mudanças no seu modo de regulação, que passa de um modelo de controle estatal para um modelo de supervisão estatal (Afonso, 2002).

Em relação à presença do Estado-avaliador nos níveis básico e secundário de ensino, como é o caso de Portugal, Afonso (2002) explica que a realidade é bem diferente da apresentada no nível superior, uma vez que as escolas não gozam da autonomia das instituições de ensino superior e a presença do Estado-avaliador expressa-se pela promoção de um *ethos* competitivo que começa a ser interiorizado frente às pressões sociais e familiares, exercidas sobre a escola diante dos resultados da avaliação externa, além do predomínio de uma racionalidade instrumental que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados quantificáveis, desconsiderando contextos e processos educativos.

Nos setores mais conservadores, predominante de sistemas políticos autoritários, a avaliação educacional é concebida como instrumento de controle administrativo-pedagógico ou até mesmo como dispositivo de vigilância ao serviço da tecnoburocracia dos sistemas de ensino. Já nos setores mais liberais, a avaliação pode ser compreendida como instrumento de seleção meritocrática de natureza individualista e, mais recentemente, como um instrumento de gestão subordinado aos novos valores da “produtividade instrucional, da performatividade e da prestação de contas” (Afonso, 2002, p. 31), por meio de incentivo de lógicas de mercado ou de *quase-mercado* na educação.

Dessa forma, a partir da década de 1980, período em que ocorreu a grande virada neoliberal, principalmente nos países capitalistas centrais, como Estados Unidos e Inglaterra, a avaliação passou a constituir um dos eixos estruturantes das reformas da administração pública e de novas formas de governos “reinventados”, resultado das várias mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas nesse período (Afonso, 2013).

Razão pela qual, segundo Afonso (2013), a expressão Estado-avaliador, utilizada inicialmente no ensino superior, passa a ser utilizada em outras esferas das políticas públicas e educacionais.

No Brasil, as iniciativas de “quase-mercado” se desencadearam pelo poder executivo federal, de maneira sistêmica, a partir dos anos de 1990, com reproduções adaptadas por vários sistemas estaduais e municipais de educação, o que tem viabilizado uma lógica de gerenciamento da educação, uma reconfiguração do papel do Estado e da própria noção de educação pública, “ao difundir uma ideia de qualidade que supõe diferenciações no interior dos sistemas públicos de ensino, como condição mesma de produção de qualidade” (Sousa; Oliveira, 2003, p. 879).

Nesse contexto, o processo de avaliação no Brasil, emerge com o avanço das políticas neoliberais e da globalização e a partir das recomendações de organismos multilaterais como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação (ONU), que passaram a

prescrever, a partir da década de 1980, a elaboração de políticas públicas educacionais, estabelecendo a necessidade da diminuição do papel do Estado, uma governança baseada na eficiência e *accountability*, e a necessidade de parâmetros de referência da qualidade baseados em conhecimentos, habilidades e competências, impondo-se assim, processo de avaliação utilizado para avaliar e implementar políticas educacionais (Cury, 2017).

Sendo assim, o sistema de avaliação no país, começa a se desenvolver no final dos anos de 1980, a partir da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), sendo impulsionado, na década de 1990 com a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que prevê a necessidade da União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade da educação” (Brasil, 1996)

Antes, mesmo, na Constituição Federal de 1988, é possível identificar alguns dispositivos que se referem à problemática da avaliação na educação básica, como o art. 206, que prevê “a garantia de padrão de qualidade” como um dos princípios pelo qual o ensino será ministrado (Brasil, 1988), ou ainda o art. 209 que concede o ensino livre à iniciativa privada, desde que atendida a condição de “autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” ou até mesmo o art. 214 o qual prevê o plano nacional de educação no intuito da “melhoria da qualidade do ensino” (Brasil, 1988) embora ainda não defina a qual qualidade se refere.

A primeira iniciativa de uma sistemática brasileira de avaliação do ensino fundamental e médio é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), desenvolvido no final dos anos 1980 e aplicado pela primeira vez na década de 1990, que utiliza os indicadores de desempenho dos alunos em provas amostrais de alunos do ensino fundamental e médio de todas as Unidades Federadas e a coleta de informações sobre características contextuais de alunos, professores e diretores, e condições físicas das escolas (Sousa; Oliveira, 2003).

Conforme Bauer e Tavares (2013), o Saeb foi criado com o objetivo central de promover uma avaliação externa e em larga escala da educação no país, visando à construção de dois tipos de medidas: a aprendizagem dos estudantes e os fatores de contexto correlacionado com o desempenho escolar, uma vez que, além das provas que avaliam o desempenho dos alunos, são aplicados questionários contextuais que avaliam os fatores que interferem na educação, tais como: nível de formação dos professores das escolas avaliadas, nível de escolaridade e socioeconômico das famílias e alunos, entre outros.

Não é difícil perceber a influência do ideário neoliberal e das organizações mundiais no surgimento e criação da avaliação externa no Brasil, pois, conforme Bonamino e Franco (1999), Pestana (2009), o desenvolvimento do Saeb foi produto de um convênio firmado entre a Seneb e o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA), da Organização dos Estados Americanos (OEA). Segundo Pestana (2009), o projeto foi organizado no intuito de avaliar o Projeto Nordeste, em um acordo de empréstimo que vinha sendo negociado com o Banco Mundial.

Como consequência do processo de avaliação instituído pelo Saeb, segundo Chirinéa e Brandão (2015), foi criado, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), um indicador do Ministério da Educação (MEC), elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que compreende os dados do Saeb e da Prova Brasil, taxas de aprovação, reprovação e evasão, obtidas por meio dos dados

sistematizados do Censo da Educação Básica. A combinação de tais dados, segundo as autoras, produz um parâmetro de metas a serem alcançadas a fim de monitorar e avaliar o sistema educacional do país e assegurar a melhoria da qualidade da educação.

Os indicadores do Ideb geram, conforme Sousa e Lopes (2010), a responsabilização por cada uma das partes do sistema educacional, escolas, municípios, estados, regiões e país, pois ao estipular metas a serem alcançadas para cada uma dessas esferas, induz que cada um seja responsável pelo seu próprio resultado, assim como pelo resultado geral, “criando uma rede de compromissos e cobranças, permitindo a identificação de “bem-sucedidos” e “fracassados” (Sousa; Lopes, 2010, p. 55).

Para Oliveira e Araujo (2005), as avaliações baseadas em testes padronizados, como o Saeb, têm contribuído para destacar no país a questão da qualidade do ensino e sua relação com outros fatores, como meios e recursos necessários para alcançá-la. As políticas educacionais têm incorporado esses parâmetros de qualidade de ensino na educação pública por meio do estabelecimento de indicadores de qualidade, a partir das avaliações externas de rendimento escolar que buscam a eficiência e a produtividade.

A implementação de sistemas de avaliação externa, segundo Silva (2009), tem contribuído para a transposição de medidas, níveis e índices oriundos do mundo do mercado, que são utilizados para quantificar e aferir a quantidade e qualidade dos conteúdos avaliados em diferentes avaliações.

Essa visão de qualidade, pautada e legitimada por meio do mundo dos negócios e com a finalidade de atender às demandas econômicas que privilegia aspectos quantitativos e indicadores mensuráveis, está estritamente articulada à gestão empresarial, cuja formação dos sujeitos busca atender às demandas do mercado de trabalho com a formação de mão de obra de baixo custo (Alves, 2012; Bollmann; Vieira, 2016). As políticas educacionais têm incorporado esses parâmetros de qualidade de ensino na educação pública, por meio do estabelecimento de indicadores de qualidade a partir das avaliações externas de rendimento escolar que buscam a eficiência e a produtividade.

Ao introduzir a noção de responsabilização para a escola e seus profissionais pelos resultados do desempenho dos alunos nas avaliações, dissemina-se modalidades diferenciadas de relações contratuais entre Estado e funcionários, fundamentadas no desempenho, enfatizando, ainda, uma lógica de gestão da educação pelos Estados, se materializando por meio da ação do governo central, de outras esferas dos governos e no interior das escolas (Sousa, 2013).

Com a consolidação do Saeb e de outros sistemas estaduais de avaliação externa no país, desde a década de 1990, o que se percebe, de acordo com Sousa (2013), é o avanço da avaliação em larga escala no país, geralmente articulada “a medidas de descentralização de responsabilidades e a difusão da ideia de autonomia administrativa e pedagógica das escolas, tendendo, no entanto, a induzir à padronização curricular” (Sousa, 2013, p. 66), pois a avaliação carrega grande potencial para a conformação dos currículos e, principalmente, leva à homogeneização do que deve ser ensinado no país, levando à redução curricular.

Nessa perspectiva, Chirinéa e Barreiro (2017, p. 5) complementam que as avaliações realizadas por meio de testes padronizados são utilizadas como “instrumento de medida, adequação e controle dos sistemas educativos, passando a orientar políticas públicas”. No entanto, esse não é o foco, pois prioriza-se, a partir dos resultados, a responsabilização da escola pelo seu sucesso ou fracasso, o que acarreta um sistema de competição entre elas,

criando, inclusive, “critérios de produtividade assumidos pelas escolas e controlados pelo governo”.

3. Avaliação Externa Enquanto Indicador de Qualidade da Educação

Desde a criação e consolidação do Saeb no país, as avaliações externas têm alcançado centralidade no âmbito das políticas educacionais e seus resultados têm sido utilizados para medir a qualidade da educação e justificar a criação e implementação de políticas educacionais, o que tem repercutido implicações para o cotidiano escolar.

Sobre os limites da utilização dos resultados dos alunos como balizador da qualidade da educação, Oliveira e Araujo (2005) afirmam que os indicadores de desempenho são pouco explorados no país, uma vez que os sistemas não detêm uma metodologia adequada para avaliá-los. Além disso, ao estabelecer indicadores de “sucesso/fracasso escolar” e que “afetem competências e habilidades requeridas para um ensino de qualidade”, não apresentam efetividade, “visto que nenhuma ou pouca medida política ou administrativa é tomada a partir de seus resultados” (Oliveira; Araújo, 2005, p. 18).

Sousa e Lopes (2010) defendem que, apesar da disseminação da avaliação no país como componente fundamental da gestão, percebe-se pouco impacto na indução de propostas e ações pelos governos, pois, após anos de investimento na avaliação em larga escala, na formação dos professores e na melhoria de equipamentos para as escolas, ainda é perceptível baixo desempenho dos alunos nas avaliações.

A partir dos resultados das avaliações externas, alguns sistemas têm implementado políticas de premiação/punição e incentivos aos professores e escolas que apresentem resultado positivo ou alcancem a meta estipulada, e a consequência dessa política, para Sousa e Lopes (2010), é o fortalecimento da competição em detrimento das possibilidades de cooperação e construção de identidade nas escolas.

Ademais, a centralidade que a avaliação tem conquistado no âmbito das políticas públicas também tem gerado impacto nas práticas de gestão educacional e, para além, as próprias políticas de avaliação têm se constituído como práticas de gestão, uma vez que os processos avaliativos carregam grande potencial de conduzir ações e direcionar a prática, independente da concepção que abarcam (Sousa; Freitas, 2004).

Para Sousa e Freitas (2004), evidências dessa afirmação são percebidas na formulação e implantação de políticas educacionais avaliativas pela esfera federativa, que influenciam as esferas estaduais e municipais e, principalmente, “ao se analisar as finalidades e contornos dos procedimentos adotados” (Sousa; Freitas, 2004, p. 166), é possível perceber que é por meio da avaliação que se busca implantar uma concepção e lógica de gestão da educação pelo Estado. Isto é, existe uma relação com “um movimento mais amplo de redefinição do papel do Estado e de reconfiguração de seu papel na gestão de políticas públicas” (Sousa; Freitas, 2004, p. 166), adotando uma perspectiva gerencial, no intuito de reduzir os custos do setor público e o aumento de sua eficiência e produtividade.

Outros limites apontados por Oliveira (2011) relacionam-se à maneira de se comunicar os resultados de desempenho das unidades escolares, que não possibilitam “aos níveis central, intermediário e local” a “assimilação das análises e a mudança no cotidiano de suas ações” (Oliveira, 2011, p. 229), uma vez que a divulgação dos dados centra-se nos dados numéricos das medidas de desempenho e do resultado do Ideb, o que revela “baixo potencial

explicativo e propositivo de estratégias para mudar a realidade diagnosticada”(Oliveira, 2011, p. 229).

A respeito da forma de comunicação e compreensão das informações produzidas pelos resultados das avaliações dos alunos, Vianna (2003) complementa que o impacto dos resultados dessas avaliações pode ser considerado mínimo, uma vez que os relatórios não costumam chegar nas mãos dos professores para fins de análise, discussão e planejamento de ações, além de abrangerem uma linguagem demasiada técnica, muitas vezes desconhecida dos professores, o que dificulta sua compreensão e utilização. Além disso, segundo descreve o autor, por apresentar o desempenho dos alunos em escalas métricas, com especificação de vários níveis de proficiência e dentro de uma linguagem puramente técnica, os professores apresentam dificuldade em interpretar tais dados (Souza, 2009).

Ainda sobre a divulgação de resultados, Souza (2009) evidenciou que, no contexto do Ideb, embora o objetivo não seja o ranqueamento, este acaba acontecendo, pois “inevitavelmente escolas, municípios e estados tendem a ranquear” (Souza, 2009, p. 107), reflexo da mídia que tende a divulgar os “melhores” e os “piores” estados.

Além disso, segundo Oliveira (2011), o mecanismo utilizado pelo governo federal para delinear a avaliação não tem fomentado a participação dos gestores e da comunidade escolar, centralizando a elaboração dos critérios avaliativos, regras e obrigações das redes nas autoridades do Inep e MEC. Conclui a autora que o Saeb, como instrumento de regulação centralizadora, acaba representando uma compreensão reducionista da educação escolar, uma vez que a missão das escolas se resume a alcançar as metas estipuladas do Ideb. Já no âmbito das autoridades estatais, estas, ao estipularem metas específicas para cada unidade escolar, sem considerarem as especificidades de cada instituição, acabam por padronizar o sistema de educação nacional, enquanto a meta do IDEB “aparece como receita infalível para que nossas escolas alcancem a qualidade” (Oliveira, 2011, p. 230).

Para Vianna (2003, p. 45), por meio desse tipo de avaliação, não é possível obtermos um quadro avaliativo completo, que descreva as diferentes dimensões dos alunos, mas ao contrário, representam “uma simples métrica do que se supõe medir”. Dessa forma, conclui o autor, “muitas competências e habilidades importantes do mundo atual não são efetivamente avaliadas, ficando implicitamente comprometida a definição do quadro educacional a ser configurado” (Vianna, 2003, p. 45).

Por apresentar resultados de avaliações amostrais, Vianna (2003) explica que os professores podem se posicionar incrédulos quanto aos resultados de seus alunos. Outro aspecto levantado pelo autor refere-se aos resultados que são apresentados de maneira global, sem identificação, referindo-se a unidades macro (estados e regiões), o que não permite uma avaliação individual e mais significativa.

Outro problema apresentado por Vianna (2003, p. 46) se refere à forma como a avaliação é implementada e aplicada, quase sempre de forma impositiva, “sem consultar os professores e muito menos os alunos”. Para o autor, as autoridades administrativas desconsideram que os professores e alunos precisam ser motivados para a realização da avaliação. Já a avaliação é repetitiva, uma vez que os alunos realizam várias avaliações internas e externas no decorrer do ano, sendo que dessas últimas desconhecem os resultados, pois não recebem *feedback* de seu desempenho, fazendo com que a avaliação não tenha significado para os alunos e estes se comportem descompromissadamente frente à realização da avaliação.

Ao avaliar os professores indiretamente pelos resultados das avaliações de seus alunos e responsabilizá-los pelo desempenho destes, acarreta grande risco, segundo Vianna (2003), pois o fracasso ou baixo desempenho dos alunos nas avaliações nem sempre é de responsabilidade apenas dos professores, pois, como vimos anteriormente, múltiplos fatores externos à escola interferem na aprendizagem.

Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) apresentam críticas à centralidade que as avaliações têm assumido em relação às políticas de responsabilização e prestação de contas (*accountability*), principalmente as relacionadas às políticas de alto impacto ou *high stakes tests*, pois tais políticas podem gerar alguns efeitos deletérios nos sistemas educativos em que são implementadas: a responsabilização de professores pode acarretar medidas punitivas injustas, como demissões e fechamento de escolas; interferência na autonomia dos professores, inclusive na forma como os conteúdos são ensinados; incentivam “provas padronizadas e rankings incentivam a competição entre escolas e alunos, substituindo o aprendizado pela melhoria nos resultados em provas, gerando processos de ensinar para o teste [...]” (Santos, 2013 *apud* Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015, p. 1373).

Além disso, as avaliações não consideram os fatores externos que podem interferir no desempenho dos alunos e provocam o “afunilamento” do currículo, isto é, quando se ensina apenas os conteúdos avaliados nos testes em detrimento de outros conteúdos e habilidades inerentes à formação dos estudantes, podem produzir injustiças relativas às políticas de premiação de professores e escolas e a interferência no trabalho a ser realizado na escola, pois a pressão por melhores resultados leva dirigentes escolares a decidirem sobre o gerenciamento dos tempos e conteúdos a serem ensinados, o que pode influenciar negativamente sobre professores e alunos; a pressão por resultados podem levar ao desenvolvimento de problemas de saúde a professores e alunos e podem induzir o aumento da desigualdade, uma vez que os melhores alunos recebem maior investimento.

Considerações Finais

Este estudo permitiu sublinhar que qualidade da educação é um conceito polissêmico que tem adquirido diferentes significados no decorrer da história educacional do país. Inicialmente, esteve articulado à garantia de acesso à educação básica em um contexto em que se buscava no país, efetivar o direito à educação e posteriormente, no âmbito do avanço das políticas neoliberais e da influência de organismos multilaterais, qualidade da educação passou a articular-se aos resultados de avaliações externas, por meio de um enfoque mercadológico, o qual se prioriza indicadores numéricos e quantificáveis das avaliações realizadas pelos alunos.

No Brasil, a partir do que prescrevem os diferentes organismos multilaterais, e a partir do que estabelece a Constituição Federal de 1988 e a LDB, que se fortalece e se consolida, no Brasil e em diferentes estados, uma política de avaliação externa que passou, inclusive, a medir a qualidade do ensino ofertada pelas escolas, redes e sistemas de ensino e a ser supervalorizada como instrumento de avaliação de políticas educacionais orientadas sob a égide do Estado-avaliador.

A principal característica do Estado-avaliador articula-se à adoção de mecanismos de controle social e *accountability*, resultando em formas autoritárias de prestação de contas e

responsabilização de sistemas, escolas e indivíduos pelos resultados dos alunos, e, da forma como têm sido utilizados, acarretam implicações no cotidiano escolar, em suma negativos.

Destes, destacamos usos indevidos dos resultados das avaliações, estabelecimento de ranqueamento, premiação, competição, meritocracia no ambiente escolar, treinamento dos alunos, estreitamento curricular, priorização de habilidades e competências avaliadas, influência no currículo e gestão escolar, privatização, entre outros.

Como alternativa a esse conceito de qualidade que reproduz a lógica do capitalismo na educação, emerge o conceito de qualidade social, que prevê que, para se efetivar o direito a uma educação de qualidade, é necessário ir além da garantia da oferta do acesso à educação e ao progresso do ensino e dos índices de desempenho dos alunos nas avaliações externas, restritos às exigências do mercado. É necessário oferecer uma educação democrática que possibilite o desenvolvimento de todos os estudantes, a participação e a transformação social, bem como a inclusão e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que favoreça a formação de indivíduos com vistas à emancipação humana e social.

Referências

AFONSO, A. J. Políticas educativas e avaliação das escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória. In: COSTA, J. A. MENDES NETO, A. & VENTURA, A. Avaliação de Organizações Educativas. **Actas do III Simpósio sobre Organizações e Gestão Escolar** Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002. p. 31-37. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/55454> Acesso em: 20 fev. 2024.

AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 18, n. 53, p. 267-280, jun. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200002>

AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma (re)articulação crítica. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Lisboa, v. 51, 109-135, jun. 1998. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/55444>. Acesso em: 20 fev. 2024.

AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 18, n. 53, p. 267-280, jun. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200002>

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. esp., p. 1367-1382, dez., 2015. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015001001367&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 20 fev. 2024.

BAUER, A. Uso de indicadores educacionais para a avaliação e monitoramento da qualidade da escola: possibilidades e desafios. In: SORDI, M. R. L.; VARANI, A.; MENDES,

G. S. C. V. (Org.). **Qualidade(s) da escola pública**: reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 69-82.

BOLLMANN, M. G. N.; VIEIRA, F. S. C. Direito fundamental à educação pública de qualidade: efetividade segundo os parâmetros do custo aluno qualidade inicial. **Poiésis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Tubarão, v. 10, n. esp., p. 235-252, nov. 2016. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/4101>. Acesso em: 20 fev. 2024. doi:<http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v10e02016235-252>.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e Política Educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999. <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000300005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: DOU, 1996. 28 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

CAMINI, L. (coord.) **Educação Pública de qualidade social**: conquistas e desafios. Petrópolis: Vozes, 2001.

CHIRINEA, A. M.; BRANDAO, C. F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000200461&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 fev. 2024. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362015000100019>.

CURY, C. R. J. Gestão Democrática da educação: exigências e desafios. **RBPAE**, Brasília, DF, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25486>. Acesso em: 20 fev. 2024.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 fev. 2024.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: textos para discussão**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 93-110.

GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem, 2013. Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. 2013. p. 1-18. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

OLIVEIRA, A. P. Matos. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2011. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/9334/1/2011_AnaPauladeMatosOliveira.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, abr. 2005. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100002>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 fev. 2024.

SOUZA, E. R. **“Accountability” de professores: um estudo sobre o efeito da Prova Brasil em escolas de Brasília**. Campinas: [S.n.], 2009.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação externa e em larga escala no âmbito do estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do governo federal. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 61-87. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/37520956.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SOUSA, S. M. Z. L.; FREITAS, D. N.T. Políticas de avaliação e gestão educacional – Brasil, década de 1990 aos dias atuais. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 40, p. 165-185, dez. 2004. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001461532>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SOUSA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SOUSA, S. Z.; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp**, p. 53-59. jan. 2010 Disponível em:

http://www2.fct.unesp.br/pos/especializacao/cursos/Gestao_Educacional/Materiais%20das%20Disciplinas/Avalia%E7%E3o%20Institucional/AVALIA%C7AO%20ZAKIA%20e%20LOPES.pdf

Acesso em: 20 fev. 2024.

VIANNA, H M. Avaliações Nacionais em Larga Escala: análises e propostas. **Estudos em avaliação Educacional**, n. 27, p. 41-76. jan./jun. 2003. Disponível em:

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1057/1057.pdf>. Acesso em:

20 fev. 2024.

LÓGICA NEOLIBERAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL MINEIRA: breve histórico de Aécio Neves a Fernando Pimentel (2003-2018)*¹

Laís Alice Oliveira Santos

Introdução

O Estado neoliberal ganha forças na sociedade na década de 1970, após a crise do Petróleo, realizando fortes críticas ao Estado de Bem-estar Social, defendido por Keynes (1883-1946), e consegue terreno sob a defesa das liberdades individuais, livre-mercado e menos Estado. À medida que se exime de suas funções, para dar abertura ao livre-mercado, coloca a Educação – uma política pública social – como uma das vilãs responsáveis por acentuar a crise do capitalismo.

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

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

A partir dessas considerações, podemos enunciar que o neoliberalismo, como uma nova “razão de mundo” (Laval, 2004), que tem se difundido em diversos países, com o apoio dos Organismos Internacionais, vai firmando suas bases e ações nos diferentes espaços sociais, assim como tem ocorrido no Brasil e em específico ao que trataremos neste capítulo, no estado de Minas Gerais. A escolha se deu por Minas ser um dos estados brasileiros que têm reconhecimento dos Organismos Internacionais, pela efetivação de medidas de cunho neoliberal, e, além disso, recentemente tem sido ocupado por um governo que declara

* DOI - 10.29388/978-65-6070-057-4-0-f.55-70

¹ Recorte da investigação de doutorado, “As políticas educacionais mineira aos modi operandi do neoliberalismo: dos governos Aécio Neves ao governo Romeu Zema (2003-2022)”.

abertamente implementar ações políticas de vertente neoliberal – o governo de Romeu Zema, representado/representando o partido NOVO está na gestão mineira desde o ano de 2019 até os dias atuais.

Por mais que haja regularidades nas políticas educacionais neoliberais, há também as diferenciações que ocorrem à medida que cada governo se faz único no seu modo de conduzir os Estados Neoliberais. Por isso, justificamos a necessidade de se investigar as diferentes formas de como se efetivam as políticas educacionais de caráter neoliberal nos diferentes governos. Trazemos como **objetivo deste capítulo** compreender como o viés neoliberal se materializou nas políticas de gestão educacional mineira desde os governos de Aécio Neves (2003) até de Fernando Pimentel (2018).

Ressaltamos a relevância de trabalharmos com a história da política educacional mineira para que seja possível entender a atualidade. Inferimos, que as políticas educacionais de cunho neoliberal que tem sido implementada na gestão atual de Romeu Zema, são frutos das múltiplas e conflituosas políticas que foram construídas ao longo dos anos pelos diferentes governos que estiveram à frente da gestão estatal.

Para compor este capítulo explicitaremos o caminho metodológico que utilizamos na investigação das políticas educacionais dos governos de Aécio Neves até Fernando Pimentel (2003-2018). Traremos os principais aspectos que marcam uma mudança significativa na política educacional mineira, sob a gestão do governo de Aécio Neves ao implementar o programa “Choque de gestão”, que teve três gerações de execução, entre os anos de 2003 a 2010, sob seu governo e dos anos de 2011 a 2014 sob a gestão de Antonio Anastasia. Como o próprio nome do programa propõe, a proposta de gestão deveria ter um “choque” em seus moldes e favorecer uma gestão aos moldes privatistas, enfatizando uma gestão pública sendo regida por princípios de gestão privada, o que trouxe novas características ao papel do estado de Minas Gerais para com a educação. No sentido oposto das gestões anteriores, Fernando Damata Pimentel, inaugura a participação do governo petista no estado mineiro sob o programa “Minas Gerais: perdendo o bonde da história” (2015 – 2018), fazendo alusão ao movimento nacional de uma gestão de característica democrática sob os governos petistas a nível nacional. Porém, as intenções que representam este governo não coadunaram com as políticas educacionais que se efetivaram.

Caminhos metodológicos da pesquisa

Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo, por possibilitar ao investigador uma maior amplitude do objeto de estudo ao entendê-lo de diferentes aspectos, social, político, histórico, cultural, econômico, seja de modo independente, como interdependentes entre si, de forma complexa e contextualizada. As pesquisas na área educacional, em específico as investigações em políticas educacionais, tem utilizado esta abordagem, por dentre tantas outras de suas características, por proporcionar aos investigadores qualitativos um interesse *“mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”* (Bogdan; Biklen, 1993, P. 49, grifos do autor). Portanto, é sob esse viés que construímos esta pesquisa, na pretensão de compreender como que o viés neoliberal se materializa nas políticas de gestão educacional mineira desde os governos de Aécio Neves (2003) até de Fernando Pimentel (2018).

Para atingir nosso objetivo nos respaldamos na pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica forneceu-nos, através de “[...] pesquisas anteriores, em documentos

impressos, como livros, artigos, teses [...]” (Bogdan; Bilken, 1993, p. 122), um conjunto de referências que contribuem para alargarmos a discussão e o entendimento de temas que são fundantes da pesquisa, como Estado neoliberal, Neoliberalismo e Gestão educacional. Para tal, contamos com a contribuição de autores, como: Hayek (2010); Harvey (2014); Dardot e Laval (2016) para a primeira temática e Cury (2002); Casassus (1990); Freitas (2018); Laval (2004); Speck (2018) para a temática de gestão educacional.

A pesquisa documental, que é um processo metodológico que utiliza técnicas e diversos instrumentos para apreender e compreender o objeto de estudo (Fávero; Centenaro, 2019), mostra-se através do uso do documento escrito como fonte, como uma pesquisa muito rica de compreender e analisar as políticas educacionais. Para compreender o objetivo deste capítulo, selecionamos como fontes documentais os Planos de Governo dos governadores (Quadro 1) e Leis, Decretos e Portarias referentes às políticas educacionais. Os Planos de Governo são fontes documentais importantes para esta pesquisa, visto que, por eles perpassarem as intencionalidades, concepções de educação, princípios sejam eles neoliberais ou não, nos ajudam a compreender o *modus operandi* neoliberal nas políticas educacionais, para que sejam confrontados com o que, de fato, se implementou.

Quadro 1: Documentos analisados na pesquisa

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

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

O pesquisador qualitativo na área de políticas educacionais vai de encontro aos documentos, com intencionalidade. O conhecimento contido no documento a ser investigado não está dado. Por isso, o documento precisa ser tratado partindo de uma organização dos elementos que dele são retirados, aspecto que realizamos nos tópicos que se seguem neste capítulo, ao trazer os dados analisados e reflexões sobre as políticas educacionais neoliberais que se materializaram nas políticas de gestão educacional dos governos de Aécio Neves a Fernando Pimentel (2003-2018).

“Choque de gestão” nas políticas educacionais mineira: os governos de Aécio Neves e Antonio Anastasia (2003-2014)

As gestões do governo de Minas Gerais sob a condução dos governos do PSDB, em que estiveram à frente Aécio Neves (2003-2010) e Antonio Anastasia (2010-2014), demonstram a concretude do projeto neoliberal nas políticas públicas. Apesar de afirmarem implementar mudanças inovadoras, o *modus operandi* do neoliberalismo do partido PSDB, “herdado” pelo governo Federal de FHC em 1995, esteve mais do que presente, pelo modo que propuseram e colocaram em ação o programa “Choque de Gestão”, que, como o próprio nome sugere, focaliza as mudanças estatais baseadas num modelo de gestão gerencial,

incorporando princípios e diretrizes do setor privado à gestão pública. Esse programa passou por três fases, que se complementaram durante os anos de gestão peessedebista e, segundo Augusto (2013), seguiu as seguintes diretrizes:

a) de um estado provedor para um estado regulador e promotor; b) da burocracia como forma de gestão para o enfoque gerencial; c) de uma forma de controle sobre procedimentos para uma forma de controle sobre resultados, tendo por base o comprometimento e alinhamento dos gestores (Augusto, 2013, p. 1273).

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

Esse diagnóstico argumentado por Anastasia (2006) seria fruto de uma gestão que não estabelecia suas metas, não cobrava resultados, não tinha mecanismos de verificação de desempenho dos órgãos e servidores, entre outros problemas de gestão. Por isso, era preciso que fossem colocados em prática novos modos de gerir o Estado; assim, propõem que haja um “Choque de Gestão” (CG) no modo de operacionalizar a máquina estatal durante os primeiros anos do mandato de Aécio Neves (2003-2006) pela primeira geração do CG. As estratégias gerenciais do CG se voltaram a construir uma agenda política que conciliaria os objetivos econômicos, fiscais e as demandas sociais, o que era chamado de modelo de governança social, na busca de articulação e equilíbrio entre as demandas do Estado, do mercado e sociedade.

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

A educação, como parte de um plano maior, é apresentada sob uma perspectiva de submissão aos condicionantes econômicos, de modo que estabelece a relação com o setor

econômico, para propor quais são as melhorias necessárias para o setor educacional. A baixa na classificação no *ranking* do Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB), que foi de 1º para o 4º lugar na gestão de Itamar Franco, foi apontada como uma baixa na qualidade educacional mineira, que seria recuperada qualitativa e quantitativamente nos diversos níveis de ensino, à medida que a educação se articulasse ao setor econômico. Segundo o PMDI (2003-2020), o que levou Minas a estar nas melhores colocações de qualidade da educação foi o “foco gerencial e não na ação pedagógica” (PMDI, 2003, p. 20).

A reforma que objetivavam realizar na educação não passava pelos processos pedagógicos, mas sim, pelo gerencial. Menosprezavam as próprias finalidades da educação, ao restringi-la ao ensino técnico, que teria como função apenas formar a mão de obra específica para o mercado de trabalho. Seria esta, então, uma educação que forma sujeitos adaptáveis às necessidades econômicas da sociedade. Essas reformas educacionais não são uma novidade para o campo educacional, levando-se em consideração que já vinham sendo fomentadas pelo Banco Mundial desde os anos de 1990, que tinha como preocupação o capital humano. “É a qualidade — em termos de melhor aprendizagem dos alunos — que produz os benefícios econômicos do investimento em educação” (Bruns; Luque, 2014, p. 3).

A preocupação notória e compromisso firmado pelo estado de Minas Gerais era para com a transformação da educação, tida como um direito para tornar-se educação como mercadoria, por meio da relação próxima com o setor privado e o compromisso firmado com os *rankings* Nacionais e Internacionais, favorecendo a lógica da competitividade. Esse modo de funcionamento, que preza o alcance de dados quantitativos, trouxe à Educação mineira diversas consequências, como as elencadas por Reis (2010) *apud* Linhares e França Jr. (2013),

Na contramão dessa busca por um posicionamento nas estatísticas, observa-se uma série de problemas, agravados no curso dos 8 anos de gestão: a) aprofundamento das desigualdades regionais; b) a falta de investimento e infraestrutura; c) o desestímulo dos profissionais da educação – que têm um dos piores salários do país; d) a preocupação com um número reduzido de escolas e o abandono de milhares; e) a falta de democracia na gestão e na garantia dos conselhos; f) a estigmatização da educação do campo e o abandono da educação indígena e quilombola (Reis, 2020 *apud* Linhares; França Jr., p. 200).

Essa realidade é consequência da adoção de uma política de metas e controle de resultados, na qual a gestão gerencial do Estado repercute na preocupação de alcance dos objetivos quantitativos, em detrimento dos objetivos qualitativos, que envolvem a qualidade, o acesso à educação, A valorização dos profissionais, o comprometimento com infraestrutura, financiamento adequado, entre outros.

Dentre as características de uma gestão gerencialista, estava prevista a flexibilização de contratação de novos funcionários, como foi o caso de atuação de analistas educacionais contratados por fora da carreira do Estado para atuar no Programa de Intervenção Pedagógica (PIP). Na lógica do viés neoliberal, a flexibilização no campo do trabalho repercute maiores possibilidades de adaptação dos que concorrem por uma vaga de emprego no mercado, se adequando ao que o mercado pode pagar e oferecer. As leis trabalhistas e regulamentações que garantem estabilidade, salário-mínimo aos empregados são como freios

ao desenvolvimento e crescimento do mercado, sendo desejável a maior flexibilização possível (Mises, 2010).

[...] o tão alardeado “choque de gestão” de Minas retirou direitos históricos dos servidores, tais como: fim dos quinquênios para quem ingressou no serviço público a partir de 2003 e redução dos quinquênios para quem ingressou antes dessa data; fim de políticas salariais conquistadas em governos anteriores; fim do apostilamento; quebra de estabilidade do servidor por insuficiência de desempenho, por meio de avaliação com critérios subjetivos e punitivos, conferindo superpoder às chefias, sendo Minas o único ente da Federação onde isso ocorre; redução da presença do Estado em função das privatizações, fechamento de órgãos importantes e terceirização do serviço público (Fórum de Defesa dos Serviços e Servidores Públicos de Minas Gerais, 2013 *apud* Linhares; França Jr., 2013, p. 209).

No ano de 2008, foi estabelecido um “Acordo de Resultados”, com o compromisso firmado entre Secretarias do Estado e o poder executivo e entre as Secretarias do Estado com os órgãos competentes, que, no caso da Educação mineira, refere-se ao acordo entre as Superintendências Regionais de Ensino e as respectivas escolas estaduais. Assim, elas são atores do “Acordo de resultados”, no qual foram obrigados a firmar o compromisso de alcançar os índices de desempenho estipulados pelas metas do órgão central, tendo como instrumento o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (Simave). Sobre o “Acordo de Resultados”, Augusto (2013) nos esclarece que

A política de resultados, como vem sendo feita em Minas Gerias, é um modelo que coloca sobre os ombros das escolas e professores a responsabilidade pelo sucesso ou o fracasso dos alunos, como se o desempenho acadêmico do aluno dependesse exclusivamente da ação pedagógica do professor, que deve, segundo tal lógica, monitorar resultados, contribuir na economia de despesas, sempre em sintonia com os objetivos mais amplos do governo (Augusto, 2013, p. 1281-1282)

Além da Lei n.º 17.600, de julho de 2008, disciplinar sobre o “Acordo de resultados”, ela também se refere ao “Prêmio por Produtividade”, que “é um bônus a ser pago aos servidores em efetivo serviço” (Art. 23), que realizar a avaliação de desempenho individual e obter um resultado satisfatório, assim como “na avaliação de produtividade por equipe, realizada nos termos definidos em decreto, resultado igual ou superior a 70%” (setenta por cento) (Minas Gerais, 2008, Art. 24, II), o Prêmio exclui todos os professores contratados e temporários, mesmo que eles tenham as mesmas responsabilidades que os demais.

A política de bonificação aos servidores efetivos adotou um viés de neoliberalismo e conservadorismo baseado nos princípios de competitividade, eficiência, eficácia e autodesenvolvimento. Numa perspectiva conservadora, há elementos que ajudam a diferenciar as boas e más pessoas na sociedade. As boas, por seu esforço próprio, não dependem de outrem e contribuem com o desenvolvimento social, sendo a meritocracia a propulsora para essa diferenciação. Aplicada essa lógica ao campo educacional, a política de

bonificação seria o instrumento de diferenciação entre os bons e maus professores, auxiliando a identificar quais estariam conduzindo as escolas a obter bom desempenho e quais estariam freando o alcance dos resultados traçados. A bonificação salarial faria com que os salários fossem adequados aos esforços de cada um, de modo que os maus professores não recebessem o mesmo benefício salarial daqueles que não se esforçaram, valorizando, assim, aqueles que realmente mereceriam. Aos que não receberam a bonificação, seriam incentivados a se esforçarem mais, para que tivesse o bônus num outro momento (Spencer, 1884; Mises, 2010).

A defesa pela meritocracia como princípio no campo educacional estava em consonância com os objetivos dos Organismos Internacionais, que o colocam como elemento chave para alcançar o desenvolvimento econômico e auxiliar o país a se inserir no grupo dos países desenvolvidos. Essa lógica neoliberal e conservadora de organizar a política, desconsidera diversos fatores importantes de serem levados em consideração, como os fatores extraescolares que interferem nos resultados do desempenho dos estudantes, não cabendo somente a qualidade dos professores os resultados obtidos nas provas do Simave. Outro agravante apontado por Augusto (2013) diz respeito à contradição que a cobrança dos resultados representa, pelo fato de que as mesmas escolas são as que conquistam o posto de “melhores escolas”, reforçando suas classificações a cada ano. Isso pode ser explicado pelos fatores apontados por Augusto (2013):

[...] tais escolas têm um poder maior de atração de professores com melhor formação e maior experiência de trabalho, mais habilitados, e de alunos cujas famílias demonstrem maior empenho na escolarização dos seus filhos. (...) As escolas de periferia, que recebem os alunos com mais dificuldade de aprendizagem e professores novatos e menos experientes, muitas vezes não habilitados, ficam em círculo vicioso e não conseguem obter os resultados definidos. Cria-se, desta forma, uma situação injusta, em que pesam outros fatores não considerados no contexto de cobrança de resultados (Augusto, 2013, p. 1277).

Dessa maneira, os pontos de partida de cada escola e dos seus respectivos professores são desiguais, tornando a competição injusta. Outro aspecto que é apontado como injusto por Demailly (2001) é a restrição de análise dos bons resultados do desempenho da escola, atribuído somente às questões técnicas, provas de língua portuguesa e matemática que são feitas fora do contexto escolar, e ignorando outros aspectos educativos, como ética, formação humana e cidadania. Augusto (2013) reafirma a transformação que ocorre ao instituir essa cultura de avaliação, na qual passa de uma “legitimidade substancial (princípios e fins educacionais) para uma legitimidade procedimental, [...] tendo por base um plano ideológico-prático, é considerada como uma “maleta de ferramentas” que será utilizada pelo sistema educacional” (Augusto, 2013, p. 1277-1278). Portanto, o que se pretendeu, ao instituir a avaliação de desempenho por mérito, bônus salariais, acordo por resultados, foi transformar as relações de trabalho nas quais se valoriza a cultura meritocrática e se enfatiza a produtividade “palpável” pelos resultados métricos como um diferencial.

As ações educacionais implementadas pelos governos do PSDB demonstravam a falta de compromisso para com a educação, concebendo-a não como um direito que precisa

ser resguardado pelo Estado, mas a possibilidade de se efetivar como uma vitrine eleitoral; por isso, investiu nas políticas de focalização. Esta política se dividiu em duas frentes de atuação: a primeira, voltada para o atendimento de escolas com problemas educacionais e sociais evidentes, localizadas em regiões vulneráveis; e a segunda, voltada para a implantação de escolas-referência.

A lógica em se efetivar políticas educacionais que envolvam o êxito de tão poucas escolas perpassa o investimento financeiro, de formação de professores, de melhoria na estrutura das escolas, de melhor organização do trabalho pedagógico, cursos para gestão, todos em uma escala muito menor do que seria se a preocupação de melhoria da Educação mineira fosse para com todas as escolas do estado. Sendo assim, a política de implantação de Escolas-Referência oportuniza ao governo Aécio Neves a divulgação de melhorias em escolas, mesmo que seja focalizada, proporcionando a “vitrine do descaso”, pois deixa as demais escolas à margem dos benefícios. As desigualdades escolares tendem a se acentuar por essa opção de projeto educacional de governo, à medida que o Estado se exime de suas responsabilidades com a maioria das escolas mineiras.

As gestões do governo de Aécio Neves foram fortemente vinculadas ao viés neoliberal, incorporado pelas políticas voltadas à gestão gerencial que primavam o modo de funcionamento do setor privado. “[...] Pôde-se concluir também que o choque representou uma mudança de cunho estritamente gerencial” (Queiroz; Ckagnazaroff, 2010, p. 688), configurando-se, assim, como mais um *modus operandi* do neoliberalismo presente nas políticas educacionais mineira.

Seguindo na mesma direção, Antonio Augusto Anastasia percorreu pelos mesmos rumos. Anastasia teve um grande histórico na política mineira, e quando assumiu o cargo como governador (interino) do estado de Minas Gerais, no ano de 2010, já estava bem familiarizado com as políticas e modo de gestão, pois ele mesmo já havia implementado várias políticas. Quando Aécio Neves iniciou seu mandato em 2003, Anastasia assumiu a Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão, cargo que o levou a ser responsável pela implementação do programa “Choque de Gestão” em sua primeira fase. Em 2005, assumiu a Secretaria de Estado de Defesa Social, marcando sua passagem pela pasta ao implementar políticas de cunho neoliberal que coadunavam com o programa CG, como a política de metas para as ações dos policiais que se baseava em fornecer punições e recompensas de acordo com as ações executadas pelos policiais.

Quando o programa “Choque de Gestão” entrou na segunda fase, Anastasia efetivava as ações deste como Vice-Governador, cargo que assumiu em janeiro de 2007. E, ao assumir o Governo de Minas Gerais, em 31 de março de 2010, ele apresentava o plano de Governo “Minas de Todos os Mineiros – As redes sociais de desenvolvimento Integrado”, como a terceira fase do Programa “Choque de Gestão”. Essa proposta ficou popularmente conhecida como “Gestão para a cidadania” ou “Estado de Redes”.

Essa terceira etapa do programa estava orientada pela melhoria dos indicadores, sejam eles nos diferentes campos, sociais, econômicos, humanos etc., dando continuidade aos princípios que já se faziam presentes nas gestões anteriores, como a ideia de menor gasto possível do Estado com as questões sociais. A ideia era, desde o começo, “fazer mais e melhor com menos para [...] fazer de Minas o melhor Estado para se viver no Brasil” (Governo do Estado de Minas Gerais, 2006, p. 11). Também objetivava estabelecer o equilíbrio fiscal, a continuação de uma proposta de gestão que tivesse o estabelecimento de

metas, a fiscalização e acompanhamento por meio das avaliações de desempenho, mantendo o foco nos resultados.

Um pilar que veio a ser acrescido, com relação às propostas anteriores, foi o “convite” ao exercício da cidadania, que, sob o entendimento do viés neoliberal, a participação dos cidadãos deve ocorrer nas políticas públicas para monitorar e fiscalizar o andamento das mesmas, para assegurar a qualidade educacional. Com relação ao “estado em redes”, houve uma redefinição do PMDI (2011-2030) com relação às metas, que passaram a ser regionalizadas e estratégicas, para então compor, junto ao estado de Minas Gerais, de maneira articulada, visando a um melhor funcionamento da administração do estado.

A gestão também se configurava como descentralizada, cooperativa e em favorecimento das autonomias administrativas. Porém, os discursos que incrementavam o modelo de gestão dos governos peessedebistas com palavras como “democratização de acesso” e “participação”, não passavam de elementos falsos que não eram contemplados nos moldes da terceira geração do programa “Choque de Gestão”. A educação, neste plano, tinha o papel de fabricar capital humano, ou seja, continuava subordinada aos ditames da economia.

A educação foi defendida, no plano, como um mecanismo a ser utilizado para superar as desigualdades sociais, por ser uma via de democratizar as oportunidades que favorecem os sujeitos a terem um crescimento pessoal. Nesse sentido, defendiam uma educação que formasse sujeitos úteis à sociedade. Seguindo nessa direção, o programa “Reinventando o Ensino Médio” foi lançado em 2013, e estreitava os laços entre educação, empregabilidade e cidadania, sendo que a adesão ao programa deveria considerar a articulação entre eles como uma exigência. Isso, denota, a educação aos moldes do interesse do mercado.

A perspectiva educacional adotada no governo de Antônio Anastasia, era o da eficiência e eficácia estipulada pelos Organismos Internacionais, que tinha como objetivos, “Promover um salto na escolaridade média da população, formada em um sistema eficiente, com altos níveis de equidade e orientado por padrões internacionais de custo e qualidade” (Minas Gerais, 2011, p. 34). Os padrões de custo e qualidade internacional remetiam a uma padronização dos níveis de desempenho da educação que não levavam em consideração as particularidades regionais mineiras. Os demais objetivos também se ligavam a questões envolvidas com as provas de avaliação externa, ao restringirem o entendimento de qualidade da educação, ao alcance de notas nas avaliações externas do SIMAVE, “Reduzir as disparidades regionais de aprendizado em Minas Gerais; Promover um salto de qualidade no ensino, orientado por padrões internacionais” (Minas Gerais, 2011, p. 34).

Na intenção de alcançar a qualidade métrica da educação a qualquer custo, e respaldados nos princípios neoliberais de competitividade, foi adotada como política a publicização dos resultados do IDEB na porta das escolas, como salienta Rocha (2013),

A gestão atual, a Secretaria de Estado da Educação (SEE-MG), a partir de fevereiro de 2013, adotou a instalação de placas com a nota do IDEB na porta de cada uma de suas escolas estaduais. Tal atitude reflete o compromisso estrito do governo PSDB com o “marketing” educacional, em detrimento de verdadeiras melhorias na qualidade, acompanhadas do diálogo com a comunidade escolar. Dessa forma, escolas com notas baixas afixadas em suas portas são ainda mais desvalorizadas pela comunidade,

bem como seus profissionais são responsabilizados por tal avaliação (Rocha, 2013, p. 202).

A gestão de Antônio Anastasia, assim como as gestões de Aécio Neves, preocupou-se com a educação para usá-la como vitrine eleitoral, não se preocupando, de fato, com o processo a ser trilhado, mas com os resultados que deveriam ser obtidos. Essa perspectiva também está em acordo com lógica de gestão gerencial, na qual a competitividade deveria estipular o alcance de melhores resultados, desconsiderando os diferentes pontos de partida a partir dos quais cada uma das escolas inicia suas jornadas educativas.

Essa realidade é consequência da adoção de uma política de metas e controle de resultados, na qual a gestão gerencial do Estado repercute na preocupação de alcance dos objetivos quantitativos, em detrimento dos objetivos qualitativos, que envolvem a qualidade, o acesso à educação, a valorização dos profissionais, o comprometimento com infraestrutura, financiamento adequado, entre outros.

As políticas educacionais sob o governo de Fernando Pimentel: Ruptura ou continuidade neoliberal?

A proposta de governo de Fernando Pimentel², que ingressa no governo mineiro no ano de 2015, vinha na contramão do que havia sido implementado nos governos do PSDB, sob o programa “Choque de Gestão”. O Plano de Governo de Pimentel intitulado, “Minas Gerais: perdendo o bonde da história”. Enfatizava o momento de profunda mudança social que ocorria no Brasil, devido aos anos de gestão dos governos de Lula e Dilma, as quais Minas estaria “perdendo o bonde da história”, em virtude dos 12 anos de gestão do PSDB. O Plano reforçava a busca de um resgate da participação popular nas tomadas de decisão de criação e implementação das políticas, de modo que os princípios de gestão democrática se contrapunham à lógica gerencialista que havia se firmado no estado mineiro. Enfatizava a necessidade urgente de modificar o modelo de Estado – “É preciso superar o Estado apenas gerente e **Recriar** o Estado Planejador” (Minas Gerais, 2014, p. 3, grifo do autor) –, reforçando a necessidade de se construir um planejamento a longo prazo, em contraposição aos planejamentos de curto prazo realizados pelo PSDB. Assim, defendia “uma nova forma de gestão, descentralizada, participativa e transparente” (Minas Gerais, 2014, p. 3) e criticava a incorporação dos mecanismos da rede privada à rede pública.

Portanto, a proposta apresentada pelo governo Pimentel repudiava os mecanismos de gestão utilizados pela gestão passada, e, ao invés disso, encontrava-se, repetidas vezes no plano, palavras como: participação, diálogo, escuta, capacidade de ouvir, interagir, acesso, no decorrer de todo o documento do Plano de Governo de Fernando Pimentel, enfatizando a transparência na gestão e a participação como “valores centrais neste novo modelo de gestão” (Minas Gerais, 2014, p. 4). Tentaram colocar em prática a gestão participativa, por meio de Fóruns Regionais de Governo, os quais foram instituídos pelo Decreto n.º 46.774, de junho de 2015.

² O ingresso de Fernando Pimentel no governo de Minas Gerais, em 2015, marcou historicamente, por dois fatores: primeiramente, por ter sido a primeira vez que o PT elegeu um governador no estado de Minas Gerais; segundo, pela derrota nas eleições, em 2014, contra um partido que era tradição no estado, o Partido da Social-Democracia Brasileira – PSDB, pelo qual concorria Pimenta da Veiga.

Os objetivos dos Fóruns estavam em consonância ao modelo de gestão descentralizada, que previa abranger as demandas dos 17 Territórios de desenvolvimento de Minas Gerais³, que se subdividiam em 78 microterritórios. Com esse mecanismo de gestão territorial, pretendiam realizar um planejamento que abrangeria todo o estado de Minas Gerais, utilizando de debates, apresentação de propostas e prioridades, diagnóstico da realidade social, monitoramento e avaliação, com o envolvimento da sociedade nas discussões (Minas Gerais, 2015).

O comprometimento do governo de Fernando Pimentel coadunou, em alguns aspectos, com a participação popular para compor os processos decisórios das políticas públicas, na tentativa de “colocar o poder nas mãos do povo”. Porém, não se efetivou, de fato, pois decisões que eram construídas nos Fóruns de discussões não eram levadas a cabo, ou pelas modificações das redações finais das legislações, ou pela inviabilidade de destinação de verbas e recursos para, de fato, se efetivarem. Dessa maneira, o *modus operandi* do neoliberalismo se sobrepôs ao modo de governar do PT em Minas Gerais, se tornou um conjunto de tentativas de construir um governo popular, em especial, uma educação popular, que não se concretizou.

Em grande parte, a não concretização se deu pelas escolhas de colocar o governo mineiro a serviço do capital em benefício da manutenção do poder hegemônico de grupos favorecidos, em detrimento dos trabalhadores da educação e de suas reivindicações. A respeito à característica principal que se assegurava o partido dos trabalhadores em seu surgimento, que criticava a utilização do Estado como mecanismo de perpetuação da estrutura do sistema capitalista, o estado mineiro fere esse princípio ao deixar as classes trabalhadoras (da saúde, educação e segurança pública) com salários atrasados e honrar as dívidas com os bancos.

O *modus operandi* neoliberal do governo Pimentel se mostrou, principalmente, através do Decreto de Calamidade Financeira do estado de Minas Gerais (Decreto n.º 47.101/2016), ao se eximir de suas funções, especialmente com relação à educação, que ficou à deriva do caos. Nos dois primeiros anos do governo de Pimentel, em decorrência da redução do crescimento da China, que fez com que o preço dos *commodities* fossem derrubados, e como Minas “é o maior produtor de ferro do país, um dos principais produtos exportados pelo Brasil”, “afetou o ritmo de alta arrecadação do estado” (Veja, 2016, s/p.). Desse modo, o estado mineiro decretou estado de calamidade financeira, em dezembro de 2016. E, nesse contexto, explicitou-se as escolhas orçamentárias do estado, que atrasou inúmeras vezes o pagamento dos servidores públicos que atuavam nas áreas sociais, décimo terceiro sem previsão de ser pago e salários mensais fracionados em até três vezes. Nesse sentido, o Decreto de Calamidade Financeira foi utilizado como uma justificativa a estes problemas ocasionados aos servidores, como estipula o art. 1º do citado dispositivo, que “as receitas originárias, derivadas e transferidas têm sido insuficientes dado o severo momento econômico mundial e nacional que compromete a capacidade de investimento e custeio para a manutenção dos serviços públicos” (Minas Gerais, 2015, s/p.).

³ “Fóruns regionais de Governo são: Alto Jequitinhonha; Caparaó; Central; Mata; Mpedio e Braixo Jequitinhonha; Metropolitano; Mucuri; Noroeste; Norte; Oeste; Sudoeste; Sul; Triângulo Norte; Triângulo Sul; Vale do Aço; Vale do Rio Doce; e Vertentes” (Minas Gerais, 2015, Art. 9º).

Um dos objetivos em se decretar o estado de calamidade é chamar a atenção da população e da federação quanto à situação financeira do estado, servindo para alarmar a gravidade da situação. O segundo objetivo é de caráter mais prático, que busca a flexibilização orçamentária, que permite aos estados o descumprimento dos limites estabelecidos pela Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), dando-lhes o “direito” legal de parcelar e/ou atrasar dívidas, suspender alguns gastos. Os dois objetivos nos auxiliam a compreender a medida de calamidade assumida pelo estado mineiro, como estratégia neoliberal.

O primeiro objetivo se enquadra como estratégia neoliberal, ao chamar as responsabilidades para o fornecimento de serviços básicos da população a ela própria, tirando a responsabilidade do estado, sob o discurso de falta de dinheiro. E o segundo objetivo também é uma estratégia neoliberal, à medida que a flexibilização pode proporcionar a quebra dos direitos adquiridos pelos servidores do estado e da população, seguindo a mesma lógica defendida por Mises (2010), de querer a ausência de um salário-mínimo, para que o mercado pudesse operar a regulação dos salários de acordo com as demandas de empregos disponíveis, para que assim, mesmo em péssimas condições de trabalho, as pessoas estivessem empregadas. E seguindo essa lógica neoliberal, a gestão mineira escolheu parcelar e atrasar salários dos servidores, descumprindo as leis trabalhistas, pela flexibilização que o estado de calamidade financeira lhes proporcionava.

No último dia 5, o governador do estado, Fernando Pimentel (PT), anunciou que o pagamento do funcionalismo público seria realizado em três parcelas, seguindo critérios já adotados anteriormente: servidores com salário até R\$ 3 mil receberiam integralmente, servidores com salário até R\$ 6 mil receberiam metade desse valor e o restante na segunda parcela, e os servidores com salário acima de R\$ 6 mil receberiam uma parcela de R\$ 3 mil, uma segunda parcela de R\$ 3 mil e o restante na terceira parcela (Rede Brasil Atual, 2018, s/p.).

Dentre os profissionais que receberam seus salários atrasados e parcelados, estavam os da segurança pública, saúde e educação, sendo que os profissionais da educação faziam parte do último grupo a receber seus salários, demonstrando o descaso com a área educacional. Essa realidade esteve presente nos três últimos anos do governo Pimentel, o que ocasionou, por diversas vezes, greves e paralisações por parte dos profissionais da educação. A declaração de estado de calamidade financeira buscava amenizar o impacto da realidade mineira e o descaso com as áreas sociais, porém as escolhas dos pagamentos em dia a banqueiros⁴ deixam evidente a escolha política do estado de calamidade financeira, visto que primam, acima de tudo, a economia.

A situação de calamidade financeira do estado também afetou diversos municípios, que pela falta de repasses do estado, também decretaram estado de calamidade financeira. Foram 138 cidades mineiras que decretaram estado de calamidade financeira em decorrência de uma dívida que ao final do mandato de Pimentel, novembro de 2018, passava de 10 bilhões. Essa situação se reverteu numa propagação das ações do estado, sendo multiplicadas

⁴ “Enquanto juízes e políticos, como o próprio Pimentel, continuam recebendo rios de dinheiro e tendo seus privilégios garantidos, enquanto os empresários enriquecem ainda mais recebendo isenções milionárias do governo do Estado de Minas Gerais, as famílias dos professores não tem dinheiro do 13º pra passar o final do ano” (Esquerda Diário, 2017, s/p.).

aos municípios, que seguiram os mesmos caminhos, ao afetar, primeiramente, o pagamento dos salários e décimos terceiros dos funcionários públicos dos seus municípios (Globo, 2018).

A política de avaliação em larga escala teve continuidade no governo de Pimentel, apesar de esta ter sido utilizada como mecanismo de regulação pela cobrança de resultados no governo anterior. Mas, em 2016, houve uma mudança de nomenclatura no significado da palavra “SIMAVE”, que pode mostrar um novo enfoque que era desejável e necessário ao ser denominado de Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública. Também se alterou a utilização dos resultados obtidos nas provas do SIMAVE, ao retirar a obrigatoriedade de se fixar placas na porta das escolas para comprovar as notas retiradas pelos alunos. Ainda no ano de 2016, o 7º ano do Ensino Fundamental e a 1ª série do Ensino Médio passaram a realizar a prova do SIMAVE, assim como os microdados referentes aos resultados dos alunos foram disponibilizados às escolas, para que fizessem o acompanhamento mais minucioso, o que modifica o foco, antes dado apenas no resultado, para se preocupar com o processo. Esses aspectos evidenciam tentativas do governo de Pimentel em se distanciar dos governos de Aécio Neves e Antonio Anastasia, porém comprova-se que houve mais manutenções das propostas educacionais de cunho neoliberal do que rompimentos que se efetivaram.

Considerações finais

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

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

A proposta do “Choque de Gestão”, que buscava efetivar um novo padrão de Estado, se dividiu em três fases, em que o Governo do PSDB esteve à frente do executivo do governo mineiro. A primeira e segunda fase, sob a gestão de Aécio Neves (2003-2010), tinha como foco a gestão para resultados; e a terceira fase, sob o Governo de Anastasia (2010-2014), chamada de “Estado em rede”. Durante os 12 anos de governo do PSDB, muito pôde ser realizado no avanço de um Estado neoliberal, com características de uma gestão

gerencial baseada em princípios como eficiência, eficácia, competitividade, que teve seus desdobramentos para a Educação mineira, se revertendo em omissão, descaso, desigualdades escolar e social.

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

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

Os reflexos para educação de um conjunto de ações estatais de cunho neoliberal, baseado em eficiência, eficácia, com cobrança de resultados a partir de metas métricas descontextualizadas das realidades particulares das unidades de ensino, afastaram das escolas as possibilidades de funcionarem sob os princípios de gestão democrática, de expandirem na busca de proporcionar acesso a uma educação de qualidade como um direito, tendo em vista que as parcerias públicas privadas vinham crescendo e o Estado vinha omitindo suas responsabilidades. Os embates e contrassenso com as políticas neoliberais na educação não tiveram êxito na gestão de Fernando Pimentel, mas sim uma continuidade de ações que caracterizavam o Estado como omissor e que daria abertura para o ingresso de um governo declaradamente de vertente “Liberal”, o governo de Romeu Zema (2019 – atual) que encontrou muito do caminho neoliberal já trilhado.

Referências

AUGUSTO, Maria Helena. Os últimos dez anos de governo em Minas Gerais: a política de resultados e o trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1269-1285, out.-dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PSsQbtqs5JFG8N4G7y4hBfm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**, f. 168, 1993. 336 p.

BRUNS, B.; LUQUE, J. **Professores excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Banco Internacional do Desenvolvimento/Banco Mundial. Washington D. C., 2014.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Rev. Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 1, jan.-dez. 2019. 10.14210/contrapontos. v19, n1. p170-184. Disponível em: www.univali.br/periodicos. Acesso em: 11 ago. 2020.

GLOBO. **MG já tem 138 cidades em estado de calamidade financeira**. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2018/11/22/minas-gerais-ja-tem-138-cidades-em-estado-de-calamidade-financeira.ghtml>. Acesso em: 20 jan. 2023.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LINHARES, Clarice Barreto; FRANÇA JR., Adelson. O direito à educação na berlinda: Minas Gerais e os descaminhos na condução da política de educação. *In*: REIS, Gilson; OTONNI, Pedro. **Desvendando Minas**: Descaminhos do Projeto neoliberal. Belo Horizonte, 2013.

MINAS GERAIS. **Lei ordinária n.º 17.600, de 1 de julho de 2008**. Disciplina o acordo de resultados e o prêmio por produtividade no âmbito do poder executivo e dá outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-17600-2008-minas-gerais-estabelece-a-estrutura-organica-da-administracao-publica-do-poder-executivo-do-estado-e-da-outras-providencias> Acesso em: 10 jan. 2023.

MINAS GERAIS. **Lei Delegada n.º 180**. Dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. 20 de janeiro de 2011. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LDL&num=180&ano=2011>. Acesso em: 30 jul. 2020.

MINAS GERAIS. **Propostas de Diretrizes para o Programa de Governo Fernando Pimentel – 2015 – 2018**. Minas Gerais: perdendo o bonde da História, 2014.

MINAS GERAIS. **Lei n.º 21.710, de 30 de junho de 2015**. Dispõe sobre a política remuneratória das carreiras do grupo de atividades de educação Básica do poder executivo, altera a estrutura da carreira de professor de educação Básica e dá outras providências. 2015. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-21710-2015-minas-gerais-dis>

poe-sobre-a-politica-remuneratoria-das-carreiras-do-grupo-de-atividades-de-educacao-basica-do-poder-executivo-altera-a-estrutura-da-carreira-de-professor-de-educacao-basica-e-da-outras-providencias Acesso em: 20 jan. 2023.

MISES, Ludwig Von. **Liberalismo**. Tradução: Haydn Coutinho Pimenta. São Paulo, Brasil: Instituto Ludwig von Mises, 2010.

OLIVEIRA, F. A.; RIANI, F. **Limitações e Conseqüências do Ajuste Fiscal do Estado de Minas Gerais no Governo Aécio Neves**. Diamantina: Cedeplar, 2004.

REDE BRASIL ATUAL. **Em Minas, trabalhadores da educação estão parados por falta de salários**. 2018. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/trabalho/em-minas-trabalhadores-da-educacao-estao-paralisados-por-nao-receberem-seus-salarios/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2015.

SPENCER, Herbert. **O indivíduo contra o Estado**. 1884.

VEJA. **Governo de Minas Gerais decreta calamidade financeira**. 2016. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/governo-de-minas-gerais-decreta-calamidade-financeira/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

A AVALIAÇÃO EXTERNA NO BRASIL E EM MINAS GERAIS NO CONTEXTO DE REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO*

Lucia de Fatima Valente
Marcelo Soares Pereira da Silva
Betania de Oliveira Ribeiro Laterza

Este capítulo tem por objetivo analisar as políticas de avaliação implantadas pelo governo federal e pelo governo estadual de Minas Gerais a partir do início da última década do século passado até os dias atuais. Busca ainda apreender as implicações dessas políticas na melhoria da qualidade do ensino. Atualmente a avaliação tem-se configurado como um dos principais eixos da regulação da educação, uma vez que se constituiu em mecanismo de controle de distribuição de recursos, pois o Estado tem atrelado o financiamento aos resultados dos índices alcançados nos testes. Essa medida advém da redefinição do papel Estado, que passou da condição de Estado Educador¹ para Estado Avaliador, que, de acordo com Dias Sobrinho (2003, p. 59-60), assume as seguintes características:

Como avaliador ou interventor, o Estado costuma praticar uma avaliação predominantemente controladora e organizadora de suas políticas de distribuição de recursos – diretamente, sob a forma de orçamentos, indiretamente, por meio de premiações e incentivos –, hierarquização institucional com base em resultados de testes de rendimentos e quantificação de produtos, (re)credenciamentos de cursos e *accreditation*. Em geral, são avaliações externas, somativas, orientadas para o exame dos resultados, realizadas *ex post* e seguem prioritariamente os paradigmas objetivistas e quantitativistas.

A partir da reforma do Estado nos anos de 1990, a avaliação educacional ganhou centralidade. Entretanto, ela deve ser compreendida no contexto de um sistema de valores e normas de uma conjuntura social determinada. Isso significa que não há, em termos absolutos, um modo "certo" ou "errado" de avaliar, mas que o seu papel, os instrumentos e meios utilizados para conhecer uma realidade dependem das demandas e necessidades de cada momento histórico.

Trata-se de um campo em disputa, em que diferentes posições e concepções teóricas estão presentes. Para uns assume princípios e critérios baseados na ética, na democracia, na autonomia, mas garantindo eficiência e qualidade, orientadas por indicadores sociais, tendo, portanto, as funções diagnóstica e formativa. Em contraposição, existem os modelos implantados pelos órgãos oficiais caracterizados pelo *quase-mercado*², que privilegia princípios

* DOI - 10.29388/978-65-6070-057-4-0-f.71-88

¹ De acordo com Barroso (2005), nos países europeus, o Estado Educador baseava-se numa aliança entre o Estado e os professores, combinando, portanto, um componente burocrático ligado a um Estado-nação responsável pela educação do povo e um componente profissional.

² A noção de quase-mercado significa a introdução de concepções de gestão privada nas instituições públicas, sem, no entanto, alterar a essência dessas últimas. Diferencia-se do mercado nos aspectos conceituais e operacionais e é utilizada no setor público como mecanismo indutor de melhorias. Segundo Oliveira & Souza (2003), “as medidas cabíveis dentro

e critérios de eficiência, produtividade e competitividade, priorizando a aferição pontual do desempenho dos alunos, e articulados ao financiamento.

Essa segunda concepção justifica os nexos que vêm marcando a avaliação educacional no país, visto que privilegiam os produtos e os resultados em detrimento dos processos. De um modo geral, não há uma análise dos fatores associados aos baixos desempenhos e classificam-se as escolas em função do mérito. A questão da qualidade está atrelada à lógica competitiva, pois acredita-se que a competição gera qualidade. Inerente a essa seleção e classificação está a ideia de exclusão e a naturalização da desigualdade.

Atualmente, a avaliação se constitui em prioridade dos governos, tornando-se então uma questão de Estado. Alguns autores, como Simões (2007), citado por Reis (2008), têm denominado esse movimento de *Avaliocracia*, ou de “*esquizofrenia avaliativa*”, dada a ênfase nesse mecanismo. Em função de sua complexidade, Sobrinho (2002) remete ao conceito de campo³ para melhor compreendê-la. Na sua visão, a avaliação é plurirreferencial, sendo, portanto, complexa, polissêmica e contendo múltiplas e heterogêneas referências. Nessa perspectiva, as práticas avaliativas se manifestam de diferentes maneiras e constituem modelos diferenciados conforme as concepções presentes no seu referencial teórico.

Ainda na visão de Sobrinho (2002), os modelos de avaliação vigentes são originados do liberalismo, uma vez que em seus princípios estão presentes a ideia da liberdade de escolha, o individualismo e o empirismo, princípios esses compatíveis com a sociedade mercantilista, competitiva e individualista. No entanto, a avaliação é justificada pelo argumento de auxiliar no processo de reconstrução da escola pública democrática e de qualidade.

Nessa perspectiva, atualmente todos os níveis de ensino vêm sendo submetidos a avaliações periódicas, seja no âmbito do governo federal, seja no de governos estaduais e municipais. Em nível nacional, os programas de pós-graduação são avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), cujos resultados são reconhecidos pela comunidade acadêmica e amplamente divulgados pela mídia. Os cursos superiores foram avaliados pelo MEC, até 2004, por meio do Exame Nacional de Curso (ENC), também denominado de “provão”, atualmente substituído pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), com outra perspectiva de avaliação, mas que reforça a tendência de se estabelecer uma “cultura de avaliação” em nosso meio. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb, do Inep/MEC, desde 1992 vem avaliando o desempenho das escolas do Ensino Fundamental em todo o Brasil.

O Saeb foi criado com o objetivo de monitorar a qualidade do ensino, bem como verificar a equidade e a eficiência dos sistemas de educação básica. Para tanto, se propõe a desenvolver indicadores de qualidade, de equidade e de eficiência do ensino brasileiro; identificar as diferenças regionais e fatores que influenciam na aprendizagem dos alunos; oferecer informações técnicas aos gestores do sistema; socializar os resultados de forma clara para a sociedade; consolidar competências técnicas e científicas na área de avaliação

dessa lógica podem ser diversas, mas, no caso da educação, os mecanismos que têm evidenciado maior potencial de se adequarem a ela são as políticas de avaliação, associadas ou não a estímulos financeiros” (p. 877)

³ Campo, para Bourdieu, é um espaço social estruturado relativamente autônomo em relação a outros espaços sociais. Embora inter-relacionados, definem-se em função de seus objetivos específicos, diferenciando-os no seu funcionamento e em sua estrutura. Caracteriza-se pelas suas disputas e hierarquias internas.

educacional e promover intercâmbio entre as instituições de ensino e pesquisa; comparar o desempenho nacional com outros países.

No primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), o Saeb foi reestruturado e passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que focaliza a gestão dos sistemas e é realizada por amostragem nas unidades federadas; e a Avaliação do Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil, que tem por foco a escola. Existe ainda o processo de avaliação dos alunos egressos do Ensino Médio, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem.

No segundo mandato desse governo foi criada a Provinha Brasil e instituído o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), além de terem sido realizadas mudanças no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade, antigo Provão) e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que passou a determinar o ingresso dos estudantes em universidades federais.

Estados e municípios criaram também seus sistemas de avaliação. Em Minas Gerais foi instituído na rede estadual o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), e a rede municipal de Educação de Belo Horizonte criou o (Avalia-BH), mas realiza também as avaliações do Estado. Também foram criados o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe), o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (Saers) e o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes), entre outros. Em São Paulo, foi criado o Saresp para avaliar a rede estadual e, no âmbito do município, foi instituída a Prova São Paulo, que avalia o desempenho dos alunos da rede municipal.

No âmbito internacional existe o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa). É um programa de avaliação comparada promovido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), aplicada a cada três anos, e do qual o Brasil participa desde 2000. Esse exame tem por objetivo aferir o nível de leitura, matemática e ciências dos estudantes de 15 anos, independente da série que estejam cursando.

Com o Plano de Desenvolvimento da Educação e, no seu âmbito, o decreto 6.094/2007, a avaliação ganhou ainda maior centralidade devido à criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que é resultado do desempenho dos estudantes na Prova Brasil e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) aliados às taxas de aprovação. Partiu-se desse diagnóstico para o estabelecimento de metas para a melhoria da qualidade do ensino para os 13 anos seguintes. De acordo com o PDE, o governo deixou de praticar exame e passou a fazer avaliação, tendo em vista a instituição de um sistema de avaliação cujo índice seria referência para o MEC, no sentido de garantir recursos e assistência técnica às escolas públicas, vinculados ao plano de metas.

Com esse horizonte, na perspectiva do MEC, o Saeb e a Prova Brasil passariam a funcionar como instrumentos de avaliação do sistema educacional brasileiro, com a finalidade de auxiliar o desenvolvimento e a implementação de políticas educacionais. Para tanto, testam as habilidades e as competências dos alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio em língua portuguesa e matemática. O que os diferencia é o fato de o Saeb ser realizado por amostragem de estudantes e abranger escolas públicas e privadas, urbanas e rurais, enquanto a meta da Prova Brasil é avaliar todos os alunos das escolas públicas urbanas.

Nos documentos norteadores das políticas implementadas nas últimas três décadas, a avaliação se justifica pela necessidade de responder de forma mais satisfatória às demandas sociais na área de educação e de se estabelecerem procedimentos mais ajustados à realidade. Sua finalidade é, portanto, servir como instrumento fundamental para o planejamento e tomada de decisões na área educativa. Justifica-se também pela necessidade de informar periodicamente às escolas e à sociedade em geral sobre o processo de implementação das políticas e ações adotadas, bem como a respeito dos seus efeitos e repercussões no sistema de ensino.

Considerado um estado pioneiro em avaliação em larga escala, Minas Gerais a tem utilizado na escola pública, desde 1991, como um dos pilares da sua política educacional. A implantação efetiva do Programa de Avaliação Educacional da Escola Pública de Minas Gerais concretizou-se, inicialmente, por meio da resolução nº 6.908, de 18 de janeiro de 1992. Em março do mesmo ano realizou-se a primeira experiência de avaliação do sistema educacional, da qual participaram 311.451 crianças iniciantes da 3ª série do Ensino Fundamental de todas as escolas estaduais, o que teve continuidade nos governos posteriores. (SEE/MG, 1998) Em 2000 foi instituído o Simave, que em 2003 foi aperfeiçoado e se encontra em vigor atualmente.

De acordo com a SEE/MG (2000), o Simave tem como objetivo final a valorização da escola pública e a melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, a avaliação é um importante instrumento que visa a fornecer informações qualificadas para que os gestores da educação, tanto no âmbito do sistema, quanto no âmbito das escolas, possam promover melhorias a partir do diagnóstico de problemas e necessidades.

O Simave foi resultado de um acordo assinado em 2000 com o Ministério da Educação Nacional e o da Ciência e Tecnologia da França, que possibilitou o intercâmbio técnico e científico que objetivou a formação de pessoal especializado em nível de pós-graduação e o aperfeiçoamento do sistema de avaliação no Brasil aproveitando a experiência de avaliação educacional praticada naquele país há mais de 25 anos. Entretanto, em Minas Gerais, as bases da avaliação foram construídas a partir da reforma educacional do estado no início dos anos de 1990.

Inspirado no modelo francês, o Simave foi implantado em 2000 e coordenado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, mais especificamente pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Para a efetivação do Programa de Avaliação da Educação Básica – Proeb, executado pelo Simave, participaram 27 instituições regionais de ensino superior e todas as Superintendências Regionais de Ensino do Estado.

Ao comentar a institucionalização da avaliação do sistema escolar francês, Yasbeck (2001/2002) afirma que tal processo iniciou-se de forma tímida em 1977 e 1978, concretizando-se no contexto das mudanças ocorridas nos anos 1980. Assim, em 1987, deu-se início ao programa de avaliação pautado no conhecimento mais aprofundado do sistema educacional.

Com o advento da Lei nº 89.486 de 10 de julho de 1989, no contexto dos processos de descentralização e desconcentração na França, foi concedida às escolas maior autonomia para gerir seus processos e dinamizar sua política administrativa. E visando a maior coerência e aprendizagem dos alunos no âmbito da escola, a legislação precisou garantir o desenvolvimento do trabalho coletivo dos professores, tanto no que se refere ao projeto de ciclo, quanto

ao projeto pedagógico da própria escola. Foi também necessária a sistematização da avaliação, que se tornou instrumento fundamental para a administração em todos os níveis com o claro objetivo de contribuir para a melhoria do sistema educativo.

Para se efetivar tal proposta, realizou-se um amplo diagnóstico para conhecer o funcionamento do sistema educacional daquele país. No que tange aos instrumentos, esses visavam a verificar as capacidades e competências de modo que seu resultado possibilitasse a análise dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes. De acordo com Yasbeck (2001/2002, p. 20),

As avaliações partem de princípios simples, mas não significa que sua construção seja facilitada, e se orientam pelos programas e pelas instruções oficiais onde são explicitados os objetivos do ensino. Esses objetivos são gerais e progressivamente especificados, para, finalmente, chegarem aos itens dos testes prontos que serão aplicados aos alunos. Em primeiro lugar, a definição dos itens é ligada a cada exercício. Isto nem sempre é conceitualmente fácil de operacionalizar, pois exige cuidados para obter o diagnóstico mais rico possível.

Para a operacionalização, foram formados no contexto francês grupos de trabalho que abrangiam diversas categorias profissionais. A equipe de avaliação era composta por inspetores, professores, especialistas em diversas disciplinas, psicólogos e pedagogos. Essa equipe era sempre renovada para evitar rotina e possibilitar a ampliação do conhecimento por parte dos envolvidos. Ainda conforme análise de Yasbeck, (2001/2002, p. 21), a avaliação educacional se realizava por meio da avaliação das competências escolares, que era assim explicitada:

A avaliação pelos professores, que permite melhor compreender a natureza do ato de avaliação e mostrar também que as notas escolares não constituem uma única fonte para julgar o desempenho dos alunos; os resultados ou balanço-diagnóstico das performances dos alunos, visando direcionar o estado dos saberes, do saber fazer, e das competências dos alunos num dado momento; a avaliação como forma de regulação da aprendizagem que é chamada de formativa e que visa fornecer aos professores as informações que permitem facilitar a aprendizagem.

Para explicar o conceito de competência utilizado no contexto francês, a autora recorre a Huteau (1998) e Perrenoud (1977). O primeiro utiliza o termo no sentido mais amplo e mais recorrente, ou seja, para esse estudioso, toda aquisição e as suas modalidades de mobilização significam competência. O segundo, que considera mais especificamente o âmbito da escola, entende a competência como a capacidade de mobilizar os conhecimentos, tomar uma decisão e solucionar problemas. Nesse sentido, mais uma vez, Yasbeck (2000/2001, p. 22) afirma que,

[...] ao se falar de avaliação de competências, fala-se de avaliação de alunos. A avaliação de alunos permite igualmente avaliar o funcionamento do sistema de ensino, as políticas educativas e o currículo. Assim os esforços

empreendidos pela Direção de Avaliação e Prospecção (DEP) não deixam de lado duas importantes dimensões: avaliar o estado do sistema e das unidades de ensino e fornecer instrumentos de avaliação aos atores educacionais como alavanca de ação na sua prática educativa.

Ainda na perspectiva de Yasbeck (2000/2001), a avaliação do sistema educacional deve colocar-se a serviço da decisão do sistema educativo e constituir um processo de regulação. No entanto, é preciso considerar o custo do sistema, no qual estão implícitos a eficiência, os serviços que oferecem e os resultados apontados pelo rendimento acadêmico. Para tanto, a autora reforça a articulação da avaliação com as políticas públicas educacionais.

Vários estudiosos sobre das políticas públicas em Minas Gerais nesse período, como Valente (2002), Oliveira (2001), Marques (2000), Silva (1999), demonstraram que elas foram conduzidas de forma racionalizadora, seguindo orientações dos organismos internacionais, aliando educação ao desenvolvimento econômico. Os governos de Minas nas duas últimas gestões da década de 1990⁴ implantaram mudanças propostas pelo Banco Mundial, uma vez que esse órgão financiou grande parte das ações educacionais do Estado.

As políticas educacionais, tanto em nível governamental quanto institucional escolar, sofreram os impactos dessas mudanças. As tendências de planejamento estratégico e gerenciamento da qualidade total foram a tônica dos governos mineiros nos anos de 1990, de forma que as diretrizes oficiais para a educação no Estado tiveram caráter prescritivo, instrumental, baseavam-se na racionalidade técnica e consideravam a escola uma mera “prestadora de serviços” que tinha o aluno como seu “cliente” (Oliveira, 2000).

Enquanto as diretrizes das políticas educacionais em Minas Gerais, nessa década, tiveram ênfase na racionalidade técnica, privilegiando os aspectos técnicos e operacionais do gerenciamento da qualidade total, a proposta do governo Itamar Franco para a educação na virada do terceiro milênio anunciava as novas diretrizes para a educação, cujos eixos articuladores eram a “participação democrática, o desenvolvimento humano e a cidadania”.

Assim, no último ano da década de 1990 e início do século XXI, as políticas educacionais de Minas, no âmbito do discurso apresentavam uma nova concepção de educação que, num primeiro momento, parecia romper com as políticas que vigoraram anteriormente. “Ouvir as bases” representou a primeira estratégia para a elaboração da proposta educacional.

Nessa perspectiva, em 1999, Itamar Franco (1999 – 2002), ao assumir o governo de Minas Gerais, nomeou como Secretário Estadual da Educação Murílio Avellar Hingel. Antes mesmo de ser eleito, Itamar, com seu grupo, constituiu um fórum, denominado Fórum Mineiro de Educação, que, segundo Hingel (1999, p. 12), “foi um espaço de consulta às bases envolvidas com as demandas por melhorias do sistema educativo”.

Logo após a posse, o governo propôs uma educação a serviço da coesão social e da participação democrática, visando o desenvolvimento humano e à cidadania. Esses princípios foram explicitados no documento balizador das novas diretrizes, denominado “Escola Sagarana: educação para a vida com dignidade e esperança”. (SEE/MG, 2000) Esse documento reafirma a importância da formação integral do ser humano, contrapondo-se à ideia de escola como “prestadora de serviço”.

⁴ (1991-1994) Governo de Hélio Garcia –PRS ; (1995-1998) Governo de Eduardo Azeredo –PSDB

Seis meses após assumir o poder, o Secretário da Educação apresentou aos educadores, aos pais e à sociedade em geral a primeira proposta de diretrizes e prioridades elaboradas a partir das discussões do Fórum Mineiro de Educação em 1998, sendo a avaliação considerada como uma das mais importantes ações daquele governo.

Ao propor uma nova forma de avaliar, Hingel criticou os governos anteriores, que desde 1991 vinham realizando avaliações sem dar retorno para a escola, ou seja, as unidades escolares, em sua maior parte, não tomavam conhecimento dos seus resultados e nem conseguiam perceber com clareza os objetivos e tampouco os desdobramentos resultantes dessas avaliações. Para o secretário, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, o Simave respeitava as diferenças, visava a garantir as condições de trabalho às escolas públicas mineiras e o consequente acesso de seus alunos aos padrões de competência e níveis de conhecimento. Defendia a construção de uma nova cultura. Afinal, para a (SEE/MG, 2000, p. 22),

Construir uma nova cultura de avaliação implica ruptura com as práticas tradicionais ainda em vigor no cotidiano da escola. E o Simave é um instrumento fundamental para se repensar, mais que o sistema educacional como um todo, o trabalho pedagógico da escola.

A primeira etapa do Simave ocorreu em outubro e novembro de 2000, com a participação de 650.000 alunos da rede pública em todo o Estado. Foram avaliados quanto ao nível de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. Após análise desses primeiros resultados, a Equipe da SEE/MG e os coordenadores do Simave concluíram que havia uma estreita relação entre as práticas avaliativas dos professores e os resultados insatisfatórios apresentados pela escola. A partir desses resultados foi então instituído o Sistema de Apoio às Escolas – Siape, destinado a orientar e desenvolver, em cada uma delas, ações de apoio aos professores e alunos, principalmente no que se refere às metodologias de avaliação qualitativa e formativa e de progressão continuada.

O Simave foi considerado na época “o resultado mais importante da política de gestão consorciada do Sistema Mineiro de Educação”. Isso significava parcerias com as Instituições de Ensino Superior na implementação das políticas públicas de Educação no Estado. Esse projeto também contou com financiamento do Banco Mundial, que assumiu 75% do valor do orçamento (SEE/MG, 2000)

Em 2003, Aécio Neves assumiu o governo de Minas Gerais e, justificando-se sintonizado com o novo contexto de mudanças, propôs um pacote de medidas administrativas denominadas de “*Choque de Gestão*”, com o objetivo de alcançar maior eficiência na administração pública. Nessa perspectiva, definiu para cada área da gestão, projetos monitorados com finalidades definidas e passíveis de mensuração. Na área da educação, as propostas focaram a melhoria da qualidade da educação ofertada, por meio de vários projetos voltados para esse fim.

Assim, nas duas gestões do governo Aécio Neves (2003 a 2010), mudanças estruturais se efetivaram. O Estado de Minas foi pioneiro na introdução da avaliação no nível de alfabetização e na implantação do Ensino Fundamental de nove anos em todas as escolas estaduais e municipais, com matrícula aos seis anos. Além disso, instituiu a lógica meritocrática por meio da implantação dos planos de carreira dos profissionais da educação básica e a aprovação da lei da remuneração por subsídio. Com o foco nos anos iniciais,

implantou o projeto Alfabetização no Tempo Certo, reestruturou o Simave, criou o Proalfa – Programa de Avaliação da Alfabetização, o Programa de Formação Profissional (PEP), dentre outras ações.

As políticas implementadas no governo Itamar que tiveram destaque e continuidade no governo de Aécio Neves foram o Simave – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública e o projeto Veredas para formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Curso Normal Superior.

De acordo com as diretrizes oficiais da Secretaria Estadual de Educação (SEE, 2007), o Estado de Minas Gerais promove a avaliação de seu sistema de educação básica com o objetivo de obter informações sobre a qualidade do ensino oferecido. Essas diretrizes afirmam, ainda, que a avaliação de sistema ou avaliação em larga escala destina-se a avaliar um universo extenso de participantes, sustentando-se por metodologias específicas e com critérios determinados. Mesmo participando de todas as avaliações promovidas em nível nacional e internacional, o Estado construiu o seu próprio Sistema de Avaliação, operacionalizado por programas que abrangem desde o nível de aprendizagem na alfabetização até os conteúdos básicos do Ensino Fundamental e médio.

O Programa de Avaliação da Alfabetização, o Proalfa, objetiva verificar os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos da rede pública e indicar as intervenções necessárias para a correção dos problemas identificados. O Programa de Avaliação da Aprendizagem escolar, o PAAE, visa a realizar diagnósticos progressivos da aprendizagem escolar e do ensino e fornecer subsídios para fundamentar planos de intervenção pedagógica durante o ano letivo. Já o Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica, Proeb, verifica a eficiência e a qualidade do ensino no estado a partir dos resultados de desempenho das escolas nos anos finais de cada segmento do ensino. Tem metodologia e critérios pedagógicos próprios, que, segundo a SEE/MG (2007), convergem para a consolidação das políticas educacionais do Estado.

Ainda de acordo com a SEE/MG (2007), os indicadores de eficiência de um sistema de ensino se relacionam a elevados índices de aprendizagem dos alunos. Para detectar esses índices e evidenciar os indicadores dessa eficiência, é necessário compreender o funcionamento de seus diferentes órgãos e das unidades de ensino, o que justifica o tipo de avaliação proposto pelo Simave.

A avaliação inclui testes sobre as aprendizagens consideradas fundamentais, ou seja, aquelas habilidades que são básicas para a vida do aluno. Nesse sentido, a avaliação vincula-se aos conhecimentos, competências e habilidades que os alunos precisam dominar ao concluir cada segmento para terem sucesso nas atividades sociais cotidianas. Além dos testes que avaliam as competências nas disciplinas, é aplicado um questionário, denominado contextual, que visa obter dados sobre o perfil socioeconômico e a trajetória escolar dos alunos, bem como informações relevantes sobre o professor e as características da turma.

Os resultados são processados de forma a apresentar uma visão localizada do desempenho da escola e ao mesmo tempo da rede de ensino, do município, da região. Para tanto, utiliza-se a escala de proficiência, que se refere a um valor atribuído a determinado desempenho. Os dados da avaliação são apresentados em níveis, num *continuum*, demonstrando o desempenho dos alunos do nível mais baixo ao mais alto. A escala de proficiência do Simave varia de 0 a 500.

A escala é interpretada de acordo com as habilidades dos estudantes, que são descritas a partir da resposta dada aos itens da prova. O resultado do desempenho do aluno é apresentado em ordem crescente e cumulativa. No que se refere aos itens avaliados, é feita uma seleção de saberes traduzidos em um teste de múltipla escolha e aplicado a um grande número de alunos. De acordo com a SEE/MG (2007), esses saberes privilegiados na avaliação do Simave/Proeb são aqueles que capacitam os alunos para uma participação efetiva e atuante na sociedade, uma vez que a prioridade é a de aferir a habilidade de utilizarem ativamente o conhecimento adquirido em situações relevantes em suas vidas. Entretanto, focam habilidades e não conhecimento.

Embora nos documentos oficiais, tanto em nível nacional quanto estadual, apareça a terminologia “Sistema” de Avaliação, vários autores, entre eles Mildner (2002), questionam esse termo, uma vez que as avaliações têm tido por função coletar informações sobre desempenhos educacionais sem preocupar-se “com análises das variáveis intervenientes permeantes e perpassantes dos processos pedagógicos” (p. 129). Restringem-se, portanto, a sistemas de verificação que, mesmo sendo considerados importantes, têm suas limitações, assim como são relativamente duvidosas as informações prestadas à sociedade civil. A autora reafirma se tratar de sistemas de mensuração e não sistemas de avaliação.

Freitas (2007) afirma que, fundamentalmente, as avaliações em larga escala devem ser destinadas a avaliar políticas públicas, entretanto a escola pode e deve usar seus resultados para fazer a autoavaliação, o que lhe permitirá comparar-se consigo mesma. Entretanto, vigora ainda a lógica produtivista subjacente aos modelos de avaliação implantados, que privilegiam o fluxo, o rendimento e o escalonamento de posição da escola. Esse ranqueamento intensifica cada vez mais a competição e possibilita o oferecimento de serviços diferenciados aos cidadãos. A ênfase no produto e a defesa da meritocracia estimulam a criação do *ethos* competitivo na prestação do serviço público.

Percebe-se também a ausência de articulação entre avaliação externa e avaliação interna, bem como a falta de uma análise mais profunda dos nexos entre as desigualdades educacionais e as desigualdades sociais. No entanto, a perspectiva da responsabilização já se encontra presente nas escolas. Vale ressaltar que é um fenômeno bem recente, pois Souza (2008), em seus estudos sobre os usos dos resultados da avaliação por seus gestores em alguns estados da federação, incluindo Minas Gerais, concluiu que a noção de responsabilização naquele período, ainda era pouco explorada.

Segundo Kane e Staiger (apud Freitas, 2011), a responsabilização envolve a medida do desempenho dos alunos, a publicação desse desempenho por meio de um relatório e, como resultado, definem-se as recompensas ou sanções baseadas em alguma medida de desempenho ou de melhora do desempenho. De acordo com Freitas (2011, p. 16),

Os processos de responsabilização são bem amplos e em especial suas consequências atingem todos os níveis da administração, ou seja: a) a administração do sistema educacional, enquanto administração local; b) as escolas, na figura dos diretores; e c) a sala de aula, na figura do professor e do aluno.

Ao analisar os documentos mais recentes da Secretaria Estadual de Educação referentes aos últimos anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio (SEE/MG, 2010,

2011), percebe-se com muita clareza que as propostas de medidas a serem tomadas a partir dos resultados do Simave, até a presente data, são direcionadas às escolas e especialmente ao trabalho do professor e da equipe gestora da escola. Não aparece nos textos analisados nenhuma referência às responsabilidades ou ações por parte do Estado, ou seja, há uma responsabilização unilateral. Nesse sentido, Freitas (2007, p. 975) questiona e propõe:

Há de se reconhecer as falhas nas escolas, mas há de se reconhecer, igualmente, que há falhas nas políticas públicas, no sistema socioeconômico etc. Portanto, esta é uma situação que, à espera de soluções mais abrangentes e profundas, só pode ser resolvida por negociação e responsabilização bilateral: escola e sistema. Os governos não podem “posar” de grandes avaliadores, sem olhar para seus pés de barro, para suas políticas, como se não tivessem nada a ver com a realidade educacional do país de ontem e de hoje.

No estado de Minas Gerais, além do financiamento suplementar do governo federal que as escolas recebem por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o PDE-Escola, articulado ao Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb), o governo instituiu dois mecanismos complementares de bonificação destinados a todo o funcionalismo público. Trata-se da Avaliação de Desempenho Individual - ADI - e do Adicional por Desempenho - ADE. O primeiro está vinculado ao plano de trabalho anual elaborado pelo servidor e ao acompanhamento do alcance das metas estabelecidas ao longo do ano. O segundo refere-se à gratificação financeira. Na escala de 0 a 100 pontos, o servidor que atingir um índice superior a 70% é beneficiado com a promoção na carreira e ainda recebe o ADE.

Ademais, foi proposto por parte da SEE/MG um plano de metas para cada escola até 2010, a partir de cinco grandes objetivos: todos os alunos lendo aos oito anos; todos os alunos progredindo juntos; nenhum aluno a menos e toda escola tem que fazer a diferença. Essas metas foram propostas a partir da divulgação dos resultados do Simave. Em primeiro de julho 2008, foi instituído o “Dia D” para discussão dos resultados da avaliação e elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) com os profissionais da escola. Cada escola organizou esse dia conforme cronograma estabelecido pela Secretaria. Cinco dias depois do “Dia D”, a escola convocou a comunidade para socializar os resultados da avaliação, bem como apresentar o PIP.

Nessa perspectiva, para os três primeiros anos iniciais do ensino fundamental, foram elaborados pela SEE/MG o Guia do Alfabetizador, com a lista de capacidades a serem desenvolvidas pelo aluno, assim como o roteiro de planejamento por bimestre com atividades, indicações e referências para o professor, além de um Guia do Especialista e um Guia do Diretor, para orientar a organização do trabalho pedagógico. Esses documentos evidenciam uma preocupação com o alcance das metas propostas no Plano. Para o diretor, a intenção é direcionar as ações da escola de forma a garantir uma liderança eficaz, com ênfase nos resultados, como foi explicitado na apresentação do Guia:

Este Guia do Diretor Escolar, que ora colocamos em suas mãos, pretende ser um instrumento de auxílio, orientação e consulta para ajudá-lo a fazer esta caminhada com sucesso. Neste sentido, o Guia não é o fim, mas, sim, o início de um processo direcionado à organização e ao funcionamento de

uma Escola mais ativa, democrática, voltada para a inclusão educacional e social do aluno e, sobretudo, focada na aprendizagem deste aluno. (Minas Gerais, 2008a, p. 7, grifos nossos)

O Guia do Especialista tem um caráter de manual de instruções, pois determina as atividades mensais a serem realizadas, bem como posturas e atitudes que ele deve ter para conduzir o trabalho pedagógico. As atividades são propostas por meio dos verbos no imperativo, como: deve, deverá, dê, organize, monitore, ou seja, bem direcionado e instrucional, como está definido na apresentação:

O Guia do Especialista em Educação Básica - SEE/MG, em seu sentido etimológico, significa caminho, orientação, sistematização, instrução, condução, sustentação, segurança, apoio, direção. Nessa perspectiva, pretende-se concebê-lo como recurso didático destinado a orientação e sustentação do trabalho do Especialista em Educação Básica nas atividades de planejamento, implementação, acompanhamento e avaliação das ações educacionais, principalmente as ações de sala de aula. [...] o Guia sugere caminhos para a elaboração de propostas educacionais inovadoras e consistentes. [...] Sua estrutura configura-se em 03 módulos intercomplementares, cujas atividades foram elencadas por meses, com critérios de natureza pedagógica e administrativa. O Módulo 1 corresponde aos meses de janeiro, fevereiro, março e abril; o Módulo 2 corresponde aos meses de maio, junho, julho e agosto e o Módulo 3 aos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro. (Minas Gerais, 2008b, p. 12, grifos nossos)

O professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental também tem o manual instrucional com as atividades definidas diariamente, que devem ser entregues por bimestre, no decorrer do ano letivo. Esse material é organizado em forma de um fichário e separado por cores: a parte destinada ao 1º ano do Ciclo da Alfabetização é vermelha, a do segundo ano, verde e a do terceiro ano, azul. O objetivo é direcionar passo a passo o trabalho do professor:

Ao entregar a você este Guia do Alfabetizador, buscamos renovar o diálogo que mantemos desde o início de nossa gestão e que se repetirá, ao longo deste ano, a cada bimestre. O Guia contém sugestões práticas para o seu trabalho diário com os alunos, necessárias ao desenvolvimento das capacidades próprias da alfabetização. [...] Esperamos que o Guia seja instrumento eficaz para ajudá-lo a alfabetizar com sucesso as nossas crianças e temos certeza de que você sabe que esta tarefa passa, também, pelo esforço do estudo contínuo e pelo cuidar do afago, do afeto, do carinho, da compreensão, da ternura e do acolhimento a cada criança que, dia após dia, entra pela porta de nossa escola. Confiamos em você. (Minas Gerais, 2008c, p. 4)

Coerente com o ideário neotecnicista, a introdução desses guias retira dos profissionais da educação a sua autonomia, uma vez que os seus saberes são expropriados e incorporados aos meios didáticos. No que se refere aos professores, a definição de atividades

direcionadas por bimestre passa a ideia de que a aula pode ser ministrada por pessoas qualificadas ou não. Assim como a máquina substituiu a mão de obra humana no processo produtivo, os meios didáticos possibilitam a substituição do professor no processo de ensino-aprendizagem. Essa situação explica o enorme contingente de professores efetivados no Estado, sem estabilidade funcional, à mercê das políticas racionalizadoras de governo que compromete a viabilidade de uma boa educação na escola pública mineira.

A definição dos guias está atrelada ao plano de metas firmado entre a Secretaria Estadual de Educação, as Superintendências Regionais de Ensino e as escolas estaduais, tendo o objetivo de melhorar o índice de desempenho dos alunos nas avaliações sistêmicas do Estado. Para tanto, de acordo com o Guia do Diretor,

Dar foco à Gestão Pedagógica é a exigência primordial da Escola que queremos hoje: tempo de avaliação externa, de constatação do desempenho do aluno e da Escola, de definição e de pactuação de metas, de Plano de Intervenção Pedagógica, de padrões básicos de ensino e de aprendizagem. Neste contexto, cabe ao Diretor Escolar articular todas as formas da gestão, direcionando-as para o foco central do fazer da Escola: o ensinar e o aprender. (Minas Gerais, 2008a, p. 15)

Para os professores dos anos iniciais, foi instituída a certificação ocupacional obtida a partir de um exame e definida como “um instrumento para estabelecimento de padrões de mérito e competência visando ao desenvolvimento profissional e ao aumento da eficácia do processo de ensino-aprendizagem”. (SEE, 2008). Essa certificação tem por finalidade atestar que os professores alfabetizadores atingiram o nível de desenvolvimento profissional requerido e possuem as condições exigidas para o adequado desempenho das atividades inerentes às suas atribuições, segundo padrões de competência sintonizados com as exigências e expectativas sociais atuais. A aprovação no exame de certificação possibilita promoção na carreira. De acordo com a SEE/MG, esse exame de certificação avalia, por meio de instrumentos adequados, os conhecimentos, competências e habilidades dos professores alfabetizadores.

No tocante às implicações da avaliação externa na melhoria da qualidade do ensino ofertado, estudos, pesquisas, experiências nacionais e internacionais têm demonstrado que, embora os índices dessas avaliações constituam informações importantes, eles não são neutros, pois envolvem autoridade e relações de poder e negligenciam aspectos relevantes relacionados a alunos, professores e escola. Reis (2009), ao relatar a experiência de avaliação sistêmica em Portugal, adverte para as suas limitações e seus perigos. Referendada em vários estudiosos do campo, conclui que

A avaliação é um processo social, envolvendo autoridade e poder e, como tal, expressa uma forma de controle que aumenta na proporção em que a autoridade central detém o monopólio da determinação dos critérios de avaliação dos alunos, dos professores e das escolas. Acresce que os processos de avaliação são suportados num princípio de “possibilidade científica da medição social” convivendo com limitações de natureza técnica, dada a sua tentação em medir e quantificar, negligenciando fatores pessoais e sociais como motivação, confiança, cultura e condições

materiais de vida. Finalmente, a disseminação deste tipo de avaliação corresponde a uma forma de contaminação dos discursos políticos que terá a propensão para promover resultados observáveis, enfatizar a racionalidade técnica, não modificar as práticas letivas, induzir rotinas, desqualificar e proletarizar o trabalho docente e limitar a sua autonomia e, até instrumentalizar os alunos. (Reis, 2009, p. 185)

Como foi apontado por este estudo, a avaliação sistêmica vem impondo-se pela exigência de racionalização do sistema educacional, mesmo com a justificativa de elaboração de planos mais eficazes para a melhoria do processo educativo. É assumida como estratégia capaz de proporcionar o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação, numa perspectiva economicista relacionada a custo/benefício, ou seja, correção de fluxo escolar, progressão continuada, aceleração da aprendizagem e implantação de ciclos. No que se refere a resultados mais efetivos, Sousa (2008, p. 699), em estudo recente sobre os usos da avaliação e sua relação com gestão de políticas públicas, revela que,

As informações coletadas sobre eventuais impactos dos resultados da avaliação na formulação e implementação de políticas indicam serem esses tênues ou inexistentes. O gerenciamento do sistema tende a apoiar-se nas estruturas burocráticas não se orientando pelos resultados de desempenho escolares.

Embora as propostas de avaliação em curso tenham como objetivo a propalada melhoria da qualidade da educação, na prática têm-se caracterizado como políticas de responsabilização e culpabilização das escolas e dos sujeitos que nelas atuam. A relação entre avaliação e melhoria da qualidade não é ainda uma realidade no país, pois os resultados não têm induzido políticas e práticas nesse sentido, restringindo-se a um sistema de informação educacional. Assim, “o discurso politicamente correto permanece formalmente ligado ao ideal da igualdade de oportunidades, da qualidade, mas muitas práticas sociais se orientam segundo referências muito diferentes”. (Deoruet, 2000/2001, p. 36)

Além da problemática apontada, falta também a articulação da avaliação sistêmica com as avaliações pedagógicas realizadas na escola e, de forma mais ampla, é necessário o estabelecimento das políticas educacionais articuladas com as políticas sociais. Nesse sentido, afirma Sobrinho (2002, p. 61):

Não há claras linhas demarcatórias entre avaliação das políticas educacionais e aquelas que se desenvolvem nos distintos terrenos das políticas sociais, bem com múltiplas são as implicações de mão dupla. Faltam elementos de compreensão das bases epistemológicas e éticas e de percepção dos efeitos políticos e pedagógicos de cada modelo de avaliação. Falta adequação no uso de distintas metodologias transplantadas de diferentes disciplinas aos princípios e objetivos desejados em educação. Ocorre com grande frequência que as avaliações se resumam a acumular informações de acordo com os cânones científicos de algumas disciplinas, mais justapostas que combinadas, como a psicologia, a estatística, a sociologia, e a antropologia, muito pouco oferecendo em termos reflexivos para a compreensão das causalidades e para a elaboração de projetos de superação e emancipação.

A avaliação não deve se reduzir a uma prática que se destina a apontar e registrar dados, mas deve voltar-se para ações de melhoria do objeto avaliado. Nesse sentido, avaliar implica uma tomada de atitude diferente de apenas medir e verificar, ou seja, não pode limitar-se a constatar dados de uma determinada realidade. Uma avaliação comprometida com a ação deve possibilitar aos professores, gestores e ao sistema educacional uma ampla visão das reais necessidades dos alunos e das instituições avaliadas, para que possam ter como ponto de partida para o trabalho pedagógico as diferenças observadas.

Entretanto, as propostas de avaliação educacional implantadas no Brasil de um modo geral e no Estado de Minas Gerais, em particular, são permeadas pelas ideologias e práticas ajustadas ao mercado. Por isso tem-se evidenciado a fragilidade dos sistemas de avaliação pedagógica. Na maioria dos casos, o que se avalia nas escolas ou mesmo nos sistemas não está redundando em mudanças significativas na qualidade do ensino, pois tais práticas têm levado as primeiras a restringirem seu currículo, focalizando apenas o básico e limitando, assim, a ação docente. Nessa perspectiva, Sacristán (2000, p. 320) adverte que,

Nos sistemas educativos que possuem essas avaliações externas se levantam movimentos e posições críticas para um procedimento que torna os docentes mais dependentes da ordenação externa, subtraindo-lhes autonomia profissional; por outro lado, tem importantes conseqüências educativas negativas. Qualquer avaliação que se faça desde fora pretendendo fixar-se no básico, acaba ocupando-se inevitavelmente de aprendizagens relacionadas com objetivos curriculares empobrecidos, ainda que só o sejam pelo fato de que são os mais fáceis de comprovar e medir. Outras metas como o desenvolvimento de atitudes, habilidades e processos educativos menos fáceis de constatar pelo avaliador externo ficarão relegadas.

Na busca de alternativas para alterar essa realidade, De Sordi (2008) defende a necessidade de implantar processos de avaliação institucional que tenham a unidade escolar como referência, de maneira que os atores internos e externos possam dialogar e deliberar sobre a concepção de qualidade que pretendem construir, assumindo responsabilidade com o projeto político-pedagógico da escola, por meio da “formulação de um Pacto de Qualidade Negociado, o que inclui ações de monitoramento processual” (p. 74). Para tanto é necessário ter clareza do conceito de qualidade que se propõe a garantir, pois, de acordo com Bondioli (apud Freitas, 2007, p. 975),

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser.

Por certo, uma das tarefas do estado é avaliar, entretanto é necessário discutir e construir uma avaliação a serviço da qualidade social para todos e não aceitar as

desigualdades. O sistema de avaliação só se efetivará se for direcionado para subsidiar o processo de gestão educativa e garantir a melhoria da aprendizagem para todos e cada um. É necessário ainda o estabelecimento de uma política de Estado para avaliação e que haja convergência entre os diferentes tipos de avaliação - a que ocorre no âmbito da sala de aula, a avaliação sistêmica e a avaliação institucional -, e principalmente negociação e responsabilização bilateral, envolvendo sistema e escola.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2005.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade, Campinas**, n.75, p. 15-32, agos. 2001.

BARROSO, João. **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores.** Coimbra: Educa, 2006.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade** vol. 26, n. 92 - Especial, p. 725-751, out. 2005.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios.** São Paulo: Editora Cortez, 2003.

BONAMINO, A. C. **Tempos de Avaliação Educacional: O SAEB, seus agentes, referências e tendências.** Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

DEROUE, Jean Louis. Governança e avaliação no sistema educativo francês: em busca de uma avaliação pluralista? In: **Revista Educação em Foco: Avaliação de Sistemas Educacionais.** Juiz de Fora, vol. 6, n. 2, p. 33-48, set./fev. 2001/2002.

DIAS SOBRINHO, José Dias. Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica.** Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, José Dias. Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo Ilvo (Org.). **Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate.** Florianópolis: Insular, 2003.

FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica.** Florianópolis: Ed. Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, José Dias. Eliminação Adiada: O Ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100 - Especial, out. 2007.

SRE realiza Pactuação de Metas com escolas estaduais e divulgação de resultados e de metas com as redes municipais de ensino. **Jornal Pontal**, Ituiutaba, p. 6, jun. 2011.

LIMANA, Amir. Desfazendo mitos: o que estão fazendo com o Sinaes? **Avaliação: Revista da Avaliação do Ensino Superior**, Campinas, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 869-873, nov.2008.

MARQUES, Mara R. A. **Um fino tecido de muitos fios**: mudança social e reforma educacional em Minas Gerais. 2000, 247f. Tese (Doutorado em Educação) - Unimep Piracicaba, SP. 2000.

MEC/PDE. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, Brasil, 2007.

MILDNER, Telma. Construindo o campo e a crítica: o debate. In: FREITAS, L.C. (Org.). **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Ed. Insular, 2002.

MINAS GERAIS. **Escola Sagarana**: Educação para a vida com dignidade e esperança. Belo Horizonte: 1999.

MINAS GERAIS. **A Educação Pública de Minas Gerais (2003-2006)**: o desafio da qualidade. Belo Horizonte, SEE/MG, 2003.

MINAS GERAIS. **Boletim Pedagógico de avaliação da educação**: Matemática, 3º ano. Simave/Proeb – 2007, Belo Horizonte, MG. 2007.

MINAS GERAIS. **Boletim Pedagógico Língua Portuguesa**: 3ª série do Ensino Médio. Simave/Proeb –2006, Belo Horizonte, MG, 2006.

MINAS GERAIS. **Guia do Alfabetizador, 1º Bimestre**. SEE/MG, Belo Horizonte, 2008c.

MINAS GERAIS. **Guia do Diretor Escolar SEE – MG**. Instrumento didático destinado a orientação e suporte do trabalho do Diretor Escolar. SEE/MG, Belo Horizonte, 2008a.

MINAS GERAIS. **Guia do Especialista em Educação Básica**. Instrumento Didático destinado a orientação e suporte do trabalho do Especialista em Educação Básica da Escola Pública. SEE/MG, Belo Horizonte, 2008b.

OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2001.

REIS, Isaura Machado. Governância da educação em Portugal: O local e os modos de regulação da oferta educativa (2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário) **Tese (Doutorado em Educação)**. Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2009.

SACRISTÁN, J. G. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. G.; Gomez. A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Relações de trabalho na escola pública: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983-1994).1999, 300 f. Campinas, SP. **Tese** (doutorado na área de Administração e Supervisão Escolar) Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP,1999.

SOARES, Tufi Machado & PEREIRA, Danielle R. de M. Estudo de Critérios de adequação para modelos da teoria de resposta ao item (TRI) aplicado no caso do ensino fundamental da micro-região de Juiz de Fora em 1999. In: **Revista Educação em Foco: Avaliação de Sistemas Educacionais**. Juiz de Fora, vol. 6, n. 2, p. 91-108, set./fev. 2001/2002.

SOARES, Tufi Machado. Modelo de três níveis hierárquicos para a proficiência dos alunos de 4ª série avaliados no teste de língua portuguesa do Simave/Proeb – 2002. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 73-88, maio/ago.2005.

SORDI, M. R. L. & SOUZA, E. **A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública**: a Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas: Millenium, 2009.

SORDI, M. R. L. Razões práticas e razões políticas para defender processos de avaliação institucional nas escolas de ensino fundamental In: SORDI, M. R. L. & SOUZA, E. **A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública**: a Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas: Millenium, 2009.

SORDI, M. R. L. Usos e desusos da avaliação na contemporaneidade. **Revista Pro-Posições**, revista quadrimestral da Faculdade de Educação - Unicamp. Campinas: SP, v. 9, n. 3 (27)1998.

SORDI, M. R. L. A avaliação como processo de qualificação. In: **Revista Educação**. Ano11, n. 131, p. 44-45, São Paulo: Editora Segmento, 2008.

SOUSA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003

SOUSA Sandra M. Zákia L. Avaliação da educação básica e gestão de políticas públicas: uma relação em construção. **Anais do XIV Endiipe**, Porto Alegre, RS, 2008.

SOUSA Sandra M. Zákia L. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 27-44, mai./ago.2007.

TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, PUC-SP, Ação Educativa, 1996.

VALENTE, Lucia de F. Políticas e Práticas do Planejamento Escolar em Minas Gerais ao final do século XX. 2002, 127 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. UFU, Uberlândia, 2002.

VIANNA H. M. Questões de avaliação educacional. In: FREITAS, L.C. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Ed. Insular, 2002.

YASBECK Lola. A Institucionalização da avaliação do ensino básico na França. In: **Educação em Foco: Avaliação de Sistemas Educacionais**. Juiz de Fora, vol. 6, n. 2, p. 14-32, set./fev. 2001/2002.

PARTE II

A CENTRALIDADE DA AVALIAÇÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL MINEIRA

A REFORMA EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MINEIRA: mapeamento dos programas e ações educacionais de Minas Gerais (2019-2022)*¹

Vanyne Aparecida Franco Freitas

Introdução

Este capítulo apresenta o mapeamento dos principais programas e ações educacionais de Minas Gerais, instituídos no período de 2019 a 2022, como parte da pesquisa concluída denominada “Programas e Ações das Políticas Públicas Educacionais em Minas Gerais (2019-2022): mecanismos da Reforma Empresarial na Educação Pública Mineira”, desenvolvida no Curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-FACED-UFU).

Ao considerar a reforma empresarial como um movimento promovido pelo neoliberalismo e instituído pelo Estado - que traz as ideias de livre mercado às políticas públicas, e que objetiva a redução da intervenção e da provisão do Estado na educação, para instituição de um mercado educacional (Freitas, 2018) – para analisar se os programas e ações educacionais de Minas Gerais atuam como mecanismos da reforma empresarial da educação pública no estado, foi necessário realizar o mapeamento desses programas e ações atuantes nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais.

A problematização em relação às políticas públicas educacionais mineiras está no processo proposto e implementado pelo governo estadual do Partido Novo, reeleito nas eleições do ano de 2022, e antes com um primeiro mandato de 2019 a 2022. Desde suas primeiras ações no primeiro mandato, o governo estadual mineiro saiu na defesa de uma “nova política de gestão do Estado”, com uma de suas principais diretrizes a redução do Estado na maneira como influencia o cotidiano das pessoas (Partido Novo, 2018). Além disto, nas políticas educacionais e para dentro das escolas, o governo, em continuidade ao projeto de reforma da educação implementado nos governos mineiros anteriores, como indicou Silva, Valente e Pereira (2019), intensificou o uso de novas tecnologias da informação e comunicação no controle e na organização do trabalho, com fortes elementos da reforma empresarial e do Governo Eletrônico na gestão e no trabalho das escolas em Minas Gerais. Além disto, sem reconhecer a educação como direito e na lógica empresarial, ela passa a ser concebida como um serviço a ser adquirido, comprado, vendido (Chauí, 2021) e controlado

* DOI - 10.29388/978-65-6070-057-4-0-f.90-105

¹ Parte da pesquisa concluída denominada “Programas e Ações das Políticas Públicas Educacionais em Minas Gerais (2019-2022): mecanismos da Reforma Empresarial na Educação Pública Mineira”. A pesquisa foi de abordagem qualitativa e a natureza descritivo-exploratória, e teve como objeto programas e ações que apresentaram ênfase nos mecanismos da reforma empresarial da educação, como a padronização, a avaliação, a responsabilização e a privatização. Após o levantamento documental, os programas e ações mapeados foram o Transforma Minas, o Programa Jovem de Futuro, o Projeto Somar, o Trilhas do Futuro, o Novo Currículo Referência de Minas Gerais, o Simave, o Prêmio Escola transformação e a Gide. Com o mapeamento, os resultados demonstraram a padronização, avaliação e responsabilização como um sistema complexo, estruturado em uma engenharia de alinhamento do governo estadual de Minas Gerais, e ainda, demonstraram a privatização como um processo gradativo, caracterizada por formas de privatização como a delegação da gestão escolar e da gestão educacional para organizações não governamentais, e pela instalação de parcerias público-privadas.

(Saviani, 2017; Freitas, 2018). A educação é assim concebida em um processo de vinculação entre público e privado (Freitas, 2018), alinhados a uma perspectiva neoliberal, com elementos de processos e práticas de gestão do setor privado-empresarial na gestão do estado (Marques, 2020).

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

O mapeamento dos programas e ações educacionais em Minas Gerais, voltado aos princípios e aos desdobramentos nas escolas públicas, permitiu apresentar como esses programas e ações atuam, e ainda, apresentar como a reforma empresarial acontece por meio deles. Os programas e ações mapeados foram o Transforma Minas, o Programa Jovem de Futuro, o Projeto Somar, o Trilhas do Futuro, o Novo Currículo Referência de Minas Gerais, o Simave, o Prêmio Escola transformação e a Gide. O mapeamento destes programas e ações é apresentado neste capítulo na seção de resultados, em uma discussão teórica com os principais conceitos relacionados à reforma empresarial.

Metodologia

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

Como objeto, foram selecionados os programas e ações das políticas públicas educacionais do estado de Minas Gerais, instituídos no período de 2019 a 2022, que apresentaram ênfase nos mecanismos da reforma empresarial da educação, como a padronização, a avaliação, a responsabilização e a privatização.

Para garantir que o objetivo da pesquisa fosse atendido, após o estudo teórico, definiu-se como técnica de coleta de dados um levantamento documental para o mapeamento desses programas e ações, relacionados aos Programas do Governo, às Orientações, Diretrizes, Resoluções e às ações educacionais, direcionadas à gestão das escolas públicas estaduais. Os documentos foram identificados nas páginas eletrônicas da SEE/MG, e em outras páginas formalmente criadas pelo governo estadual de Minas Gerais para divulgação dos programas e ações educacionais relacionados à educação do estado. Os dados obtidos foram indexados, categorizados e analisados, de acordo com os objetivos do estudo, estruturados de acordo com a necessidade do mapeamento.

Resultados e discussões

No levantamento documental foram identificados programas e ações educacionais de Minas Gerais que refletem a concepção do indivíduo, “não como membro de uma classe social, mas como um empreendimento, ou como empresário de si mesmo, destinado à competição mortal em todas as organizações, dominado pelo princípio universal da concorrência disfarçada sob o nome de meritocracia” (Chaui, 2021, n.p).

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

Conforme apresentado na síntese abaixo (Figura 1), os programas e ações instituídas pelo governo mineiro a partir de 2019 destacaram-se na análise documental como ferramentas do modelo de gestão empresarial da educação no estado, refletiram a concepção de sociedade, de indivíduo e de Estado, e demonstraram como a engenharia de alinhamento da reforma empresarial na educação acontece.

Figura 1– Síntese de programas e ações de Minas Gerais com ênfase na reforma empresarial das escolas públicas estaduais

Transforma Minas
• Objetivo: atração, seleção, desenvolvimento e desempenho de servidores para trabalhar no Governo do Estado; • Ações: prevê o desenvolvimento de metodologia e estruturação de boas práticas de um modelo de gestão de desempenho, além da transferência de conhecimento ao Estado, e envolve a seleção de gestores públicos (Superintendentes das SRE's), por meio da estratégia de parceria público-privada com a Fundação João Pinheiro, e com outros parceiros denominados como "Aliança" (formada por organizações do terceiro setor - Fundação Brava, Fundação Lemann, Instituto Humanize e República.org).
Programa Jovem de Futuro
• Objetivo: ampliar capacidades e competências institucionais, coletivas e individuais no campo da gestão escolar e educacional, para melhorar a qualidade do Ensino Médio Regular e Fundamental nas escolas públicas de Minas Gerais, por meio do acordo de cooperação entre a SEE/MG e o Instituto Unibanco; • Ações: introdução do Sigae; e ações realizadas em áreas estruturais das escolas, como (1) governança; (2) formação; (3) mobilização; (4) assessoria técnica; e (5) avaliação e produção de conhecimento.
Projeto Somar
• Objetivo: entregar a gestão de escolas públicas estaduais à Associação do Ceteb, que apresentaram indicadores abaixo da média e que oferecem exclusivamente o ensino médio. • Ações: foram entregues, por meio de Editais, a gestão de 04 (quatro) escolas - Escola Estadual Francisco Menezes Filho e Escola Estadual Maria Andrade Resende, situadas em Belo Horizonte; e Escola Estadual Cel. Adelino Castelo Branco, da cidade de Sabará; e Escola Estadual Adelino Castelo Branco.
Trilhas do Futuro
• Objetivo: oferta gratuita de cursos técnicos aos estudantes e egressos do ensino médio de escolas públicas e privadas, por meio de instituições públicas ou pela estratégia de parcerias público-privada; • Ações: cursos identificados por levantamento de demanda junto às empresas mineiras, acerca de suas demandas por mão de obra; monitoramento e a avaliação da prestação de serviços pelo governo estadual; expansão do projeto aos educadores, sob o título "Projeto Trilhas do Futuro – Educadores", alinhado aos objetivos e metas traçados pela SEE/MG, e ofertados por instituições de ensino superior, públicas ou privadas.
Novo Currículo Referência Minas Gerais
• Objetivo: padronização do "que ensinar, para que e quando ensinar", em uma correlação elaborada entre a BNCC, os Currículos Referência, o PPP e o Plano de Aula do Professor; • Ações: engenharia de avaliação implementada no modelo <i>top-down</i>, com mudanças em todo o sistema educacional mineiro.
Simave
• Objetivo: avalia os estudantes, por meio de avaliações internas elaboradas pela SEE/MG, e avaliações externas; • Ações: sistema de avaliações em larga escala - avaliações internas do Estado, Proeb, e o Proalfa; estabelecimento de padrões de desempenho estudantil; emissão de relatórios de comparação entre os resultados de cada escola.
Prêmio Escola Transformação
• Objetivo: reconhecer as escolas públicas estaduais com destaque nos resultados de desempenho e fluxo escolar - instituído nos anos de 2021 e 2022; • Ações: instituição de novo índice de monitoramento educacional, obtido por meio de outros três novos indicadores instituídos - indicador de fluxo escolar, indicador de desempenho e o índice de acesso pelos professores a uma plataforma online, indicada pela SEE.
Gide
• Objetivo: implementar o desenvolvimento do Sistema Gerencial Gide, fundamentado no método PDCA, para um diagnóstico mais rápido e assertivo das causas prioritárias que influenciam os resultados escolares; para unificar e direcionar os esforços e recursos da escola em metas e ações para melhoria de resultados e processos. • Ações: ações na escola com base no PDCA, com uma reengenharia cultural de alinhamento para que os sistemas escolares adotem os sistemas empresariais competitivos.

Fonte: elaborado pelas autoras.

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

A - Transforma Minas – Programa de Gestão por Mérito e Competência

De acordo com a página institucional do Governo de Minas Gerais (2022a), intitulada Transforma Minas, e desenvolvida pela Prodemge – empresa de tecnologia da informação de Minas Gerais – este programa faz parte de uma iniciativa para aperfeiçoar o modelo de atração, seleção, desenvolvimento e desempenho de servidores para trabalhar no Governo do Estado. Este programa, criado por meio do Decreto 48.330, de 29 de dezembro de 2021, permite a participação de profissionais de todos os setores – público, privado e do terceiro setor – com o objetivo de garantir que estes profissionais estejam aptos a exercer suas atividades na administração pública mineira, por meio de um processo transparente, e que valorizem e desenvolvam competências orientados para resultados, com resiliência diante de desafios, com engajamento de pessoas, comunicação, entre outras (Minas Gerais, 2022a). Esse objetivo transpõe a linguagem empresarial e do mercado às competências dos profissionais da educação (Laval, 2019) que participam deste Programa, com o intuito de moldar os indivíduos aos novos formatos do trabalho baseado na tecnologia e em resultados (Libâneo; Freitas, 2018).

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

O Chile foi a primeira experiência do neoliberalismo na América Latina (Harvey, 2014) e essa estratégia de parcerias público-privadas foi concebida, adotada e referenciada pelo Reino Unido, também dentro do neoliberalismo, justificada pela retórica de se configurar como uma maneira de recuperar a capacidade de investimento público, e em um movimento de implementação das reformas de redução do Estado (Peci; Sobral, 2004).

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

Ainda nessa parceria, na fase inicial do Programa dos processos técnicos de seleção, o eles contam com o apoio de outra OSC, denominada Vetor Brasil, responsabilizada pela metodologia de avaliação de profissionais na pré-seleção de determinadas vagas. Também

conforme a página do Programa, a escolha final dos profissionais selecionados é feita pelo próprio governo, com a previsão de que outras seleções para outras vagas tenham também o apoio da Vetor Brasil, através de capacitação e transferência do conhecimento (Minas Gerais, 2022a).

Outro destaque a ser observado na página, é que esta Aliança “prevê o desenvolvimento de metodologia e estruturação de boas práticas de um modelo de gestão de desempenho, além da transferência de conhecimento ao Estado” (Minas Gerais, 2022a, n.p). Esta observação reflete a disseminação da ótica do pensamento e das práticas liberais, que fazem a democracia ser compreendida e encarada pelo critério de eficácia (Chaui, 2021), e como esse programa traz elementos de processos e práticas de gestão do setor privado-empresarial para a gestão do estado em Minas Gerais, como apontaram Silva, Valente e Pereira (2019).

B - O Programa Jovem de Futuro, do Instituto Unibanco

Em 07 de agosto de 2019, em um processo de retomada da parceria entre a SEE/MG e o Instituto Unibanco (Instituto Unibanco, 2022, n.p), foi publicado no Diário do Executivo de Minas Gerais o acordo de cooperação, com o objetivo de implementar e desenvolver a então denominada “Estratégia de Gestão para o Avanço Contínuo”, doravante denominado “Projeto Jovem de Futuro”, que, segundo o decreto, “visa ampliar capacidades e competências institucionais, coletivas e individuais no campo da gestão escolar e educacional para melhorar a qualidade do Ensino Médio Regular nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais (Doe, 2019).

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

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

Com o objetivo descrito de garantir a “aprendizagem dos alunos do Ensino Médio como consequência de uma gestão educacional orientada para o avanço contínuo da educação pública”, conforme apresentado em sua página, suas ações são estruturadas nos eixos governança, assessoria técnica, formação, mobilização e gestão do conhecimento (Instituto Unibanco, 2022, n.p). Essa retórica presente nos objetivos do projeto advém do modelo de gestão empresarial e indicam como o neoliberalismo vê a educação: baseada na

visão da sociedade em um livre mercado, a educação precisa ser gerida para atender um mundo sistematizado pela competição (Freitas, 2018).

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

Como método de trabalho proposto pelo Programa Jovem de Futuro às redes parceiras, o Circuito de Gestão é implementado pela parceria entre o Instituto Unibanco e as redes estaduais de educação, com atuação nas escolas, nas regionais e nas secretarias escolares, e inspirado no ciclo Planejar, Desenvolver, Controlar e Avaliar - PDCA – conceito atribuído aos americanos Clarence Irving Lewis e John Dewey, fundadores da escola filosófica do pragmatismo, introduzido, a princípio, no Japão, e comumente implementado nas normas de gestão da qualidade das empresas para traçar estratégias, solucionar problemas e desenvolver novos produtos (Oribé, 2009).

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

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

C - Projeto Somar

Como outra iniciativa de privatização, o governo estadual de Minas Gerais, em 2022, trouxe o Projeto Somar, definido como “iniciativa de Gestão Compartilhada de escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Ensino em parceria com Organização da Sociedade Civil sem fins lucrativos” (Minas Gerais, 2022b, n.p.). Este projeto foi iniciado como um projeto piloto em três escolas públicas do estado, que apresentaram indicadores abaixo da média e que oferecem exclusivamente o ensino médio: Escola Estadual Francisco Menezes Filho e Escola Estadual Maria Andrade Resende, situadas em Belo Horizonte; e Escola Estadual Cel. Adelino Castelo Branco, da cidade de Sabará.

Estas escolas tiveram sua gestão entregues à Associação do Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia (CETEB), por um período de quatro anos a partir de 2022, e, segundo o governo mineiro, as escolas permanecem gratuitas e públicas, e “as diretrizes do projeto pedagógico do projeto são cumpridas com base no Currículo Referência do Ensino Médio e no calendário escolar de rede” (Minas Gerais, 2022b, n.p.).

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

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

Esse Projeto representa o modelo de gestão empresarial apontado como o mais adequado para a educação, o qual, por meio da estratégia de vinculação público-privada (Laval, 2019), terceiriza os serviços administrativos, a supervisão e até mesmo os gestores escolares (Hypolito, 2011), e privatiza a oferta de serviços educacionais (Libâneo; Silva, 2016).

D - Trilhas do Futuro

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

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

Conforme Orientações da SEE/MG para o credenciamento das instituições ofertantes dos cursos, “o projeto é uma iniciativa do Governo de Minas que tem como objetivo ofertar, gratuitamente, aos jovens cursos técnicos, com perspectiva de empregabilidade, aproveitando-se da infraestrutura já existente e da expertise de instituições públicas e privadas” (Minas Gerais, 2022c, n.p). Ainda segundo estas orientações, os municípios para atendimento do projeto foram selecionados pela SEE/MG após um mapeamento junto às empresas do estado acerca de suas demandas por mão de obra. O monitoramento e a avaliação da prestação de serviços das instituições credenciadas são de responsabilidade das SRE’s, por meio dos fiscais e gestores de contratos e do Serviço de Inspeção Escolar, com este último realizando verificação *in loco* bimestralmente em cada instituição (Minas Gerais, 2021).

Esse atendimento da demanda por mão de obra, estabelecida pelas empresas mineiras, é mais um reflexo da reforma empresarial, adotado como estratégia em diversos

países, na qual há a preparação da escola profissionalizante e técnica para atender essa demanda, em uma formação rápida e à distância, ofertada por um processo de mercantilização da educação, (Sampaio *et al.*, 2002). Ademais, é uma estratégia da reforma que tem como objetivo moldar os indivíduos aos novos formatos do trabalho, com base na tecnologia e resultantes em lucro (Libâneo; Freitas, 2018).

Desta forma, trata de mais um Projeto que terceiriza os serviços administrativos do Estado (Hypolito, 2011), e privatiza a oferta de serviços educacionais (Libâneo; Silva, 2016), como o fez nos Programa Transforma Minas, Jovem de Futuro e Projeto Somar. Todas as instituições terceirizadas e envolvidas na estratégia de vinculação público-privada trazem o ônus da perspectiva da gestão e da reforma empresarial às escolas: esta perspectiva atinge todo o saber da educação e as próprias escolas, que, por sua vez, passam a transmitir valores, conhecimentos e vínculos sociais (Laval, 2019) com base no mundo gerencial.

E - Novo Currículo Referência de Minas Gerais

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

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

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

Os documentos destacam que os Currículos Referências se referem à organização escolar, ao “que ensinar, para que e quando ensinar [...] uma construção social do conhecimento [...] trata-se da seleção dos conhecimentos historicamente produzidos e construídos e as formas distintas de assimilá-los” (Minas Gerais, 2022d, p.11).

Também, embora complementares, demonstra a diferença entre a BNCC e os currículos – um é o ponto a se chegar, e o outro, o caminho de como chegar, respectivamente (Minas Gerais, 2022d). A convergência do Currículo aos PPP e ao Plano de Aula, segundo a SEE/MG, seriam formas de resgatar contextos e significados da realidade das regiões e dos estudantes, contudo, reflete o modelo *top-down* de implementação das políticas públicas e a noção tradicional do mundo administrativo, que funcionam como uma ponte entre dois lados diferentes: um, o centro, no qual estão os decisores e formuladores das políticas; e o

outro lado, a periferia, com os executores das políticas e no qual prevalece estratégias de controle, de planejamento e de responsabilização (Roth Deubel, 2003; Freitas, 2018).

F - O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave)

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

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

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

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

Para consultar os resultados divulgados, disponível para consulta pública e por projeto – Proeb ou Proalfa - é possível filtrar, na sequência: o nível de ensino, a rede estadual ou municipal, a regional, o município, a escola, a etapa avaliada e a disciplina. Mas para análise dos resultados, faz-se importante conhecer os padrões de desempenho estudantil estabelecido para o Simave, a partir de 2019: baixo, intermediário, recomendado e avançado (Caed/UFJF, 2022, n.p). E cada resultado apresentado, de cada escola específica, em um relatório gerado com os resultados, é possível fazer diferentes comparações, como exemplo, da escola com os resultados do Estado de Minas Gerais, e com os resultados da Regional a qual a escola pertence.

Neste ponto, é importante relembrar, mais uma vez, uma das estratégias do governo estadual para implementar a gestão empresarial nas escolas. Ao introduzir parâmetros de funcionamento de uma empresa no interior das escolas, via gestão e para todos os níveis do

sistema de ensino, o governo impõe a lógica tecnicista, estabelece parâmetros de qualidade total e mecanismos de aferição e de certificação da qualidade, por meio de avaliações (Poli; Lagares, 2017; Freitas, 2018).

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

G - Prêmio Escola Transformação

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

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

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

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

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

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

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

H – Gide

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

Em Minas Gerais, de acordo com o Memorando-Circular nº 5/2020/SEE/DIEF, “a parceria visa a implementação e o desenvolvimento do Sistema Gerencial Gide, fundamentado no método PDCA (Planejar, Executar, Verificar, Atuar), que possibilita um diagnóstico mais rápido e assertivo das causas prioritárias que influenciam os resultados escolares” (Minas Gerais, 2020, p.1). Além disto, segundo informações do governo estadual, a Gide “é focada em uma metodologia que unifica e direciona os esforços e recursos da escola em metas e ações para a melhoria de resultados e processos, fundamentado no método PDCA e no gerenciamento do processo pedagógico a partir de fatos e dados” (Minas Gerais, 2023).

Em 2020, no projeto da Gide, das 17 SRE's já contempladas, foram incluídas mais 140 escolas, além de serem incluídas as demais SRE's (total de 30), com abrangência de mais 648 escolas, no total de 899 escolas participantes. As SRE's disponibilizaram 208 multiplicadores, responsáveis por “acompanhar quinzenalmente as escolas sob sua responsabilidade de forma a ser uma referência para o comitê gestor da escola, bem como para a equipe de consultores da FDG e do Núcleo GIDE (SEE)” (Minas Gerais, 2020, p.2). Além dos multiplicadores, também foi determinado a necessidade de haver em cada SRE um Coordenador da Gide, a ser, de preferência, o Supervisor da Equipe Pedagógica ou o Diretor Educacional (Minas Gerais, 2020).

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

Quanto à parceria com a FDG, cabe destacar que a fundação é certificada como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP, e foi instituída em 1997 por

“nove grupos empresariais e sete pessoas físicas [...] com a finalidade de difundir métodos, técnicas e ferramentas gerenciais com o objetivo de melhorar a gestão do país” (FDG, 2023, n.p).

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

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

Segundo a FDG, a Gide Avançada traz dois indicadores próprios - diferentes entre si por seus desdobramentos finalísticos e processuais, e diferentes de acordo com as instituições e redes de ensino atendidas - particulares ou as redes de ensino públicas. Respectivamente, tem-se o Índice de Formação Integral – IFI das escolas e rede de ensino particular, com desdobramentos processuais relacionados às dimensões cognitiva, socioemocional e administrativo-financeira; e o Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social – IFC/RS da rede de ensino pública, com desdobramentos processuais relacionados aos indicadores acadêmicos e pedagógicos, financeiros, administrativos e de cidadania (FDG, 2023).

Com a Gide, o governo estadual atrai o setor privado para o setor público com o intuito de desestatizar, regular e flexibilizar a gestão pública (Peci; Sobral, 2004), incorpora o empresariado aos debates educacionais (Poli; Lagares, 2017; Freitas, 2018), permite que organizações privadas monitorem a educação do estado (Libâneo; Silva, 2016) e a reconfigurem por completo (Catini, 2021), além de fazer com que as escolas transmitam valores, conhecimentos e vínculos sociais na perspectiva da escola como empresa (Laval, 2019).

Após o mapeamento destes programas e ações das políticas públicas educacionais de Minas Gerais instituídos no período de 2019 a 2022, foi possível inferir, de acordo com o problema central da pesquisa, que eles agem como mecanismos da gestão empresarial no cotidiano escolar, pois trazem como base e implementam os mecanismos da reforma empresarial da educação de padronização, de avaliação, de responsabilização e de privatização. De maneira igual, foi evidenciado que estes oito programas e ações são norteados pelo modelo de gestão empresarial (Freitas, 2018) e pela visão da escola como empresa (Laval, 2019). Esses processos despontam o paradoxo vivenciado no cotidiano escolar entre a função social da educação e a lógica empresarial (Faustini *et al.*, 1998; Paro, 2009) imposta pela reforma, e foram destaques na análise documental para estruturação da pesquisa.

Considerações finais

Diante dos resultados do mapeamento, considera-se que os programas e ações educacionais de Minas Gerais implementados no período de 2019 a 2022 baseiam-se na gestão

empresarial, em acordo ao programa neoliberal de reforma empresarial dos serviços públicos, e implementam os mecanismos da reforma de padronização, avaliação, responsabilização e privatização.

Também, outros resultados foram evidenciados, associados aos principais núcleos temáticos da pesquisa: a reordenação do processo educativo nas escolas; a inserção da gestão empresarial no cotidiano escolar; o foco da escola nas avaliações; o movimento *top-down* de implementação dessas políticas; a estratégia de parcerias público-privadas; a delegação da gestão escolar para organizações não governamentais. Com o mapeamento, os resultados demonstraram a padronização, avaliação e responsabilização como um sistema complexo, estruturado em uma engenharia de alinhamento (Freitas, 2018) pelo governo estadual de Minas Gerais, que sufoca e viola a diversidade escolar e cultural, em uma sequência pragmática e normatizada de ações voltadas a padronizar o ensino, a instituir avaliações e a responsabilizar a própria escola e seus atores pelos resultados (Freitas, 2018); e ainda, demonstraram a privatização, instituída em um processo gradativo, caracterizada por formas de privatização como a delegação da gestão escolar e da gestão educacional para organizações não governamentais, e pela instalação de parcerias público-privadas (Adrião, 2017). Nesse processo, a educação pública é retirada da esfera pública e entregue inteira ao mercado, sem a submissão ao Estado (Laval, 2019).

Portanto, acompanhar e monitorar esses programas e ações, como indicaram Silva, Valente e Pereira (2019), faz-se importante e urgente para que todos os envolvidos na educação pública conheçam e compreendam o movimento da reforma, seus mecanismos e objetivos, de maneira a viabilizar a defesa da educação pública com uma gestão pública e democrática, conforme sua concepção na Constituição Federal: a educação pública como direito, gerida de maneira democrática, sem estar subordinada às lógicas de mercado.

Referências

ADRIÃO, T. A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. In: Araújo, L; Pinto, J. M. R (orgs). **Público x privado em tempos e crise**. São Paulo: Fundação Lauro campos e Fineduca. 2017.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set/dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAI-NARDES, J. (org). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

CAED/UFJF (org.). **Conheça o SIMAVE**. 2022. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/programa>. Acesso em: 18 mar. 2022.

CATINI, C. de R. Educação bancária, “com um Itaú de vantagens”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.90-118, abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43748>

CHAUI, M. Democracia e a educação como direito. Introdução do livro recém-lançado “A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio”. In: LIMA, I. R. S.;

OLIVEIRA, R. C. (Org.). **A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio**. Porto Alegre, Zouk, 2021. Disponível em: <https://aterraere-donda.com.br/democracia-e-a-educacao-como-direito/>. Acesso em: 01 fev. 2022.

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

DARDOY, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. Boitempo editorial, 2017.

DOE. **Diário do Executivo de Minas Gerais**. Minas Gerais, 07 ago. 2019. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2020/06/DOE-publica%C3%A7%C3%A3o-Acordo_07.08.2019.pdf. Acesso em: 01 fev. 2022.

FAUSTINI, L. A. *et al.* Estrutura administrativa da educação básica. In: MENEZES, J. G. de C.; BARROS, R. S. M. de; NUNES, R. A. C. **Estrutura e funcionamento da educação básica - Leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1998. Cap. 6, p.137-151.

FDG. Fundação De Desenvolvimento Gerencial (org.). **FDG**. 2023. Disponível em: <https://www.fdg.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 12 mar. 2023.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HYPOLITO, Á. M. Reorganização gerencialistas da escola e trabalho docente. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, SP, v. 21, n. 38, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265>. Acesso em: 02 jan. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO (Brasil) (org.). **Relatório de Atividades Jovem de Futuro 2019 MG**. Minas Gerais: Instituto Unibanco, 2019. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2020/06/IU-Relatorio_Atividades_MG_2019-digital.pdf. Acesso em: 01 fev. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. **Jovem de Futuro**. 2022. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>. Acesso em: 01 jan. 2022.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, J. C; SILVA, S. P. Organismos Internacionais e Políticas para a educação: repercussões na escola e no processo ensino-aprendizagem. In: LIBÂNEO, J. C; SUANNO, M. V. R; ROSA, S. V. L. (orgs.) **Didática e Currículo: impacto dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico: CEPED Publicações, 2016.

LIBÂNEO, J. C. FREITAS, R. M. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Ed. Espaço Acadêmico, 2018.

MARQUES, L. R. Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás. **Educar em Revista**, v. 36, 2020.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. (org.). Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Memorando-Circular nº 5/2020/SEE/DIEF**. 2020. Disponível em: [https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular%20n%C2%BA%205-2020-SEE-IEF,%2006%20de%20agosto%20de%202020%20-%20Projeto%20Gest%C3%A3o%20Integrada%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(GIDE\).pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular%20n%C2%BA%205-2020-SEE-IEF,%2006%20de%20agosto%20de%202020%20-%20Projeto%20Gest%C3%A3o%20Integrada%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(GIDE).pdf) . Acesso em: 09 mar. 2023.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. (org.). **Editais de credenciamento nº 01, de 02 de julho de 2021**. 2021. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/EDITAL%20DE%20CREDENCIAMENTO%20SEE%20N%C2%BA%20012021.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2022.

MINAS GERAIS. **Prodemge**. Governo do Estado de Minas Gerais (org.). Transforma Minas. 2022a. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/transforma-minas>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. (org.). **Cartilha Projeto Somar**. 2022b. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/cards%20Projeto%20SOMAR.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. (org.). Orientações para o credenciamento de instituições. **TRILHAS DE FUTURO**. 2022c. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20o%20Credenciamento%20de%20Institui%C3%A7%C3%B5es.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2022.

MINAS GERAIS. EQUIPE TÉCNICA DA SUPERINTENDÊNCIA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (org.). **Conhecendo as avaliações e os indicadores educacionais**. 2022d. Disponível em: <https://www2.educa->

cao.mg.gov.br/images/documentos/Simave%20-%20Conhecendo%20as%20Avalia%C3%A7%C3%B5es%20e%20os%20Indicadores%20Educacionais.pdf. Acesso em: 09 jun. 2022.

MINAS GERAIS. SECRETARIA-GERAL (org.). **AGÊNCIA MINAS**. 2023. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/>. Acesso em: 12 mar. 2023.

OLIVEIRA, J. F.; OLIVEIRA, R. P. Prefácio. In: ADRIÃO, T. *et al.* (org.). **Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018**: para onde os sistemas estaduais caminham. Brasília: Anpae, 2019.

ORIBE, C. Y. **PDCA: origem, conceitos e variantes dessa ideia de 70 anos**. Qualypro, Brasil, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2009. Disponível em: <http://www.qualypro.com.br/artigos/pdca-origem-conceitos-e-variantes-dessa-ideia-de-70-anos>. Acesso em: 18 mar. 2023.

PARO, V. H. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 107, p. 453-467, 2009.

PECI, A.; SOBRAL, F. Parcerias Público-Privadas: análise comparativa das experiências britânica e brasileira. **Cadernos Ebape**. BR, 2007, 5.2: 01-14.

POLI, L.; LAGARES, R. Dilemas da gestão democrática da educação frente ao contexto da Nova Gestão Pública. **RBPPE**, v. 33, p. 835 - 849, 2017.

RAVITCH, D. **Boston Teacher: Why I Quit, Why I Fight**. 2013. Acesso em 01 de novembro de 2021, disponível em Diane Ravitch's Blog: <https://dianeravitch.net/category/corporate-reformers/>

ROTH DEUBEL, A. N. Una itnrodución para el análisis de las políticas públicas. In: **Revista Cuadernos de Administración**. Universidad del Valle, n. 30, 2003, pp. 113-128, 2003.

SAMPAIO, C. M. A.; SANTOS, M. S.; MESQUIDA, P. Do conceito de educação a educação no neoliberalismo. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7. p. 165-178, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2017.

SILVA, M. S. P.; VALENTE, L. de F.; PEREIRA, M. S. F. O “novo” nas trilhas da educação: políticas e prioridades para a educação básica nas Minas Gerais em 2019 (janeiro a junho). In: **Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018**: para onde os sistemas estaduais caminham? ANPAE, 2019.

A GESTÃO INTEGRADA DA EDUCAÇÃO AVANÇADA (GIDE): metodologia gerencialista enquanto estratégia de qualidade na educação pública mineira*

Jaqueline Barros Vidigal

Introdução

No início da década de 1990, no governo de Fernando Collor de Mello, o Brasil vivenciou uma reestruturação do Estado por meio de práticas reformistas, em que foi possível observar a implementação de políticas econômicas de concepções neoliberais. Essa concepção política, econômica e ideológica defendia uma mudança no papel do Estado e a introdução de ideias de eficiência e competitividade na máquina pública. Isso se materializou em uma nova configuração para a gestão pública, inclusive no campo educacional. De acordo com Silva, Vieira e Santos (2016, p. 538) “[...] a educação, a partir da década de 1990, vem sendo um espaço para projetos e programas na perspectiva de gestão gerencial, com o que se defende a gestão inovadora no intuito de melhorar a qualidade do ensino [...]”. Neste sentido, as atividades educacionais em todo o país sofreram significativas transformações, tendo a gestão empresarial assumido lugar de destaque em detrimento dos princípios da gestão democrática.

As ideias reformistas foram então implementadas em todo o país com a adoção de novos modelos de gestão que buscaram reproduzir, no espaço público, a lógica de empresa, com o objetivo de refletir uma modernização dos serviços públicos. Para isso, aconteceram parcerias entre Estado e esfera privada, com a participação ativa do empresariado na definição e execução de ferramentas e políticas públicas que viabilizassem a implementação do gerencialismo.

Como efeito dessas novas políticas, houve a reorganização nas estratégias educacionais, tendo como referência o modelo gerencial de controle de resultados e a racionalização dos recursos humanos e materiais, legitimados sob o pressuposto da eficiência empresarial (Shiroma *et al.*, 2011).

Consonante a isso, alguns estados do Brasil, como Minas Gerais, de 1990 aos primeiros 20 anos dos anos 2000 implementaram políticas educacionais na perspectiva da “administração pública gerencial e da preocupação com a descentralização e a autonomia, desenvolvendo formas sutis de controle dos resultados” (Zanardini, 2006, p.252).

Nos limites do presente capítulo, focaremos as reflexões no período de 2019 a 2022, primeira gestão do governo de Romeu Zema Neto, do Partido Novo, que implementou, como parte das ações da política educacional, para as escolas públicas do Estado, a “Gestão Integrada da Escola” (GIDE), formulada pela Fundação Desenvolvimento Gerencial (FDG) e comercializada pelo Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG). A GIDE se caracteriza por ser um modelo estratégico para gerenciar unidades administrativas de sistemas públicos de ensino.

* DOI - 10.29388/978-65-6070-057-4-0-f.106-121

O Partido Novo, que tem como proposta ideológica e política o enxugamento da máquina pública e o combate de privilégios, defendeu sua proposta de colocar Minas Gerais em um “novo” caminho e “reestruturar o setor público, alcançar a eficiência econômica e o equilíbrio fiscal do Estado” (Partido Novo, 2018, p.4). Para isso, se utilizou de ações e programas para “defender” a educação, dentre eles a implementação de uma ferramenta de gestão nas escolas (GIDE). Porém, o que se percebe é uma contribuição destes programas para a mercantilização e a competição, inseridos nas escolas por meio de mecanismos empresariais, sendo estes, parte de uma reforma que o governo julga ser necessária à educação pública.

Ao definir o Programa Gestão pela Aprendizagem, no Documento Gestão pela Aprendizagem, o Governo do Estado de Minas Gerais publica que é “[...] um conjunto de ações adotadas pelo Governo do Estado, para recolocar Minas Gerais em posição de destaque na qualidade do ensino público” (GIDE, 2020, p.5), sendo os objetivos deste programa o combate à evasão escolar, a redução das desigualdades regionais no ambiente escolar e a elevação dos indicadores de aprendizagem.

Por meio da GIDE, o governo pretende, conforme os documentos oficiais, implementar nas escolas ações pedagógicas com foco, objetivo e processos claros para atingir as metas quantitativas que vão indicar o alcance de qualidade de ensino nestas escolas, “conhecendo as práticas de excelência que demonstram a qualidade de ensino almejada em todo o estado” (p.9). Estes documentos tratam também da implementação da GIDE e descrevem como objetivo da ferramenta o de auxiliar a escola a identificar seus problemas, agir nas principais causas e melhorar o processo de ensino e aprendizagem (Godoy; Murici, 2009). Este modelo de gestão integra aspectos estratégicos e gerenciais específicos da área educacional, com foco, principalmente, em resultados; sendo implementado nas escolas com o intuito de melhorar os índices que impedem o alcance das metas propostas pelo Ministério da Educação, especificamente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

A metodologia sob a qual a ferramenta GIDE foi desenvolvida contempla um caráter administrativo e gerencial, sendo apresentada por seus formuladores como um modelo de gestão com base científica que contempla aspectos estratégicos, pedagógicos e gerenciais, norteadas pelo método PDCA (*Plan/Planejar, Do/Executar, Check/Checar, Act/Agir*), que “é adaptável a diferentes ambientes de trabalho, justamente por sua fácil compreensão e aplicação, o que o faz um poderoso instrumento de controle e de responsabilização” (Silva, 2016, p.5).

Para melhor aplicabilidade deste modelo gerencial, a GIDE possui um indicador próprio, que é o Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS). Este indicador fornece à escola informações para análise estratégica sobre seus resultados e as variáveis que os influenciam diretamente. Godoy e Murici (2009, p. 17) assinalam que o IFC/RS analisa a dimensão ‘resultados’ que compreende as avaliações internas e externas da escola e capacidade de autossustentação; a dimensão ‘condições ambientais’ que enfatiza a saúde física e mental, participação política, convivência, estrutura física e serviços; e a dimensão ‘ensino-aprendizagem’ que abrange a comunidade escolar (gestor, professores, alunos e pais).

Para a realização do capítulo, partiu-se da seguinte indagação: De que forma a metodologia, que compõe o modelo da GIDE, acentua aspectos gerencialista e de controle administrativo na educação? Na busca de respostas, realizou-se um estudo bibliográfico, para

compreensão de conceitos fundantes da pesquisa e, documental, para compreensão do modelo adotado na GIDE.

A estrutura metodológica da GIDE

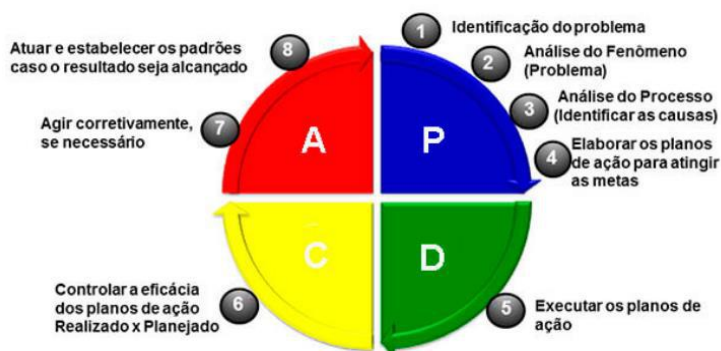
A concepção da GIDE como um modelo de gestão das escolas incorporou instrumentos de análise de resultados, visto que seu sistema é baseado em uma metodologia que orienta o corpo gestor e docente em todas as atividades tendo como foco o alcance das metas do Ideb.

Ao analisar o modelo da GIDE, identifica-se os instrumentos administrativos e estratégicos utilizados pela mesma, sendo eles: o método PDCA, matriz SWOT/FOFA e o Programa 5S's. Cada um desses instrumentos funciona como partes que se interligam e se reajustam na construção da gestão integrada da escola.

Observa-se que o sistema não apresenta dados prévios ou orientações normativas. Para que ele funcione e cumpra os objetivos da política pública ao qual se vincula, são necessários a compreensão, o treinamento, entendimento e o uso adequado do sistema por todos os profissionais da escola. Isso favorece um controle central sobre a ação pedagógica, que retifica a ideia da inserção de “novos padrões de organização do trabalho escolar” (Oliveira, 2004, p. 1139), sobrecarregando os profissionais, que passam a organizar seu trabalho em função das avaliações externas.

A GIDE é orientada pelo método PDCA (figura 1), que foi o caminho metodológico proposto pelos idealizadores para a construção da ferramenta, cujo enfoque gerencial tem o objetivo de auxiliar as escolas a resolver os problemas que impedem a melhoria de seus resultados, o alcance de suas metas e também otimizar o controle dos processos internos. O ciclo PDCA (*Plan*/planejar, *Do*/executar, *Check*/checar e *Act*/agir), baseia-se no princípio da melhoria contínua dos processos de uma organização, demonstrando os passos necessários para melhorar o seu desempenho. Esse ciclo é uma das ferramentas de qualidade utilizadas em empresas para a tomada de decisão (Maximiniano, 2012). O método consiste em quatro etapas: planejamento, fase em que é identificado o problema e é feito o plano de ação; execução das atividades contidas no plano; controle dos resultados e ação sobre os resultados alcançados; padronização das boas práticas; análise e correção dos desvios de resultados.

Figura 1: Ciclo PDCA1.



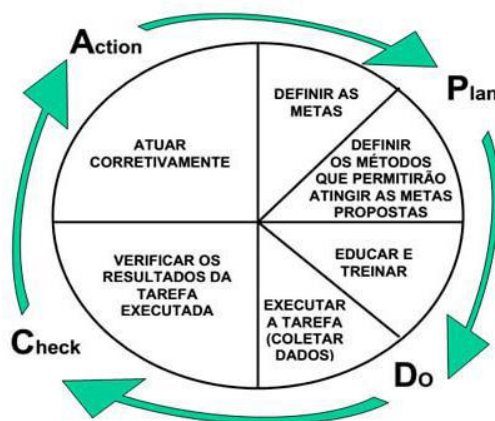
Fonte: <https://gestaodesegurancaprivada.com.br/pdca-o-que-e-conceito-ciclos/>

O método em questão tem as mesmas premissas de dois conceitos bases da administração: a Teoria da Administração Científica de Taylor, datada de 1903 e a Teoria Clássica da Administração de Fayol, datada de 1916. No contexto destas teorias, Taylor privilegiava as tarefas de produção nas empresas e Fayol privilegiava a estrutura da organização. As duas teorias buscavam alcançar o mesmo objetivo: maior produtividade do trabalho e a busca da eficiência nas organizações, os quais devem ser implementados de forma sequencial, por meio de módulos, iniciando-se pela estruturação do processo, tornando-o mensurável e repetitivo.

Sobre o conceito de eficiência na administração das organizações, Sander (2007) discorre salientando que a eficiência para Fayol se operacionalizou nas funções universais de seu modelo processual de administração geral e industrial. Já as noções de Taylor sobre eficiência identificaram-se com os conceitos de forma mecânica, orientando seus estudos de tempo e movimento na atividade industrial.

Ainda sobre as definições do que seja ‘administrar’, defendidas pelas teorias citadas, isso seria uma sequência de atividades a serem realizadas para que uma empresa atinja seus objetivos. E essa ideia de sequência de atividades está contida na estrutura do método de melhorias PDCA. Logo, ele reúne os conceitos básicos da administração, sendo apresentado em um ciclo, que segundo seus idealizadores, é de fácil entendimento por qualquer organização (figura 2).

Figura 2: Ciclo PDCA2.



Fonte: <https://gestaodesegurancaprivada.com.br/pdca-o-que-e-conceito-ciclos/>

O ciclo PDCA tem como principal objetivo orientar a sequência de atividades para gerenciar tarefas, processos e empresas (Moura, 1997). A implementação da GIDE pressupõe a utilização desta ferramenta para ajudar a gestão escolar a promover melhoria nos seus processos administrativos, pois estes seriam aproveitados de maneira efetiva, reduzindo custos, aumentando a produtividade, tornando a gestão mais rápida. Seguindo o ciclo PDCA, no módulo ‘planejamento’, a escola necessita cumprir algumas etapas, como: estudo do projeto e/ou dos seus objetivos a serem atingidos, definição de metodologia a ser aplicada e criação de cronogramas a serem seguidos.

Maximiniano (2012) explica que deve ser definido quanto tempo será comprometido em cada serviço, sendo definidos também os problemas, metas e objetivos a serem alcançados. Em se tratando de educação, as escolas definem seus prazos e objetivos de

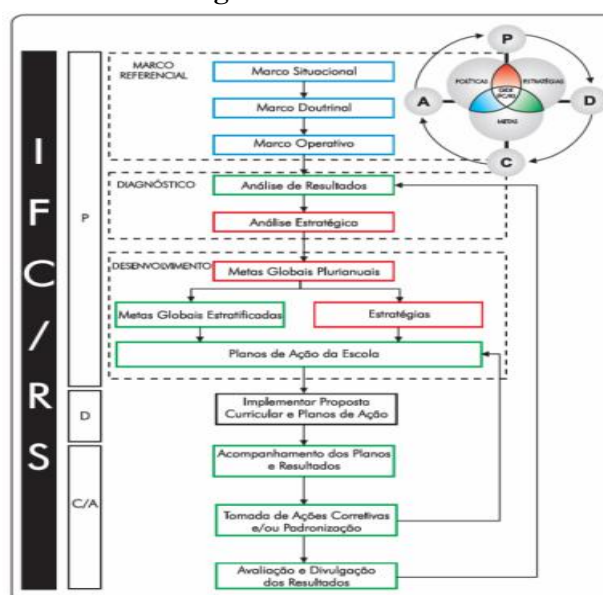
acordo com as metas do Ideb e as notas a serem conquistadas nas avaliações externas para se manterem ou avançarem no *ranking* de notas das escolas em nível estadual. Atualmente, o índice é considerado o grande termômetro da qualidade da educação brasileira. No entanto, este demonstra apenas dados estatísticos ou quantitativos. Não obstante, coíbe as escolas a se adequarem a determinadas normas de condutas, principalmente da gestão escolar, para atingir notas cada vez mais altas no Ideb e alcançar expectativas pré-definidas de desempenho escolar (Chirinéa, 2010).

Ao planejar uma ferramenta de gestão escolar orientada pelo ciclo PDCA, assume-se como principal objetivo orientar a sequência de atividades nas escolas, visando gerenciar tarefas e processos administrativos, reduzir custos, aumentar produtividade, tornando a gestão mais ‘eficiente’. De acordo com a ferramenta GIDE, as práticas de gestão empresarial devem ser empregadas nas escolas públicas de MG, tendo como referência os critérios administrativos de eficiência, de eficácia e de produtividade. De tal modo, fica evidente que, na perspectiva governamental, a educação é vista como:

[...] fator de competitividade e estratégia de mobilidade, capaz de possibilitar a inserção dos países em desenvolvimento no mundo globalizado. Para atingir esse objetivo, todo o sistema educacional necessitou ser reformado para se adequar às novas exigências do capital, com destaque para a dimensão da gestão educacional que passou a ser evidenciada como uma estratégia de sustentação da reforma, fundamental para o sucesso da aprendizagem e a melhoria da qualidade da educação (Araújo;–Castro, 2011).

E é nesta perspectiva, na busca da “melhoria da aprendizagem e da qualidade da educação” que a defesa da GIDE se sustenta. A implementação da ferramenta modelo de gestão se configura em um fluxograma (figura 3), no qual são demonstradas todas as etapas que favorecem o funcionamento do sistema:

Figura 3: Fluxo da GIDE.



Fonte: SEEDUC, 2012

A etapa do planejamento (P) compreende o marco referencial, diagnóstico e desenvolvimento. O marco referencial é composto pelo marco situacional da escola (análise geral do ambiente escolar), o marco doutrinal (missão e valores da escola) e o marco operatório (ações e diretrizes didático-pedagógicas a serem aplicadas no ambiente escolar).

Nesta etapa, o Projeto Político Pedagógico (PPP), aspecto central da discussão da gestão democrática, é um instrumento que auxilia a gestão escolar, por contemplar informações que alimentam a definição dos marcos citados. Conforme Nogueira (2009), o PPP de uma organização escolar, normalmente é constituído de “análise do ambiente e do contexto em que a instituição está inserida; definição de visão, missão e valores; estabelecimento de metas e objetivos” (Nogueira, 2009, p. 18-19). Assim, ele fortalece a ideia sobre a importância do PPP como um instrumento que colabora na construção da autonomia das organizações escolares.

Sobre essa possível conquista de ‘autonomia’ pelos gestores e escola de modo geral, Shiroma e Campos (2002, p. 223) chamam a atenção para o processo de ressignificação a que foram submetidos conceitos utilizados historicamente pelos enfoques críticos da educação, dentre eles está o de autonomia. Para as autoras, no discurso reformista, o termo ‘autonomia’ é usado como mera estratégia de controle e responsabilização de diretores e professores das escolas.

O marco referencial é formado por um conjunto de ações que devem integrar os valores, a missão e os compromissos para a construção de um cenário de qualidade da escola. Leva em conta o controle interno (dentro da escola) e externo (avaliação sistemática do estado), os resultados obtidos pela escola e a capacidade da gestão de melhorar todos os processos, levando em conta a comunidade externa e interna da escola (Godói; Chaves, 2009).

No marco operatório, além da dimensão administrativa, tem-se também a dimensão pedagógica, que envolve os conteúdos, metodologia, planejamento, disciplina, avaliação e currículo, taxas de aprovação e de abandono escolar, realização de plano de curso e relatórios de atividades (Godói; Chaves, 2009).

A etapa do diagnóstico possui valor estratégico, pois contempla a análise de resultados e o levantamento de informações sobre a situação escolar tendo como foco os problemas, as vulnerabilidades e suas potencialidades. Nesta etapa, outra ferramenta de caráter administrativa de análise se faz presente nas ações: o método SWOT - FOFA (Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças). Essa ferramenta favorece o conhecimento e/ou identificação da realidade escolar: quais as forças, oportunidades, fraquezas e ameaças para o planejamento de ações de melhoria dos problemas escolares. Nas condições internas afloram forças e fraquezas. As forças correspondem a recursos materiais e didáticos, pessoal capacitado além de outras competências distintivas.

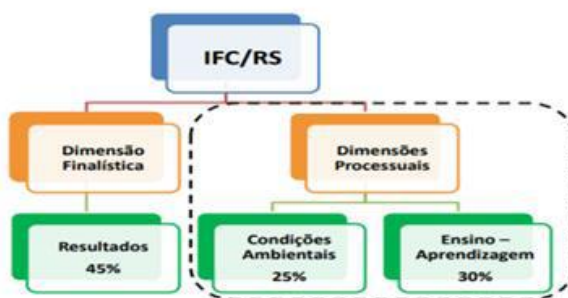
Nessa perspectiva, a matriz SWOT/FOFA permite uma análise sob o ponto de vista interno e externo ao ambiente, servindo para um planejamento estratégico da instituição. O planejamento estratégico se constitui como uma função gerencial relevante em que a instituição se projeta para o futuro, delineando uma programação na qual se definem os objetivos, as estratégias e os recursos que serão alocados (Maximiniano, 2012). A análise SWOT/FOFA possibilita entender os fatores que direcionam melhor as ações para o alcance dos objetivos traçados, oferecendo a oportunidade de avaliar, replanejar e reconduzir as ações. Porém, a

análise SWOT/FOFA é apenas uma parte do planejamento e pode apresentar desvantagens em seu processo, caso não seja bem-produzida por todos os agentes da escola.

Neste contexto de implementação da GIDE percebe-se a estratégia puramente administrativa de gerenciamento das organizações e que tem sido incorporada no ambiente escolar. Com base no desdobramento da perspectiva gerencial no espaço público, verifica-se que a gestão neotecnicista é tomada como sinônimo de gestão democrática, e o planejamento estratégico, como planejamento participativo, o que dificulta o processo de compreensão da realidade social (Silva, 2011). Por isso, é fundamental realizar um estudo mais aprofundado ao tomar decisões de planejamento estratégico no ambiente escolar. É notório que a adoção de mecanismos gerenciais, como o planejamento estratégico, a gestão neotecnicista e a avaliação por resultados, tem ocasionado mudanças não apenas na forma como a escola se organiza, mas, principalmente, nos padrões culturais dos profissionais da educação.

Prosseguindo à análise do fluxo da GIDE, importante dizer que a etapa do diagnóstico também leva em conta o índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social – IFC/RS e a análise estratégica (Godói; Murici, 2009). O IFC/RS (figura 4) é o indicador básico da GIDE, vinculado à própria ferramenta. Este indicador fornece a cada escola informações necessárias para uma análise detalhada sobre seus resultados e os meios que os influenciam. Godoy e Murici (2009, p. 17) assinalam que o IFC/RS analisa a dimensão ‘resultados’ que compreende os resultados das avaliações internas e externas da escola e capacidade de autossustentação; a dimensão ‘condições ambientais’ que enfatiza a saúde física e mental, participação política, convivência, estrutura física e serviços; e a dimensão ‘ensino-aprendizagem’ que abrange a comunidade escolar (gestor, professores, alunos e pais). Ao imputar essas informações no sistema da GIDE, são gerados os índices da escola para que o gestor tenha as informações sobre a situação da escola e poderá focar estrategicamente nas condições que mais necessitam de melhoria.

Figura 4: Dimensões do IFC/RS –



Fonte: FDG

A etapa referente ao desenvolvimento é composta por ações que envolvem o estabelecimento de metas globais plurianuais, as quais definirão as metas globais estratificadas e as estratégias que culminarão no plano de ação da escola. Esta etapa é importante pois define o caminho a ser seguido pela escola por meio de ações práticas.

A etapa de execução (D) contempla a implementação da proposta curricular (currículo mínimo) e os planos de ação. Nas duas últimas etapas (verificação e ação), a gestão

está focada em acompanhar os planos e os resultados. A partir disso, tem-se a tomada de decisões corretivas e/ou a padronização das ações, após as avaliações.

Tendo em vista a tomada de ações corretivas ou a padronização de práticas que deram certo, consideram a implementação de diretrizes de mudança escolar, por meio da inserção do Programa 5S, que é também uma ferramenta de controle de qualidade, aplicada em empresas. A GIDE preconiza esse controle das práticas e estimula a implementação do programa 5S na escola com o objetivo de estimular o comprometimento dos colaboradores para contribuir com uma gestão de Qualidade Total¹, pois este programa abrange as dimensões física, intelectual e comportamental.

Originário do Japão pós-guerra, o Programa 5S é formado por cinco palavras japonesas iniciadas pela letra S, que representam os sentidos (Seiri, Seiton, Seiso, Seiketsu e Shitsuke) e tem por objetivo promover melhorias nas instituições e no relacionamento entre as pessoas, além de propiciar mudança de hábitos e atitudes, sendo uma ferramenta simples e de baixo custo, pois envolve somente a mudança de hábitos e atitudes. No Brasil, o Programa 5S é conhecido com acréscimo da palavra “Senso” antes de cada expressão, que tenta representar o conteúdo daquele termo específico: Senso de Utilização; Senso de Organização; Senso de Limpeza; Senso de Saúde e Higiene; Senso de Autodisciplina (figura 5).

Figura 5: Programa 5S



Fonte: <https://www.8quali.com.br/o-que-realmente-e-e-de-onde-surgiu-o-5s/>

Em linhas gerais, O Programa 5S propõe basicamente a iniciativa de organizar e limpar determinado ambiente, mantendo as condições requeridas à execução das atividades e a disciplina necessária para se ter um ambiente mais adequado (Rebello, 2005). Nesse sentido, a implantação das práticas do Programa 5S podem ser benéficas ao contexto escolar, pois será possível organizar melhor os ambientes. Porém, ao planejar a implementação do programa é preciso definir um plano de ações com “o que dever ser feito”, “quem fará”,

¹ De acordo com Cordeiro (2004), a Gestão da Qualidade Total ou Total Quality Management (TQM) foi uma prática de gestão bastante popular nas décadas de 1980 e 1990 nos países ocidentais. “Os conceitos dessa prática, desenvolvidos inicialmente por autores norte-americanos, como Deming, Juran e Feigenbaum, nas décadas de 1950 e 1960, encontraram no Japão o ambiente perfeito para o seu desenvolvimento durante os anos que se seguiram” (Cordeiro, 2024, p.20). A TQM, concebida inicialmente no Japão, era um sistema de gestão baseado na melhoria contínua de processos, em sua maioria operacionais. Aos poucos, novas formas de gerenciamento por diretrizes foram acrescentadas ao termo, visando levar a melhoria contínua de toda a organização, com o foco em torná-la mais competitiva.

“quando será feito” e “como será feito”. Também é importante pensar sobre o ambiente escolar e sua cultura de relações e as concepções de autoridade e hierarquia nele compartilhadas, além dos aspectos público e regimentar aos quais toda e qualquer mudança no ambiente deve se submeter, pois toda ação que pressupõe mudança, compra ou descarte de material na escola pública deve ser avaliada previamente.

Para Schmidt e colaboradores (2008), a implantação das práticas propostas pelo Programa 5S em escolas – que vão desde a organização de ambientes até o desenvolvimento da autodisciplina – podem contribuir para a formação do cidadão, já que reforça preceitos éticos. Por ser uma ferramenta simples, de baixo custo e com potencial de melhorar os ambientes educacionais, a mudança de hábitos propostas pelo programa requer, porém, dedicação e esforço pessoal dos envolvidos pressupondo persistência na condução e no reforço dos princípios defendidos.

Ao preconizar o controle sobre as práticas docentes, a implementação da GIDE nas escolas caracteriza um momento em que as instituições de ensino passam assumir modelos gerencialistas que imputem nelas relações de quase mercado. Essas práticas influenciam o desempenho do docente e implicam na sua vigilância e controle, pois estão presentes na escola, simultaneamente, “estratégias de controle diversas e contraditórias” (Ball, 2009, p. 25), como se as escolas fossem dirigidas de forma burocratizada. Ainda de acordo com Ball (2009, p. 68), os professores são interpelados de tal forma que se caracteriza uma subjetivação que os conduz a comportamentos de aceitação.

Finalizando o fluxograma da GIDE, posteriormente às etapas de verificação e ação há a divulgação dos resultados da escola a toda comunidade por meio do Painel de Gestão à Vista. Esse painel é formado por um conjunto de dados que permite à comunidade escolar acompanhar e analisar a evolução da escola. O painel deve apresentar a GIDE contendo as principais informações: Marco referencial da escola; dados gerais da escola; quadro síntese por marco; resultados e metas da escola; taxas de aprovação, reprovação e abandono; metas estabelecidas e gráficos de acompanhamento dos resultados.

Nos documentos oficiais de implementação da GIDE nas escolas não consta qual o objetivo do Painel de Gestão à Vista, mas como meio de divulgação de dados e informações, ele pressupõe o intercâmbio entre escola e comunidade. Sobre a participação no contexto escolar, no modelo gerencial ela estaria mais no discurso do que na prática; reforçando a ideia de que a participação, especificamente na educação e na gestão escolar, objetivaria uma democratização que “[...] não se constitui hoje opção de governantes e administradores, porque é, antes, compromisso constitucionalmente estabelecido do Estado e da sociedade” (Freitas, 2007, p. 502).

Se a GIDE fosse um modelo de gestão escolar participativa, ela deveria promover meios de a comunidade estar presente na escola; de participar de discussões acerca de implementação de projetos na instituição; de deliberar no processo de tomada de decisão e de engajar-se na execução das ações necessárias. Mas o que se percebe é que, nesse caso, a gestão gerencial ou gestão orientada para resultados educacionais tem se traduzido “(...) no entendimento de que é preciso ajustar a gestão dos sistemas de ensino e das escolas ao modelo gerencial para garantir a qualidade dos serviços prestados aos cidadãos, referenciados na eficiência e na eficácia” (Azevedo, 2002, p. 59).

A GIDE como ferramenta de controle de qualidade para maior eficiência nas escolas

A GIDE utiliza padrões para delimitar aquilo que deve ser feito pela escola e aquilo que precisa ser evitado, com o objetivo de atingir as metas propostas. Neste sentido, não há espaço para o processo criativo, que é sobreposto por um intenso foco na padronização da escola, o que remete muito ao caráter tecnicista do gerencialismo escolar. Como defende Saviani (2010), a pedagogia tecnicista reveste-se de princípios como “racionalidade, eficiência e produtividade, dos quais deriva o corolário relativo à obtenção do máximo resultado com o mínimo de dispêndios” (Saviani, 2010, p. 438). De acordo com o autor, a pedagogia tecnicista objetiva a “reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional” (idem, p. 381) sob a supervisão do Estado, o que ainda acontece com a GIDE, por mais que haja uma lógica privada inserida nela.

Ainda que a GIDE não possua uma gestão puramente tecnicista, a prevalência dos mecanismos normalizadores, sugere a ideia de uma gestão mais empresarial, cujo enfoque é voltado aos resultados. Neste sentido, a GIDE padroniza um modelo de prática escolar fundamental para o alcance de resultados que pressupõe maior eficiência. Ou seja, a padronização dificulta atuar fora desses padrões e inclui esta conduta na subjetividade docente, que passa então a relacionar padronização com eficiência. É nesse sentido que se percebe a pertinência dos estudos de Ball (2001, 2005) e Sachs (2010), quando dissertam sobre um novo profissionalismo docente que vem se formando em todo o mundo à medida em que a mentalidade neoliberal adentra o ambiente escolar, dando um caráter empresarial à escola.

Estudos realizados por Capocchi (2017), Santos (2014) e Cerdeira (2018) evidenciam que a busca desenfreada pelo alcance de metas e o foco exagerado em resultados, aliados à pressão e a padronização escolar, fazem com que parte da comunidade escolar, manipulem dados para se obter resultados satisfatórios em exames de avaliação. Ou seja, o aumento de eficiência, tanto almejada pela implementação da GIDE nas escolas, não necessariamente é mensurável. Ainda que se relacionem a melhoria da eficiência com a melhoria dos resultados das provas, esta pode estar camuflada ou falseada.

Já em relação à qualidade da educação nas escolas, pode apresentar-se como algo estatístico, desvinculado da formação dos alunos. O objetivo da GIDE é, claramente, o de instaurar padrões na escola (a partir de práticas bem-sucedidas) visando tornar o processo mais eficiente e desta forma facilitar a obtenção de bons resultados em exames de avaliação, como Ideb, Prova Brasil, etc. Neste sentido, nesta lógica, ‘qualidade’ e ‘eficiência’ são variáveis diretamente proporcionais entre si e entendidas apenas por meio da leitura dos resultados das avaliações e do *ranking* das notas das provas.

Importante ressaltar que a avaliação externa também tem limitações, uma vez que não revelam os motivos pelos quais os alunos não estão aprendendo. Por isso, são pontos de partida para a análise dos dados e identificação dos problemas específicos. Ao pensar na qualidade da educação, é necessário compreender estes dados para se traçar estratégias que possam ser aplicadas para que os estudantes melhorem seus resultados e, sobretudo, o aprendizado. (Pontes, 2013)

O enfoque das avaliações externas da política educacional brasileira está voltado à qualidade do ensino ou à definição do que é qualidade no ensino e de como é possível avalia-

la e/ou defini-la. Estudos procuram definir os pontos mais importantes que permitiram caracterizar uma escola como sendo de qualidade. Neste sentido Falcão Filho (1997) apresenta duas linhas metodológicas que têm fundamentado a busca da qualidade: o uso de métodos e técnicas desenvolvidas para a busca da qualidade dos produtos industriais e o desenvolvimento de uma metodologia de busca da qualidade.

Para o autor, a escola tem características muito semelhantes a uma empresa: alguns conceitos empresariais podem ser utilizados na escola, em ambas as organizações atuam pessoas que desenvolvem atividades que precisam ser coordenadas e planejadas, existem objetivos a serem alcançados, decisões precisam ser tomadas e há controle e avaliação do processo. Mas, sabemos que, diferente das empresas, as escolas possuem aspectos próprios que a tornam uma organização especial: “as características de seus profissionais e daqueles que são a razão de ser da sua existência, os alunos” (Falcão Filho, 1997, p. 315). Nesse sentido, a qualidade da escola é medida pelas características individuais e específicas de cada um de seus alunos, quando a deixam.

Sobre isso, Falcão Filho (1997) propõe uma discussão sobre os condicionantes da qualidade da escola, à qual estão diretamente associados os conceitos de eficiência, eficácia, relevância e efetividade. Para ele, uma escola será de qualidade quando puder ser considerada, concomitantemente: efetiva, relevante, eficiente e eficaz. Assim sendo, qualidade e eficiência da escola não devem ser medidas única e exclusivamente pelos resultados quantitativos. Ainda que uma escola seja de qualidade, ela pode não ter apresentado os melhores resultados nas avaliações, assim como uma determinada instituição pode não atingir a meta esperada, mas ter um elevado desempenho de seus alunos quando considerada a situação inicial de aprendizagem e suas necessidades. Mesmo abaixo das expectativas gerais do sistema, esses alunos podem ter um desenvolvimento maior no desempenho.

Embora não explicita as concepções dessa dimensão, percebe-se que a GIDE, no âmbito do seu discurso, tem como proposta promover uma educação que atenda às demandas sociais e que seja considerada de qualidade. No entanto, a partir das análises dos documentos oficiais (Ver quadro 1, pág. 14) divulgados pelo governo sobre a implementação desta ferramenta, nota-se que as escolas continuam centradas nos resultados das avaliações sistêmicas. Nesse sentido, pode-se considerar que há uma subordinação das práticas pedagógicas aos resultados das instituições. E a GIDE, como uma ferramenta de gestão, reforça esta ideia. O governo de MG, em consonância com a lógica neoliberal, continua criando mecanismos para elevar os índices das escolas públicas sem a preocupação com a natureza e com a especificidade da educação. Essa prática limita inúmeras possibilidades de crianças e jovens das classes populares terem acesso a uma educação de real qualidade, que seja socialmente referenciada, igualitária, democrática e acessível.

Avaliação externa em MG (SIMAVE) e a gestão de resultados

O SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública) é um sistema de avaliação que tem como base o Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (Proeb). A cada ano, os alunos das turmas de 4ª e 8ª séries da rede pública estadual, assim como os alunos do 3º ano do ensino médio, realizam provas em uma das disciplinas básicas do currículo.

O objetivo do programa é de que as informações obtidas com as provas avaliem a qualidade do ensino. Cada série à qual se aplica o exame possui uma matriz de referência que indica os níveis de conhecimento que os alunos devem cumprir para o desempenho satisfatório em termos de aprendizado daquela etapa. Assim, é possível comparar a evolução das médias por série avaliada. Porém, o que se percebe é uma redução do currículo a essas competências, que restringem o aspecto amplo da formação do indivíduo, submetendo-a ao processo produtivo.

Para Silva (2016), a busca por resultados instituídos pelo governo do estado, contribuiu para promover um estreitamento do currículo das escolas aos conteúdos exigidos na avaliação externa, o que acarretaria em uma contradição dentro do sistema, em que a obtenção de bons índices, não refletiria necessariamente, em uma melhoria na qualidade da educação.

Percebe-se que a estruturação do SIMAVE se baseia em medidas de caráter gerencial que visam uma melhoria na qualidade da educação por intermédio do controle dos resultados obtidos pelas escolas, tanto pelo governo estadual como pela sociedade civil, oriundos da criação de mecanismos de responsabilização, que por meio da divulgação dos índices, consegue exercer uma pressão sobre as instituições para que consigam alcançar as metas estabelecidas (Araújo, 2011).

Neste aspecto, os exames de avaliação externa surgem com duas funções primordiais: garantir o controle do Estado sobre a gestão das escolas e estimular a competição entre as redes, sob o pretexto de que esta disputa promoveria uma melhoria na qualidade do ensino ofertado, em que por meio da socialização dos resultados e do ranqueamento das escolas, se induz uma concorrência e pressão nas instituições, professores e alunos (AFONSO, 2007).

Neste mesmo sentido, temos a implementação da GIDE como ferramenta de gestão de resultados nas escolas, cujo objetivo é melhorar a qualidade e eficiência dos processos, por meio da implementação de ferramentas de gestão administrativa. Porém, o que se percebe é que a utilização de indicadores da performance dos estudantes nos testes para a verificação da qualidade da educação, possui uma perspectiva gerencial, que faz com que recaia sobre a escola e os alunos a responsabilidade pela situação educacional mineira, eximindo o governo de sua função diante dos problemas enfrentados no cotidiano escolar (Silva, 2016).

Partindo do pressuposto de que os dados, gerados pelas avaliações como Simave e por plataformas de gestão como a GIDE, devem subsidiar propostas para melhoria da qualidade e eficiência nos processos das instituições escolares, cabe questionar a ênfase na utilização destes resultados pelos agentes educacionais, focando apenas ações unilaterais. Assim, a ênfase nas estratégias pedagógicas em detrimento das medidas políticas, como capacitação do professor e valorização do trabalho docente, anula os princípios que fundamentam essas políticas públicas, que são divulgados como sendo a centralidade da escola, a melhoria de indicadores e a capacitação profissional.

Sobre isso, é importante acrescentar que, um sistema de avaliação deve possibilitar informações sobre a realidade, de modo a permitir discernir os problemas que afetam a educação no âmbito pedagógico e problemas de ordem socioeconômica, que ultrapassam os muros da escola. Estes resultados compõem informações extremamente importantes e necessárias para a tomada de decisões políticas com o objetivo de elevar a qualidade da educação. Não se pode limitar estes dados apenas à divulgação, como resultados bons ou ruins,

deixando a cargo da escola a resolução de problemas mediante pressões, já que isso se trata de direitos do cidadão e deveres do Estado.

Conclusão

Como organização, a escola é um sistema, um conjunto organizado de partes interdependentes que se relacionam em busca de objetivos comuns. Por representar uma organização de perspectiva educacional, amplitude e especificidades inerentes a ela, para ser administrada como uma organização, o ambiente escolar exige ações específicas e diferentes daquelas propostas para a administração de outras organizações.

De acordo com Dourado (2007, p. 924), “a gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados”. Em outras palavras, a organização escolar, como instituição social, possui sua lógica organizativa e suas finalidades inseridas em seus fins político-pedagógicos. Desta forma, não se pode desprezar as especificidades da escola e a natureza peculiar do processo educativo, sob o viés da possibilidade de manipular e controlar ideologicamente o coletivo escolar por meio de ferramentas de caráter puramente mecanicista e empresarial.

Sobre as reestruturações de processos escolares vinculadas às formas de reprodução do capital, proporcionadas por ferramentas de gestão administrativa como a GIDE, Apple (2000) diz que a partir da política foi criada uma agenda ideológica norteadora do que ele intitula “restauração conservadora”, ou nova aliança hegemônica das classes política e econômica dominantes, cujas práticas implicam imediata e diretamente na cultura escolar das escolas públicas.

A implementação da GIDE no estado de MG tem se desdobrado em dois movimentos contraditórios. Por um lado, o governo estadual, responsável pela execução do modelo gerencial de gestão do trabalho escolar, tem divulgado os resultados das escolas no ranking do Ideb como reflexo do exitoso desenvolvimento da GIDE na rede de ensino. Por outro lado, no entanto, é possível verificar que o modelo gerencial de gestão tem tido desdobramentos em relação ao trabalho escolar, sendo responsável pela acentuação da precariedade, proletarização e desprofissionalização do trabalho docente. Afinal, “esse movimento carrega em si a fragilidade da formação (inicial e continuada), a perda de direitos e a precarização das condições de trabalho, a standardização do trabalho e a exclusão dos professores no processo de formulação de políticas educacionais” (Lamosa; De Macedo, 2015, p.373).

Verifica-se, nas diretrizes políticas educacionais em Minas Gerais, um processo de culturalização de uma administração gerencial, pautada na lógica mercantil, em que o planejamento estratégico, a avaliação por indicadores e a gestão tecnicista passam a ser elementos imprescindíveis na organização da administração escolar. Isso pressupõe a redefinição da função da escola, que passa a servir, de forma cada vez mais acentuada, como aparelho a serviço de um consenso mercantil que está vinculado ao projeto capitalista de sociedade à qual estamos submetidos.

Tendo em vista que a GIDE se fundamenta metodologicamente em ferramentas de gestão e modelos administrativos, ela transpõe para as escolas várias técnicas, ferramentas e

programas de melhoria de processos e de gestão empresariais, que pressupõem uma qualidade fundamentada nos princípios de eficiência, eficácia e produtividade. Logo, a escola e seus sujeitos passam a entender que qualidade é mensurável e pode ser obtida, ou não, por indicadores de desempenho e de fluxos. A GIDE, então, reproduz, nas escolas, uma racionalidade instrumental, que prioriza o saber e as condutas tecnicistas, fortemente sustentados pelas ideias neoliberais.

Ao transpor o mundo empresarial para o campo educacional, a GIDE se baseia em critérios de “adaptabilidade e ajuste ao mercado, competitividade, produtividade, rentabilidade e mensurabilidade” (Gentili, 1997, p.157). Assim, podemos dizer que a reforma empresarial da educação se materializada em programas como este, que vem produzindo como efeito a reorganização nas estratégias educacionais, a inserção de novos instrumentos de controle de resultados e racionalização dos recursos humanos e materiais. Desta forma, a contrarreforma gerencial vem se instituindo na administração pública, reforçadas por modelos de gestão adotados nas escolas, em que se inserem instrumentos puramente administrativos, que são legitimados sob pressupostos empresariais de eficiência, eficácia e produtividade.

Referências

APPLE, M. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ARAÚJO, S.; CASTRO, A. M. D. A. **Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático?** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan./mar. 2011.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Implicações da nova lógica de ação do Estado para a Educação Municipal**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-71, set. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 mar. 2024.

BALL, Stephen J., **privatização e o pós-Estado do Bem-Estar**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set/dez, 2004.

CANDAU, V. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CORDEIRO, J.V.B. de M. Reflexões sobre a gestão da Qualidade Total: fim de mais um modismo ou incorporação do conteúdo por meio de novas ferramentas de gestão? **Revista FAE**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 19-33, jan/jul. 2004.

CHIRINÉA, A. M. **O índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) e as dimensões associadas à qualidade da educação na escola pública municipal**. 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921- 946, out. 2007.

FAYOL, H. **Administração industrial e geral**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 1981.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **Avaliação e Gestão Democrática na regulação da Educação Básica brasileira**: uma relação a avaliar. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 99, p. 501-521, maio-ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 mar. 2024.

GODOY, Maria Helena Pádua Coelho; MURICI, Izabela Lanna. **Gestão integrada da escola**. Curitiba (PR): INDG Tecnologia e Serviços Ltda., 2009.

LAMOSA, Rodrigo Azevedo; DE MACEDO, Jussara Marques. A regulação do trabalho docente no contexto da reforma gerencial da educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 361-381, 2015.

MAXIMINIANO, A. C. A. **Teoria Geral da Administração**: da revolução urbana à revolução digital. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MOURA, L. R. **Qualidade simplesmente total**: uma abordagem simples e prática da gestão da qualidade. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

NOGUEIRA, Nilbo R. Projeto **Político-Pedagógico (PPP)**: guia prático para construção participativa. São Paulo: Érica, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A Reestruturação do Trabalho Docente**: Precarização e Flexibilidade. Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127 – 1144, set./dez., 2004.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Gestão Educacional**: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2010.

REBELLO, M. A. de F. R. Implantação do Programa 5S para a conquista de um ambiente de qualidade na Biblioteca do Hospital Universitário da Universidade de São Paulo. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 3, n. 1, p. 165-182, jul./dez. 2005.

SANDER, Brenno. **Administração da Educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SCHMIDT, A. S. et. al. **A implantação do Programa 5S na Escola Padre Nóbrega**. ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO (ENEGEP), 20., 2000, São Paulo. Anais. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2000_E0216.PDF. Acesso em: 08 mar. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2. ed. 2011.

SILVA, Domingos Pereira da. **Planejamento e gestão escolar**: concepções e implicações. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, 2011.

SILVA, Fabrício Fonseca da Silva. **Os intelectuais orgânicos da reforma gerencial da educação:** uma análise sobre o Falconi Consultores de Resultado. Anais do XVII Encontro de História da Anpuh-Rio, 2016.

SILVA, Givanildo; SILVA, Alex Vieira; SANTOS, Inalda Maria. Concepções de gestão escolar pós-LDB: O gerencialismo e a gestão democrática. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 533-549, jul./dez. 2016.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

ZANELLA, Luís Carlos. **Programa de qualidade total para empresas de pequeno e médio porte:** roteiro prático de implantação. Juruá Editora, Curitiba, 2009.

O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA (SIMAVE) E A IMPLEMENTAÇÃO DOS ITINERÁRIOS AVALIATIVOS DE MINAS GERAIS^{*1}

Fernanda de Moura Almeida

Introdução

Em 2016, o Simave passou por uma reformulação, acrescentando o termo "equidade" à sua denominação, tornando-se Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública. Essa mudança foi anunciada como um marco para promover políticas visando reduzir desigualdades e melhorar a qualidade educacional. No mesmo ano, os Itinerários Avaliativos de Minas Gerais foram implementados em parceria Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – Caed, da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF.

A análise dos documentos dos Itinerários (2016-2018) e dos formulários de registros revelou a concepção de qualidade presente nesses documentos e suas indicações. Com a mudança de governo, observou-se a reestruturação dos Itinerários, que foram encerrados em 2019. Identificaram-se ações implementadas pelo governo de Romeu Zema (2019-2022) que guardam semelhanças estruturais com os Itinerários, mas diferem em termos de parcerias estabelecidas, sugerindo uma tendência de privatização das escolas públicas estaduais de Minas Gerais.

Política de Avaliação Externa: Constituição do Estado-Avaliador

O Estado-Avaliador, discutido por Afonso (2013), passou por três fases distintas. A primeira fase, influenciada pela teoria da modernização, ocorreu nos anos 1980 e 1990, marcada pela evolução das estruturas sociais, urbanização, avanço tecnológico e ascensão do capitalismo, levando países subdesenvolvidos a buscar desenvolvimento. A Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC), promovida por institucionalistas mundiais, como John Meyer, impulsionou a padronização do currículo escolar, com ênfase na racionalidade, progresso, individualismo e justiça, seguindo princípios ocidentais.

* DOI - 10.29388/978-65-6070-057-4-0-f.122-135

¹ O presente texto é resultado da pesquisa realizada no Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, defendida em 2022, intitulada “O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E O DILEMA DA QUALIDADE”. A pesquisa buscou compreender o que sinalizavam os documentos oficiais para a qualidade da educação mineira a partir da reestruturação do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública – Simave em 2016, com a implementação dos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais. A pesquisa buscou compreender a reestruturação do Simave em 2016, desde a implementação da política de avaliação em Minas Gerais em 1991, regulamentada em 1992 com o Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino. O Simave foi inicialmente estabelecido em 2000, junto com o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), substituindo o primeiro programa de avaliação que vigorou até 1998. Ao longo dos anos, o Simave incorporou outros programas de avaliação, como o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Paae) e o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa).

As reformas da administração pública, influenciadas pelo neoliberalismo a partir dos anos 1980, destacaram a avaliação como elemento central das políticas públicas, inaugurando o Estado-Avaliador. Esse cenário marcou a educação pública com princípios mercadológicos, meritocráticos e concorrenciais, introduzindo mecanismos de *accountability* baseados em testes estandardizados e *rankings* escolares.

A meritocracia, associada à responsabilização individual, foi difundida nesse período, sendo relacionada ao "poder da inteligência", conforme pontua Bobbio (1998), e promoveu a ideia de que as capacidades intelectuais devem ser conquistadas individualmente, excluindo outros fatores como classe social, contribuindo para as desigualdades sociais:

[...] o sistema educacional, ao qual cabe sancionar as aptidões de cada um, funcionaria, na realidade, como mecanismo de reprodução da estratificação existente por causa dos inevitáveis fatores sociais que condicionam o êxito escolar. Por outras palavras, a seleção escolar meritocrática seria impossível de ser realizada e a função do sistema de ensino seria exatamente a de fazer com que pareçam naturais as diferenças de capacidade, quando, na realidade, essas diferenças decorrem da diferenciação social preexistente (Bobbio, 1998, p. 747).

As reformas educacionais impulsionadas pelos governos de Ronald Reagan nos Estados Unidos (1981-1989) e Margaret Thatcher no Reino Unido (1979-1990) influenciaram sistemas de ensino em todo o mundo, introduzindo competição, responsabilização e critérios meritocráticos. Essas mudanças, alinhadas ao neoliberalismo e à globalização, marcaram a segunda fase do Estado-Avaliador, com a intensa interferência de Organismos Internacionais na educação, destacando-se o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O Pisa, iniciado em 1997, visa avaliar o desempenho dos alunos próximos ao término da educação obrigatória em diferentes países, gerando indicadores para orientar políticas educacionais. Esse movimento de avaliação comparada, liderado por organismos como a OCDE, busca assemelhar as agendas educacionais a padrões de países desenvolvidos, promovendo a modernização.

No Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) coordena a participação no Pisa desde 2006. Além disso, o país introduziu seu próprio sistema de avaliação, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), nos anos 1990, sob a gestão do Inep.

A fase pós-Estado-Avaliador, marcada pela Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), discutida por Dale (2001), relaciona-se à manutenção do sistema capitalista, buscando entender as interferências político-econômicas na educação nacional e internacionalmente. Diante da busca incessante por lucro e acumulação no sistema capitalista, o envolvimento crescente de organismos internacionais na formulação de políticas educacionais nacionais, como o Banco Mundial e a OCDE com o Pisa, levanta questões sobre a privatização e desmonte da educação pública estatal.

No contexto da forte influência neoliberal na educação, impulsionada pela globalização e pela interferência de organismos internacionais, Afonso (2013) situa o pós-Estado-Avaliador. Esses organismos, como o Banco Mundial, promoveram reformas educacionais a partir dos anos 1990, financiando a implementação de sistemas de avaliação

comparada, que ranquearam as escolas e introduziram lógicas empresariais, mercadológicas e de responsabilização. A competição gerada pelos indicadores educacionais impacta na responsabilização dos professores e promove estratégias da privatização na educação, como a terceirização da gestão escolar e a transferência de recursos públicos, situação vivenciada tanto nacional quanto internacionalmente, impulsionada por reformadores empresariais da educação.

O pós-Estado-Avaliador é caracterizado pela privatização da educação, baseada em indicadores de avaliação, promovida por organismos internacionais. Essas estratégias são lideradas por reformadores empresariais que buscam moldar a escola pública à imagem da cultura empresarial, justificando a agenda de reforma com a melhoria da qualidade educacional.

A constituição do Estado-Avaliador propagou globalmente a ideia da meritocracia, responsabilizando os indivíduos pela aquisição e desenvolvimento de habilidades, desconsiderando o contexto socioeconômico. A implementação de sistemas de avaliações externas em larga escala, com o ranqueamento das escolas, impulsionou os princípios da meritocracia e responsabilização, promovendo o conceito de *accountability*.

As reformas educacionais, iniciadas nos anos 1980 sob a égide do neoliberalismo, articularam o Estado-Avaliador, centrado em avaliações externas para formulação de políticas educacionais. Os indicadores educacionais gerados por essas avaliações influenciaram formas de controle e estratégias mercadológicas, nivelando a educação às práticas empresariais.

No contexto internacional, programas como o Pisa e o Saeb, implementados pela OCDE e pelo Inep, respectivamente, representaram mecanismos de controle competitivo e meritocrático, que orientaram políticas educacionais baseadas em indicadores, desconsiderando aspectos sociais, econômicos e culturais.

Em Minas Gerais, o Simave introduziu uma política de avaliação inicialmente para diagnóstico e análise de resultados, mas posteriormente, sob os governos de Aécio Neves e Antonio Anastasia, foi reestruturado com o programa "Acordo de Resultados", que incluía o "Prêmio por Produtividade", utilizando os resultados das avaliações externas para premiação e divulgação, marcando a introdução das políticas de responsabilização no estado mineiro.

Brooke (2006), ao analisar políticas de responsabilização educacional, afirma que o tema carece de uma análise aprofundada e especializada dos resultados escolares, uma vez que os indicadores de qualidade educacional são baseados em resultados quantitativos. A falta de embasamento em experiências positivas de responsabilização que utilizam as avaliações como parâmetro de qualidade é outro ponto destacado pelo autor:

A ausência de um número maior de experiências na área de responsabilização também é fruto da própria incipiência da ideia da avaliação de desempenho e da utilização dos resultados da aprendizagem cognitiva dos alunos como peça-chave da política educacional. Mesmo havendo alguma familiaridade com a avaliação educacional, não existe uma cultura de avaliação que permita utilizar a aprendizagem cognitiva como o principal indicador das atividades e produtos da escola (Brooke, 2006, p. 400).

No Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) passou por várias reestruturações desde sua implementação. Horta Neto (2013) destaca três momentos importantes do Saeb, com mudanças significativas ao longo dos anos, incluindo a introdução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2007. O Ideb tornou-se um indicador educacional usado para direcionar políticas públicas, com metas estabelecidas para melhorar a qualidade da educação. No entanto, essa abordagem quantitativa de avaliação da educação desconsidera o contexto escolar e social, guiando as políticas educacionais com base em resultados de avaliações externas, em vez de considerar a melhoria das condições educacionais como prioridade:

Em vez de cuidar da remoção das condições que impedem o setor público de ampliar sua qualidade (por exemplo: instalar turmas menores, eliminar o professor horista, combater a pobreza, entre outras), essa política não reconhece limites estruturais da ação da escola e prega a definição de “padrões” que permitam a “elevação da régua” nos testes (Sentell, 2018), ou seja, acrescentam mais exigências sem remover os impedimentos que afligem as redes públicas (Freitas, 2018, p. 81)

No contexto pós-Estado-Avaliador analisado por Afonso (2013), as transformações na educação refletiram a influência da ideologia neoliberal, com uma abordagem empresarial que visava a eficácia e a melhoria da qualidade do ensino. Charlot (2007) reconhece a importância desse objetivo, mas levanta uma questão fundamental: como definimos "eficácia" e "qualidade" na educação, e quais critérios são utilizados para avaliá-las? O autor sugere que essa nova perspectiva pode obscurecer as desigualdades sociais subjacentes ao sistema educacional:

Infelizmente, hoje em dia, o argumento da qualidade da escola serve, sobretudo, para justificar a generalização da concorrência já nas primeiras séries do ensino fundamental, às vezes no ensino infantil. Em adendo, ao falar da qualidade da escola, muito se esqueceu o problema da desigualdade social face à escola e dentro da escola. Neste caso, as lógicas da eficácia e da qualidade ocultam, sim, lógicas neoliberais (Charlot, 2007, p. 132).

Hoffmann (2018) adverte sobre a criação de uma referência escolar que, em um contexto de acesso desigual, contribuiu para a elitização do ensino. A autora destaca que essa referência sempre foi moldada pelos padrões de uma classe social privilegiada, na qual as crianças têm acesso a recursos e são bem assistidas pelos pais. No entanto, Hoffmann (2018) argumenta que garantir acesso não é suficiente para garantir qualidade na educação, ela defende que a melhoria da qualidade do ensino deve abranger tanto a universalização da escolaridade quanto a adaptação das escolas para atender às necessidades de todas as crianças, permitindo que elas exerçam seu direito à educação de forma plena e se tornem cidadãos participativos na sociedade.

Nos anos 1990, as políticas educacionais priorizaram o acesso e a permanência na escola, negligenciando a compreensão da realidade socioeconômica dos alunos e os objetivos do ensino. Hoffmann (2018) destaca que a qualidade escolar está relacionada à forma como

a escola lida com a diversidade dos alunos, mas os sistemas de avaliação, moldados pelo neoliberalismo, promovem a competição sem considerar outros aspectos relevantes para a qualidade educacional.

Os estudos de Freitas (2004) revelam baixos resultados em escolas de regiões socioeconômicas desfavorecidas, apontando uma concepção de qualidade educacional baseada apenas em indicadores quantitativos. Além disso, os sistemas de avaliação tendem a restringir-se a disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa, ignorando outras áreas importantes para uma formação crítica.

Essas políticas de responsabilização, influenciadas pela lógica empresarial, são incorporadas nas reformas educacionais atuais, defendendo a redução do papel do Estado na educação e a introdução do modelo de mercado nas escolas, com base em testes censitários para medir a qualidade do ensino.

A lógica empresarial na educação está relacionada à tríade de responsabilização, meritocracia e privatização, o que envolve o ranqueamento das escolas com base em indicadores de avaliações externas, promovendo a ideia de mérito e qualidade, o que resulta na introdução progressiva do setor privado na educação pública.

Para Freitas (2018), uma alternativa é a implementação de uma "responsabilização horizontalizada", que envolve a participação de toda a comunidade escolar na gestão democrática e participativa, reforçando o princípio fundamental da escola pública:

Os programas progressistas devem valorizar a gestão democrática da educação. Isso inclui a constituição de conselhos municipais de educação que funcionem com eleições, bem como valorizar os conselhos de escolas entre outros instrumentos de gestão democrática – de forma a definir como “escola pública” aquela, e apenas aquela, que é gerida por esses instrumentos públicos de gestão e atende a todas as exigências legais das escolas públicas (estatais). Não pode ser denominada de “escola pública” aquela que não se subordina às regras e aos instrumentos de gestão democrática (assim, não estão incluídas nessa denominação as escolas privadas ou escolas públicas de gestão privatizada – em suas várias formas –, as quais respondem às suas respectivas mantenedoras e, portanto, não tem uma gestão pública e democrática nos termos definidos (Freitas, 2018, p. 141) [grifos nossos].

Uma das formas de promover a gestão democrática na escola pública é através do envolvimento do Colegiado Escolar e dos Conselhos de Classe, que permitem a participação de toda a comunidade escolar no planejamento e nas decisões, garantindo uma gestão que considere as diversas necessidades e realidades dos alunos. Para alcançar uma educação de qualidade, é fundamental resgatar o propósito da educação, entendendo a concepção de qualidade educacional desejada pelos educadores, pela sociedade e refletida nas políticas públicas.

Sordi (2017) defende a qualidade social na educação pública e destaca o papel da escola no desenvolvimento social e cultural, na promoção da igualdade e na construção de um mundo mais justo. Porém, as políticas educacionais neoliberais tendem a quantificar a qualidade educacional de forma previsível, desconsiderando as desigualdades e diversidades presentes nas escolas públicas. Bourdieu (2015) argumenta que o sucesso escolar está

fortemente relacionado ao capital cultural e social prévio do aluno, o que coloca em xeque a eficácia das avaliações externas para medir a qualidade educacional.

Freitas (2004) ressalta a importância de considerar tanto a avaliação formal quanto a informal na análise da qualidade educacional, uma vez que esta última pode influenciar significativamente no sucesso ou fracasso dos alunos. A aprovação automática, por exemplo, pode desconsiderar aspectos importantes da aprendizagem e do contexto social dos alunos. Dourado e Oliveira (2009) e Silva (2009) destacam a necessidade de considerar uma variedade de aspectos internos e externos à escola na avaliação da qualidade educacional, incluindo os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como fatores socioeconômicos, culturais e o financiamento público adequado.

Dourado e Oliveira (2009), Silva (2009) e Bourdieu (2015) concordam que fatores externos à escola, como desigualdade social e diferenças culturais, influenciam o desempenho dos alunos, tornando-se evidentes nas avaliações padronizadas. Portanto, essas avaliações não devem ser consideradas como referência para determinar a qualidade escolar, conforme defendido por Silva (2009) em favor da qualidade social.

Ravitch (2011) também apoia uma visão de qualidade educacional que valorize o aprendizado global e não padronizado, que contribua para o convívio social e a compreensão política, econômica e cultural. Dourado e Oliveira (2009) ressaltam a complexidade da concepção de qualidade educacional, abrangendo aspectos internos e externos à escola, e enfatizam a importância de alinhar essas dimensões na formulação e implementação de políticas educacionais.

Portanto, ao analisar a qualidade da educação, é essencial considerar dimensões como validade, credibilidade, incorruptibilidade e comparabilidade, não se limitando a médias, resultados e indicadores de avaliações externas padronizadas. No contexto educacional, o Saeb, o Ideb e o Simave, em Minas Gerais, são políticas de avaliação externa nacional que enfatizam os resultados e indicadores padronizados. É fundamental compreender as ações que fortaleceram o programa Simave ao longo de duas décadas como promotor da qualidade da educação pública em Minas Gerais.

Políticas de Avaliação em Minas Gerais: período de 1988, com a primeira avaliação, até 2019, com o SIMAVE

A trajetória em Minas Gerais que abrange as políticas de avaliação iniciou em 1988 com a aplicação, de forma amostral, da primeira avaliação no estado mineiro aos alunos concluintes do Ciclo Básico de Alfabetização – CBA (1º e 2º ano do Ensino Fundamental)².

A partir da promulgação da Constituição do Estado de Minas Gerais, em 21 de setembro de 1989, a qual trouxe dentre os princípios do ensino a avaliação para garantia do padrão de qualidade, iniciaram em Minas Gerais pesquisas para estender a avaliação educacional, que até então havia ocorrido de forma limitada ao CBA, e assim surgiu em 1991 o Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais” (Horta Neto, 2013, p. 213)³. Ressalta-se que Banco Mundial foi um dos financiadores para a implementação do Programa de Avaliação (Horta Neto, 2013).

² O Ciclo Básico de Alfabetização – CBA (1º e 2º ano) foi criado em 07 de fevereiro de 1985, com a Resolução nº 322/1985.

³ Regulamentado em 17 de janeiro de 1992 com a publicação da Resolução SEE nº 6.968.

O Programa de Avaliação foi aplicado no Estado de Minas Gerais até 1998, de forma censitária, envolvendo a cada ano de aplicação um ano de escolaridade, ou mais de um, e um conjunto de componentes curriculares dentre os quais destacamos a Língua Portuguesa e a Matemática.

As avaliações, à época, tiveram aceitação da comunidade escolar, dentre outros aspectos, em virtude de dispositivos que propiciaram a democratização na escola com a alteração do provimento de direção escolar para o processo de eleição⁴ e a criação do Colegiado Escolar⁵, conforme apontam Vianna (1992), Goulart (1992) e Horta Neto (2013).

A promoção da gestão democrática nas escolas da rede estadual mineira, com estes dois dispositivos, foi instituída no governo de Hélio Garcia (1991-1995) e representaram uma estratégia essencial e intrínseca para manutenção da escola estatal (Freitas, 2018).

Em virtude do envolvimento da comunidade escolar na análise dos resultados das avaliações e com o preenchimento de questionários, inclusive pelos alunos, que contemplavam o levantamento de hábitos, interesses e fatores socioeconômicos, não havia a perspectiva de intenção e de divulgação e ranqueamento de escolas (Horta Neto, 2013).

No ano de 2000, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, na gestão do então governador Itamar Mendes, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMD)⁶, reformulou o Programa de Avaliação e instituiu o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica – Simave, através da Resolução SEE nº 14, de 3 de fevereiro de 2000, momento em que houve a criação do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – Proeb⁷. Importante ressaltar que o documento projetava a realização da avaliação do Proeb a cada dois anos e previa a parceria com uma Instituição de Ensino Superior que foi firmada com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – Caed, da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF.

As avaliações do Proeb foram aplicadas de 2000 à 2019 prioritariamente ao 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e ao 3º ano do Ensino Médio, envolvendo majoritariamente os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, à exceção da avaliação de 2001 que envolveu as áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

Em 2005, outros dois programas foram incorporados ao Simave: o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – Paae e o Programa de Avaliação da Alfabetização – Proalfa. O Proalfa avalia as competências da alfabetização e envolve a cada ano de aplicação um ano de escolaridade, entre o 2º ano e o 4º ano, tendo sido aplicado inicialmente de forma amostral e posteriormente de forma censitária.

O programa Paae trata-se de um banco informatizado⁸ com itens e questões para os componentes curriculares do Ensino Fundamental e Ensino Médio, de acordo com Conteúdos Básicos Comum (CBC), para ser utilizado pelos professores que tiverem interesse, sendo sua utilização espontânea e não obrigatória.

⁴ A eleição para o provimento do cargo de direção e da função de vice direção foi regulamentada pela Lei Estadual nº 10.486, 24 de julho de 1991.

⁵ O Colegiado Escolar foi criado nas escolas estaduais para atuar conjuntamente com a Direção, com Decreto nº 33.334, de 17 de janeiro de 1992.

⁶ Em 2017 o PMDB retornou à nomenclatura original MDB (Movimento Democrático Brasileiro) criada à época da ditadura militar como forma de resistência.

⁷ Em 14 de julho de 2000 a Resolução 14 foi reeditada com a publicação da Resolução SEE nº 104.

⁸ A relação do banco de itens com números de alunos avaliados está disponível em http://simavebancoiteens.educacao.mg.gov.br/sistema/default.aspx?id_objeto=323381&id_pai=143294&area=atributo

A implementação dos programas Proeb, Paae, Proalfa a partir da instituição do Simave, com avaliações externas em larga escala para aferição de indicadores educacionais, demonstram a intenção da padronização do currículo escolar e o ranqueamento de escolas, o que baseou para a promoção de ações de privatização da educação pública.

A padronização do currículo escolar é fruto da abordagem da Cultura Educacional Mundial Comum – CEMC, desenvolvida por John Meyer, fundamentada “nas características gerais da instância cultural do ocidente que enfatiza a racionalidade, o progresso, o individualismo e a justiça” (Dale, 2001, p. 138). A CEMC não considera os atores que formulam, regulamentam e financiam o processo que engloba a educação e não relaciona a educação com questões de desigualdade social (Dale, 2001).

A trajetória de dos programas de avaliação em Minas Gerais, evidencia a influência dos Organismos Internacionais nas políticas públicas mineiras, inicialmente com o financiamento do Banco Mundial na implementação primeiro programa em 1992, e demonstra os princípios neoliberais introjetados na educação pública com aspectos da gestão empresarial.

Em 2015, durante o primeiro mandato do Governo Pimentel, houve alterações⁹ na estrutura do Simave com mudanças do Proeb como a aplicação das avaliações de Língua Portuguesa e Matemática no mesmo dia, seguindo o modelo da prova Brasil, e a introdução da avaliação do 7º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio.

A reestruturação das avaliações do Simave foi divulgada¹⁰ pelo Governo como estratégias de redução das desigualdades educacionais e fomento da equidade, o que culminou na modificação da denominação com a terminologia “equidade”, passando a denominar-se Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública. Nesse aspecto, é possível identificar as influências dos Organismos Internacionais uma vez que seus documentos recomendavam e direcionavam a promoção de políticas públicas que fossem ao encontro à redução das desigualdades sociais conduzidas pela oferta de oportunidades igualitárias o que tornava cada indivíduo responsável pelo seu sucesso escolar, tendo em vista que o Estado já promoveu as oportunidades necessárias (Lima; Rodríguez, 2008).

Em 2016 foram implementados nas escolas estaduais mineiras os Protocolos de Gestão e Monitoramento Escolar, proposto pelo Caed/UFJF e discutido com a SEE MG em 2015, intitulados “Itinerários Avaliativos de Minas Gerais”. Os protocolos eram compostos por 16 itinerários avaliativos organizados em quatro etapas: 1 – Preparação; 2 – Avaliação Interna; 3 – Plano de Ação; 4 – Monitoramento e Avaliação.

O primeiro itinerário, intitulado “Preparação e orientação para o uso dos itinerários avaliativos”, se propôs a utilizar as avaliações externas e os indicadores educacionais para uma avaliação interna mais efetiva na gestão escolar. Essa proposta visava alinhar os resultados das avaliações externas com as ações da gestão escolar, buscando maior eficácia e equidade na aprendizagem. A estrutura dos Itinerários Avaliativos foi divulgada pela Superintendência de Avaliação Educacional de Minas Gerais. O documento enfatizava o uso de resultados de avaliações externas como base para ações escolares, indicando um currículo padronizado influenciado pela Cultura Educacional Mundial Comum, que promove estratégias de responsabilização dos agentes escolares.

⁹ As alterações estão publicadas na revista Série Histórica 2008 – 2017 SEE MG.

¹⁰ Conforme REVISTA ANUÁRIO em 2018 da SEE MG.

Os demais itinerários foram divulgados após a realização do primeiro, organizados conforme o quadro 01:

Quadro 01- Relação dos Itinerários Avaliativos 2016 – 2017

Etapa		Itinerário Avaliativo	TÍTULO DO ITINERÁRIO
1 – Preparação		Itinerário 1	Preparação e orientação para o uso dos itinerários avaliativos
2 – Avaliação Interna	Direito à Aprendizagem	Itinerário 2	Sensibilização para articulação entre a avaliação externa e a avaliação interna
		Itinerário 3	Análise de desempenho dos estudantes
		Itinerário 4	Análise de rendimento e frequência dos estudantes
		Itinerário 5	Análise dos percentuais de acerto por descritor
	Gestão democrática e participativa	Itinerário 6	Ambiente de aprendizagem: percepção do impacto da violência sobre as expectativas de aprendizagem
		Itinerário 7	Ambiente participativo
	Fortalecimento do Trabalho Coletivo	Itinerário 8	Engajamento e participação dos professores
	Relação da Escola com a Comunidade	Itinerário 9	Relações interinstitucionais: família, comunidade e sociedade
	Consolidação	Itinerário 10	Síntese da avaliação interna e recomendações
		Itinerário 11	Consolidação da avaliação interna e definição de prioridades
3 – Plano de Ação		Itinerário 12	Definição do Plano de Ação
		Itinerário 13	Validação do Plano de Ação
		Itinerário 14	Consolidação do Plano de Ação
4 – Avaliação e Monitoramento		Itinerário 15	Monitoramento e Avaliação do Plano de Ação
		Itinerário 16	Ajustes e correções de rumos

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados oficiais da SEE MG (2016 – 2017)

Os Itinerários de 2 a 5 abordam a articulação entre avaliação externa e interna nas escolas e compõem o eixo “Direito à aprendizagem”, porém as discussões são limitadas às áreas de Língua Portuguesa e Matemática, focando exclusivamente nos resultados das avaliações externas desses componentes. Isso sugere que o direito à aprendizagem não considera a diversidade de habilidades individuais, concentrando-se apenas nos descritores das avaliações.

Os Itinerários 6, 7 e 8, abordam a gestão democrática e participativa nas escolas, porém não envolvem efetivamente toda a comunidade escolar, eles priorizam a participação dos professores de Língua Portuguesa e Matemática, excluindo os demais membros da escola, as famílias e os alunos, e desconsidera a atuação do Colegiado Escolar. Isso sugere uma tendência à desconstrução dos instrumentos de gestão democrática, essenciais para a

escola pública, em contraste com escolas privadas ou públicas com gestão privatizada, evidenciando uma abertura para a privatização da escola pública.

Após analisar os Itinerários 2 a 9 sobre a Avaliação Interna da Escola, observou-se a ausência de menção ao Colegiado Escolar. Este órgão, composto por membros diversos da comunidade escolar, é essencial para a gestão democrática nas escolas públicas. Sua constituição em Minas Gerais em 1992 permitiu a implementação do primeiro programa de avaliação mineiro e é um princípio estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Portanto, o Colegiado Escolar deveria ter destaque nos Itinerários 6 e 7, que tratam da gestão democrática e participativa, contribuindo para a discussão sobre a Avaliação Interna da escola.

Os Itinerários 10 a 14 abordam a consolidação da Avaliação Interna da Escola. O Itinerário 10 retoma a situação fictícia discutida nos itinerários anteriores, destacando uma cultura individualista na escola. Apesar de abordar princípios de responsividade e reflexividade, o documento simplifica os problemas da escola e foca apenas nos professores, não considerando as políticas educacionais ou a responsabilidade da Secretaria de Educação. O Itinerário 11 propõe a definição de prioridades a partir da avaliação interna, mas não envolve todos os profissionais da escola nem dialoga com a Secretaria de Educação. Os Itinerários 12 a 14 tratam da elaboração e validação de um Plano de Ação, mas também não incluem a participação de todos os segmentos da equipe escolar, limitando-se principalmente aos professores.

Os Itinerários 15 e 16 abordam a etapa de Avaliação e Monitoramento. O Itinerário 15 recomenda o monitoramento das ações registradas no Plano de Ação e a avaliação comparativa dos resultados obtidos com os esperados, dividindo-se em três etapas e utilizando dois formulários para registro. Não prevê espaço para discussão, apenas o registro do monitoramento. O Itinerário 16 propõe ajustes e correções de rumo com base nos dados de monitoramento das ações, organizando-se em quatro etapas e sugerindo a discussão de duas questões norteadoras. Ambos os itinerários indicam que a construção do Plano de Ação da Escola deve ser orientada pelos índices das avaliações externas, focando nas ações relacionadas à prática docente, sem prever diálogo ou ações da Secretaria de Estado de Educação (SEE MG) para sua elaboração, o que fortalece a responsabilização verticalizada na escola.

Os Itinerários Avaliativos adotam estratégias empresariais nas escolas públicas, conforme apontado por Freitas (2018), incluindo definição de objetivos, metas quantificadas, compartilhamento e monitoramento de metas, e responsabilização verticalizada. Essas estratégias refletem uma abordagem meritocrática que desvaloriza a educação pública, favorecendo sua privatização. A elaboração dos Itinerários sugere uma possível intenção de políticas de privatização do ensino público.

Em 2018, houve uma pausa nos Itinerários para reestruturação pela Secretaria de Educação de MG, e em 2019, sob a gestão do governador Romeu Zema (2019-2022) do Partido Novo, ocorreram mudanças no programa.

Itinerários Avaliativos na Agenda do atual Governo De Minas Gerais, Romeu Zema (2019 – 2022)

No primeiro ano de mandato do governador Romeu Zema, houve mudanças nos Itinerários Avaliativos em parceria com a SEE MG e o Caed/UFJF. Enquanto no governo anterior esses itinerários eram voltados para o aumento dos indicadores de avaliações externas, em 2019 foram redirecionados para apoiar a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas. A nova gestão justificou as mudanças devido à repetição de formulários e ao tempo demandado em reuniões. Os objetivos foram realinhados para propiciar a construção do PPP.

A Secretaria de Educação constatou que muitas ações idealizadas não eram executadas, levando à mobilização para revisar o PPP em todas as escolas estaduais, utilizando os Itinerários com algumas adaptações. Apesar das mudanças, a concepção de qualidade educacional permanece direcionada pelos resultados de avaliações externas, com responsabilização verticalizada e sem considerar a atuação da SEE MG ou políticas públicas para melhorar a qualidade. A nova versão dos Itinerários indica a atuação do Colegiado Escolar, sugerindo uma gestão democrática, mas o processo foi encerrado em outubro de 2019 após a revisão do PPP.

Em agosto de 2019, durante a execução do Itinerário 10, a Secretaria de Educação de Minas Gerais realizou o “1º Seminário de Gestão Educacional do Ensino Médio” e lançou o “Programa Gestão pela Aprendizagem”, que visava aumentar os indicadores das avaliações e reduzir as desigualdades na educação. O programa tinha duas vertentes: Ações de Fortalecimento da Gestão e Ações de Aprendizagem, das quais destacamos duas estratégias semelhantes aos Itinerários Avaliativos: a Gestão Integrada da Educação Avançada (Gide) para o Ensino Fundamental e o programa Jovem de Futuro para o Ensino Médio.

O programa Jovem de Futuro, recebeu destaque como uma parceria público-privada e representa a primeira colaboração desse tipo divulgada pela SEE MG. Utilizando a metodologia do Circuito de Gestão, ele promove a corresponsabilização entre escola, Superintendência Regional de Ensino e Órgão Central, baseando-se em indicadores da escola e resultados de avaliações externas para elaboração e avaliação de um Plano de Ação.

O Circuito de Gestão do Programa Jovem de Futuro consiste em cinco etapas, com reinício a partir da terceira etapa após percorrer todas elas. Ao comparar sua estrutura com os Itinerários Avaliativos, nota-se semelhanças nas etapas, ambas visam analisar problemas que afetam os índices das avaliações externas e o fluxo escolar para elaborar um Plano de Ação. A avaliação dos resultados, o monitoramento e a correção de rumos são contemplados em ambos os programas. A diferença está no envolvimento dos Analistas Educacionais da SRE nos Itinerários e dos ANE/Inspetores Escolares no Jovem de Futuro, além das parcerias, sendo os Itinerários desenvolvidos com o Caed/UFJF e o Jovem de Futuro com o Instituto Unibanco.

A reestruturação dos Itinerários Avaliativos e seu encerramento para implementação do Programa Jovem de Futuro representam uma estratégia educacional com parceria público-privada na rede estadual de educação de Minas Gerais, alinhada a reformas educacionais de cunho neoliberal que reduzem a autonomia escolar e tendem à privatização da escola pública (Laval, 2019).

Assim, as medidas governamentais na área da educação indicam uma direção rumo à privatização das escolas estaduais de Minas Gerais, como discutido por Freitas (2018) em relação ao movimento em direção à privatização na educação.

Considerações

O estudo do Sistema de Avaliação Mineiro de Equidade da Educação Pública (Simave) contribuiu com a compreensão da implementação dos sistemas de avaliação em Minas Gerais e revelou a influência dos princípios neoliberais, destacando estratégias de responsabilização e meritocracia que priorizam resultados de avaliações em larga escala, ignorando o contexto socioeconômico. Destacamos as influências dos Organismos Internacionais no Estado de Minas Gerais, desde o financiamento do Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino em 1992 pelo Banco Mundial até a criação do Simave em 2000, que permaneceu sem alterações até 2016.

A reestruturação do Simave em 2016, durante a gestão do governador Fernando Pimentel (2015-2018) do Partido dos Trabalhadores, enfatizou a equidade nas políticas educacionais, resultando na implementação dos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais. O estudo dos Itinerários (2015-2018) destacou a ênfase na qualidade associada às avaliações externas e aos indicadores educacionais, negligenciando aspectos extraescolares. A análise revelou a omissão do Colegiado Escolar, crucial para a gestão democrática. Sob o governo sucessor, Romeu Zema (2019-2022) do Partido Novo, os Itinerários continuaram com estruturas semelhantes, mas com objetivos redimensionados para apoiar a construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP). Após cumprir essa função, os Itinerários foram encerrados pela Secretaria de Estado de Educação em 2019.

Durante a investigação dos Itinerários Avaliativos foi possível notar ações semelhantes, com propósitos distintos, nas estratégias implementadas no governo de Romeu Zema (2019-2022): a Gestão Integrada da Educação Avançada (Gide) para o Ensino Fundamental e o programa Jovem de Futuro para o Ensino Médio. Os dois programas propuseram a elaboração de um Plano de Ação baseado em indicadores de avaliações externas, por meio de parcerias público-privadas com a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG) e o Instituto Unibanco. Essas parcerias sugerem uma tendência de privatização na rede pública estadual, cujos impactos nas escolas mineiras merecem estudo adicional.

Apesar da gestão de Fernando Pimentel (2015-2018) ser associada a um partido de esquerda, a interferência de agências internacionais predominou em suas políticas educacionais. A reestruturação do Simave em 2016 enfatizou princípios de *accountability* e equidade, alinhando-se mais à métrica quantificável de qualidade educacional, distanciando-se dos ideais partidários. Essas políticas reforçaram uma abordagem de qualidade restrita aos resultados de avaliações, contribuindo para estratégias de privatização sob o governo de Romeu Zema, cujo partido é de direita.

Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. **Mudanças no Estado-avaliador**: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 53, p. 267-284, 2013.
- BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2015.
- BROOKE, Nigel. **O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil**. *Cadernos de pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006.
- CHARLOT, Bernard. **Educação e Globalização**: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sisifo: Revista de Ciências da Educação*. N.04. out /dez, 2007. Issn:16464-4990.
- DALE, R. **Globalização e educação**: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 16, p 133-169, 2001
- DIONNE, J; LAVILLE, C. **A construção do saber**. Manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, v. 29, p. 201-215, 2009.
- FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 131-170, 2004.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo, SP. Expressão popular, 2018.
- GOULART, Íris Barbosa. Ciclo Básico de Alfabetização: lições de uma Avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 06, p. 3-8, 1992.
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção. 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.
- HORTA NETO, João Luiz. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais**: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo. 2013.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. São Paulo, SP. Boitempo, 2019.

LIMA, Silvia Peixoto; RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Políticas educacionais e equidade: revendo conceitos. **Revista Contrapontos**, v. 8, n. 1, p. 53-69, 2008.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Editoria Sulina, 2011.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, v. 29, p. 216-226, 2009.

SORDI, MRL de. A qualidade social da escola pública em confronto com a lógica dos reformadores empresariais. In: SORDI, MRL; VARANI, A.; MENDES, GSCV (Org.) **Qualidade (s) da Escola Pública–Reinventando a avaliação como Resistência**. Uberlândia: Navegando, p. 83-100, 2017.

VIANNA, Heraldo Marelím, Avaliação do Ciclo básico de alfabetização em Minas Gerais. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 1, n. 5, p. 91-94, jan./jun. 1992.

REPERCUSSÕES DO SIMAVE EM UMA SALA DE 5º ANO: indutor da qualidade da educação mineira?*

Mayara Duarte Pelegrini

Introdução

A reforma empresarial da educação possibilitou que as avaliações externas ganhassem uma centralidade na formulação das políticas públicas, passando a atuar como uma forma de mensurar e qualificar o nível de ensino ofertado pelas escolas, em um movimento de regulação dos processos educativos e da gestão.

A implementação do SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública – em Minas Gerais se fez dentro dessa lógica, em um movimento de convergência com a política nacional de implementação das avaliações externas, compartilhando assim, da mesma concepção de regulação, em que o foco são os resultados obtidos, e que definem o quão eficaz é o sistema de ensino, e a qualidade que as escolas possuem.

Nesse sentido, a qualidade dentro destas políticas, é entendida a partir da conformação das unidades escolares a um ideal estabelecido pelo governo, em um movimento regulatório e de controle das instituições, que desconsidera a singularidade dos contextos, das histórias, anseios e vivências de cada comunidade escolar.

O SIMAVE passou por diversas mudanças estruturais a medida que novos governos foram sendo eleitos, e passou a fazer parte dos projetos estruturadores do estado a partir do ano de 2009, na gestão Aécio Neves, dentro da política de Acordo de Resultados. Em 2016, no governo Fernando Pimentel, o termo equidade foi inserido na nomenclatura do mesmo, que passou a se chamar Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública, mantendo a mesma sigla.

Na 1ª gestão do governador Romeu Zema (1999-2022), diante do acirramento do projeto neoliberal, que visa, em uma instância, à redução do papel e do poder do estado, a educação vem sendo conduzida dentro dos princípios da reforma empresarial, potencializando uma lógica competitiva dentro nas escolas, acentuando a relevância dos resultados obtidos nas avaliações externas, que passaram a ser vinculados ao mérito e disposição das instituições e dos alunos, dentro de uma perspectiva meritocrática, e que atribui a responsabilidade pela situação educacional, apenas a comunidade escolar.

A forma como o SIMAVE, historicamente, tem se consolidado na política educacional mineira, atrelando a qualidade educacional a uma lógica competitiva, possibilitou

* DOI - 10.29388/978-65-6070-057-4-0-f.136-155

¹ Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado, e tem como objetivo central contextualizar sócio e politicamente o SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública, e analisar as formas de apropriação dos resultados gerados por esta política de avaliação externa pelas escolas, a partir do princípio de qualidade pretendido pelo mesmo. Para tal, foi realizada uma pesquisa documental e bibliográfica, pautada, principalmente, nos seguintes autores: Freitas (2010; 2014); Sordi (2004; 2012); Augusto (2012; 2013); Brasiel (2018); Franco (2017); Arroyo (2015); Tripodi (2016), visando a elaboração de uma fundamentação teórica que sustentasse a análise da entrevista realizada com a professora regente, e dos dados que emergiram da pesquisa de campo realizada ao longo de 10 meses, em uma escola pública municipal, situada na periferia da cidade de Uberlândia.

a exposição, o rótulo das escolas e indivíduos, e instituição de uma cultura avaliativa individualista e meritocrática dentro das escolas. Ao estabelecer metas que não condizem com a realidade, desconsidera-se toda a pluralidade cultural e social existente no próprio Estado, anulando as vozes da comunidade escolar e contribuindo para uma acentuação das desigualdades escolares e sociais.

O contexto político/histórico do SIMAVE: breves reflexões

A constituição das políticas públicas de avaliação externa e, em específico, o SIMAVE, se faz imbricada ao contexto político- econômico no qual essas políticas são formuladas e implementadas.

Neste sentido, a reforma educacional empreendida no Estado de Minas Gerais, ocorreu em paralelo as reformas estruturais no Brasil da década de 1990, que tem em seu cerne a vinculação com o setor empresarial e a influência dos organismos internacionais. Silva (2007, p.241), afirma assim, que o Simave “insere-se no contexto das reformas implementadas pelo Governo brasileiro a partir do início da década de 1990, condicionadas por acordos efetivados na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia.”

Esse movimento iniciou-se na segunda gestão do governador Hélio Garcia (1991 - 1994), com o secretário da educação Walfrido Mares Guia Neto, que permaneceu na gestão durante o governo de Eduardo Azeredo (1995 – 1998), mas como vice-governador.

Os exames de avaliação externa das escolas se tornaram centrais nas políticas educacionais do estado desde a Constituição Mineira de 1989, dentro de um discurso de promover a qualidade da educação. Em 1992 foi implementado o Programa de Avaliação Educacional da Escola Pública de Minas Gerais, segundo Resolução nº 6.908, de 18 de janeiro de 1992, sendo realizados dois ensaios avaliativos, em escolas da rede estadual nas quais os alunos já tivessem terminado o Ciclo Básico de Alfabetização. (Carvalho, 2011).

Marques (2001) caracteriza essas reformas como tempos de qualidade total da educação, pautados por uma concepção gerencial de ensino, e buscavam imprimir nas escolas, princípios empresariais, cujo cerne se assentava nos preceitos neoliberais para a educação.

A reforma foi guiada a partir dos ideais de descentralização, gestão para qualidade, e autonomia, em um duplo movimento que, transferiu para as unidades de ensino novas atribuições, dentro de uma perspectiva de liberdade, mas manteve na Secretaria, os mecanismos para a condução do sistema e do ensino. Com isso, apesar do deslocamento de poder para a direção escolar, foram criados instrumentos de comando e regulamentações, como os testes escolares unificados, que possibilitaram a manutenção de uma estrutura central de controle.

Outro aspecto relevante dessa reforma, abarca o papel desempenhado pelo setor privado, não apenas no financiamento, mas também na criação de normatizações e de avaliações dos programas instituídos pela Secretaria, estabelecendo padrões e metas a serem alcançados, e a contratação de consultores externos para reorganizar a área educacional.

Assim, criaram-se as bases que possibilitaram uma confluência entre o setor privado e a reforma do sistema de educação público mineiro, visando que o último, passasse a ser regido pelos mesmos valores e concepções do mercado, e que pelo atrelamento promovido pelos financiamentos, o sistema educacional teve sua autonomia comprometida, alterando-

se os princípios nos quais o ensino público deve pautar-se, no sentido de buscar orientar-se por uma educação como direito coletivo e as escolas como espaço de formação humana e cidadã.

A avaliação assume uma centralidade dentro desse contexto das reformas, pois possibilita distinguir e controlar os processos, sujeitos e trajetórias que a educação deve trilhar, pautando-se em uma concepção avaliativa de verificação e cerceamento das escolas por meio das provas externas.

O intuito era promover uma transformação na forma de gerir o sistema estadual mineiro, e nesse aspecto, o Banco Mundial desempenhou um papel chave, ao fomentar as bases para o financiamento do projeto de educação do estado, o Projeto Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais – Proqualidade, que se tornou referência para o desenvolvimento de ações e de planos em prol da qualificação das escolas. Esse projeto foi instituído pelo Decreto nº 35.423, de 3 de março de 1994, se consolidou na Gerência da Qualidade Total da Educação no Estado de Minas Gerais, que

[...] vislumbra maior eficiência, eficácia e produtividade da escola pública, a fim de solucionar os problemas dos altos índices de evasão e da repetência escolar, da dificuldade no atendimento da população, em um discurso de autonomia, para resolver os problemas de gestão do sistema educacional (Fonseca, 2006, p. 86 Apud Secretaria Estadual de Educação, 1994).

No governo seguinte, de Eduardo Azeredo (1994 – 1998), houve um aprofundamento das reformas neoliberais – um desdobramento importante do referido projeto, foi o Programa de Gerência da Qualidade Total no Sistema Estadual de Educação de Minas Gerais (GQT), que possuiu uma concepção gerencial e técnica de educação, e que teve na competição, o instrumento cerne da busca por uma melhora no ensino ofertado pelas escolas da rede.

Em 1999, Itamar Franco foi eleito governador de Minas, ocupando o cargo até 2003. Em seu governo, foi criado o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI 2000-2003), que se constituiu como uma ferramenta de planejamento organizacional do governo, concebido a longo prazo, e que buscava auxiliar na implementação de estratégias efetivas de gestão. Segundo Lima (2021, p. 22),

A elaboração do PMDI consiste em um processo de avaliação do desempenho estadual até então considerado, quais são as perspectivas futuras de desenvolvimento, para assim enfrentar os desafios, as possibilidades de melhorias sociais, econômicas, políticas e culturais.

A principal política educacional do governo, foi a Escola Sagarana (1999-2002), apresentada como uma possibilidade de reorganizar a educação. Esta foi uma iniciativa pensada enquanto educação para a vida, com dignidade e esperança, buscando construir um ensino que considerasse e valorizasse as especificidades regionais de Minas.

O PMDI do governo estabeleceu como uma das diretrizes da educação “avaliar a qualidade do ensino em todos os níveis e modalidades, mediante exames do rendimento dos

alunos, metodologias de controle e acompanhamento, estudos e pesquisas” (Minas Gerais, 2000, p.97), evidenciando o lugar central da avaliação no contexto educacional.

A avaliação seria o instrumento que possibilitaria a concretização dos objetivos pretendidos para o ensino, e com isso, a SEE-MG, por meio da Resolução nº 104, de 14 de julho de 2000, instituiu o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação – SIMAVE, que teve como instrumento de avaliação, o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – Proeb.

As provas do Proeb, nesse primeiro estágio, foram destinadas aos alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental, e do 3º ano do ensino médio, matriculados nas escolas públicas do estado, avaliando as disciplinas de matemática e português, e, em 2001, ciências da natureza e humanas.

Segundo Araújo (2011, p. 214),

A visão que subsidia o SIMAVE é de que os grandes sistemas de ensino exigem formas de obtenção de informações sobre seus serviços. Além disso, está explícita a ideia de que bons índices apresentados nos testes das avaliações sistêmicas são a expressão da eficiência de um sistema educacional.

Essa forma inicial do SIMAVE ocorreu de modo censitário e teve como objetivo verificar o desempenho dos estudantes em provas de matemática e língua portuguesa, e instituir uma cultura avaliativa que fomentasse mudanças em prol de um ensino de qualidade (Franco, 2017). A premissa era de que a qualidade das escolas precisava ser verificada, o que implicava na criação de instrumentos que possibilitassem a aferição e a certificação do nível de qualidade do ensino que era ofertada.

Em 2003, Aécio Neves (2003 – 2010) é eleito governador do estado, implementando ações que visavam a modernização do setor público, através de uma reforma do estado, cuja justificativa pautava-se no saneamento das contas públicas e uma melhoria dos serviços ofertados.

Alegando uma crise econômica, e a necessidade da instituição de medidas de regulação pelo estado, foi criado o programa “Choque de gestão: pessoas, qualidade e inovação na administração pública”, que foram um conjunto de “ações de racionalização de processos, modernização de sistemas, reestruturação do aparelho do estado e avaliação de desempenho institucional e individual com o objetivo de melhorar a qualidade e reduzir os custos dos serviços públicos.” (Augusto, 2012, p.700)

A educação também foi perpassada por instrumentos de regulação, denominados por Augusto (2012), de obrigação de resultados, que foram ações de controle dos processos educativos, com o discurso de melhorar a eficácia escolar, que surge na década de 1980, ligada ao New Public Management, dentro de um contexto da accountability, marcada por lógica regulatória do setor público. Na educação, implica ações impostas às escolas, seguindo o princípio de produtividade e de eficiência, que chega as mesmas de forma imperativa e como uma obrigação institucionalizada, através de instrumentos de controle, que atrelam a educação às exigências produtivas. (Augusto, 2012)

Esse movimento se materializou nas escolas mineiras por meio do Acordo de Resultados, por meio da Lei nº 17.600, de julho de 2008, que define este como “o instrumento de contratualização de resultados celebrado entre dirigentes de órgãos e de entidades do Poder Executivo e as autoridades que sobre eles tenham poder hierárquico ou de supervisão” (Minas Gerais, 2008), atuando como um contrato de gestão, a ser realizado mediante um pacto de resultados.

Em virtude disso, Augusto (2013, p.1273) afirma que “todas as escolas se veem na obrigação de assinar o “Acordo de resultados”, em que assumem o compromisso de obter os índices de desempenho estipulados pelo órgão central, no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (SIMAVE).” Com isso, aloca nas escolas e nos professores a responsabilidade pela qualidade educacional, criando níveis de proficiência que devem ser atingidos.

Diante da fundamentalidade que as avaliações externas adquiriram, em 2006, o governo Aécio Neves inseriu ao SIMAVE outros dois instrumentos avaliativos: o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Paae), ampliando os anos escolares que são avaliados pelo Sistema. Em relação ao Proeb, desde 2006, ele passou a ser aplicado todos os anos, aos alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental, e do 3º ano do ensino médio, avaliando as disciplinas de língua portuguesa e matemática.

Nesse sentido, o governo mineiro afirmava que

[...] as avaliações em larga escala, realizadas pelo Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), ao oferecer medidas acerca do progresso do sistema de ensino como um todo e, em particular, de cada escola, atendem a dois propósitos principais: o de prestar contas à sociedade sobre a eficácia dos serviços educacionais oferecidos à população, e o de fornecer subsídios para o planejamento das escolas em suas atividades de gestão e de intervenção pedagógica. (Minas Gerais, 2011, p.7)

Este entendimento faz com que as avaliações sejam utilizadas como dispositivos de controle, a partir da performance dos estudantes e das escolas, na qual a socialização dos resultados, sob o pretexto de prestação de contas, acaba por incitar a responsabilização desses sujeitos e, conseqüentemente, a competição entre as escolas e entre os profissionais na busca pela obtenção dos melhores lugares na rede.

Assim, o SIMAVE foi engendrado como eixo central dessa política de gestão por resultados, sendo um dos pilares no qual se assentaram os projetos estruturadores do estado, por ser o fornecedor dos indicadores educacionais. Franco (2017, p.148), afirma que

[...] o Acordo de Resultados é, portanto, na área da educação, concretizado a partir do estabelecimento e cumprimento de metas, as quais são acompanhadas mediante contrato entre o governo estadual e a Secretaria de Educação. O alcance das metas é monitorado por meio de indicadores e os resultados das avaliações pertencentes ao Proeb e Proalfa são utilizados

como referência para ordenar ações do governo estadual no campo educacional. As metas do Acordo de Resultados, na área da educação, apontam para a melhoria da qualidade educacional.

Em 2011, o até então vice-governador, Antônio Anastásia (2011 -2014) assume o governo mineiro, dando continuidade às políticas do governo anterior, por meio do programa de Estado em Rede, aliado a uma lógica empresarial, com políticas de socialização do desempenho dos alunos e de responsabilização das escolas, por meio do Acordo de Resultados.

Esse modelo de gestão, denominado de “governança em rede”, pautou-se em um discurso de que o estabelecimento de “parcerias” entre o setor público e privado, viabilizaria a eficiência e qualidade dos serviços ofertados, entendendo que o modelo empresarial é o mais eficaz na administração dos recursos. Neste sentido, visou-se inserir o setor público dentro da lógica de mercado privada, centrado nos princípios de produtividade, rentabilidade e competição.

O SIMAVE desempenhou um papel central neste processo, em que a apropriação pelo estado da lógica privada, foi marcada pela introdução de mecanismos de competição, por meio da

[...] avaliação de rendimento de alunos em larga escala, pelo controle do desempenho das escolas, pelo estabelecimento de um conjunto de metas pactuadas em contratos de gestão, pela premiação ou punição dos seus resultados, pela publicação dos resultados dessas avaliações em placas afixadas em frente às escolas a fim de que, de acordo com o discurso oficial, as famílias pudessem ser informadas sobre a “qualidade” dos estabelecimentos de ensino onde os filhos estudam. (Tripodi, 2016, p. 307)

A lógica gerencial e contratual no SIMAVE, oriundas do governo anterior, foi acentuada, intensificando os instrumentos de responsabilização das escolas por meio da fixação de placas nas portas das escolas, contendo os resultados do PROEB, com indicação de cores relativo ao nível de desempenho apresentado. Essa forma de trato dos resultados, entendido como publicização dos dados, possibilitou que as escolas fossem rotuladas a partir de seus desempenhos, inserindo-as dentro de processos competitivos e de pressão sobre os professores e gestão escolar.

Em 2014, assume o governo de Minas, Fernando Damata Pimentel (2015 -2018), que na elaboração do PMDI 2016 – 2027, estabeleceu como princípio norteador das políticas, a redução da disparidade social e regional do Estado, por meio de uma mudança na matriz da gestão política e econômica mineira.

Entretanto, apesar das diretrizes que sinalizavam para uma presença maior do Estado na implementação de políticas que visassem à redução dessas disparidades regionais, estava expressa também, a ideia de liberdade de escolha e ação individual no que concerne ao direito à educação, afirmando que a educação visava “incentivar a capacidade de agir e de aumentar a liberdade, expressa na capacidade de fazer escolhas e de participar da vida política, contribuindo para a autonomia e para o aumento da resiliência entre os grupos vulneráveis.” (Minas Gerais, 2016, p.27)

Assim, tais concepções confluíram em uma alteração na estrutura e na perspectiva assumida pelo SIMAVE que, em 2016, sofreu uma alteração em seu nome com a introdução do termo equidade, passando a se chamar Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (mesma sigla), tendo como slogan “Nenhum estudante a menos e todos aprendendo mais!”

No que concerne as alterações estruturais, para além da avaliação dos estudantes do 5º e 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio pelo Proeb, foram incluídos os alunos do 7º ano do ensino fundamental, e do 1º ano do ensino médio (BRASIEL, 2018). Foi instituído também mais um padrão de desempenho na escala de proficiência, que passou a abarcar quatro índices: baixo, intermediário, recomendável e avançado, além de uma nova ferramenta de divulgação dos resultados e do perfil das escolas, a revista eletrônica, entendendo que

[...] o desafio agora é pensar mecanismos para que os profissionais da educação e as escolas se apropriem do processo de avaliação, dos seus resultados e principalmente tenham uma visão de cada um dos estudantes, para que possam compreender melhor esses resultados e, portanto, produzir respostas a partir dessas avaliações. Também é importante que o Simave possa ser compartilhado com as famílias, permitindo-lhes acessar esses dados. É preciso ainda fazer um acerto entre as esferas de governo, pois o Simave hoje não pode ser pensado isolado, mas no contexto de uma política nacional de avaliação do sistema de ensino. (Minas Gerais, 2015, p. 7)

Essas alterações buscaram viabilizar uma maior apropriação dos resultados pelas escolas, para que essas possam melhorar os desempenhos e, conseqüentemente, a qualidade do ensino. Isto foi implementado pelo governo, através da criação de instrumentos que ampliassem a socialização do desempenho dos alunos e das escolas. Percebe-se que a ideia de qualidade e a equidade das escolas, passaram a ser imbricadas aos resultados nas avaliações do SIMAVE.

A introdução do termo equidade na nomenclatura, se faz importante de ser compreendido, quando entendemos que conceito de equidade veio para substituir a ideia de igualdade no ideário liberal das políticas públicas e, por ter uma multiplicidade de sentidos, tem diferentes usos e desdobramentos sociais. (Lima, 2008)

Este conceito se vincula aos ideais neoliberais, que associa equidade à justiça, e está ao mérito individual, a qual para ser legitimada, dependeria de uma igualdade nas oportunidades escolares, que dentro de uma lógica meritocrática, se assentou apenas em uma igualdade de acesso, que ao ser obtida, insere todos os estudantes em uma lógica competitiva, desconsiderando as disparidades dos contextos socioeconômicos, ao naturalizá-los, atribuindo a responsabilidade pelo desempenho, apenas aos alunos e suas famílias.

Nas eleições de 2019, Romeu Zema Neto, empresário e filiado ao Partido Novo, é eleito governador, com um discurso de aversão à política tradicional e com fortes marcas dos ideais empresariais. Este apresentou um plano de governo alinhado à uma perspectiva liberal da economia, dentro dos princípios de austeridade fiscal, criação de “parcerias” público-

privadas, concessões e privatização de todas as estatais, desburocratização, incentivo à iniciativa privada e à implementação de uma reforma na previdência social.

No campo educacional, esse processo resultou em confluência do serviço público à lógica privada, entendendo que é no mercado e no setor privado que estão as soluções para se obter uma educação de qualidade.

No que diz respeito ao SIMAVE, atualmente os desempenhos são exibidos na Plataforma de Avaliação e Monitoramento do Programa, um instrumento online, sendo que a forma de interpretação dos dados, são explicadas na Revista do Gestor Escolar, encaminhadas à direção das escolas. Aqui já é possível identificar uma alteração na idealização do processo de ensino, em que os dados já não são mais encaminhados à comunidade escolar por meio da Revista Pedagógica, mas sim direcionados à gestão.

O método de tratamento dos resultados também foi alterada, e a partir de 2020, os dados passaram a ser apresentados em campos temáticos (subescalas), que “constituem meios de organizar os itens que compuseram um teste com base em traços que apresentam em comum relativamente ao construto que está sendo avaliado.” (Minas Gerais, 2019, p.19).

O resultado das avaliações passou a ser apresentado, a partir desses campos temáticos, com a identificação das três instâncias escolares: escola, turma e aluno, viabilizando a identificação específica do nível em que cada um se encontra e a comparação instantânea com os demais, sendo que,

Ao acessar esse resultado, é possível visualizar todas as turmas da etapa de escolaridade selecionada anteriormente e, para cada campo temático, o percentual de estudantes que já consolidaram as habilidades que compõem os respectivos campos. [...] Ainda é possível conhecer mais detalhadamente esses resultados, pois, na plataforma, ao clicar no nome da turma, é possível visualizar o resultado de cada estudante dessa turma, em cada uma das habilidades. (Minas Gerais, 2019, p. 20)

Assim, esta forma de socialização e tratamento dos resultados, possibilitou que todos os sujeitos sejam identificados e analisados a partir do desempenho que obtiveram, colocando a escola, os professores e os estudantes em evidência, e como centro (culpa) das questões escolares.

Em 2021, houve uma troca no nome da Revista do Gestor, passando a se chamar Revista da Rede, mas apesar desta suposta mudança, na introdução do SIMAVE em seu capítulo de apresentação, fica explícito que ela se direciona aos gestores das escolas, mantendo o mesmo discurso presente na edição anterior.

Assim, para além das avaliações, esses instrumentos também estabelecem um mapa, que direciona o trajeto a ser seguido pelas escolas para que estas alcancem a qualidade almejada pelo governo. Essas orientações pedagógicas abarcam as práticas que devem ser realizadas, estabelecendo os caminhos tidos como promissores, e que podem ser feitos pelos gestores e professores para o ensino das habilidades e competências necessárias para o ensino dos estudantes, e que são cobradas nas avaliações externas.

Visando compreender como esse processo chega às escolas e afeta a organização e a prática dos docentes, iremos analisar em seguida, os dados obtidos na pesquisa de campo em

uma escola situada na periferia de Uberlândia, buscando identificar as formas de apropriação pela escola, dos resultados gerados por esta política de avaliação externa.

Escola Municipal Angicos: resistência em contexto meritocrático?

A Escola Municipal Angicos situa-se no bairro Enraizar, no setor leste de Uberlândia, região de ampla heterogeneidade social, formada por vazios urbanos gerados pela especulação imobiliária, ocupações de terras públicas e privadas por movimentos sociais e pessoas com baixa renda, e conjuntos habitacionais destinados a essas pessoas, o que ocasionou a formação de favelas e bairros populares nos limites da cidade.

A escola em questão foi criada pela Lei Municipal nº 9.298 de 28 de agosto de 2006, por meio do Parecer nº 13/08 – CEE/Portaria nº 182/2008-SEE. É uma entidade de cunho público, vinculada à Rede Municipal de Ensino, e que oferta o Ensino Fundamental I, conforme disposição da lei acima citada.

Esta funciona nos turnos da manhã e tarde, e conta com laboratório de informática, pátio coberto, 17 salas de aula, biblioteca, quadra de esportes parcialmente coberta, refeitório, sala para o atendimento educacional especializado (AEE), sala dos professores e da gestão, e uma área verde que fica situada nas laterais da escola.

Entendemos que as avaliações exercem uma forte influência na organização do trabalho pedagógico, realizadas em conformidade com um projeto de educação/escola, sustentada por uma concepção teórica e que tem sua materialidade no cotidiano da sala de aula, e que fundamentam a proposta de ensino e sua intencionalidade. Assim, avaliar não é uma atividade neutra, pois permite a efetivação dos objetivos do processo de ensino-aprendizagem.

O PPP da escola observada traz que a instituição entende que a avaliação está

[...] presente em todos os domínios da atividade humana. O “julgar” o “comparar”, isto é, o “avaliar”, faz parte do nosso cotidiano, seja por meio das reflexões informais que orientam as frequentes opções do dia a dia, ou formalmente organizada e sistematizada. A avaliação no contexto escolar realiza-se segundo objetivos explícitos ou implícitos, que, por sua vez, refletem valores e normas sociais. (PPP, 2017, p. 39)

Neste sentido, as avaliações são dotadas de uma significação social, que possibilitam a construção de uma cultura avaliativa, que sustenta as práticas pedagógicas e que abarca conceitos educativos consonantes. A compreensão da escola de que a avaliação se faz como um instrumento de julgamento e comparação, evidencia os princípios nos quais as práticas avaliativas são pensadas, e que evidenciam o entendimento que se tem desse processo.

As avaliações possuíam uma centralidade na dinâmica da escola observada, e eram assim categorizadas: bimestrais, que abarcavam todas as disciplinas, e as quais os alunos recebiam um bilhete, com as datas e os conteúdos; as diagnósticas, elaboradas pelo Caed, com provas de português, matemática, redação e ciências, as quais os alunos não eram informados sobre sua realização, fato que intensificou as reações de medo e de desespero; e

por fim, o PROEB, realizado no dia 10 de novembro, e para a qual os alunos foram devidamente preparados e instruídos.

As provas elaboradas pelo Caed são estruturadas de modo que seja possível identificar o desempenho da rede de ensino, da escola e do estudante, o que viabiliza a especificação e classificação desses, que passam a ser identificados e analisados a partir do resultado que obtiveram. Assim, ao mesmo tempo que oportuniza um acompanhamento individualizado, também coloca os professores e estudantes como centro do problema/solução, responsáveis pelo lugar que ocupam, acentuando a pressão e o controle sobre o processo educativo, que fica, cada vez mais, aprisionado e imbricado às avaliações externas.

A realização das avaliações - bimestrais, diagnósticas do Caed e do PROEB, desencadearam uma quebra na dinâmica da sala de aula observada, e nas semanas de realização dessas avaliações, todo o movimento escolar pautou-se na conformação dos estudantes e professores a esses momentos avaliativos, aumentando-se o controle sobre os corpos, tempos, espaços e atividades pedagógicas.

Entendemos que esse movimento de controle e regulação, foi sendo intensificado pelas políticas públicas educacionais em vigor no estado que, através da Plataforma de Avaliação e Monitoramento do Programa do SIMAVE, implementou um novo mecanismo de divulgação e produção dos resultados, que “permite conhecer, de modo rápido e dinâmico, os resultados da rede, das regionais, dos municípios e das escolas, bem como das turmas e dos estudantes na avaliação externa” (Minas Gerais, 2021, p. 106), seguindo os mesmos princípios da plataforma Caed.

A pressão que estes instrumentos infligem à escola, e principalmente aos docentes, busca promover uma padronização de todas as instâncias escolares, de modo a favorecer o controle ideológico das instituições, anulando a pluralidade cultural, social e econômica que habita as escolas. Esse processo rotula os sujeitos, sendo materializado na escola em questão, no cerceamento da organização do trabalho pedagógico, que fica subordinado à avaliação e a seus desdobramentos, devido ao medo e pressão instituídos por esses mecanismos regulatórios.

Neste sentido, Sordi (2004) nos traz que a nota é imbuída de uma simbologia que além de representar o lugar que os estudantes ocupam na sala, significam também, o valor que estes possuem como sujeitos, que é determinado pelo (não)conhecimento que possuem.

Esse modelo de compreender e realizar as avaliações, desencadeava nos estudantes sentimentos confusos de aceitação, negação ou desespero, e que se concretizaram em vários episódios de choro durante as provas, daqueles alunos que não se sentiam preparados e que já esperavam notas baixas; ou de desistência, assumindo uma postura de apenas cumprir uma obrigação. Em vários momentos identificamos esse movimento nos alunos, em que a pressão e o medo, faziam com que muitos realizassem as avaliações rapidamente, marcando aleatoriamente as questões.

O clima instituído pelas avaliações também angustiava a professora, que sentia o peso de ter que atender às exigências escolares de bons resultados, sem ter as condições materiais para tal, e de não saber como lidar com as demandas intensas dos alunos que, no 5º ano, ainda não conseguiam ler sozinhos e, conseqüentemente, não sabiam por onde começar a realizar as provas.

Assim, este contexto da sala e a pressão pelos resultados despertaram nela um sentimento de fracasso e desespero diante dessa realidade, que era ignorada pela forma como as avaliações externas são concebidas, e que geraram uma resignação a este movimento regulatório, por compreender que “não tem o que fazer, é aceitar que não reflete/mede nada e seguir com o nosso trabalho” (Entrevista professora regente, 17 de novembro de 2022)

Percebe-se que há uma compreensão por parte da professora de que essas avaliações não refletem seu trabalho nem o aprendizado dos estudantes, afirmando que apesar de a escola não tirar boas notas nesses exames, ela é sim de qualidade, pois “tem profissionais muito comprometidos e dedicados com o trabalho”. (Entrevista professora regente, 17/11/2022)

Na entrevista realizada com a professora, pudemos compreender melhor as facetas e dualidades deste movimento, que se desdobra em uma responsabilização dos alunos pelos maus resultados, quando a docente afirma que as avaliações externas “não têm importância para os alunos, eles não ligam e não estudam, nem se dedicam para fazer essas provas. Além disso, elas não refletem o nível de aprendizado deles, porque o que é cobrado não é adequado ao que acontece na escola.” (Entrevista professora regente, 17 de novembro de 2022)

A vinculação promovida pelas políticas públicas do processo educativo ao desempenho em um teste, gerou uma transformação na rotina escolar, ao criar mecanismos concorrenciais nas relações entre os docentes e entre os alunos, alocando neles a culpa pela situação educacional vivenciada. Assim, as avaliações atuam como um instrumento que possibilita o controle dos sujeitos e do trabalho pedagógico, orientando processos de classificação e exclusão dos sujeitos, que se faz encoberto sob um discurso de busca pela qualidade das escolas.

Freitas (2014, p. 1093) afirma que

[...] o controle do processo recebe atenção privilegiada a partir da padronização e automação das atividades, tornando o trabalhador um apêndice substituível da máquina e seu desempenho monitorado por indicadores de qualidade que, se atingidos, autorizam recompensas definidas e contingentes aos índices.

Durante as observações, foi possível perceber que a pressão incitada pelas avaliações dentro de sala de aula, constantemente provocava angústia e conflitos, sendo importante destacar que, nos meses de aplicação das avaliações externas, foram duas semanas seguidas de provas, exaurindo os alunos e a professora, que, ao final, estavam tão desgastados, que, durante alguns dias após o término desses períodos avaliativos, restava-se apenas uma apatia generalizada, com poucas conversas e até mesmo conteúdos.

As provas do Caed, as matérias avaliadas foram de português, matemática, ciências e redação, mas as notas de ciências não deveriam ser lançadas na plataforma online pela professora, o que fez com que a condução das provas desta disciplina fosse totalmente diferente das demais, evidenciando uma outra possibilidade de vivência das avaliações.

Nas provas bimestrais de ciências, a professora normalmente lia as questões com os alunos, explicava pacientemente os conteúdos, e às vezes, ia ao quadro. Não havia necessidade de filas, nem de silêncio absoluto, imprimindo uma dinâmica totalmente diferente, sem

pressão. A prova era feita coletivamente, e a professora se colocava, nesse movimento avaliativo, como uma parceira dos alunos.

Nas demais disciplinas avaliadas pelo Caed, apesar do ritual instituído, como guardar todo o material, manter um espaço maior entre as carteiras, alunos enfileirados, e não permitir que eles olhassem para o lado, a forma de condução foi ambígua, pelo fato da docente não ter uma clareza sobre o que eram aquelas avaliações, nem mesmo o que elas significavam naquele contexto, sendo necessário a presença da analista pedagógica para dar as instruções de realização das provas.

Devido a esta falta de entendimento, não foi atribuído o mesmo peso a essas avaliações como nas bimestrais, em que a docente afirmou que, por não serem as provas da escola, elas não valeriam nota, e por isso, os alunos não deveriam ficar com medo. Mas a força simbólica das avaliações é tão intensa, que independente desta fala, os alunos ficaram estressados, principalmente pela presença de conteúdos que eles ainda não tinham visto nas aulas, e aqueles que apresentavam mais dificuldades, principalmente com a leitura, choraram ou não fizeram a prova, marcando aleatoriamente as questões.

Evidenciando as contradições que perpassam esses instrumentos, na tentativa de justificar a presença dessas avaliações, a professora explicou que as provas eram do governo e que provavelmente seriam realizadas todo bimestre, porque os governantes desejavam medir o aprendizado dos estudantes, e era por isso ela cobrava deles o estudo e dedicação, pois ela fazia a parte dela, mas que sozinha não daria certo, reafirmando sempre a necessidade de as famílias se preocuparem com o estudo dos filhos e das crianças se esforçarem mais.

A realização do PROEB também foi marcada por uma falta de compreensão da docente sobre o que estava sendo proposto pelo governo. Durante todo o ano, ao explicar para os alunos o porquê de cobrar tanto, ela se referia à pressão que sofria para dar resultado nas provas que eram elaboradas pelo governo, provas estas, que colocavam nela toda a culpa nela. Constantemente, era afirmado o quão injusto este processo era visto que ela fazia a parte que lhe cabia, diferentemente dos alunos.

Na terceira semana mês de outubro, as preparações para essa avaliação externa começaram, através da adaptação dos exercícios passados em sala, que seguiam os moldes das provas do governo, e o termo Prova Brasil se tornou palavra-chave nas explicações e na rotina da sala de aula. Contudo, apesar de se fazer presente, ainda era apresentado inserido de forma natural ao cotidiano tradicional da escola, com atividades incorporadas àquelas que já eram realizadas pelos alunos, o que fez com que eles ainda não sentissem o peso dessa avaliação.

Apesar dessas claras alterações no trabalho pedagógico, já todo vinculado ao conteúdo das provas, a professora afirmou na entrevista, que a escola não fazia pressão para bons resultados nas avaliações externas, que apenas pediam para que as docentes trabalhassem os exercícios e os modelos das provas, mas, caso não desse certo, não teria problema, afirmando que

[...] nem usamos elas para o planejamento, porque são totalmente fora da realidade e do nível de aprendizagem dos alunos. As provas desse ano, por exemplo, não foram provas para o 5º ano, não tem a menor chance dos alunos nossos conseguirem responder aquelas questões. (Entrevista com a professora regente, 17/11/2022)

Na semana de realização da prova, que ocorreu em uma quinta-feira, 10 de novembro, houve uma acentuação de um clima tenso e de receio, e todos os tempos escolares passaram a girar em torno da realização dessa prova, que ainda era nomeada pela professora regente como Prova Brasil. Nos três dias anteriores a aplicação da mesma, todos os horários foram destinados à realização seguida de simulados de português e matemática, com uma previsão inicial de 4 simulados para cada matéria.

Com essa alteração significativa na rotina e a constante fala da professora sobre a importância desta avaliação, a mesma começou a se fazer presente no imaginário das crianças, que passaram a fazer perguntas sobre como seria a dinâmica, os conteúdos e se ela realmente não estaria na sala no momento da aplicação. Os estudantes começaram a sentir a pressão e, a cada dia, ficaram mais apreensivos e com medo do resultado que teriam nesta prova.

Na terça-feira, dia 8 de novembro, dois dias antes da prova, e após um dia todo de simulados de matemática para a proclamada Prova Brasil, a analista pedagógica passou na sala para entregar um bilhete, reafirmando a importância de todos comparecerem na escola no dia 10 para realizarem a avaliação, que esse era um dia em que eles não poderiam faltar de jeito nenhum, pois presença deles já fazia parte do processo avaliativo. E foi, então, que através do bilhete de convocação descobrimos que, na verdade, a prova que seria aplicada era o PROEB.

A professora regente passou o ano todo tratando esta avaliação como a Prova Brasil, e no entanto, pouco antes de sua aplicação, explicou-se que era o PROEB. Essa situação demonstra a forma confusa com que essas avaliações chegam à escola, desprovidas de sentido e desconexas do cotidiano escolar e dos conhecimentos e das práticas dos professores, que, diante de tantos instrumentos e pressões externas, se veem perdidos e aprisionados em um trabalho que lhes escapa.

Outro fato importante de ser explicitado foi que, próximo ao fim do tempo destinado à prova, a docente relatou que ela e as demais professoras voltaram para as salas para auxiliar alguns alunos a pedido da diretora, pois “não havia condições de encerrar a prova naqueles termos”. (Diário de campo, dia 11 de novembro de 2022). Nesse sentido, ela afirmou que “praticamente fez a prova com o Edim e o Célio, pois eles haviam feito poucas questões, e que foi com certeza, marcando aleatoriamente as respostas.” (Diário de campo, dia 11 de novembro de 2022)

Em uma análise geral sobre a prova, a professora apresentou falas tentando não colocar a culpa nos alunos, afirmando que foi uma prova fora da realidade e do nível deles, fala repetida na entrevista, mas ao mesmo tempo, também ressaltou as dificuldades desses dois alunos, expondo-os perante a sala, e atribuindo as dificuldades que eles possuíam às faltas nas aulas, e a não presença das famílias na escola, assumindo um discurso meritocrático, que anulava as condições de vida dos alunos e os responsabilizava pelos resultados.

Nesse sentido, percebemos a repercussão que “vai se estabelecendo por meio da pressão crescente das avaliações externas, que influenciam o que o professor e a escola assumem como conteúdo e como método” (Freitas, 2014, p. 1094), exercendo um controle dos sujeitos por meio da pressão que essas avaliações exercem sobre a dinâmica e sobre a organização da sala de aula.

Quando analisamos a avaliação da aprendizagem, mantemos a mesma concepção avaliativa, em que as notas atribuídas pela professora, seguem esse mesmo preceito e acabam

por estigmatizar os alunos, que passam a ser classificados como “bons” ou “ruins”, e a simples antecipação desse momento, já causava ansiedade e medo nos estudantes, alterando toda dinâmica da sala observada.

Os resultados das provas bimestrais desencadearam conflitos e nervosismo nos estudantes e na professora, pelo compreensão compartilhada de que os maus resultados refletiam o que eles eram, e, assim, aqueles que não possuíam uma nota “boa”, tentavam esconder os resultados dos colegas, e a professora, se sentindo culpada e ao mesmo tempo tentando transferir este sentimento para os alunos, intensificou a pressão e o controle sobre eles, na tentativa de obter melhores resultados nas próximas avaliações.

A pressão que esse movimento inflige à escola, e principalmente aos professores, tem como intuito final viabilizar uma padronização de todas as instâncias escolares, fato que se materializa no cerceamento da organização do trabalho pedagógico, que fica cada vez mais, subordinado à avaliação e a seus desdobramentos. (Ravitch, 2011)

Tanto as provas do Caed como do PROEB, não são pensadas a partir das vivências e da realidade da sala de aula, de um conhecimento sobre as demandas do cotidiano da escola, e assim, acabam por desconsiderar a realidade das crianças e o fato de termos passado dois anos em uma pandemia, nos quais a maioria das crianças da sala observada não teve condições de ter acesso à escola remotamente, e isso se refletia nas inúmeras dificuldades que enfrentavam.

Essa questão ficou evidente na entrevista realizada com a docente.

Pesquisadora: Você entende que as avaliações externas levaram em consideração a realidade dos estudantes no contexto de pandemia?

Professora: Não, para quem elaborou não houve a menor relevância. As questões foram fora do nível e capacidade dos alunos, e da realidade aqui da escola. Mas isso não é de agora, da pandemia, sempre foi assim. Essas provas nunca foram elaboradas por alguém que soubesse das dificuldades da sala de aula, nunca refletiram a aprendizagem dos alunos. Com a pandemia, isso só ficou mais forte. (Entrevista professora regente, 17/11/2022)

Todo este processo sinaliza para a forma com que as avaliações externas se materializam nas escolas, assumindo um caráter verticalizado e distante da realidade das mesmas, não se conectando aos sujeitos que vivem e constroem o cotidiano escolar, e as demandas e anseios que estes possuem, em um movimento que vem de fora da instituição, e que tende a silenciar a comunidade escolar.

Por outro lado, percebemos que à disciplina de ciências não dado o mesmo tratamento e peso, o que conferiu à professora uma maior liberdade na forma de conduzir as aulas e a realização das provas. Foi notável como as provas de ciência possuíam uma outra concepção avaliativa, em que, ao se retirar a pressão e o controle oriundo da necessidade de responder aos instrumentos externos de regulação, abriram-se espaços para o trabalho coletivo na sala de aula, e os estudantes e professora se sentiam mais confortáveis e seguros naquele espaço, mais abertos ao diálogo, utilizando o momento da prova, como um tempo rico para o ensino.

Assim, defendemos que um aspecto importante quando pretendemos repensar as formas de fazer e pensar a escola, passa pela proposição de processos alternativos de avaliação, cimentados no exercício do diálogo entre os sujeitos da escola e a comunidade, e cujos resultados são imbricados ao contexto que os produziu,

[...] desenvolvendo nos atores da escola (profissionais e não profissionais) as condições para pronunciar sua visão de qualidade da escola pública ao mesmo tempo que lhes reconhece a titularidade para estabelecer prioridades que geram demandas multicêntricas (para si, para o coletivo da escola e para o poder público) pelo entendimento de que a qualidade em educação envolve também o investimento concreto das condições objetivas que sustentam a organização do trabalho escolar. (Sordi, 2012, p.165)

O movimento de reflexão e produção dos tempos e espaços parte dos sujeitos que dão vida e fazem a escola, em um processo de compartilhamento das responsabilidades e de comprometimento com a trajetória e com o ensino e aprendizagem dos estudantes. Acreditamos que a qualidade educacional nasce imbricada a compreensão do contexto vivenciado por cada instituição, conectada às condições de vida da comunidade, sendo necessário o diálogo e a construção coletiva de saberes e formas de se fazer e organizar a escola.

Considerações finais

As vivências na escola e a pesquisa bibliográfica e documental empreendidas, indicam que, historicamente, houve uma centralidade das políticas avaliativas na agenda educacional dos governos mineiros, que sob um discurso de busca pela qualidade da educação, instituiu-se uma profusão de instrumentos e momentos avaliativos, que incitam processos competitivos e massacrantes, embasados na ideologia meritocrática, que promovem a exclusão e subordinação de professores e estudantes.

Durante as observações realizadas na sala de aula, foi possível identificar que as atividades, e quase toda a dinâmica do trabalho pedagógico, se faziam vinculadas às avaliações, e assim, são elas que normalmente ditavam o que e como deveriam ocorrer a prática dos professores, mesmo que estas ações não fizessem sentido ou não fossem necessárias.

Este movimento se torna mais interessante de ser compreendido, quando percebermos que, apesar da rotina escolar ser profundamente atravessada por estes mecanismos e instrumentos de regulação externos à comunidade, eles se apresentam de forma tão naturalizada e imbricada ao cotidiano, que os indivíduos não identificavam o quanto suas práticas e discursos eram afetados por estes processos.

Nesse sentido, apesar de toda a conformação dos tempos e práticas pedagógicas para as provas, a professora afirmou na entrevista que as avaliações externas não alteravam a rotina e a organização escolar de forma intensa, visto que o que a escola pedia para fazer, era apenas trabalhar as questões que caíam nas avaliações.

A profusão e intensificação desses processos avaliativos está tão inserida à dinâmica escolar que, apesar de todo o estresse e alterações na rotina, a professora reafirmava que não havia mudanças significativas na escola em decorrência dessas avaliações, o que sinaliza para

uma naturalização desse processo de regulação, como sendo algo intrínseco ao trabalho do professor.

Na entrevista a professora demonstrou que as provas externas não representavam a vida escolar, deixando clara a compreensão de que, para além de não dizerem sobre a escola, elas também não contribuíam para a melhora do ensino, por se darem de forma hierarquizada e distante do cotidiano. A docente também relatou que as enxerga mais como um instrumento de controle do que como uma forma de identificar os problemas, para poder melhorá-los. Contudo, há uma conformação a esses processos avaliativos por a mesma entender que não há nada que ela ou a escola possam fazer para mudar essa situação. (Entrevista professora regente, 17/11/2022)

Assim, a subordinação na qual se assenta a escola no trato com os estudantes se desdobra para com a comunidade escolar como um todo por meio das políticas públicas educacionais, que exercem tamanha regulação e pressão sobre o processo educativo, que retira o prazer e a razão formativa desse, naturalizando este como o único possível, e subjugando os professores a uma rotina exaustiva e opressora, a qual é reproduzida por estes na relação com os alunos.

Ao compartilhar e vivenciar essa realidade da sala de aula na pesquisa de campo, constatamos o quanto as demandas oriundas das avaliações externas se fazem totalmente desconexas da vida e das possibilidades concretas da escola, determinando habilidades para cada faixa etária, que não levam em consideração as condições materiais de cada escola, aluno e professor.

Defendemos que o sentido da escola está no seu entorno e na coletividade de indivíduos que a constituem, e a anulação das experiências e das vivências ali construídas, retira dos sujeitos o sentido e desejo de ali estarem, artificializando o processo educativo e tornando o conhecimento como um fim em si mesmo, e não como uma possibilidade de entendermos e transformarmos a realidade. Freitas (2010, p. 93), afirma que

[...] o medo que a escola tem do seu entorno, do seu meio, advém do fato de que o meio ensina, o meio educa. E educa e ensina pelas contradições que contêm em si, incluindo as lutas sociais que nele (aberta ou encobertamente) se realizam. Se a escola permitisse que as contradições de seu entorno penetrassem nela, ela jogaria seus alunos no interior dessas lutas e contradições. Logo, estaria engendrando estudantes que pensam e se posicionam frente a tais lutas e contradições

A escola enquanto um espaço social é perpassado pelos embates, conflitos e movimentos de resistências, processos que se fazem presentes nos diversos instantes e ambientes educativos, afetando a dinâmica e a organização escolar, e mesmo com a criação de instrumentos que tentam conter e afastar esses ensinamentos, eles encontram suas brechas e se fazem vivos na escola.

As políticas de responsabilização das escolas, implementadas pelas avaliações externas, ao incitar e legitimar uma lógica social meritocrática, que culpabiliza os sujeitos, busca instaurar nas escolas uma cultura competitiva e individualista, na tentativa de minar

movimentos de auto-organização da comunidade escolar, e que viabilizassem a construção de coletivos de resistência e de reflexão sobre outras possibilidades e práticas avaliativas.

Nessa perspectiva, o processo educativo é reduzido a obtenção de resultados pontuais, incutindo princípios e concepções nos sujeitos, que aloca todo o movimento pedagógico as notas nas provas, que se tornam o fim e razão de ser, de todo o percurso escolar. Dessa forma, retomamos a questão da falta de sentido da escola, que “isolada da vida, da prática social, do trabalho como atividade humana central para a existência, enfim, vê-se imersa na artificialidade de uma sala de aula sem significado para seus estudantes.” (Freitas, 2010, p. 93)

As avaliações diagnósticas do Caed e do PROEB se constituíram dentro desses princípios, promovendo um aumento na carga de trabalho da professora, que despendia um tempo significativo de suas práticas para as demandas produzidas por esses exames, além de estes exercerem uma pressão na mesma para a obtenção de bons resultados, e mesmo ela não tendo clareza sobre o que eram aquelas avaliações, como, por exemplo, a confusão entre a Prova Brasil e o PROEB, ela se sentia obrigada a aplicar e se conformar a estes processos.

Na semana de realização do PROEB, esta falta de sentido incitada pelo excessivo controle sobre o trabalho pedagógico se intensificou com a realização sucessiva de simulados durante três dias, fazendo com que todo o processo educativo ficasse restrito à realização desses, não abrindo espaço para experiências ou mesmo conteúdos, que não pertencessem a esta avaliação. Esta rotina instituída, deixou os alunos e a professora exaustos e desestimulados, tornando o tempo escolar, nulo de vida de prazer.

Entendemos que essa situação evidencia a importância de pensarmos outras formas e práticas avaliativas, que façam deste instrumento, um processo de diálogo e empoderamento da comunidade escolar, auxiliando na construção de sentidos comuns, e que possibilitem a compreensão dos processos educativos vivenciados pelos sujeitos, e que tragam toda a pluralidade social para dentro da escola.

Para se conhecer a realidade da escola, é preciso vivenciá-la, com todas as suas alegrias e dificuldades. O aprendizado assim, é constantemente contextualizado e perpassado pelas experiências individuais e geracionais que cada sujeito traz para dentro da escola, a partir das expectativas e desejos que estes atribuem ao processo educativo, que vai se reinventando através do compartilhamento dos saberes.

A compreensão de que as avaliações externas não contribuem para a melhoria da escola ou do ensino, esteve presente na fala da professora durante a entrevista, mas mesmo com este entendimento, a rotina insana da escola criadas pelas políticas públicas, e em específico, as avaliativas, dificulta a criação de tempos e espaços para que os profissionais reflitam sobre suas práticas, e consigam, coletivamente, buscar alternativas as formas de regulação e controle da escola.

Defendemos a importância da avaliação para (re)pensarmos a escola, mas questionamos os processos excludentes que são orquestrados pelas políticas públicas educacionais, e o sufocamento que vivenciamos do trabalho da professora e das possibilidades formativas da educação. E com isso, concordamos com Sordi (2012, p.163), quando a autora traz que a avaliação deve ser balizada pelos

[...] atores conhecedores do contexto local e comprometidos com o entorno social da escola, dispostos a interferir coletivamente no projeto pedagógico, parecem ser essenciais nesta empreitada historicamente importante que caracteriza a luta pela qualidade da escola pública mediada pelos dados gerados pela avaliação.

A construção de uma prática docente crítica, e dotada de uma intencionalidade transformadora, passa pela importância de nós, educadores, entendermos “as relações sociais, econômicas, políticas que desumanizam. Não é esse o lugar onde sempre esteve a educação?” (Arroyo, 2015, p.38), buscando romper com os processos excludentes e massacrantes, aos quais vários de nossos alunos, e nós mesmos, vivenciamos cotidianamente, e que não são produtos inerentes a sociedade, mas sim, construções políticas e ideológicas, historicamente datadas, e baseadas em padrões de dominação e subordinação racistas, classistas e sexistas.

Referências

- ARAÚJO, A.B; SILVA, M.P. da. O lugar do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) na busca pela qualidade da educação no Brasil. **Roteiro**, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 205-224, 2011
- ARROYO, M. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.31, n.03, p. 15- 47, 2015a. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698150390>
- AUGUSTO, M. H. O. G. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 03, p. 695-709, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000300011>
- AUGUSTO, M.H. Os últimos dez anos de governo em minas gerais: a política de resultados e o trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1269-1285, 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400013>
- BRASIEL, M. E. DA C. P. **O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da educação pública (SIMAVE):** novas perspectivas de avaliação em Minas Gerais? Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018
- CARVALHO, S.W.; PENNA, J.M. de P. M.; FREITAS, E.J.L; PEREIRA, M.J; VIEIRA, O. S. **O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública:** a percepção dos profissionais das escolas públicas estaduais de Belo Horizonte. Ano 14, n. 18, 2011. p. 97-121. DOI: <https://doi.org/10.24934/eef.v14i18.233>

FONSECA, A.M. **Reformas educacionais nos anos noventa no Estado de Minas Gerais: o projeto Proqualidade**. 2006. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2006.

FRANCO, K.O.; CALDERÓN, A.I. O SIMAVE à luz das três gerações de avaliação da educação básica. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 132-159, 2017. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v0ix.3826>

FREITAS, L.C. de. Avaliação: para além da “forma escola”. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, v. 20, n. 35, p.89-99, jul./dez. 2010

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>

LIMA, S.P.; RODRÍGUEZ, M.V. Políticas educacionais e equidade: revendo conceitos. **Contrapontos**, v. 8, n. 1, p. 53-69, Itajaí, 2008.

LIMA, P.R.B. **Análise do plano mineiro de desenvolvimento integrado dos últimos três mandatos**: Antônio Anastasia, Fernando Pimentel e Romeu Zema. 2021. 65 f. Monografia (Bacharel em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, 2021.

MARQUES, M.R. A. A reforma educacional em Minas Gerais nos anos 80 e 90: A dialética da (des)qualificação. **RBPAE**, v.17, n.2, 2001. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol17n22001.25575>

MINAS GERAIS. **RESOLUCAO No. 104 DE 14 DE JULHO DE 2000**. Reedita, com alterações, a Resolução no. 14 de 03 de fevereiro de 2000 que instituiu o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE e cria o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB. Disponível em: <http://pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=23380&marc>

MINAS GERAIS. **LEI No 17.600, de 1o de julho de 2008**. Disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências. Minas Gerais, 2008.

MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão**. Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) 2011-2030. Belo Horizonte, 2011, 129 p.

MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais**. Simave – 2015 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 4 (jan./dez. 2015), Juiz de Fora, 2015 – Anual. Conteúdo: Revista Contextual.

MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão**. Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) 2016-2027. Belo Horizonte, 2016. Vol. I, 105 p.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Revista do Gestor**. SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública, 2019

MINAS GERAIS. **Resolução SEE No 4.524, de 11 de março de 2021**. Institui o Prêmio “Escola Transformação” destinado a reconhecer as escolas públicas estaduais com destaque nos resultados de desempenho e fluxo escolar, cria o Índice Escola Transformação (Inest) e dá outras providências. Minas Gerais, 2021.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução: Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SILVA, M.J.A. O sistema mineiro de avaliação da educação pública: impactos na escola fundamental de Uberlândia. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. Vol 5, N. 2, pp. 241-253, 2007. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2005.50>

SORDI, M. R. L de; MALVAZI, M. M. S. As duas faces da avaliação: da realidade à utopia. **Rev Educ PUC** (Campinas), 2004

SORDI, M.R.L. A avaliação da qualidade da escola pública: a titularidade dos atores no processo e as consequências do descarte de seus saberes. In: FREITAS, L.C.; MALAVASI, M.M.S.; SORDI, M.R.L. MENDES, G.S.C.V.; ALMEIDA, L.C. (orgs). **Avaliação e políticas públicas educacionais**: ensaios contrarregulatórios em debate. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2012.

TRIPODI, Z.F; SOUSA, S. Z. A governança em rede na regulação da educação básica mineira: quem governa o quê? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.32, n.04, p. 297-321, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698152412>

PARTE III

PROGRAMAS E AÇÕES EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA
ENQUANTO CAMPO DE PESQUISA

O PROJETO SOMAR NA GESTÃO DO GOVERNO ZEMA (2019-2022): educação pública x interesses privados^{*1}

*Lara Cristina Evaristo Rodrigues
Vilma Aparecida de Souza*

Introdução

Este capítulo investiga o Projeto Somar, uma iniciativa dentro das políticas educacionais durante o primeiro mandato do governador Romeu Zema (2019-2022) em Minas Gerais, Brasil. O foco é examinar a proposta do Projeto Somar, que busca envolver organizações sociais privadas na gestão de escolas de ensino médio na rede estadual de Minas Gerais, e sua conexão com a privatização e a influência do capital na educação pública. No contexto das políticas educacionais no Brasil, há uma tendência de privatização em várias formas: através da gestão compartilhada das escolas, parcerias com organizações sociais com ou sem fins lucrativos, ou na reestruturação da escola pública, onde entidades privadas determinam o currículo e a administração escolar (Fontes, 2018). Esse processo de interação entre setores público e privado é uma parte das mudanças sociais e econômicas que promovem a mercantilização do ensino, favorecendo principalmente o setor privado.

Com o avanço das políticas neoliberais e do capitalismo global, a privatização da educação está se tornando cada vez mais evidente no Brasil. Em Minas Gerais, não é diferente. Os governos neste estado têm historicamente favorecido a privatização, argumentando que isso reduziria os custos para o estado.

O Projeto Somar foi idealizado desde o início da gestão do atual governador Romeu Zema (2019-2022), apresentado com o discurso de transferir a gestão das escolas estaduais de ensino médio para uma organização social sem fins lucrativos, com o objetivo de “melhorar os índices educacionais e gastar menos”. Neste caso, através da administração compartilhada, o governo estadual concede a gestão da escola a uma entidade privada, que assume todas as responsabilidades que normalmente seriam do Estado. Assim, embora a propriedade permaneça pública, a gestão é transferida para o setor privado. Embora essas instituições sejam públicas, quando são entregues ao setor privado, o processo democrático de tomada de decisões é ausente, sendo uma das características da privatização da educação.

A discussão do Projeto Somar teve início em 2020, mas ele só foi implantado em 2021. De acordo com o planejamento da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), esse é um modelo “piloto” que será testado em três escolas por um período de 54 meses, finalizando no segundo semestre de 2025, e, caso os resultados forem melhores que estavam antes da implantação do projeto, a proposta é que o Projeto possa ser estendido por toda a rede estadual de ensino de MG.

* DOI - 10.29388/978-65-6070-057-4-0-f.157-178

¹ Recorte de uma pesquisa de mestrado que investigou o Projeto Somar, como parte das iniciativas educacionais implementadas durante o mandato do governador Romeu Zema (2019-2022) em Minas Gerais - MG, Brasil. A pesquisa analisa a proposta do Projeto Somar, um projeto piloto implementado em 2021, que envolve a gestão compartilhada de escolas de ensino médio por meio de parcerias com organizações sociais privadas na rede estadual de Minas Gerais, e sua relação com a privatização e a influência do capital na educação pública.

Considerando o recorte de informações a respeito do Projeto Somar e a privatização da educação pública, destaca-se como problema de pesquisa: Quais as implicações da privatização sobre a educação pública mineira, tomando como foco a experiência do Projeto Somar? Assim, o estudo busca identificar e analisar esse desafio, reconhecendo que a transformação do sistema educacional público em uma mercadoria não é uma ideia abstrata, mas sim uma realidade que ocorre através de agentes e procedimentos, manifestando-se não apenas em Minas Gerais, mas em outras regiões do país.

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

Sabemos que é essencial que o pesquisador aprofunde suas habilidades em metodologias de pesquisa, a fim de evitar a coleta e análise de dados irrelevantes. Isso garantirá que a pesquisa responda adequadamente à sua pergunta inicial, fornecendo uma base teórica e prática sólida que contribuirá significativamente para abordar a questão das políticas educacionais com mais eficácia. Para a elaboração da pesquisa, foi feito um levantamento de publicações tendo como temática as relações público-privadas na área da educação e, de forma particular, as relações público-privadas na nova gestão educacional de Minas Gerais e no Projeto Somar, revisão bibliográfica que ofereceu suporte às discussões e análises apresentadas.

No segundo momento, realizou-se uma pesquisa documental com o intuito buscar nos documentos oficiais do governo Romeu Zema e na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, dados sobre o Projeto Somar e as parcerias com o setor privado na pasta da educação. Em seguida entrevistamos dois professores de cada uma das três escolas de ensino médio participantes do Projeto Somar. Vale destacar ainda que, os caminhos percorridos na presente investigação foram tomados a partir de posicionamentos frente ao objeto investigado. O percurso metodológico assumido nesse trabalho baseou-se em acontecimentos históricos e atuais, que proporcionam investigar o problema de pesquisa.

Na base teórico-metodológica da nossa pesquisa, buscamos compreender como se manifesta a interação entre o setor público e privado na educação, considerando suas diversas formas de intervenção durante o atual governo de Romeu Zema em Minas Gerais. Analisamos o objeto de estudo como um fenômeno complexo e contraditório na realidade social, envolvendo diferentes atores e processos. Através deste estudo, foi possível destacar a complexidade e a variedade da relação entre o público e o privado, especialmente através do Projeto Somar, uma iniciativa em curso que se insere no contexto mais amplo da hegemonia neoliberal e seus impactos nas políticas sociais, em particular na educação pública, como será abordado adiante.

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

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

Nos anos que se seguiram de 2000 até o presente momento, o Estado de Minas Gerais teve seis governadores diferentes. Os três primeiros foram do partido PSDB, com mandatos consecutivos: Itamar Franco (1999 a 2003), Aécio Neves (2003 a 2010) e Antônio Anastasia (2011 a 2014). Em seguida, houve os governos de Alberto Coelho (2014 e 2015), com um breve mandato pelo PP, e Fernando Pimentel (2015 a 2019), do PT. Atualmente, o governador é Romeu Zema (2019 a 2022), do partido NOVO. Esses detalhes sobre a duração dos mandatos de cada governante e seu partido serão relevantes mais adiante para examinar a narrativa de um governo "NOVO" em Minas Gerais desde a eleição de Zema.

O governador Romeu Zema começou sua campanha eleitoral como candidato ao governo de Minas com o nome do seu partido sugerindo mudanças ("NOVO"), prometendo implementar novas abordagens de gestão em comparação com seus predecessores. Em meados de outubro de 2018, Zema lançou junto ao Tribunal Regional Eleitoral – MG seu plano de governo intitulado: “Liberdade ainda que tardia”, nome que faz referência aos dizeres da bandeira do estado de Minas Gerais demonstrando que, ainda haveria aos mineiros uma esperança para se alcançar a liberdade.

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

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

Esse trecho evidencia uma conexão entre o plano de governo e os princípios e estratégias do neoliberalismo, tais como a promoção do Estado mínimo nas políticas sociais, o incentivo ao individualismo e à liberdade. Essa análise está respaldada por estudos acadêmicos sobre as políticas neoliberais e suas influências nas decisões governamentais (Brown, 2019), discursos públicos e documentos oficiais do partido NOVO e de Romeu Zema (Partido Novo, 2018), bem como análises críticas da mídia e de especialistas em políticas públicas.

Analisando seu plano de governo por inteiro, podemos indicar que ele é o mais privatista dos últimos tempos, ao propor ações chamadas de “alternativas de gestão do Setor Público” para “renovar Minas Gerais” para “torná-la novamente um símbolo de referência gerencial no país”, o documento apresenta, ao longo de todo o texto, estratégias gerenciais que desenhavam uma concepção de Estado vinculada à lógica do mercado:

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

Assim, é importante frisar que essa concepção de o Estado mínimo proposto seria apenas para as políticas sociais conquistadas no período de bem-estar social. Na realidade, o Estado é máximo para o capital, desempenhando um papel de grande interventor a favor do capital. Assim, o que aparentemente apresenta-se como uma proposta de Estado enxuto, é na verdade uma realidade de Estado mínimo para as políticas sociais e de Estado máximo para o capital. Confirmando o que foi apontado por Freitas (2018), “Querem o Estado apenas como provedor de recursos públicos, e não como gestor”.

Ainda sobre o plano de governo, nele é mencionada a intenção de oferecer a “oportunidade” de acesso às escolas privadas pela população, logo em seguida, continua propondo relações entre o público e o privado, citando como parcerias (PPPs),

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

Seguindo essa abordagem, Fontes (2018, 21) levanta a questão de que muitas vezes se assume que a “gestão privada eficaz” é intrinsecamente superior devido à suposição de que os empresários possuem uma qualidade única: eles seriam mais competentes, eficientes e eficazes em função de seus resultados. Isso cria a percepção de que a parceria público-privada é necessária, já que se considera que o serviço público educacional por si só é menos eficiente. Em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo governo estadual, atualmente

estão em curso iniciativas para estabelecer parcerias com organizações privadas sem fins lucrativos em várias áreas.

O Projeto SOMAR

À medida que as políticas neoliberais e o capitalismo ganham terreno globalmente, os processos de privatização da educação têm se manifestado de várias formas ao longo da última década no Brasil. Em Minas Gerais, a situação não é diferente. O estado tem sido governado por uma administração de direita que favorece a privatização como uma forma de reduzir os gastos públicos. De acordo com o governador Romeu Zema, eleito em 2018, as parcerias com o setor privado possibilitariam investimentos em outras áreas. Um dos principais impactos dessa relação com o setor privado em Minas Gerais é a ameaça aos direitos sociais, especialmente no campo da educação.

No final de 2020, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais – SEE/MG anunciou o lançamento de um projeto piloto chamado “Projeto Somar”. Seu principal objetivo era estabelecer parcerias com empresas privadas para compartilhar a gestão de escolas públicas. Esta medida foi justificada pela SEE/MG com o argumento de melhorar a qualidade da educação em escolas que apresentavam baixos índices de desempenho em avaliações externas. Portanto, esta seção se concentra na análise da experiência do Projeto Somar, com o objetivo de identificar as formas de privatização e a influência do capital sobre o setor público, especialmente na gestão escolar, com base nos relatos de indivíduos envolvidos.

Enquanto as políticas neoliberais e a expansão do capitalismo continuam a se desenvolver globalmente, o Brasil tem testemunhado diversos aspectos da privatização da educação ao longo da última década. Em Minas Gerais, essa tendência não é exceção. O estado tem sido governado por uma administração de direita que promove a privatização como meio de reduzir os gastos do governo. O governador Romeu Zema, eleito em 2018, argumenta que parcerias com o setor privado poderiam facilitar investimentos em outras áreas. Um dos direitos sociais ameaçados por essa aproximação com o setor privado em Minas Gerais é o acesso à educação, de acordo com o plano de governo de Zema

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

O tipo de “gestão compartilhada” proposta pelo Projeto Somar oferece a possibilidade de relações institucionais entre Estado e entidades privadas qualificadas como Organizações Sociais por ato legal de agente governamental, atuando como mecanismo de incentivo à privatização (Adrião, 2018). De acordo com a SEE/MG o Projeto Somar está regulamentado Decreto Estadual 47.132 20 de janeiro de 2017, que e deixa claro em seu artigo 1º que,

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

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

Conforme anunciado pelo Governo do Estado, o Projeto Somar tem o objetivo de aprimorar a qualidade da educação através de um novo modelo de gestão, que busca diferentes abordagens para implementar o Novo Ensino Médio (NEM) por meio da gestão compartilhada com Organizações da Sociedade Civil (OSCs). Essa mudança teria impactos significativos nos estudantes, especialmente no que diz respeito às atividades do dia-a-dia e ao trabalho, que são comuns na educação pública. Com essas alterações propostas, o Estado estaria transferindo parte da responsabilidade da formação básica que antes era sua para os próprios alunos. Isso poderia resultar em disparidades de formação devido às diferenças materiais entre os estudantes, uma dinâmica que seria acentuada pelo NEM. A nova estrutura curricular do ensino médio, caracterizada pela flexibilização do currículo e da formação dos jovens, é projetada para atender às demandas do atual sistema econômico, alinhando-se ao paradigma dominante de globalização da educação.

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

A conjuntura político-econômica-social da década de 1990 vai desconstruir tal projeto político, ressignificando a concepção de vários instrumentos que contribuíram para a organização dos movimentos sociais. Nesta década, a democratização ganha outra especialidade por meio da intitulada gestão compartilhada, na qual os sujeitos: a) não mais objetivam assumir o poder, mas fazer parte de um; b) se tornam fiscais para o Estado, abdicando-se da busca de controle sobre o mesmo; e, c) adotam um poder

transvestido em colaborativo, voluntarioso e fiscalizador. Ou seja, um contexto que esvazia o Estado de suas responsabilidades e transforma o espaço público em espaço privado, ou, utilizando um linguajar mais moderno, no 3º setor, no público não-estatal (Lima; Prado; Shimamoto, 2011, p. 2).

Concordando com as análises dos autores, a proposta de "gestão compartilhada" delineada no Projeto Somar revela uma contradição fundamental em relação aos princípios democráticos. Essa contradição surge do fato de que, ao propor uma "gestão compartilhada com OSCs", na realidade não se compartilha o poder de decisão com a comunidade escolar, mas sim se transfere o poder de manutenção para entidades privadas.

Conforme apontado pelos autores, a ideia de gestão compartilhada surgiu nos anos 1990, em resposta ao discurso oficial de que a intervenção do Estado era contraproducente e responsável pela crise fiscal. A solução proposta para superar essa crise era baseada na promoção do livre mercado, da competição e do individualismo, com o objetivo de reduzir as funções associadas ao Estado de Bem-estar Social. Nesse discurso, a “implementação de um modelo de gestão que coaduna com essa ótica, é denominada de gestão compartilhada que, embora [...] assuma um caráter democrático, na realidade, esvazia a possibilidade de participação política no interior da escola e consolida a participação para a autossustentação (Lima; Prado; Shimamoto, 2011, p. 9).

Nesse contexto, a proposta de gestão compartilhada anunciada pelo Projeto Somar não fortalece a gestão democrática, mas sim abre espaço para a privatização, pois o Estado se isenta de suas responsabilidades ao transferir a gestão das escolas públicas para entidades privadas.

Inicialmente, a proposta indicou uma adesão limitada de escolas, começando com um experimento piloto em três delas: Escola Estadual Francisco Menezes Filho e Escola Estadual Maria Andrade Resende, ambas em Belo Horizonte, e Escola Estadual Coronel Adelino Castelo Branco, em Sabará, na região metropolitana da capital de MG. De acordo com a SEE/MG, essas escolas foram selecionadas para o projeto piloto devido às altas taxas de evasão e baixos índices de desempenho em avaliações, além de outras razões externas.

Embora a primeira fase seja de pequena escala, o edital do projeto prevê uma parceria com o estado por 53 meses, com a possibilidade de prorrogação caso a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais considere os resultados satisfatórios. Assim, o interesse declarado é que, ao longo do tempo e com base nos resultados apresentados, o projeto seja expandido para mais escolas em todo o estado.

No site oficial da SEE/MG, estão disponíveis várias publicações e documentos referentes ao Projeto Somar, publicações que começaram a ser divulgadas aos poucos entre abril e maio de 2021. No site consta também um card afirmando que o objetivo do programa é “a melhoria da qualidade do ensino a partir de um novo modelo de gestão, buscando diferentes estratégias para a implementação do Novo Ensino Médio, mais aberto ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (SEE/MG, 2021). Esse card já explicita um compromisso com a implementação da reforma do Novo Ensino Médio (NEM), instituída pela Lei n. 13.415/2017. Esse compromisso do Projeto Somar com a reforma do Novo Ensino Mé-

dio acaba contribuindo para legitimação de decisões não respaldadas pelas comunidades escolares e esvaziam as críticas ao NEM que foram feitas por escolas, sindicatos e movimentos em defesa da educação pública, ou seja,

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

Essa reestruturação e reforma ensino médio se apoia na ideia de ensino por competências, priorizando a empregabilidade e o empreendedorismo. Isso é justificado sob a alegação falaciosa de que jovens de baixa renda precisam começar a trabalhar desde cedo para sustentar suas famílias. No entanto, a reforma apenas reforça a longa história de negligência em relação à educação da classe trabalhadora. De acordo com (Krawczyk, 2021) a ideia do Novo Ensino Médio

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

O conceito de protagonismo proposto pelo Novo Ensino Médio também é evidente no discurso promovido pelo Projeto Somar. No site da SEE/MG, há uma seção dedicada ao projeto, que inclui uma página de "documentos". Nessa seção, além de todos os editais e suas correções, encontra-se uma cartilha com informações sobre o Projeto. O material, disponível em formato PDF, foi elaborado pela SEE/MG e possui 12 páginas organizadas em tópicos que fornecem algumas informações sobre o projeto. É interessante notar que o documento é relativamente breve para um projeto que visa à privatização da educação pública. Além disso, o material consiste em apenas 6 tópicos, um em cada página, e aborda a proposta de forma superficial, são eles:

1. O que é? - Iniciativa de Gestão Compartilhada de escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Ensino em parceria com Organização da Sociedade Civil sem fins lucrativos.
2. Ensino de qualidade em foco - Novo modelo de gestão com diferentes estratégias para implantação do Novo Ensino Médio, buscando elevar a

qualidade do ensino e possibilitando novas oportunidades aos jovens mineiros.

3. Gestão compartilhada na prática - A Associação CETEB (Associação do Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia) concorreu com mais três instituições por meio de edital e obteve a melhor proposta dentro dos critérios para gerenciar, por um período de quatro anos, as três escolas que integram o Projeto SOMAR.

4. Acompanhamento do projeto - Para acompanhar o projeto, foram instituídas Comissões de Monitoramento Central e Regional pela SEE/MG. No modelo de governança do projeto, os diretores das escolas são servidores estaduais selecionados por meio de edital público. Indicadores de desempenho são medidos semestral e anualmente.

5. Indicadores de desempenho - Carga horária executada (curricular e extra); percentual de estudantes que participaram das avaliações de rede realizadas pela SEE e das avaliações externas (PROEB e SAEB); atualização tempestiva dos sistemas de informação, entre outros.

6. A escola é gratuita e pública - As escolas que fazem parte do Projeto SOMAR continuam fazendo parte da Rede Estadual de Ensino, com matrículas sob a gestão da SEE/MG. A Escola é Gratuita e Pública. As diretrizes pedagógicas do projeto são cumpridas com base no Currículo Referência do Ensino Médio e no calendário escolar da Rede (Projeto Somar, 2021, p. 3-8).

Esses tópicos delineiam as diretrizes do Projeto Somar, que propõe explicitamente a gestão de escolas de Ensino Médio em parceria com Organizações da Sociedade Civil sem fins lucrativos, como no caso da Associação do Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia (CETEB). A justificativa é aprimorar a qualidade do ensino e oferecer "oportunidades" aos jovens de Minas Gerais. Os tópicos tentam persuadir sobre a natureza pública/estatal da educação no estado, sugerindo que a gestão será democrática, já que os diretores das escolas serão selecionados por meio de um edital público.

Além disso, menciona-se a criação de Comissões de Monitoramento Central e Regional pela SEE/MG para acompanhar o projeto. Essas comissões utilizarão indicadores de desempenho, como a carga horária realizada e o percentual de estudantes que participaram das avaliações de rede conduzidas pela SEE, bem como das avaliações externas (PROEB e SAEB), entre outros.

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

O Projeto Somar foi introduzido durante a pandemia de Covid-19, o que dificultou os debates e os movimentos de resistência contra a proposta. Diante dessa situação, o Sind-UTE/MG fez uma denúncia assim que a SEE/MG divulgou o projeto, alegando que não houve discussão com os servidores e os diferentes setores da educação. O sindicato também

acusou que o Projeto Somar foi implementado de forma hierárquica, ou seja, de cima para baixo ou “*top-down*”, sem a participação popular. De acordo com o sindicato, o projeto deveria ter sido elaborado de forma coletiva e democrática, envolvendo todos os atores da educação pública de Minas Gerais. A falta de democracia na elaboração do projeto sugere que pode haver interesses políticos por trás da iniciativa.

Inicialmente, a proposta envolve a implementação de um “projeto-piloto” nos últimos cinco meses de 2021 e nos quatro anos subsequentes, em três escolas estaduais selecionadas. Transferir a gestão dessas escolas significaria que a responsabilidade pela educação de 2.100 estudantes seria privatizada, ou seja, o financiamento destinado à educação pública seria repassado para empresas privadas. O governo tem como objetivo estender o projeto-piloto para todas as escolas do estado caso seja bem-sucedido. Isso evidencia um forte apoio do governo à parceria com organizações empresariais, consideradas superiores e capazes de oferecer práticas inovadoras na educação, entre outros argumentos.

Quanto ao processo de acompanhamento da experiência piloto, as informações fornecidas pela SEE/MG indicam que haverá um “monitoramento” durante a fase de transição e implementação do Projeto Somar, visando garantir a qualidade educacional com base em dois critérios: eficácia e efetividade. De acordo com o Governo do Estado, as escolas participantes da proposta permanecem públicas e gratuitas.

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

Essa definição provocou indignação em toda a comunidade educacional, levando à convocação de reuniões por parte dos profissionais das escolas e do Sind-UTE. O objetivo dessas reuniões foi criar ações para suspender o projeto, destacando as preocupações com o desemprego que poderia causar aos profissionais, além da precarização da educação pública e da perda de autonomia das escolas. A única diferença notável seria a introdução da gestão compartilhada, onde a OSC selecionada seria responsável por administrar a escola em conjunto. um diretor do quadro da carreira estadual e terá autonomia para contratar pessoal. Mesmo assim, a SEE/MG anunciou que o projeto seguiria em andamento lançando em maio de 2021 três editais (nº4/2021, nº5/2021 e nº6/2021), um de cada escola, para a seleção de organizações sociais que ficariam responsáveis pela gestão compartilhada das instituições.

As escolas selecionadas para o Projeto Somar

Conforme mencionado anteriormente, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais optou por incluir três instituições no Projeto Somar, nomeadamente a Escola Estadual Francisco Menezes Filho (localizada em Belo Horizonte), a Escola Estadual Maria Andrade Resende (também em Belo Horizonte) e a Escola Estadual Coronel Adelino Castelo Branco (situada em Sabará). A SEE/MG justificou a seleção dessas escolas com base em seus baixos índices no Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb) e altas taxas de evasão. É relevante destacar que, para uma melhor compreensão dessas instituições neste

estudo, solicitamos à SEE/MG informações e documentos sobre elas e seus respectivos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) por telefone, porém não recebemos resposta.

A Escola Estadual Francisco Menezes Filho está localizada na Rua João Antônio Cardoso, 318, no Bairro Ouro Preto, em Belo Horizonte. Segundo relatos de alunos e professores, é uma escola com história na cidade, porém não foi possível determinar a data de sua fundação. A escola oferece Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial, em diferentes turnos. De acordo com os dados do censo escolar dos últimos cinco anos, houve uma queda de aproximadamente 26,6% nas matrículas do Ensino Médio de 2017 a 2021, enquanto a modalidade EJA teve uma redução de 18,9% no mesmo período, e a Educação Especial apresentou flutuações. Também foram analisadas as taxas de rendimento do Ensino Médio, incluindo reprovação, abandono e aprovação, nos últimos cinco anos, conforme fornecido pelo INEP em 2021.

Verificou-se que as taxas de reprovação diminuíram ao longo dos últimos cinco anos e, em relação ao abandono, mesmo durante os anos de 2020 e 2021, afetados pela pandemia, essa taxa foi menor do que nos três anos anteriores. Esses dados são significativos, especialmente considerando que, de acordo com o Ministério da Educação em janeiro de 2022, aproximadamente 4 milhões de estudantes abandonaram a escola durante a pandemia de 2020 a 2021, com os principais motivos sendo dificuldades de acesso às aulas remotas e problemas financeiros, afetando principalmente os alunos de classes menos favorecidas.

Durante os dois anos de pandemia da Covid-19, 38 milhões de alunos de escolas públicas enfrentaram 287 dias de escolas fechadas entre 2020 e 2021, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), equivalente a quase um ano e meio letivo. No caso específico dessa escola, o Ideb aumentou de 3,4 em 2017 para 3,8 em 2021, o que suscita dúvidas sobre a afirmação da SEE/MG de que as escolas selecionadas para o Projeto Somar apresentavam baixos índices no Ideb, já que esse valor está próximo da média nacional para o mesmo período.

A Escola Estadual Maria Andrade Resende está situada na área metropolitana de Belo Horizonte e oferece ensino nos três turnos, atendendo alunos do ensino médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. Realizamos uma análise detalhada do número de matrículas nessa instituição, segmentando por níveis e modalidades de ensino. No contexto dessa escola, observamos que, de 2017 a 2021, houve flutuações significativas nas matrículas do ensino médio e uma queda acentuada de 67,8% na modalidade EJA, o que representa uma redução considerável. Também investigamos as taxas de rendimento do ensino médio nessa instituição, as quais demonstraram variações consideráveis ao longo dos últimos anos.

Existem dois aspectos dignos de nota nessas taxas. Primeiramente, em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a escola não apresentou registros desde 2017, devido ao fato de que menos de 80% dos seus 778 alunos participaram das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), diferentemente do cenário estadual, que registrou um aumento de 23% nesse índice. Isso indica que a escola enfrentou uma taxa de reprovação superior à média do estado, que foi de 15,6%, em comparação com os 11,9% de toda Minas Gerais.

Ao contrário das outras duas escolas mencionadas, a Escola Estadual Coronel Adelino Castelo Branco, localizada no centro da cidade de Sabará-MG, é consideravelmente menor. Com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira (Inep), podemos observar uma queda significativa no ensino médio em 2021, um ano após o início da pandemia. Além disso, nota-se que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) teve variações, mas não tão pronunciadas quanto no ensino médio, enquanto a Educação Especial registrou um leve aumento de 2017 a 2020, seguido de uma queda em 2021.

Também é perceptível que a taxa de reprovação diminuiu nos últimos cinco anos, destacando-se que, em 2020, houve uma queda acentuada, semelhante ao que ocorreu nas outras escolas. Isso talvez seja um diferencial dessa instituição, pois a taxa de reprovação em 2020 foi menor em comparação com as outras escolas analisadas. É relevante notar que, nesta escola, o Ideb aumentou de 3,6 em 2017 para 4,1 em 2021. Esse crescimento indica que a instituição progrediu consideravelmente nos últimos cinco anos, apesar da queda no número de matrículas no mesmo período, o que contradiz a justificativa do estado para a inclusão da escola no Projeto Somar.

Durante o período da pandemia de COVID-19, o Conselho Nacional de Educação (CNE) recomendou que algumas redes de ensino adotassem uma política de não reprovação de alunos. Como resultado, algumas escolas registraram uma taxa de aprovação de 100%. Isso causou um aumento artificial no Ideb em comparação com anos anteriores, sem que isso refletisse de forma significativa na qualidade da educação. Por exemplo, o Ideb nacional para o ensino médio atingiu 4,0 pontos em 2021, uma marca inédita desde o início da medição do índice.

Conforme mencionado anteriormente, o aumento nas taxas de aprovação está possivelmente relacionado a ajustes nos critérios de promoção e à adoção do continuum curricular, práticas recomendadas e implementadas por algumas escolas. Portanto, é questionável se os indicadores de duas das três escolas selecionadas para o Projeto Somar estão realmente abaixo ou mesmo próximos do Ideb nacional. Isso levanta dúvidas sobre a necessidade de gestão por parte de uma empresa para melhorar essas escolas, uma vez que seus índices não estão muito distantes dos padrões nacionais.

O caso específico da Escola Estadual Maria Andrade Resende pode ser considerado uma exceção em relação às outras duas instituições participantes do Projeto Somar. Essa escola registrou uma taxa de reprovação acima da média estadual e não participou do Ideb nos últimos anos. A intervenção de empresas privadas nessas escolas públicas levanta questões críticas sobre os impactos das políticas neoliberais na educação e das lógicas empresariais associadas, que promovem o privado como solução para questões públicas e subordinam a educação a objetivos econômicos, como empregabilidade, produtividade e competitividade, muitas vezes em detrimento da qualidade educacional e da equidade.

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

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

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

Impactos no trabalho docente e resistências ao Projeto Somar

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

Os processos de privatização da educação pública não sucateiam apenas os alunos dessas instituições, mas também concebem a segregação deles no processo educacional. Além disso, precarizam o trabalho docente, criando espaços de meritocracia, reforçam o individualismo na busca de bonificações e desarticulam a luta dos/as trabalhadores/as em educação.

Com base nessas reflexões, é possível concluir que a transferência arbitrária de professores para outras escolas, sem seu consentimento, revela a maneira como esses profissionais são menosprezados e desrespeitados, tratados como peças facilmente substituíveis de acordo com a conveniência do sistema capitalista.

É importante destacar que o trabalho dos docentes possui características distintas que merecem ser ressaltadas. Ao contrário do trabalho na produção de mercadorias, o trabalho dos professores pode tanto reforçar as relações de subordinação quanto resistir às pressões do mercado, atuando como mediador de interesses que nem sempre estão alinhados com as demandas comerciais, mas sim com os interesses dos próprios educadores, considerando a educação como um espaço complexo e contraditório.

Entretanto, a história da educação mostra que, predominantemente, as instituições escolares têm sido moldadas para atender às exigências produtivas, através de uma série de reformas e políticas que redefinem o papel social da escola, o papel do professor, sua formação e prática pedagógica “[...] ampliando as funções da escola e atribuindo um novo messianismo” (Kuenzer, 1999, p. 21).

Esses aspectos trazem como desdobramentos para o trabalho docente uma reestruturação que impõe ao espaço escolar um formato de organização de acordo com a lógica capitalista, produzindo um movimento de subsunção do trabalhador docente ao capital. Nesse tipo de modelo gerencial, os professores atuam como alvos do bombardeio contra a escola pública (Evangelista; Seki; Souza, 2018). Esse cenário se apresenta como terreno fértil para a precarização e a intensificação do trabalho docente, marcada por um processo desvalorização social, política e econômica da profissão que acometeu o professor das escolas públicas pesquisadas.

Conforme mencionado anteriormente, a terceirização da administração das escolas tem sido implementada pelo governo de Minas Gerais sob o pretexto de buscar a qualidade, porém, na realidade, encobre os verdadeiros interesses comerciais que impulsionam tais ações e programas. Esse processo culmina na responsabilização individualizada dos professores e das escolas pela suposta baixa qualidade da educação. Além disso, a busca por "melhores resultados" muitas vezes resulta em pressões excessivas sobre os docentes, como no caso do Projeto Somar, que levou ao remanejamento de professores para outras instituições, contribuindo para um senso de responsabilidade individual pelo sucesso da escola.

Essa dinâmica de responsabilização se traduz em uma cultura de culpabilização, na qual os professores são frequentemente culpados pelos resultados das avaliações externas. Por outro lado, esse movimento também desresponsabiliza o Estado, ao transferir a gestão das escolas para parcerias com o setor privado, criando assim um mercado onde empresários veem o Estado como seu principal cliente.

O exercício da docência é permeado por contínuas batalhas e conflitos, e a imposição do Projeto Somar não foge a essa regra. Quando uma escola pública é entregue à administração privada com o apoio da secretaria estadual de educação, os professores se veem enfrentando uma luta solitária. As resistências e reivindicações contra esse modelo de gestão ocorrem em um contexto em que os docentes são alvo das políticas que minam seus direitos e destroem os serviços públicos, resultado de um projeto neoliberal alinhado aos interesses do capital financeiro.

Nesse cenário, a união da classe docente é essencial para enfrentar diariamente as políticas que desmantelam a educação pública. A resistência e a organização sindical dos professores tornam-se, portanto, movimentos de extrema importância. Quanto aos esforços de resistência à implementação do Projeto Somar nas escolas, todos os professores entrevistados afirmaram ter se mobilizado de todas as formas possíveis para deter o projeto. No entanto, lamentavelmente, essas tentativas não obtiveram sucesso.

Levando em consideração todo o contexto a respeito do Projeto Somar, entendemos que o capital atua de diversas maneiras para minar a carreira docente, seja através do deslocamento de servidores ou da contratação temporária de professores sob o regime CLT. Em todas as situações, os professores se tornam reféns dos interesses da reforma empresarial. Quase três décadas após o início das parcerias entre os setores público e privado no país e o surgimento de projetos que descaracterizam a gestão pública das escolas, é possível observar as transformações que essas medidas propostas causaram na formação e no trabalho dos professores. O capital passa a influenciar a formação do educador e a gerir recursos que deveriam ser públicos.

Os relatos demonstram que o Projeto Somar implementou estratégias como o remanejamento de escolas e a falta de debates, o que resultou no enfraquecimento dos professores, submetendo-os às demandas do mercado e causando efeitos prejudiciais para a categoria docente. Os depoimentos dos professores revelaram que, apesar de muitos discordarem do Projeto Somar, o movimento de oposição e resistência em si não conseguiu gerar uma transformação significativa, especialmente considerando o contexto da pandemia, que dificultou uma maior organização e mobilização da categoria. Por fim, é importante ressaltar que o cenário no qual o Projeto Somar foi implantado eliminou os espaços de reflexão coletiva, enfraqueceu a organização política e minou as possibilidades de luta e resistência.

Considerações finais

Este estudo se concentrou na análise do Projeto Somar como parte das iniciativas e políticas educacionais implementadas durante o governo de Romeu Zema (2019-2022), que visam alterar a natureza da educação pública, transferindo a gestão das escolas para organizações sociais em nome de uma suposta "gestão compartilhada".

Dentro desse escopo, o trabalho examinou as políticas educacionais da educação básica brasileira, com foco especial no estado de Minas Gerais, destacando a relação entre o setor público e privado. Ao longo da análise da administração do governo Zema na área da educação, ficou evidente que este governo promove explicitamente a privatização da educação, seguindo a lógica do Estado Mínimo, sem considerar a importância fundamental do direito à educação como um direito social.

Este modelo de privatização não é uma ocorrência isolada, pois é possível identificar várias formas de privatização do setor público: seja por meio da concessão da gestão das escolas ao setor privado através de parcerias de gestão compartilhada, colaborações com organizações sociais com ou sem fins lucrativos, ou ainda na reestruturação da escola pública, na qual o setor privado influencia o currículo e a administração das escolas. Esse processo de interação entre os setores público e privado é parte integrante das mudanças sociais e econômicas, resultando na mercantilização da educação.

As análises realizadas no período entre 2019 e 2022, suscitam preocupações sobre as implicações da privatização na educação pública em Minas Gerais, com ênfase na experiência do Projeto Somar. Esta iniciativa propõe reformas que, segundo Freitas (2018), são implementadas em um movimento de *top-down*, de cima para baixo, sem levar em conta as necessidades sociais. Sob a perspectiva neoliberal, a educação é concebida como um mercado livre, onde as reformas são orientadas principalmente pelos interesses econômicos, tratando os alunos como meros números, limitados aos indicadores da escola/empresa. Neste modelo neoliberal, o setor privado é considerado o padrão de eficiência, e a privatização é vista como a solução para todos os problemas.

Neste contexto macro, as reformas educacionais em consonância com o modelo neoliberal são implementadas como parte de um mecanismo de submissão da educação aos interesses do capital. Aqui, não são consideradas as características individuais das escolas, o perfil dos alunos e, especialmente, as necessidades dos professores que nelas trabalham. O que se observa é a imposição de uma gestão e organização do trabalho escolar guiadas pelas demandas do mercado.

Assim, políticas são justificadas em nome da descentralização do ensino. No entanto, desde a implementação do Projeto Somar, observa-se que os conceitos de descentralização e autonomia, defendidos por diversos setores da comunidade educacional, foram reinterpretados no contexto da reestruturação produtiva do capitalismo, sendo moldados pelos critérios de mercado. Propostas como o Projeto Somar, quando aplicadas nas escolas, na verdade, eximem o Estado de sua responsabilidade em relação à gestão da educação pública, através de uma retórica de gestão compartilhada que, na prática, apenas transfere responsabilidades públicas e descentraliza as tarefas do Estado.

O que se evidencia com a implementação do Projeto Somar no governo Zema em Minas Gerais é um esvaziamento progressivo das escolas para os estudantes do Ensino Médio, e principalmente o desaparecimento da escola pública de gestão pública. Embora a

reforma do Novo Ensino Médio não tenha sido o foco desta investigação, é importante ressaltar que tal reforma, aparentemente inovadora, na verdade, contribui para um processo preocupante de esvaziamento interno das escolas, alimentando a acumulação de capital. No Brasil, estamos testemunhando um período de mercantilização da educação pública, onde o Estado mantém sua responsabilidade pelo acesso dos alunos, mas a gestão escolar e seu conteúdo pedagógico são direcionados pelo setor privado, sob a justificativa de melhorar a qualidade da educação pública.

Desse modo, a educação se submete às políticas liberais, fornecendo à sociedade apenas o mínimo necessário para a integração no mercado de trabalho capitalista. Devido à falta de envolvimento da sociedade nos movimentos políticos e democráticos, a privatização do setor público avança lentamente, muitas vezes de forma naturalizada em nossa cultura. É crucial que a sociedade compreenda a importância de sua participação na democracia, pois isso é fundamental para resgatar a escola pública de gestão pública.

As análises sobre o Projeto Somar indicam que essa iniciativa representa uma estratégia poderosa para avançar com o processo de privatização da educação em Minas Gerais, sendo uma ferramenta utilizada pelo capital para se apropriar dos serviços e direitos públicos. Embora a pesquisa não forneça dados sobre a implementação nas escolas selecionadas após a transferência para a OSC (Organização da Sociedade Civil), pois o projeto ainda está em fase de implementação, as informações e depoimentos dos envolvidos sugerem um desmantelamento dos direitos, resultando em retrocessos para os trabalhadores da educação, os estudantes e a rede estadual como um todo.

Este trabalho destaca que a concepção de educação defendida pelos reformadores empresariais baseia-se na ideologia neoliberal, que vê o Estado como o principal obstáculo para a qualidade social da educação. Eles acreditam que a eficiência do sistema educacional só pode ser alcançada sob controle empresarial, sem intervenção estatal. Em um governo que prega o Estado Mínimo, preferencialmente não deveria existir rede pública; se existir, a escola pública será vista como mais uma concorrente no mercado. Esse é o cenário idealizado, onde o Estado não se envolve na organização das escolas, qualificação dos professores, infraestrutura e outras demandas, deixando tudo para as exigências da competição e do livre mercado.

Diante disso, considerando a simpatia do governo Zema por esse modelo, enfrentar os processos de privatização da educação em Minas Gerais requer resistências. No entanto, essas resistências se manifestam na produção de evidências empíricas localmente geradas e na formulação de respostas às políticas e programas implantados localmente.

Referências

ADRIÃO, T.; PERONI, V. **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008.

ADRIÃO, T.; MARQUES, L. R.; AGUIAR, M. A. da Silva (Orgs.). **Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018: para onde os sistemas estaduais caminham?** ANPAE, 2019.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

FERREIRA, C. A. L. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.

FONTES, V. **Sociedade civil empresarial e a educação pública: qual democracia?** XXII Encontro Estadual do Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial do Estado de São Paulo. 2018.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

GARCIA, T.; ADRIÃO, T. [Orgs]. **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidência de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)**. Coleção Estudos sobre a privatização da Educação no Brasil, vol. 1. Curitiba: CRV, 2018.

GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Ed. Loyola, 2008.

IANNI, O. Neoliberalismo e nazi-fascismo. **Crítica Marxista**, São Paulo, Xamã, v.1, n.7, 1998, p.112-120.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2021. Brasília: MEC, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Índice de desenvolvimento da educação básica**. Brasília: MEC, 2021.

KRAWCZYK, N. R. A política educacional e seus desafios na pesquisa: o caso do Brasil. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-9, 2019. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.4.003>

KRAWCZYK, N. R. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania?. **Educação & Sociedade** [online]. 2005, v.26, n.92, p. 799-819. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300005>

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo. Editora Atlas. 2003.

LAVAL, C. **A Escola não é uma Empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Ed. Planta, 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista** [online]. 2017, v. 33. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698173480>. Acesso em: 02 dez. 2022. Epub 15 Jan 2018. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698173480>

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo à teoria da transição. Trad. Paulo Cezar Castanheira e Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

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

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

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

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

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

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº4.734**, de 31 de maio de 2022. Altera dispositivos da Resolução SEE Nº 4.724/2022, de 20 de abril de 2022, que dispõe sobre a Assembleia Escolar e sobre a estrutura, funcionamento e processo de eleição dos membros do Colegiado Escolar nas escolas estaduais que integram o Projeto SOMAR. Diário do Executivo. Belo Horizonte, 31 maio 2022.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

RODRIGUES, L. C. E. **O Projeto Somar na gestão do governo Zema (2019-2022)**: educação pública x interesses privados. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

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

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

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

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

O PROGRAMA JOVEM DE FUTURO: o setor privado na educação pública mineira*

Ilana Freitas Nunes

Introdução

De acordo com o Instituto Unibanco (2020), o estado de Minas Gerais iniciou sua participação no Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco, durante a primeira geração do programa, como projeto piloto em 2008 e durou até 2010, durante a gestão do governador Aécio Neves (2003-2010) do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), com participação de 44 escolas da região metropolitana de Belo Horizonte, as escolas que iniciaram o projeto piloto foram sorteadas, porém as demais interessadas também foram acompanhadas desde o início, para realização da avaliação de impacto experimental.

Em 2011 na gestão do governador Antônio Anastácia, que era vice-governador do então governador Aécio Neves que renunciava para concorrer ao cargo de senador, assume o governo de Minas Gerais e desiste da renovação do PJF que havia sido firmada no ano anterior “em decorrência das novas contrapartidas exigidas em termos de pessoal, formação e logística” (Instituto Unibanco, 2020, p. 30).

Minas Gerais não participa da segunda geração do PJF, pois o governo do estado é assumido pelo governador Fernando Damata Pimentel (2015-2018) do Partido dos Trabalhadores (PT), que decide por não retomar o PJF, afastando a educação desta parceria público privada, durante este período.

O PJF retorna apenas em agosto de 2019 já na terceira geração, com a participação de 24 Superintendências Regionais de Ensino, 1.296 escolas e atendendo 418.737 estudantes da rede pública estadual do estado de Minas Gerais (Instituto Unibanco, 2019). A atual participação do Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais com foco no Ensino Médio, faz parte das políticas educacionais de monitoramento promovidas pelo Partido Novo, durante a gestão do Governador Romeu Zema (2019-2026).

Segundo o IU o retorno do PJF no estado de Minas Gerais será a oportunidade que o Instituto aguardava para realizar a avaliação dos impactos na gestão escolar.

Com a entrada de Minas Gerais no programa, em 2019, novas oportunidades se abriram para aprofundar o conhecimento científico sobre gestão educacional. O estado chegou a participar do programa na fase piloto, que atendeu 44 escolas na ocasião. Dez anos depois, em 2019, foi firmada a parceria com a terceira geração do Jovem de Futuro. Com suas mais de 2,3 mil escolas de ensino médio e 47 regionais de ensino, a nova etapa de avaliação do programa não só dará seguimento à série histórica de impacto, como também investigará duas novas hipóteses (Instituto Unibanco, 2020, p. 49).

* DOI - 10.29388/978-65-6070-057-4-0-f.179-193

Devido as grandes proporções da participação do estado de Minas Gerais, a primeira hipótese a ser testada será a de “conhecer a real importância da gestão nas regionais para a melhoria dos resultados das escolas, e será dado mais um passo para capturar o efeito total do Jovem de Futuro” (Instituto Unibanco, 2020, p. 49). E a segunda hipótese “diferenciar a magnitude dos efeitos das práticas diretamente ligadas ao trabalho com os professores em sala de aula das práticas de gestão e liderança mais gerais, que afetam todo o espaço escolar, é um passo importante para reorientar o desenho” (Instituto Unibanco, 2020, p. 50).

Com foco em aproveitar a oportunidade para realizar a avaliação dos impactos o PJF em 2024 alcançou toda a rede de Minas Gerais, de acordo com reportagem vinculada no *site* do IU no dia 12 de dezembro de 2023, a expansão ocorreu nas 12 superintendências que ainda não faziam parte do programa, estando presente a partir de 2024 em todas as 47 superintendências e tendo todas as 2.375 escolas de Ensino Médio do estado vinculadas ao PJF. De acordo com o *site* do Instituto Unibanco, ele foi criado em 1982 e apoiava projetos sociais de variadas organizações com diversos objetivos. Desde 2002 atua diretamente com a educação pública no Brasil com foco na gestão educacional para o avanço contínuo com projetos próprios, apoiando e desenvolvendo soluções para aumentar a eficiência do ensino, visando resultados na aprendizagem, tendo como base quatro valores fundamentais: “valorizar a diversidade, acelerar transformações, conectar ideia e ser orientado em evidências” (Instituto Unibanco, 2024).

O financiamento do IU ocorre por meio de um fundo patrimonial, que recebe doações de diversos setores da sociedade, de forma a garantir a efetividade dos seus projetos, com “oferta gratuita de serviços e produtos para secretarias de educação, escolas, profissionais de educação e estudantes que participam de seus projetos” (Instituto Unibanco, 2024).

Ao eleger a educação como campo de atuação prioritário o IU, busca assumir um papel de relevância na sociedade brasileira, de forma a melhorar sua reputação como empresa preocupada com a responsabilidade social. De acordo com Peroni; Caetano esta escolha não é aleatória já que “por razões econômicas e pelo fato de carregar uma forte aceitação da população como uma ação que produz melhoria na vida das pessoas” (Peroni; Caetano, 2016, p. 417).

De acordo com o *site* do Instituto Unibanco o Programa Jovem de Futuro foi lançado nacionalmente em 2007, e devido as experiências e aprendizados em diversos estados brasileiros, o PJF está consolidado no Ensino Médio e em processo de ampliação no Ensino Médio de tempo integral e nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Em linhas gerais, os objetivos do PJF são:

[...] contribuir para a garantia da aprendizagem e redução das desigualdades educacionais entre os alunos do Ensino Médio como consequência de uma gestão orientada para o avanço contínuo da educação pública. O programa, implementado em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, disponibiliza para as escolas, as regionais e o órgão central da pasta uma metodologia e instrumentos que dão suporte ao trabalho de gestão. As ações do Jovem de Futuro estão estruturadas em cinco eixos – governança, assessoria técnica, formação, mobilização e gestão do

conhecimento – que se articulam por meio do método Circuito de Gestão (Instituto Unibanco, 2023).

No primeiro livro 1 “Avaliação de Impacto em Educação” de uma coletânea de três lançamentos, realizados pelo IU para divulgar os métodos e resultados do PJF, o Instituto reforça o termo “parceria público-privada” ao discorrer sobre os objetivos do programa.

O Jovem de Futuro é uma parceria público-privada voltada ao aprimoramento das práticas de gestão e liderança nas escolas, regionais de ensino e secretarias de educação. O objetivo final é que essas transformações aumentem a permanência dos jovens na escola para que eles concluam a educação básica com nível adequado de aprendizagem. A parceria é feita com redes públicas estaduais, com foco nas escolas de ensino médio (Instituto Unibanco, 2020, p. 9).

No livro 2 “Gestão na Educação em Larga Escala” da coletânea, o IU explana os valores do PJF:

(1) criar uma cultura de altas expectativas perante profissionais e estudantes; (2) valorizar a participação da comunidade escolar na gestão; (3) acolher a diversidade cultural, identitária e de pensamento; (4) buscar inovação; (5) valorizar profissionais; e (6) resgatar a confiança no sistema público (Instituto Unibanco, 2020, p. 6).

A metodologia utilizada pelo PJF é a de organização de projetos conhecida como “Marco Lógico”, desenvolvida pelos consultores Rosenberg, Lawrence e Posner no final dos anos de 1960, a pedido da *United States Agency for International Development* (USAID) que desejava monitorar seus projetos (Instituto Unibanco, 2020).

No PJF a metodologia “Marco Lógico” é utilizada para estabelecer os objetivos e metas, bem como as ações e recursos que serão necessários para alcançar os resultados, que o programa intitula de indicadores. A essência desta metodologia é o monitoramento e avaliação do processo.

A metodologia Marco Lógico é uma ferramenta para facilitar o processo de conceituação, desenho, execução e avaliação de projetos. Sua ênfase está centrada na orientação por objetivos, a orientação frente a grupos beneficiários e facilitar a participação e comunicação entre as partes interessadas (Ortegón; Pacheco; Prieto, 2005, p. 13).

A participação do estado de Minas Gerais no PJF demonstra a vertente neoliberal e privatista na área educacional durante as gestões dos governadores Aécio Neves (2003-2010) do PSDB e do Romeu Zema (2019-2026) do Partido Novo. Por meio da parceria público-privada estabelecida durante as gestões, os governadores abriram espaço para a iniciativa privada por meio do Instituto Unibanco, autorizado que ele coordene a gestão das escolas de Ensino Médio do estado, utilizando da lógica empresarial, com foco em objetivos criados

fora da realidade das escolas, visando a eficiência e a eficácia, acima da autonomia e da gestão democrática.

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizou-se da abordagem qualitativa, ponderando que o objeto estudado demanda uma visão ampla das relações sociais, políticas e culturais. De acordo com Minayo (2009), esta metodologia dispõe de um conjunto de técnicas que permitem a apreensão da realidade.

[...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2009, p. 21).

Segundo Godoy (1995) a abordagem qualitativa parte de uma perspectiva integrada, sendo necessário que o pesquisador analise o objeto a partir do campo e de acordo com as pessoas envolvidas. Ou seja, para a compreensão dos fenômenos observados é necessário a coleta de vários dados que são analisados levando em consideração diversos pontos de vista. Para o autor a pesquisa qualitativa:

Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (Godoy, 1995, p. 58).

Os procedimentos metodológicos utilizados constituíram-se do estudo bibliográfico de documentos: o estudo bibliográfico foi focado em livros, capítulos de livros, artigos científicos, dissertações, teses, dentre outros, para nortear o trabalho científico em contato direto com o assunto para gerar novas descobertas a partir dos conhecimentos já elaborados.

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p. 122).

O estudo documental foi realizado através das leituras e observações dos relatórios institucionais e outros documentos produzidos pelo Instituto Unibanco (IU), além de documentos como reportagens de jornais e revistas, legislações, indicadores estatísticos, resumos técnicos e outros dados disponibilizados em portais e pela escola, como por exemplo Resoluções, Memorandos e Ofícios enviados pela SEEMG.

A pesquisa documental para Chizzotti (2000) se propõe apresentar uma evolução histórica de determinado problema, tendo um aspecto predominante da realidade do assunto abordado, sendo uma etapa que agrupa os conhecimentos produzidos, através do levantamento dos documentos e seleciona aqueles necessários para a compreensão do problema de acordo com a relevância na atualidade.

Resultados das Análises

De acordo com um vídeo institucional vinculado na plataforma *Youtube* do IU, o PJEF esta dividido em três gerações, a primeira tem início em 2008 com projeto piloto nos estados de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, e Rio grande do Sul, nesta primeira geração o programa estava em contato direto com as equipe escolares com foco em formação de professores, disponibiliza recursos financeiros e materiais pedagógicos, e os resultados eram mensurados por meio do experimento científico intitulado pelo IU como “Avaliação de Impacto Experimental” (Instituto Unibanco, 2020).

[...] colaboradores do Instituto faziam visitas semanais às escolas. Cada uma contava com a ajuda de um estagiário de pedagogia. Além disso, eram oferecidos recursos didáticos aos professores e ferramentas de fomento à participação comunitária, conhecidos, respectivamente, como metodologias pedagógicas e de mobilização. Para incentivar a adesão das escolas ao novo processo de gestão, havia transferência direta de recursos financeiros do Instituto para as escolas. Esses recursos poderiam ser utilizados para premiar professores e alunos, melhorar a infraestrutura, capacitar profissionais, criar fundos de apoio a projetos pedagógicos ou atividades promovidas pelos estudantes (Instituto Unibanco, 2020, p. 15).

A distribuição do financiamento do IU era coordenada entre os gestores da escola e os representantes do Instituto, se o desempenho da escola fosse baixo, os recursos poderiam ser suspensos até os resultados voltarem a subir. Havia algumas regras de direcionamento do investimento, sendo: “no mínimo de 20% em ações com professores e outros 20% com estudantes”. E obrigatoriamente deveriam conectar-se a pelo menos um dos “7 Rs do programa”, utilizados para mensurar os resultados intermediários de acordo com a metodologia do marco lógico (Instituto Unibanco, 2020, p. 16).

Os estudantes deveriam:

1. Frequentar mais as aulas;
2. Melhorar o desempenho acadêmico em língua portuguesa e matemática;
3. Desenvolver habilidades socioeconômico-ambientais por meio de uma atitude valorizadora do desenvolvimento humano sustentável.

Já os professores deveriam:

4. Faltar menos;
5. Adotar melhores práticas pedagógicas.

À gestão escolar caberia:

6. Melhorar a infraestrutura da escola;

7. Ser cada vez mais orientada por resultados. (Instituto Unibanco, 2020, p. 16-17)

Os recursos financeiros poderiam ser utilizados para pequenas reformas da infraestrutura da escola, incluindo a mão de obra, como por exemplo: instalação elétrica, hidráulica, pintura e reposições de vidros. Podendo utilizar para a aquisição de equipamentos e materiais: “computadores, impressoras, mídias, datashow, notebook, equipamentos para laboratórios, DVD, coleções, reforma de mobiliários, alarmes de segurança etc.” (Instituto Unibanco, 2020, p. 19).

As premiações durante a primeira etapa destinadas aos destaques do programa, eram utilizadas para incentivar a participação dos estudantes e dos professores, porém a premiação “não eram em dinheiro, mas em forma de doação de livros, equipamentos e participação em eventos”. Os critérios estabelecidos para premiar os professores eram: pontualidade, assiduidade, desempenho escolar dos seus estudantes e o desenvolvimento de projetos inovadores. Os critérios para os estudantes eram: a participação nos projetos escolares, gincanas e concursos; e melhor desempenho escolar entre seus pares. Aos estudantes era oferecido a oportunidade de disputarem por bolsas de participação em monitorias (Instituto Unibanco, 2020, p. 15-19).

Em 2012 inicia-se a segunda geração o PJF expandindo para os seguintes estados: Pará, Ceará, Piauí, Goiás e Mato Grosso do Sul, atingindo a participação de mais de 80% das escolas da maioria destes estados. Nesta geração o programa começa a mudar o foco da equipe pedagógica e passa a direcionar para a gestão escolar (Instituto Unibanco, 2020). Os currículos das escolas são redesenhados de acordo com orientações do programa que se associou ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), criado pelo governo federal em 2009, com o objetivo reestruturar os currículos do Ensino Médio com propostas inovadoras, garantindo a formação integral de forma mais dinâmica, integrando as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O objetivo na segunda geração do PJF era tornar-se parte da política de gestão das secretarias de educação, por meio de formações e assessorias que fortaleceriam as secretarias dos estados para que fosse replicado o modelo de gestão nas escolas. Decidiram que os supervisores do programa passariam a ser de responsabilidade dos estados, sendo em alguns deles necessário criar a função e em outros elas foram revistas. Desta forma o IU acreditava aproximar-se mais das escolas, por meio de uma supervisão que já fazia parte do quadro da escola, tendo que disponibilizar a partir deste momento apenas os Técnicos de Apoio à Gestão (TAGs), responsáveis pelo monitoramento do PJF (Instituto Unibanco, 2020).

Para sua implementação é utilizado o modelo lógico do programa, intitulado Circuito de Gestão (CdG) com o método Plan, Do, Check e Act (PDCA), traduzido para a língua portuguesa, como: Planejar, Fazer, checar e Agir e monitorado pelo Sistema de Gerenciamento de Projetos (SGP) (Instituto Unibanco, 2020).

O método PDCA faz parte da base de trabalho do Instituto Unibanco que o utiliza dentro do modelo lógico do Circuito de Gestão (CdG) do PJF. O seu foco é a obtenção de resultados, por meio de um ciclo de quatro etapas: Plan/Planejar: a elaboração de um plano de ação de acordo com o levantamento das análises do problema; Do/Fazer: execução do

plano; Check/Chegar: acompanhamento das tarefas e ações do plano, por meio da verificação do atingimento das metas estipuladas; e Act/Agir: reelaboração do trajeto visando atingir os objetivos ainda não alcançados do plano de ação (Santos; et al., p. 1).

O Circuito de Gestão é utilizado para propiciar a análise, a revisão e o aprimoramento de cada ação, promovendo assim o avanço contínuo da gestão escolar, seguindo 6 etapas: Pactuação de Metas; Planejamento; Execução; Avaliação de Resultados; Compartilhamento de Práticas e Correção de Rotas.

Na primeira etapa intitulada “Pactuação de Metas” a Secretaria de Educação com assessoria do IU define qual será a meta de melhoria educacional do estado, utilizando os dados do Ideb¹, ou seja, as médias de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática do SAEB e as taxas de aprovações levantadas pelo Censo Escolar. As escolas com os menores índices são classificadas como prioritárias e recebem maior atenção (Instituto Unibanco, 2020, p. 12-13).

A segunda etapa é a de “Planejamento”, que consiste na elaboração das:

[...] ações que serão realizadas para alcançar os resultados propostos. Nesse momento, são elaborados planos de ações, documentos produzidos pelos gestores com o detalhamento das atividades que serão executadas, o período, os resultados esperados e os responsáveis por elas (Instituto Unibanco, 2020, p. 13).

A “Execução” é a terceira etapa do CdG, e é uma etapa de colaboração mútua, pois as escolas necessitam do apoio das secretarias regionais, e as regionais da secretaria estadual, sendo reforçado o princípio de corresponsabilidade, já que cada instância deve cumprir o seu plano de ação, elaborado de acordo com sua respectiva governança. Durante a execução é necessário realizar o monitoramento das ações inseridas no plano de ação, e se necessário realizar pequenos ajustes, para não atrapalhar o andamento da execução do plano (Instituto Unibanco, 2020, p. 13-14).

Na quarta etapa é realizada a “Avaliação de Resultados”, ou seja, uma pausa para que todos os envolvidos façam um balanço coletivo, ocorrendo em formato de cascata invertida, primeiramente na escola, a seguir na secretaria regional, finalizando na secretaria estadual. A seguir a quinta de “Compartilhamento de Práticas”, é justamente o resultado do balanço realizado nos três níveis: “são momentos em que as equipes gestoras de todas as escolas se reúnem, na respectiva regional, para trocarem experiências a partir de seus erros e acertos na execução de suas ações” (Instituto Unibanco, 2020, p. 14).

A sexta e última etapa é a de Correção de Rotas.

[...] quando ocorre o replanejamento das ações a partir do aprendizado com os erros e acertos ao longo do processo. A partir da correção de rotas, o Circuito se reinicia, dando origem a um novo ciclo de execução, avaliação e compartilhamento de práticas, de modo que o avanço buscado

¹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 durante o governo Lula, este índice é utilizado pelo governo federal com o objetivo de medir a qualidade da educação pública, é calculado bianualmente em uma escala de 0 a 10, utilizando os dados do fluxo escolar (abandono e repetência) disponíveis no Censo Escolar, e o desempenho por meio da proficiência média dos estudantes nas avaliações de larga do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (Brasil, 2020).

seja contínuo, que as boas práticas não se percam por dificuldades de implementação e que sejam compartilhadas com um grupo maior, aumentando o repertório de ações de toda a rede em busca dos objetivos comuns (Instituto Unibanco, 2020, p. 14).

No vídeo “Conheça a Teoria da Mudança e Modelo Lógico do Programa Jovem de Futuro” do canal no *Youtube* do Instituto Unibanco publicado em 2022, o IU reforça o compromisso de melhorar a aprendizagem e aumentar a permanência dos estudantes, através da geração de resultados sistêmicos, recorrendo que uma das principais ferramentas do PJF é o Circuito de Gestão, que tem estrutura a Teoria da Mudança, que estabelece as conexões entre as atividades, os recursos e os resultados, por meio de ações que geram uma cadeia de efeitos para a melhoria da educação, divididas em ações de: Governança, Formação, Mobilização, Gestão do Conhecimento e Assessoria Técnica (Instituto Unibanco, 2022).

O Sistema de Gerenciamento de Projetos (SGP) foi desenvolvido para monitorar a implementação do PJF nas escolas, a escola deveria criar um “Plano de Ação”, que englobava as atividades que visavam melhorar a gestão escolar, que deveriam ser registradas pela escola e monitoradas pelo IU. O ProEMI disponibilizou uma plataforma de monitoramento intitulada de Programa Dinheiro Direto na Escola² (PDDE) Interativo³, na qual deveria ser inserido o Projeto de Redesenho Curricular. Ou seja, os gestores devem alimentar duas plataformas que disponibilizaram o diagnóstico da escola para a equipe escolar reavaliar as rotas. (Instituto Unibanco, 2020).

Uma estrutura de governança foi criada na segunda geração com reuniões específicas para cada nível hierárquico participante do programa. As escolas, as regionais de ensino e secretaria do estado deviam reunir-se mensalmente com representantes do IU, trimestralmente o superintendente do instituto promovia reuniões com o comitê estadual composto pelo(a) secretário(a) de educação, o(a) coordenador(a) do ProEMI/JF, e havia “um comitê nacional tripartite que se encontrava três vezes por ano e juntava antes da federação (MEC e secretarias estaduais) e um membro do terceiro setor do Instituto Unibanco” (Instituto Unibanco, 2020, p. 33).

A terceira geração inicia em 2015 com o aprimoramento e expansão do PJF, aumentou-se o foco na gestão, porém o IU deixa de disponibilizar recursos financeiros, sendo os estados responsáveis pelo financiamento das ações do programa. O principal método de avaliação das ações do PJF continua sendo os resultados do Ideb. Porém, como o resultado do Ideb é apenas a cada dois anos, o programa acrescenta os resultados das avaliações externas de cada estado, criando a nomenclatura Ideb* (lê-se Ideb estrela, também

² O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi criado em 1995 durante o governo de FHC, com o objetivo de vincular a avaliação, a gestão e o financiamento da educação, sendo um programa de assistência financeira para as escolas (escolas públicas de educação básica e de educação especial das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal; escolas privadas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público; e polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) que ofereçam programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica), com finalidade de contribuir para a manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, visando aumentar o desempenho escolar (Brasil, 2021).

³ É importante ressaltar as diferenças entre o PDDE que é o programa criado em 1995 pelo governo federal e o PDDE Interativo que é uma ferramenta on-line disponibilizada a partir de 2011 para apoiar o “planejamento e à gestão escolar mantida pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), que disponibiliza a todas as escolas públicas estaduais, distritais e municipais, uma metodologia de planejamento estratégico composta por um diagnóstico da situação atual da escola e por um plano de ações voltado a atacar os principais problemas identificados” (Brasil, 2022).

intitulado de Ideb Minas), para que o monitoramento e os resultados ocorram em menor espaço de tempo. (Instituto Unibanco, 2020).

O Instituto Unibanco (2020) instituiu a nomenclatura Ideb* ao se referir aos resultados das avaliações externas de todos os estados participantes, ao discutir especificamente sobre Minas Gerais, esta nomenclatura é intitulada de Ideb Minas, que são os resultados anuais das avaliações externas aplicadas no estado de Minas Gerais, sendo elas: Avaliação Diagnóstica, 1ª e 2ª Avaliações Intermediárias.

O IU demonstra preocupação em relação a falta de financiamento direto no PJJ e estabelece novas estratégias:

[...] como gerar mobilização e engajamento sem recursos financeiros; como garantir que a gestão fortalecesse os processos de reflexão e análise e isso se refletisse em melhores decisões; e como assegurar que a escola tivesse recursos cujo gerenciamento estava fora de sua alçada. A antiga aposta em que a adesão se daria a partir de fatores “extrínsecos”, como a transferência de recursos, dava indícios de que o impacto alcançado poderia não ser sustentável. Retirada essa força externa, não haveria meios para garantir que o avanço continuasse. Era preciso mudar o jeito de pensar dos gestores e a cultura institucional. Ser sustentável na terceira geração deixava de ser somente transferir conhecimento e viabilizar formas autônomas de financiamento. Ganhava um sentido comportamental (Instituto Unibanco, 2020, p. 43).

Em 2018, o Sistema de Gerenciamento de Projetos (SGP) é substituído pelo Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE), devido a solicitações dos gestores escolares por um sistema mais intuitivo, prático e com mais informações. Porém, ele segue com as mesmas funções de monitoramento e divulgações de resultados, com preenchimento obrigatório realizado pela dupla gestora, em Minas Gerais é composta pelo Diretor Escolar e pelo Especialista em Educação Básica (EEB).

De acordo com o IU, o SIGAE foi desenvolvido para disponibilizar as informações, gráficos, dados e relatórios, para fomentar o acompanhamento gerando um panorama fidedigno da situação nas secretarias estaduais, nas superintendências regionais e nas escolas. O IU afirma que “seu preenchimento não se trata de um processo burocrático ou formal, mas sim é parte importante do processo de alcance dos objetivos estratégicos” (Instituto Unibanco, 2022, p. 4).

Os Planos de Ações elaborados em cada uma das três instâncias, secretaria estadual, superintendência regional e escola, são registrados no SIGAE, o sistema disponibiliza um acompanhamento de cada etapa intitulado de “Mapas de Ação”. Deve ser atribuindo um nome ao plano, os objetivos estratégicos preenchidos estabelecidos são utilizados para a elaboração do diagnóstico, sendo necessário pontuar os problemas e informa a governabilidade de cada. Estabelecidos os problemas, deve ser adicionada uma descrição para cada desafio enfrentado pela instância. “Todos os objetivos devem passar por esse processo para conclusão do plano, portanto, todos os objetivos escolhidos devem ter pelo menos um problema priorizado relacionado a, pelo menos, um Desafio” (Instituto Unibanco, 2022, p. 28-36).

Após concluída a fase de diagnóstico, cada desafio deve receber uma ou mais ações para saná-lo. A ação deve receber um nome, uma descrição, estabelecer o público-alvo, o

responsável e colaboradores, e definir a categoria entre: admirativo-financeira, gestão de pessoas, gestão de governança, pedagógico ou segurança sanitária. Sendo necessário prever os resultados esperados e os produtos desejados como objetivo de cada ação (Instituto Unibanco, 2022).

A última etapa da elaboração do Plano de Ação do PJJ é a inserção das tarefas relacionadas a ação de acordo com o problema estabelecido. Cada tarefa deve ter um nome, uma previsão de data de início e término previsto, caso seja destinado algum valor financeiro deve ser informado, e o colaborador responsável deve ser relacionado. Todos os desafios devem possuir ações e tarefas ou não será possível finalizar no sistema o Plano de Ação (Instituto Unibanco, 2022).

O PJJ disponibiliza dentro da plataforma do Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE) a plataforma Foco Escola (para devolutivas pedagógicas, que utiliza os resultados do Ideb, do Ideb Minas, do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e disponibiliza os indicadores para subsidiar o Plano de Ação do PJJ, desde a identificação do problema à elaboração de planos que possibilitem a escola alcançar as metas estabelecidas. Para acompanhamento do Plano de Ação, ainda utiliza os indicadores da Avaliação Diagnóstica, da 1ª Avaliação Trimestral e da 2ª Avaliação Trimestral, avaliações elaboradas a partir das competências e habilidades previstas no Currículo Referência de Minas Gerais, aplicadas em três momentos do ano letivo (Instituto Unibanco, 2020).

O IU ressalta que a plataforma Foco Escola é disponibilizada para o acompanhamento da escola, apresentando análises dos resultados das avaliações externas nacionais e estaduais, de acordo com cada turma e estudante, caracterizado pelo IU como “um importante instrumento de acompanhamento pela equipe pedagógica das habilidades desenvolvidas pelos alunos e turmas e para o planejamento e a tomada de decisão com base em evidências” (Instituto Unibanco, 2020, p. 52).

A plataforma Foco Escola tem papel fundamental no acompanhamento do Plano de Ação do PJJ, pois apresenta várias informações, ferramentas e estratégias para divulgação e análise dos resultados das avaliações dos estudantes. Com o objeto de estimular e apoiar a Equipe Gestora e Pedagógica no uso efetivo dos resultados para direcionar as ações, permitindo consultar os respectivos resultados nos componentes curriculares, em cada ano/série, avaliados em termos das competências e habilidades consolidadas (ou não) pelos estudantes. Ao acessar as habilidades em cada disciplina, a plataforma nos informa o percentual de domínio dos estudantes ou resultado geral da turma e da escola em cada uma das habilidades.

Além da plataforma Foco Escola a SEEMG também disponibiliza no *site* do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) dados para monitoramento das aplicações das avaliações externas para os gestores e professores das escolas mineiras. Neste *site* os gestores têm acesso aos arquivos digitais da Avaliação Diagnóstica, da 1ª e 2ª Avaliações Intermediárias para impressão e disponibilização para os estudantes de acordo com os cronogramas de aplicações.

O SIMAVE é mantido desde 2000 por meio de uma parceria técnico-pedagógica com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), os resultados obtidos são disponibilizados para auxiliar “na im-

plementação, (re)formulação e monitoramento de políticas educacionais, contribuindo ativamente para a melhoria da qualidade da educação no estado e na promoção da equidade” (Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, 2024). Apesar das plataformas serem muito parecidas e disponibilizarem praticamente o mesmo monitoramento das avaliações externas, o SIMAVE não é vinculado ao Instituto Unibanco e a Foco Escola não é vinculada ao CAEd.

De acordo com o IU, após a elaboração e aprovação dos Planos de Ações nas três instâncias é iniciada a Sistemática de Monitoramento e Avaliação (SMAR), que utiliza os dados da plataforma Foco Escola.

A SMAR acontece nas três instâncias, em todos os ciclos do CdG, dividida por níveis, sendo que a escola participa da reunião de Nível 1 (N1). A culminância da etapa se dá com a reunião de avaliação com a Governança – participação do Secretário(a) Estadual de Educação em um encontro específico com a SEE - órgão central. A SMAR é um momento para que toda a rede e seus atores olhem de forma estruturada para os avanços (Instituto Unibanco, 2022, p. 66).

Para o IU o principal objetivo da SMAR é avaliar a execução das ações que foram planejadas pela rede e se os resultados das escolas estão condizentes com os da superintendência e em consonância com toda a rede estadual de educação. Neste marco “são avaliados Índices de Execução e de Resultados. A análise combinada desses dois critérios vai constituir a situação de eficácia do Plano de Ação”. Caso as expectativas não estejam de acordo com o esperado no desenvolvimento do PJF, a SMAR é o momento para “melhorar ou reverter a situação nos próximos períodos, por meio da etapa a seguir: a Correção de Rotas/Compartilhamento de Práticas” (Instituto Unibanco, 2022, p. 66).

De acordo com o Instituto Unibanco (2020), na primeira geração 197 escolas de 4 estados (MG, RS, RJ e SP) participaram do PJF. Na segunda geração foram 2.166 escolas de 5 estados (CE, GO, MS, PA e PI), e na terceira geração 3.549 escolas de 7 estados (ES, PI, GO, PA, CE, RN e MG). Em relação ao número de estudantes participantes do programa, na primeira geração participaram do programa 148.143 estudantes; na segunda geração 923.963; e na terceira 1.230.083.

De acordo com o Instituto Unibanco (2020) o PJF estava em preparação para o início de um quarta geração, porém devido a pandemia do coronavírus (Covid-19)⁴, as atividades foram suspensas em 2020 e o programa precisou se reinventar para continuar durante o distanciamento social e a suspensão das aulas presenciais, ao longo do retorno gradativo das aulas presenciais durante o ensino híbrido em 2021, foram necessárias adaptações para a continuidade das atividades. Em 2022 as atividades retornaram com foco em formações para a dupla gestora da escola. E a partir de 2023 até os dias atuais as atividades estão regulares e cumprindo o cronograma estabelecido pelo IU.

⁴ A Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, em 30 de janeiro de 2020, e uma pandemia no dia 11 de março de 2020, devido ao coronavírus (SARS-CoV-2), a humanidade enfrentou uma grave crise sanitária global. De acordo com Aquino et. al. (2020), a contaminação ocorre “por meio de gotículas contaminadas de secreções da orofaringe de uma pessoa infectada para uma pessoa livre da infecção”, de acordo com os autores, diversos países, incluindo o Brasil, optaram por políticas de distanciamento social durante a pandemia, e os impactos sociais, econômicos e educacionais ainda estão sendo avaliados (Aquino et. al., p. 2424).

O atual governo de Minas Gerais pretende manter a parceria com o IU por meio do PJF durante 9 anos, ou seja, de 2019 até o final do segundo mandato do governador Romeu Zema em 2026, fomentando as políticas públicas neoliberais na educação com foco na gerência escolar por meio de técnicas empresariais e privatização das funções do estado referentes a coordenação pedagógica das escolas, terceirizando a função para uma instituição privada.

De acordo com o IU a gestão é a principal responsável pela melhoria da qualidade do ensino no Brasil, levando em consideração não apenas gestores escolares, mas também os gestores dos sistemas de ensino. Para o IU é necessário “criar nos gestores a capacidade de aprender mais com a prática” com objetivo de avançar constantemente (Instituto Unibanco, 2020, p. 51).

A gestão educacional tem baixa qualidade porque não atua focada no desempenho acadêmico dos estudantes, não há responsabilização de todos pelo resultado das escolas e os profissionais da educação não aprendem com a própria experimentação, impactando negativamente o desempenho escolar, a aprovação e a permanência dos jovens na escola (Instituto Unibanco, 2020, p. 45)

Ao apontar a gestão escolar como responsável pelos resultados que serão atingidos pelos estudantes, o governo de Minas Gerais por meio de uma parceria público privada, abre as escolas para a lógica de gestão do IU, imposta pelo PJF, com cronograma de acompanhamento rígido, metas a serem cumpridas e engessamento da elaboração das ações da escola, que devem seguir as diretrizes da Secretaria Estadual de Educação (SEE), da Secretaria Regional de Educação (SRE), seguindo as orientações do IU. Devido o acúmulo de funções da dupla gestora o processo se torna mecânico e não reflexivo, apenas para cumprir os prazos de acordo com as orientações recebidas.

Conforme afirma Saviani (2007) é necessário atentarmos para a lógica de mercado impostas na área educacional baseada na “pedagogia das competências” e na “qualidade total”, que “visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável” (Saviani, 2007, p. 1253).

A concepção do IU sobre a intervenção na gestão escolar é evidenciada nos documentos elaborados no âmbito no PJF, ressaltando sempre os “resultados” e os “impactos” gerados.

Em suma, a gestão é importante para transformar a educação. E o Jovem de Futuro trouxe uma relevante contribuição para o cenário brasileiro, não só em termos de resultados, mas também para a geração de conhecimento científico em educação. O impacto maior de determinada iniciativa não significa, contudo, que apenas um tipo de intervenção deva ser considerado. Em geral, reformas mais amplas que resultaram em melhorias sustentáveis procuraram melhorar as condições de ensino e aprendizagem em múltiplas frentes. Cada política tem a sua importância (Instituto Unibanco, 2020, p. 40).

A gestão democrática das escolas fica comprometida devido ao sufocamento entre os prazos a serem cumpridos, os gestores não possuem tempo hábil para dialogar com suas equipes e tornam-se preenchedores de burocracias. Ao mencionar a autonomia das escolas no desenvolvimento do PJJF, o IU expõe certa relatividade, e culpabiliza os problemas institucionais (Instituto Unibanco, 2020, p. 41).

[...] o pressuposto de respeito à autonomia das escolas para a construção de práticas pedagógicas inovadoras se mostrou realmente importante, mas muito represado pela falta de autonomia administrativa das mesmas. Falavam professores, condições de infraestrutura e muitos outros fatores que estavam a cargo das regionais e do órgão central. Sem corresponsabilização das instâncias superiores, essa autonomia pedagógica das escolas se tornava inócua (Instituto Unibanco, 2020, p. 41).

De acordo com Brito (2022), a implementação do PJJF intensificou as atividades laborais dos servidores da escola, da SEE e da SRE, já que o IU não disponibiliza servidores para acompanhar o programa diretamente nas escolas. Os servidores da SEE e da SRE são responsáveis por participar de reuniões com o IU e repassar as orientações para as escolas. E os servidores das escolas devem manter o SIGAE atualizado e cumprir os cronogramas da SMAR.

[...] os principais fundamentos do PJJF estão ancorados na ideologia da meritocracia, teoria do capital humano e gestão gerencial. Sob essas perspectivas ideológicas, o PJJF é apresentado como uma tecnologia de gestão escolar, com estrutura padronizada e replicável, que acaba por constituir uma solução genérica na medida em que se pretende implantá-lo em qualquer sistema de ensino, independentemente do contexto e especificidades locais (Brito, 2022, p. 188).

De acordo com Peroni e Caetano (2015), está sendo cada vez mais comum ter instituições privadas interferindo diretamente dentro da escola, com o aval das Secretarias de Educação orientadas de acordo com os interesses das políticas do governo vigente, aos gestores bastam aceitar que se tornaram meros executores de tarefas e peças geridas em um tabuleiro para complementar objetivos privatistas.

Portanto, a implementação do Programa Jovem de Futuro em Minas Gerais do Instituto Unibanco, por meio de uma parceria-público privada evidencia os avanços do neoliberalismo na área educacional e os desmonte proposital na educação promovidos pela privatização, neste caso, principalmente na gestão escolar, em que é exigido dos servidores da educação que se comportem apenas como executores das propostas de um ente privado que dá as coordenadas em um “desgoverno” comprometido com a lógica privatista da formação humana.

Referências

BRITO, Ana Paula Gonçalves. **O Programa Jovem de Futuro no contexto da privatização da educação em Minas Gerais: incidências sobre o currículo e a gestão escolar.**

2022. 202 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5344>

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.16).

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 38, n. 1, jan./mar. 1995.

INSTITUTO UNIBANCO. **Caderno Dupla Gestora: Circuito de Gestão Mineiro**. Instituto Unibanco, 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. **Avaliação de Impacto em Educação**. HENRIQUES, Ricardo; CARVALHO, Mirela de; BARROS, Ricardo Paes de (org.). São Paulo: Instituto Unibanco, 2020.

INSTITUTO UNIBANCO. **Gestão na Educação em larga escala**. HENRIQUES, Ricardo; CARVALHO Mirela de; BITTAR, Mariana (org.). São Paulo: Instituto Unibanco, 2020.

INSTITUTO UNIBANCO. **Iniciativas: Jovem de Futuro**. Instituto Unibanco, 2023. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>. Acesso em: 27 jan. 2024.

INSTITUTO UNIBANCO. **Jovem de Futuro chega a toda a rede estadual de Minas Gerais em 2024**. Instituto Unibanco, 2023. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/jovem-de-futuro-chega-a-toda-a-rede-estadual-de-minas-gerais-em-2024/>. Acesso em: 05 fev. 2024.

INSTITUTO UNIBANCO. **Manual do Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação**. Instituto Unibanco, 2022

INSTITUTO UNIBANCO. **Vídeo Conheça a Teoria da Mudança e Modelo Lógico do Programa Jovem de Futuro**: 01 ago. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZIpaV0KGiYw&list=PLggyRMb5eNeJLR-zAN2WZarqxfTKuVNNw5&index=2&ab_channel=InstitutoUnibanco. Acesso em: 27 jan. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. **O público e o privado na educação: projetos em disputa?** Retratos da Escola, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

SANTOS, S. M. A. V., ARAUJO, C. S. de., NASCIMENTO, C. E. do., SANTOS FILHO, E. B. dos., & TIMOTEO, L. C. da S. O. (2023). Ciclo PDCA aplicado à educação: uma revisão de literatura. **Revista Amor Mundi**, 4(4), 15-21. Disponível em: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v4i4.211>. Acesso em: 05 jul. 2023.

SAVIANI, D. **O Plano de Desenvolvimento da educação**: Análise do projeto do MEC. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2023.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

PROJETO TRILHAS DE FUTURO: a atuação de grupos educacionais privados na formação profissional em Minas Gerais*

*Eduardo Danilo Ribeiro dos Santos Ravagnani
Maria Simone Ferraz Pereira*

Introdução

No segundo turno das eleições de 2018 em Minas Gerais, dois políticos disputavam a cadeira de Governador do Estado: de um lado, representando a antiga faceta da direita mineira havia o ex-governador Antônio Anastasia, do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB e, de outro lado, Romeu Zema, do Partido Novo, empresário membro de uma família proprietária de uma grande rede varejista do Estado, que se apresentava como um *outsider* da política, com novas ideias, moderno, arrojado, pronto para atender às exigências que os novos tempos impunham para ao Estado e ao mercado. No entendimento de que Minas Gerais precisava renovar suas práticas políticas, a maioria do eleitorado o elegeu para o mandato de 2019-2022.

Desde a campanha eleitoral, o então candidato Romeu Zema e o Partido Novo já acenavam para a intervenção do mercado na Rede Estadual de Ensino, como pode ser constatado em sua proposta de governo, nos excertos a seguir¹:

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. (Partido Novo, 2018, p. 35).

* DOI - 10.29388/978-65-6070-057-4-0-f.194-204

¹ Fonte: <https://www.tre-mg.jus.br/eleicoes/eleicoes-2018/propostas-de-governo-dos-candidatos-ao-cargo-de-governador-de-minas-gerais>. Acesso em: 26 maio 2021, às 17h40.

O texto exprime a ideia de que o ensino público é ineficiente, incapaz e ineficaz, por isso deve ser absorvido pela iniciativa privada. Nesse excerto a contraposição entre educação pública e privada leva a uma generalização quanto à “qualidade na educação”: enquanto as escolas públicas são de má qualidade, as escolas particulares seriam a solução para a oferta de uma educação referenciada socialmente e o que impediria essa oferta é o “monopólio estatal”. A solução, portanto, estaria exclusivamente no mercado; na gradativa entrega das instituições escolares ao capital e às práticas empresariais. O fragmento chega a citar os entraves legais que não permitiriam a total submissão da educação ao mercado e a necessidade de quebrar essas “barreiras” enquanto ainda existir um conjunto de legislações que impedem o mercado de absorver para si todo o ensino público, barreiras essas que podem ser rompidas com parcerias público-privadas:

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

Os limites para a extinção da rede pública estão dispostos em instrumentos legais como a Constituição Federal e a Ldben, já que ambas estabelecem a coexistência de instituições públicas e privadas no Brasil. Na primeira, esse princípio se encontra em seu artigo 206, inciso III, enquanto na segunda, em seu artigo 2º, incisos III e V. A chamada Bata cinza, trazida como solução para a superação desses limites, trata-se do fornecimento de serviços terceirizados para a área de saúde sem a terceirização da gestão, e aqui é utilizada como parâmetro para a terceirização das escolas públicas mineiras. Também chama a atenção a intenção de terceirizar para a geração de lucros do capital privado, numa clara redução à educação como mera mercadoria.

Ambos os excertos denotam a prática do liberalismo econômico que nada tem de “novo”, mas, ao contrário, remete aos princípios do *laissez-faire*, pelo qual o mercado deve atuar livremente, sem nenhuma interferência do estado, princípio esse que foi adotado no século XIX e que trouxe como consequência a miserabilização dos trabalhadores, a ausência de direitos trabalhistas, a exploração indiscriminada dos patrões sobre os empregados e o aumento irrestrito da acumulação de capital. Os partidos que representam a “nova direita”, portanto, na realidade têm como pretensão ideológica a retomada de um modelo econômico de mais de dois séculos atrás.

Diante desse quadro, definimos como mote um dos programas implementados na Gestão Romeu Zema 2019-2022, qual seja, o Projeto Trilhas de Futuro, veiculado como um dos carros chefes das políticas para a Educação do Governo Romeu Zema, e cuja implementação exprime as diretrizes neoliberais para o ensino público de Minas Gerais, mormente em relação às denominadas parcerias público-privadas.

Objetivos

Com fulcro na análise do Projeto Trilhas de Futuro, traçamos como objetivo geral a compreensão da relação entre formação técnica profissionalizante e o projeto para a educação mineira durante a gestão 2019 – 2022 do Governo Romeu Zema. Para tanto, como objetivos específicos, pretendemos analisar se o foco na oferta de cursos profissionalizante para alunos de escolas públicas pode ser um fator inibidor de uma formação mais ampla, que enfoque, para além das demandas do mercado, também uma formação crítica e humanística. Com o mesmo intento, buscamos analisar os interesses do Governo de Minas Gerais no estabelecimento de políticas de parcerias público-privadas na gestão da educação pública mineira.

Metodologia

De início, definimos que nossa abordagem epistemológica se dará à luz do Materialismo Histórico, proposto por Marx e Engels. Para esses autores a “história dos homens” se expressa pelas relações produtivas. Relações essas que devem ser estudadas para além de suas aparências. No materialismo histórico toda investigação se inicia pelas impressões sensíveis, porém, não permanece somente nelas, pois se assim for feita, expressa o seu objeto de maneira estática, tal qual uma fotocópia.

Disso discorre que um modo de produção ou um estágio industrial determinados estão constantemente ligados a um modo de cooperação ou a um estágio social determinados, e que esse modo de cooperação é, ele próprio, uma “força produtiva”; decorre igualmente que a massa das forças produtivas acessíveis aos homens determina o estado social, e que deve por conseguinte estudar e elaborar incessantemente a “história dos homens” em conexão com a história das indústrias e das trocas. (Marx; Engels, 2001, p. 23-24).

Pesquisar as políticas educacionais sob esse viés é, a nosso ver, compreendê-las para além do conceito de um “conjunto de leis e ações voltadas para um determinado sistema de ensino”; é, mais do que isso, considerar as relações sociais, as forças produtivas e os interesses de classes que se envolvem na construção dessas políticas.

Em vista da abordagem epistemológica, que requer uma análise ampla do objeto a ser estudado, a pesquisa será qualitativa, pois esta, segundo Minayo (2009, p. 21), aborda “o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, e, portanto, trabalha para além do puramente empírico e da rigidez dos dados matemáticos.

Os procedimentos metodológicos que utilizamos estão especificados a seguir. Primeiramente, elaboramos um escopo teórico a partir de noções mais gerais até as mais pontuais intrínsecas ao tema. Para compor a base teórico-filosófica do trabalho, partimos do estudo da epistemologia por nós adotada, o *materialismo histórico*, por meio da leitura dos autores Karl Marx, Friedrich Engels e Antonio Gramsci.

Acerca das políticas para a educação profissional, pesquisamos autores como Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo e Pablo Gentili. Em relação às políticas neoliberais, adotamos a leitura de autores como Theresa Adrião, Pierre Dardot, Christian Laval, Luiz Carlos de Freitas, Paolo Nosella e Stephen J. Ball.

Para a criação de *corpus* documental, realizamos trabalho de pesquisa do conjunto de documentos estaduais inerentes ao Projeto Trilhas de Futuro do período pesquisado (leis, decretos, resoluções, projetos de leis, termos de parcerias e convênios etc.), a fim de procedermos com a heurística e hermenêutica de tais documentos.

Resultados das Análises/Conclusões

O Projeto Trilhas de Futuro foi implementado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, durante a gestão 2019-2022 do Governo Romeu Zema, em um cenário de acirramento das políticas neoliberais, e cujas ações trataram de empreender as denominadas “parcerias público-privadas”, pelas quais recursos públicos são, em parte, transferidos para a iniciativa privada de forma sistemática. De acordo com a Resolução SEE nº 4583, de 21 de junho de 2021, tal projeto consiste na oferta de cursos de formação inicial e continuada, cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e cursos de especialização profissional técnica a estudantes que cursam ou que o concluíram o Ensino Médio na rede pública estadual mineira.

Conforme destaca a referida Resolução em seu artigo 2º:

O Projeto está pautado na formação profissional e na promoção da empregabilidade dos estudantes capacitados, devendo desenvolver articulações com outros órgãos da administração pública, setores produtivos da economia e iniciativas que contribuam para uma maior absorção dos estudantes ao mercado de trabalho.

Até dezembro de 2022 foram ofertados setenta e oito cursos técnicos distribuídos em cento e vinte e quatro municípios mineiros, dos quais os mais procurados são, respectivamente, Técnico em Enfermagem (171.420 inscritos), Técnico em Segurança do Trabalho (57.754 inscritos), Técnico em Radiologia (28.369 inscritos) e Técnico em Estética (20.958 inscritos)².

Destaca-se que os cursos disponibilizados pelo Projeto são ofertados, majoritariamente, por instituições privadas, credenciadas pela Secretaria de Estado de Educação, as quais recebem do Estado valores estipulados de acordo com os cursos e suas cargas-horárias, que vão de R\$ 3.259,00 a R\$ 13.710,00 por aluno, conforme indicado na Tabela Preços do Anexo I do Edital de Credenciamento SEE nº 01, publicada no Diário Oficial do Estado de Minas Gerais de 03 de julho de 2021. De acordo com o Anexo V do mesmo Edital, os preços são passíveis de reajuste anual conforme o Índice Nacional de Preços ao Consumidor – INPC. É importante notar que os reajustes acumulados aplicados por esse índice nos quatro

² Fonte: <https://www.trilhasdefuturo.mg.gov.br>.

últimos anos (2019-2022) são de 26,02%, ou seja, 6,50% ao ano³. Se comparados aos reajustes concedidos à Rede Pública de Educação do Estado, há uma diferenciação que favorece as instituições particulares vinculadas ao programa, tendo em vista que nesse mesmo quadriênio os custos com a educação pública foram menores do que prevê a Constituição Federal⁴ e que os servidores da Educação, que desde o ano de 2016 não tinham seus salários reajustados⁵, receberam um único reajuste de 10,06% em 2022⁶, abaixo do que foi concedido pelo Governo Federal para os profissionais da Educação, o que alerta para um possível processo de precarização do ensino público em favor do ensino privado.

Cabe salientar que as denominadas parcerias público-privadas, como é o caso do Projeto em questão, na realidade fazem parte das estratégias de privatização engendradas pelas políticas neoliberais, cuja finalidade é a transferência gradual dos serviços e recursos públicos para empresas privadas, visando a abertura de novas oportunidades de lucro para estas. Conforme elucida Theresa Adrião (2018, p. 8-18), as parcerias público-privadas são uma das formas de promover o processo de privatização da Educação no Brasil. Segundo a autora, o termo “parcerias” serve mais ao acobertamento do que para a explicação de tal processo, que vem se materializando no Brasil desde o final do século XX. Adrião argumenta ainda que as chamadas “parcerias” não se tratam de relações de colaboração entre setores que atuariam horizontalmente, como o termo à primeira vista indicaria. Ao tratarmos de parcerias público-privadas nos referimos a elas como uma das dimensões do processo de privatização tratadas pela autora, qual seja, a privatização da oferta educacional, que se operacionaliza por meio do financiamento público a organizações privadas.

Outro ponto de destaque do Projeto é a “Relação de Cursos Técnicos Prioritários”, publicada no Anexo VIII, também do Edital de Credenciamento SEE nº 01, de 2021. Nesse documento a Secretaria de Estado de Educação relacionou os cursos técnicos a serem ofertados a determinados municípios mineiros, juntamente ao número de vagas para cada curso. Mediante a uma ordem de prioridade elaborada pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico – Sede e pela Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social – Sedese, há uma definição de quais os cursos serão ofertados para um determinado município do Estado. Há, nesse aspecto, algo de questionável, na medida em que as comunidades escolares locais e a Secretaria de Estado de Educação não foram apontadas como partícipes de tal definição, o que sugere o preterimento dessas em relação às decisões que envolvem o Projeto Trilhas de Futuro.

Um dos termos comumente utilizado na Resolução SEE nº 4583, de 2021, a qual cria o Projeto, é “empregabilidade”. Tal termo, como destaca Gentili (2001) revela a realidade de que não há espaço para todos na sociedade neoliberal. Nessa perspectiva, a educação é vista como um empreendimento voltado para aumentar o valor em um mercado altamente competitivo e dinâmico. Portanto, ela deve abandonar sua abordagem emancipatória e se

³ Fonte: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/precos-e-custos/9258-indice-nacional-de-precos-ao-consumidor.html?=&t=series-historicas>.

⁴ Fonte: <https://www.otempo.com.br/politica/zema-gastou-menos-em-saude-e-educacao-do-que-preve-a-constituicao-1.2489698> e <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2022/12/07/contas-do-governo-de-romeu-zema-sao-aprovadas-com-ressalvas-pelo-tribunal-de-contas-do-estado.ghtml>.

⁵ Fonte: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/08/31/interna_gerais,1301047/servidores-da-educacao-de-minas-reivindicam-reajuste-salarial-de-17-55.shtml.

⁶ Fonte: <https://www.otempo.com.br/cidades/adianta-eu-prometer-e-nao-pagar-diz-zema-sobre-piso-de-professores-de-minas-1.2690472>.

concentrar exclusivamente em fornecer os conhecimentos exigidos pelos setores econômicos e empresariais em um determinado momento e lugar. Os indivíduos devem adotar uma mentalidade empreendedora, seguindo a lógica de uma empresa, competindo constantemente e assumindo a responsabilidade por si mesmos para alcançar os mais altos e melhor remunerados cargos, ou simplesmente para permanecerem empregados, considerando que em uma sociedade baseada no mercado, nenhum conhecimento ou formação é garantia de emprego.

A transformação dos indivíduos em "homens empresas" implica que a classe trabalhadora adote a ideia de prestação de contas. Essa ideia de autorresponsabilidade gera empregados dispostos a sacrificar tudo pelos interesses da classe dominante, já que todo sucesso ou fracasso é atribuído inteiramente a cada indivíduo. Portanto, cabe a cada um se qualificar constantemente, trabalhar ainda mais para atender a metas cada vez mais rigorosas e sobreviver em um mercado de trabalho extremamente competitivo.

Considerando a fluidez do mercado, todo conhecimento tende a se tornar obsoleto e, conseqüentemente, dispensável. Nesse contexto, o modelo educacional precisa oferecer múltiplas formações para preparar rapidamente trabalhadores que possam atender às mudanças rápidas nas demandas do mercado. O trabalhador deve estar pronto para enfrentar os desafios constantes impostos pelo mundo do trabalho. Como nenhuma formação garante um emprego, cabe ao indivíduo, com seu próprio esforço e discernimento, identificar e buscar a formação adequada que aumentará sua "empregabilidade".

A promessa de pleno emprego, propagada pela teoria do capital humano⁷, foi substituída pela perspectiva de empregabilidade. As políticas educacionais passaram a visar a formação de competências flexíveis para capacitar os indivíduos a competirem por empregos em um mercado cada vez mais competitivo e agressivo. Com a morte da esperança de emprego baseada na aquisição de habilidades e qualificações, restou apenas a possibilidade de competir por um emprego. Além disso, a escola foi transformada em uma instituição "enxuta", focada em oferecer uma formação que preparasse os alunos para competir em um mercado de trabalho cada vez mais restrito.

Nesse novo paradigma, uma das maiores mudanças percebidas pela classe trabalhadora é a percepção de que não há espaço para todos na sociedade capitalista. Isso levou a uma nova perspectiva na educação, reconhecendo que há grupos que não se encaixam nem nos empregos técnicos voltados para o proletariado, nem nas funções de liderança reservadas à classe dominante. Esses grupos, compostos por indivíduos que não são considerados "empregáveis" na lógica neoliberal, desempenham o papel de pressionar aqueles que estão empregados, mas sem garantia de permanência. Eles não devem ser

⁷ Na teoria do capital humano, a educação do trabalhador é vista como um catalisador para o trabalho e o progresso da sociedade. Segundo as ideias de Schultz (1973), os diferentes níveis de desenvolvimento econômico e social entre os países estão diretamente ligados ao nível de capital humano desenvolvido. Schultz argumenta que esse fator foi negligenciado pela economia clássica, que atribuía o crescimento econômico aos fatores tradicionais da produção: terra, trabalho e capital. O autor destaca que a economia clássica considerava o trabalho de forma abstrata, como uma simples "força de trabalho", sem considerar a qualidade ou o potencial de desenvolvimento humano. Schultz observa que investir em educação pode ampliar a qualidade do esforço humano e, conseqüentemente, aumentar sua produtividade. Portanto, o economista norte-americano defende que o investimento em capital humano é crucial para o crescimento econômico dos países e para o aumento dos rendimentos dos trabalhadores. Ele argumenta que a melhoria da educação e da formação dos trabalhadores é essencial para impulsionar a produtividade e promover o desenvolvimento econômico e social.

confundidos com o tradicional "exército reserva de mão de obra", pois não são considerados aptos para o emprego.

Em resumo, o princípio educacional neoliberal visa conformar os indivíduos aos interesses do capital e prepará-los para a sobrevivência em um mercado de trabalho cada vez mais desafiador. Essa perspectiva de geração de empregabilidade, prevista na criação do Projeto Trilhas de Futuro, coaduna com o modelo neoliberal de educação promovido pelo Governo Romeu Zema, o que reafirma o preterimento da educação crítica e humanística em favor do modelo de formação que visa educar para o desemprego e para o conformismo, arraigando na sociedade a noção de que não há outro caminho; ou o indivíduo se adapta aos ditames do neoliberalismo, ou será um excluído do mercado de trabalho, ou, de forma mais radical, excluído da própria vida.

Uma reflexão que se faz importante nesse quadro de mudanças de rumos na educação mineira é a que diz respeito ao tipo de cidadão que se pretende formar com a educação voltada às concepções do livre mercado. Nas mãos de grupos empresariais o modelo de cidadãos seria algo análogo ao "funcionário do mês" de uma empresa privada? Nessa perspectiva, abrir-se-ia mão da formação crítica, da visão plurilateral das concepções de mundo, de política, de Estado e de ideologias, formando apenas mão de obra passiva, barata, eficiente e controlável para abastecer o mundo empresarial. Conforme aponta Laval (2019, p.30), na visão neoliberal, a educação:

[...] é considerada uma atividade com custo e retorno, cujo produto se assemelha a uma mercadoria. [...] O caráter fundamental da nova ordem educacional está ligado à perda progressiva da autonomia da escola, acompanhada de uma valorização da empresa, que é elevada a ideal normativo. Nessa "parceria" generalizada, a própria empresa se torna "qualificadora" e "envolvida no aprendizado" e acaba se confundindo com a instituição escolar em "estruturas de aprendizagem flexíveis".

Se por um lado o discurso neoliberal é a qualificação da educação por meio da implementação de uma gestão mais eficaz, voltada para resultados traduzidos em números, por outro, pode ser notado um interesse econômico cujo objetivo é a conversão do direito à educação em um serviço gerador de lucros para a esfera privada, e um interesse ideológico que submete a educação aos interesses do mercado, que busca prioritariamente a formação de indivíduos adequados à lógica empresarial.

Nas palavras de Dardot e Laval (2016, p. 34), o neoliberalismo é "o desenvolvimento de uma lógica de mercado como lógica normativa generalizada, desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade". A educação é, nesse sentido, alvo dos interesses das políticas neoliberais, tanto no sentido econômico, no qual empresas podem lucrar com privatizações e terceirizações, quanto na formação de uma nova subjetividade, a qual os autores denominam "subjetivação contábil e financeira":

O que está em jogo [...] é a construção de uma nova subjetividade, o que chamamos de "subjetivação contábil e financeira", que nada mais é do que a forma mais bem-acabada da subjetividade capitalista. Trata-se, na verdade, de produzir uma relação do sujeito individual com ele mesmo que seja homóloga à relação do capital com ele mesmo ou, mais

precisamente, uma relação do sujeito com ele mesmo como um “capital humano” que deve crescer infinitamente, isto é, um valor que deve valorizar-se cada vez mais. (Dardot; Laval, 2016, p. 31).

Para que os intentos neoliberais em conceber essa nova forma de subjetividade o Estado é utilizado para difundir, inculcar e fortalecer os ideais neoliberais no meio social. A educação torna-se alvo dessa empreitada, tomada por um modelo que atenda as prerrogativas do mercado empresarial e, como argumenta Ball (2020, p. 67), instituindo uma “performatividade” mensurada por resultados de desempenho definidos pelo mercado, deixa de dar atenção a aspectos formativos como o desenvolvimento social, emocional ou moral, os quais não possuem valores mensuráveis imediatos. Dessa forma, o Estado passa a não mais ter o papel de garantir direitos e de oferecer serviços essenciais aos cidadãos, ele passa a ser um “agente mercantilizador”,

[...] transformando a educação em mercadoria e em formas contratáveis, desse modo “reajustando instituições” para torná-las homólogas à empresa e criando, dentro do setor público, as condições econômicas e extraeconômicas necessárias para que os negócios possam operar. Assim os interesses do mercado e do Estado são conjugados. (Ball, 2020, p. 73).

Na contramão desse ideário, a educação humanizadora, defendida por pensadores como Paulo Freire, tem o papel de contribuir para a formação de indivíduos que não são apenas objetos da história, mas também sujeitos dela.

Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. [...] Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptarmos a ela. (Freire, 2016, p.75).

Tal discussão abrange não só o tipo de educação, mas o tipo de homem que se almeja formar: um indivíduo voltado para as exigências do mundo do trabalho, mas sem autonomia e sem criticidade e, portanto, apenas reproduzidor da cultura dominante, ou um indivíduo agente da sua própria história, capaz de perceber sua realidade objetiva e de transformá-la. Tais escolhas passam inevitavelmente pelas lutas que devem ser travadas por todos aqueles que acreditam ser possível uma realidade na qual o “deus mercado” e seus avatares antropomórficos não são os senhores absolutos do destino na nossa sociedade; realidade na qual o ser humano exista como tal, não como uma reles mercadoria barata.

Os ideários educacionais tratados no presente texto podem ser discutidos à luz das ideias de Gramsci (2022), uma vez que este faz a contraposição entre uma educação unitária que pratica um saber desinteressado, e a educação de cunho técnico e com um saber

interessado, voltada para a massa trabalhadora⁸. Conforme aponta Nosella (2017, p. 50), Gramsci, preocupado com a educação dos jovens italianos oriundos da classe operária do início do século XX, chega à conclusão de que o Estado sempre criou escolas de cultura humanista para os ricos e uma outra escola pobre para os filhos dos trabalhadores”. A primeira, de cunho erudito, visava a formação para dos jovens da classe dominante e oferecia a esses o acesso ao conhecimento historicamente construído nos campos das artes, das ciências exatas e humanas, a fim de formar futuros ocupantes dos altos cargos de trabalho. A segunda, de cunho tecnicista, visava à formação de operários mais ou menos qualificados, para atuarem em cargos de menor remuneração e reconhecimento social, como no caso dos operadores de máquinas fabris. O mesmo Nosella (2017, p. 53) observa que a realidade da Itália de Gramsci pode ser comparada à realidade brasileira, com as mais diversas propostas, tentativas e leis de implementação do ensino profissionalizante no País, como, por exemplo, a Lei nº 5692/71, pela qual o regime militar definiu que o ensino de 2º grau deveria ter como principal objetivo a formação profissionalizante, a fim de restringir a entrada da massa estudantil no ensino superior.

Nesse intento, pesquisar sobre o Projeto Trilhas de Futuro implica a compreensão de um aspecto importante da agenda neoliberal do atual Governo, qual seja, um modelo de parceria público-privada no qual recursos públicos são destinados a instituições privadas de ensino por meio de uma terceirização de oferta de cursos técnicos que, a priori, poderiam ser ofertadas nas escolas públicas da Rede Estadual de Ensino. Ademais, o investimento do Estado de Minas em cursos de formação técnica profissionalizante traz à tona a discussão acerca da educação dualista, cuja teoria foi elaborada por C. Baudelot e R. Establet, e, conforme aponta Saviani (2008, p. 20):

[...] os autores se empenham em mostrar que a escola, em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas (e não mais do que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado.

De acordo com as prerrogativas apontadas, é possível questionar se ensino técnico oferecido pelas instituições conveniadas ao Projeto consiste em uma forma de atender às demandas de uma sociedade cujos jovens⁹ oriundos da classe que trabalha têm grande dificuldades de conseguirem postos de empregos com justas remunerações que lhes permitam uma vida digna, ou se esse mesmo Projeto visa afastar esses jovens da educação superior e atender a um mercado cada vez mais sedento de mão de obra com certa qualificação, barata, com pouco ou nenhum direito trabalhista e disposta a incorporar a citada “subjetivação contábil e financeira”.

Diante das reflexões em torno do Projeto Trilhas de Futuro e da perspectiva neoliberal para a educação de Minas Gerais, concluímos que é imprescindível considerar o equilíbrio entre a preparação para o mercado de trabalho e a promoção de uma educação crítica e

⁸ Conforme esclarece Nosella (2017, p. 52), o “saber desinteressado” se refere a um tipo de saber de ampla visão, profundo, universal e que interessa a todos os homens, em contraposição ao “saber interessado” mesquinho, individualista, de curta visão e imediatista.

⁹ A relação entre juventude, neoliberalismo e Estado é tratada por Freitas (2018, p. 55), que argumenta que um governo neoliberal “ao obter, pelo acesso à gestão, o controle do processo educativo da juventude, instala a hegemonia das ideias neoliberais”. Nessa perspectiva, a educação perde seu aspecto crítico e plural e se torna educação para o mercado.

humanística, equilíbrio este que tem sido negligenciado pelo Governo Romeu Zema. Embora a ênfase na capacitação seja crucial em uma sociedade voltada para os ditames do grande capital, não se deve desconsiderar que o valor intrínseco da educação que vai além das necessidades imediatas do mercado. É fundamental reconhecer que a educação crítica e humanística desempenha um papel vital na formação de cidadãos engajados, pensadores críticos e indivíduos capazes de compreender e enfrentar os desafios complexos da sociedade contemporânea. Uma abordagem educacional não apenas deve fornecer habilidades técnicas, mas também promover valores éticos, empatia e compreensão mútua, essenciais para uma convivência harmoniosa em nossa sociedade. Portanto, é imperativo buscar um equilíbrio entre a formação para o trabalho e a promoção de uma educação que valorize a formação integral dos alunos. Ao reconhecer a importância tanto da preparação para o mercado quanto da educação crítica e humanística, podemos verdadeiramente criar um ambiente educacional que prepara os alunos para se destacarem profissionalmente, enquanto também contribuem para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável para todos.

Referências

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. **Dimensões e Formas de Privatização da Educação no Brasil**: Caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais In: Currículo sem Fronteiras. v.18, n. 1, p. 8-18, jan/abr. 2018. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/art_v18.html.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.**: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2020.

BALL, Stephen J; GEWIRTZ, Sharon. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 193-221.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.

BRASIL. Lei Federal n. 9394 de 20 de dez. 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação**. Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GENTILI, Pablo. **Educar para o Desemprego: A Desintegração da Promessa Integradora**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022. v. 2.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Índice Nacional de Preço ao Consumidor**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/precos-e-custos/9258-indice-nacional-de-precos-ao-consumidor.html?=&t=series-historicas>.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma Empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, J. C; SILVA, S. P. Organismos Internacionais e Políticas para a educação: repercussões na escola e no processo ensino-aprendizagem. In: LIBÂNEO, J. C; SUANNO, M. V. R; ROSA, S. V. L. **Didática e Currículo: impacto dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico: CEPED Publicações, 2016. p. 49-73.

MARQUES NETO, F. de A. **Parcerias público-privadas: conceito**, São Paulo: Enciclopédia Jurídica da PUC-SP, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/32/edicao-2/parcerias-publico-privadas:-conceito>.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 02. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cécília de Souza (Org.). 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. 05. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PARTIDO NOVO. **Liberdade Ainda que Tardia: Plano de Governo Romeu Zema**, 2018. Disponível em: www.tre-mg.jus.br/eleicoes/eleicoes-2018/propostas-de-governo-dos-candidatos-ao-cargo-de-governador-de-minas-gerais.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

PANORAMA DOS RECURSOS RECEBIDOS PELOS MUNICÍPIOS DE UBERLÂNDIA E MONTES CLAROS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: Programa Dinheiro Direto na Escola no Período de 2017-2022*

Silvani Aparecida Ribeiro de Paiva

Introdução

O foco central do estudo, tem como objetivo principal analisar as dimensões da política de financiamento para a educação básica, com ênfase no Ensino Médio, e as propostas orçamentárias para a implementação da reforma do Novo Ensino Médio/Itinerários Formativos. Abrange as fontes de financiamento suplementar (Programa Dinheiro Direto na Escola/Itinerários Formativos) para escolas do Ensino Médio em municípios do Triângulo Mineiro (Uberlândia) e Norte de Minas (Montes Claros), regiões que apresentam características socioeconômicas distintas no âmbito de um mesmo ente federado.

A referida reforma produz efeitos substanciais sobre os sistemas de ensino e sobre o financiamento educacional em razão dos aspectos requeridos para sua implementação, isso porque, paradoxalmente, a educação escolar tem sido impactada pelos efeitos da austeridade fiscal, que consiste na restrição de financiamento público adotada durante a gestão do governo de Michel Temer (2016-2018), por meio da proposta de Emenda Constitucional 241, seguidamente ao Projeto de Lei 55/2016 e, originando a PEC 95¹, em que foi instituído o Novo Regime Fiscal que estabeleceu austeras restrições para as despesas primárias do país por vinte anos, a partir de 2017.

Mesmo diante do contexto de austeridade, ocorreu a implementação da reforma do Ensino Médio (EM), concretizada por meio da Lei Federal nº 13.415, de 2017. Sob essa perspectiva, apresentaremos um breve panorama sobre as atuais políticas de financiamento e, a seguir, reflexões sobre as fontes de recursos relacionadas ao montante recebido pelas escolas dos dois municípios da pesquisa: Uberlândia e Montes Claros.

Em primeiro lugar, por que é importante investir na educação? Essa pergunta, respondida por Melchior (1987), destaca que a educação é fundamental para a transformação dos indivíduos. Apesar de todo o avanço material proporcionado pela tecnologia, o verdadeiro valor de uma sociedade ou de um país está na qualidade de seus cidadãos, e não na sua riqueza. Mesmo com o crescimento da influência dos meios de comunicação e da tecnologia, a escola ainda mantém sua importância como principal instituição educacional.

De acordo com Melchior (1987 p.1) o financiamento:

* DOI - 10.29388/978-65-6070-057-4-0-f.205-221

¹ Art. 106. Fica instituído o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por vinte exercícios financeiros, nos termos dos arts. 107 a 114 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias."

[...] trata-se fundamentalmente da captação de recursos financeiros, do estudo das fontes de recursos e das possibilidades de aperfeiçoá-las. Além disso, propõe alternativas para a criação de novas fontes. Questões relacionadas com a aplicação dos recursos financeiros fogem à esfera e situam-se no âmbito da administração financeira. O financiamento da educação está, portanto, na dependência de questões filosóficas, políticas, econômicas, administrativas, sociais e culturais de uma nação. [...]

Ainda na perspectiva do autor, a filosofia discute e amplia as alternativas em termos de valores humanos. O homem sem valores não possui meios nem fins a alcançar; são os valores que, em grande parte, condicionam nossa ação e nos levam a buscar objetivos na vida, pois sem valores claros, como questiona o autor, como poderemos entender algumas questões de financiamento geral e de financiamento da educação, tais como: quem deve financiar a educação? Para que financiar a educação? Quais as figuras tributáveis podem ser utilizadas? Quais são as fontes mais importantes de financiamento?

Portanto, é de extrema importância compreender quais recursos são destinados ao setor educacional, conforme definido por leis e percentuais obrigatórios de investimento estabelecidos em Constituições Federais, decretos e legislações. Dessa maneira, torna-se viável analisar a relevância atribuída ao financiamento da educação ao longo dos anos. Estudos realizados por autores como Melchior (1987/97), Oliveira (2017), Pinto (2000/2007/2011/2014), Rossinholi (2010), entre outros, têm se dedicado a examinar esse assunto e destacar os marcos legais e constitucionais que definem as diretrizes para o financiamento da educação no Brasil.

As pesquisas ressaltam a eficácia de estabelecer percentuais mínimos de investimento na educação para garantir recursos adequados ao setor. Essa vinculação de recursos busca assegurar que uma parte expressiva do orçamento seja destinada à educação, reconhecendo-a como um direito fundamental e um alicerce essencial para o desenvolvimento do país.

Dessa forma, abordaremos a evolução das políticas de financiamento que se consolidaram ao longo da história das políticas educacionais, com especial atenção ao sistema de financiamento das políticas de educação em nível microsocial. Incluímos políticas que abrangem fontes de recursos, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, e programas suplementares, como o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE. Esses recursos são aplicados em escolas do Ensino Médio em municípios do Triângulo Mineiro (Uberlândia) e do Norte de Minas (Montes Claros) para a implementação do Novo Ensino Médio.

Um recorte na organização das políticas de financiamento educacional no Brasil e sua articulação com o ensino médio

As políticas de financiamento da educação no Brasil foram marcadas por uma intensa redefinição de políticas educacionais, não apenas voltadas ao financiamento da educação, mas também, relacionadas à organização do ensino, tendo sido recebidas de forma diferenciada pelos diversos segmentos da comunidade educacional e acadêmica. Um contexto marcado por um conjunto de dinâmicas que produziram transformações e implicações significa-

tivas sobre as políticas educacionais, assim como, sobre a educação enquanto um bem público, o qual se constituíram em três etapas importantes.” A União sempre oscilou entre um horizonte de um sistema nacional de educação, um sistema educacional descentralizado em sistemas de ensino, aí destacando o sistema federal (antes: imperial) e os sistemas estaduais (antes: provinciais)” (Cury, 2007, p.833).

Para tal entendimento, é importante realizar um breve recorte do processo de organização e articulação das regulamentações que foram estabelecidas para as políticas educacionais de financiamento. Isso nos ajudará a entender a relação entre as formas de financiamento obrigatório na educação e a criação de fundos que fornecem recursos orçamentários até os dias atuais. É essencial compreender o papel determinante do Estado como articulador nesse processo e como ocorreu a aplicação desses recursos no Ensino Médio, bem como a materialização dos recursos orçamentários nas políticas de financiamento da educação. Conforme Cury (2007), a participação do governo federal na área da educação é progressiva, porém limitada, e está interligada ao processo de descentralização do ensino e à estrutura federativa do país.

No contexto brasileiro, as políticas de financiamento da educação são delineadas por meio de regulamentações que almejam assegurar a destinação apropriada de recursos. Nesse processo, o Estado desempenha um papel crucial como articulador, encarregando-se da coordenação e distribuição dos recursos entre as distintas esferas governamentais. A descentralização do ensino, por sua vez, visa aproximar as decisões e a gestão da educação das necessidades e particularidades locais, fortalecendo, assim, a autonomia dos entes federados. Esse enfoque busca garantir uma abordagem mais alinhada com as demandas específicas de cada região, promovendo, assim, um sistema educacional mais adaptado e eficiente às diversidades do país.

No entanto, é importante observar que a presença da União na área da educação ainda possui limitações, sendo necessária uma atuação mais robusta e abrangente para enfrentar os desafios e desigualdades educacionais existentes. É fundamental garantir a efetiva aplicação dos recursos orçamentários institucionalizados nas políticas de financiamento da educação, com especial atenção ao Ensino Médio, etapa crucial da formação dos estudantes.

As principais fontes de financiamento na educação são provenientes dos recursos públicos, especialmente dos governos federal, estaduais e municipais. Como forma de garantir que os recursos vinculados à educação sejam assegurados e para que haja transparência, a Constituição Federal (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, estabelecem diretrizes e normas relacionadas ao financiamento da educação no Brasil. A Constituição, por exemplo, define a obrigatoriedade de investimento mínimo em educação por parte dos governos, além de estabelecer o FUNDEB como um mecanismo de financiamento específico. A LDB, por sua vez, estabelece as bases da educação nacional e determina que uma parcela mínima dos recursos públicos seja destinada à educação, abrangendo desde a educação básica até o ensino superior.

Assim, as políticas de financiamento público para a Educação Básica desempenham um papel estruturante e indispensável para assegurar o direito à educação, assumindo centralidade no processo de efetivação da função social do Estado como fornecedor do direito público e subjetivo à educação. O financiamento da Educação Básica é viabilizado principalmente por meio das seguintes fontes:

- pela vinculação constitucional de recursos para a educação por meio da determinação de aplicação de percentuais mínimos da receita de impostos da União, dos municípios, dos estados e do Distrito Federal na manutenção e no desenvolvimento do ensino (MDE), conforme preconiza o artigo 212 da Constituição Federal de 1988;
- Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.
- pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)². Trata-se de um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de vinte e sete Fundos), composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos artigos 212 e 212-A da Constituição Federal;
- pelas fontes de recursos suplementares, tais como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O referido Programa visa destinar recursos financeiros, em caráter suplementar, para escolas públicas da educação básica, para ser utilizado em despesas de bens de consumo e de capital, mediante repasses feitos anualmente, em duas parcelas iguais e de forma descentralizada.

As referidas políticas de financiamento têm incidências sobre múltiplas dimensões dos sistemas de ensino e das unidades escolares: valorização dos/as profissionais da educação; aquisição de material pedagógico e de material permanente; construção e manutenção de prédios escolares; transporte escolar, merenda escolar, livro didático, dentre outros.

Vamos explorar mais detalhadamente cada um desses recursos. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) foi criado no Brasil em 1996 com o objetivo de promover a redistribuição de recursos para a educação básica, concentrando-se especificamente no ensino fundamental. Esse fundo era caracterizado como uma entidade de natureza contábil, responsável por realizar repasses automáticos de recursos aos estados e municípios, calculados com base no número de alunos matriculados em cada rede de ensino. Os recursos do Fundef eram destinados a cobrir despesas como pagamento de professores, investimentos em infraestrutura escolar, aquisição de materiais didáticos e outras necessidades exclusivamente relacionadas ao ensino fundamental.

Com a promulgação da Emenda Constitucional nº 53/2006, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para substituir o Fundef em 2007, ocorreu uma transformação significativa no cenário educacional brasileiro.

O Fundeb, caracterizado como um fundo abrangente, passou a englobar toda a educação básica, desde creche até o ensino médio. Essa mudança foi marcada pela introdução da subvinculação das receitas de impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios, estabelecendo uma proporção fixa de 20%. Essa alteração permitiu que os

² O Fundeb foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

recursos fossem utilizados para abranger todas as etapas da educação básica, representando um avanço na abordagem e no financiamento do sistema educacional:

“Art. 60. Até o 14º (décimo quarto) ano a partir da promulgação desta Emenda Constitucional, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação, respeitadas as seguintes disposições:

I - a distribuição dos recursos e de responsabilidades entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios é assegurada mediante a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de natureza contábil;

II - os Fundos referidos no inciso I do caput deste artigo serão constituídos por 20% (vinte por cento) dos recursos a que se referem os incisos I, II e III do art. 155; o inciso II do caput do art. 157; os incisos II, III e IV do caput do art. 158; e as alíneas a e b do inciso I e o inciso II do caput do art. 159, todos da Constituição Federal, e distribuídos entre cada Estado e seus Municípios, proporcionalmente ao número de alunos das diversas etapas e modalidades da educação básica presencial, matriculados nas respectivas redes, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária estabelecidos nos §§ 2º e 3º do art. 211 da Constituição Federal (Brasil, 2006).

Nesse contexto, a distribuição dos recursos mantém como critério fundamental o número de alunos da educação básica, conforme registrado no censo escolar do ano anterior. Esse cálculo inclui os estudantes matriculados nos âmbitos de atuação prioritária definidos pelo art. 211 da Constituição Federal. Em síntese, os municípios recebem os recursos do Fundeb com base no contingente de alunos da educação infantil e do ensino fundamental, enquanto os estados recebem com base nos alunos do ensino fundamental e médio. Essa abordagem visa assegurar uma distribuição equitativa e direcionada às áreas prioritárias, contribuindo para o fortalecimento e aprimoramento do sistema educacional como um todo:

III - observadas as garantias estabelecidas nos incisos I, II, III e IV do caput do art. 208 da Constituição Federal e as metas de universalização da educação básica estabelecidas no Plano Nacional de Educação, a lei disporá sobre:

- a) a organização dos fundos, a distribuição proporcional de seus recursos, as diferenças e as ponderações quanto ao valor anual por aluno entre etapas e modalidades da educação básica e tipos de estabelecimento de ensino;
- b) a forma de cálculo do valor anual mínimo por aluno;
- c) os percentuais máximos de apropriação dos recursos dos Fundos pelas diversas etapas e modalidades da educação básica, observados os arts. 208 e 214 da Constituição Federal, bem como as metas do Plano Nacional de Educação;
- d) a fiscalização e o controle dos Fundos;

e) prazo para fixar, em lei específica, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (Brasil,2006).

No caso do Distrito Federal, a regra adotada, tanto para a distribuição quanto para a aplicação dos recursos, é adaptada à especificidade prevista no Parágrafo Único, art. 10³ da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9.394/96), que estabelece a responsabilidade do governo distrital em relação a toda a educação básica.

IV - os recursos recebidos à conta dos Fundos instituídos nos termos do inciso I do caput deste artigo serão aplicados pelos Estados e Municípios exclusivamente nos respectivos âmbitos de atuação prioritária, conforme estabelecido nos § 2º e 3º do art. 211 da Constituição Federal;

V - a União complementarará os recursos dos Fundos a que se refere o inciso II do caput deste artigo sempre que, no Distrito Federal e em cada Estado, o valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente, fixado em observância ao disposto no inciso VII do caput deste artigo, vedada a utilização dos recursos a que se refere o § 5º do art. 212 da Constituição Federal;

VI - até 10% (dez por cento) da complementação da União prevista no inciso V do caput deste artigo poderá ser distribuída para os Fundos por meio de programas direcionados para a melhoria da qualidade da educação, na forma da lei a que se refere o inciso III do caput deste artigo. (Brasil, 1996).

Dessa forma, o Fundeb configura-se como a principal fonte de financiamento da educação básica, englobando todas as modalidades e etapas do ensino regular (creche, pré-escola, ensino fundamental e ensino médio), além de abranger o ensino indígena e quilombola, Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação especial e vagas em creches conveniadas pelo poder público municipal. “As receitas direcionadas ou vinculadas ao Fundeb originam-se de impostos e transferências dos estados e municípios e, quando não alcançado o valor mínimo nacional, há a complementação por parte da União.” (Dieese,

³ Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009)

VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

2019).

Em cada estado, o Fundeb é composto por 20% das seguintes receitas:

- Fundo de Participação dos Estados – FPE.
- Fundo de Participação dos Municípios – FPM.
- Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS.
- Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações– IPIexp.
- Desoneração das Exportações (LC nº 87/96).
- Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações – ITCMD.
- Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores – IPVA.
- Cota parte de 50% do Imposto Territorial Rural-ITR devida aos municípios. (Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br>. Acesso em: 25 jan. 2020).

Também compõem o Fundo, as receitas da dívida ativa e de juros e multas incidentes sobre as fontes acima relacionadas. Ainda no âmbito de cada estado, onde a arrecadação não for suficiente para garantir o valor mínimo nacional por aluno ao ano, haverá o aporte de recursos federais, a título de complementação da União.

Quadro 01 - Percentual de recursos dos impostos destinados para investimentos na educação

Receita/Ano	2007	2008	2009	2010 a 2020
FPE	16,66%	18,33%	20%	20%
FPM	16,66%	18,33%	20%	20%
ICMS	16,66%	18,33%	20%	20%
IPIexp	16,66%	18,33%	20%	20%
Desoneração Exportações	16,66%	18,33%	20%	20%
ITCMD	6,66%	13,33%	20%	20%
IPVA	6,66%	13,33%	20%	20%
ITR – Cota Municipal	6,66%	13,33%	20%	20%
Complementação da União	R\$ 2 bilhões	R\$ 3,2 bilhões	R\$ 5,1 bilhões	10% da contribuição de estados e municípios.

Fonte : <https://www.fnnde.gov.br/>

O Fundeb é a principal fonte de recursos da educação básica, respondendo por mais de 60% do financiamento de todo o ensino básico do país, etapa que vai do infantil ao ensino médio:

Quadro 02 - Proporção de distribuição dos recursos por modalidade de ensino.

Etapa/modalidade de ensino	2007	2008	2009 a 2020
Ensino Fundamental Regular e Especial	100%	100%	100%

Educação Infantil, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos	33,33%	66,66%	100%
---	--------	--------	------

Fonte: <https://www.fnnde.gov.br/>

O fundo é composto por percentuais das receitas de vários impostos como consta na Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 art. 3º Os Fundos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, são compostos por 20% (vinte por cento) das seguintes fontes de receita:

I - Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação de Quaisquer Bens ou Direitos (ITCD) previsto no inciso I do caput do art. 155 da Constituição Federal;

II - Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transportes Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS) previsto no inciso II do caput do art. 155 combinado com o inciso IV do caput do art. 158 da Constituição Federal;

III - Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) previsto no inciso III do caput do art. 155 combinado com o inciso III do caput do art. 158 da Constituição Federal;

IV - parcela do produto da arrecadação do imposto que a União eventualmente instituir no exercício da competência que lhe é atribuída pelo inciso I do caput do art. 154 da Constituição Federal, prevista no inciso II do caput do art. 157 da Constituição Federal;

V - parcela do produto da arrecadação do Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR), relativamente a imóveis situados nos Municípios, prevista no inciso II do caput do art. 158 da Constituição Federal;

VI - parcela do produto da arrecadação do Imposto sobre a Renda e Proventos de Qualquer Natureza e do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) devida ao Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal (FPE), prevista na alínea a do inciso I do caput do art. 159 da Constituição Federal e na Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966 (Código Tributário Nacional);

VII - parcela do produto da arrecadação do Imposto sobre a Renda e Proventos de Qualquer Natureza e do IPI devida ao Fundo de Participação dos Municípios (FPM), prevista na alínea b do inciso I do caput do art. 159 da Constituição Federal e na Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966 (Código Tributário Nacional);

VIII - parcela do produto da arrecadação do IPI devida aos Estados e ao Distrito Federal, prevista no inciso II do caput do art. 159 da Constituição Federal e na Lei Complementar nº 61, de 26 de dezembro de 1989;

IX - receitas da dívida ativa tributária relativa aos impostos previstos neste artigo, bem como juros e multas eventualmente incidentes.

§ 1º Inclui-se ainda na base de cálculo dos recursos referidos nos incisos I a IX do caput deste artigo o adicional na alíquota do ICMS de que trata o § 1º do art. 82 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

§ 2º Além dos recursos mencionados nos incisos I a IX do caput e no § 1º deste artigo, os Fundos contarão com a complementação da União, nos termos da Seção II deste Capítulo (Brasil,2020).

Atualmente, cerca de 40 milhões de estudantes da rede pública são atendidos pelos recursos do financiamento. Os recursos do Fundeb continuam a ser distribuídos de forma automática, eliminando a necessidade de autorização ou convênios para sua destinação. Essa distribuição ocorre periodicamente, por meio de créditos nas contas específicas de cada governo estadual e municipal, conforme os percentuais previamente definidos:

§ 1º A parcela da complementação de que trata o inciso II do caput do art. 5º desta Lei observará, no mínimo, os seguintes valores:

I - 2 (dois) pontos percentuais, no primeiro ano;

II - 5 (cinco) pontos percentuais, no segundo ano;

III - 6,25 (seis inteiros e vinte e cinco centésimos) pontos percentuais, no terceiro ano;

IV - 7,5 (sete inteiros e cinco décimos) pontos percentuais, no quarto ano;

V - 9 (nove) pontos percentuais, no quinto ano;

VI - 10,5 (dez inteiros e cinco décimos) pontos percentuais, no sexto ano.

§ 2º A parcela da complementação de que trata o inciso III do caput do art. 5º desta Lei observará os seguintes valores:

I - 0,75 (setenta e cinco centésimos) ponto percentual, no terceiro ano;

II - 1,5 (um inteiro e cinco décimos) ponto percentual, no quarto ano;

III - 2 (dois) pontos percentuais, no quinto ano;

IV - 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais, no sexto ano (Brasil, 2020).

O Fundeb foi estabelecido como um instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e está regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, com vigência até 2026. De acordo com esse marco regulatório, a participação da União no fundo será de 12% em 2021, 15% em 2022, 17% em 2023, 19% em 2024, 21% em 2025 e 23% em 2026. Atualmente, o governo federal contribui com 10% da contribuição total dos estados e municípios. Foi necessário um significativo esforço para alcançar um consenso que incorporasse elementos da proposta do governo, apresentada em julho de 2020, dias antes da votação. O acordo resultou em uma complementação final de 23%, distribuídos progressivamente ao longo de seis anos.

A proposta inclui ainda um padrão mínimo de qualidade que visa garantir condições adequadas de oferta, referenciado pelo conceito de Custo Aluno-Qualidade (CAQ). O CAQ é um parâmetro de financiamento educacional previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014 – 2024, na meta 20⁴, que propõe ampliar o investimento público em educação

⁴ Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências, dentre as quais no artigo 7º, a saber: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano”, e os parágrafos 1º ao 7º, em especial os parágrafos a seguir: §2º “As estratégias definidas no Anexo desta Lei não elidem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca”; §4º “Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade”; e §7º “O

para atingir, no mínimo, 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio.

Esse padrão busca atender às demandas educacionais à luz do padrão de qualidade nacional (Estratégia 20.1). Além disso, prevê o aprimoramento e expansão dos mecanismos de acompanhamento da arrecadação da contribuição social do salário-educação (Estratégia 20.2) e a realização de estudos e acompanhamento regular dos investimentos e custos por aluno da educação básica e superior pública, em todas as suas etapas e modalidades, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Estratégia 20.5).

Outros pontos relevantes incluem a regulamentação do parágrafo único do art. 23 e do art. 211 da Constituição Federal por meio de lei complementar, estabelecendo normas de cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios em matéria educacional. Além disso, destaca-se a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração, buscando equilíbrio na repartição de responsabilidades e recursos, e efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais regionais, com especial atenção às regiões Norte e Nordeste, entre outros aspectos.

Partindo do pressuposto de que as escolas públicas brasileiras atendem segmentos empobrecidos da população, marcados por profundas desigualdades socioeconômicas, políticas públicas que resultam na alocação de recursos para o atendimento desses sujeitos são fundamentais para garantir o direito à educação. É preciso acreditar que a efetivação de políticas de Estado para o financiamento da educação básica demanda uma soma de esforços para a melhoria nos padrões de gestão e financiamento. Isso inclui a concretização do Fundeb permanente, a garantia do Custo Aluno Qualidade e o aumento do volume de recursos para programas como o PDDE.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), constitui uma importante fonte de recursos para fomentar diretamente as escolas públicas. Trata-se de uma verba complementar⁵ vinculada aos recursos previstos no artigo 212 da Constituição Federal, que institucionaliza as políticas de fundos, criado em 1995 e regulamentado pela Resolução nº 003 de 21 de janeiro de 1999. Atualmente, ele é instituído pela Lei 11.947/2009, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Ministério da Educação (MEC), no art.º 1º determina que:

[...] o Programa Dinheiro Direto na Escola consiste na transferência pelo FNDE de recursos financeiros consignados em seu orçamento em favor das escolas públicas do ensino fundamental das redes estadual, do Distrito Federal e municipal e escolas de educação especial, supletivamente, para a

fortalecimento do regime de colaboração entre os Municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação”.

⁵ O governo federal criou, em 1995, o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), com denominação alterada para Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), pela Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998, reafirmada pela Medida Provisória nº 2.100-32, de 24 de maio de 2001, que se justifica pela necessidade de adotar medidas racionalizadoras, menos burocráticas, de modo que os recursos cheguem com mais agilidade e diretamente às escolas, conforme Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) nº 12, de 10 de maio de 1995 (Brasil, 1995).

manutenção de cada estabelecimento entre as regiões do país (Brasil, 1999).

Segundo as orientações do FNDE, a transferência dos recursos acontece por meio de ações integradas, tendo como foco diferentes aspectos, com vistas a atender as necessidades das escolas. Por meio de diferentes modalidades de programas e ações, a política PDDE alcança as escolas de educação básica brasileiras, apresentando-se como um programa universal de financiamento da União aos estados e municípios (Mafassoli, 2015).

No início da implantação o programa destinava-se apenas para o Ensino Fundamental (EF), só a partir de 2009, o PDDE foi estendido para toda a educação básica das redes estaduais, municipais e Distrito Federal (DF), incluindo as escolas de educação especial, qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público, bem como, às escolas mantidas por entidades de tais gêneros. Com repasses disponibilizados uma vez ao ano, conforme o número de alunos das escolas e em acordo com o Censo referente ao ano anterior (Brasil-Mec. Lei 11.947/2009, art. 22).

Quadro 03 – Ações agregadas ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)

PDDE ESTRUTURA	PDDE QUALIDADE
Programa Sala de Recursos Multifuncionais Programa Escola Acessível Programa Água e Esgotamento Sanitário nas Escolas Rurais Programa PDDE Escolas Rurais: Campo, Indígenas e Quilombolas	Programa de Inovação Educação Conectada Programa Novo Ensino Médio PDDE Emergencial Programa Tempo de Aprender Programa Brasil na Escola Programa Educação e Família Programa Itinerários Formativos

Fonte: <https://www.gov.br/fnde/pt-br>

A utilização e destinação desses recursos teve como propósito a aquisição de material de consumo e permanente, serviços de terceiros, melhoria física e pedagógica, apoio na autogestão escolar para elaborar os seus planos financeiro, administrativo e didático. Mas desde que contemple as categorias econômicas e classificação de materiais:

GASTOS COM CUSTEIO

As despesas com custeio correspondem a gastos para manutenção dos serviços que não contribuem, diretamente, para a formação ou aquisição de um bem de capital. São exemplos de despesas de custeio: aquisição de material de consumo, contratação de terceiros para a execução de serviços e manutenção de equipamentos.

GASTOS COM CAPITAL

As despesas com capital, também conhecidas como investimentos, correspondem a gastos para a produção ou geração de novos bens ou serviços que serão incorporadas ao patrimônio, ou seja, que contribuem diretamente para a formação ou aquisição de um bem de capital. São exemplos de despesas de capital: aquisição de equipamentos e de materiais permanentes (Brasil, 2022)

É importante ressaltar que para receber os recursos advindos do PDDE, não basta ser uma escola pública, para ter acesso ao financiamento, é necessário cumprir critérios burocráticos e jurídicos. O Fundo Nacional de Desenvolvimento - FNDE⁶ repassa os recursos do PDDE Básico e das Ações Integradas às escolas beneficiadas, por intermédio das seguintes entidades:

- 1) Entidade Executora – EEx - prefeituras municipais e secretarias estaduais e distrital de educação que representam unidades escolares públicas com até 50 (cinquenta) estudantes matriculados;
- 2) Unidade Executora Própria – UEx - organização da sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, constituída com a finalidade de representar uma unidade escolar pública ou um consórcio de unidades escolares públicas, integrada por membros da comunidade escolar e comumente denominadas de caixa escolar, conselho escolar, associação de pais e mestres, círculo de pais e mestres, dentre outras denominações; e
- 3) Entidade Mantenedora – EM - organização da sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, qualificada como beneficente de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público, representativa das escolas privadas de educação especial (Brasil, 2022) <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/media-pdde/Guiaexecuodosrecursos-dopdde4final.Pdf>

Os mecanismos para aplicação dos recursos do PDDE pelas UEx se englobam em cinco etapas: levantamento e seleção das necessidades prioritárias registradas em ata; pesquisa de preços de forma ampla, principalmente no comércio local; escolha da proposta mais vantajosa seguindo critérios de melhor preço e qualidade; aquisição e/ou contratação e guarda de toda documentação em boa ordem. (Brasil, Mec, Fnde, 2021).

A parceria entre as Unidades Executoras Próprias (UEx) e o Ministério da Educação (MEC), conforme discutido por Peroni (2007), transfere a responsabilidade pela execução dos serviços escolares para as UExs. Essa transferência implica em duas grandes atribuições fundamentais: a aplicação dos recursos transferidos e captados em ações que efetivamente melhorem a qualidade dos serviços oferecidos, bem como a prestação de contas dessas

⁶ O Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE) é uma autarquia do Ministério da Educação do Brasil. Criado em 21 de novembro de 1968, por meio da Lei nº 5.537/1968, com o nome de Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (Indep), foi transformado em FNDE pelo Decreto nº 872, de 15 de setembro de 1969. O primeiro, entre 1968 e 1998, desde a sua criação até a fusão com a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em 1997, por meio da Medida Provisória nº 1.549/1997, posteriormente transformada na Lei nº 9.649/1998. E um segundo período, de 1998 aos dias atuais, quando, a partir da sua fusão com a FAE e com a incorporação das competências desse extinto órgão, assim como das delegacias do MEC, passa a gerenciar e a implementar políticas de assistência ao educando. Para alcançar a melhoria e garantir uma educação de qualidade a todos, em especial a educação básica da rede pública, o FNDE se tornou o maior parceiro dos 26 estados, dos 5.565 municípios e do Distrito Federal. Neste contexto, os repasses de dinheiro são divididos em constitucionais, automáticos e voluntários (convênios). Além de inovar o modelo de compras governamentais, os diversos projetos e programas em execução – Alimentação Escolar, Livro Didático, Dinheiro Direto na Escola, Biblioteca da Escola, Transporte do Escolar, Caminho da Escola, Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – fazem do FNDE uma instituição de referência na Educação Brasileira. (BRASIL, 2022). <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/institucional>.

aplicações.

Assim, as UExs não apenas possuem direitos sobre os recursos da escola, mas também assumem compromissos significativos na parceria com o MEC. É crucial ressaltar que a autonomia proporcionada pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) vai além de garantir direitos às UExs. Ao contrário, ela as obriga a assumir novas responsabilidades no processo de gestão educacional. Dessa forma, a autonomia conferida pelo PDDE não se traduz apenas como um conjunto de benefícios para as UExs, mas como um conjunto de desafios e obrigações.

Adrião e Peroni (2007) afirmam que a disseminação das Unidades Executoras (UEx) para diversas redes e sistemas de ensino resultou na padronização de um formato institucional que atribui a responsabilidade pela gestão dos recursos públicos descentralizados a entidades de natureza privada. Segundo as autoras, as implicações dessa generalização na administração das escolas variam de acordo com o grau de democratização presente nas redes antes da imposição das UEx. Este grau refere-se, conforme o exposto, à presença combinada ou não de três fatores: a existência de colegiados escolares deliberativos compostos por todos os segmentos da escola, a descentralização de recursos financeiros e a relativa autonomia de gastos por parte das escolas (Adrião e Peroni, 2007).

Assim, o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, foi instituído como princípio de redistribuir recursos disponíveis de modo a garantir um padrão mínimo de qualidade do ensino e contribuir para a redução das desigualdades socioeducacionais entre as regiões do país. É um programa que requer alguns critérios o qual são regidos atualmente pela Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 16 de setembro de 2021 que dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

Diante do exposto, a temática em questão suscita reflexões sobre os recursos alocados para a reforma do Novo Ensino Médio e seu impacto direto no financiamento dessa etapa educacional em Minas Gerais. A introdução de mudanças no currículo e na estrutura educacional demanda investimentos significativos, ressaltando a importância de garantir que tais reformas sejam sustentadas por políticas de financiamento adequadas. Surge, assim, o interesse em compreender o montante destinado às escolas para efetivar a implementação do Novo Ensino Médio/Itinerários Formativos.

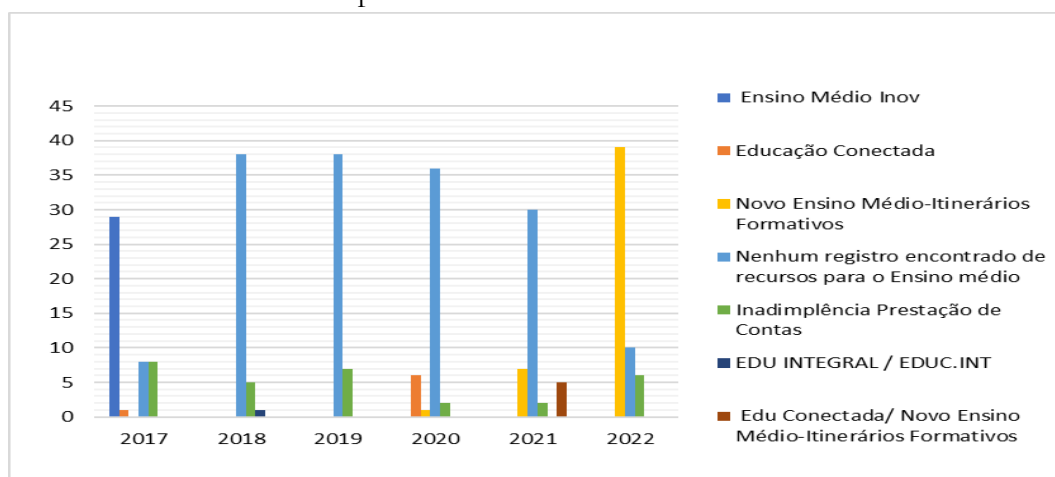
Para concretizar a implementação do Ensino Médio e seus Itinerários Formativos, o governo federal disponibilizou diretrizes fundamentais por meio de documentos orientadores, como a Resolução nº 21, datada de 14 de novembro de 2018, e a Portaria nº 733, emitida em 16 de setembro de 2021. Esses documentos estabelecem diretrizes específicas para a alocação de recursos financeiros no âmbito do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), destinados às escolas públicas estaduais e distritais.

Nesse cenário, nossa pesquisa concentra-se na compreensão dos recursos direcionados aos municípios de Uberlândia e Montes Claros, com especial atenção para o PDDE destinado à execução do Novo Ensino Médio – Itinerários Formativos. Inicialmente, elaboramos uma lista de todas as escolas que oferecem o ensino médio nos mencionados municípios no período de 2017 a 2022. Após isso, realizamos um levantamento na base de dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) referente aos recursos destinados ao PDDE QUALIDADE/Novo Ensino Médio-Itinerários Formativos, abrangendo

o período de 2017 a 2022.

Para apresentar de forma visual e compreensível as informações obtidas, elaboramos os Gráficos 01 e 02, destacando o montante recebido por município. A fim de oferecer uma análise mais detalhada e alinhada com as diretrizes estabelecidas, optamos por listar as categorias representativas dos critérios na distribuição dos recursos suplementares, conforme delineado pela Resolução nº 21, de 14 de novembro de 2018. Essas categorias incluem PDDE Qualidade/Ensino Médio Inovador, PDDE QUALIDADE/Educação Conectada, PDDE QUALIDADE/Novo Ensino Médio-Itinerários Formativos, INTEGRAL/EDUC.INT e PDDE QUALIDADE/Educação Conectada. Essa abordagem visa proporcionar uma compreensão mais aprofundada da distribuição e aplicação dos recursos em cada categoria estipulada.

Gráfico 01 - Mapeamento dos Recursos Suplementares do PDDE de 41⁷ Escolas das escolas de Ensino Médio do Município de Montes Claros.



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do site do FNDE em PDDE INFO.

Ao analisar o gráfico, é possível observar que em 2017, de um total de 41 escolas analisadas, 29 delas foram contempladas com recursos do PDDE Educação Básica Qualidade/Ensino Médio Inovador. No ano seguinte, em 2018, apenas uma escola recebeu recursos do programa Educação Conectada, indicando possivelmente uma redução no investimento nesse aspecto específico. É relevante mencionar que ao longo de todos os períodos analisados, houve um percentual elevado de escolas que não foram agraciadas com recursos. Além disso, é importante destacar que algumas escolas apresentaram inadimplência, ou seja, não estavam em dia com a prestação de contas necessária para o recebimento dos recursos.

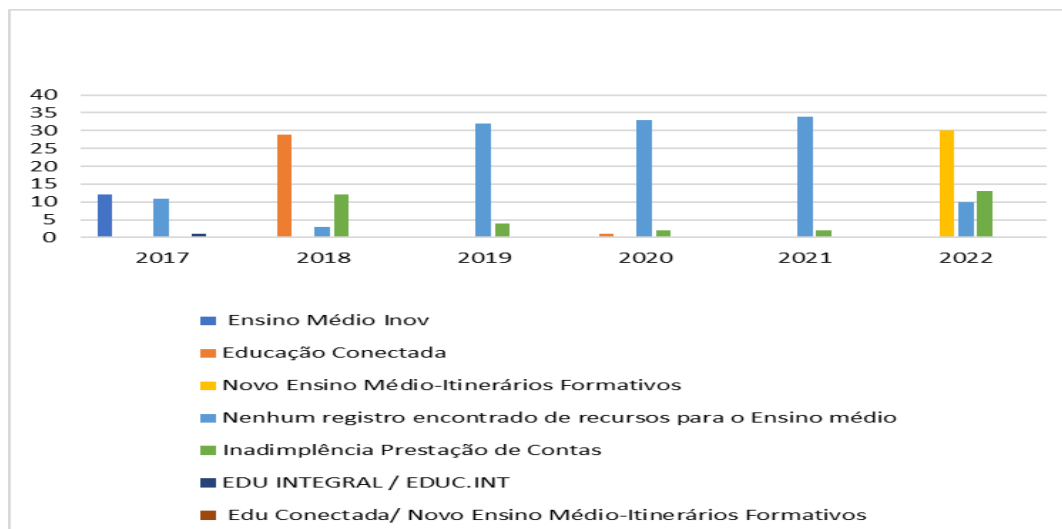
A partir de 2020, nota-se um aumento no direcionamento de recursos para a implementação do Novo Ensino Médio - Itinerários Formativos. Nesse ano, apenas 1 (uma) escola recebeu recursos para esse fim, apontando para um início gradual desse processo. Em 2021, esse número cresceu para 7 (sete) escolas, demonstrando um avanço no número de instituições beneficiadas. Já em 2022, o número aumentou significativamente, chegando a 39 (trinta e nove) escolas que receberam recursos para a implementação do Novo Ensino Médio -

⁷<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>

Itinerários Formativos. Esses dados refletem uma distribuição progressiva de recursos ao longo dos anos.

Apesar desse progresso, é fundamental ressaltar que ainda há um alto percentual de escolas que não receberam recursos, o que indica a necessidade de buscar uma maior abrangência do programa e que a implementação com qualidade, demanda outros recursos. Além disso, a incidência de inadimplência também é uma questão que merece atenção e esforços para ser mitigada.

O gráfico 02 - Mapeamento dos recursos suplementares do PDDE em 33 escolas de Ensino Médio em Uberlândia.



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do site do FNDE em PDDE INFO.

Ao analisarmos os dados referentes ao município de Uberlândia, observamos que no ano de 2017, constatou-se que 12 (doze) das 33 (trinta e três) escolas de Ensino Médio receberam recursos para o programa Ensino Médio Inovador. Em 2018, registrou-se o repasse de recursos do programa Educação Conectada para 20 (vinte) das 33 (trinta e três) escolas de Ensino Médio, com o objetivo de promover o acesso à internet e o uso adequado da tecnologia nas instituições de ensino.

Somente a partir de 2021 foram identificados recursos direcionados à implementação do Novo Ensino Médio - Itinerários Formativos. Nesse ano, 2 (duas) escolas foram contempladas, e esse número aumentou para 30 (trinta) em 2022. Diante desses dados, pressupõe-se que as escolas que não receberam recursos não estão regularizadas com as prestações de contas, o que mostra que não houve uma distribuição equitativa dos recursos entre as escolas de Ensino Médio em Uberlândia.

Resultados preliminares das análises

Ao longo dos anos analisados, Montes Claros e Uberlândia enfrentam desafios significativos no atendimento de um percentual expressivo de escolas desprovidas de recursos. A inadimplência nas prestações de contas, destacada em ambos os municípios, aponta para uma preocupação comum nas instituições de ensino.

No ano de 2022, Montes Claros alcançou 39 (trinta e nove) escolas com recursos direcionados ao Novo Ensino Médio - Itinerários Formativos. Em contraste, Uberlândia atingiu 30 (trinta) escolas no mesmo programa. A diferença quantitativa sugere que Montes Claros teve uma cobertura mais abrangente em termos absolutos, em comparação com Uberlândia.

Referências

ADRIÃO, Theresa et al. Financiamento do Ensino Médio no Brasil: estudo sobre os gastos públicos na região sudeste. In: **Políticas Educativas**, Santa Maria, v.10, n.2, p. 17-36.2017.

ADRIÃO, Theresa et al. In: ADRIÃO, Theresa (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 83-122.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a Gestão da escola Pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 253-267, jan./abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.415/2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 maio 2021.

BRASIL. **Resolução nº 04/2018**. Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. **Resolução nº 21, de 14 de novembro de 2018**. Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/12185-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-21,-de-14-de-novembro-de-2018>. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. **Resolução nº 22 de 16 de novembro de 2021**. Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/12185-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-21,-de-14-de-novembro-de-2018>. Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. **Portaria nº 733 de 16 de setembro de 2021**. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/12185-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-21,-de-14-de-novembro-de-2018>. Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. **PDDE-INFO**. Disponível em:

https://www.fnde.gov.br/pddeinfo/pddeinfo/escola/consultar/ano/2019/co_escola/cnpj/co_esfera_adm/1/sg_uf/MG/co_municipio_fnde/314330/consultar/Consultar/page/5. Acesso em: 04 jun. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação.

RBPAE, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível:

<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19144/11145>. Acesso em: maio 2022.

DIEESE. **Impactos do fim do Fundeb no financiamento da rede de educação básica pública municipal**. São Paulo: DIEESE, fevereiro. 2020. (Nota Técnica, 219).

DIEESE. **O Fundeb e o financiamento público da educação**. São Paulo: DIEESE. Outubro de 2005. (Nota Técnica, 07).

MELCHIOR, J.C.A. **O financiamento da educação no Brasil**. São Paulo: EPU, 1987.

MELCHIOR, J.C.A. **Mudanças no financiamento da educação no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

OLIVEIRA, Fernanda Neri de. **Reflexões a respeito da reforma do Ensino Médio**.

XVII SEDU, Semana da Educação UEL 2017. **Anais**. Universidade Estadual de Londrina. 2017.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação e Sociedade** Campinas, v. 28, n. 100, p. 877-897, outubro. 2007.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Os Recursos para Educação no Brasil no Contexto das Finanças Públicas**. São Paulo: Ed. Plano, 2000.

PINTO, José Marcelino de Rezende **Federalismo, descentralização e planejamento da educação: desafios aos municípios**. Caderno de Pesquisas. São Paulo, v. 44, n. 153, p. 624-644, setembro. 2014.

PINTO, Jose Marcelino de Rezende; AMARAL, Nelson Cardoso; CASTRO, Jorge Abrahão de. O financiamento do Ensino Médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educação e Sociedade**., Campinas, v. 32, n. 116, p.

639-665, setembro. 2011.

ROSSINHOLI, Marisa. **Política de financiamento da educação básica no Brasil**: do Fundef ao Fundeb. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

SOBRE OS AUTORES

Betania de Oliveira Ribeiro Laterza – Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação pelo Programa De Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Graduada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba. Pós-Doutorado em Psiquiatria, Neurologia e Psicologia Médica pela Universidade de São Paulo (USP-Ribeirão Preto). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Uberaba. Professora Titular no Instituto de Ciências Humanas do Pontal UFU, Curso de Pedagogia; e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisadora Produtividade do CNPq.

Eduardo Danilo Ribeiro dos Santos Ravagnani – Graduado em Filosofia - Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Especialização em Inspeção Escolar pela Faculdade Católica de Uberlândia, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atuou como Especialista em Educação pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, Vice-presidente e Coordenador do Conselho Municipal de Educação de Uberlândia e Professor do Ensino Superior. Atualmente é Analista Educacional/Inspetor do Governo do Estado de Minas Gerais e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU).

Fernanda de Moura Almeida – Mestra em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Especialista em Educação Especial (UFU) e Graduada em Pedagogia (UFU). Atuou como Professora da Educação Básica no município de Uberlândia e Professora do Ensino Superior na Unipac - Faculdade Presidente Antônio Carlos. Atualmente é Analista Educacional - Inspetor Escolar na Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia.

Ilana Freitas Nunes – Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). Especialista em Supervisão, Inspeção e Gestão Escolar pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Participou durante a graduação da Mobilidade Acadêmica Internacional na Universidade de Coimbra (UC) em Portugal. Membro do grupo de estudos Laboratório de Análise de Políticas e Gestão da Educação (LAPGE/UFU). Atualmente atua como vice-diretora escolar na educação básica na Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. E-mail: ilanafreitasn@gmail.com

Jaqueline Barros Vidigal – Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia - PPGED/UFU e bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG. Especialista em Docência do Ensino Superior pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ). Graduada em Gestão do Agronegócio pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e em Administração de Empresas pela UNIESSA. Atualmente é discente do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: jaquevidigal@ufu.br

Laís Alice Oliveira Santos – Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Mestre em Educação (UFU), Especialista em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado pelo CEPAE/UFU, Especialização em andamento em Transtorno do Espectro Autista - TEA, e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia - FACIP/UFU. Professora efetiva do Instituto Federal Goiano (IFG - Campus Morrinhos), atuando no curso de Pedagogia. Membro do Laboratório de Análise de Políticas e Gestão da Educação (LAPGE/UFU) e membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Formação, Culturas e Infâncias (GPEFCI/IF Goiano). Tem experiência na área da educação com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos temas: Políticas de alfabetização; Políticas de Formação de professores e Políticas Curriculares. E-mail: lais.santos@ifgoiano.edu.br

Lara Cristina Evaristo Rodrigues – Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutoranda em educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). Especialista em Gestão Escolar. Graduada em Pedagogia (UFU). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG (CHAMADA FAPEMIG 01/2021 - DEMANDA UNIVERSAL - PROJETO APQ-01517-21). Membro do grupo de estudos Laboratório de Análise de Políticas e Gestão da Educação (LAPGE/UFU). Desenvolve pesquisas na área de política educacional, com ênfase em gestão e financiamento da educação básica, incluindo estudos sobre privatização. Atua como assessora técnica da Revista Educação e Políticas em Debate (REPOD). E-mail: laraevaristo@ufu.br.

Lucia de Fatima Valente – Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2002-2011). especialista em Ética e Filosofia Política pela mesma universidade (1999). Graduada em Pedagogia e Direito pela Fundação Educacional do Nordeste Mineiro - Fenord (1991 - 1997). É professora da Universidade Federal de Uberlândia, na Faculdade de Educação. Atua na graduação (curso de Pedagogia e Licenciaturas) e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação. Foi coordenadora do Curso de Pedagogia da Facip/UFU (2012-2016). Foi diretora da Associação Nacional de Política e Administração em Educação (Anpae) - Seção MG. (2015-2019). Foi representante da Anpae no Fórum Estadual de Educação de Minas Gerais (FEE-MG). Atualmente é membro do Conselho Municipal de Educação de Uberlândia. É líder do grupo de estudos e pesquisa Laboratório de Análise de política e gestão da educação (LAPGE/UFU). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Permanente, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais; organização do trabalho pedagógico, direito à educação, planejamento educacional e escolar, avaliação, formação docente e a relação educação, política e Psicanálise.

Marcelo Soares Pereira da Silva –

Doutor em Educação. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional da Universidade de Uberaba. Foi Presidente do Fórum Nacional dos Diretores de Faculdades-Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir - 2005-2007) e Presidente do Fórum Nacional dos Coordenadores dos Programas

de Pós-Graduação em Educação (Forpred - 2021-2023). Diretor Estadual da Seção de Minas Gerais da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae-MG - 2023-2025). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: política e gestão da educação, gestão democrática, planejamento educacional, formação de professores. E-mail: marcelospsilva@hotmail.com

Maria Simone Ferraz Pereira – Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (1996), mestrado (2006) e doutorado (2012) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora da Faculdade de Educação (Faced/UFU), na graduação trabalha com Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Docente do Programa de Pós-Graduação (PPGED/Faced), vinculada à Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação. Atualmente é diretora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (Quadriênio 2022-2026). Vice -diretora da Associação Nacional de Política e Administração em Educação (Anpae) - Seção MG, gestão 2021-2023. Foi diretora na gestão 2019-2021 e vice-diretora da Anpae - Seção MG, gestão 2015-2019. Líder do grupo de pesquisa - Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED/UFU). Vice líder do grupo de estudos e pesquisa Laboratório de Análise de política e gestão da educação (LAPGE/UFU). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Avaliação Educacional (aprendizagem, institucional e externa), Gestão Educacional e Escolar, Organização do Trabalho Pedagógico da Escola. Nos últimos anos tem desenvolvido pesquisas no campo das políticas educacionais com ênfase na política educacional mineira, política de avaliação externa, a questão da qualidade educacional especialmente no debate acerca da gestão educacional e escolar, exclusão/desigualdade na organização do trabalho pedagógico da escola. E-mail: msimonefp@ufu.br

Mayara Duarte Pelegrini - Mestra em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia e Educação Especial pela Universidade Cruzeiro do Sul. Professora substituta Eseba - UFU. Membro do grupo de estudos Laboratório de Análise de Políticas e Gestão da Educação (LAPGE/UFU). E-mail: mayara.duarte.udi@gmail.com.

Sabrina Bucci Rosa – Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutoranda em educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). Possui especialização em Docência na Educação Infantil (UFU) e Educação Especial (UNESP). Graduada em Pedagogia pela Universidade de Franca. Membro do grupo de estudos Laboratório de Análise de Políticas e Gestão da Educação (LAPGE/UFU). Atualmente atua como docente da educação básica na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e rede municipal de Franca SP. E-mail: sabrinabrosa15@gmail.com

Silvani Aparecida Ribeiro de Paiva – Mestre em Educação na área de Políticas e Gestão pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Graduada em Pedagogia com habilitação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e em Supervisão Escolar. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Educação, Cidadania (POLIS-UFU) e do Laboratório de

Análise de Políticas e Gestão da Educação (LAPGE-UFU). Atuou como professora do Ensino Fundamental das Séries Iniciais na Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU) e Supervisora de Educação no Serviço Social da Indústria (SESI). Foi coordenadora e professora do curso de Pedagogia da Faculdade Católica de Uberlândia e Coordenadora de Ensino, Pesquisa e Extensão da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Unidade Uberlândia. Atuou também como tutora no Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos e no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Habilitada como avaliadora do INEP, qualificada em 2019 e nomeada pela Portaria nº 365, de 1 de junho de 2020. Atualmente, é doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação na área de Estado, Políticas e Gestão da Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Brasil. Membro do Corpo Editorial da revista Educação e Políticas em Debate (REPOD). E-mail: silvani_ribeiro@yahoo.com.br.

Thamires Marques Machado – Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (2020). Pós-graduada em Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar pelo Centro Universitário Barão de Mauá (2017) e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2014). Atuou como professora alfabetizadora na rede Municipal de Ensino de Itumbiara - GO (2015-2021). Atualmente é analista pedagógica efetiva da rede municipal de Uberlândia - MG, atuando na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em alfabetização, avaliação e políticas públicas. E-mail: machado.thamiresmarques@gmail.com

Vanyne Aparecida Franco Freitas – Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2023) e Doutoranda em Administração, também pela Universidade Federal de Uberlândia. Possui graduação em Administração pela Faculdade Triângulo Mineiro (1999), e Mestrado em Administração pela Universidade Federal de Uberlândia (2016). Técnica Administrativa em Educação de Nível Superior (Administradora), na Universidade Federal de Uberlândia - Campus Pontal, atuando na Secretaria da Direção da Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção e Serviço Social - FACES/UFU. Atuou como docente no ensino técnico-profissionalizante, na graduação e na pós-graduação de cursos nas áreas de Administração e Contabilidade. Com Especialização em Controladoria (UFU - 2003), teve experiência em gestão e auditoria financeira atuando como Supervisora Administrativo Financeiro e Auditora Interna da Norma NBR ISO9001 no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC de Uberlândia-MG e região (1998-2006).

Vilma Aparecida de Souza – Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED/UFU), e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFU). Membro do Grupo de Pesquisa Polis - Políticas Educação e Cidadania da UFU e do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional (GEPEPES) da UFU. Editora adjunta da Comissão Editorial da Revista Educação e Políticas em Debate. E-mail: vilmasouza@ufu.br

A obra apresenta uma análise aprofundada das ações e políticas implementadas pela pasta da educação do estado de Minas Gerais. Os pressupostos que nortearam esta pesquisa envolvem a compreensão do impacto dessas iniciativas na gestão educacional e a verificação de sua eficácia em garantir bons resultados, além de romper com a lógica historicamente presente na relação entre Estado e educação, conforme anunciado pelo Partido Novo.

O Livro destaca aspectos específicos da gestão do Partido Novo, com ênfase na implementação de parcerias público-privadas. O programa "Gestão Pública", desenvolvido em cooperação com instituições como o Instituto Lemann, o Instituto da Humanidade, o Instituto República e o Instituto Brava, culminou no Transforma Minas – Programa de Gestão de Pessoas por Mérito e Competência. Esta iniciativa introduziu práticas empresariais na gestão pública, que, embora visem à eficiência, também levantam questões sobre a possível desumanização dos processos e a priorização de indicadores de desempenho em detrimento da verdadeira missão educativa.

As propostas atuais do Partido Novo, centradas na gestão empresarial e nas parcerias público-privadas, trazem à tona preocupações acerca da privatização e mercantilização da educação pública. A pandemia de Covid-19 exacerbou esses desafios, evidenciando a necessidade urgente de uma abordagem mais equitativa e centrada na qualidade da educação pública para todos os cidadãos mineiros.

