GLENDA APARECIDA MARTINS

A PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO BÁSICO EM MINAS GERAIS: O PROJETO SOMAR E SUAS IMPLICAÇÕES.

‘

LAVRAS - MG
2025

GLENDA APARECIDA MARTINS

A PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO BÁSICO EM MINAS GERAIS:
O PROJETO SOMAR E SUAS IMPLICAÇÕES.

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação dos Professores, para obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Rubens Antônio Gurgel Vieira
Orientador

LAVRAS – MG
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo(a) autor(a) através do Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA.

Martins, Glenda Aparecida.
A privatização do ensino público básico em Minas Gerais : O projeto Somar e suas Implicações / Glenda Aparecida Martins. 2025.
210 p. : il.

Orientador: Rubens Antônio Gurgel Vieira

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2025.
Bibliografia.

1. Relação público-privada. 2. Privatização da educação. 3. Mercantilização da educação. 4. Neoliberalismo. 5. Projeto Somar. I. Vieira, Rubens Antônio Gurgel . II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

GLENDA APARECIDA MARTINS

A PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO BÁSICO EM MINAS GERAIS:
O PROJETO SOMAR E SUAS IMPLICAÇÕES.

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação dos Professores, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 14 de fevereiro de 2025
Dr. Clayton Cesar de Oliveira Borges USP
Dr. Regilson Maciel Borges Ufla

gov.br
Documento assinado digitalmente
RUBENS ANTONIO GURGEL VIEIRA
Data: 30/04/2025 10:05:08-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Rubens Antônio Gurgel Vieira
Orientador

LAVRAS – MG
2025

DEDICATÓRIA

À Maria alada

AGRADECIMENTOS

Ao meu professor e orientador Dr. Rubens Antonio Gurgel Vieira, pelas orientações com grande sabedoria, incentivo, apoio e dedicação durante o percurso dessa pesquisa.

A todas as pessoas que participaram direta e indiretamente da construção de minha história pessoal e profissional.

A meus mestres e professores que, desde a minha tenra idade, contribuíram para minha busca pelo conhecimento.

A meus amigos que garantiram presença sensível e amorosa nos momentos mais difíceis.

A meu pai, meus irmãos e sobrinhos, que marcam minha vida pela experiência do amor recíproco.

Aos meus gatos que são a presença de amor genuíno em minha vida.

Ao Kalil meu companheiro nesta vida.

RESUMO

O presente estudo, de abordagem qualitativa, tem como objetivo principal analisar o contexto de instalação e os efeitos de um projeto que prevê a gestão compartilhada do Ensino Médio por meio de parcerias com Organização da Sociedade Civil sem fins lucrativos (OSC) na rede estadual de educação em Minas Gerais no governo Romeu Zema (2019- atualidade), o projeto Somar. O quadro teórico escolhido foi a filosofia de Michel Foucault, com o apoio principalmente a partir de autores como, Christian Laval e Pierre Dardot, sem, no entanto, renunciar completamente a análises estruturalistas marxistas, como os estudos de Luiz Carlos de Freitas. Em relação aos procedimentos metodológicos, nos inspiramos na análise de discurso foucaultiana. Almejou-se realizar uma pesquisa documental examinando os editais do projeto e os relatórios técnicos realizados pela Comissão de Avaliação e Monitoramento da SEE/MG. De forma complementar, realizamos entrevistas com professores, além de aplicação de questionário aos estudantes situados no contexto. Desse modo, essa pesquisa contribuiu com questões importantes, como dialogar de forma crítica com o contexto político atual em que predomina a lógica neoliberal e as transformações propostas por ele na educação básica. A partir dos discursos analisados verificamos que o projeto Somar se alinha a um movimento amplo de reconfiguração das políticas educacionais sob a égide neoliberal. Esse processo não é meramente administrativo, mas simbólico e subjetivo, na medida em que redefine as finalidades da educação pública, deslocando seu foco da emancipação social para a lógica de mercado. Em decorrência da pesquisa apresenta-se como Produto Educacional o Podcast Além da superfície: reflexões sobre o projeto Somar.

PALAVRAS-CHAVE: Relação público-privada; Privatização da educação; Mercantilização da educação; Neoliberalismo; Projeto Somar.

ABSTRACT

The present study, employing a qualitative approach, aims to analyze the context of implementation and the effects of a project that involves the shared management of high school education through partnerships with nonprofit Civil Society Organizations (CSOs) within the state education network of Minas Gerais during the administration of Romeu Zema (2019–present), known as the Somar Project. The theoretical framework chosen was the philosophy of Michel Foucault, supported primarily by authors such as Christian Laval and Pierre Dardot, while not entirely abandoning Marxist structuralist analyses, including studies by Luiz Carlos de Freitas.

Regarding the methodological procedures, the study was inspired by Foucaultian discourse analysis. The research involved a documentary analysis, compiling an archive that examined the project's public notices and the technical reports produced by the Evaluation and Monitoring Commission of the Minas Gerais State Department of Education (SEE/MG). Additionally, interviews were conducted with teachers, and questionnaires were applied to students within the project's context.

This research thus contributed to significant issues, such as engaging critically with the current political context, which is dominated by neoliberal logic and the transformations it proposes for basic education. The analysis of the discourses revealed that the Somar Project aligns with a broader movement of reconfiguring educational policies under the neoliberal paradigm. This process is not merely administrative but also symbolic and subjective, as it redefines the purposes of public education, shifting its focus from social emancipation to a market-driven logic.

As an educational product, the research presents the podcast "Beyond the Surface: Reflections on the Somar Project."

KEYWORDS: Public-private relationship; Privatization of education; Commodification of education; Neoliberalism; Somar Project.

INDICADORES DE IMPACTO

A pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras teve como objetivo investigar as implicações sociais, culturais e educacionais da implementação do Projeto Somar em três escolas estaduais de ensino médio situadas na região metropolitana de Belo Horizonte, sob o modelo de gestão compartilhada entre o poder público e uma organização social privada. Por meio de abordagem qualitativa e de base foucaultiana, foram analisados documentos oficiais, entrevistas com docentes e aplicação de questionários a estudantes, permitindo a escuta e interpretação dos sentidos produzidos por esses sujeitos acerca das mudanças trazidas pela parceria público-privada. Os resultados apontam impactos diretos na experiência escolar, na precarização do trabalho docente e na configuração das subjetividades juvenis, evidenciando um deslocamento no papel do Estado na garantia do direito à educação. Aproximadamente 900 estudantes e 45 professores foram diretamente impactados nos territórios escolares pesquisados, além de profissionais da rede estadual de ensino que participaram das atividades extensionistas vinculadas ao produto educacional da pesquisa, o podcast *Além da Superfície: Reflexões sobre o Projeto Somar*, disponível em plataformas digitais de acesso público, o que caracteriza o caráter extensionista do trabalho. O podcast ampliou a circulação dos resultados da pesquisa para além da universidade, alcançando docentes, estudantes, gestores, pesquisadores e militantes da educação pública em Minas Gerais e em outros estados. A pesquisa se insere prioritariamente na área temática da Educação (área 4), mas também dialoga com as áreas de Direitos Humanos e Justiça (área 3) e Trabalho (área 8), ao discutir a garantia do direito à educação e os efeitos das reformas educacionais neoliberais sobre os trabalhadores da educação. Os impactos do trabalho alinham-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU, com destaque para o ODS 4 (Educação de Qualidade), ao contribuir para a análise crítica de políticas educacionais que afetam o acesso, a permanência e a qualidade da educação pública; o ODS 10 (Redução das Desigualdades), ao evidenciar os efeitos excludentes do modelo adotado pelo Projeto Somar; e o ODS 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes), ao problematizar a reconfiguração do papel do Estado frente à gestão educacional. Trata-se, portanto, de uma pesquisa com impactos sociais e culturais significativos, tanto concretos quanto em potencial, especialmente ao fortalecer o debate público e acadêmico sobre a privatização da educação pública básica no Brasil.

IMPACT INDICATORS

The research developed within the Graduate Program in Education at the Federal University of Lavras aimed to investigate the social, cultural, and educational implications of the implementation of the *Projeto Somar* in three state high schools located in the metropolitan region of Belo Horizonte, under a shared management model between the public sector and a private social organization. Through a qualitative and Foucauldian-based approach, official documents were analyzed alongside interviews with teachers and questionnaires applied to students, allowing for the interpretation of the meanings produced by these subjects regarding the changes introduced by the public-private partnership. The findings point to direct impacts on the school experience, the precarization of teaching work, and the configuration of youth subjectivities, highlighting a shift in the role of the State in guaranteeing the right to education. Approximately 900 students and 45 teachers were directly affected in the researched school territories, in addition to education professionals who participated in extension activities related to the educational product of the research—the podcast *Além da Superfície: Reflexões sobre o Projeto Somar*, available on public digital platforms—which characterizes the extensionist nature of the project. The podcast expanded the dissemination of the research beyond the university, reaching teachers, students, school administrators, researchers, and advocates of public education in Minas Gerais and other states. The research primarily falls under the thematic area of **Education** (area 4), but also intersects with **Human Rights and Justice** (area 3) and **Labor** (area 8), by addressing the right to education and the effects of neoliberal educational reforms on education workers. The impacts of this study are aligned with the **United Nations Sustainable Development Goals (SDGs)**, especially **SDG 4 (Quality Education)**, by contributing to the critical analysis of educational policies that affect access, permanence, and the quality of public education; **SDG 10 (Reduced Inequalities)**, by highlighting the exclusionary effects of the model adopted by the *Projeto Somar*; and **SDG 16 (Peace, Justice and Strong Institutions)**, by problematizing the reconfiguration of the State's role in education governance. Therefore, this research presents significant social and cultural impacts—both concrete and potential—by strengthening public and academic debate on the privatization of basic public education in Brazil.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Cópia de e-mail solicitando autorização para aplicação de questionário..... 49
Figura 2 – Cópia de e-mail justificando a negativa de realizar a aplicação dos questionários. 50
Figura 3 – Cópia de e-mail tentativa de agendamento da aplicação dos questionários. Escola A. 51
Figura 4 – Cópia de e-mail justificando a negativa de realizar a aplicação dos questionários. Escola C. 52
Figura 5 – Cópia de e-mail autorização para convite a realização de entrevistas. 54
Figura 6 – Cópia de e-mail justificando a negativa de realizar o convite aos professores em horário escolar. Escola B. 55
Figura 7 - Nota de repúdio ao projeto de privatização da educação do estado de Minas..... 65
Figura 8 - Cartilha projeto Somar indicadores. 71
Figura 9 - Painel de Planejamento e Orçamento de Minas Gerais. 74
Figura 10 – Dimensões de análise e perguntas avaliativas de instituição do projeto Somar. 93
Figura 11 - Escola A - Participação. 115
Figura 12 - Figura - Escola C – Participação. 116
Figura 13 - Escola A – Frequência. 116
Figura 14 - Escola C – Frequência. 117
Figura 15 - Figura - Card projeto Somar: Depoimentos. 121
Figura 16 - Escola B – Metodologia. 122
Figura 17 - Escola C – Metodologia. 123
Figura 18 - Escola B - Troca de professores. 124
Figura 19 - Escola C - Troca de professores 124
Figura 20 - Escola A - Organização. 126
Figura 21 - Escola C – Organização..... 127

SIGLAS

ALMG Assembleia Legislativa de Minas Gerais

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CETEB Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia

COLTEC Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais

FAE/UFMG Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

IDEB Desenvolvimento da Educação Básica

IDH Índice de Desenvolvimento Humano

IFMG Arcos - Instituto Federal de Minas Gerais

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

NEM Novo Ensino Médio

OS Organizações Sociais

OSC Organização da Sociedade Civil

OSP Organizações Sociais Privadas

Pibid Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PND Programa Nacional de Desestatização

PNE Plano Nacional de Educação

PNLD Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPGA Plano Plurianual de ação Governamental

PPP Parceria Público Privada

PROEB Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

PSD Partido Social Democrático

PSDB Partido da Social Democracia Brasileira

SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica

SciELO Scientific Eletronic Librry Online

SEDUCE-GO Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte

Seed-PR Secretaria de Educação do Paraná

SEE-MG Secretaria de Estado de Educação

SIND-UTE/MG Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação

UFLA Universidade Federal de Lavras

UFMG Universidade Federal de Minas Gerais

UFU Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14

2 COMPONDO UM QUADRO TEÓRICO - NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA 28

2.1. Neoliberalismo 28

2.1.1. Análise dos impactos do neoliberalismo na educação a partir das contribuições de Foucault 35

2.2. Políticas Públicas no Contexto Neoliberal 38

2.3. Participação público-privado e privatização 40

2.3.1. Relação público-privada no setor educacional 42

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 45

3.1. Aplicação dos questionários 46

2.3.2. Entrevista aos professores atuantes no projeto 53

3.3. Entrevista com docentes remanejados 56

3.4. Negativa de autorização para convite a realização de entrevistas com professores que atuam no projeto 57

3.5. Apresentação do corpus documental da pesquisa 59

4 O PROJETO SOMAR 62

4.1 Expansão do projeto Somar 74

4.2. Análise dos pareceres emitidos pela comissão de monitoramento composto pela SEE-MG. 87

4.3. Análise dos indicadores SAEB / IDEB 97

4.4. Tramas discursivas: A produção de conhecimento sobre o projeto Somar. 101

4.4.1. A produção do conhecimento/ os discursos 103

4.4.2 Categorias conceituais que atravessam os estudos 109

4.4.3 Análise crítica da produção acadêmica sobre o projeto somar: lacunas e perspectivas futuras 112

5 DISCURSOS E SUBJETIVIDADES NO CONTEXTO DO PROJETO SOMAR 114

5.1 Contextos, discursos e as subjetividades presentes na narrativa dos estudantes 114

5.2 Contextos, dados e subjetividades presentes na narrativa dos professores remanejados 128

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 132

REFERÊNCIAS 136

ANEXOS 146

Anexo A – Roteiro de Entrevista (professores remanejados) 146

Anexo B – Roteiro de Questionário (estudantes 3° E.M)..... 147
Anexo C – Roteiro de Entrevista (professores em atuação no Projeto) 148
Anexo D – Transcrição de Entrevista Professor Remanejado 1 149
Anexo E – Transcrição de entrevista professor remanejado 2..... 166
Anexo F – Transcrição de entrevista professor remanejado 3..... 175
APÊNDICE - PRODUTO EDUCACIONAL..... 200

1 INTRODUÇÃO

> A escola Neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo econômico (Laval, 2004, p. XI).

O presente estudo tem como objeto de investigação o projeto Somar, que se apresenta como parte dos programas e ações implementadas na área da educação durante o governo de Romeu Zema (2019- atualidade). As inquietações que motivaram a escolha do tema desta pesquisa surgiram a partir da minha atuação profissional como professora de história na rede estadual de educação de Minas Gerais, quando comecei a me interessar pelas discussões levantadas pelo Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação (Sind-UTE/MG). Os debates, assembleias e palestras me orientaram para o entendimento e estudo sobre a forma de construção de políticas públicas educacionais no contexto neoliberal e seus desdobramentos na educação pública.

Início a introdução deste trabalho com a citação de Christian Laval, retirada da obra "A escola não é uma empresa" (2004), na qual o autor apresenta uma análise das implicações do neoliberalismo na educação, questionando a ideia de que os princípios de eficiência, competitividade e produtividade, característicos do mundo empresarial, devem ser aplicados de forma indiscriminada no contexto educacional, para marcar meu posicionamento de que a escola deve ser pensada para além do mercado.

Esse pensamento me levou a questionar sobre a quantidade de avaliações externas[1] aplicadas na rede estadual de ensino de Minas Gerais e seus modelos padronizados, que não refletem as complexidades e diversidade das realidades escolares. Além disso, busquei compreender como a gestão da educação e as políticas educacionais implantadas no estado desencadeiam um processo gerador de angústia nos profissionais da educação. Tendo em vista que alcançar os níveis de desenvolvimento educacional estipulados pelo como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB e pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB, representa um desafio complexo diante do contexto atual no qual as escolas públicas se encontram. Segundo Cury (2002), analisar esse contexto não é fácil, pois as contingências que o cercam são múltiplas, e os fatores que a determinam não estão apenas no âmbito da escola:

[1] As avaliações externas referentes à rede pública estadual em Minas Gerais são o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) e o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA). Essas avaliações são realizadas em diferentes etapas da educação.

> A educação básica no Brasil ganhou contornos bastante complexos nos anos posteriores à Constituição Federal de 1988 e, sobretudo, nos últimos oito anos. Analisá-la não é fácil exatamente porque as contingências que a cercam são múltiplas e os fatores que a determinam têm sido objeto de leis, políticas e programas nacionais, alguns dos quais em convênio com órgãos internacionais. [...]. A primeira preliminar é não ignorar o que é a situação do Brasil em matéria socioeconômica. De há muito os educadores brasileiros correlacionam dialeticamente sociedade e educação. Sabemos todos que a distribuição de renda e da riqueza no país determina o acesso e a permanência dos estudantes na escola. Sabemos também que o aumento da permanência de estudantes na escola depende da realização do direito ao saber, sob um padrão de qualidade possível de ser incrementado. E sabemos também que não se deve exigir da escola o que não é dela, superando a concepção de uma educação salvífica e redentora. Problemas há na escola que não são dela, mas que estão nela e problemas há que são dela e obviamente podem também estar nela. Considerar este contexto socioeconômico descritiva e analiticamente, vê-lo como suscetível de superação por meio de políticas sociais redistributivas e considerar a situação da educação escolar enquanto tal são princípios metodológicos indispensáveis para uma análise adequada das políticas educacionais. Afirmar a determinação socioeconômica sobre a educação não é negar as determinações internas a ela (Cury, 2002, p.169).

Essa compreensão me impulsionou a estudar os discursos que permeiam as reformas educacionais e os problemas que evidenciam a existência de um campo de disputas entre diferentes projetos de sociedade. Em maio de 2021, me deparei com a convocação para uma audiência pública na Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), que tinha como tema: "Sind-UTE/MG defende a educação pública, o diálogo com as comunidades escolares e a anulação do projeto Somar, que pretende privatizar a gestão das escolas estaduais". Quando tomei conhecimento sobre a proposta desse projeto, cursava, nesse mesmo período, a pós-graduação em Docência Básica, ofertada pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG-Arcos), que exigia para a conclusão do curso a produção de um artigo final. Foi dessa confluência de informações e experiências que resultou o projeto que submeti à Universidade Federal de Lavras (UFLA), para seleção do Mestrado Profissional em Educação pelo programa Trilhas do Futuro[2].

[2] O Trilhas de Futuro é um projeto do Governo do Estado de Minas Gerais que oferece, gratuitamente, cursos de Aperfeiçoamento, Pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu para os servidores da Educação, conforme os requisitos estabelecidos pela Resolução SEE nº 4834/2023 (SEE, 2025). Esse projeto integra o conjunto de ações do governo destinadas ao incentivo e valorização docente, sendo apresentado como uma oportunidade para os profissionais da educação se especializarem.
No entanto, a controvérsia surge quando se observa a Lei nº 7.109, de 13 de outubro de 1977, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público de Minas Gerais. No Capítulo IV – Do Aperfeiçoamento e da Formação do Magistério, está assegurado o direito à formação e ao aperfeiçoamento dos professores. Esse capítulo define os direitos e deveres relativos à formação continuada, abrangendo a participação em cursos de aperfeiçoamento, atualização, especialização e capacitação profissional. Os principais artigos são:

Ao longo da construção do projeto de pesquisa, reafirmei minha compreensão de que a educação é o motor que move o mundo. Ela tem o poder de modificar, edificar, construir identidades e contribuir de maneira fundamental para o desenvolvimento social. Por isso, é alvo de ações institucionais tanto para sua melhoria quanto para sua desestruturação. Nas últimas duas décadas, a educação pública no Brasil tem se tornado alvo de diferentes formas de privatização, alinhadas a políticas neoliberais que buscam redefinir o papel do estado na prestação de serviços sociais (Peroni, 2020). Em Minas Gerais, os últimos anos tem sido palco de processos que visam à privatização em diversas áreas sociais. Um exemplo é a venda de ativos da Companhia Energética de Minas Gerais (CEMIG), embora a privatização total não tenha ocorrido, houve tentativas de venda de partes da empresa e revisão de contratos (Wilker, 2024). Além disso, O Governo estadual tem promovido a reestruturação e a possível redução do tamanho de diversas estatais mineiras, incluindo a Companhia de Saneamento de Minas Gerais (COPASA) (GOVERNO DE MINAS, 2024). O governo tem buscado firmar PPP's em áreas como saúde e infraestrutura, com o argumento de melhorar serviços públicos sem necessariamente realizar privatizações totais. Esses acordos permitem que a iniciativa privada participe da gestão e operação de serviços públicos (Verdélio, 2023).

São processos que refletem um alinhamento com a agenda de privatização e liberalização econômica que busca reduzir a intervenção do estado no mercado e, em tese, aumentar a eficiência nos serviços públicos. No entanto, também suscitam debates e controvérsias sobre as consequências sociais e a qualidade dos serviços prestados.

No campo da educação, a proposta do governador Romeu Zema, filiado ao partido Novo (2019 - 2022/ atualmente) não foi diferente. Nesse estado, esse processo está sendo publicizado como Parceria Público Privada (PPP), em consonância com a reforma do Ensino Médio.

Segundo Adrião (2018), as formas de privatização no Brasil se materializam a partir de três dimensões, sendo elas: gestão da educação, oferta educacional e currículo. A autora defende

---

- Art. 56: O Estado deverá promover cursos de formação e aperfeiçoamento para o magistério, visando à melhoria da qualidade do ensino.
- Art. 57: O aperfeiçoamento profissional é considerado tanto um dever quanto um direito do professor, sendo permitido aos profissionais participarem de cursos, palestras e outras atividades formativas.
- Art. 58: O professor pode ser liberado temporariamente de suas funções para participar de cursos de formação, desde que autorizado. (MINAS GERAIS, 1977)

Esses artigos reforçam que o Estado tem a responsabilidade de proporcionar e incentivar o desenvolvimento profissional dos educadores. Assim, a existência de um programa como o Trilhas de Futuro, que acaba restringindo o acesso a poucos professores, contradiz o princípio legal de assegurar a formação continuada a todos os docentes.

o uso do termo privatização em lugar de outras denominações que possam suavizar suas implicações. Ela argumenta que definições como Parcerias Público Privadas (PPP's) contribuem para o "acobertamento do processo real em análise" (Adrião, p.9. 2018). Essa perspectiva corrobora a tese de Ball e Youdel (2007), que existem múltiplas formas de privatização e que muitas delas se apresentam com intenções diferentes. "pero en muchos casos la privatização permanece encubierta como consecuencia de reformas educativas o bien como medio para la ejecución de dichas reformas" (Ball; Youdell, p.8 2007).

Para o enriquecimento desse trabalho, interessa-nos a dimensão denominada como gestão, proposta por Adrião (2018). Essa dimensão abrange a "Transferência da gestão escolar para Organizações sem fins de lucro" e "Transferência da gestão do sistema educacional para organizações lucrativas por meio de PPP's" (Adrião, p.11. 2018). Ressalta-se que a privatização da educação não se limita à venda direta de serviços, pois ela envolve formas mais sutis de introdução do setor privado na esfera da educação pública.

Ball e Youdell (2007) estabelecem duas categorias principais de privatização: privatização endógena e privatização exógena. A privatização endógena refere-se à apropriação de práticas, ideias e métodos do setor privado no âmbito da educação pública, como os conceitos de eficiência e meritocracia. Já a privatização exógena consiste na abertura dos serviços educacionais públicos ao setor privado (Ball; Youdell, 2008, p. 9).

A partir das leituras de Adrião (2022) e Ball e Youdell (2007) pode- se perceber um alerta para os desdobramentos que os processos de privatização podem ter na efetivação de uma educação democrática e inclusiva. A introdução de interesses empresariais na educação pública frequentemente resulta em um afastamento dos princípios de equidade e participação social, priorizando metas e padrões empresariais. Ball e Youdell (2007) diferencia os tipos de privatização, mas, concluem que o tipo de privatização endógena sedimenta o caminho para a privatização da educação. "La privatización endógena, es decir la privatización en la educación, ofrece la posibilidad de adoptar nuevas medidas políticas dirigidas a la privatización exógena, o lo que es lo mismo la privatización de la educación" (Ball; Youdell, p.58. 2008).

Ao analisar o projeto Somar pela ótica dos autores estudados, percebemos uma coadunação nos significados expostos. Embora as termologias sejam diversas, os sentidos apresentados pelos autores se complementam, descrevendo o lugar que esse projeto ocupa, a privatização da educação pública. Dessa forma, a análise dessas parcerias requer uma reflexão crítica sobre como essas iniciativas impactam a qualidade e o acesso à educação, e se elas, de fato, contribuem para o fortalecimento do sistema público ou, ao contrário, reforçam desigualdades já existentes.

Nesse contexto, a gestão do governador Romeu Zema implantou o "Projeto Somar" – "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" (OSC) (Card do Projeto Somar, 2021). Segundo o Site da Politize, organizações da sociedade civil (OSC) são entidades sem fins lucrativos que objetivam cooperar com o estado no atendimento ao interesse público. No Brasil, as OSC's adquiriram maior relevância após as reformas da administração pública na década de 1990, quando o Estado passou a adotar o modelo de gerencialismo e descentralizar serviços públicos por meio da publicização. Essas reformas permitiram parcerias estratégicas entre OSC's e o poder público, regulamentadas por leis como a Lei nº 13.019 de 2014, conhecida como Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC). Embora sejam autônomas, muitas OSC's realizam atividades em colaboração com o estado, buscando utilizar recursos de maneira mais eficiente e trazer inovações para áreas essenciais. (LIMA ,2021).

O projeto em análise dialoga com o modelo de "*Charter School*" que Freitas (2018) compreende como uma fase posterior à implantação da terceirização:

> A terceirização de escolas para a iniciativa privada com ou sem fins lucrativos é um mecanismo que permite a criação de um mercado inicial que no futuro passa a ser objeto dos *vouchers*. Ela é um mecanismo de rompimento do monopólio estatal e facilitador da constituição de um livre mercado educacional. Como já dissemos anteriormente, constituído o mercado, tanto faz se o Estado paga diretamente às escolas terceirizadas ou se os pais levam diretamente em *vouchers* eles mesmos o dinheiro para a escola (Freitas, 2018, p.78).

Para corroborar sua análise, Freitas (2018) cita Peter Greene (2016) que define as escolas *charters* com e sem fins lucrativos como:

> Uma escola Charter [terceirizada] sem fins lucrativos é tão ruim (e rentável) quanto as que tem fins lucrativos. [...] fingir que existe uma diferença substancial entre as *charters* com o lucro e as *charters* sem fins lucrativos é ignorância e um engano deliberado. [...] uma escola charter sem fim lucrativo é apenas uma escola com fins lucrativos que tem bom plano de lavagem de dinheiro (apud Freitas, p.51.2018).

De acordo com essa premissa, Luiz Carlos de Freitas (2018) analisa esse modelo educacional como um sequestro da educação pública pelo empresariado a fim de realizar uma disputa ideológica[3] na qual o aparato escolar é utilizado para controlar e padronizar. O autor,

[3] Freitas, de formação marxista, entende ideologia na chave da representação. Neste trabalho, sempre que aparecer o conceito de ideologia por nós utilizado se refere a uma discursividade, distinto de

entende que esse sequestro tem por como objetivo à conformação de indivíduos aos interesses empresariais.

A respeito desse aparato ideológico, e considerando o referencial teórico que sustenta este estudo, busca-se transitar este conceito utilizado por Freitas (2018) para o sentido de governamentalidade construído por Foucault (2008) como um conjunto de práticas e saberes que regula a conduta dos sujeitos. Tal conceito subsidia a presente pesquisa e será destalhado posteriormente. Assim, o controle ideológico descrito por Freitas assume, nesta análise, o sentido de racionalidade liberal, que internaliza normas e práticas que favorecem a adaptação ao sistema neoliberal em análise. Nesse contexto, corrobora Soler et al. (2022).

> Nesse sentido, se quisermos estabelecer uma crítica em relação à educação dentro do projeto de uma governamentalidade neoliberal, necessitamos perceber, segundo as orientações de Foucault (2012), quão relevante é o enfoque dado não somente pelos programas institucionais e das políticas públicas, mas também as sistemáticas modulações pelas quais as instituições de ensino acabam por produzir agenciamentos relacionados aos aspectos afetivos dos seus estudantes (Soler et al, 2022 p.10).

Assim, ao considerar a importância das políticas educacionais e suas modulações institucionais, é importante compreender como essas diretrizes políticas impactam o desenvolvimento humano da população.

O governo de Minas Gerais, pautado na premissa de aumentar a eficiência educacional, tem proposto reformas significativas nessa área, como expõe Santos et al. (2022):

> Atualmente, identificam-se, algumas ações e proposições que visam, segundo os argumentos do governo mineiro, a melhorar a qualidade da educação. Uma das ações para a melhoria da qualidade educacional passa pelo aumento na proficiência dos/as educandos/as nos resultados das avaliações sistêmicas. Tal justificativa tem fundamentado a proposta de reforma do ensino médio, especialmente, a materializada no contexto do Projeto Somar. Sob a bandeira de um modelo de gestão que se propõe e se define como compartilhada, as proposições do governo relativas à reforma do ensino médio a serem empreendidas pelo Somar, constituem na transferência de responsabilidade pela gestão de três escolas públicas estaduais a instituições de ensino privadas sem fins lucrativos. A reforma do ensino médio proposta coloca ênfase na melhoria dos resultados educacionais apresentados pelos estudantes. Nesse sentido, cabe problematizar o caráter e os desdobramentos dessas proposições cuja regulação educativa baseia-se em resultados (Dos Santos et al, 2022, p. 26).

---

qualquer concepção de alienação capitalista – ainda que, em termos de efeitos, as análises sejam próximas. Para maiores detalhes acerca da discussão entre as teorias críticas e a filosofia contemporânea, recomendamos o texto de Borges, Vieira e Melo (2017).

Nesse cenário, a educação básica no Brasil tem enfrentado a influência de governos neoliberais que, para justificar a privatização desse setor, elaboram políticas e programas que promovem o sucateamento da educação pública viabilizando, assim, sua privatização. Isso evidencia que, no contexto neoliberal, a educação tende a deixar de ser uma responsabilidade pública. Como explicam Santos et al. (2022):

> É na esteira desse debate que o neoliberalismo passa a inscrever, na própria estrutura da educação, os elementos de uma governamentalidade pedagógica responsável por intensificar as estratégias de empresariamento da educação e, nesse sentido, a escola torna-se um espelho das nomenclaturas comumente associadas aos panoramas do sistema financeiro. Passam a fazer parte da rotina de educadoras e educadores os indicativos, ou melhor, os fluxos de gestão, a criação de índices de produtividade, a flexibilização acentuada dos programas curriculares e a mercantilização das próprias relações humanas em que o aprender torna-se sinônimo de empreender. Segundo Costa (2009), tal modelo de prática refletida de governo acaba por tensionar os efeitos de uma permanente e sistemática cultura do empreendedorismo como condição, por excelência, do papel da educação (Soler et al., 2022, p. 7).

Em uma fala esclarecedora durante o Seminário Internacional “Ameaças à Democracia e a Ordem Multipolar” (2018), Marilena Chauí elucidou como a lógica neoliberal afeta a mentalidade brasileira na atualidade. A filósofa argumentou que existe uma visão totalitarista embutida nesse modelo, pois há um imperativo em homogeneizar todas as instituições que compõem a sociedade, traço característico do totalitarismo que se perpetua na política neoliberalista.

Corroborando ao cenário descrito por Chauí, busca-se aporte teórico nas obras “O nascimento da biopolítica” (Foucault, 2022) fruto de um curso realizado entre janeiro e março de 1979 no *Collège de France*, Paris, que permanece atual e possibilita uma reflexão sobre o presente e os desafios de um tempo de capitalismo neoliberal que impõe o econômico a todas as esferas da vida.

O conceito de governamentalidade foi explorado em seu estudo sobre o poder e as instituições sociais, e pode ser apreendido a partir das suas obras “Segurança, Território, População (2008)" e "Nascimento da Biopolítica (2008)". Governamentalidade refere-se ao processo pelo qual as práticas de governo se infiltram em várias esferas da vida social, econômica e pessoal, exercendo controle e influência de maneira sutil e difusa. Foucault argumenta que o poder não é apenas coercitivo e repressivo, mas também operativo e produtivo, moldando subjetividades e comportamentos através de técnicas e dispositivos que se estendem para além do governo formal, como o estado, até as práticas cotidianas, as normas culturais e até mesmo os modos de pensar das pessoas. Esse governo não é exercido sobre o estado, o

território ou uma estrutura política, mas sim sobre as pessoas, os indivíduos, os homens e as coletividades (Foucault,2008, p. 164).

Laval e Dardot, em "A nova razão do mundo", complementam essa visão ao descreverem a estratégia neoliberal como: *"*o conjunto de discursos, práticas, dispositivos de poder visando à instauração de novas condições políticas a modificação das regras de funcionamento econômicos e a alteração das relações sociais*"* (Laval; Dardot, 2016, p. 191). E, por isso, a tese baseia-se na premissa de que o neoliberalismo é algo que não pode ser arruinado com uma crise econômica.

Diante do foi exposto, essa pesquisa busca compreender o contexto e a instalação de um projeto que pode levar à privatização da educação básica em Minas Gerais. O objeto de pesquisa é, evidentemente, o projeto Somar. Cabe dizer que na proposta de governo, do então candidato a governança de Minas Gerais, já havia previsão para o projeto de privatização da educação em curso no estado. Essa previsão pode ser apreendida pelas afirmativas em seu plano de governo: "A qualidade do ensino oferecido pelo governo em Minas Gerais não acompanha a qualidade do ensino privado" (Partido Novo, 2018, p. 35) e, "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).

Apresentado pelo governador de Minas Gerais, Romeu Zema (Novo), em 28 de abril de 2021, o projeto compartilha a gestão de escolas estaduais que oferecem Ensino Médio com as chamadas Organizações Sociais da Sociedade Civil sem fins lucrativos (OSC) e foi implementado no estado de Minas Gerais por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEE-MG) no ano 2022 em três escolas, a saber: Escola Estadual Coronel Adelino Castelo Branco, em Sabará; Escola Estadual Maria Andrade Resende e Escola Estadual Francisco Menezes Filho, em Belo Horizonte.

Diante do exposto no supracitado plano de governo e a partir dos apontamentos de Libâneo (2016), pode-se inferir que tais ideias provêm das reformas neoliberais, que tiveram início na década de 1980, na Europa, se estenderam pela América[4]. Essas reformas apregoavam

[4] O início da aplicação das reformas neoliberais na educação na América Latina é frequentemente atribuído ao governo de Augusto Pinochet no Chile, a partir de 1973. Durante a ditadura, economistas formados na Escola de Chicago, sob a orientação de Milton Friedman, introduziram políticas de privatização, descentralização e livre mercado, que se tornaram referência para outras reformas na região. Essas políticas incluíram a criação de um sistema de *vouchers* escolares, a transferência da gestão educacional para o setor privado e a competição entre escolas como mecanismo de melhoria educacional. Estudos como os de Verger, Robertson e Altinyelken (2012) em Global Education Policy and International Development e de Harvey (2007) em O Neoliberalismo: História e Implicações analisam essas influências, evidenciando o impacto dessas reformas no Chile como um laboratório de

um novo conceito de qualidade educacional, baseado em sistemas de avaliação em larga escala. Corroborando a essa ideia, Freitas (2018) afirma que os testes das avaliações em larga escala e a padronização do ensino são parte da agenda neoliberal, sendo utilizados como parâmetros para caracterizar a qualidade do ensino ofertado. Conforme explica o autor:

> Os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar. a elevação da nota da escola estabelecida como referência de qualidade, o que leva a ocultação do debate sobre finalidades educativas, favorecendo a capturação de ações pedagógicas pelo status quo (...) este movimento é impulsionado por agências internacionais como o Banco Mundial, o BIRD e a organização para cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE) especialmente colocando as avaliações no programa de avaliação Internacional do estudante (Pisa)- como referência para avaliação de políticas educacionais em âmbito Internacional (Freitas, 2018, p. 82**).**

Observou-se que existem poucos trabalhos sobre o projeto Somar, uma vez que sua implementação é recente. Mas, a literatura já pode ofertar algumas análises como os estudos desenvolvidos por Cusati, Cusati, Jacob e Santos (2022), Oliveira (2021) e Rodrigues (2022). Embora a literatura específica sobre o projeto ainda seja incipiente, existem amplos estudos sobre o avanço neoliberal na atualidade e como as escolas públicas no mundo e no Brasil estão absorvendo esse impacto, a saber: Laval e Dardot (2016), Laval (2019) e Adrião (2016) e Soler et al. (2022).

No Brasil, e sobretudo em Minas Gerais, estado que comporta o objeto deste estudo, já houve outras experiências de gestão de escolas compartilhadas com a iniciativa privada sem grandes êxitos[5]. Cabe aqui uma breve apresentação sobre as experiências em Goiás e no Paraná

---

políticas neoliberais na educação pública. Robertson e Verger (2012), na obra Public Private Partnerships in Education: New Actors and Modes of Governance in a Globalizing World também destacam essa experiência como um dos principais casos de privatização endógena no setor educacional.

[5] Minas Gerais foi a primeira cidade brasileira a implantar uma proposta de parceria público-privada no Brasil (Dalmon, Siqueira, Braga, 2018). A implementação das políticas educacionais no Brasil, especialmente no contexto das parcerias público-privadas, começou a se desenhar na gestão municipal de Belo Horizonte no final dos anos 2000. A proposta teve início sob o comando do prefeito Márcio Lacerda, que enfrentava desafios de expansão da rede de educação infantil em um curto período. A ideia de PPP foi inspirada em experiências internacionais e visava atrair capital privado para construir e gerenciar serviços não pedagógicos em escolas públicas. Entretanto, a proposta encontrou forte resistência de setores da sociedade, incluindo sindicatos de trabalhadores em educação e movimentos sociais, que viam a medida como uma forma de privatização da educação pública. A secretária de educação, Macaé Evaristo, inicialmente contrária à proposta, buscou adaptar o modelo para garantir que o setor público mantivesse o controle pedagógico. O debate sobre a PPP em Belo Horizonte revelou divisões ideológicas, tanto no cenário político quanto no âmbito educacional, sobre o papel do estado e da iniciativa privada na oferta de serviços educacionais. A implementação da Parceria Público-Privada (PPP) das Unidades Municipais de Educação Infantil (Umei) foi precedida por uma ampla negociação política e envolveu o estabelecimento de indicadores de desempenho para o parceiro privado. O contrato dessa Parceria Público-Privada (PPP) das Unidades Municipais de Educação Infantil (Umei) foi

e destaca -se que o caso goiano se aproxima da experiência em curso em Minas Gerais, embora o número de escolas afetadas seja menor do que a projeção pensada no estado Goiano.

As Parcerias Público Privado (PPP) no Brasil remontam ao período colonial, mas se tornaram prática na década de 1990, com o Programa Nacional de Desestatização (PND) (Campos; Damasceno,2020). Desde então, o debate sobre a utilização de PPP's na educação tem dividido críticos e defensores. Tal problemática ganhou força recentemente, especialmente após o governo do Paraná propor projetos que adotam esse modelo nas escolas estaduais, devido às implicações que trazem para a qualidade do ensino e a gestão dos recursos públicos. Como destacam Robertson e Verger (2012):

> Este debate é particularmente aquecido no setor educacional devido ao ponto de vista largamente difundido da educação como atividade política e social complexa e que deve permanecer, em grande parte, se não na totalidade, no setor público e a serviço dos interesses públicos (Robertson, Verger, 2012, p. 1134).

Em Goiás, no final de 2015, foi lançado o Programa de Contratos de Gestão com Organizações Sociais na educação básica (2015-2019). O então governador do estado Marconi Perilo (PSDB) (2011 a 2018) iniciou um projeto piloto que transferiu a gestão de 23 escolas públicas para Organizações Sociais (OS).

> O programa investigado foi inspirado nas charter schools estadunidenses e pretendia privatizar a gestão de cerca de 30% das escolas estaduais de Goiás que passariam a ser administradas por Organizações Sociais (OSs) e monitoradas pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE-GO) por meio de contratos de gestão (Nazareth, 2022, p. 2177).

A proposta visava a melhoria da qualidade do ensino por meio de uma gestão mais eficiente e flexível, livre das amarras burocráticas do setor público. Contudo, críticas se concentraram na falta de transparência e na dificuldade de supervisionar adequadamente as OS's, além de questões sobre a equidade no acesso e a qualidade do ensino. É importante ressaltar que, segundo Nazareth (2022), embora o programa não tenha chegado às escolas, "as ações do governo na tentativa de implementar o programa fizeram parte da fase de implementação e, como poderá ser notado mais adiante, exigiram o redesenho da política" (Nazareth, 2022).

Apesar das críticas, defensores das PPP's em Goiás argumentam que a parceria permitiu maior agilidade na administração escolar e introduziu práticas de gestão mais modernas e eficazes. Contudo, a falta de uma avaliação abrangente e independente dificulta a análise

---

assinado em 2012, com duração prevista de 20 anos, até 2033. A experiência de Belo Horizonte tornou-se uma referência para futuras discussões sobre a aplicação de parcerias público-privadas no setor educacional em outras regiões do país.

completa dos impactos dessas parcerias. A participação das organizações sociais permitiu a flexibilização de contratações e a implementação de métodos inovadores, mas a supervisão e a prestação de contas permanecem como pontos críticos. Além dessas problemáticas Nazareth 2022 destaca ainda que:

> Um dos problemas apontados foi a violação da determinação constitucional de valorização dos profissionais da educação, já que o programa permitiria que até 70% do corpo docente e 100% do pessoal administrativo fosse contratado pelas OSs, sem vínculo direto com o Estado. Outra questão alvo de questionamentos estava relacionada ao conflito entre o princípio da gestão democrática e o modelo de gestão privada proposto. Somando-se a isso, a inexperiência das OSs na gestão da educação pública foi outro fator que contribuiu para o fracasso do programa (Nazareth, 2022. p. 2178).

Já no Paraná, em 2024, o governador Carlos Roberto Massa Júnior, conhecido como Ratinho Júnior, filiado ao Partido Social Democrático (PSD) (2019 – atualidade), encaminhou em 27 de maio de 2024 para a Assembleia Legislativa o projeto de lei que almeja passar à iniciativa privada a gestão administrativa e de infraestrutura de 204 colégios estaduais a partir de 2025. O modelo de gestão será feito por meio do programa Parceiro da Escola, segundo a Secretaria de Educação do Paraná (Seed-PR):

> O governo do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação (Seed-PR), está lançando o projeto "Parceiro da Escola" a partir de 2025. Esta iniciativa visa otimizar a gestão administrativa e de infraestrutura das escolas através de parcerias com instituições especializadas em gestão educacional. O objetivo é permitir que diretores e gestores se concentrem mais na qualidade educacional, desenvolvendo metodologias pedagógicas, treinando professores e acompanhando o progresso dos estudantes (Paraná,2024).

No entanto, essa iniciativa tem enfrentado forte resistência de diversos setores da sociedade, incluindo professores, pais e especialistas em educação. As críticas concentram-se na falta de participação e consulta pública no processo de decisão, além de receios de que a privatização possa aprofundar desigualdades e comprometer a qualidade do ensino. Também há preocupações sobre os impactos a longo prazo dessa política, especialmente no que diz respeito à sustentabilidade financeira e à capacidade do estado de retomar a gestão das escolas no futuro (Fonseca; Ruppel; Lima, 2023).

As experiências de utilização de participação público-privado (PPP’s) levantam questões importantes sobre transparência, equidade e a qualidade do ensino. No caso de Goiás, destaca-se o problema que impediu a plena implantação dos contratos, apontando para a inabilidade das Organizações Sociais (OSs), como observado por Nazareth (2022).

É relevante notar que no caso da implantação do projeto Somar, a OSC (CETEB) escolhida tenha sido uma organização da Bahia, alheia às especificidades do ensino mineiro e

sem grandes êxitos ou experiências em gestão eficiente. Após essas e outras experiências ambíguas de gestões que buscaram por Parcerias Público Privadas na educação, sem grandes êxitos apresentados, o governo de Minas Gerais decidiu pela proposição e implantação do projeto Somar. Eis o objeto de estudo.

Diante do quadro delineado, a problematização desta pesquisa questiona: Quais foram os discursos produzidos pelo governo, pelo corpo docente e discente sobre a implantação do projeto Somar? Essa pergunta orienta a investigação sobre as percepções, impactos e implicações do projeto. Os objetivos desta pesquisa foram formulados para responder diretamente à pergunta de pesquisa, fornecendo uma estrutura analítica abrangente. Sendo assim, o objetivo primário foi analisar os discursos produzidos pelo governo, pelo corpo docente e discente em função da implantação e execução do projeto Somar em três escolas estaduais da região metropolitana de Belo Horizonte. Os objetivos secundários, por sua vez, detalham os meios pelos quais aspectos específicos da pergunta serão explorados, ampliando a compreensão dos contextos e impactos do projeto. Dentre eles:

- Demonstrar as transformações ocorridas nas escolas piloto no que tange à administração, à gestão e à movimentação de pessoal na escola.
- Ampliar com a discursividade dos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio acerca das mudanças na estrutura e na metodologia pedagógica da escola em decorrência da implantação do projeto Somar.
- Produzir empiria sobre impacto da efetivação do projeto Somar na vida laboral dos docentes e discentes
- Analisar os índices estatísticos antes e após a execução do projeto, com base nos resultados do SAEB e do IDEB.
- Analisar os relatórios de monitoramento propostos pela SEE-MG, a partir dos conceitos por ela estabelecidos: eficácia e efetividade.

A pesquisa se alimenta ainda informações secundárias, como os editais pertencentes ao projeto Somar, e em dados subjetivos, obtidos através de entrevista aberta (conforme preconizado por Boni e Quaresma, 2005) com o corpo docente atuante e o corpo docente dispensado com a implantação do projeto Somar. Conforme detalhado no Card de divulgação do projeto, os docentes que atuavam nas três escolas estaduais incorporadas à proposta seriam remanejados e a contratação de novo corpo docente ficará a cargo da OSC parceira:

> O que vai acontecer com os servidores das escolas? Todos os servidores que atuam nessas unidades poderão permanecer até o final do ano letivo, sem alterações. em 2022, a gestão dos recursos humanos será de responsabilidade

> da OSC parceira, que terá autonomia para a contratação dos profissionais. Diretores, vice-diretores e secretário escolares seguem sendo cargo de carreira da educação, pagos pela CMG. Os servidores efetivos serão remanejados com prioridade para outras escolas, com acompanhamento cuidadoso e individual nesse processo de transição. aqueles que se interessarem por fazer movimentação antes do período indicado poderão fazer a solicitação a qualquer momento os contratados convocados seguem até o final da vigência dos seus contratos (SEE/MG, 2021)

Em dezembro de 2023 foi realizada a aplicação de um questionário semiestruturado aos estudantes, em curso no terceiro ano do Ensino Médio, com o intuito de compreender as transformações ocorridas nas escolas, a partir da discursividade discente. A análise permitiu um parecer amplo, uma vez que os/as estudantes estavam na escola antes da realização do projeto em análise. As reflexões sobre os conceitos de neoliberalismo e políticas públicas foram essenciais para compreensão e discussão sobre as reformas na educação básica no mundo e especificamente em Minas Gerais, tendo como contraste o projeto de governo em vigência.

O problema central da pesquisa foi explorado por meio de um aprofundamento no contexto e realidade da prática do projeto Somar, que se realiza desde 2021 em três escolas estaduais de ensino médio na região metropolitana de Belo Horizonte. Optamos por uma abordagem qualitativa, conforme a metodologia proposta por Minayo (2010) e Martins (2022), que destacam sua adequação para estudos que envolvem fenômenos complexos e não passíveis de quantificação. Segundo Minayo (2010), essa abordagem "considera essa abordagem apropriada para pesquisas que não podem ser quantificadas, ou seja, que exigem uma análise mais detalhada, fundada em características subjetivas." Esse método permite captar as nuances dos discursos, percepções e práticas dos sujeitos envolvidos, fornecendo uma compreensão mais profunda das implicações das políticas de gestão compartilhada em um contexto de reformas educacionais.

Quanto ao método de pesquisa, pretende-se empreender um estudo de caso comparando as escolas pertencentes ao projeto em execução. “Cabe aqui o entendimento de que o estudo de caso é mais utilizado em pesquisas que enfocam indivíduos, pequenos grupos, uma instituição, um evento ou programa” (Alves-Mazoti,2006; Martins, 2022). Consideraram-se ainda, como relevante e importante as técnicas de levantamento documental e bibliográfico, aplicação de questionário semiestruturado e entrevistas abertas. A análise dos documentos se deu a partir da lente apresentada como quadro teórico, com inspiração na análise discursiva foucaultiana.

Este estudo teve início com a análise do contexto político contemporâneo, identificando racionalidades que perpassam as políticas que consolidam a educação pública básica em Minas Gerais. A partir dessa contextualização teórica, toma-se o projeto Somar seu contexto social,

implantação e execução. Destarte a proposta de pesquisa que se apresenta visa contribuir com questões importantes, como dialogar (criticamente) com o contexto político neoliberal e as transformações propostas por ele na educação básica, além de dar visibilidade aos efeitos do Projeto Somar. Por fim, ao reconhecer o campo discursivo da qual se parte, o estudo almeja também compor um crescente movimento de resistência e enfrentamento às políticas neoliberais para a educação, uma vez convictos de que educação não é mercadoria.

2 COMPONDO UM QUADRO TEÓRICO - NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A presente seção tem como proposta explorar algumas ideias dos autores Michel Foucault, Christian Laval e Pierre Dardot acerca do neoliberalismo, destacando os impactos desse discurso na educação contemporânea. Inicialmente, apresentaremos um panorama geral do neoliberalismo, destacando suas características sumárias. Em seguida, apresentaremos as contribuições de Foucault para a compreensão do neoliberalismo, enfatizando sua abordagem crítica e suas análises sobre poder, governamentalidade e biopolítica. Por fim, exploraremos como o neoliberalismo tem influenciado a educação atual, evidenciando os desafios e transformações que esse modo de fazer política impõe ao sistema educacional.

2.1. Neoliberalismo

O neoliberalismo é caracterizado por uma ênfase na economia de mercado, mínima intervenção estatal e promoção do individualismo e tem reconfigurado a seus moldes os segmentos sociais, incluindo a educação, se tornando um tema central nos estudos sociais e políticos e econômicos. Uma miríade de autores debruçou-se sobre esse conceito e as suas ressonâncias na sociedade. Nesta pesquisa nos ancoramos nas seguintes obras e pensadores: “Nascimento da biopolítica”, Michael Foucault (2022), “A nova Razão do Mundo”, Christian Laval e Pierre Dardot (2016) e “A escola não é uma empresa”, Christian Laval (2003).

O neoliberalismo, como estrutura teórica e ideológica, surgiu como uma resposta, no começo dos anos 1940, às ideias keynesianas e ao conceito de Estado de Bem-Estar, especialmente em relação aos direitos sociais e aos avanços de produtividade da classe trabalhadora. Sua premissa fundamental é a de que o mercado é a autoridade social suprema. Nas palavras de Veiga-Neto (2013), aquilo que caracteriza fundamentalmente a diferença entre liberalismo e neoliberalismo é a que no neoliberalismo a “liberdade deve ser continuamente produzida e exercida sobre forma de competição”, de modo que nesse sistema o autor compreende que a liberdade é transformada em um objeto de consumo (Veiga-Neto. p. 38. 2013).

Verifica-se que a adoção das ideias neoliberais e sua implementação econômica e sociopolítica ocorreram diante da crise e do colapso do socialismo real. Essa ideologia defende a adaptação dos Estados nacionais às exigências do capital internacional, indo contra os acordos

que subordinam o capital a qualquer forma de soberania popular ou instituições de interesse público (Foucault, 2022).

Nesse contexto, apresentaremos conceitos cunhados por Michel Foucault e que se aplicam as reflexões presentes nessa pesquisa, buscando refletir sobre neoliberalismo partindo da definição cunhada por Veiga-Neto:

> Graças aos instigantes insigths que Foucault propôs e desenvolveu nos cursos Collège de France, A partir de meados da década de 1970 - aliás cursos que só recentemente foram publicados na íntegra -, está bem claro que, ao invés de compreendermos o liberalismo e neoliberalismo como ideologia de sustentação e justificação do capitalismo e do capitalismo avançado(respectivamente), é mais produtivo compreendê-los como modo de vida, como ethos, maneira de ser e de estar no mundo. Em termos educacionais, é da maior importância na medida em que ao invés de a escola ser vista como um lugar onde se ensinam e se aprende em ideologias, ela, bem mais que isso, passa a ser entendida como uma instituição encarregada de fabricar subjetividades (Veiga-Neto,2013, p.38.).

Michel Foucault (1926–1984) aprofundou em três genealogias ao longo de sua carreira, em vários domínios como explica Veiga-Neto – "descrevo e problematizo, nas seções os a seguir, os três domínios em que se movimenta a obra de Michel Foucault: os domínios do ser-saber, do ser-poder e do ser-consigo" (Veiga-Neto, 2019, p.). Interessa-nos aqui a sua análise sobre a relação entre poder e conhecimento e como eles são usados como uma forma de controle social por meio de instituições sociais. É importante ressaltar que:

> Não há livros de Foucault específicos sobre o neoliberalismo, nem mesmo exposições sistemáticas, mas apenas um conjunto de análises dispersas em cursos e entrevistas. O corpus central da análise foucaultiana sobre o assunto pode ser encontrado nas doze sessões de seu curso sobre o nascimento da biopolítica, ministrado entre janeiro e abril de 1979 no *Collège de France* (Barreiros, 2020, p.685).

Entretanto, o autor delineou suas perspectivas sobre o neoliberalismo, introduzindo conceitos fundamentais que colaboram na compreensão de suas dinâmicas e implicações. Em sua análise do poder, Foucault mostrou sua natureza difusa, permeando todas as esferas sociais. Ele defendeu que o neoliberalismo não é uma estrutura econômica, mas uma forma de poder que opera em escalas micro e macro, exercendo influência sobre as relações sociais. Foucault entendia o poder como algo difuso, presente em todas as relações sociais. Ele argumentava que o neoliberalismo não representa apenas uma forma de governança econômica, mas também uma estratégia de exercício de poder em níveis micro e macro (Foucault, 2008).

Foucault desenvolveu o conceito de governamentalidade para descrever as técnicas e práticas empregadas pelo Estado e outras instituições para moldar as condutas individuais. No

contexto neoliberal, a governamentalidade se manifesta na ênfase na responsabilidade individual e na autogestão, configurando os sujeitos como agentes autônomos e auto empreendedores de suas próprias vidas (Foucault, 2008).

O autor também analisou a relação entre o neoliberalismo e a biopolítica, que abrange o controle e a gestão dos corpos e da vida em sociedade. Ele argumentou que o neoliberalismo promove uma lógica de maximização do capital humano, transformando a educação em um meio de produção de capital humano e capital humano em si. Nesse sentido, a educação é instrumentalizada, servindo à lógica de mercado e contribuindo para a formação de uma sociedade orientada pelo valor econômico (Foucault, 2008).

Foucault concebeu a biopolítica como um conjunto de práticas e estratégias utilizadas pelo poder para regular e controlar a vida humana em nível populacional, está inserida dentro do fenômeno histórico amplo, definido como razão liberal (Laval, 2018). Para Foucault, a biopolítica envolve o governo dos corpos e das populações, visando não apenas o controle individual, mas também o gerenciamento e a regulamentação das condições de vida coletiva. Isso inclui o controle sobre a saúde, a sexualidade, a reprodução e outros aspectos da vida biológica dos indivíduos. Foucault argumentava que a biopolítica é uma forma de poder que se concentra nas questões da vida e da saúde, e que é exercida não apenas por instituições políticas, mas também por diversas instituições sociais (Foucault, 2022).

Assim, entende-se como necessário pensar o *neoliberalismo como uma racionalidade*, ou seja, como aquilo que organiza tanto a ação dos governantes quanto dos governados, como uma lógica normativa que rege as relações de poder e as maneiras de governar, como uma racionalidade vinculada a determinada governamentalidade. O filósofo desenvolveu o conceito de "razão governamental" como parte de sua análise sobre o poder e o controle exercidos pelas instituições sociais. Para Foucault, a razão governamental refere-se aos modos pelos quais o poder é exercido e mantido nas sociedades modernas. Nas palavras do autor:

> Claro, não se trata aqui de uma "interpretação" do liberalismo que se pretendesse exaustiva, mas de um plano de análise possível – o da "razão governamental", isto é, dos tipos de racionalidade que são postos em ação nos procedimentos pelos quais a conduta dos homens é conduzida por meio de uma administração estatal. Procurei efetuar essa análise tomando dois exemplos contemporâneos: O liberalismo alemão dos anos 1948-1962 e o liberalismo americano da Escola de Chicago. Em ambos os casos, o liberalismo se apresentou, num contexto bem definido, como uma crítica da irracionalidade própria do excesso de governo e como um retorno a uma tecnologia de governo frugal, como diria Franklin (Foucault, 2022 p. 437).

No contexto da verdade econômica, Foucault argumenta que a economia moderna se tornou uma forma de governamentalidade, ou seja, um meio de exercer poder e controle sobre a população. Ele alega que a economia não é apenas uma disciplina acadêmica, mas também uma forma de governar as pessoas e moldar suas condutas. “A economia já não é, portanto, a análise da lógica histórica de processo, é a análise da racionalidade interna, da programação estratégica da atividade dos indivíduos” (Foucault, 2022, p.299).

O filósofo analisa como a verdade econômica é produzida e disseminada dentro da razão governamental. Ele argumenta que a economia moderna estabeleceu uma série de princípios e conceitos que se tornaram a base da governança econômica. Esses princípios incluem a noção de mercado livre, eficiência econômica, maximização do lucro e crescimento econômico como objetivos centrais.

> O princípio dessa conexão que eu procuro identificar, essa conexão entre prática de governo e regime de verdade, seria isto: (..). haveria portanto uma coisa que no regime de governo, na prática governamental do século XVI-XVII, Já da idade média, também tinha constituído um dos objetivos privilegiados da intervenção, da regulação governamental, uma coisa que havia sido o objetivo privilegiado da vigilância e das intervenções do governo. E é esse lugar mesmo, e não a teoria econômica, que, a partir do século XVII, vai se tornar um lugar e um mecanismo de formação de verdade. E, (em vez de) continuar saturar esse lugar de formação da verdade como uma governamentalidade regulamentar indefinida, vai se reconhecer - e é aí que as coisas acontecem- que se deve deixá-lo agir com o mínimo possível de intervenções, justamente para que ele possa formular sua verdade e propôs lá como regra e norma a prática governamental. Esse lugar de verdade não é, evidentemente, a cabeça dos economistas, mas o mercado (Foucault,.2022 p. 42).

Dentro dessa lógica, a verdade econômica é promovida e disseminada por várias instituições, como governos, empresas, mídia e universidades. Essas instituições moldam as percepções e crenças das pessoas sobre o que é considerado verdadeiro e legítimo no campo econômico. Foucault afirma que essa verdade econômica se torna uma forma de poder governamental, pois influência e orienta as condutas das pessoas em relação à economia, mas destaca que ela não é universal. Ele argumenta que essa verdade é construída historicamente e varia ao longo do tempo e do espaço. Foucault coloca que diferentes formas de governamentalidade econômica surgiram em diferentes momentos históricos, refletindo interesses e relações de poder específicos (Foucault, 2008).

Em suma, para Foucault, a razão governamental compreende a forma como o poder se estrutura e se exerce nas sociedades modernas. No contexto da verdade econômica, a economia

se torna uma forma de governamentalidade que molda as condutas das pessoas e influencia suas percepções sobre o funcionamento da sociedade (Foucault, 2008).

Sobre essa ótica, Silvio Gallo (2017), apresenta a hipótese de que o Brasil das últimas décadas produz uma maquinaria de uma "governamentalidade democrática" que pretende orientar as políticas públicas em educação:

> [...] da biopolítica e da governamentalidade, focando-os a partir da questão do sujeito, de modo a procurar compreender a produção de políticas públicas em educação no Brasil contemporâneo e como tais políticas implicam na produção de um determinado tipo de sujeito, o cidadão como sujeito de direitos (Gallo, 2017.p, 78).

Uma importante contribuição de Silvio Gallo ao dialogar com o pensamento foucaultiano é sua análise do conceito de necropolítica, desenvolvido por Achille Mbembe (2018). Mbembe propõe que a manifestação mais extrema da soberania reside no poder de decidir quem pode viver e quem deve morrer. Assim, o exercício da soberania se traduz no controle sobre a mortalidade, definindo a vida como um espaço de implantação e manifestação de poder. Segundo Gallo, a necropolítica funciona como um "contraponto à biopolítica", pois enquanto a biopolítica se ocupa da gestão e da otimização da vida em termos populacionais, a necropolítica evidencia a gestão da morte e da destruição. Em sua leitura, Gallo ressalta que o Brasil possui uma dinâmica de bionecropolítica, onde tanto o controle sobre a vida quanto a autorização da morte são instrumentos políticos. A pandemia de Covid-19, segundo o autor, revelou de maneira brutal essa realidade, expondo a seletividade do estado em proteger determinadas populações enquanto outras são abandonadas à vulnerabilidade, evidenciando as desigualdades estruturais e a lógica de poder que define quem vive e quem morre, como podemos observar melhor nas palavras do autor:

> Um filósofo contemporâneo, o camaronês Achille Mbembe, propõe que, em uma espécie de complemento à biopolítica analisada por Foucault, podemos falar também em uma necropolítica, uma política pensada e praticada como gestão da morte. Em um livro seminal, Crítica da Razão Negra, (MBEMBE, 2018) ele analisa a produção, pelos Estados capitalistas coloniais modernos, de uma "razão negra", posta como o contraponto da razão branca, colonial. O negro, o outro da razão, aí está para ser colonizado, explorado, morto em nome do lucro do branco rico. Na lógica do capitalismo contemporâneo, vivemos o que ele denomina um "devir-negro do mundo", levado a cabo pelo neoliberalismo, que opera na direção de universalizar a condição negra (Gallo, 2021.p, 356).

A partir do entendimento de que os conceitos de biopolítica, Foucault (2022) e necropolítica (Mbembe, 2018) são complementares, mas que não atuam em um único território,

Silvio Gallo, propõe o conceito de bio(necro)política, que amplia o pensamento dos já explorados autores (Gallo, 2021):

> Na esteira de Foucault e de Mbembe, proponho um "acoplamento conceitual" e coloco a hipótese de que a gestão estatal da pandemia iniciada em 2020 pode ser compreendida na lógica de uma bio(necro)política. Isso quer dizer que a segurança da vida de determinadas populações é garantida pelo extermínio "legal" de outras populações. A necropolítica pensada por Mbembe é o racismo de Estado proposto por Foucault elevado à enésima potência e opera de modo integrado com a afirmação da vida, por mais paradoxal que isso possa parecer. Estabelecido o corte social, afirmação de vida para uns e afirmação de morte para outros são as duas faces de uma mesma moeda. A diferença em relação à análise dos filósofos citados é que eles situam biopolítica em um território e necropolítica em outro território; ainda que complementares, como aponta Mbembe, elas não atuam no mesmo local; ora, o que vemos hoje é biopolítica e necropolítica atuando conjuntamente no mesmo território. Por isso a proposição de uma bio(necro)política (Gallo, 2021, 357).

A aplicação da bio(necro)política pensada para além da questão da vida/morte, pode ser relacionado aos modos de gestão que não prioriza a igualdade de acesso e bem-estar social, daí vê-se que o *corte social* está inserido em todos os modos de orientação de políticas públicas, ou seja, as tecnologias de poder podem ser vistas no modo como a gestão prioriza o interesse de certas classes sociais:

> O que se vê aqui é da ordem do que chamei uma bio(necro)política: assume-se como necessária e inevitável a morte de certas populações (em especial os idosos, os pobres, os pretos) em nome da liberdade de comércio e de circulação de outras populações (em especial a classe média, os jovens, os brancos). "A economia não pode parar", ouve-se; não se pode ceder ao 357 desemprego em massa; as mortes são inevitáveis, então as aceitemos como o preço a ser pago pelo "bem-estar" dos que sobrevivem e pela manutenção do equilíbrio econômico do país (como se ele fosse possível, no contexto globalizado de uma crise sanitária). O que se depreende destes discursos é algo como: paguemos o preço da morte de alguns, por ser inevitável, em nome do bem-estar daqueles que sobrevivem. Bio(necro)política, pois (Gallo, 2021, p.357).

Nesse ponto, percebemos nuances do conceito elaborado por Silvio Gallo nos impactos das políticas neoliberais na educação, ao dialogarmos com a proposta neste estudo, no sentido de refletir qual a população impactada por políticas públicas que tornam o acesso e a equidade à escola pública menos democrático? Pois, embora "mesmo com a terceirização aprovada, não pode gastar mais com os alunos das escolas terceirizadas do que com o restante da rede de escolas estaduais, o valor que poderá ser pago às empresas que eventualmente assumirem escolas públicas não será atraente para as escolas privadas de elite" (Freitas, 2024). E dessa maneira os estudantes mais pobres ficam privados de acesso a uma educação de qualidade. Uma

vez que os recursos públicos foram deslocados para escolas privadas e os *volchers* não garantem igualdade de acesso aos estudantes. Como explica Freitas (2024):

> Como veremos, a experiência mostrou que essa proposta continuou seu caminho original de amplificar a segregação das escolas (não só por raça, mas por gênero e nível socioeconômico, criando trilhas" que escolhem os estudantes segundo o dinheiro que carregam no bolso: uma elite(branca e mais rica) estuda em escola privada e quando necessário tem vouchers para pagá-lo com dinheiro público; uma classe média branca estuda em escolas privadas de menor custo ou públicas terceirizadas e pode também pagá-las com voucher, adicionando algum pagamento extra; e os muito pobres (e negros) continuam estudando nas escolas públicas que sobreviveram à privatização, ou nas terceirizadas de baixa qualidade (Freitas, 2024, p .18).

Outros autores que dialogam com os conceitos abordados acima são Dardot e Laval (2016), com a obra "A nova razão do mundo", pois pode-se aprofundar em conceitos introduzidos por Foucault na obra "O nascimento da Biopolítica "como *homo economicus, governança* e *biopolítica*. Enquanto em Foucault pode-se explorar como o neoliberalismo se preocupa com a gestão da vida das populações, introduzindo o conceito de biopolítica, (Foucault, 2022), Dardot e Laval (2016) argumentam que o neoliberalismo promove uma forma de governança baseada na concorrência e na eficiência, onde todos os aspectos da vida social são subordinados à lógica do mercado. Segundo Foucault (2022), o neoliberalismo redefine o indivíduo como um *homo economicus*, um ser que age segundo princípios de racionalidade e interesse próprio, e compreende essa figura como central para as práticas governamentais. Dardot e Laval (2016) ampliam essa ideia ao discutir a criação de sujeitos empresariais no neoliberalismo, partindo da crítica à ideia de que o neoliberalismo é algo que pode ser derrotado por uma crise econômica. É importante ressaltar que os autores se baseiam nos trabalhos de Michel Foucault, realizados a partir de 1970, tendo destaque "O nascimento da biopolítica" e "Segurança território e População" referências fundamentais para o entendimento do neoliberalismo como uma racionalidade.

Uma das principais contribuições dos autores é a abordagem teórica baseada no conceito de racionalidade neoliberal. Eles argumentam que o neoliberalismo não é apenas uma ideologia econômica, mas também uma forma de governança que molda todas as esferas da vida social. Ao explorar essa racionalidade neoliberal, os autores revelam como o mercado e a competição se tornaram princípios orientadores da sociedade contemporânea (Dardot; Laval, 2016). Além disso, os autores também destacam a importância do conceito de "governamentalidade" para compreender a forma como o poder opera nos tempos atuais. Eles mostram como o neoliberalismo utiliza técnicas de governo que vão além da intervenção estatal direta,

promovendo a autorregulação e a responsabilidade individual como mecanismos de controle social. Dessa forma, eles questionam as noções tradicionais de liberdade e autonomia, argumentando que elas estão sendo subvertidas pela lógica neoliberal (Dardot; Laval, 2016).

Outra contribuição significativa desses autores é a análise das transformações no campo do trabalho. Eles examinam como o capitalismo contemporâneo reconfigurou as relações de trabalho, promovendo a flexibilização, a precarização e a individualização dos trabalhadores. Essas mudanças têm profundas consequências sociais e políticas, e os autores exploram as formas de resistência e luta que emergem nesse contexto (Dardot; Laval, 2016).

Dardot e Laval propõem a necessidade de uma nova forma de resistência e luta política diante dessa nova razão do mundo. Eles enfatizam a importância de construir um "comum" que articule diferentes lutas e movimentos sociais, buscando alternativas ao atual sistema dominante. Sua obra oferece uma crítica incisiva e uma visão esperançosa para repensar o mundo contemporâneo e as possibilidades de transformação social (Dardot; Laval, 2016).

A importância das contribuições de Pierre Dardot e Christian Laval na obra "A Nova Razão do Mundo" envolve a análise crítica do neoliberalismo como uma forma de governança, a exploração da governamentalidade como mecanismo de controle social, a reflexão sobre as transformações no campo do trabalho e a proposição de uma nova forma de resistência política. O trabalho da dupla desafia as noções estabelecidas e nos convida a repensar o presente em busca de um futuro mais justo e igualitário (Dardot; Laval, 2016).

A partir do entendimento de que o pensamento foucaultiano foi basilar para o desenvolvimento da obra acima apresentada, buscamos dialogar no subitem a seguir, a repercussão das propostas neoliberalistas na educação a partir de autores como, Silvio Gallo (2017;2021), Soler (2022), Silva (2019) e Veiga-Neto (2013).

2.1.1. Análise dos impactos do neoliberalismo na educação a partir das contribuições de Foucault

Os reflexos do neoliberalismo na educação contemporânea, analisados por meio de pistas deixadas por Foucault, são multifacetados. A mercantilização do ensino, impulsionada pela lógica neoliberal, vêm transformando a educação em mercadoria, fomentando a competição e a busca pelo lucro. Essa tendência resulta em crescente privatização, desigualdades no acesso à educação e uma visão utilitarista do conhecimento, onde seu valor é mensurado pelo retorno financeiro que pode gerar, como podemos analisar a partir das leituras Ball e Yudell (2007), Freitas (2018;2012) e Laval (2004).

A ênfase na eficiência e produtividade no contexto neoliberal conduz à padronização do ensino, caracterizada pelo uso excessivo em testes e avaliações. Esse enfoque pode tolher a criatividade e a diversidade de abordagens pedagógicas, debilitando a autonomia dos educadores e alienando os estudantes de seus próprios processos de aprendizagem (Ball; Yudell, 2007). Além disso, a meritocracia, o individualismo e a competição, valores exaltados pelo neoliberalismo, permeiam o ambiente escolar, incentivando uma cultura de competição em detrimento da colaboração. Isso pode comprometer a formação de subjetividades solidárias, colocando qualquer proposta de democracia (Freitas, 2012). Portanto, a partir da análise que dialoga com os conceitos foucaultianos, com demais estudiosos do neoliberalismo e de seus impactos na sociedade, emerge uma compreensão crítica dos impactos do discurso do livre mercado na educação contemporânea, alertando para a urgência de repensar as bases sobre as quais ela se assenta e de buscar alternativas que priorizem a igualdade de oportunidades.

Ao utilizar a noção de neoliberalismo desenvolvida a partir do pensamento foucaultiano é possível perceber como as políticas educacionais contemporâneas são moldadas por essa racionalidade. Ao analisar o contexto atual da educação, pode-se observar como o modelo neoliberal influencia a gestão das escolas, a avaliação dos resultados educacionais e até a formação de professores. Isso se manifesta, por exemplo, em políticas que promovem a privatização ou a terceirização da gestão de escolas, como o Projeto Somar, em que práticas empresariais, como competição, eficácia e eficiência são inseridas no setor público. A conclusão evidente é que o neoliberalismo tem promovido a mercantilização, a padronização e o individualismo na educação contemporânea, desafiando os princípios de equidade, diversidade e coletividade.

As análises de Christian Laval e Pierre Dardot (2016) são de fundamental importância no que tange a abordagem teórica deste estudo, pois, ecoam o conceito de "racionalidade política” desenvolvido por Foucault desenvolvendo o termo “racionalidade neoliberal".

> A tese defendida por esta obra é precisamente que 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 termo racionalidade não é empregado aqui como um eufemismo que nos permite evitar a palavra “capitalismo”. O neoliberalismo é a *razão do capitalismo contemporâneo*, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral devida. 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. O conceito de "racionalidade política" foi elaborado por Michel Foucault tem relação direta com as pesquisas que dedicou à questão da "governamentalidade" (Laval; Dardot, p.15. 2016).

Segundo Michael Foucault (2022), o neoliberalismo busca a mercantilização de todos os aspectos da vida, incluindo a educação, transformando-a em uma indústria lucrativa. Nesse contexto, a educação é vista como um produto a ser consumido, e o valor está vinculado ao seu retorno econômico. Na obra "A escola não é uma empresa" escrita por Christian Laval (2003), o autor critica a aplicação de conceitos empresariais na educação e argumenta contra a visão de que a escola deve ser gerida como uma empresa.

> A questão que nós gostaríamos de colocar nessa obra é sobre o conteúdo e a dinâmica do modelo escolar que se impõe hoje em dia na sociedade de mercado. trata-se de adaptar melhor a escola a economia capitalista e a sociedade liberal, adaptação que colocaria cada vez mais em perigo autonomia da instituição escolar, mas que não a destruiria, o bem uma discussão sobre um caminho mais firme em direção à destruição da escola como tal? (Laval,2003. p. XVII).

Christian Laval afirma que o neoliberalismo introduziu uma lógica de competição e individualismo na educação, na qual os estudantes são incentivados a serem empreendedores de si mesmos, buscando maximizar seu capital humano para se destacarem no mercado de trabalho. Nas palavras do autor:

> Hoje, o centro da gravidade da doutrina dominante na educação sim contra nas teorias do *capital humano*. estas últimas, por mais que sejam enviesadas ideologicamente, traduzem uma tendência muito real do capitalismo contemporâneo de mobilizar saberes em número cada vez maior sobre o duplo aspecto do fator de produção e mercadoria (Laval, 2003. p.51).

Isso resulta em uma ênfase excessiva em habilidades técnicas e uma ideologia da profissionalização. Laval (2003) apresenta ainda uma análise das implicações do neoliberalismo na educação, questionando a ideia de que os princípios de eficiência, competitividade e produtividade, típicos do mundo empresarial, devem ser aplicados de forma indiscriminada no contexto educacional. Ele argumenta que a educação não pode ser reduzida a uma mera transação econômica, enfatizando que seu propósito vai além da preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. O autor discute os impactos negativos do pensamento empresarial na educação, como a padronização do currículo, a ênfase excessiva em resultados quantitativos e a falta de valorização da diversidade e das necessidades individuais dos estudantes.

Ao longo da obra, Laval (2003) oferece exemplos concretos e reflexões teóricas que embasam suas críticas ao modelo de gestão empresarial na educação. Ele propõe alternativas e sugere que a escola seja concebida como um espaço de diálogo, cooperação e construção de conhecimento, em oposição à lógica de competição e lucratividade que permeia o mundo dos negócios. Por conseguinte, esta obra questiona a aplicação indiscriminada de princípios empresariais na educação, ressaltando a importância de uma abordagem humanista e crítica.

Assim, é compreendido como o projeto neoliberal não começa a mudar a sociedade de cima, mas de baixo, a partir de cada célula social, de cada sujeito e indivíduo, pois o neoliberalismo emprega técnicas de poder inéditas sobre as condutas e as subjetividades. Ele não pode ser reduzido à expansão espontânea da esfera mercantil e do campo de acumulação do capital" (Dardot; Laval, 2016, p. 21). A partir destas técnicas de poder, consistentes em um conjunto de práticas, discursos e dispositivos produtores de subjetividades, se institui esta racionalidade neoliberal, que determina um novo modo de governo dos sujeitos visando a conservação permanente da ordem de mercado.

Essa compreensão do neoliberalismo será importante para compreender e contextualizar as mudanças nas políticas educacionais ocorridas em Minas Gerais, para observar além da mercantilização do controle penal em tempos de capitalismo financeirizado, mas também o papel crucial desempenhado pela racionalidade eficientista e individualista do neoliberalismo, pela retórica dos discursos moralistas e racistas e como esses discursos fomentam cada vez mais um punitivismo exacerbado.

2.2. Políticas Públicas no Contexto Neoliberal

As políticas públicas na educação refletem não apenas diretrizes governamentais, mas também as orientações econômicas que moldam a realidade social vigente. Podemos entendê-las como parte da "racionalização do exercício do poder como prática do governo" (Foucault, p. 136. 2008), que indica uma interdependência entre poder político e estruturas econômicas. A partir do final do século XX, o neoliberalismo começou a influenciar a formulação dessas políticas, promovendo um modelo que exige uma análise crítica mais profunda, especialmente no contexto educacional.

O neoliberalismo preconiza uma postura de regulação mínima por parte do Estado, transferindo responsabilidades e serviços anteriormente públicos para o setor privado como forma de promover maior eficiência e competitividade. Ball (2022) destaca que "os pontos-chave de ligação entre a reestruturação e a reavaliação do setor público são os discursos de excelência, efetividade e qualidade, bem como a lógica e cultura do novo gerencialismo" (p.

23). No campo educacional, isso pode ser verificado com a implantação de políticas que favorecem a descentralização, o financiamento privado, a gestão empresarial das escolas e a inserção de parcerias público-privadas (PPP’s) como mecanismos de administração e manutenção dos sistemas de ensino.

Reformas educacionais em países como Estados Unidos, Reino Unido e Chile exemplificam essa influência (Freire, 2018). Nesses países, as políticas educacionais, sob influência do neoliberalismo, introduziram modelos como o das escolas *charter*, no qual escolas públicas são geridas por empresas privadas, e o uso de *vouchers* para que famílias possam optar por escolas privadas utilizando recursos públicos. Mesmo quando indicadores demonstram, segundo Treviño et al. (2018) que os pais não têm o poder de escolha (apud, Freitas.2018). O foco dessas reformas é a promoção de uma competitividade entre escolas, onde o desempenho dos estudantes é utilizado como principal critério de avaliação e financiamento. Além disso, o trabalho docente é precarizado com a flexibilização de contratos e a redução da autonomia profissional dos professores (Freire,2018).

No Brasil, como destacado por Mainardes e Ball (2022), a adoção das políticas neoliberais foi marcada por um processo de ajuste fiscal e reformas estruturais nos anos 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Essas reformas priorizaram a "modernização" da gestão pública e a racionalização dos recursos, levando à introdução de práticas de gestão empresarial no setor educacional. No entanto, o contexto brasileiro é distinto em relação ao cenário global. Embora o Brasil tenha incorporado elementos neoliberais, a educação ainda é, majoritariamente, pública e gratuita. As reformas, porém, têm avançado na privatização de forma mais sutil, por meio de concessões, parcerias público-privadas e terceirizações de serviços. Isso ocorre, sobretudo, nas áreas de gestão administrativa e de materiais pedagógicos, conforme estudado por Adrião (2009, 2022, 2016, 2018) e Peroni (2020). Em Minas Gerais, o Projeto Somar exemplifica essa lógica neoliberal, promovendo a gestão compartilhada de escolas públicas com empresas privadas. Tal modelo, embora busque eficiência, não apresenta iniciativas genuínas de melhoria educacional, refletindo a transferência crescente de responsabilidades do Estado para o setor privado.

A gestão das escolas no Projeto Somar, realizada em parceria com a empresa CETEB, levanta preocupações sobre a precarização do trabalho docente e a mercantilização da educação pública (Dos Santos et al., 2022; Ravagnani; Almeida, 2022; Oliveira, 2021). Essa parceria reafirma o papel do Estado como mediador e regulador, enquanto o setor privado assume um protagonismo na gestão escolar.

A lógica neoliberal introduziu um novo formato de controle nas políticas educacionais brasileiras, expressa em instrumentos como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Esses mecanismos, embora conceitualmente voltados à melhoria da qualidade educacional, priorizam resultados padronizados que muitas vezes desconsideram o desenvolvimento integral dos estudantes.

A crítica de Luckesi (2006, p. 2) é pertinente: "Muitas vezes, os instrumentos revelam que os professores buscam dados sobre um determinado conteúdo, mas introduzem fatores que dificultam a compreensão do educando". A avaliação que ignora as práticas pedagógicas reais fere os direitos constitucionais à educação e contradiz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que promove uma educação transformadora e emancipadora.

Diante desse panorama, indagamos: como as políticas públicas (bem como suas reformas) e o direito à Educação se materializam como dever do Estado? A discussão sobre políticas educacionais, segundo Mainardes e Ball (2022), deve considerar o discurso como um processo que se desdobra em diversas interpretações nas escolas. A tendência atual de transformar a educação em um negócio privado contraria a função social da educação pública, retirando sua gestão da esfera política e submetendo-a ao mercado.

A análise crítica das políticas educacionais, fundamentada na sociologia das políticas (Ball, 2008), é essencial para compreender a essência das legislações e suas consequências sociais. Ao abordar a educação como uma *commodity*, observamos as implicações da mercantilização e os desafios que emergem para a equidade de acesso e qualidade. Portanto, urge repensar as políticas públicas educacionais no contexto brasileiro, não apenas como uma resposta a um modelo neoliberal, mas como uma possibilidade de resistência e busca por um modelo educacional mais equitativo e socialmente comprometido.

2.3. Participação público-privado e privatização

Entendemos por privatização da educação, como apresentado na introdução dessa pesquisa, à transferência de gestão educacional e financiamento de entidades públicas para privadas (Adrião, 2008). Corroborando essa tese, Stefan Ball, na introdução do livro Políticas educacionais: questões e dilemas (2022), sustenta que é uma tendência que ganhou destaque em todo o mundo nas últimas décadas. Esse movimento está enraizado em várias racionalidades socioeconômicas e políticas, particularmente o neoliberalismo, e visa (sempre em tese) aumentar a eficiência, introduzir competição e melhorar os resultados educacionais. Os proponentes argumentam que a privatização empodera as famílias por meio de maior escolha e

potencialmente aborda as limitações de escolas públicas subfinanciadas, especialmente em regiões de baixa renda.

No entanto, a privatização da educação levanta preocupações significativas em relação à equidade e ao acesso. Os críticos argumentam que ela frequentemente exacerba as desigualdades existentes, criando um sistema de dois níveis onde as famílias mais ricas têm acesso a oportunidades educacionais superiores, enquanto os alunos desfavorecidos são deixados com recursos cada vez menores nas escolas públicas (Peroni,2020).

A mudança em direção à privatização pode levar à segregação socioeconômica e racial nos sistemas educacionais, reforçando os ciclos de pobreza e limitando a mobilidade social de comunidades marginalizadas, como demostram os estudos de Peroni (2020) e Freitas (2018).

Além disso, evidências empíricas indicam que a privatização não resulta necessariamente em melhores resultados educacionais, particularmente em cenários de poucos recursos. Escolas que fazem a transição para a gestão privada frequentemente enfrentam financiamento inadequado, equipe mal treinada e instalações insuficientes, minando sua capacidade de oferecer educação de qualidade (Freitas, p.73. 2018).

As implicações dessa tendência vão além do desempenho acadêmico individual; elas ameaçam o direito fundamental à educação, conforme articulado pelas estruturas internacionais de direitos humanos. Assim, a privatização da educação apresenta um cenário complexo caracterizado por potenciais benefícios e desvantagens significativas. À medida que os debates continuam sobre sua eficácia e impacto na equidade educacional, ela continua sendo uma questão levando à mercantilização da educação pública.

A participação público-privada na educação, tanto no Brasil quanto no mundo, emerge como um desdobramento significativo do neoliberalismo, que, ao longo das últimas décadas, tem promovido a reconfiguração das fronteiras entre o público e o privado. Esse processo é caracterizado pela crescente influência de atores privados na gestão, financiamento e definição das políticas educacionais, o que levanta sérias implicações para a democracia educacional e para o direito à educação de qualidade para todos.

No âmbito global, o neoliberalismo se consolidou a partir dos anos 1980 como uma corrente dominante que defende a redução do papel do Estado na economia e a ampliação das forças de mercado. No contexto educacional, isso se traduz na busca por alternativas à gestão pública tradicional, incluindo parcerias público-privadas (PPP), escolas *charter*, *vouchers* educacionais e a privatização direta ou indireta de serviços educacionais. Essas práticas visam aumentar a eficiência e a qualidade do ensino por meio da introdução de princípios de mercado

e da competição entre instituições, como aponta Adrião et al. (2021) em suas análises sobre as diversas formas de privatização da educação.

No Brasil, a inserção de práticas neoliberais na educação se intensificou a partir dos anos 1990, período em que o país se alinha às diretrizes do Consenso de Washington e adota reformas orientadas pela lógica do mercado. Conforme discutido por Adrião e Peroni (2020), essa tendência se materializa na promoção de parcerias entre o setor público e o privado, onde empresas e organizações privadas passam a desempenhar um papel central na administração de escolas públicas, na elaboração de políticas educacionais e na oferta de serviços educacionais. Essas parcerias, no entanto, não estão isentas de controvérsias, uma vez que colocam em questão a capacidade do Estado de garantir a educação como um direito universal e igualitário.

A entrada de grupos empresariais na educação básica pública brasileira, como abordado por Adrião et al. (2022), representa uma das manifestações mais evidentes desse processo de privatização. Tais grupos, que incluem desde empresas de tecnologia até grandes conglomerados educacionais, têm promovido a mercantilização do ensino, frequentemente priorizando o lucro em detrimento do compromisso com a educação pública de qualidade. Essa dinâmica pode gerar uma segmentação ainda maior do sistema educacional, onde as desigualdades são acentuadas e o acesso à educação de qualidade torna-se um privilégio de poucos.

Adrião et al. (2021) destacam que a privatização da educação, seja ela explícita ou velada, acarreta uma série de desafios para a efetivação do direito à educação. Entre eles, está a fragmentação do sistema educacional e a diminuição do controle social sobre as políticas públicas. Além disso, a influência crescente do setor privado na educação pública pode minar os princípios democráticos que deveriam orientar a educação, comprometendo sua função social de formação cidadã e de promoção da igualdade.

2.3.1. Relação público-privada no setor educacional

A intensificação da relação público-privada no campo da educação é uma manifestação global que encontra diferentes expressões no Brasil, particularmente no contexto contemporâneo marcado pelo avanço do neoliberalismo e, mais recentemente, do neoconservadorismo. Theresa Adrião (2018) observa que essa articulação ocorre por meio de estratégias de privatização que permeiam a gestão, o currículo e a oferta educacional. Essas práticas se consolidam tanto pela transferência de recursos públicos para empresas privadas quanto pela inserção de investidores externos nas políticas educacionais

Stephen Ball e Deborah Youdell (2007), em sua análise sobre a privatização no setor educacional, destacam dois tipos principais: privatização endógena e privatização exógena**,** já apresentadas na introdução deste estudo. A primeira ocorre dentro das escolas públicas, quando estas passam a adotar práticas gerenciais típicas do setor privado, como foco em resultados, competição e responsabilização. Já a privatização exógena refere-se à entrada de operadores privados no sistema público, seja na prestação de serviços, seja na formulação de políticas. Essa distinção é central para compreender como a educação pública, mesmo permanecendo estatal, pode ser permeada por dinâmicas privatizantes.

No Brasil, a relação público-privada na educação não reflete apenas as tendências globais descritas por Ball e Youdell, mas também se adapta às particularidades do contexto político e econômico nacional. Como Peroni (2020) argumenta, o neoconservadorismo, em conjunto com o neoliberalismo, promove uma educação orientada por valores conservadores, muitas vezes em sintonia com interesses religiosos ou de grandes grupos empresariais. Essa configuração resulta em profundas desigualdades, especialmente no que diz respeito à equidade educacional e ao direito à educação pública e laica.

Para Peroni (2020), o alinhamento entre políticas neoliberais e neoconservadoras reforça hierarquias sociais e culturais, limitando o papel emancipador da educação. Isso se torna especialmente preocupante no Brasil, onde as desigualdades sociais históricas fazem com que a educação pública seja um dos poucos instrumentos de ascensão social para as camadas mais vulneráveis.

Adrião (2018) alerta ainda para o impacto da privatização na fragmentação do sistema educacional. Parcerias público-privadas, por exemplo, podem criar um sistema de "duas velocidades", onde escolas gerenciadas por atores privados oferecem condições e resultados significativamente diferentes das escolas mantidas exclusivamente pelo setor público, aprofundando as desigualdades já existentes.

Além disso, a privatização impacta os níveis de controle social das políticas educacionais, uma vez que as decisões fundamentais passam a ser influenciadas ou até determinadas por interesses privados. Essa transferência de poder compromete a transparência e a responsabilização democrática, dificultando a participação da sociedade civil nos processos de decisão. Como enfatiza Adrião (2018), quando empresas ou organizações privadas assumem papéis centrais na gestão educacional, os objetivos de lucro podem se sobrepor ao compromisso com o direito à educação universal e de qualidade.

Outro impacto significativo da privatização é a padronização curricular e pedagógica, que desconsidera as diversidades regionais e culturais do Brasil. A implementação de materiais

e metodologias desenvolvidas por grandes grupos empresariais, muitas vezes desvinculados da realidade local, resulta em um empobrecimento do processo educativo, restringindo a possibilidade de construção de um currículo crítico e emancipador. Peroni (2020) argumenta que essa padronização não apenas limita a autonomia docente, mas também reduz as oportunidades para que os estudantes desenvolvam um pensamento crítico que questione as desigualdades estruturais. Por fim, a privatização compromete o papel da escola pública como espaço de convivência democrática e plural. A lógica da competição, baseada nas políticas neoliberais, fragmenta a comunidade escolar e enfraquece a solidariedade entre os diferentes atores envolvidos. Isso contrasta diretamente com o objetivo de formar cidadãos conscientes, capazes de participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

O avanço da privatização da educação no Brasil, sob o manto do neoliberalismo e do neoconservadorismo, representa um desafio profundo para a garantia de uma educação pública, democrática e de qualidade. As análises de autores como Ball e Youdell (2007), Adrião (2018) e Peroni (2020) revelam as múltiplas dimensões desse processo, desde a fragmentação do sistema educacional até a perda de controle público sobre políticas essenciais.

No contexto brasileiro, essas dinâmicas são ainda mais preocupantes devido às desigualdades históricas, sociais e econômicas que marcam o país. Diante disso, torna-se fundamental fortalecer a luta pela valorização da educação pública como direito social e elemento central para a construção de uma democracia inclusiva. Isso implica não apenas resistir às tendências privatizantes, mas também promover políticas que fortaleçam o caráter público, inclusivo e plural do sistema educacional.

Por meio de uma análise crítica e fundamentada, é possível entrever os interesses e as consequências das políticas de privatização, contribuindo para o debate público e a construção de alternativas que priorizem o interesse coletivo acima das lógicas mercadológicas. Como destaca Peroni (2020), apenas um sistema educacional profundamente democrático pode oferecer as condições permitidas para a superação das desigualdades estruturais e a promoção de uma coletividade ativa e transformadora.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo teve início com a análise do contexto político atual, identificando possíveis racionalidades que perpassam as políticas que consolidam a educação pública básica em Minas Gerais. E a partir dessa contextualização teórica, tomamos o projeto Somar como objeto de análise, verificando os possíveis impactos causados aos estudantes e profissionais envolvidos na implantação dessa proposta. Nesta investigação nos inspiramos na análise discursiva foucaultiana como abordagem metodológica central. Essa ferramenta analítica permite problematizar os discursos e práticas educacionais envolvidos no projeto Somar, situando-os em suas condições históricas e políticas.

Os discursos foram analisados como parte das práticas discursivas que não apenas comunicam ideias, mas também estruturam relações de poder. Questionamos de que forma os discursos de professores/as e estudantes revelam as dinâmicas de controle e subjetivação operadas pelo projeto Somar. Para isso, a proposta foi dividida em três etapas: aplicação de questionários tendo como público-alvo os estudantes do terceiro ano do ensino médio das escolas pilotos que abrigam o projeto Somar (2021-2023); entrevista semiestruturada com docentes que estão em atuação no projeto Somar na atualidade; bem como repetição da entrevista com professores que deixaram essas escolas devido à implantação do projeto em análise.

A análise do discurso foucaultiana constitui a abordagem metodológica adotada. Para tanto, recorremos aos trabalhos de Ferreira e Traversini (2013), Sobral (2013), Fischer (2001) e Foucault (1996), com intuito de compreender as etapas necessárias à construção dessa análise, partindo do entendimento que o poder e o conhecimento são construídos e disseminados por meio da linguagem. Entende-se, ainda, que os discursos se limitam a formas de comunicação, mas operam como mecanismos de controle e organização do conhecimento, influenciando comportamentos e estruturas sociais (Foucault, 1996).

Utilizamos as seguintes etapas para aplicar a análise do discurso foucaultiana como ferramenta metodológica na pesquisa desenhada: primeiramente, identificamos o objeto de estudo, que são os discursos de professores e estudantes sobre a gestão compartilhada nas escolas públicas da região metropolitana de Belo Horizonte e os documentos relacionados ao projeto Somar que compõem o discurso do governo de Minas Gerais. O intuito foi responder ao objetivo de analisar os discursos produzidos pelo governo, pelo corpo docente e discente em função da implantação e execução do projeto Somar em três escolas estaduais da região metropolitana de Belo Horizonte

A partir da construção da problemática, buscamos contextualizar a importância de entender os discursos dentro do tempo e espaço em que foram produzidos. Por isso, a necessidade de se investigar o contexto histórico da privatização da educação em Minas Gerais e os motivos que levaram à implementação dessa política educacional.

Para isso, identificamos as formações discursivas, que são conjuntos de enunciados que pertencem ao mesmo sistema de pensamento ou prática procurando padrões, temas recorrentes e formas de expressão que revelam como o conhecimento é estruturado e legitimado (Fischer, 2001). Além de examinar os enunciados modulares dentro das formações discursivas, o que envolve identificar o que é dito, como é dito, e quem tem o poder de dizer, analisando as possíveis relações de poder que emergem desses enunciados.

3.1. Aplicação dos questionários

No que tange os processos e trâmites burocráticos à aplicação dos questionários desenvolvidos para coleta de dados na perspectiva dos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, das escolas pertencentes ao projeto Somar em curso desde 2021, obtivemos 16 respostas ao questionário online, sendo que na E.E. Adelino Castelo Branco houve 6 participações online, enquanto na E. E. Francisco Menezes Filho registramos 10 participações online. Não houve participação online na E.E. Maria de Andrade Rezende. Já em relação as respostas dos questionários físicos, na E.E. Adelino Castelo Branco, registramos 2 participações, na E. E. Francisco Menezes Filho, houve 9 participações escritas, e na E.E. Maria Andrade de Resende não houve participação escrita. Diante dessa não homogeneidade nas respostas optamos por ilustrá-las por meio de *prints* dos resultados gerados pelos *goofle forms* e ficaria diferente a cópia dos formulários físicos, como forma de registro, optamos por descrever as respostas. A seguir, o quadro de participantes da pesquisa:

Quadro 1 - Estudantes respondentes dos questionários

	NÚMERO DE ESTUDANTES PARTICIPANTES - FORMULÁRIO IMPRESSO	NÚMERO DE ESTUDANTES PARTICIPANTES - FORMULÁRIO ONLINE	TOTAL DE PARTICIPANTES POR ESCOLA	TOTAL DE PARTICIPANTES
ESCOLA A	9	10	19	29
ESCOLA	2	NÃO HOUVE PARTICIPAÇÃO	2	

B				
ESCOLA B	2	6	8	

Fonte: Elaboração própria (2024).

Cabe ressaltar que o baixo índice de engajamento na pesquisa revelou deficiências nos trâmites burocráticos necessárias aos processos de autorização junto ao comitê de ética[6], ao processo de autorização junto a Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) e ao processo de autorização advindo da associação que gerencia as escolas - Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia (CETEB). Essas deficiências são referentes a morosidade nos processos de resposta aos e-mails e de autorização a pesquisa.

Como a pesquisa do mestrado deve ser realizada dentro do período de dois anos, o cronograma passou por várias adequações, só permitindo o início da aplicação em novembro 2023, data limite para a utilização destes questionários, uma vez que os estudantes já estavam próximos ao final do ano letivo.

Após as autorizações em conformidade com as normas da Secretária de Estado da Educação - SEE/MG, encontramos dificuldades para que o Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia (CETEB), empresa privada que iniciou a gestão das três escolas estaduais públicas dentro do projeto Somar, consentisse a realização e aplicação dos questionários nas escolas pilotos. Cada uma delas conduziu a aplicação dos questionários, a sua maneira, em datas limites que correspondiam à finalização do ano letivo.

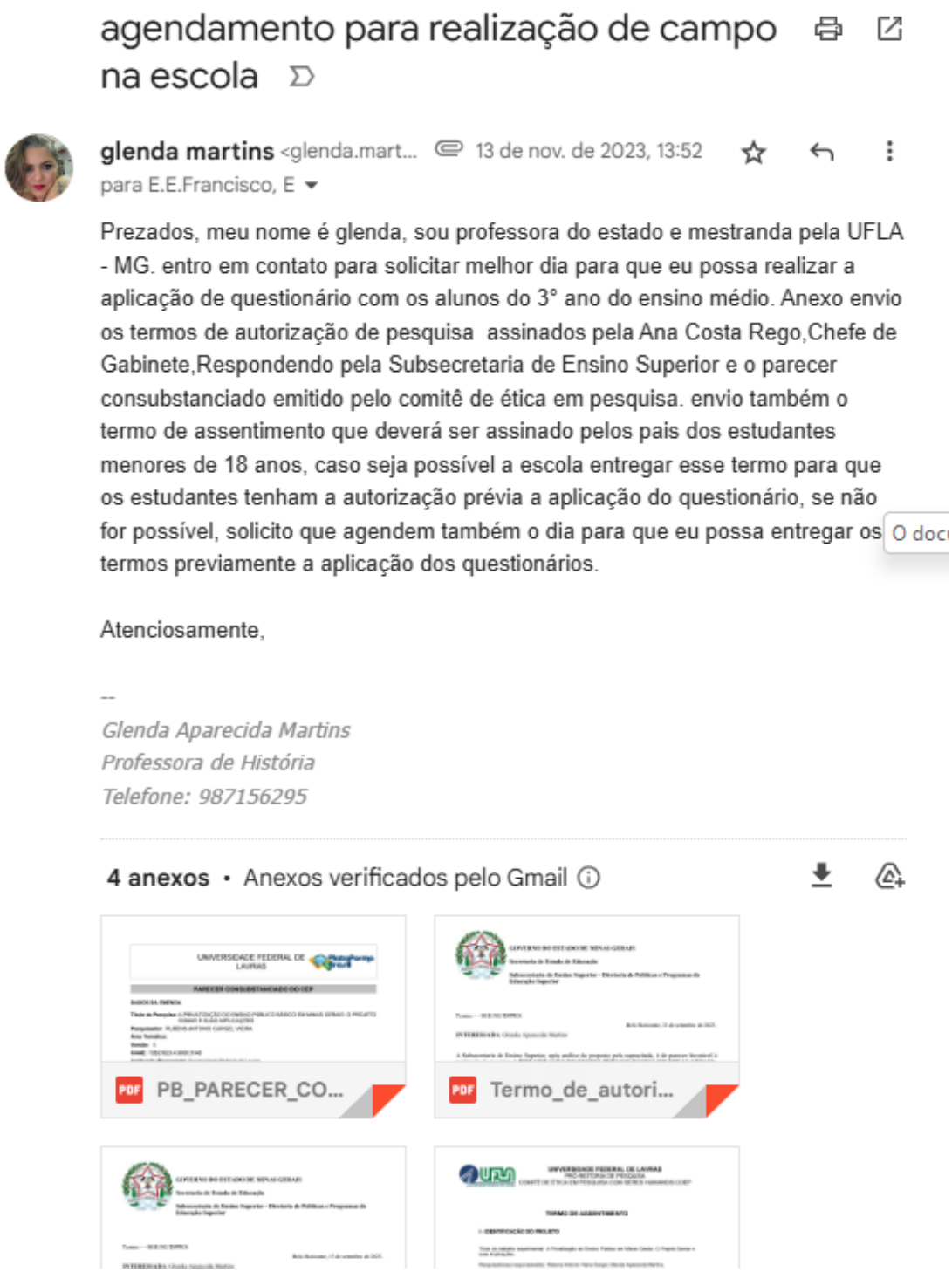
A escola C, situada no município de Sabará foi a mais demorada em conceder autorização para realização da pesquisa. Realizamos duas visitas à instituição com intuito de apresentar a proposta da pesquisa e as autorizações obtidas junto à Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) e ao comitê de ética. Entretanto, só foi possível aplicar os instrumentos da pesquisa na última semana de dezembro, fato que impossibilitou o contato direto com os estudantes. Esse contato era essencial para esclarecer o propósito do estudo e a importância da participação dos estudantes inseridos no terceiro ano do ensino médio. Tanto o formulário de autorização para a participação dos estudantes na pesquisa quanto a convocação dos estudantes foram realizadas pelos gestores da escola. Fato que impediu uma explicação aos estudantes sobre os objetivos da pesquisa em questão.

[6] A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética portando o número do parecer: 6.278.010.

As escolas situadas na região da Pampulha tiveram um processo mais agilizado, entramos em contato com a escola em (13/11/2023) e fizemos aplicação em datas diferentes. Na escola A, situada também na região da Pampulha no bairro Ouro Preto recebeu nosso e-mail de solicitação de agendamento da aplicação dos questionários na data já mencionada e realizamos a aplicação em (05/12/2023). Optamos por inserir as imagens (Prints da tela) da troca de e-mails realizada durante a pesquisa, não apenas como evidências administrativas, mas também como registros que revelam dinâmicas de poder e os mecanismos de controle sutis que atravessaram o processo de investigação. Essa escolha reflete uma preocupação em evidenciar como os instrumentos e protocolos burocráticos não são neutros, mas configuram práticas discursivas que moldam relações e delimitam espaços de ação no campo da pesquisa educacional.

A imagem abaixo mostra o e-mail enviado pela pesquisadora à equipe gestora da Escola Estadual Francisco, solicitando o agendamento da aplicação de questionários com estudantes do 3º ano do ensino médio como parte de sua pesquisa de mestrado. A mensagem, enviada em 13 de novembro, mostra o esforço da pesquisadora em garantir a legalidade e a ética da pesquisa, com o envio dos termos de autorização assinados por instâncias competentes da SEE/MG e pelo comitê de ética. Ao incluir essa imagem no corpo do texto, buscou-se não apenas apresentar uma evidência documental do processo de agendamento, mas também refletir criticamente sobre como práticas administrativas e burocráticas operam como dispositivos de poder, influenciando o acesso às escolas e moldando as condições sob as quais a pesquisa educacional se realiza no contexto da gestão compartilhada com o CETEB no âmbito do projeto Somar.

Figura 1 – Cópia de e-mail solicitando autorização para aplicação de questionário. Escolas A B e C.

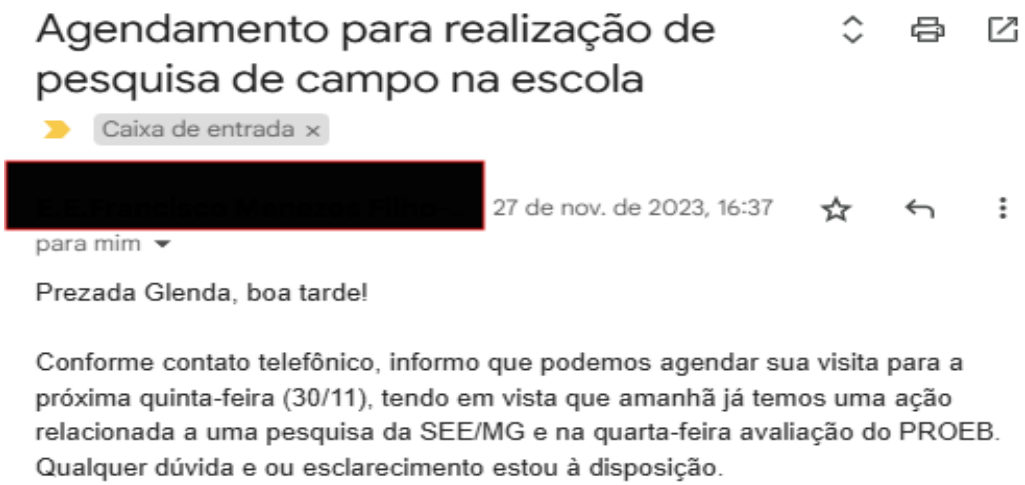


Fonte: Arquivo pessoal, (2023).

A imagem seguinte complementa o processo de agendamento da aplicação dos questionários na escola A, localizada na região da Pampulha, ao apresentar a resposta da gestão escolar ao e-mail anteriormente enviado. A mensagem, datada de 27 de novembro de 2023,

confirma a autorização para a realização da pesquisa no dia 30 do mesmo mês, após alinhamento prévio via contato telefônico. Esse registro reforça como, apesar das limitações impostas pelo encerramento do calendário letivo e da sobreposição de outras atividades institucionais — como avaliações internas e a aplicação da PROEB —, houve disposição por parte da escola em viabilizar a entrada da pesquisadora. Ao incorporar esse e-mail como evidência, o estudo não apenas documenta os trâmites administrativos necessários para a realização do campo, mas também destaca as articulações entre diferentes temporalidades institucionais, além de ilustrar os desafios enfrentados por pesquisas educacionais que dependem da anuência de múltiplos atores e da disponibilidade de janelas institucionais em contextos escolares marcados por intensa programação e controle de rotinas.

Figura 2 – Cópia de e-mail justificando a negativa de realizar a aplicação dos questionários. Escola A.



Fonte: Arquivo pessoal, (2023).

Solicitamos que as permissões pudessem ser entregues na quinta-feira dia 30 de novembro de 2023, no entanto, a escola não autorizou nossa presença tendo como justificativa a realização das provas externas (PROEB). Além disso, fomos informados que as avaliações na escola iriam até o dia 06 de dezembro de 2023. Esse episódio nos dá pistas de como a temporalidade e a organização escolar são marcadas por demandas das avaliações externas. Que, além de monitorar e avaliar os estudantes, operam como mecanismos de controle que regulam a dinâmica institucional. No caso de nossa pesquisa, impactou no espaço de inserção

do pesquisador, revelando o limite entre os objetivos da pesquisa e a lógica normativa que estrutura a rotina escolar. Conforme e-mail baixo:

Figura 3 – Cópia de e-mail tentativa de agendamento da aplicação dos questionários. Escola A.

Fonte: arquivo pessoal (2023).

Comparecemos na escola A, na quinta feira dia 30 de novembro de 2023, onde fomos recepcionados pela então diretora que conversou por bastante tempo conosco. Nessa conversa, ela apresentou as dificuldades que a escola enfrentava antes da implantação do projeto Somar, e como esses desafios estão sendo sanados nessa nova gestão. Ela concordou em apresentar a pesquisa em pauta para os estudantes, distribuir os termos de autorização e marcar um dia para a aplicação dos questionários.

A imagem abaixo apresentada mostra o e-mail enviado por nós, em 13 de novembro de 2023, solicitando o agendamento da aplicação de questionários com estudantes do 3º ano do ensino médio. No corpo da mensagem, ela informa que os termos de assentimento seriam entregues aos alunos no dia 21 de novembro, com retorno à escola previsto para o dia 23, a fim de realizar a aplicação dos questionários. O e-mail também anexa documentos formais, como

o termo de autorização expedido pela SEE-MG e o parecer favorável do Comitê de Ética da pesquisa, evidenciando o cumprimento de todos os trâmites éticos e institucionais exigidos.

Esse e-mail dialoga diretamente com o relato da visita à escola A, realizada em 30 de novembro de 2023. Nessa data, fomos recebidos pela diretora, que, conforme antecipado na comunicação anterior, já estava ciente da pesquisa. Durante a conversa, ela compartilhou as dificuldades enfrentadas pela escola antes da implementação do Projeto Somar e como a nova gestão tem atuado para superá-las. Demonstrando alinhamento com o que foi combinado previamente, a diretora confirmou seu apoio à pesquisa, comprometeu-se a apresentar a proposta aos estudantes, distribuir os termos de autorização e definir uma data para a aplicação dos questionários.

Assim, a imagem do e-mail evidencia o planejamento ético e logístico da pesquisa, enquanto o relato da visita mostra a efetivação desse planejamento em campo, destacando a importância do diálogo com a gestão escolar para a viabilização da etapa empírica.

Figura 4 – Cópia de e-mail justificando a negativa de realizar a aplicação dos questionários. Escola C.

Fonte: arquivo pessoal (2023).

As escolas procederam de maneira semelhantes, não tivemos acesso direto às turmas para apresentar a pesquisa e seus objetivos. Em duas das instituições, as gestoras sugeriram que aguardássemos em espaços como bibliotecas e salas de aulas vazias e recebesse os estudantes que, segundo os gestores, se prontificaram a participar da pesquisa e tiveram um formulário de consentimento dos pais assinado. Já na escola C, não houve a aplicação dos questionários devido à ausência dos estudantes reforçando uma dinâmica de distanciamento e controle que caracterizou todo o processo.

As dificuldades enfrentadas durante a aplicação dos questionários, especialmente os atrasos e a falta de acesso direto aos estudantes, revelam não apenas a complexidade dos processos burocráticos em contextos educacionais sob gestão público-privada, mas também o controle sobre o fluxo de informações e a interdição dos discursos. Como aponta Foucault em "A Ordem do Discurso" (1996), o discurso é constantemente regulado por mecanismos de controle e exclusão, que delimitam o que pode ou não ser dito, quem pode falar e em quais circunstâncias. Esse controle discursivo manifesta-se na dificuldade de acesso a determinados sujeitos sociais, evidenciando estratégias de poder que restringem a circulação de vozes dissonantes ou críticas no campo educacional (Foucault, 1996).

2.3.2. Entrevista aos professores atuantes no projeto

Dando continuidade às etapas de coletas de dados, iniciamos a fase das entrevistas aos grupos de professores. Considerando os aspectos éticos, é importante ressaltar que a decisão de participação da pesquisa foi opcional para os entrevistados. Eles poderiam escolher não participar caso sentissem qualquer discordância. Para preservar o sigilo, os participantes não foram identificados, sendo que cada docente foi designado por um número de 1 a 3, e cada uma das escolas foi chamada de A, B e C.

A escolha da entrevista como método objetivou obter uma materialidade como forma de interpretar os discursos docentes. Acreditamos que a entrevista seja vantajosa por oferecer perspectivas sobre as experiências cotidianas dos entrevistados e permite a emergência de narrativas singulares que enriquecem a análise. Optamos pela entrevista semiestruturada para criar um ambiente mais tranquilo entre pesquisador e entrevistado, facilitando a obtenção de dados relevantes. Esse tipo de entrevista permite que os entrevistados abordem aspectos e temas não previamente discutidos, além de possibilitar a discussão de pontos importantes que não estejam no roteiro de questões.

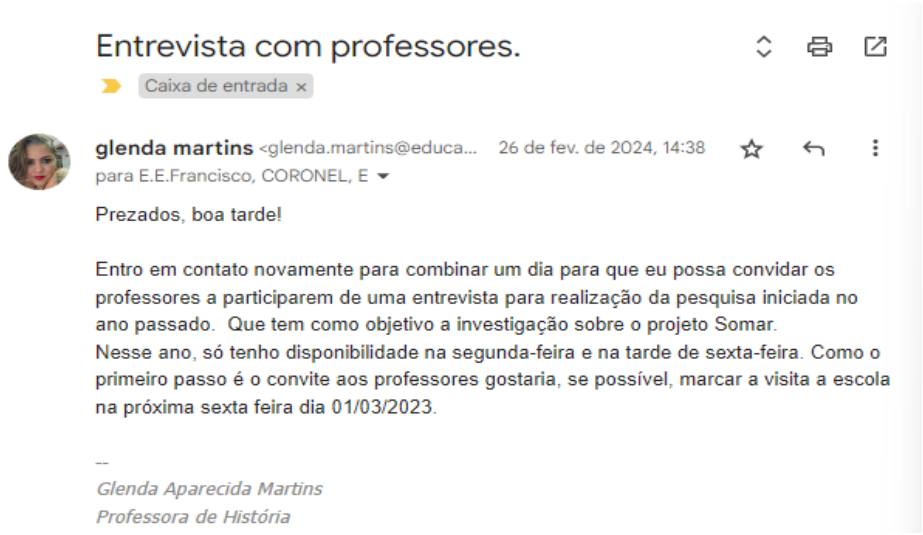
Entretanto, enfrentamos barreiras institucionais ao longo do processo. Não obtivemos autorização para realizar o convite diretamente aos professores, o que limita significativamente

o alcance dessa etapa da pesquisa. Apesar dos termos enviados e-mails às escolas solicitando autorização para convidar os docentes para participar das entrevistas, a negativa reforça as dinâmicas de controle e as tensões estruturais que atravessam o campo educacional, evidenciando como as práticas institucionais podem silenciar ou restringir a manifestação de vozes críticas. Essas limitações, por si só, são reveladas das relações de poder que configuram como condições para a realização de pesquisas em contexto.

Enviamos o e-mail solicitando autorização às escolas para realizar o convite aos professores para participação das entrevistas**.**

Figura 5 – Cópia de e-mail autorização para convite a realização de entrevistas.

.



Fonte: Arquivo pessoal. (2 fev. 2024).

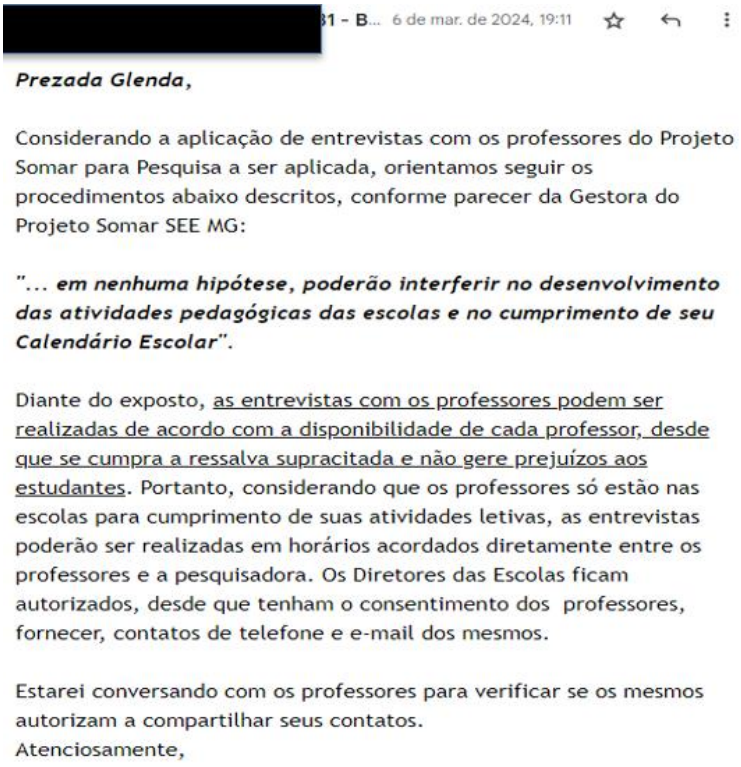
E como resposta obtivemos dois e-mails com a justificativa de que a escola fazia parte de uma gestão compartilhada junto a CETEB e que a solicitação aguardava retorno dessa parte. Até que recebemos uma ligação negando nosso pedido de agendamento para realização do convite aos professores e em seguida um e-mail ratificando as informações discutidas na ligação abaixo descrita.

Em 27 de fevereiro de 2024, às 8h58 da manhã, o diretor da CETEB em exercício, realizou uma ligação via *WhatsApp* para comunicar a negativa de acesso às escolas integrantes do projeto Somar, para que pudéssemos realizar o convite a participação de entrevistas aos professores em atuação no projeto. Ele argumentou que a interação com os docentes comprometeria o andamento da escola e prejudicaria os estudantes, uma vez que implicaria em sua retirada das salas de aula.

O diretor afirmou que pesquisas realizadas nas escolas, de modo geral, utilizavam formulários online como principal instrumento de coleta de dados e sugeriu que o mesmo procedimento fosse adotado para realização dessa pesquisa. Ao ser apresentado o argumento sobre as diferenças metodológicas propostas no projeto de pesquisa, ele discordou veementemente, apesar dessas diferenças estarem claramente descritas no projeto previamente aprovado pela gestão. Ele declarou que entraria em contato com a Secretaria de Estado da Educação (SEE) para obter elucidações. Mesmo após novas tentativas de explicação sobre as etapas detalhadas no projeto, ele reiterou que não compreendia tais aspectos.

Apresentamos e-mail encaminhado as escolas A, B e C demonstrando a tentativa de contato com os professores.

Figura 6 – Cópia de e-mail justificando a negativa de realizar o convite aos professores em horário escolar. Escola B.



[redacted] – B... 6 de mar. de 2024, 19:11

Prezada Glenda,

Considerando a aplicação de entrevistas com os professores do Projeto Somar para Pesquisa a ser aplicada, orientamos seguir os procedimentos abaixo descritos, conforme parecer da Gestora do Projeto Somar SEE MG:

"... em nenhuma hipótese, poderão interferir no desenvolvimento das atividades pedagógicas das escolas e no cumprimento de seu Calendário Escolar".

Diante do exposto, as entrevistas com os professores podem ser realizadas de acordo com a disponibilidade de cada professor, desde que se cumpra a ressalva supracitada e não gere prejuízos aos estudantes. Portanto, considerando que os professores só estão nas escolas para cumprimento de suas atividades letivas, as entrevistas poderão ser realizadas em horários acordados diretamente entre os professores e a pesquisadora. Os Diretores das Escolas ficam autorizados, desde que tenham o consentimento dos professores, fornecer, contatos de telefone e e-mail dos mesmos.

Estarei conversando com os professores para verificar se os mesmos autorizam a compartilhar seus contatos.
Atenciosamente,

Fonte: Arquivo pessoal.6 mai. 2024

Após esse e-mail não recebi nenhuma atualização para a autorização necessária. As seguintes checagens, feitas por telefonemas, após esse e-mail encontraram a mesma resposta: de que nenhum(a) professor(a) se interessou em participar das entrevistas.

Nossa proposta inicial considerava a participação anônima dos entrevistados, e cada um dos docentes seria identificado por uma simbologia professor 1, 2, 3, como garantia de sigilo,

em cada uma das escolas, nomeados de A, B e C. A opção pelo recurso da entrevista teve como intenção colher informações para a compreensão do contexto, por meio das vozes dos sujeitos diretamente envolvidos, ressaltando seus pontos de vistas.

3.3. Entrevista com docentes remanejados

A Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) negou o pedido de disponibilização de nomes dos funcionários remanejados, baseados na justificativa de proteção dos dados, mesmo com a apresentação dos documentos que autorizaram a realização da pesquisa. Há de se ressaltar que essa etapa era essencial para mensurar e viabilizar a análise proposta para se atender plenamente os objetivos:

- Demonstrar as transformações ocorridas nas escolas piloto no que tange a administração, gestão e movimentação de pessoal na escola;
- Produzir empiria sobre impacto da efetivação do projeto Somar na vida laboral dos docentes e discentes.

Pois, em razão da não participação dos professores atuantes no projeto, a análise ficou limitada, pois só contamos com o ponto de vista dos professores remanejados.

Em abril de 2024, tivemos contato com alguns professores que atuaram nas escolas A e B, por meio de contatos pesquisados via redes sociais, o que nos possibilitou coletar os dados para apresentar uma análise do modo como os professores sofreram os impactos da implantação desse projeto. Abaixo um quadro resumo sobre os professores participantes neste estudo.

Quadro 2 - Professores participantes da Pesquisa

PARTICIPANTES	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA	DISCIPLINA QUE LECIONA	TIPO DE CONTRATAÇÃO
ESCOLA A	6 anos	Educação Física	Efetivo
	19 anos	Língua Portuguesa	Efetivo
ESCOLA B	5 anos	Filosofia	Efetivo
ESCOLA C	Não houve participantes	Não houve participantes.	Não houve participantes.

Fonte: Elaboração própria (2024).

3.4. Negativa de autorização para convite a realização de entrevistas com professores que atuam no projeto

O episódio ocorrido em 27 de fevereiro de 2024, em que o diretor da Organização Social (OSC) CETEB, negou o acesso às escolas para pudéssemos convidar professores a participarem desta pesquisa, representa uma experiência concreta de tensionamento entre diferentes interesses e perspectivas no contexto do projeto Somar. A justificativa apresentada pelo diretor, de solicitar aos professores participação nas entrevistas poderiam atrapalhar o andamento da escola e dos estudantes ao retirar os professores por alguns minutos da sala de aula, revela um posicionamento que privilegia a lógica operacional da gestão em detrimento do aprofundamento de reflexões sobre o cotidiano escolar.

Durante a conversa, ele sugeriu que adotássemos métodos de coleta de dados que, segundo ele, seriam menos intrusivos, como o uso exclusivo de formulários, desconsiderando a proposta metodológica originalmente aprovada pela Secretaria de Estado da Educação (SEE). A negativa de dialogar sobre as diferenças entre as metodologias evidencia não apenas uma discordância pontual, mas também uma prática de interdição discursiva que busca delimitar quais formas de produção de conhecimento são legitimadas e quais são silenciadas no espaço escolar.

Este fato nos permite aprofundar uma análise sobre as estratégias de controle exercidas pela CETEB, sobretudo em relação ao controle de espaços de fala e à contenção de discursos que poderiam tensionar a gestão compartilhada ou evidenciar suas contradições. Sob a perspectiva foucaultiana, entendemos que o poder não é algo que se possui, mas que circula e se manifesta nas relações cotidianas, muitas vezes de forma sutil e capilar, por meio de restrições e imposições.

A decisão de barrar esta pesquisa, mais do que uma medida administrativa, pode ser compreendida como uma interdição discursiva, conceito explorado por Foucault em seu texto "A Ordem do Discurso" (1996), que refere-se aos processos pelos quais certos discursos, temas ou opiniões são proibidos, limitados ou considerados inaceitáveis em um dado contexto social. Foucault argumenta que o discurso não é neutro ou livre, mas sim constantemente controlado e regulado por mecanismos sociais, políticos e institucionais que buscam manter o poder e a ordem. Entendemos que ao regular a circulação de narrativas houve uma proteção a gestão compartilhada de eventuais críticas ou problematizações. Este controle sobre as narrativas no âmbito das políticas educacionais e das parcerias público-privadas, como a gestão

compartilhada pelo CETEB, é parte de uma estratégia ampla de construção e legitimação de determinadas verdades sobre a educação pública.

A recusa do representante da CETEB, em permitir a realização das entrevistas pode ser vista como uma estratégia de controle sobre os espaços de fala e sobre os corpos docentes. Ao negar o acesso, a CETEB está exercendo uma forma de poder ao limitar a circulação de discursos críticos que possam questionar a gestão compartilhada ou revelar tensões e contradições no cotidiano escolar. Foucault nos mostra que o poder está presente nas relações cotidianas e se manifesta na forma de restrições e imposições, como neste caso, onde a decisão de barrar a pesquisa não é simplesmente administrativa, mas um mecanismo para controlar narrativas (Fischer, 2001).

O argumento que a entrevista atrapalharia o andamento da escola e prejudicaria os estudantes, nos soa como uma tentativa de construir uma verdade oficial. Ao defender que pesquisas deveriam ser realizadas por meio de formulários, ele impõe um regime de verdade (Fischer, 2001) no qual a metodologia aprovada e utilizada pelos pesquisadores é deslegitimada. Ao definir como o conhecimento deve ser produzido, ele controla o tipo de discurso que pode ser gerado dentro da escola. Este controle reflete o que Foucault chama de "governamentalidade", ou seja, o exercício do poder de governar não apenas as instituições, mas também as formas de saber e os modos de subjetivação (Foucault 2022).

A recusa de permitir que os professores participem das entrevistas reflete as lógicas neoliberais que buscam transformar a educação em uma mercadoria. Ao impedir que os docentes expressem suas experiências e vozes, a gestão compartilhada com o CETEB reforça uma postura tecnocrática, onde os atores locais – os professores têm sua subjetividade limitada. A proposta do formulário, por exemplo, além de padronizar e descontextualizar as respostas, retira a dimensão crítica e reflexiva dos docentes. Essa padronização favorece um modelo de gestão em que a eficiência técnica e o controle quantitativo (números, estatísticas, resultados rápidos) predominam sobre o diálogo e a construção coletiva de conhecimento.

Apesar do poder exercido pela CETEB, é importante observar que os pesquisadores resistiram ao argumentar a importância metodológica da entrevista e insistir na validade da aprovação do projeto. Essa resistência cria uma disputa discursiva, em que os pesquisadores tentam reintroduzir a legitimidade de sua abordagem frente ao discurso dominante da gestão. A recusa da OCS em dialogar sobre as diferenças metodológicas pode ser vista como uma tentativa de silenciamento, uma estratégia comum em contextos de governamentalidade neoliberal, onde a eficiência e a produtividade suprimem a pluralidade de vozes.

Este episódio revela o embate entre diferentes formas de saber e poder, em que o controle sobre o acesso à informação e à fala dos professores reflete as tensões maiores em torno da privatização e da gestão compartilhada no campo educacional. A análise do discurso nos permite entender que a recusa ao acesso não é um simples problema burocrático, mas parte de uma estratégia de controle e de construção de uma verdade que favorece as parcerias público-privadas e marginaliza perspectivas críticas.

3.5. Apresentação do corpus documental da pesquisa

O corpus da presente pesquisa foi compilado e apresentado em formato de quadro, com o objetivo de facilitar a compreensão dos documentos utilizados durante o percurso deste estudo. Trata-se de um conjunto de documentos oficiais e editais relacionados à política educacional do governo de Minas Gerais, sob a gestão de Romeu Zema, entre 2019 e 2024, os quais organizam e regulam as formas de dizer sobre a educação básica no estado.

A análise vai além da leitura dos conteúdos explícitos para explorar as lacunas e silenciamentos que configuram disputas de poder no campo educacional, as condições históricas e políticas que legitimam os discursos de privatização e gestão compartilhada, articulados ao projeto Somar e as estratégias discursivas que constroem uma verdade oficial sobre os impactos positivos da parceria público-privada.

Quadro 3 – Corpus documental da pesquisa

Plano de Governo de Romeu Zema "Liberdade Ainda Que Tardia" (2018)	Analisar as propostas para a educação mineira na gestão do Governo Romeu Zema (2019-2022)
Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI)	Analisar as concepções e pressupostos político pedagógicos presentes nos conceitos, conteúdos e discurso do documento e as propostas para a educação estadual.
Editais - projeto Somar (nº 04, 05 e 06/2021)	Analisar as concepções e pressupostos político pedagógicos presentes nos conceitos, conteúdos e discurso do documento.
Parecer do credenciamento das OSC – 2024	Analisar as concepções e pressupostos político pedagógicos presentes nos conceitos, conteúdos e discurso do documento.
Pareceres da Comissão de Monitoramento e Avaliação da SEE/MG das escolas A, B e C referente aos anos 2021 – 2024.	Analisar as concepções e pressupostos político pedagógicos presentes nos conceitos, conteúdos e discurso do documento.

Fonte: Documentos da pesquisa (2018-2024).

A análise desses documentos buscou compreender as concepções e pressupostos político-pedagógicos que permeiam as propostas e diretrizes para a educação no estado, bem como suas implicações práticas na gestão e no cotidiano das escolas, com o foco nas três instituições incorporadas ao projeto Somar. Segue uma breve apresentação da documentação e proposta de análise.

- **Plano de Governo de Romeu Zema: "Liberdade Ainda Que Tardia" (2018).** Este documento oferece uma visão abrangente das intenções e propostas do governo, inclusive no que se refere à educação. A análise focou em identificar as prioridades educacionais estabelecidas, as estratégias de implementação e os impactos esperados nas escolas e comunidades mineiras durante esse período, especificamente as escolas cooptadas pelo projeto Somar. Disponível em: https://estaticog1.globo.com/2018/11/promessas/Minas_Gerais_Zema.pdf .Acesso em 03 fev.2025.
- **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI).** O presente documento dispõe de uma abordagem integrada para o desenvolvimento do estado, incluindo diretrizes para a educação. Analisamos as concepções político-pedagógicas contidas no documento, explorando como essas diretrizes se alinham ou divergem das propostas apresentadas no plano de governo. Disponível em: https://www.mg.gov.br/planejamento/pagina/planejamento-e-orcamento/plano-mineiro-de-desenvolvimento-integrado-pmdi/plano-mineiro-de. Acesso em 03 fev.2025.
- **Editais do projeto Somar (nº 04, 05 e 06/2021).** Os editais relacionados ao projeto Somar são fundamentais para entender iniciativas específicas implementadas no contexto escolar. A análise buscou elucidar os conceitos e conteúdo que sustentam esses editais, dialogando com as entrevistas com professores e falas de outras personalidades da educação além de discutir as implicações das propostas para a prática pedagógica nas escolas. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/17185-editais-projeto-somar . Acesso em 03 fev.2025.
- **Edital de Credenciamento das Organizações da Sociedade Civil (OSC) – 2024.** O parecer sobre o credenciamento das OSC's foi analisado para compreender como essas organizações são integradas ao sistema educacional e quais são as concepções

pedagógicas que fundamentam essa inclusão. Avaliar a relação entre o governo e as OSC's é essencial para entender as dinâmicas de colaboração e resistência no campo da educação. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/07/Edital-de-Credenciamento-SEE-SOMAR-n.o-01-2024-Public.-31-07-24.pdf .Acesso em: Acesso em 03 fev.2025.

- **Pareceres da Comissão de Monitoramento da SEE/MG das três escolas (2022-2024).** Por fim, os pareceres da comissão de monitoramento fornecem um panorama sobre a execução do projeto Somar. Estes pareceres foram analisados para incorporar aos dados da pesquisa a forma como a SEE-MG vem avaliando a execução do projeto Somar. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/acoes/principais-programas-e-projetos/ . Acesso em: Acesso em 03 fev.2025.

O corpus documental apresentado é diversificado e permitiu um parecer aprofundado sobre a emergência do

projeto Somar no contexto das políticas educacionais propostas e implementadas na gestão de Romeu Zema.

4 O PROJETO SOMAR

O estado de Minas Gerais é caracterizado por sua diversidade cultural e econômica, e isso reflete em seu processo de desenvolvimento socioeconômico o contexto brasileiro. No âmbito da educação, as mudanças ocorridas pelas reformas em vigor no país desde 1990, em decorrência da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), transformaram o cenário educacional.

Em meio a essas transformações o avanço do neoliberalismo e seus impactos na educação tem se consolidado como tema de debates constante entre acadêmicos e especialistas. Autores como Adrião (2009), Ball (2014), Ball; Youdell (2007), Freitas (2018), Laval (2003), Peroni (2007, 2020) abordam questões como: a democracia é afetada com a introdução de um pensamento econômico tecnicista na educação? Ou os direitos fundamentais dos estudantes assegurados em leis, são comprometidos? Essas problematizações destacam a preocupação com a interferência de políticas neoliberais no campo educacional e suas possíveis consequências.

No contexto Minas Gerais, possíveis respostas a esses questionamentos podem ser exploradas por meio da análise da implantação de políticas neoliberais, que tem sido intensificada na última décadas, especialmente através de processos de privatizações. Nesse cenário, surge o projeto Somar integrante do conjunto de políticas educacionais em curso no estado, implantado por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEE-MG), em 28 de abril de 2021. Trata-se de uma iniciativa que propõe o compartilhamento da gestão de escolas de ensino médio da rede estadual com Organizações Sociais da Sociedade Civil (OSC) sem fins lucrativos. Para compreender melhor o histórico e as implicações desse modelo de gestão compartilhada, é essencial retomar as análises apresentadas por Lima, Prado e Shimamoto, que exploram as bases e os desdobramentos desse tipo de política educacional.

> Sua implementação ocorre na década de 1990 com origem no discurso oficial de que o intervencionismo estatal é antieconômico e antiprodutivo, provocando uma crise fiscal no Estado. Assim, a solução para a crise aponta no sentido de reconstruir o mercado, a competição e o individualismo, eliminando a intervenção do Estado e reduzindo, deste modo, as funções relacionadas ao Estado de Bem-estar Social. A implantação e implementação de um modelo de gestão que coaduna com essa ótica é denominado de gestão compartilhada (Lima; Prado; Shimamoto, 2011, p.9).

Inicialmente, o projeto foi implementado em três escolas de Belo Horizonte e de sua região metropolitana, como uma experiência piloto. As escolas selecionadas foram Escola Estadual Francisco Menezes Filho e Maria Andrade Resende, ambas localizadas em Belo

Horizonte, e a Escola Estadual Coronel Adelino Castelo Branco, em Sabará. Contudo, mesmo antes de avaliar os resultados da fase piloto, o governo de Minas Gerais já sinalizava a intenção de ampliar o projeto, como afirma em sua apresentação: “No entanto, espera-se que, com o tempo e com base nos resultados apresentados, o projeto seja expandido para mais escolas do Estado” (SEE-MG,2021).

O SindUTE-MG criticou a proposta do governo, argumentando que não houve discussão com os setores interessados e que a política foi desenvolvida sem a devida participação popular. Segundo o sindicato (SIND-UTE/MG,2021) uma reforma profunda no direito social fundamental da educação deveria ter sido debatida de forma transparente, com a participação de especialistas e entidades representativas dos professores e estudantes. Outro ponto de crítica está relacionado a apresentação do projeto, que ocorreu durante a pandemia da Covid-19. Esse contexto dificultou o debate e a resistência diante da proposta, uma vez que os estudantes e professores estavam exercendo suas atividades de modo remoto. Essa dificuldade é explicitada em uma carta aberta escrita pelos professores da E. E Coronel Castelo Branco, que explica os desafios enfrentados para discutir e resistir às mudanças da proposta.:

> CARTA ABERTA Á POPULAÇÃO
> (Professores e professoras da E. E. Coronel Adelino Castelo Branco, Profissionais técnico-administrativos e Auxiliares da educação básica)
> “Vivemos tempos sombrios, onde as piores pessoas perderam o medo e as melhores perderam a esperança”. Hanna Arendt.
> Nós, educadores comprometidos com a formação humana de milhares de jovens sabarenses, estamos nos sentindo reféns do governo de Romeu Zema Neto, atual chefe do poder executivo do Estado de Minas Gerais, que junto de uma dezena de representantes fascistas trabalham incansavelmente na manipulação dos direitos civis, principalmente, dos menos favorecidos, como também do acesso à educação e na qualidade de trabalho oferecida aos servidores da casa. Esse desgoverno, ressaltamos, desgoverno, alimenta a consolidação de um cenário inóspito, instaurado de maneira abusiva, excludente e arbitrária, visto que mais de 50 servidores da nossa escola serão obrigados a se realocarem sem qualquer consulta, entendimento e autonomia. Sim, a nossa escola está à venda! No atual cenário, a nossa instituição de ensino, que há mais de 56 anos contribui com excelência para a formação humana e intelectual de boa parte da nossa comunidade, foi integrada ao projeto piloto Somar, que visa às gestões administrativa e pedagógica de forma compartilhada com organizações da sociedade civil. Com justificativa insustentável e autoritarismo, o governo Zema avança nas negociações e, consequentemente, na implantação lastimável de mais uma de suas balbúrdias. Se houvesse, por menor que fosse, qualquer interesse em melhorar os índices de crescimento intelectual dos (as) estudantes, assim como as aprovações e inibir a evasão escolar, a escola estaria apta a receber todo e qualquer investimento financeiro, material e intelectual proveniente do Estado, o que seria justo. No entanto, o espetáculo ao qual estamos assistindo é trágico. Nossos (as) professores (as), gestores (as) imediatos (as) não têm medido esforços para alavancar a qualidade do ensino prestado à comunidade escolar.

> Desse modo, não podemos permitir que tratem a nossa história, a identidade do nosso povo, a vida estudantil de centenas de jovens, assim como a dedicação e o profissionalismo dos (as) nossos (as) docentes como mercadoria. Não estamos falando de uma moeda de troca, mas, sim, de um direito, com isonomia e justiça, já que a educação vai muito mais além, ela é capaz de transformar a vida das pessoas, tanto na prospecção de um futuro melhor quanto na elevação do próprio ser social. Não podemos permitir que o atual governo nos trate apenas como um número. Assistimos horrorizados ao extermínio sistemático dos nossos direitos e da nossa história, sobretudo daqueles que lutaram, estudaram e dedicaram-se ao concurso público; não fomos à cidade administrativa pedir uma oportunidade de trabalho a ninguém. Fomos avaliados e considerados aptos a exercermos a carreira pública com autonomia e destreza. A nossa insatisfação decorre da falta de diálogo, atenção e zelo, mas também do desrespeito, da leviandade e da arbitrariedade por parte do executivo estadual mineiro e da Secretaria de Estado de Educação que, agora, dizem pensar no que é melhor para a nossa escola e também para os nossos servidores. Mas, nós, sabarenses, repudiamos veemente essa conduta e também os interesses do projeto Somar, que, a nosso ver, não é frontal e tampouco transparente. Nesse sentido, apelamos à Sociedade sabarense, ao Sind-UTE MG, aos deputados e a todos àqueles que acreditam na educação que lutem conosco pela garantia do trabalho de todos (as) os (as) servidores da escola.
> Sabará, 8 de maio de 2021.

Conforme expõe a carta mencionada, não houve diálogo entre a Secretaria de Estado de Educação (SEE/ MG) e os servidores das escolas envolvidas. Esta ausência de interlocução também pode ser constatada através das falas dos professores por nós entrevistados, que afirmam:

> Nós fomos informados, nós ficamos sabendo através da publicação dos jornais, dos editais. Na sequência, cobramos uma posição da direção da escola. Teve essa tentativa de participarmos da reunião do Maria Rezende, onde fomos literalmente expulsos. E tivemos uma reunião com a secretária de Educação e membros lá daquela parte que cuida da transferência (...). Não, tivemos com a secretária, não, nem com o superintendente. A superintendente da Regional C, ela nos comunicou que o projeto ia ser implantado e que cada um de nós já começássemos a procurar uma escola para nossa remoção" (Professora 3, Escola A).

Essa experiência foi corroborada por outro professor:

> "Foi bem imposição mesmo, no sentido de que essa escola vai ser implantada no projeto SOMAR e é isso aí. Sem maiores... Sem nenhum esclarecimento, sem nenhuma dúvida, a galera entrou em desespero, principalmente os que não eram efetivos, só as cantineiras, o pessoal administrativo, esses caras muito preocupados e os professores também não designados, né, de contrato e os servidores também, porque já havia, já há, né, as escolas já estão bem lotadas, né, já tem os seus cargos bem completos, né, então esse remanejamento, ele foi muito completo, muito completo (Professora 2, Escola B).

Esses relatos evidenciam uma implantação autoritária do projeto, caracterizando as relações de poder no âmbito do governo de Romeu Zema. Tal abordagem coaduna a a tese de Freitas (2018), que afirma que a escola neoliberal implanta o controle através de gestão feita por empresários com intuito de fazer prevalecer a soberania do consumo (Freitas, 2018, p.138).

No esteio da indignação sobre a proposta do projeto Somar, outras vozes se manifestaram contrariamente à proposta, como Rudá Ricci, sociólogo e cientista político e os professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O citado intelectual, durante sua participação na comissão de educação, ciência e tecnologia realizada em 07 de junho de 2021, ponderou sobre as tentativas anteriores de privatização da educação pública em Minas Gerais, como os convênios com o Unibanco e o Instituto Ayrton Senna nos anos 2000. O sociólogo argumentou que, para além das gestões compartilhadas da educação o governo tenha intenção de transferir dinheiro público para o mercado privado de educação, beneficiando empresas que produzem material didático, cursos online entre outros materiais de suporte à educação. Em sua apresentação expõe que 25% dos municípios compram apostilas de empresas privadas mesmo com a abrangência do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) (Avaliação, 2021).

Corroborando a esse pensamento, a Faculdade de Educação (FAE/UFMG) emitiu nota de repúdio ao projeto Somar. No documento enfatiza-se que essa proposta negligência direitos fundamentais da educação, como a gestão democrática, o direito à educação e a autonomia pedagógica. Esses princípios, essenciais para uma educação pública de qualidade e inclusiva, são comprometidos pela implementação do projeto, conforme expresso na íntegra do documento apresentado abaixo.

Figura 7 - Nota de repúdio ao projeto de privatização da educação do estado de Minas

FaE Faculdade de Educação

UFMG UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

NOTA DE REPÚDIO AO PROJETO DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS PELO GOVERNO ZEMA

Nós, professoras e professores da Faculdade de Educação da UFMG, em defesa dos princípios constitucionais da gestão democrática do ensino público e da valorização dos trabalhadores da educação, viemos a público em manifestação contrária ao "projeto SOMAR", a ser implementado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Por meio dos Editais 04, 05 e 06/ 2021, promove-se a privatização endógena da educação pública, ao selecionar propostas de Organizações da Sociedade Civil (OSC) para gestão compartilhada de escolas que ofertam a etapa do Ensino Médio.

O projeto propõe um modelo administrativo e pedagógico que ignora experiências de administração compartilhadas, uma vez que não há qualquer indício de ação conjunta, de construção democrática ou do necessário reconhecimento da escola pública e de sua comunidade como espaços coletivos de proposição e de deliberação. Para além desses retrocessos, ao delegar para a "organização parceira" a seleção de gestores, a contratação de docentes, o currículo e os percursos formativos, o projeto SOMAR propõe processos e práticas negligentes com o direito à educação e à autonomia pedagógica.

Ao sugerir a simples transposição de modelos de gestão do setor privado, o referido projeto apoia-se em um entendimento equivocado da administração da educação como uma ação genérica, desconhecendo os sentidos e as diferenças entre o público e o privado, minimizando a importância de garantir a permanência e a valorização dos docentes e, por fim, ao designar para "entidade parceira" a seleção dos gestores, o projeto SOMAR, promove um ataque à democracia, apresentando-a como um empecilho para a melhoria da qualidade dos serviços públicos.

Belo Horizonte, 03 de maio de 2021.

Faculdade de Educação/UFMG

Fonte: (Sind-UTE/MG – FAE/UFMG, 2021).

A fala da presidenta da comissão de educação, deputada Beatriz Cerqueira, durante a Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia realizada em 07 de junho de 2021, consolida as ideias acima exposta ao analisar o projeto Somar como inconstitucional. Segundo a deputada, a medida viola princípios constitucionais ao abrir a prestação de serviço da educacionais do estado para a iniciativa privada, contrariando o estabelecido no Art. 205 da Constituição Federal, que define a educação como dever do estado:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, p.123.1988).

Além disso, o projeto Somar também desrespeita o Art. 206 da Constituição, que estabelece a garantia da gestão democrática em seu inciso "VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei" (Constituição Federal, p.123.1988). Essa violação ocorre, sobretudo, porque o projeto retira da comunidade escolar o direito de escolha dos diretores, transferindo a gestão para Organizações da Sociedade Civil (OSC's).

Segundo informações disponíveis no site da SEE-MG, o objetivo do programa é melhorar a qualidade do ensino por meio de um novo modelo de gestão, buscando implantar no ensino médio mineiro uma abordagem mais aberta ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Contudo, é necessário compreender como os conceitos de eficácia e eficiência, amplamente utilizados no discurso neoliberal, são incorporados e aplicados no projeto Somar, especialmente considerando seu impacto na educação pública.

Nesse contexto, surge a Nova Gestão Pública (NGP), conceito que subsidia as reformas do governo de Minas Gerais. Os autores Freitas e Oliveira (2022) a descrevem como:

> A NGP pode ser denominada como um movimento de reforma do Estado, cujo objetivo era responder à crise econômica dos anos 1970 - dentro do marco da regulação capitalista e em resposta às pressões externas recebidas pelo Estado – considerada como um programa de reforma do setor público com base em instrumentos da gestão empresarial, que teria como objetivo melhorar a eficiência e a eficácia dos serviços públicos nas burocracias modernas (MARQUES, 2020). Como explicou Motta (2013), desde o século XIX, essa ideia espalhou-se com uma nova e promissora modalidade de gestão pública, e foi apresentada com o objetivo primordial de fazer o público atuar como o privado e adquirir eficiência, reduzir custos e obter maior eficácia na prestação de serviços. (Freitas; Oliveira.p.3.2022).

As autoras afirmam que os fundamentos que instituem a NGP aplicados à educação pública são empresariais e tem como princípios orientadores "profissionalização, responsabilização dos agentes públicos, cultura de resultados, financiamento das escolas com base nos resultados, estilo gerencial para direção das escolas. "E ainda, com ações voltadas à redução do aparelho do Estado, à privatização, à cortes e redução do funcionalismo, e à implantação de parcerias público-privadas em diferentes formatos (MARQUES, 2020)" (Freitas; Oliveira.p.3.2022). Este último aspecto é claramente observado na proposta do projeto Somar. De acordo com o governo do estado, "A escola permanece pública e gratuita, integrante na rede estadual com matrículas sob gestão da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais" (SEE,2021). Ainda, segundo o governo, todos os bens, tanto móveis quanto imóveis,

continuarão sendo propriedade do estado, e as matrículas seguirão os mesmos procedimentos estabelecidos pela SEE-MG.

A diferença central está na gestão compartilhada, na qual a OSC selecionada é responsável pela administração da escola junto com um diretor da carreira estadual, possuindo autonomia para contratar pessoal. Importante observar que todos os servidores das escolas envolvidas no projeto foram removidos, permanecendo apenas a direção e a secretaria, cuja gestão se encerrou em 2022 com a realização de uma chamada pública para contratação de novos gestores.

O argumento para a implementação da proposta está relacionado à defesa da qualidade educacional dentro do contexto da implementação da contrarreforma do Ensino Médio, imposta pelo Governo Federal. O site da SEE-MG destaca que haverá um monitoramento durante a fase de transição e implementação do projeto, pautado em dois pilares: eficácia e eficiência, descritos da seguinte maneira:

> Eficácia, visando garantir que a parceria está sendo executado conforme esperado, com periodicidade semestral. Exemplos: Carga horária executada (curricular e extra), percentual de estudantes que realizaram as avaliações na rede realizadas pela SEE, percentual de estudantes que realizaram as avaliações externas (PROEB e SAEB), atualização tempestiva dos sistemas de informação. Entre outros. Efetividade, bom visando garantir que os resultados do novo modelo de gestão estão sendo alcançados satisfatoriamente. Com periodicidade anual. Principais indicadores: resultado no IDEB, desempenho dos estudantes em língua portuguesa (PROEB), desempenho dos estudantes em matemática (PROEB), taxa de reprovação, taxa de abandono, satisfação da comunidade escolar (medida por meio de pesquisa).

A propaganda associada ao projeto Somar, divulgada em cards promocionais, busca legitimar as parcerias público-privadas ao apresentá-las como eficientes, e identifica o indivíduo sob a égide do empreendedorismo e do gerencialismo alinhando-se às lógicas neoliberais de mercado e privatização. Como aponta Freitas (2016), o modelo de gestão considerado eficaz é o da iniciativa privada, baseado em controle e responsabilização, por meio de metas objetivas submetidas à avaliação sistemática, associadas a prêmios ou punições.

A partir da análise do material divulgado, observa-se uma ênfase em indicadores quantitativos que privilegiam aspectos mensuráveis, como carga horária, taxas e notas, em detrimento da qualidade do ensino e de uma formação crítica. Essa abordagem neoliberal exalta a lógica da eficiência e efetividade, interpretadas como parte de uma gestão orientada por resultados e metas, característica de políticas públicas inspiradas em modelos empresariais. Entretanto, tal enfoque ignora os contextos específicos das escolas, como desigualdades

regionais e socioculturais, e não aborda questões fundamentais, como a valorização dos professores e a melhoria das condições de trabalho. E a ênfase nos resultados quantitativos que podem desconsiderar contextos específicos das escolas, como desigualdades regionais e socioculturais, além de não abordar a valorização de professores e condições de trabalho. Como acompanhamos em uma das falas dos professores entrevistados nessa pesquisa:

> Mas, se um dos objetivos era a melhoria das métricas de desempenho e evasão escolar, isso é uma questão, assim, nós que somos, né, eu sou mestre em educação pela UFMG, Faculdade de Educação, a gente sabe que os problemas de métricas de desempenho e evasão escolar no sistema público ele não tem a ver com um problema específico de região, bairro ou escola. É um problema sistêmico, uma situação sistêmica de sociedade. Os jovens que estão nas escolas públicas são os jovens que se encontram em famílias que têm condição de vida menores, condições sociais menores. Então esses jovens, além de estudar, em sua grande maioria também precisam trabalhar ou precisam permanecer em casa para olhar um irmão menor enquanto seus pais, mães trabalham, quando eles têm esse núcleo familiar formado por pai e mães. Então assim, a gente não vai se delongar nessa reflexão, mas ela é uma reflexão global, é uma situação sistêmica do nosso país com relação ao público-alvo que estuda em escolas públicas do estado e do município. Fazer novas propostas de concepções pedagógicas ou administrativas, ao meu ver, não vai por si só melhorar métricas de desempenho ou de evasão escolar. Os estudantes não estão evadindo da escola porque ela não é atrativa para eles, é porque eles têm condições sociais que necessitam de trabalhar e estudar Ou mesmo de outras questões, como gravidez na adolescência, como o uso de drogas na adolescência, violência, esse tipo de situação (Professor 1, escola A).

A relação entre o depoimento do professor e os indicadores de desempenho apresentados na figura 8, abaixo inserida, evidencia uma discrepância fundamental entre a abordagem gerencialista do projeto Somar e a realidade socioeconômica dos estudantes da rede pública. A imagem destaca os conceitos de eficácia e efetividade como critérios centrais da avaliação do projeto, baseando-se em métricas quantitativas como carga horária cumprida, participação em avaliações externas (PROEB e SAEB), taxas de aprovação, reprovação e abandono. No entanto, o depoimento do professor desafia essa lógica ao argumentar que os fatores que levam à evasão escolar e ao baixo desempenho são estruturais e não podem ser solucionados apenas por mudanças na gestão administrativa ou pedagógica.

Ele enfatiza que os estudantes das escolas públicas frequentemente enfrentam desafios como trabalho precoce, responsabilidades familiares, gravidez na adolescência, violência e vulnerabilidade socioeconômica, fatores que não são capturados pelos indicadores quantitativos utilizados para avaliar o sucesso do projeto. Assim, enquanto o projeto Somar adota uma

perspectiva tecnicista, que busca aprimorar a eficácia e a efetividade do ensino por meio do controle de processos e resultados, o professor denuncia a ausência de uma abordagem que considere as condições materiais e sociais que determinam a permanência e o sucesso dos estudantes.

Essa tensão entre um modelo gerencialista baseado em métricas e a realidade concreta das escolas públicas reforça as críticas apontadas por pesquisadores como Ball e Youdell (2007) e Freitas (2018), que demonstram como a privatização e a lógica de mercado na educação frequentemente ignoram desigualdades estruturais e promovem soluções superficiais para problemas complexos.

A Figura 8 explicita os indicadores de desempenho adotados pelo projeto Somar, organizados em dois eixos: eficácia, mensurada semestralmente por critérios como carga horária executada e participação em avaliações externas (PROEB e SAEB), e efetividade, avaliada anualmente com base no desempenho acadêmico, taxas de aprovação, reprovação e abandono, além da satisfação da comunidade escolar. Essa lógica quantitativa e tecnicista contrasta diretamente com o depoimento do professor, que aponta as dificuldades estruturais enfrentadas pelos estudantes da rede pública — como o trabalho precoce, a gravidez na adolescência, a violência e a vulnerabilidade socioeconômica — como fatores determinantes para a evasão escolar e o baixo rendimento. A dissociação entre os indicadores do projeto e a realidade concreta das escolas evidencia uma limitação central da abordagem gerencialista adotada, que desconsidera os condicionantes sociais da aprendizagem. Assim, o depoimento do professor atua como contraponto crítico à lógica de responsabilização individual implícita no projeto Somar, corroborando as análises de Ball e Youdell. (2007) e Freitas (2018), que denunciam como políticas educacionais orientadas por métricas frequentemente ignoram as desigualdades estruturais e promovem soluções superficiais para problemas complexos.

Figura 8 - Cartilha projeto Somar indicadores.

SEE-MG, (2021)

Essas reflexões evidenciam a necessidade de explorar os conceitos de eficácia e eficiência. Segundo Freitas (2016):

> O modelo de gestão considerado eficaz é o da iniciativa privada, cujo centro está baseado em controle e responsabilização, ou seja, em processos de fixação de metas objetivas submetidas a avaliação e divulgação, associadas a prêmio ou punição, na dependência dos resultados obtidos. Os supostos básicos do seu bom funcionamento são o controle gerencial e a concorrência sob as leis do mercado. Na área pedagógica, esse modelo alinha objetivos de aprendizagem previamente definidos com o processo de ensino e com a avaliação sistemática e frequente desses objetivos (Freitas,2016, p.138).

Além disso, o artigo “Notas para um debate sobre o princípio da eficiência”, de Modesto (2000), chama atenção para a necessidade de diálogo acerca do princípio da eficiência, assegurado na Constituição Federal (1988), em seu art. 37. O autor estabelece os princípios que regem a administração pública direta e indireta, relacionados à eficiência, legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade. E, questiona se o termo é novo ou antigo, se é uma exigência ao estado de Direito Social, se pode ser reconhecido pela CF/ 1988 “ou se foi o resultado do avanço de alguma ideologia liberal no direito brasileiro” (Modesto, p. 107.2000).

Em sua discussão o autor, critica a forma como o princípio da eficiência está sendo valorizado na legislação e prática administrativas contemporâneas, apontando para a possibilidade de que essa ênfase excessiva possa comprometer a convivência harmoniosa e a

aplicação equilibrada de outros princípios jurídicos fundamentais da administração pública no Brasil.

> A literatura jurídica e administrativa mais recente, no entanto, tem sobrecarregado o princípio da eficiência de expectativas e anátemas, atribuindo-lhe aptidões revolucionárias, muitas delas incompatíveis com os demais princípios indicados, como se a introdução desse signo na cabeça do art. 37 da Constituição Federal modificasse intensamente o núcleo do regime jurídico administrativo (Modesto, p. 110.2000).

Incorporar os conceitos de eficiência e eficácia dentro da publicidade desse projeto sugere que o discurso neoliberal reveste esses conceitos, fundamentais dentro do serviço público, com uma aparência de novidade inserindo-os dentro da nova gestão pública (NGP). Essa estratégia cria a impressão de que o funcionalismo público, até então, não reconhecia o dever de realizar suas atribuições com presteza, precisão, perfeição e rendimento funcional. Ademais, esse discurso questiona todas as áreas e setores públicos, ao sugerir que esses princípios estão alinhados a uma nova forma de gerenciamento, no qual o perfil está estrategicamente ligado aos processos de privatização em curso no estado.

Ball e Youder (2007) discutem como a privatização na educação frequentemente não é mencionada de forma explicita nas políticas públicas, mas está impregnada na terminologia e nas abordagens adotadas. Em vez de falar de privatização diretamente, as políticas usam palavras como "escolha", "qualidade" e "eficiência" para promover mudanças estruturais que, embora não declaradas, têm efeitos privatizantes.

Essas mudanças, embora não se chamem privatização diretamente, muitas vezes levam a resultados que têm um efeito privatizante, ou seja, incentivam a mercantilização da educação. Essa mercantilização significa que a educação é vista principalmente como um bem que pode ser comprado e vendido, em vez de ser considerada um direito ou um bem social com valor intrínseco. Os autores sugerem que essa abordagem tem o potencial de transformar a educação em um objeto de lucro, priorizando o valor econômico sobre seu valor social e educativo. Como podemos verificar em suas próprias palavras:

> En otros contextos, el lenguaje de la privatización no está abiertamente presente en la política, y en lugar de él se emplea un vocabulario basado en la elección, la mejora, la calidad, la eficacia y la eficiencia. Sin embargo, esas “actuaciones” políticas y sus métodos derivados en el ámbito organizacional a menudo provocan efectos de privatización o privatizadores, y además sientan las bases para la introducción de nuevas formas de privatización. El conjunto de innovaciones, câmbios organizacionales, nuevas relaciones y asociaciones sociales surgidas desempeñan una función específica en cuanto a la reconfiguración de la educación como objeto legítimo de beneficio económico y en un formato que puede contratarse y venderse. De ese modo,

> la privatización forma parte del proceso de "mercantilización" de la educación, a través del cual se la considera sólo en virtud de su valor de intercambio y no de su valor intrínseco o sus objetivos sociales (o valor de uso) (Ball; Youder, p.58. 2008).

Dessa forma, o conceito de eficácia, como propagado no discurso neoliberal e incorporado ao projeto Somar, revela-se como uma estratégia discursiva que reforça a privatização velada da educação pública. Sob o pretexto de modernizar e aprimorar a gestão escolar, os princípios de eficiência e eficácia promovidos pela Nova Gestão Pública (NGP) frequentemente desconsideram, o caráter social e coletivo da educação. Ao privilegiar indicadores de desempenho e metas alinhadas ao mercado, a lógica neoliberal transforma a escola em um espaço gerido por critérios empresariais, diluindo seu papel enquanto direito social e instrumento de cidadania. Nosso estudo, demonstra que a eficácia, longe de ser uma inovação conceitual, atua como uma peça-chave na reconfiguração do ensino público em um objeto de mercantilização, ocultando os efeitos desiguais e excludentes que essa abordagem pode gerar na realidade educacional mineira.

Em matéria divulgada pelo Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (SindUTE-MG) no dia 17 de novembro de 2023, o governador Romeu Zema anunciou a intenção de ampliar o projeto para mais 30 novas escolas a partir de 2024.

> Conforme a lei de diretrizes orçamentárias – que estabelece as metas e prioridades para o orçamento estadual- o governo de Romeu Zema (NOVO) pretende ampliar o Projeto Somar, que transfere a gestão de escolas estaduais para entidades privadas, para mais 30 unidades de ensino em 2024 (SindUTE-MG, 2023).

Essa projeção também pode ser verificada no Plano Plurianual de ação Governamental (PPGA) com a previsão de atendimento a 30 escolas pelo projeto Somar, conforme ilustrado na imagem abaixo:

Figura 9 - Painel de Planejamento e Orçamento de Minas Gerais.

SEE, (2024).

A análise da estrutura e dos dados apresentados no Painel de Planejamento e Orçamento de MG revela como a lógica gerencialista e tecnocrática tem orientado a formulação e implementação das políticas educacionais em Minas Gerais, particularmente no que diz respeito à expansão do projeto Somar. O foco exclusivo em indicadores quantitativos, como o número de escolas atendidas e o orçamento destinado, evidencia um discurso de eficiência e modernização que, sob uma ótica foucaultiana, pode ser interpretado como uma estratégia discursiva de naturalização da privatização da educação pública. A ausência de informações sobre o impacto pedagógico, os desafios enfrentados pelas comunidades escolares e a participação dos sujeitos envolvidos reforça a perspectiva de que essa política desloca a centralidade do direito à educação para um modelo de gestão orientado por metas e desempenho mercadológico. Diante dessa constatação, a discussão sobre a expansão do projeto Somar se torna ainda mais relevante, pois evidencia a consolidação de uma política pública alinhada à Nova Gestão Pública (NGP), com a promessa de ampliar um modelo cuja fase experimental já demonstrou controvérsias e resistência de educadores, pesquisadores e entidades representativas.

4.1 Expansão do projeto Somar

No dia 31 de julho de 2024, o Governo de Minas Gerais, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG), anunciou a ampliação do projeto Somar. A proposta foi considerada um modelo inovador para a melhoria dos índices educacionais. O projeto conta agora com a justificativa para sua ampliação baseada nos resultados alcançados com o piloto em realização desde 2021. “Este projeto inovador tem mostrado excelentes resultados em nossas escolas estaduais, comprovando que a gestão compartilhada entre o estado e as OSC’s pode realmente transformar a educação pública” (SEE-MG 31 jul. 2024).

De acordo com o governador Romeu Zema, o projeto busca replicar os bons resultados obtidos nas escolas-piloto, como a Escola C, em Sabará, onde a aprovação dos estudantes aumentou de 62% em 2022 para 93% em 2023. Esse dado foi constatado ao realizarmos a análise do relatório de Avaliação e Implementação do projeto Somar (MINAS GERAIS, 2023) em que os resultados educacionais preliminares apontam que um dos resultados mais significativos é a melhoria na taxa de aprovação, que superou a média das escolas-controle (12 escolas para grupo de controle. Critérios: escolas estaduais localizadas nos mesmos municípios das escolas do projeto, nível socioeconômico semelhante, não oferecerem ensino fundamental e número similar de alunos) (Minas Gerais, p.12. 2023) que foi um dos instrumentos de pesquisa realizada pela Fundação João Pinheiro.

Esta melhoria, de acordo com seus defensores, indica um potencial de eficácia das intervenções perpetradas pela proposta, sugerindo que, mesmo em um curto espaço de tempo, é possível observar mudanças positivas nos resultados acadêmicos. No entanto, é necessário contextualizar essa informação, considerando que a maior taxa de aprovação não necessariamente se traduz em uma verdadeira aprendizagem significativa, mas pode ser uma resposta a processos pedagógicos ajustados.

Ademais, os dados apresentados no citado relatório oferecem um panorama interessante sobre os efeitos iniciais deste piloto em comparação com escolas-controle. Embora os resultados sejam preliminares e o tempo de maturação da iniciativa ainda seja curto para uma avaliação definitiva, eles permitem a identificação de tendências emergentes que podem ser fundamentais para compreender os impactos do Somar no cenário educacional.

A taxa elevada de transferências e a evasão escolar, especialmente nas escolas A e na Escola C, demandam uma análise meticulosa. Pois, os dados sugerem uma insatisfação que pode estar ligada à dinâmica escolar, incluindo aspectos da liderança e a relação entre professores e estudantes. A situação mais desafiadora na Escola A, que apresenta uma migração significativa de estudantes, precisa ser explorada em detalhes para identificar as causas subjacentes.

A percepção dos discentes sobre a liderança escolar é um aspecto revelador da cultura escolar. Na Escola A, a relação entre professores e direção é tida como muito positiva, contrastando com uma percepção de inflexibilidade nas outras escolas. Essa diferença sugere que modelos de liderança participativa e acolhedora podem gerar um ambiente de aprendizado mais saudável e produtivo. O aumento na participação das famílias também é um impacto positivo, já que uma abordagem colaborativa tende a fortalecer as relações entre comunidade escolar e famílias.

Embora os resultados preliminares do projeto Somar demonstrem certos aspectos positivos, como o aumento da taxa de aprovação e a valorização das relações interpessoais na escola A, eles também revelam desafios persistentes, como as altas taxas de abandono e a insatisfação nas demais escolas. A análise e debate sobre esses dados é fundamental para redirecionar as ações do projeto e garantir que as intervenções sejam eficazes e sensíveis às realidades complexas enfrentadas por estudantes, professores e gestores.

Frente a esses resultados, entidades representativas da categoria, como o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG), questionam os critérios adotados e denunciam o impacto negativo sobre a educação pública, apontando a privatização como objetivo central do projeto (SEE/MG, 2024).

A resistência dos profissionais da educação se intensificou após a divulgação do edital de credenciamento para novas OSC’s, que ocorreu no mesmo dia do anúncio. O Sind-UTE/MG apresentou um mandado de segurança coletivo com pedido de liminar para barrar a expansão, apontando que o projeto fere a gestão democrática prevista na Constituição e precariza as condições de trabalho dos servidores da educação. No dia 7 de agosto de 2024, a 1ª Vara da Fazenda Pública e Autarquias de Belo Horizonte acatou o pedido, suspendendo temporariamente a ampliação do projeto.

O sindicato também destacou problemas relacionados ao credenciamento das OSC’s, previsto no edital publicado pela SEE/MG. Entre as entidades habilitadas no primeiro ciclo de credenciamento, pelo menos três possuem sede fora do estado de Minas Gerais, sendo uma delas envolvida em processos judiciais trabalhistas e denúncias de irregularidades.

A próxima fase do projeto Somar prevê a publicação do resultado das organizações credenciadas no Diário Oficial do Estado, com a lista sendo disponibilizada no site da SEE/MG. O credenciamento, que se encerrou em 4 de setembro de 2024, abriu espaço para a análise detalhada das instituições selecionadas, tema que será aprofundado na próxima etapa desta discussão (SINDIUTE, 2024).

O termo de Homologação do credenciamento das Organizações da Sociedade Civil – OSC foi pulicado na edição do Jornal de Minas Gerais no dia 14 de setembro de 2024 nas páginas 54–62, e nos ofereceu parte das informações para o compilado a seguir.

Para as informações sobre processos movidos contra a empresa e sobre as atividades econômicas desenvolvidas por cada OSC, consultamos duas bases de dados, sendo respectivamente os canais de consulta pública: TRT 3ª Região/Sistema de Fornecimento de Certidão Eletrônica de Ações Trabalhistas – CEAT e Fazenda – Comprovante de Inscrição e de Situação Cadastral. A consulta ao CEAT permitiu acessar informações detalhadas sobre o histórico de ações trabalhistas, incluindo a natureza dos processos, partes envolvidas e os resultados obtidos até o momento. Já a pesquisa no sistema da Fazenda forneceu dados relativos à situação cadastral de cada OSC, como atividades econômicas principais e secundárias, endereço de registro, condição tributária e regularidade perante os órgãos fiscalizadores. Essas informações foram fundamentais para compor um panorama abrangente sobre a atuação e a conformidade legal das OSC's analisadas. Em seguida, apresentamos o compilado dos dados obtidos, destacando os principais pontos relevantes para a pesquisa.

Compilado parecer do credenciamento das OSC – 2024					
OSC	**CNPJ**	**LOCAL**	**DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES ECONÔMICAS PRIMÁRIAS E SECUNDÁRIAS**	**PROCESSOS EM CURSO**	**PARECER**
FUNDAÇÃO EDUCACIONAL SÃO FRANCISCO XAVIER	11.508.880/0001-28	Ipatinga- mg	PRIMÁRIA: Ensino fundamental SECUNDÁRIA: Educação infantil - creche Educação Educação infantil - pré-escola Ensino médio Educação superior - graduação Educação superior - pós-graduação extensão Educação profissional de nível técnico Atividades de apoio à educação, exceto caixas Ensino de esportes Treinamento em desenvolvimento profissional e gerencial Cursos preparatórios para concursos Outras atividades de recreação e lazer não especificadas anteriormente	Certidão Positiva 2 processos em curso	HABILITADA

INSTITUTO SOCIAL PROSPERAR	07.261.585/0001-42	Betim/MG.	PRIMÁRIA Educação infantil - creche SECUNDÁRIA: Serviço de transporte de passageiros - locação de automóveis com motorista Atividades de consultoria em gestão empresarial, exceto consultoria técnica específica Seleção e agenciamento de mão-de-obra. PRIMÁRIA Educação infantil - creche SECUNDÁRIA: Serviço de transporte de passageiros - locação de automóveis com motorista Atividades de consultoria em gestão empresarial, exceto consultoria técnica específica Seleção e agenciamento de mão-de-obra Locação de mão-de-obra temporária Serviço de transporte de passageiros - locação de automóveis com motorista Atividades de consultoria em gestão empresarial, exceto consultoria técnica específica Seleção e agenciamento de mão-de-obra Locação de mão-de-obra temporária Serviços combinados de escritório e apoio administrativo Educação superior - graduação e pós-graduação Educação superior - pós-graduação e extensão Educação profissional de nível técnico Atividades de apoio à educação, exceto caixas escolares	Certidão Positiva 3 processos em curso	INABILITADO
			Ensino de esportes Treinamento em desenvolvimento profissional e gerencial Outras atividades de ensino não especificadas anteriormente Atividades de associações de defesa de direitos sociais		

CAMPANHA NACIONAL DE ESCOLAS DA COMUNIDADE - CNEC	33.621.384/0001-19	João Pessoa/PB.	PRIMÁRIA: Ensino médio SECUNDÁRIA: Não informada	Certidão Positiva **215 processos em curso**	HABILITADO
ASSOCIAÇÃO CENTRO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO ESTADO DA BAHIA - CETEB,	02.663.026/0001-45	Feira de Santana/BA	PRIMÁRIA: Educação profissional de nível técnico SECUNDÁRIA: Ensino médio Educação profissional de nível técnico	Certidão Positiva 6processos em curso	HABILITADA
INSTITUTO EDUCACIONAL SCIRE:	27.775.972/0001-04	Juiz de Fora/MG.	PRIMÁRIA: Ensino fundamental SECUNDÁRIA: Educação infantil - creche Educação infantil - pré-escola Ensino médio Ensino de idiomas Cursos preparatórios para concursos Atividades associativas não especificadas anteriormente	Certidão negativa 0 processos em curso	HABILITADO

FUNDAÇÃO PERCIVAL FARQUHAR	20.611.810/0001-91	Governador Valadares/ MG.	Serviços de prótese dentária Edição de livros Atividades de televisão aberta Serviços advocatícios Atividades auxiliares da justiça Agências de publicidade Atividades veterinárias Serviços combinados de escritório e apoio administrativo -Ensino médio Educação superior - pós-graduação e extensão Educação profissional de nível técnico Educação profissional de nível tecnológico Educação profissional de nível tecnológico Outras atividades de ensino não especificadas anteriormente Atividade médica ambulatorial com recursos para realização de procedimentos cirúrgicos Atividade médica ambulatorial com recursos para realização de exames complementares	Certidão Positiva 32 processos em curso	HABILITADA
			Atividade médica ambulatorial com recursos para realização de exames complementares Atividade médica ambulatorial restrita a consultas Atividade odontológica de atenção ambulatorial não especificadas anteriormente Serviços de diagnóstico por imagem com uso de radiação ionizante, exceto tomografia Atividades de enfermagem		
FUNDAÇÃO SAGRES	04.079.355/0001-79	Três Marias/MG.	PRIMÁRIA: Atividades de televisão aberta SECUNDÁRIA: Atividades de rádio Portais, provedores de conteúdo e outros serviços de informação na internet	Certidão negativa **0** processos em curso	HABILITADA

ASSOCIAÇÃO CIDADANIA EM MOVIMENTO	23.610.524/0001-08	Betim/MG.	PRIMÁRIA: Atividades de associações de defesa de direitos sociais SECUNDÁRIA: Fabricação de instrumentos musicais, peças e acessórios Edição de livros Edição de jornais diários Edição de jornais não diários Edição de revistas Edição integrada à impressão de livros Atividades de pós-produção cinematográfica, de vídeos e de programas de televisão não especificadas anteriormente Atividades de gravação de som e de edição de música Atividades de rádio Design de interiores Design de produto atividades de design não especificadas anteriormente Laboratórios fotográficos Ensino de esportes Ensino de dança Ensino de música Ensino de arte e cultura não especificado anteriormente Outras atividades de ensino não especificadas anteriormente Serviços de assistência social sem alojamento	Certidão negativa 0 processos em curso	INABILITADA
ASSOCIAÇÃO SEMENTES DO VALE	24.507.372/0001-77	Salinas/MG.	PRIMÁRIA Atividades de associações de defesa de direitos sociais (Dispensada *) SECUNDÁRIA Atividades de organizações associativas ligadas à cultura e à arte (Dispensada *) Atividades associativas não especificadas anteriormente (Dispensada *)	Certidão negativa 0 processos em curso	INABILITADA

INSTITUTO DE PLANEJAMENTO E GESTÃO DE CIDADES - IPGC	18.684.416/0001-31	Belo Horizonte/MG.	PRIMÁRIA Atividades associativas não especificadas anteriormente SECUNDÁRIA de associações de defesa de direitos sociais	Certidão negativa 0 processos em curso	HABILITADO
REDE ARETÉ,	18.100.473/0001-26	Atibaia/SP	PRIMÁRIA: Atividades de apoio à educação, exceto caixas escolares SECUNDÁRIA Educação infantil - creche Educação infantil - pré-escola Ensino fundamental Ensino de esportes Ensino de dança Ensino de artes cênicas, exceto dança Ensino de música Ensino de arte e cultura não especificado anteriormente Outras atividades de ensino não especificadas anteriormente Atividades de apoio à gestão de saúde Outras atividades de atenção à saúde humana não especificadas anteriormente	Certidão negativa 0 processos em curso	HABILITADA
SERVIÇO PARA O BEM ESTAR HUMANO,	21238233000105	Uberlândia/ MG	PRIMÁRIA: Educação infantil - creche SECUNDÁRIA Educação infantil - pré-escola Ensino fundamental Ensino médio Educação superior - graduação Educação profissional de nível tecnológico Ensino de esportes Ensino de dança Ensino de artes cênicas, exceto dança Ensino de música Serviços de assistência social sem alojamento Atividades de organizações associativas ligadas à cultura e à arte	Certidão negativa 0 processos em curso	HABILITADO

FUNDAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO GERENCIAL	02.391.429/0001-82	Nova Lima/MG.	PRIMÁRIA: Treinamento em desenvolvimento profissional e gerencial SECUNDÁRIA: Atividades associativas não especificadas anteriormente	Certidão Positiva 4 processos em curso	HABILITADA

Ao investigarmos as Organizações da Sociedade Civil OSC's que poderão gestar parte das escolas da rede estadual de educação de Minas Gerais a partir do ano 2025, identificamos informações que revelam discrepância no que concerne ao alcance do pleno desenvolvimento do objetivo desse credenciamento, a melhoria da educação básica ofertada pela rede pública estadual de Minas Gerais.

A partir dos dados ofertados pelo resultado do processo em investigação propusemos algumas categorias de análise**,** que buscam considerar sobre as formas de poder, o saber e as práticas discursivas que moldam os critérios de credenciamento das (OSC's) candidatas a integrar o projeto Somar. O foco está em problematizar sobre as condições de possibilidade, os regimes de verdade e os dispositivos que regulam essa proposta. Propusemos cinco categorias e levantamos questões problematizadoras, nossa intenção aqui não é responder tais questões e sim iluminar trajetórias de reflexão a cerca desses aspectos.

Em primeiro lugar, examinamos os regimes de saber e a construção da legitimidade, observando como o discurso sobre educação e gestão escolar legitima ou deslegitima as OSC's. As descrições das atividades das organizações indicam a predominância de certos discursos educacionais que favorecem visões específicas de educação. Nesse contexto, é possível questionar se a diversidade ou especificidade das atividades ofertadas influencia a legitimação de uma OSC e como isso impacta sua seleção. Organizações como a Fundação Educacional São Francisco Xavier, com ampla atuação em educação básica, e a Fundação Percival Farquhar, com foco em áreas técnicas e médicas, foram habilitadas. Tal seleção pode indicar um regime de saber que valoriza uma perspectiva técnica e polivalente da educação?

Em segundo lugar, voltamo-nos à análise dos dispositivos de controle e governamentalidade que operam por meio dos mecanismos regulatórios e critérios de seleção estabelecidos no processo de credenciamento. Elementos como a exigência de certidões negativas e a verificação da existência de processos administrativos ou judiciais não devem ser compreendidos apenas como procedimentos técnicos, mas como dispositivos de poder que

orientam, selecionam e regulam as condutas das organizações candidatas. Esses mecanismos funcionam como tecnologias disciplinares que definem não apenas quem está habilitado a participar da gestão educacional, mas também como os sujeitos institucionais devem se comportar para se tornarem elegíveis. No entanto, a aplicação desses critérios revela uma lógica assimétrica e performativa: enquanto o Instituto Social Prosperar foi inabilitado pela existência de processos em curso, a OSC CETEB — que já atua na gestão de escolas piloto do projeto Somar e possui também processos em andamento — foi habilitada. Essa disparidade sugere que os critérios normativos não operam de forma uniforme, sendo mobilizados estrategicamente conforme interesses políticos, institucionais ou de governança. Assim, o discurso jurídico-administrativo não apenas disciplina, mas produz uma economia moral das organizações, estabelecendo graus de confiabilidade e legitimidade de maneira seletiva. Sob a ótica foucaultiana, trata-se de um exercício da governamentalidade, no qual o Estado regula o campo de atuação das OSC's não somente por exclusão direta, mas pela constituição de padrões normativos de conduta, conformidade e aceitabilidade institucional[7].

A relação entre saber-poder e a heterogeneidade das atividades ofertadas também merece atenção. A dispersão de atividades econômicas por parte das OSC's pode ser interpretada como uma estratégia de maximização de capilaridade social e educativa. Organizações como a Fundação Sagres e a Associação Cidadania em Movimento, que atuam em múltiplas áreas, parecem ajustar-se a diferentes regimes de saber. Essa flexibilidade pode

[7] Quando afirmamos que os critérios burocráticos funcionam como estratégias de gestão das condutas, não estamos nos referindo apenas aos seus efeitos de exclusão imediata no processo de habilitação, mas ao modo como esses critérios produzem um campo normativo que induz as OSC's a se governarem a si mesmas. Ao internalizarem os requisitos estabelecidos — como a apresentação de certidões negativas, ausência de ações judiciais, diversidade de atividades e um discurso alinhado à eficiência —, essas organizações passam a moldar suas práticas, sua comunicação institucional e até suas áreas de atuação de acordo com uma lógica de elegibilidade. Trata-se de uma forma de governamentalidade que opera menos por proibição e mais por condução estratégica da liberdade institucional: as OSC's não são obrigadas a atuar de determinada maneira, mas são levadas a fazê-lo para permanecerem no circuito das políticas públicas. Assim, a própria racionalidade burocrática se torna um dispositivo de poder que não apenas seleciona, mas orienta comportamentos futuros, forçando as organizações a adotar determinadas linguagens, modelos de gestão, configurações jurídicas e até atividades econômicas que aumentem sua aceitabilidade frente ao Estado. A governamentalidade, nesse sentido, manifesta-se como uma arte de governar que passa pela formação de sujeitos institucionais conformes, que regulam suas práticas com base em expectativas externalizadas pela política educacional, mas internalizadas como condição de existência política. Isso não ocorre apenas no plano macro das decisões estatais, mas no nível micro do cotidiano organizacional, afetando como as OSC's constroem sua identidade, fazem alianças e definem suas estratégias de atuação. É aí que os critérios técnicos se tornam vetores de subjetivação e normalização — efeitos centrais de uma racionalidade neoliberal que atravessa as políticas educacionais contemporâneas.

ser vista como um mecanismo de poder que reforça a inclusão dessas OSC's no projeto, ao mesmo tempo em que marginaliza organizações menos diversificadas?

Outro aspecto relevante é a dinâmica de inclusão e exclusão social promovida pelas práticas discursivas sobre "aptidão" e "capacidade técnica". Essas práticas não apenas determinam quais OSC's são consideradas aptas, mas também estabelecem normas que definem quem é incluído ou excluído do projeto. A inabilitação de organizações como a Associação Sementes do Vale sugere que os critérios adotados vão além de aspectos técnicos, incorporando dinâmicas normativas e discursivas[8] que reforçam determinadas estruturas de poder.

Por fim, discutimos a inserção da *biopolítica* na gestão da educação. A seleção de OSC's no âmbito do projeto Somar pode ser compreendida como um mecanismo de *biopolítica* que instrumentaliza essas organizações para a gestão da vida educacional. O discurso de gestão compartilhada não apenas redefine as relações entre o público e o privado, mas também atua na condução de condutas e na formação de sujeitos escolares. Essa transformação configura a educação pública como um campo de disputas e interesses privados, revelando as dimensões *biopolíticas* subjacentes ao projeto.

Dessa forma, as categorias de análise propostas buscam evidenciar como os regimes de verdade, os dispositivos de controle e as práticas discursivas moldam o credenciamento das OSC's e suas implicações para a educação pública em Minas Gerais. A reflexão sobre essas dinâmicas é fundamental para compreender os desdobramentos do projeto Somar e seus impactos na educação mineira.

Levando em conta todos os questionamentos apresentados, avaliamos que o credenciamento das Organizações da Sociedade Civil (OSC's) para a gestão compartilhada das escolas estaduais de Minas Gerais quando analisado a partir do referencial foucaultiano, revela uma complexa trama de saberes e poderes que orientam e legitimam práticas educacionais em um contexto marcado pelo avanço das racionalidades neoliberais. O discurso que perpassa esse

[8] Essas dinâmicas dizem respeito a conjuntos de enunciados, regras e expectativas que operam no campo da educação e da gestão pública, e que definem quais são os modos "aceitáveis" ou "esperados" de atuação para as OSC''s. Elas não se referem somente a normas jurídicas, mas aos discursos que constituem uma visão legítima sobre o que é ser "apta", "eficiente", "moderna" ou "profissional". No caso da *Associação Sementes do Vale*, mesmo com certidão negativa e sem processos, sua inabilitação parece indicar que sua configuração institucional (centrada em atividades sociais e culturais, sem a marca forte de "eficiência educacional" ou "profissionalismo técnico") não se alinha aos discursos hegemônicos que legitimam certas formas de gestão escolar revelando uma norma discursiva invisível, que regula o que conta como educação de qualidade e quem pode provê-la. Logo, a dinâmica normativa está menos no enunciado explícito do edital, e mais nos pressupostos implícitos sobre o que significa estar apto para gerir escolas públicas, que se refletem no modo como as OSC's são avaliadas.

processo não se limita ao âmbito técnico-administrativo, mas inscreve-se em regimes de verdade que definem quais práticas e quais sujeitos podem ser reconhecidos como aptos a participar da gestão pública da educação.

Assim, as descrições das atividades econômicas primárias e secundárias das OSC's funcionam como operadores discursivos que configuram o campo de possibilidades do que é considerado uma gestão escolar eficiente, moderna e alinhada às demandas do mercado educacional. Esse regime de saber, ao privilegiar determinadas atividades, evidencia o papel central da educação como um espaço de governamentalidade, no qual o conhecimento técnico e a diversificação de serviços passam a ser elementos fundamentais para a construção da legitimidade institucional.

No contexto das práticas de habilitação e inabilitação das OSC's, observa-se a atuação de dispositivos de controle que disciplinam o acesso ao projeto Somar. O uso de critérios como a existência de processos jurídicos em curso e o tipo de certidão apresentada (positiva ou negativa) evidencia uma lógica de normalização que ultrapassa a simples avaliação de competências técnicas, tornando-se uma estratégia de gestão das condutas e dos riscos associados à governança educacional. Esse movimento revela o que Foucault denomina *arte de governar*, na qual o poder se exerce não apenas pela imposição de regras, mas pela condução das ações dos sujeitos, instaurando práticas de autocontrole e conformidade (Foucault, 2022). A exclusão de OSC's como o Instituto Social Prosperar, em função de processos judiciais, exemplifica como o discurso jurídico-administrativo opera como um mecanismo de governamentalidade que regula e distribui oportunidades de participação.

A heterogeneidade das atividades desenvolvidas pelas OSC's habilitadas também é um elemento central para compreender os regimes de poder que atravessam o campo educacional. As instituições que oferecem um leque diversificado de serviços, desde educação básica até atividades culturais e de gestão, como a Fundação Percival Farquhar e o Instituto Educacional Scire, refletem uma racionalidade neoliberal que valoriza a flexibilidade e a multifuncionalidade como atributos essenciais para a atuação no setor público. Essa multiplicidade de funções não é apenas uma estratégia de mercado, mas uma prática discursiva que amplia o alcance e a influência dessas organizações, permitindo-lhes ocupar posições privilegiadas no campo da educação. Sob a perspectiva foucaultiana, a dispersão de atividades pode ser interpretada como um elemento da biopolítica, na qual o Estado delega a gestão da vida escolar a entes privados, transformando a educação em um espaço de intervenção e controle social.

Ao analisar as práticas de inclusão e exclusão das organizações ao credenciamento para possível inserção ao projeto Somar, fica evidente a ação de dispositivos de normalização que definem quais organizações são consideradas aptas a assumir a gestão escolar. Esses dispositivos, ao estabelecer critérios e operar com base em um discurso de eficiência e produtividade, produzem subjetividades conformes às exigências do modelo neoliberal de governança. OSC's inabilitadas, como a Associação Sementes do Vale e a Associação Cidadania em Movimento, exemplificam como o processo de credenciamento atua não apenas como uma avaliação técnica, mas como uma prática de poder que delimita o campo de atuação dos sujeitos e reforça hierarquias institucionais. Nessa perspectiva, a inabilitação não é um mero resultado burocrático, mas um ato performativo[9] que inscreve essas organizações em uma posição de exclusão e subalternidade.

Por fim, o credenciamento das OSC's para a gestão compartilhada das escolas pode ser compreendido como uma prática *biopolítica*, na qual o estado mobiliza o discurso de eficiência e inovação para justificar a delegação da gestão educacional a entes privados. Esse movimento insere-se em uma lógica de governamentalidade que visa otimizar a administração escolar, transformando a educação em um campo de disputas e negociações entre diferentes agentes. Conforme apontado por Veiga-Neto (2019), o neoliberalismo não apenas redefine as políticas públicas, mas também produz novas subjetividades e modos de ser, operando uma transformação profunda nas relações entre o público e o privado. Assim, a análise sobre o credenciamento dessas instituições evidencia como o discurso educacional se articula com práticas de poder que moldam e regulam a vida dos sujeitos, produzindo efeitos de verdade e estabelecendo novas formas de controle e gestão da educação.

4.2. Análise dos pareceres emitidos pela comissão de monitoramento composto pela SEE-MG.

Nessa sessão, apresentamos a análise elaborada a partir da documentação produzida pela Comissão de Monitoramento e Avaliação nomeada através da Resolução SEE Nº 4.731, de 25 de maio de 2022 com intuito de responder o objetivo específico, analisar os relatórios de

[9] O conceito de ato performativo foi desenvolvido principalmente pelo filósofo J.L. Austin em sua obra "How to Do Things with Words", publicada em 1962. Austin propôs que certos enunciados não apenas descrevem uma ação, mas também a realizam. O conceito de ato performativo influenciou não apenas a filosofia da linguagem, mas também áreas como a sociologia, a teoria de gênero (como em Judith Butler) e estudos culturais, onde a ideia de performatividade se liga à construção de identidades e normas sociais.

monitoramento propostos pela SEE-MG, a partir dos conceitos por ela estabelecidos: eficácia e efetividade.

Para analisar os relatórios adotaremos um enfoque discursivo, problematizando as narrativas apresentadas, as lacunas identificadas e suas implicações no contexto do projeto Somar. Para tanto propusemos quatro categorias de análise que foram observadas nos dezoito relatórios que compreendem o período 2021 a 2024 elaborados pela comissão de monitoramento e avaliação.

A primeira análise se baseia no contexto e objetivo dos Relatórios referentes a primeira etapa da implementação por meio dos documentos - nº 6/SEE/DIEM/2022 - nº 7/SEE/DIEM/2022 - nº 8/SEE/DIEM/2022 - 8/SEE/DIEM/2023 - nº 09/SEE/DIEM/2023 e nº 10/SEE/DIEM/2023, que realiza o parecer do projeto Somar nas três escolas pilotos no período referente a outubro de 2021 até dezembro de 2022 primeira etapa da implantação do projeto.

Ao realizarmos a leitura dos relatórios acima identificados, observamos que a narrativa predominante contida nos seis documentos enfatiza o caráter técnico e imparcial do monitoramento. Porém, ao mesmo tempo, é possível perceber uma tensão entre o cumprimento de metas e as dificuldades enfrentadas que foram relatadas, a saber: pandemia, defasagem de matrículas e atraso na prestação de contas. Nesse sentido, achamos válido problematizar dois pontos, embora tais questões não serão aprofundadas nessa pesquisa. “Até que ponto a pandemia funciona como justificativa para falhas estruturais pré-existentes no modelo de gestão compartilhada?” e “Qual é o impacto de usar indicadores quantitativos, como taxas de aprovação/reprovação e evasão, para avaliar uma iniciativa de complexidade educacional e social como o projeto Somar?”.

Essa última questão surgiu da reflexão sobre o objetivo de pesquisa - analisar os índices estatísticos antes e após a execução da proposta, com base nos resultados do SAEB e do IDEB. Então, retomaremos essa problematização no item 4.3.

Em seguida, analisamos as atividades realizadas e o cumprimento das metas, é importante ressaltar que as três metas foram analisadas em cada relatório em dois momentos distintos. A Meta 1 (Implementar a transição do modelo de gestão), meta 2 (Assegurar o custeio operacional, de acordo com os itens da planilha orçamentária) e meta 3 (Implementação e consolidação do modelo de gestão compartilhada a partir de 01 de janeiro de 2022 até o fim da parceria).

Sobre os pontos destacados no relatório, pudemos constatar que A Meta 1 foi realizada conforme o planejado, mas a Meta 2 foi comprometida por dificuldades operacionais atribuídas à pandemia. A Meta 3 ainda necessitava de dados para avaliação, evidenciando a dificuldade

de medir impacto dessa proposta em curto prazo. Observamos, no entanto, que o relato de que "não há tempo/dados para uma avaliação mais precisa" contidos nos três pareceres finais, reforça uma abordagem gerencialista que prioriza resultados rápidos, ignorando as nuances pedagógicas e sociais da escola pública. E levanta uma problemática “Como os programas propostos no Plano de Desenvolvimento e Intervenção Pedagógica (PDIP) dialogam com as realidades locais das escolas e a voz da comunidade escolar?

Sobre Prestação de Contas e Transparência evidenciamos através da leitura dos relatórios técnicos de monitoramento e avaliação da parceria problemas relativos a: ausência de conformidade entre as despesas executadas e as pactuadas e a falta de documentos comprobatórios e o atraso na análise financeira. Por isso, nos questionamos, “O modelo de parceria transfere responsabilidades para a organização privada (CETEB), mas a fragilidade no monitoramento financeiro sugere lacunas de controle interno do Estado. Isso não configura uma desresponsabilização estatal?” e “Como o discurso da eficiência gerencial se sustenta diante de falhas tão evidentes no acompanhamento financeiro?”

A respeito das auditorias e monitoramento, observamos que a narrativa predominante nos relatórios enfatiza a necessidade de maior presença da gestão do projeto na escola. Com dados de que apenas uma auditoria *in loco* foi realizada no período analisado, indicando limitações na fiscalização. Dessa forma constatamos que os pareceres são favoráveis à execução do projeto, mas condicionado à emissão de documentos faltantes e à análise de órgãos de controle interno e externo. O que implica na aprovação com ressalvas, onde podemos interpretar uma tentativa de legitimar a continuidade do modelo, mesmo diante de falhas estruturais significativas.

As análises dos relatórios nº 6, 7 e 8/SEE/DIEM/2022 revelam uma narrativa comum de desafios enfrentados na implementação do projeto Somar, com a pandemia sendo frequentemente citada como justificativa para falhas. A dependência de indicadores quantitativos para avaliação e a falta de dados conclusivos sobre o impacto das iniciativas educacionais são preocupações recorrentes. Além disso, a fragilidade no monitoramento financeiro e a transferência de responsabilidades para a CETEB indicam lacunas significativas no controle estatal, levantando questões sobre a eficácia do modelo de gestão compartilhada.

Nesse ponto, entendemos que os relatórios iniciais possuem uma visão gerencialista, que prioriza resultados rápidos, ignora as complexidades pedagógicas e sociais das escolas públicas. A necessidade de um monitoramento mais próximo e contínuo é colocada como prioridade, mas a falta de auditorias e a desconexão com as realidades escolares comprometem a eficácia do modelo. A aprovação embora com ressalvas, advinda da DIEM/ SEE/MG dos

relatórios pode ser interpretada como uma tentativa de legitimar a continuidade de um modelo que apresenta falhas estruturais significativas.

Dando continuidade à nossa análise dos pareceres técnicos, optamos seguir a mesma abordagem analítica desenvolvida nos relatórios anteriores, iniciando pelo contexto e objetivo dos relatórios técnicos referentes ao ano de 2023 baseados nos documentos - nº 4/SEE/DIEM - SOMAR/2023, nº 5/SEE/DIEM - SOMAR/2023, nº 6/SEE/DIEM - SOMAR/2023, nº 7/SEE/DIEM - SOMAR/2024, nº 8/SEE/DIEM - SOMAR/2024 e nº 9/SEE/DIEM - SOMAR/2024.

Os relatórios analisam o período de fevereiro a dezembro de 2023, com ênfase na Meta 3, que se refere à implementação e consolidação do modelo de gestão compartilhada. Todos os relatórios descrevem o cumprimento parcial das metas, destacando pontos frágeis como a necessidade de otimização nos processos de contratação de professores, adaptação das matrizes curriculares, e a oferta de atendimento escolar especializado.

A narrativa predominante sugere que os resultados foram parcialmente atingidos, semelhantes ao que foi relatado nos semestres anteriores. Por exemplo, no relatório do EE Coronel Adelino Castelo Branco, é incluído: "Os resultados propostos no respectivo Termo de Colaboração foram parcialmente alcançados" (Minas Gerais, p.2. Relatório Técnico nº 9/SEE/DIEM - SOMAR/2024). Esse padrão também é refletido nos relatórios das escolas Francisco Menezes Filho e Maria Andrade Resende.

No entanto, a diferença mais perceptível entre os períodos é o aumento das visitas técnicas e uma maior atuação da Comissão de Monitoramento, como destacado nos relatórios: "Considera que ocorreu um aumento significativo nas visitas realizadas pela gestão do projeto" (Minas Gerais, p.2. Relatório Técnico nº 9/SEE/DIEM - SOMAR/2024). Isso indica uma tentativa de aumentar a proximidade da gestão com as escolas, possivelmente como uma resposta às críticas feitas anteriormente sobre a falta de presença contínua.

Os relatórios de 2023 destacam pontos de sucesso semelhantes aos relatórios anteriores, como a qualidade técnica do corpo docente e a efetividade do Plano de Formação Continuada. No entanto, o baixo índice de participação dos estudantes nas avaliações internas e a pouca satisfação da comunidade escolar são novos pontos críticos: "A pouca satisfação da comunidade escolar em relação ao desenvolvimento do projeto foi mensurada a partir da aplicação de uma pesquisa de satisfação realizada por uma empresa terceirizada" (Minas Gerais, p.2. Relatório Técnico nº 9/SEE/DIEM - SOMAR/2024).

Em relação à prestação de contas, os relatórios indicam conformidade nas despesas realizadas e nas condicionantes pactuadas no Plano de Trabalho. No entanto, continuam a

sublinhar a necessidade de uma análise mais detalhada no próximo semestre, o que mostra uma continuidade nas preocupações com o controle financeiro adequado.

O aumento das visitas técnicas e a elaboração de relatórios circunstanciados indicam um esforço para melhorar o monitoramento: "Essas visitas técnicas subsidiaram a elaboração de relatórios circunstanciados sobre as ações da gestão compartilhada" (Minas Gerais, p.2. Relatório Técnico nº 9/SEE/DIEM - SOMAR/2024.). Tal fato representa uma tentativa de abordar as críticas anteriores sobre a falta de fiscalização.

Nesse contexto, ao comparar os relatórios de 2023 com os semestres anteriores, observa-se uma evolução na abordagem de monitoramento, com mais visitas e uma tentativa não muito exitosa em engajar a comunidade escolar. No entanto, os desafios persistem, especialmente em termos de satisfação da comunidade e participação dos estudantes. Nessa análise, destacamos novamente a narrativa gerencialista predominante nos relatórios que aponta para resultados rápidos e metas quantitativas e frequentemente ignora as nuances sociais, culturais e pedagógicas que afetam as escolas públicas, como problematizado nas análises do primeiro ano do monitoramento. Como podemos notar na Resultados educacionais preliminares do projeto Somar:

> Ressalta-se o pouco tempo de maturação do projeto para resultados pedagógicos. Mesmo assim, essa análise possibilita a identificação de tendências emergentes e os potenciais efeitos iniciais do projeto. Observou-se:
> • Melhoria considerável na taxa de aprovação das escolas do Projeto Somar, superando a média das escolas-controle.
> • Em relação à taxa de abandono, exceto pela escola Maria Andrade Resende, que registra um índice praticamente nulo, as outras escolas, já com altos índices de abandono em 2019, não mostraram queda expressiva.
> • No que diz respeito à proficiência, a escola Coronel Adelino Castelo Branco teve um aumento maior do que o das escolas-controle. Na escola Maria Andrade Resende, apesar de uma queda, esta foi menor do que a das escolas-controle. Por sua vez, a escola Francisco Menezes Filho se posicionou em uma situação intermediária nesse aspecto.
> • Percentual relevante de alunos que se transferiram ou deixaram de frequentar a escola em 2022, principalmente nas escolas Francisco Menezes Filho e Coronel Adelino Castelo Branco.
> • A alta taxa de alunos que deixaram de frequentar ou foram transferidos das escolas Francisco Menezes Filho e Coronel Adelino Castelo Branco, sobretudo na primeira. Essa situação demanda uma análise detalhada para compreender os motivos do aparente aumento da transferência e/ou do abandono.
> • Na Escola Francisco Menezes Filho, a relação entre professores e direção é percebida como muito positiva; nas outras escolas, essa dinâmica parece ser mais desafiadora.
> • Os professores percebem aumento da participação da família nas três escolas.

> • Os alunos da escola Francisco Menezes Filho se sentem acolhidos e demonstram respeito e gratidão pelos professores e direção e satisfação com as regras mais rígidas.
> • Nas outras duas escolas, a liderança escolar é percebida pelos alunos como pouco receptiva e inflexível; há descontentamento e frustração com a escola e insatisfação com as regras mais rígidas. (Avaliação, p.12.2023).

No ano de 2023, além dos Relatório Técnico iniciais n° nº 7, 8 e 9 /SEE/DIEM - SOMAR/2024 foi produzido o Relatório de Avaliação do projeto Somar 2023, elaborado pela Fundação João Pinheiro, o documento oferece uma análise da implementação da proposta em execução nas escolas estaduais de Minas Gerais além de uma avaliação da sua fase piloto, há realizar-se em três escolas. A avalição tem como objetivo principal identificar os sucessos e desafios dessa iniciativa, buscando explorar sua viabilidade para expansão em outras instituições da rede pública estadual. A narrativa predominante do relatório é a de que o projeto Somar representa uma tentativa progressista de reforma educacional, com ênfase em eficiência e inovação.

O documento apresenta as dimensões de análise e perguntas avaliativas sobre a implementação do projeto Somar por meio do seguinte quadro:

Figura 10 – Dimensões de análise e perguntas avaliativas de instituição do projeto Somar.

Dimensões analíticas	Perguntas específicas	Perguntas gerais
Financiamento do projeto	A gestão financeira e administrativa das escolas participantes do Projeto Somar foi realizada com mais autonomia?	Quais os êxitos e entraves do projeto? Em que medida o Projeto Somar pode ser ampliado para outras escolas?
Gestão Administrativa		
Governança do projeto	Como se caracteriza a governança no modelo de gestão compartilhada aplicado às escolas piloto do Projeto Somar? Quais são as finalidades, obrigações e fluxos de cada ator envolvido (SEE-OSC-Diretores-Professores)? Elas são claras, definidas e conhecidas? O que pode aperfeiçoar a estrutura de governança?	
Gestão pedagógica	Quais são as especificidades entre os projetos pedagógicos das escolas do Projeto Somar? Os PPP têm algum elemento operativo novo ou ainda pouco aplicado em instituições educacionais (inovação)?	
Resultados educacionais	Quais são os resultados educacionais das escolas participantes? Como esses resultados se situam em termos comparativos com os das outras escolas?	
Sistemáticas de monitoramento e avaliação do projeto	Como se caracteriza gestão de registros administrativos, dados e informações do Projeto? Eles são monitorados? Há proposta de outras avaliações?	

Para responder essas questões, foram adotadas várias abordagens complementares, utilizando uma triangulação de fontes e métodos e contando com a colaboração entre a Fundação João Pinheiro (FJP) e a Secretaria de Estado de Educação (SEE). O quadro abaixo sintetiza os instrumentos utilizados.

Minas Gerais, 2024.

Os principais pontos analisados, foram: financiamento, gestão administrativa e governança, gestão pedagógica, resultados educacionais e expansão do projeto.

O projeto é financiado com recursos próprios do Estado, baseando-se na Lei 13.019/2014 e no Decreto 47.132/2017, que regulamentam as parcerias entre o setor público e organizações da sociedade civil. Embora busque autonomia para as escolas parceiras, o financiamento limitado e as exigências regulatórias podem impactar negativamente a qualidade educacional oferecida.

A avaliação destaca um processo seletivo mais eficaz para professores, proporcionando segurança jurídica por meio de contratações via CLT. No entanto, há desafios significativos,

como a rotatividade de diretores e a dificuldade de contratação devido às restrições impostas pelo decreto mencionado. A governança do projeto apresenta fluxos e responsabilidades pouco claros, dificultando a autonomia dos diretores escolares.

Os diretores relatam que o projeto pedagógico apresenta inovações metodológicas, embora a adoção total das propostas ainda não tenha sido alcançada em todas as escolas. A percepção dos professores sobre a eficácia das novas abordagens pedagógicas varia entre as instituições, com alguns apontando dificuldades na motivação dos alunos e desconexão entre o proposto e a prática.

Os resultados preliminares indicam melhorias na taxa de aprovação e proficiência em algumas escolas, como consta no relatório "Melhoria considerável na taxa de aprovação das escolas do Projeto Somar, superando a média das escolas-controle" (Avaliação, p.12. 2023). enquanto outras apresentam índices elevados de abandono e transferência de estudantes. A análise sugere que o tempo de maturação do projeto é curto para avaliar plenamente seus efeitos pedagógicos, mas já permite a identificação de tendências emergentes. "Em relação à taxa de abandono, exceto pela escola Maria Andrade Resende, que registra um índice praticamente nulo, as outras escolas, já com altos índices de abandono em 2019, não mostraram queda expressiva" (Avaliação, p.12. 2023).

A expansão do Somar enfrenta obstáculos relacionados à utilização restrita dos recursos do Fundeb e à contratação de professores em municípios menores devido às limitações legais. A necessidade de um aumento nos recursos humanos para fiscalização e monitoramento é fundamental para garantir a eficácia da expansão.

O relatório conclui que, embora essa proposta apresente inovações e avanços, há entraves significativos que precisam ser resolvidos para uma expansão eficaz. No entanto, as medidas que o grupo de avaliadores consideram entraves para expansão não dialogam com os outros processos listados. Notamos que a avaliação sugere simplificações nos procedimentos administrativos, melhoria nas estratégias pedagógicas e uma estrutura de governança mais clara como passos fundamentais para uma possível ampliação.

Nossa análise final se debruça sobre os relatórios técnicos que compreendem o período de fevereiro a julho de 2024 e considera as dimensões de monitoramento pedagógico, administrativo e financeiro. Os documentos avaliados incluem os relatórios técnicos do nº 1 ao nº 6/SEE/SB - Projetos Especiais/2024, pela primeira vez classificado como projetos especiais.

Os documentos produzidos pela comissão de monitoramento e avaliação que forneceram subsídios para compreender a evolução da proposta e suas limitações. Entre os aspectos avaliados, destacam-se o cumprimento das metas estipuladas, a execução financeira,

os impactos educacionais e sociais, e a governança administrativa e pedagógica. Embora os documentos indiquem avanços pontuais, como a melhoria em índices de aproveitamento acadêmico e a ampliação de visitas técnicas, os desafios persistentes revelam fragilidades estruturais no modelo de gestão compartilhado.

A Meta 3, que trata da melhoria e consolidação do modelo de gestão compartilhada, foi avaliada como parcialmente cumprida em todos os relatórios. Essa avaliação reflete um padrão já observado em anos anteriores, caracterizado por avanços em áreas pontuais, mas insuficientes para garantir a efetividade do modelo como um todo. Observe-se, porém, uma maior proximidade entre a gestão do projeto e as escolas, principalmente por meio de visitas técnicas mais frequentes e ações de monitoramento *in loco*. Em todos os relatórios existe a menção de que as visitas técnicas subsidiaram a elaboração de relatórios circunstanciados sobre as ações de gestão compartilhada, fortalecendo a atuação da Comissão de Monitoramento e Avaliação tanto no âmbito central quanto regional

O que concerne a formação docente, os resultados apontam para qualidade técnica desse grupo como um ponto forte, com taxas significantes de participação em capacitações e avanços no alinhamento das práticas pedagógicas com o Plano de Intervenção Pedagógica (PDIP). Apresentando-se como uma avalição positiva e contínua desde 2023. No entanto, persistem problemas estruturais na gestão pedagógica, tais como:

Falta de clareza nos fluxos de responsabilidade, pois a comissão avalia que a governança administrativa ainda necessita de definições claras sobre as funções e a autonomia dos diretores escolares, limitando sua capacidade de atuação. Questão já levantada nos anos anteriores e permanece sem solução. Somado a isso, a morosidade na adaptação das matrizes curriculares às inovações propostas, aponta para dificuldades estruturais na implementação do Novo Ensino Médio, uma crítica recorrente desde 2021.

A respeito do desempenho educacional constata-se índices variáveis entre as escolas. Na Escola Estadual Coronel Adelino Castelo Branco, o índice de aproveitamento acadêmico no primeiro semestre de 2024 foi de 75%, marcando uma melhoria significativa em comparação aos 51% registrados no mesmo período de 2023. E os índices de frequência mantiveram-se altos, com 97% no primeiro semestre de 2024, em comparação com 94% em 2023 e 91% em 2022, evidenciando um bom nível de presença entre os estudantes. Este dado posiciona a instituição como uma das escolas mais consistentes em termos de frequência no grupo avaliado.

Na Escola Estadual Maria Andrade Resende, o indicador de aproveitamento subiu de 39% em 2023 para 73% em 2024, evidenciando progressos. No entanto, os índices de frequência apresentaram uma queda, de 94% para 92%, demonstrando fragilidades na

manutenção do engajamento dos estudantes. Já a Escola Francisco Menezes Filho apresentou um declínio nos índices de frequência, de 93% em 2023 para 80% em 2024, o que aponta dificuldades específicas dessa unidade em reter seus discentes.

Os dados das três escolas revelaram uma variabilidade significativa nos resultados, refletindo o impacto heterogêneo do modelo de gestão compartilhada. Enquanto escolas como o Coronel Adelino Castelo Branco mostram avanços em índices de aproveitamento e estabilidade na frequência, outras, como o Francisco Menezes Filho, enfrentam desafios mais graves em engajamento e intensidade, assim como acontece na rede pública estadual sem a introdução da política em questão.

Outro ponto sensível é a participação dos pais, embora o aumento nas estratégias de envolvimento de pais e responsáveis, a participação continue baixa em algumas escolas, como evidenciado no índice médio de 30% na Maria Andrade Resende

Os relatórios de 2024 reiteram questões já identificadas nos anos anteriormente, como a ênfase em resultados rápidos e quantitativos, em detrimento de uma análise mais qualitativa e inclusiva das condições educacionais e a fragilidade no monitoramento financeiro e a insuficiência de dados para uma avaliação abrangente. Já as mudanças positivas foram sinalizadas pelo aumento nas visitas técnicas e no acompanhamento próximo das escolas sugere uma tentativa de mitigar as lacunas críticas apontadas nos anos anteriores.

A análise dos relatórios técnicos realizados ao longo dos anos iniciais da experiência de gestão compartilhada entre a Secretaria de Estado de Minas Gerais e Organizações da Sociedade Civil evidencia que, embora não se possa negar avanços pontuais, o projeto Somar marcado por contraestruturas que comprometem sua visão enquanto modelo de gestão compartilhada para a educação pública. Os dados apresentados reafirmaram a predominância de uma lógica gerencialista que prioriza metas quantitativas e resultados rápidos, superando as complexidades sociais, culturais e pedagógicas das escolas públicas.

Embora indicadores como o aumento nos índices de aproveitamento acadêmico em algumas escolas e a intensificação das visitas técnicas sejam destacados como avanços, eles não ocultam as falhas estruturais subjacentes. Persistem problemas graves, como a falta de clareza nos fluxos de responsabilidade administrativa, a morosidade na adaptação curricular às especificidades do Novo Ensino Médio e a precariedade na execução financeira, especificação pela aprovação de prestações de contas com ressalvas e a ausência de disposições legais para obrigações trabalhistas.

Além disso, a baixa participação da comunidade escolar, especialmente dos pais, e a desconexão entre as propostas do projeto e as realidades locais reforçam a crítica de que o

modelo adotado pelo Somar precisa demonstrar mais sensibilidade às necessidades e particularidades das escolas públicas envolvidas. No nosso entendimento, as limitações estruturais indicam que o projeto não apenas falha no atendimento às demandas das comunidades escolares, mas também reproduz desigualdades e fragilidades já presentes no sistema público de ensino.

Concluímos pós exercício analítico que a estrutura gerencialista da proposta não é neutra nem apolítica. Pelo contrário, ela está inserida em um contexto de políticas neoliberais que busca transformar a educação pública em um espaço de interesses privados e mercadológicos. Essa transformação não apenas desresponsabiliza o Estado, mas também enfraquece os princípios democráticos e emancipatórios que deveriam orientar a educação pública.

Assim, o projeto Somar, longe de ser uma solução inovadora para os desafios da educação pública em Minas Gerais, revela-se como um mecanismo de aprofundamento da privatização do ensino público básico. Essa privatização é mascarada por um discurso de eficiência e inovação, mas, na prática, resulta na precarização das condições de trabalho dos educadores, na exclusão de vozes fundamentais da comunidade escolar e na reprodução de desigualdades educacionais.

Portanto, esta análise reafirma a necessidade de questionar criticamente os pressupostos e as práticas do modelo de gestão compartilhada, liberando suas limitações e suas implicações e políticas sociais. Mais do que avaliar os resultados imediatos, é preciso problematizar os discursos e as estruturas que sustentam esse projeto, entendendo-o como parte de um movimento amplo de desmonte da educação pública sob a égide das políticas neoliberais.

4.3. Análise dos indicadores SAEB / IDEB

Começaremos essa reflexão pela retomada da problematização levantada anteriormente nesse texto, em momento de diálogo com os pareceres da comissão de avaliação e monitoramento, onde questionamos “Qual é o impacto de usar indicadores quantitativos, como taxas de aprovação/reprovação e evasão, para avaliar uma iniciativa de complexidade educacional e social como o projeto Somar?”.

Essa problemática deve ser ponderada para atender ao objetivo: analisar os índices estatísticos antes e após a execução do projeto, com base nos resultados do SAEB e do IDEB.

O livro "A Reforma Empresarial da Educação: Nova Direita, Velhas Ideias" de Luiz Carlos de Freitas (2016) oferece uma análise crítica dos indicadores externos como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Freitas (2018) argumenta que esses indicadores, ao se basearem em testes

padronizados, reduzem o conceito de educação à mera aprendizagem de disciplinas básicas, como português e matemática, ignorando a complexidade e a diversidade das práticas educativas. Essa visão restrita da educação não considera elementos essenciais como o desenvolvimento integral do estudante, a inclusão de outras disciplinas e a formação crítica e cidadã.

Um dos principais pontos levantados por Freitas é que essa abordagem estreita pode levar às chamadas práticas indesejáveis, como a exclusão de alunos de baixo desempenho durante as avaliações para inflar artificialmente as notas das escolas. Isso cria uma ilusão de melhora nos índices educacionais, sem realmente resolver os problemas estruturais da educação (Freitas, p.90, 2018). Além disso, ele critica a responsabilização verticalizada que esses indicadores promovem, o que desmoraliza o magistério e não contribui efetivamente para a melhoria da qualidade da educação pública.

Essa crítica se reflete nas próprias falas de representantes do governo, que defendem o alinhamento do currículo e dos exames nacionais com padrões internacionais, similar ao que ocorre com o NCLB (No Child Left Behind) nos Estados Unidos. No entanto, como Loveless destaca, "alinhamento não é sinônimo de qualidade" (2018, p. 18). O autor argumenta que essa abordagem falha em proporcionar uma educação de qualidade que atenda às necessidades reais dos estudantes (Freitas, p.90.2018).

No contexto das escolas participantes do projeto Somar, os dados dos índices educacionais, como taxa de Aprovação, SAEB e IDEB, são usados para justificar sua implantação. No entanto, a análise dos dados das escolas A, B e C revela inconsistências. Por exemplo, as escolas A, B e C não tiveram representação em certos índices nos anos analisados, o que levanta questões sobre a justificativa para a escolha dessas escolas no projeto.

A fala de um professor da Escola A exemplifica essa crítica: "A gente teve duas escolas da Metropolitana C e uma escola da Metropolitana A com índices muito abaixo das nossas. Nossas escolas ficavam dentro da média global da maioria das escolas. Então, é um índice e um argumento altamente contestável e frágil." (Professor 1, Escola A). Essa observação destaca que os critérios para a seleção das escolas não foram claramente definidos ou justificados de maneira transparente, reforçando a crítica de Freitas sobre a superficialidade e a falta de eficácia dos indicadores padronizados.

O professor também aponta que o trabalho realizado pelas escolas era de excelência, com estudantes engajados e poucos problemas disciplinares ou de rendimento escolar, que poderiam ser resolvidos sem a necessidade de intervenções tão drásticas (Professor 1, Escola

A). Isso sugere que a escolha das escolas para o pode ter sido motivada mais pela visibilidade e pelo sucesso já alcançado do que por uma necessidade real de melhoria.

A análise sobre os indicadores SAEB e o IDEB, alinhada com as experiências das escolas envolvidas no projeto Somar, indicam a necessidade de uma revisão na validação desses índices, sendo necessário que eles considerem a diversidade e a complexidade das práticas educativas.

Indicadores educacionais compostos por: Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB nos anos de 2017, 2019, 20211 e 2023 e Metas do 1º ciclo do Ideb2,3. Os dados estão dimensionados por escola e organizados por rede de ensino.

Escola		**A**	**B**	**C**
IDEB – 2023 (N x P)		85,8	87,4	4,2
IDEB – 2021[1] (N x P)		78,4	80,1	-
IDEB – 2019 (N x P)		55,7	78,1	3,5
IDEB – 2017 (N x P)		70,8	81,0	3,6
Nota SAEB - 2023				
	Port	292,21	289,91	276,43
	Mat	278,74	279,10	260,51
Nota SAEB - 2021[1]	Nota Média Padronizada (N)	-	-	-
	Port	ND	ND	ND
	Mat	ND	ND	ND
Nota SAEB - 2019	Nota Média Padronizada (N)	-	-	4,54
	Port	ND	ND	270,27
	Mat	ND	ND	270,86
Nota SAEB – 2017	Nota Média Padronizada (N)	4,72	-	4,46
	Port	278,28	ND	267,97
	Mat	275,28	ND	267,42
Taxa de Aprovação - 2023	Indicador de Rendimento (P)	0,91	0,89	0,93
	4ª série	-	-	-
	3ª série	94,6	92,1	96,6
	2ª série	89,5	87,1	93,9
	1ª série	89,7	89,0	89,6
	Total	90,8	89,2	92,2
Taxa de Aprovação - 2021	Indicador de Rendimento (P)	0,96	0,90	0,94
	4ª série	-	-	-
	3ª série	97,5	91,5	99,0
	2ª série	94,4	84,4	91,9
	1ª série	95,9	94,1	92,9
	Total	95,8	89,3	95,1
Taxa de Aprovação - 2019	Indicador de Rendimento (P)	0,71	0,84	0,77
	4ª série	-	-	61,4
	3ª série	82,1	90,8	91,0
	2ª série	76,0	86,3	86,8
	1ª série	59,6	77,4	77,4
	Total	70,2	84,1	82,3
Taxa de Aprovação - 2017	Indicador de Rendimento(P)	0,72	0,84	0,81
	4ª série	74,5	91,7	76,2
	3ª série	85,8	87,4	91,6
	2ª série	78,4	80,1	84,0
	1ª série	55,7	78,1	75,6
	Total	70,8	81,0	82,1

(Fonte: MEC/Inep – Adaptada pelos autores).

Notas: (***): A taxa de aprovação do ensino médio não seriado NÃO é utilizada para o cálculo do IDEB;
ND - Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados[10];
ND*** - Escola com pelo menos 20% do material extraviado, com participação insuficiente para divulgação dos resultados;
(1) Ver Nota informativa do Ideb de 2021 (https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2021/nota_informativa_ideb_2021.pdf) e Relatório de Resultados do Saeb de 2021 (https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2021/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2021_volume_1.pdf) para maiores informações sobre o impacto da pandemia no Ideb;
(2) O primeiro ciclo do Ideb considera as metas pactuadas no Compromisso Todos pela Educação (https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm) que foram definidas (https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Nota_Tecnica_n2_metas_intermediarias_IDEB.pdf) para cada ente federado de 2007 até 2021;
(3) Com o fim do primeiro ciclo do Ideb, o Inep criou um Grupo Técnico para elaborar estudo e subsidiar a atualização do Ideb e a avaliação de novas metas - para maiores informações ver Portaria nº 26 de 29/01/2024 (https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-26-de-29-de-janeiro-de-2024-540345023) que institui o Grupo Técnico e Portaria nº 231 de 17/06/2024 (https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-231-de-17-de-junho-de-2024-566241404) que prorroga o prazo para conclusão das atividades.

4.4. Tramas discursivas: A produção de conhecimento sobre o projeto Somar.

O presente tópico tem como objetivo analisar produções acadêmicas sobre o projeto Somar, em curso no estado de Minas Gerais, a partir de uma revisão da literatura disponível até o momento. Dada a recente implantação da proposta, a literatura específica sobre o tema ainda é escassa, mas já existem publicações que fornecem um conjunto de dados e análises relevantes para a compreensão das implicações dessa proposta de política aplicada a educação pública. Por meio de uma seleção de artigos e uma dissertação de mestrado, procuramos compreender como diferentes pesquisadores abordam o projeto Somar em termos de gestão democrática, privatização da educação e as reformas neoliberais em curso no estado.

Esta análise revela a convergência de preocupações sobre a crescente influência do capital privado na gestão da educação pública, refletindo um contexto de políticas públicas que favorecem a mercantilização dos direitos sociais. Os autores Dos Santos et al (2022), Ravagnani e Almeida (2022), Oliveira (2021), De Fátima Valente (2022), e Rodrigues (2022) trazem à tona diferentes a perspectivas críticas para problematizar o avanço do neoliberalismo e a reconfiguração da educação sob uma lógica empresarial. Assim, esta seção pretende não apenas sintetizar os principais argumentos dessas produções, mas também oferecer uma reflexão crítica sobre as implicações mais amplas do projeto Somar para o futuro da educação pública em Minas Gerais.

[10] Grifo nosso. Feito para destacar que as escolas em análise estavam sem bases de comparação para melhoria do rendimento na prova SAEB.

Para analisarmos a literatura disponível sobre o projeto Somar definimos uma metodologia para a seleção dos artigos, utilizamos como recurso de pesquisa as bases de dados Google Acadêmico, Portal da CAPES, SciELO e Academia.Edu. Com base na palavra-chave: projeto Somar, quatro artigos e uma dissertação de mestrado foram publicados entre 2021 e 2024. A partir dessa pesquisa constatou-se que a literatura específica sobre o projeto Somar ainda é incipiente, uma vez que sua implantação foi recente.

Nesta etapa, esse estudo apresenta os pontos principais de cada texto buscando alinhar os aspectos abordados pelos autores, marcando as escolas referenciais de cada pesquisa e elucidando os principais conceitos. Ressalta-se que os artigos e a dissertação analisados abordam o projeto Somar em Minas Gerais, trazendo a perspectiva e escolas de pensamento que os compõem para elucidar suas implicações na educação pública.

Contudo, ressaltamos que a perspectiva foucaultiana, linha de orientação dessa pesquisa, compreende as obras citadas como produções discursivas que contribuem para a compreensão do projeto Somar, e não como espelhos da realidade. Assim, torna-se relevante considerar os estudos críticos como parte do discurso que constrói o campo de significados em torno do Projeto Somar. Assim, torna-se relevante considerar os estudos críticos como parte do discurso que constrói o campo de significados em torno do projeto.

Utilizando a metodologia inspirada na análise de discurso foucaultiana, esta revisão busca identificar e descrever como as diferentes produções acadêmicas representam e interpretam a política de gestão compartilhada. A análise fundamentada na perspectiva foucaultiana permite reconhecer que os textos críticos não são apenas descrições neutras, mas sim práticas discursivas que participam da produção e reprodução de sentidos e práticas de poder. Essa abordagem facilita a identificação dos mecanismos e dispositivos que sustentam as reformas educacionais em Minas Gerais, em especial as que envolvem parcerias público-privadas.

A lente foucaultiana visualiza os textos e estudos críticos como partes de um discurso amplo, que não se limita a opor-se às práticas neoliberais, mas também contribui para um campo de significados onde práticas de governamentalidade se desdobram. Dessa forma, a análise possibilita entender como essas obras refletem, contestam e, ao mesmo tempo, reforçam certos aspectos da política educacional vigente.

No contexto das reformas e do projeto Somar, os estudos analisados são reconhecidos como elementos que participam da construção do conhecimento e do debate sobre as implicações da privatização na educação pública. A partir da análise de discurso de Foucault, esta seção explora como as produções críticas atuam como práticas discursivas que delineiam,

reforçam e desafiam as práticas de gestão e a reconfiguração do espaço público-privado na educação.

Cabe ressaltar que as pesquisas aqui apresentadas são exemplos de uma interlocução discutida por Ball e Mainardes (2022) na qual os autores chamam a atenção para o fato de que as pesquisas sobre política educacional:

> Vem se configurando como um campo distinto de investigação e em permanente busca de consolidação. Nos últimos anos, pode-se observar um aumento significativo de pesquisas, linhas de pesquisa em programas de pós-graduação e eventos específicos sobre políticas sociais e educacionais. apesar desse cenário promissor diversos pesquisadores do campo das políticas destacam a necessidade de empregar referências analíticas mais consistentes bem como de ampliar a interlocução com a literatura Internacional bastante vasta e com uma variedade de perspectivas teórico metodológicas (Ball; Mainardes p.10. 2022).

Ball e Mainardes (2022), chama atenção para o fato de que as pesquisas normalmente falham ao separar a educação de campos mais amplos na mudança na política social. Nas produções abaixo elencadas pode-se perceber que os autores buscaram trabalhar com a ideia de que a educação está situada dentro de projetos e ideologias mais gerais da política social contrariando a uma das colocações do autor.

4.4.1. A produção do conhecimento/ os discursos

O artigo “Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais**:** Concepções de gestão educacional do projeto Somar” escrito em colaboração entre Neide Elisa Portes dos Santos, Iracema Campos Cusati, Maria Auxiliadora Miguel Jacob e Raphael Campos Cusati (2022) oferece os resultados de uma investigação desenvolvida através de revisão bibliográfica e análise documental, cujo objeto de estudo é o projeto Somar. Os autores iniciam o texto contextualizando as reformas públicas no Brasil e em Minas Gerais, desde a década de 1990, em busca de uma administração eficiente, defendendo que mesmo as reformas não sendo diretamente ligadas à educação, ainda não deixam de impactá-la. Citam o exemplo do choque de gestão em Minas Gerais – que coexiste com a tendência à responsabilização dos gestores e professores. Explicitam ainda argumentos do Governo de Minas Gerais em busca de uma melhoria na educação baseados na proficiência dos/as educandos/as nos resultados das avaliações sistêmicas.

Nesse contexto, os autores inserem o projeto Somar apresentando-o de acordo com a definição do Governo de Minas Gerais, uma proposta que visa melhoria na proficiência dos

estudantes nas avaliações externas, através do uso de metodologias inovadoras e da gestão compartilhada com organizações da sociedade civil (OSC) sem fins lucrativos. Os autores problematizam esse projeto dando principal ênfase na gestão democrática – assegurada pela Lei 9394/96 que estabelece em seu Art. 3°: "VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino e pelo Plano Nacional de Educação instituído pela Lei 13.005 de 2014 que não é explicitada nos editais de chamamento do projeto Somar. A discussão apresentada passa por pontos como os contornos da legislação vigente para assegurar a gestão democrática e a forma como esse discurso vem sendo cooptado pelo contexto neoliberal com intuito de distorcer as concepções de descentralização e participação presentes na ideia da gestão democrática.

No artigo "Políticas neoliberais no ensino público mineiro: avanço ou retrocesso" escrito por Ravagnani e Almeida (2022), o projeto Somar é abordado dentro de uma análise pautada nas especificações apresentada no Plano de governo (Liberdade ainda que tardia) do então candidato a governador de Minas Gerais Romeu Zema no ano de 2019. Como explicam os autores:

> A partir da identificação das políticas propostas no Plano de Governo do Partido Novo e da implementação, entre 2019 e 2021, dos programas educacionais que compõem essas políticas, buscamos, com o presente estudo, analisar e compreender a articulação e a influência do neoliberalismo na educação pública do Estado de Minas Gerais no decorrer do referido período (2022).

Ravagnani e Almeida (2022) apresentam as inserções do atual governador, Romeu Zema, explicitadas anteriormente como intenção de realização do plano de governo. O primeiro tópico abordado é a educação no plano de Governo do Partido Novo, contextualizando que a educação para esse governo deve ser reconfigurada dentro dos moldes neoliberais e apresentam a proposta. Os mesmos autores fazem ainda os apontamentos das características dessa proposta, como: redução das responsabilidades do estado, privatização dos serviços educacionais para assegurar a competitividade, lógica de concorrência bem como já debatido por (Libâneo, 2016, p.52). Nesse sentido, concluem que o plano traz a conotação de que tudo que é público é ineficiente, e essa ideia subsidia a entrega do ensino ao mercado. Interliga ainda essa ideia as reformas de 1980 fundamentada nos ideais neoliberais iniciadas na Europa, segundo a Libâneo e Silva (2016) o que resultou em um novo conceito de qualidade educacional.

Os textos revelam um cenário no qual a privatização da educação desempenha um papel cada vez mais expressivo no cenário da educação pública. Revelam ações de políticas públicas

em Minas Gerais pautadas na melhoria da qualidade e acessibilidade ao ensino por meio de reformas e investimentos tendo como justificativa os desafios trazidos pelo Novo Ensino Médio (NEM). No entanto, os autores problematizam que a presença crescente de instituições privadas e parcerias público-privadas com o ensino público levanta questões sobre a equidade e a universalidade do acesso à educação. A tensão entre a busca pela eficiência administrativa e a garantia do direito à educação de qualidade para todos é um tema central na discussão sobre o futuro educacional do estado, exigindo uma avaliação cuidadosa dos impactos da privatização no sistema educacional mineiro.

O artigo **"**Projeto Somar: diminuindo o público e multiplicando o privado no ensino médio em Minas Gerais"**,** escrito por Oliveira (2021), examina criticamente o projeto Somar em Minas Gerais. O aporte teórico e metodológico utilizado para orientar a pesquisa foi o materialismo histórico e dialético. Neste estudo destaca-se a preocupação com a privatização da educação e seus possíveis impactos negativos na qualidade do ensino público. Para uma análise crítica do projeto, segundo o autor foram essenciais os autores relacionados ao materialismo histórico e dialético, como Karl Marx e Harvey (2014), entre outros. A pesquisa se baseou na análise de documentos e editais da proposta, visando compreender os efeitos do empresariamento da educação (Freitas, 2018).

O autor buscou responder às seguintes perguntas:

> O que muda com a proposta? Qual a relação desta política com outras políticas contrarreformistas que já estão em curso? Quais os interesses de instituições privadas em participar desse tipo de parceria? Quais os impactos para os estudantes, servidores da educação e para a rede pública e a sociedade como um todo? (Oliveira, 2021, p.2).

Para tanto, descreve o projeto Somar, contextualizando-o dentro do avanço do capital privado sob o ensino. A apresentação foi elaborada a partir dos editais do projeto e contrastada a lógica de que o ensino gerenciado por uma iniciativa privada é mais eficaz do que a gestão pública. Em segundo momento o texto expõe os fundamentos teóricos que fundamentam a análise do autor que se baseia na crítica ao neoliberalismo e a reforma empresarial da educação. A partir desta análise, conclui-se que o avanço do capital sobre o setor público pode resultar em retrocessos e prejuízos para estudantes, trabalhadores da educação e a rede como um todo. Destaca-se a importância de compreender as tensões entre público e privado na área educacional e ressalta-se a necessidade de resistência e reflexão diante dessas políticas que visam ampliar a atuação do capital privado em serviços e direitos públicos.

O artigo O projeto Somar e a Subtração do Direito à educação da juventude em Minas Gerais”**:** A privatização da educação pública no estado, escrito por, Rosa e Pereira integra o livro "O estado e as políticas educacionais no tempo presente” (2022). Os autores buscam responder às seguintes perguntas de pesquisa: quais os pressupostos teóricos que fundamentam as políticas educacionais em Minas Gerais no contexto atual e o projeto Somar? Em que grau esse projeto pode levar à privatização da educação pública no estado? Qual a relação com o direito à educação da juventude? (De Fátima Valente, Rosa; Pereira, 2022, p. 93).

Em resposta a esses questionamentos, os autores analisam os fundamentos do projeto Somar e indicam que vários pressupostos neoliberais o embasam. Destacam que o direito à educação está ameaçado, uma vez que esse se distância da educação explicitada no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, pois o Projeto em questão desconsidera a função social da educação, reduz sua finalidade a empregabilidade, perspectiva das propostas educacionais vinculadas à reforma empresarial da educação, que tem como princípio a retirada da educação do âmbito do “ direito social” e inseri-la na esfera do “serviço” o que segundo os autores colocaria a educação no âmbito da “privatização”.

Para desenvolver tais reflexões os autores organizam o texto em três tópicos a saber: Neoliberalismo e educação no século XXI que discute o conceito de neoliberalismo, O “Projeto Somar”, sua organização, seus fundamentos - apresentação da proposta e A subtração do direito à educação que contextualiza a educação no contexto do século XXI. Os autores buscam discutir as iniciativas do governo Zema (2019 - atual) para a educação em Minas Gerais tomando como referencial teórico os autores; Chauí (2021), Dardot e Laval (2016), Freitas (2018), Laval (2019). No texto, reforçam definições como o neoliberalismo como racionalidade, a escola como local de produção de “capital humano” (Dardot e Laval; 2016) e a escola como empresa (Freitas, 2018; Laval, 2003).

Ao apresentar o projeto Somar contextualizando-o aos fundamentos que o embasam e contrastando-o aos direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988, os autores assumem que os fundamentos de ambos não se corroboram, fato que pode colocar em risco o direito à educação da juventude em Minas Gerais.

Os textos de Oliveira (2021) e De Fátima Valente, Rosa e Pereira (2022), apresentam análises críticas sobre o projeto Somar, evidenciando preocupações com a privatização da educação pública em Minas Gerais. Oliveira utiliza o materialismo histórico e dialético para examinar a gestão compartilhada do ensino médio com organizações privadas, destacando os possíveis impactos negativos dessa privatização na qualidade da educação pública. O autor se

baseia em teóricos como Karl Marx e David Harvey para explorar os efeitos do empresariamento da educação, ressaltando a necessidade de resistir a essas políticas neoliberais.

De Fátima Valente, Rosa e Pereira (2022) por sua vez, discutem os pressupostos neoliberais que fundamentam o projeto Somar, enfatizando que essas políticas ameaçam o direito à educação garantido pela Constituição Federal de 1988. Os autores argumentam que o projeto desconsidera a função social da educação, reduzindo-a à mercantibilidade e empregabilidade e inserindo-a na esfera de serviços privatizados. Eles utilizam referenciais teóricos como Chauí (2021), Dardot e Laval (2016) e Freitas (2018) para contextualizar o avanço do neoliberalismo na educação e criticar a transformação da escola em uma empresa.

Ambos os textos convergem para alertar sobre os riscos da privatização e a necessidade de refletir sobre as políticas que visam ampliar a atuação do capital privado em serviços públicos.

A dissertação de mestrado "O Projeto Somar na Gestão do Governo Zema (2019-2022): educação pública X interesses privados" defendida por Rodrigues (2021), é o trabalho de maior fôlego disposto nas plataformas utilizadas para a busca pelo tema até a presente data. O estudo foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e investiga o projeto Somar como parte das políticas educacionais utilizadas no governo de Romeu Zema. A pesquisa tem como principal objetivo analisar as implicações da política que prevê a gestão compartilhada do ensino médio em Minas Gerais, estabelecendo parcerias com organizações sociais privadas. A partir de uma abordagem qualitativa, a autora busca compreender como o projeto reflete e promove a privatização da educação pública, inserindo-se em uma lógica neoliberal que amplia o avanço do capital sobre serviços públicos essenciais.

A pesquisa utilizou como metodologia a combinação de revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas. A revisão bibliográfica situou a investigação no campo das políticas educacionais e fundamentou teoricamente a análise com base em autores como Laval (2016;2019), Freitas (2018), Evangelista (2013;2018); Fontes, (2019). A análise documental foi realizada sobre documentos oficiais do governo Zema, incluindo o plano de governo intitulado Liberdade Ainda que tardia, o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) 2019-2030 e os editais do projeto Somar. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores de três escolas estaduais mineiras que participaram da implementação do projeto, bem como com uma deputada estadual.

Os resultados da pesquisa apontam que o projeto Somar é parte de uma agenda neoliberal que busca reduzir o papel do Estado e transferir responsabilidades da gestão

educacional para organizações privadas. Embora o projeto seja apresentado como uma solução para melhorar índices educacionais e reduzir custos, a análise crítica evidencia que ele promove a mercantilização da educação, comprometendo a gestão democrática e intensificando a precarização das condições de trabalho docente. O modelo de gestão compartilhada, no qual as escolas continuam formalmente públicas, mas têm sua administração transferida para o setor privado, desvaloriza a participação da comunidade escolar e desloca a responsabilidade pela qualidade educacional para as organizações gestoras e os professores. Ademais, as escolas selecionadas para a fase piloto enfrentaram retrocessos significativos, com impactos negativos sobre os trabalhadores da educação e os estudantes, evidenciando os limites das promessas de melhoria apresentadas pelo governo.

Apesar de estar em fase inicial de implantação, o projeto Somar já enfrenta resistências significativas de movimentos sindicais, como o Sind-UTE/MG, e de setores da comunidade escolar. Os professores envolvidos destacam as dificuldades impostas pelo modelo de gestão compartilhada, como a intensificação das cobranças por resultados, a redução da autonomia docente e o enfraquecimento das instâncias democráticas de decisão. Além disso, a escolha das escolas-piloto sem critérios claros ou diálogo com a comunidade escolar também gerou questionamentos. A pesquisa conclui que a implementação da proposta representa um ataque ao direito à educação pública, configurando-se como uma estratégia para ampliar o alcance do capital sobre os serviços públicos e fragilizar o sistema educacional mineiro.

As conclusões da dissertação ressaltam a necessidade de uma análise crítica das políticas educacionais que considere as dinâmicas estruturais do capitalismo e suas repercussões nas esferas social e educacional. A pesquisa evidencia que o projeto Somar não é um caso isolado, mas parte de uma ofensiva neoliberal ampla, que busca redefinir o papel do estado na oferta de serviços essenciais e naturalizar a presença do setor privado na educação pública. A autora argumenta que, para resistir a esses avanços, é necessário fortalecer a mobilização coletiva, promover o debate democrático e defender políticas educacionais que priorizem a inclusão, a qualidade e a garantia do direito à educação. Essa análise contribui para ampliar o entendimento sobre as políticas educacionais em Minas Gerais e reforça a importância de investigações futuras que problematizem as estratégias de privatização e suas consequências para o sistema público de ensino.

A dissertação de Lara Cristina Evaristo Rodrigues e a pesquisa que empreendemos convergem na análise do projeto Somar, porém apresentam diferenças relevantes quanto ao foco e à abordagem metodológica. Ambas tratam do impacto das políticas neoliberais na educação pública de Minas Gerais, enfatizando a privatização por meio da gestão compartilhada

com organizações privadas sem fins lucrativos. No entanto, enquanto Rodrigues concentra sua investigação nas transformações gerenciais e nos discursos políticos em torno do projeto, destacando a relação entre privatização e o avanço do capital sobre o sistema educacional, nossas pesquisas explora as implicações discursivas e subjetivas dessas mudanças. Além disso, adotamos uma análise mais centrada na governamentalidade foucaultiana e em questões de subjetivação, investigando como as políticas educacionais moldam as percepções e as práticas no ambiente escolar, enquanto Rodrigues prioriza o impacto estrutural e as resistências enfrentadas pelos professores e pela comunidade escolar. Essas diferenças refletem abordagens teóricas distintas, mas ambas contribuem para um debate crítico sobre os desafios impostos pela mercantilização da educação.

As análises aqui apontadas convergem para que o projeto Somar e as políticas educacionais do governo Zema estão fortemente alinhadas com uma agenda neoliberal. Elas enfatizam a regulação baseada em resultados, a precarização do trabalho docente e a privatização do ensino público. Os autores, embora se apoiem em diferentes formações teóricas, destacaram diversas vezes a necessidade de uma gestão democrática na educação e alertaram sobre os riscos de se subordinar a educação aos interesses do capital privado, prejudicando assim a qualidade e a acessibilidade do ensino público básico.

4.4.2 Categorias conceituais que atravessam os estudos

Após uma explanação geral sobre as produções versadas no nosso objeto de análise identificamos categorias centrais que atravessam as discussões dos autores estudados. O cruzamento dessas categorias permite uma compreensão do cenário atual e das consequências dessa política educacional. Para tanto, observamos como os autores se posicionam de acordo com as categorias propostas.

O projeto Somar, ao promover a gestão compartilhada entre o setor público e organizações privadas, compromete o princípio da gestão democrática garantida pela legislação brasileira, conforme apontado por Dos Santos et al., (2022), Ravagnani e Almeida, (2022), Valente, Rosa e Pereira (2022). Essa substituição de um modelo participativo por uma lógica centrada na eficiência administrativa configura um processo de esvaziamento da autonomia da comunidade escolar. De Fátima Valente et al. (2022) reforçam que a gestão privatizada prioriza indicadores quantitativos, muitas vezes dissociados das realidades locais, o que agrava a desconexão entre a escola e sua função social.

A influência do neoliberalismo nas políticas educacionais é amplamente discutida por Ravagnani e Almeida (2022), que identificam no projeto Somar uma manifestação clara da

transferência de responsabilidades do estado para a iniciativa privada. Esse movimento, alinhado à lógica de mercado, visa transformar a educação em um serviço mercantilizável. Oliveira (2021), por sua vez, enfatiza que esse processo não só reduz a esfera pública, mas também acentua desigualdades sociais, pois a educação deixa de ser vista como um direito universal para se tornar uma mercadoria restrita àqueles que podem pagar.

Tais autores dialogam com Laval e Dardot (2016) ao compreenderem o neoliberalismo não apenas como uma política econômica, mas como uma racionalidade que permeia todas as esferas da vida, moldando subjetividades e instituições. No contexto da privatização do ensino público básico em Minas Gerais, o projeto Somar exemplifica essa lógica neoliberal ao transformar a educação em um produto regido por critérios de eficiência, produtividade e concorrência. Essa transformação, segundo os autores, implica a substituição da ideia de educação como um direito social por uma concepção de serviço que deve ser gerido segundo os princípios do mercado.

A centralidade dos indicadores de desempenho como critério de sucesso, destacada por De Fátima Valente et al. (2022), ilustra um dos principais efeitos do empresariamento da educação. A regulação por resultados, amplamente defendida pelo neoliberalismo, transforma a avaliação em uma ferramenta de controle e padronização, ignorando as especificidades locais e as necessidades dos estudantes, conforme demonstrado pelos estudos de Freitas, (2018) e Laval, (2003). Ravagnani e Almeida (2022) criticam essa centralidade ao demonstrar como ela favorece as organizações privadas envolvidas na gestão, que passam a focar em indicadores que legitimem sua presença, ainda que em detrimento de uma educação integral e inclusiva.

Oliveira (2021) e Rodrigues (2021) destacam que o empresariamento da educação, ao incorporar práticas do setor privado, redefine o papel da escola, que passa a operar como uma empresa focada em resultados e competição. Esse modelo não apenas precariza as condições de trabalho docente, mas também desumaniza o processo educativo, reduzindo-o a metas quantitativas. A exploração desse conceito é essencial para entender como o projeto Somar contribui para a mercantilização da educação e para a exclusão de segmentos populacionais historicamente marginalizados.

Ao discutir a função social da educação, De Fátima Valente et al. (2022) alertam que a privatização promovida pelo projeto Somar contraria os princípios constitucionais de universalidade e inclusão. A educação, como direito fundamental e ferramenta de emancipação, é substituída por uma visão instrumentalizada, que atende prioritariamente aos interesses do mercado. Essa transformação impacta diretamente a formação cidadã e a redução das desigualdades sociais, que são pilares de uma educação pública de qualidade.

Embora os impactos dessa proposta sejam amplamente criticados, os textos também apontam para a emergência de formas de resistência. Movimentos sociais, sindicatos e comunidades escolares têm se mobilizado para denunciar as consequências do empresariamento da educação e propor alternativas que priorizem a gestão democrática e a participação popular. A articulação entre professores e estudantes é uma força motriz para a construção de modelos educacionais que valorizem a diversidade, a inclusão e o direito à educação pública de qualidade.

Todos os autores acima descritos corroboram com a tese de que o processo em desenvolvimento em Minas Gerais aponta para a privatização da educação pública no estado, por meio da implementação do projeto Somar.

Essa abordagem é criticada por enfraquecer a função pública da educação, aumentar a desigualdade educacional e limitar a participação democrática na gestão das escolas Freitas, (2018); Peroni (2020) e Adrião (2020). As evidências sugerem que a privatização tende a beneficiar certos grupos em detrimento de outros, exacerbando as disparidades já existentes no sistema educacional.

O discurso de eficiência e qualidade tem sido central nas reformas educacionais neoliberais, conforme discutido por Ball e Youdell (2007), que apontam para uma ênfase crescente em resultados mensuráveis e metas de desempenho. Essa abordagem é evidente no projeto Somar, que adota indicadores quantitativos, como taxas de aprovação e evasão, para avaliar o desempenho das escolas. No entanto, essa lógica é criticada por Adrião (2009), que argumenta que focar exclusivamente em resultados numéricos pode levar a uma visão reducionista da qualidade educacional, ignorando aspectos fundamentais como o desenvolvimento crítico e emocional dos estudantes. Assim, ao priorizar metas de curto prazo, o modelo pode falhar em abordar as complexidades sociais e pedagógicas da educação pública.

A reestruturação das escolas sob o modelo de parceria público-privada também impacta a profissão docente. Os professores passam a ser contratados por organizações privadas, muitas vezes sob condições de trabalho menos favoráveis do que as oferecidas pelo estado, como menores salários e benefícios reduzidos. Isso pode resultar em uma maior rotatividade de professores e na precarização da profissão docente (Oliveira, 2013).

No projeto Somar, a mudança no regime de contratação e gestão dos professores é uma das questões mais controversas. A nova dinâmica pode afetar a estabilidade e a continuidade das práticas pedagógicas, influenciando diretamente a qualidade do ensino oferecido aos estudantes. A inclusão educacional é um princípio fundamental das políticas públicas que visa garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade,

independentemente de suas condições socioeconômicas, culturais ou físicas. A privatização da gestão escolar, levanta questões sobre como essas políticas afetam a inclusão. Ao delegar a gestão escolar a entidades privadas, há um risco de que os critérios de eficiência e resultados possam sobrepor-se às necessidades de inclusão, potencialmente marginalizando grupos já vulneráveis. (Rodrigues, 2015).

O cruzamento das categorias analisadas revela que o projeto Somar não é apenas um reflexo das políticas neoliberais, mas também uma expressão concreta de um movimento amplo de mercantilização da educação pública. Ao comprometer a função social da educação e substituir a gestão democrática por lógicas empresariais, o projeto coloca em risco a garantia do direito à educação universal e equitativa. A partir das resistências e críticas apresentadas pelos autores, torna-se urgente ampliar o debate sobre as consequências da privatização e construir alternativas que fortaleçam o papel da escola pública como um espaço de formação cidadã e inclusiva.

4.4.3 Análise crítica da produção acadêmica sobre o projeto somar: lacunas e perspectivas futuras

A produção acadêmica sobre o projeto Somar, tem contribuído para revelar as implicações dessa iniciativa no contexto da privatização da educação pública. Contudo, a literatura existente apresenta lacunas significativas, que precisam ser exploradas para uma compreensão mais abrangente do tema. Essas lacunas evidenciam a necessidade de estudos que ampliem o debate sobre as consequências da gestão compartilhada entre o setor público e organizações privadas, especialmente no contexto brasileiro.

Uma das principais especificações identificadas na literatura é a ausência de estudos longitudinais sobre os impactos do projeto Somar. A maioria das pesquisas, como as de Oliveira (2021), Rodrigues (2021) e De Fátima Valente et al. (2022), concentra-se em análises iniciais ou em reflexões teóricas baseadas em documentos e editais da proposta. Embora essas contribuições sejam relevantes para o debate, ainda não há investigações que acompanhem, ao longo do tempo, os efeitos concretos do modelo de parceria público-privada na qualidade do ensino, na evasão escolar e no desempenho dos estudantes. A falta de análises de médio e longo prazo limita a capacidade de prever as consequências dessa política para o sistema educacional.

Outro aspecto pouco explorado é a análise das percepções de professores, estudantes, gestores e comunidades escolares sobre as mudanças geradas pelo projeto. Apenas o estudo de Rodrigues (2021) oferece contribuições valiosas ao discutir o esforço entre a gestão pública e privada e incluem os relatos e experiências diretamente afetados pela política. Incorporar essas

vozes é fundamental para compreender como as práticas discursivas neoliberais se manifestam no cotidiano escolar e abordam subjetividades, como enfatizar a perspectiva foucaultiana utilizada nesta pesquisa.

Além disso, há uma carência de análises comparativas que situam o projeto Somar em relação a experiências semelhantes de parcerias público-privadas no Brasil e no exterior. Embora Ravagnani e Almeida (2022) contextualizem-no dentro do Plano de Governo do Partido Novo, que promove uma visão neoliberal da educação, faltam estudos que comparem os resultados do modelo mineiro com outros contextos nacionais ou internacionais. Essa abordagem comparativa poderia identificar práticas mais eficazes ou alertar para riscos comuns em políticas semelhantes.

Outro ponto crítico é a insuficiência de estudos empíricos que utilizam dados quantitativos para avaliar os resultados da parceria. Embora os autores frequentemente critiquem a centralidade dos indicadores de desempenho, como taxas de aprovação e evasão, ainda há poucas investigações que utilizam esses dados para embasar críticas. O uso de dados empíricos poderia fortalecer os argumentos teóricos e oferecer uma base mais sólida para a discussão sobre a eficácia e as limitações do modelo de gestão compartilhada.

Além disso, a precarização do trabalho docente é amplamente discutida na literatura, mas os impactos das mudanças de gestão na formação continuada, autonomia pedagógica e identidade profissional dos professores permanecem pouco explorados. Estudos como os de Oliveira (2021) e Rodrigues (2021) abordam a precarização, mas não examinam como as novas dinâmicas impostas pelo projeto Somar afetam o desenvolvimento e a prática docente a longo prazo. A investigação desses aspectos é essencial para entender como as políticas neoliberais transformam o papel do professor no contexto escolar.

Abordar essas lacunas na literatura é fundamental para ampliar o entendimento das consequências do projeto Somar. Estudos longitudinais oferecem uma visão mais completa dos impactos da privatização no sistema educacional mineiro. Pesquisas que priorizam as perspectivas dos atores envolvidos, analisam desigualdades interseccionais e utilizam dados quantitativos para validar argumentos teóricos são essenciais para críticas fundamentadas e proposição de alternativas. Além disso, a articulação com a literatura internacional pode enriquecer os debates e situar o caso mineiro em um contexto abrangente das transformações educacionais globais.

5 DISCURSOS E SUBJETIVIDADES NO CONTEXTO DO PROJETO SOMAR

Ao analisarmos os dados coletados nas escolas que integram o projeto Somar, obtidos por meio das ferramentas questionário online e questionário impresso, tivemos o intuito de nos aproximar da perspectiva foucaultiana, para isso, buscamos dar voz ao discurso em si, nos atentando a negativa da ideia comum na qual o discurso é composto por conjuntos de signos e significantes que se referem ao tema em pesquisa. Como Fischer (2001) explica abaixo:

> Para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, precisamos antes de tudo recusar as explicações; unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um discurso. Para Michel Foucault, é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar (Fischer, 2001.p.198).

Para isso, buscamos não apenas interpretar as respostas dos estudantes, mas também refletimos sobre como o discurso se constrói nesse contexto educacional, destacando a dinâmica de poder e as relações de autoridade. A análise do discurso, segundo Foucault, não deve se limitar à busca pelo sentido oculto ou unívoco dos enunciados, mas, ao contrário, deve atentar-se à materialidade e à historicidade do discurso (Foucault, 1996).

A princípio apresentamos o processo de aplicação dos questionários e em seguida iremos analisar as informações, “na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas” (Fischer, 2001.p.199).

Metodologicamente, cumprimos todas as etapas necessárias para a realização de pesquisa com estudantes de escolas públicas estaduais em Minas Gerais. Construímos um questionário (ANEXO) que proporcionasse ao estudante clareza no questionamento feito e sobretudo deixasse livre para responder de acordo com sua vivência. As questões foram elaboradas com intuito de compreender as mudanças implantadas pelo projeto Somar a partir da perspectiva dos estudantes.

Nessa perspectiva buscamos entender como o discurso não reflete apenas a realidade, mas a produz e a organiza.

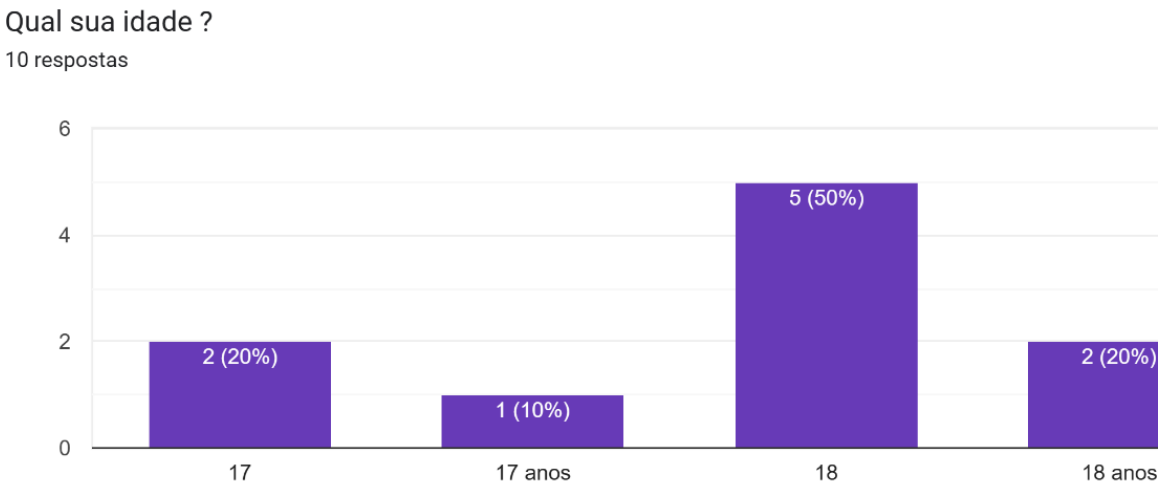
5.1 Contextos, discursos e as subjetividades presentes na narrativa dos estudantes

Os discursos aqui apresentados foram constituídos a partir de uma pequena porcentagem da comunidade estudantil das três escolas participantes. É importante ressaltar que os estudantes que frequentam o período noturno, em todas as instituições pesquisadas não participaram da pesquisa. Além disso, na Escola B (E. E. Maria Andrade Rezende), a coleta de dados foi dificultada por diversos fatores, apesar de múltiplas tentativas de agendar a aplicação do questionário. Entre os obstáculos enfrentados, destaca-se a realização de uma prova externa no dia originalmente previsto, o que resultou na indisponibilidade dos estudantes devido ao encerramento do período letivo.

A participação desse grupo específico era fundamental para a pesquisa, pois, vivenciaram a escola antes da implantação da gestão compartilhada e estavam presentes na escola ao longo desse processo. Como consequência, o objetivo específico, produzir empiria sobre o impacto da adoção do projeto Somar na vida laboral dos docentes e discentes, será atendido de forma limitada, devido à ausência da participação dos estudantes pertencentes à escola B).

Na escola A (E.E. Francisco Menezes Filho), obtivemos 10 respostas por meio do Google Forms. Com a participação de apenas 3 estudantes menores.

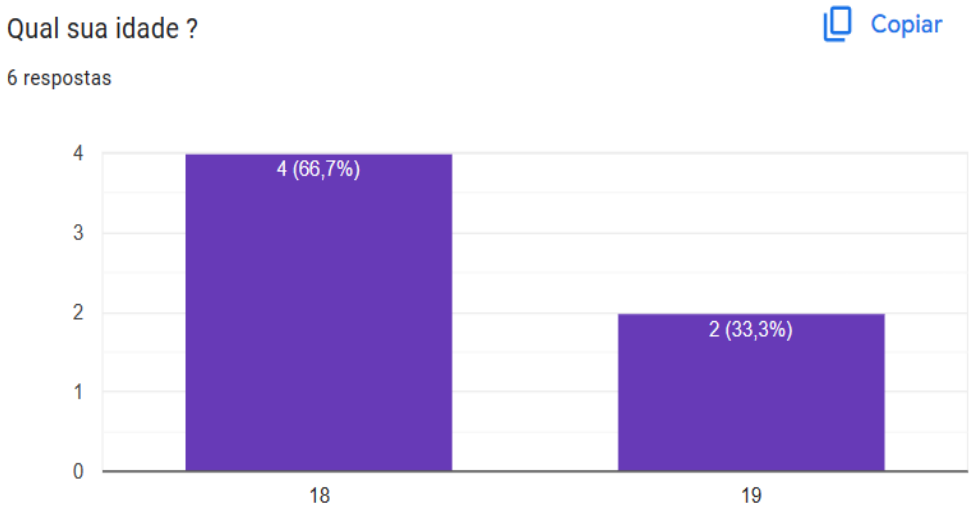
Figura 11 - Escola A - Participação.



Fonte: Dados Coletados via *Google Forms* edição do próprio formulário (2023).

Na escola C (E.E Coronel Adelino Castelo Branco) obtivemos 6 respostas, sendo que a maioria dos estudantes já havia completado 18 anos, o que dispensava a necessidade de autorização dos responsáveis, conforme evidenciado no gráfico gerado pelo próprio Google Forms:

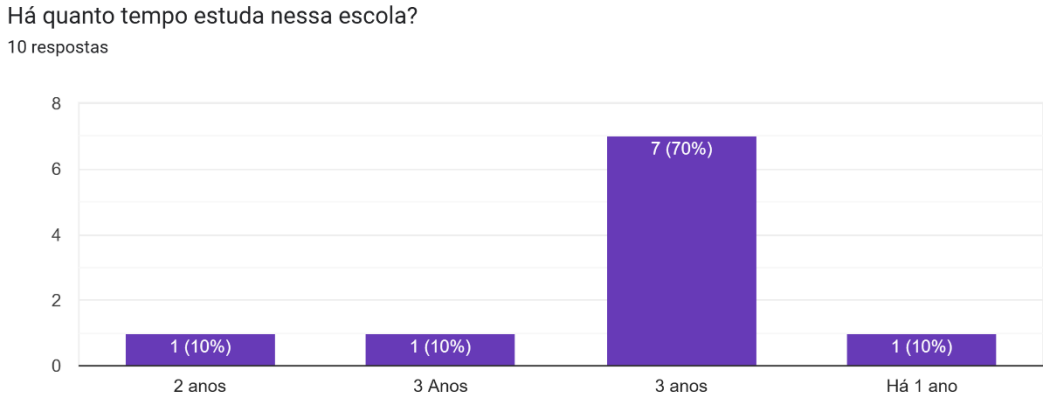
Figura 12 - Figura - Escola C – Participação.



Fonte: Dados Coletados via *Google Forms* edição do próprio formulário (2023).

A respeito do tempo que frequentaram a instituição, na escola A houve participação de estudantes que não integravam o corpo discente no período de interesse (2021 – 2023).

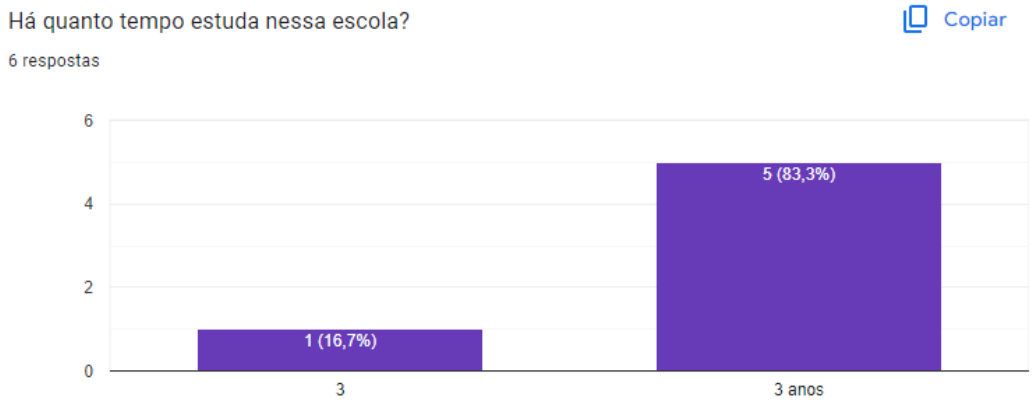
Figura 13 - Escola A – Frequência.



Fonte: Dados Coletados via *Google Forms* edição do próprio formulário (2023).

Todos os estudantes respondentes da pesquisa cursaram os três anos do ensino médio na instituição, como convém ilustrar:

Figura 14 - Escola C – Frequência.



Fonte: Dados Coletados via *Google Forms* edição do próprio formulário (2023).

Sobre os questionários físicos só tivemos expressividade de respostas na Escola A, por isso, fizemos um compilado das questões 3 e 4, pois elas abordaram percepções dos estudantes sobre metodologias de ensino, infraestrutura e organização escolar, além de outros aspectos pedagógicos e administrativos.

Em resposta à questão 3 - "Você sabe por que houve troca de professores e diretor nessa escola em 2022? Se sim, explique o motivo", os estudantes apontaram as seguintes respostas:

1. "Mais ou menos, sei que foi 'privatizada' e tivemos a entrada de professores concursados."
2. "Pois, o governo resolveu ter uma gestão compartilhada entre o governo e a CETEB, onde a escola foi privatizada, assim havendo troca dos professores."
3. "Não."
4. "Não."
5. "O motivo foi a troca da gestão da escola, onde era pública e passou a ser privatizada."

Esses relatos evidenciam que, mesmo entre os estudantes, há uma percepção comum de que a "privatização" da escola está diretamente relacionada à troca de professores e gestores, reforçando um discurso hegemônico que associa mudanças estruturais a processos de gestão compartilhada.

Em resposta à questão 4 - "Você percebeu mudanças na escola desde essa troca de professores e diretores? Se sim, detalhe as alternativas", os estudantes forneceram as seguintes observações:

a) Você notou diferença na metodologia das aulas? Se sim, qual?

1. "Sim, as aulas ficaram mais dinâmicas."
2. "Não, inclusive achava antes melhor."
3. "Sim, o uso de novas tecnologias."
4. "Sim, os professores estão mais presentes, não falta professores, os professores são muito bem-preparados."
5. "Não sei."

As respostas indicam que não há um discurso homogêneo entre os estudantes. O sujeito escolar se constitui a partir de múltiplas formações discursivas, que ora legitimam as mudanças inovadoras pela nova gestão (respostas 1, 3 e 4), ora as contestam (resposta 2) ou manifestam uma mudança discursiva, não qual não há uma posição definida (resposta 5).

b) Você notou diferença na estrutura da escola? Se sim, qual?

1. "Sim, reformaram algumas partes que estavam precisando, como a cozinha e os banheiros."
2. "Sim, mudaram somente a cantina, colocaram projetor, cadeiras e TV."
3. "O banheiro e a cantina."
4. "Sim, a escola passou por reforma da cantina e banheiro; nas salas tem projetor, televisão e informática com computadores."

A maioria dos estudantes reconhece melhorias na estrutura física da escola, citando reformas e aquisição de equipamentos.

c) Você notou diferença na organização da escola? Se sim, qual?

1. "Sim, agora as coisas estão mais regradas."
2. "Não, até porque quando tem sábado letivo é bem bagunçado."
3. "Não."
4. "Sim, a escola está mais organizada em vários aspectos em relação a 2021."

Esse bloco de respostas aponta para percepções distintas sobre a organização escolar. Alguns estudantes identificam maior controle e regras, enquanto outros percebem continuidade de desorganização em eventos específicos.

d) Você notou diferença na participação de pais e familiares? Se sim, qual?

1. "Não, meu pai sempre foi participativo, então para mim não mudou muito."
2. "Não."
3. "Sim, tiveram reuniões para informar sobre mudanças na escola e entrega de boletim."
4. "Sim, pois a escola sempre chama os pais nas reuniões e projetos."

As respostas sugerem que, apesar da gestão compartilhada, a percepção sobre a participação dos pais não apresentou mudanças significativas para parte dos estudantes. No entanto, outros reconhecem a realização de reuniões para informar sobre as mudanças.

Os dados coletados refletem disputas discursivas que evidenciam como as relações de poder e saber se materializam no ambiente escolar. As percepções dos estudantes sobre a trocam de professores e gestores, por exemplo, ilustram como discursos de eficiência e controle são mobilizados para justificar práticas de disciplinarização e reorganização gerencial.

Por outro lado, a ambivalência nas respostas sobre as mudanças na metodologia das aulas e na organização da escola revela a coexistência de narrativas que ora legitimam as novas práticas pedagógicas, ora resistem a elas.

A análise desses relatos sugere que a privatização da gestão escolar reconfigurou as relações de poder, promovendo novas normas e práticas de controle. No entanto, as tensões identificadas nas respostas indicam que essas mudanças são contestadas pelos sujeitos escolares, evidenciando a complexidade dos processos discursivos que permeiam a escola.

Essa reconfiguração, marcada pela introdução de tecnologias, reformas físicas e mudanças organizacionais, reflete o exercício capilar do poder, moldando tanto a experiência dos estudantes quanto a estrutura institucional. Essas percepções reiteram a importância de compreender a escola como um espaço de disputa discursiva, onde narrativas hegemônicas e contra hegemônicas interagem e se reconfiguram.

A nossa proposta de aplicação deste questionário baseou-se na premissa de que os estudantes poderiam levantar percepções individuais a partir das experiências vivenciadas em ambas as gestões – totalmente pública anterior ao projeto Somar e após a entrada da gestão privada. E nesse ponto, o questionário abordou as percepções dos estudantes se preocupando em identificar os elementos básicos que compõem o enunciado, que segundo Fischer (2001) são quatro elementos abaixo explicitados pela autora:

> Mas, para Foucault, interessa a sua condição mesma de enunciado, em seus quatro elementos básicos: 1. a referência a algo que identificamos (o referente, no caso, a figura de mestre associada a doação e amor); 2. o fato de ter um

> sujeito, alguém que pode efetivamente afirmar aquilo (muitos professores e professoras ocupam o lugar de sujeito desse enunciado, e o interessante neste caso seria, por exemplo, descrever quem são os indivíduos que ainda estão nessa condição; mesmo pessoas que não são professores, os "voluntários da educação", também se reconhecem nesse discurso, como tantas vezes vemos em reportagens de jornais e na televisão); 3. o fato de o enunciado não existir isolado, mas sempre em associação e correlação com outros enunciados, do mesmo discurso (no caso, o discurso pedagógico) ou de outros discursos (por exemplo, o discurso religioso, missionário, ou mesmo o discurso sobre a mulher, a maternidade, e assim por diante); 4. finalmente, a materialidade do enunciado, as formas muito concretas com que ele aparece, nas enunciações que aparecem em textos pedagógicos, em falas de professores, nas mais diferentes situações, em diferentes épocas (veja-se como a mídia se apropria desse discurso e o multiplica em inúmeras reportagens sobre pessoas que voluntariamente passam a dedicar-se ao trabalho de "educadores" (Fischer, 2001. p.202).

O quarto elemento que compõe o enunciado se refere a sua materialidade. Observamos que a SEE em sua cartilha, onde faz a publicidade da sobre a proposta, utiliza-se da fala de uma estudante afirmando um maior comprometimento dos professores.

A imagem abaixo expressa o depoimento da estudante Maria Clara Guimarães, que ressalta o comprometimento dos professores e expressa otimismo com os resultados do projeto Somar, e revela uma das formas de materialização do discurso oficial da SEE-MG. Ao utilizar a fala de uma aluna em sua cartilha publicitária, o governo mobiliza um enunciado que associa diretamente o sucesso da nova gestão à dedicação docente, reforçando uma narrativa de valorização do esforço individual em detrimento das condições estruturais. Essa estratégia ilustra como o discurso hegemônico tenta se consolidar por meio de práticas midiáticas e narrativas de sucesso, ao mesmo tempo em que oculta as tensões e resistências vividas no cotidiano escolar. Portanto, a inserção dessa fala pode ser lida como parte de um processo de disputa discursiva, no qual os sentidos da escola e da educação pública são constantemente reconfigurados sob a lógica de um projeto gerencialista que busca legitimar-se através da voz dos próprios estudantes.

Figura 15 - Figura - Card projeto Somar: Depoimentos.

Fonte: (SEE/MG, 2021).

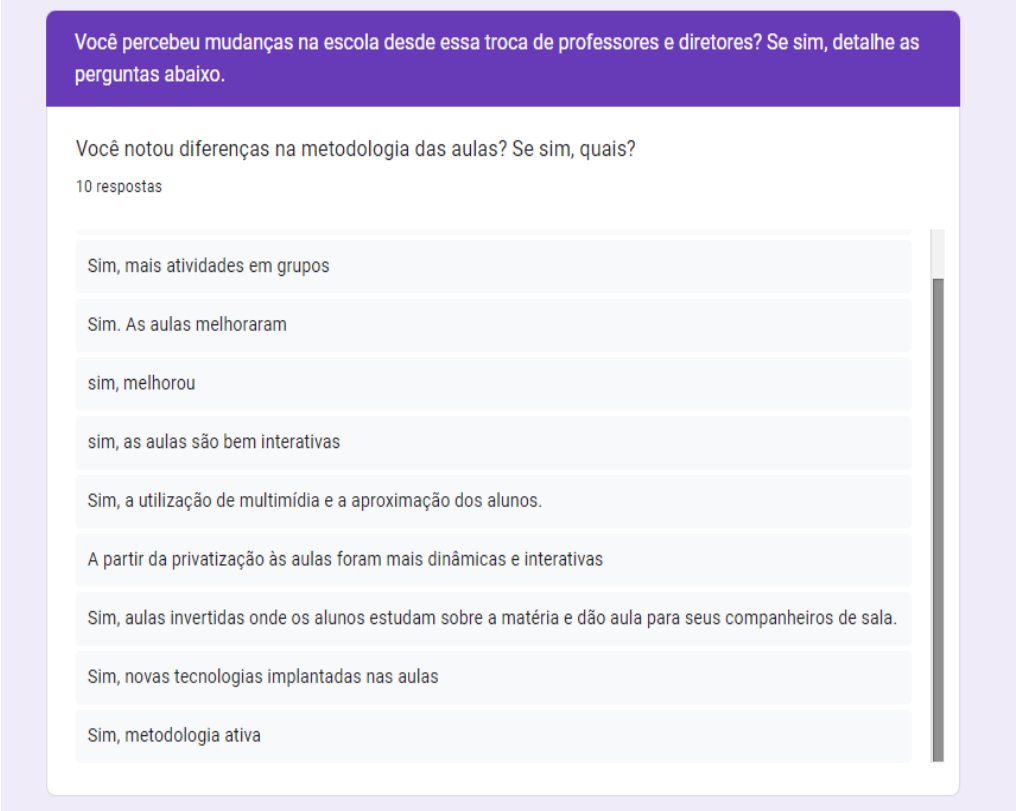
As respostas obtidas a partir da aplicação dos questionários aos estudantes do terceiro ano do ensino médio apresentaram similaridades com a publicidade do projeto, lançada pela SEE-MG no ano de 2021. Observa-se que os estudantes avaliam positivamente a mudança de professores. Algumas respostas coletadas refletem opiniões alinhadas à declaração de uma estudante que foi destaque na publicidade produzida pelo estado para divulgar a proposta (o card do projeto Somar) (SEE/MG, 2021).

Abaixo reproduzimos as respostas dadas pelos estudantes à pergunta que indagamos sobre as formas de metodologias de aprendizagem utilizadas antes e após a mudança na gestão e no corpo docente. Podemos verificar que os estudantes associaram o trabalho dos professores à metodologia empregada, para explicitar um comprometimento maior daqueles profissionais após a entrada de uma gestão privada. O que indica uma melhoria nesse quesito. Ocorreram respostas destoantes e uma resposta na qual o estudante afirma uma melhora inicial seguido de uma estagnação, em suas palavras: “Sim de início houve realização e levanto que ouve bastante projetos bons. Que incentivavam aos estudantes aos estudos. Nos dias de hj não há muito isso a gestão atual não procura ouvir. E eles não dirigem a escola das formas certas” (Estudante X, Escola A questionário Físico).

As imagens a seguir apresentam um recorte das respostas obtidas nos questionários aplicados aos estudantes das Escolas B e C. Esses dados evidenciam a percepção dos alunos sobre as metodologias de aprendizagem antes e depois da mudança na gestão e no corpo

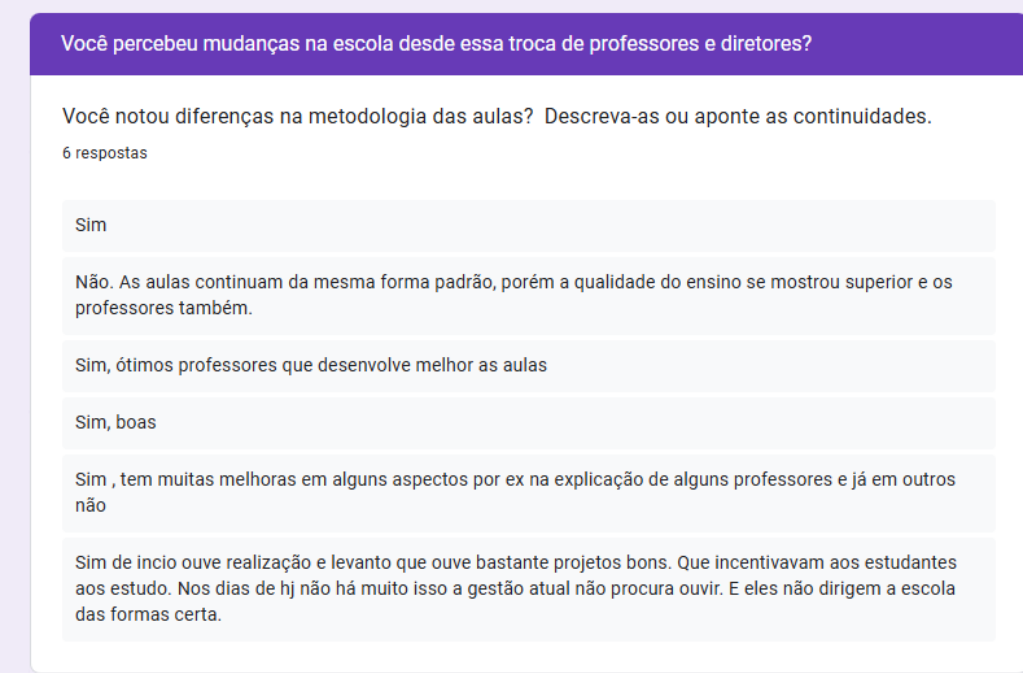
docente, permitindo uma análise mais detalhada sobre os impactos do novo modelo de administração escolar.

Figura 16 - Escola B – Metodologia.



Fonte: Dados Coletados via *Google Forms* edição do próprio formulário (2023).

Figura 17 - Escola C – Metodologia.



Fonte: Dados Coletados via *Google Forms* edição do próprio formulário (2023).

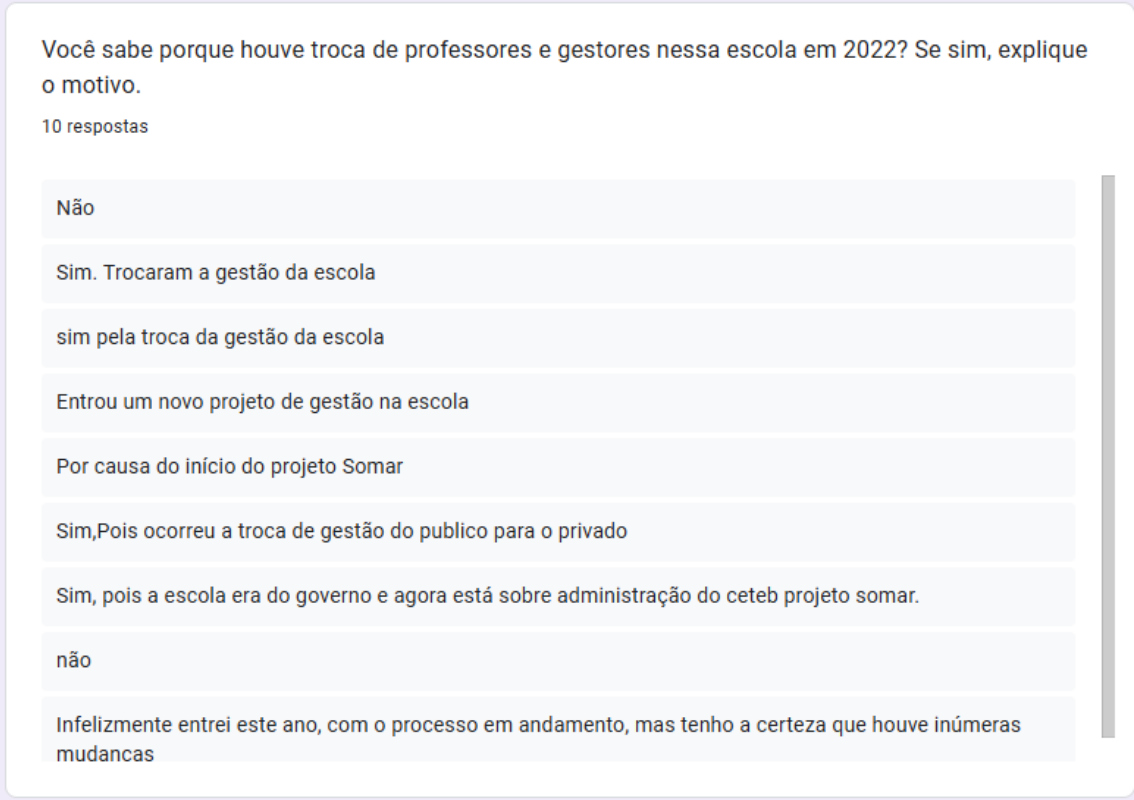
De acordo com o acima exposto, a análise das respostas sobre as metodologias de ensino revela novamente um discurso ambíguo. Enquanto alguns estudantes afirmam que as aulas mantiveram o "mesmo padrão", outros destacam melhorias na qualidade do ensino e na atuação dos professores. Essa divergência de percepções ilustra a disputa discursiva dentro da escola, em que diferentes narrativas competem pela legitimação. Por um lado, a continuidade do "mesmo padrão" reflete a resistência ou permanência de práticas anteriores; por outro, as observadas melhorias apontam para a introdução de novos modelos pedagógicos promovidos pela introdução da nova gestão ou dos novos professores. Essa disputa evidencia como o discurso, conforme Foucault, é um espaço de poder, onde práticas pedagógicas e formas de controle se confrontam, buscando impor suas próprias normas e verdades dentro do ambiente escolar. Um estudante relatou: "As aulas parecem mais organizadas, mas nem todo mundo gosta do jeito novo de ensinar. Sinto que eles forçam mais a gente a seguir regras." Por outro lado, uma aluna mencionou: "Até tem mudanças, mas ninguém nos pergunta se isso é bom ou ruim."

Essa ambivalência sugere um campo discursivo em disputa, no qual novas práticas pedagógicas são simultaneamente introduzidas e contestadas. Por exemplo, um professor pode adotar métodos mais estruturados e com maior foco em resultados, incentivando a participação intensa dos alunos por meio de avaliações constantes e atividades direcionadas. No entanto, isso pode ser contraposto por práticas de ensino que privilegiam a autonomia dos estudantes,

levando a tensões e debates sobre a eficácia e o impacto dessas metodologias. Esse cenário demonstra como a coexistência de diferentes abordagens pedagógicas reflete a disputa de narrativas e a tentativa de impor normas concorrentes dentro do ambiente escolar. A declaração de que “nos dias de hoje não há muito isso, a gestão atual não procura ouvir” aponta para um deslocamento na participação dos sujeitos escolares, remetendo à teoria foucaultiana sobre o silenciamento e a exclusão de certos discursos em prol da hegemonia de outros.

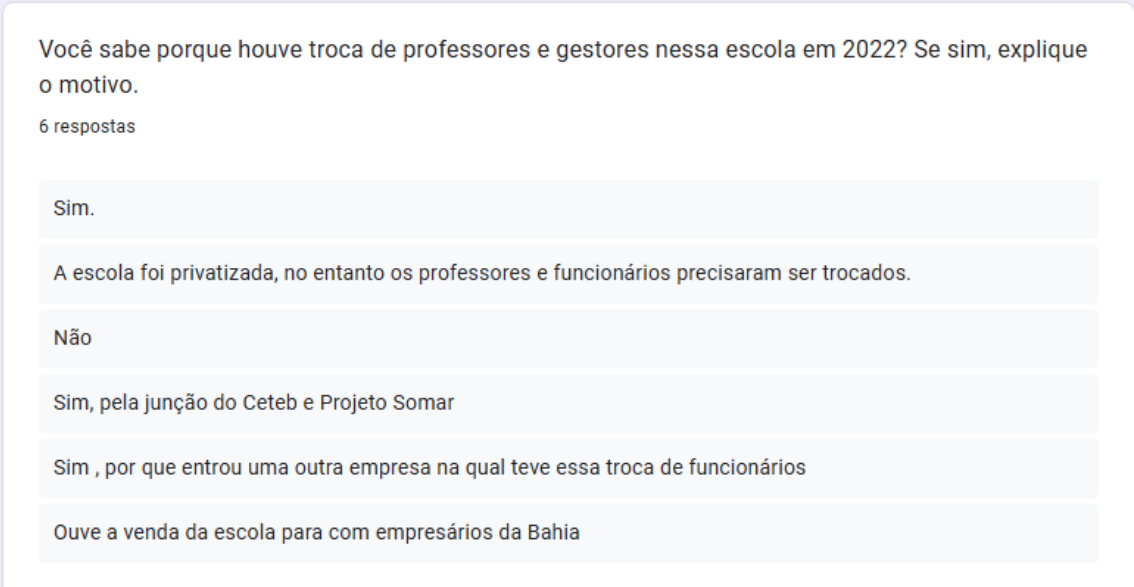
No que tange o questionamento sobre a troca de professores e gestores os dados indicam que os estudantes perceberam uma mudança significativa no corpo docente e na gestão da escola, motivada pela privatização e pela entrada de uma empresa na gestão da escola - CETEB, em parceria com o projeto Somar. Como podemos examinar nas respostas abaixo compiladas:

Figura 18 - Escola B - Troca de professores.



Fonte: Dados Coletados via *Google Forms* edição do próprio formulário (2023).

Figura 19 - Escola C - Troca de professores



Fonte: Dados Coletados via *Google Forms* edição do próprio formulário (2023).

Essa percepção se relaciona diretamente com os conceitos de Foucault (1987) sobre poder e controle, uma vez que a rotatividade e a reestruturação gerencial representam estratégias de disciplinarização que impõem uma nova ordem e reforçam mecanismos de vigilância e normatização. Dessa forma, o poder passa a ser exercido de maneira capilar, afetando tanto a estrutura institucional quanto a experiência dos sujeitos na escola, demonstrando como o saber-poder molda e reconfigura práticas e relações de autoridade. Essa rotatividade é vista como uma consequência da reestruturação gerencial imposta pela nova gestão, o que se alinha às discussões de Foucault (1987) sobre como as relações de poder influenciam e moldam as instituições e os sujeitos nelas inseridos. Embora, admitamos que os mecanismos de vigilância e normatização estão presentes na escola pública, e a rotatividade dos professores em função de afastamentos e mesmo a falta de professores. Aqui, estamos apenas consolidando a não diferenciação entre problemas verificados nas duas propostas de escola. A pública e a pública gestada por inciativas privadas. Uma estudante declarou: “A gente percebe que os professores mudaram bastante. Antes, conhecíamos bem os professores, mas agora, parece que eles estão sempre trocando.” Outro estudante comentou: “Não sei se os professores saíram porque quiseram ou porque foram mandados embora, mas isso afetou a nossa rotina.” Tais relatos apontam para a percepção de instabilidade e reconfiguração do ambiente escolar.

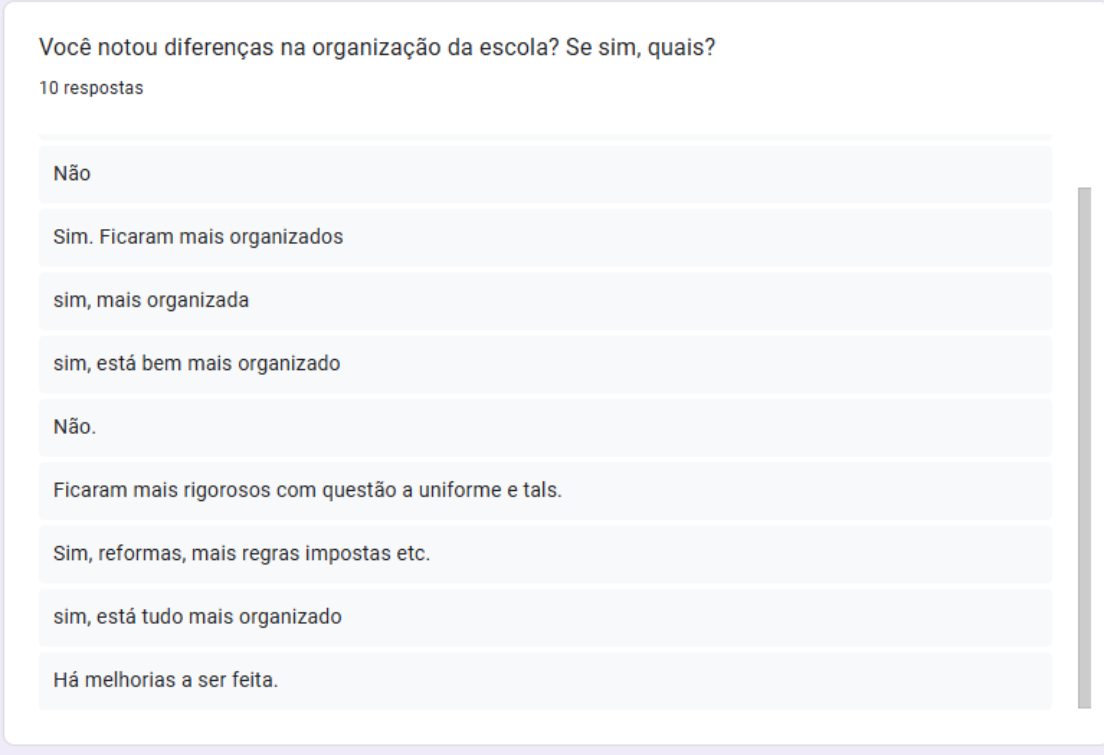
As respostas sugerem um movimento de disciplinarização e controle do corpo docente, coerente com a formação de uma nova ordem discursiva em que a privatização e a intervenção de empresas privadas reconfiguram práticas educacionais. A fala dos alunos sobre a “privatização da escola” e a troca de professores e funcionários não se restringe a um evento

material, mas sim à instauração de uma nova rede de saber-poder que redefine papéis e relações de autoridade e controle na escola.

As respostas sobre a estrutura e organização da escola destacam um panorama de descontinuidade e reconfiguração das práticas institucionais. Comentários sobre pequenas melhorias, como “a pintura” e a “diminuição de pombos”, contrastam com críticas à “desorganização extrema” e à “gestão terrível”. Um estudante desabafou: “Eles pintaram as paredes e ajeitaram algumas coisas, mas isso não resolve a bagunça que enfrentamos todos os dias.” Outro afirmou: “Parece que se preocupam mais com a aparência do que com a nossa educação de verdade.”

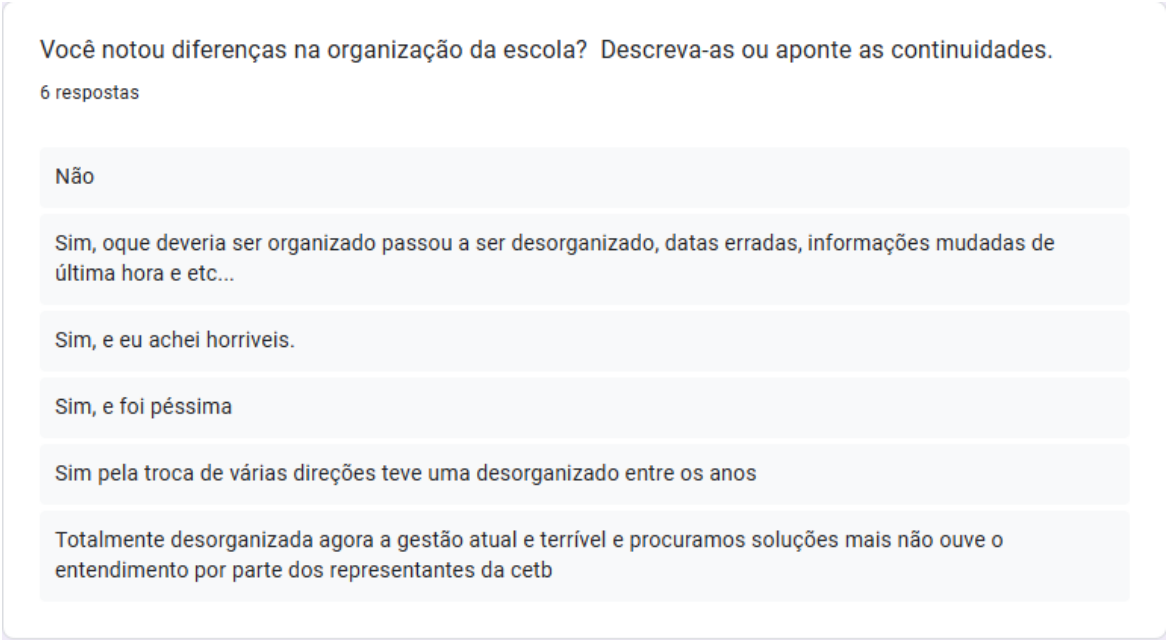
Esse contraste revela a tensão entre a promessa de progresso e a experiência cotidiana de fragmentação da prática educacional. A percepção de uma “gestão que não ouve” e as menções às “últimas mudanças de direção” reforçam a noção de uma ruptura discursiva, evidenciando uma reorganização do poder de maneira hierárquica e verticalizada. Abaixo segue compilado das respostas:

Figura 20 - Escola A - Organização.



Fonte: Dados Coletados via *Google Forms* edição do próprio formulário (2023).

Figura 21 - Escola C – Organização.



Fonte: Dados Coletados via *Google Forms* edição do próprio formulário (2023).

A análise das respostas dos estudantes nos permite compreender que os processos de privatização e as mudanças na gestão escolar vão além de aspectos técnicos ou administrativos. Eles fazem parte de uma prática discursiva que redefine as relações de poder e os sujeitos da educação. As falas dos estudantes, como “ninguém escuta o que pensamos” e “as mudanças parecem vir de cima para baixo”, evidenciam dinâmicas de inclusão e exclusão que emergem nas práticas escolares. Esse tipo de análise expõe como discursos hegemônicos promovem novas formas de controle e organizam as experiências dos atores envolvidos no processo educativo.

Os discursos analisados revelam uma disputa de narrativas no ambiente escolar. A privatização da gestão, promovida pelo Projeto Somar, reconfigurou as relações de poder, estabelecendo novas normas e práticas de controle. No entanto, as respostas também demonstram resistências e tensões, evidenciando a complexidade do processo discursivo.

A subjetividade discente se encontra em um contexto de disputa de poder simbólico, muitas vezes sem plena consciência dos mecanismos que operam no ambiente escolar. Nesse contexto, o discurso institucional busca legitimar as mudanças e reforçar normas, enquanto os sujeitos escolares vivenciam e questionam essas transformações. Essa dinâmica reflete uma

tensão entre narrativas que visam impor uma nova ordem e aquelas que resistem, evidenciando como as práticas educacionais são permeadas por disputas de controle e significado

5.2 Contextos, dados e subjetividades presentes na narrativa dos professores remanejados

A análise do discurso foucaultiana busca compreender como os enunciados, as práticas e os saberes se articulam para constituir as subjetividades e as relações de poder (1996 No contexto da pesquisa sobre o projeto Somar e seus impactos nas escolas públicas onde está em execução, a análise dos dados obtidos nas entrevistas com os professores pode revelar como discursos de melhoria educacional e de gestão pública se entrelaçam com as percepções, resistências e experiências das comunidades escolares.

Foucault destaca a importância dos enunciados como elementos que estruturam a construção de saberes e a formação das subjetividades.

> Mas, inversamente, a doutrina põe também em causa os enunciados a partir dos sujeitos falantes, na medida em que ele vale sempre como sinal, manifestação e instrumento de uma pertença prévia — pertença de classe, de estatuto social ou de raça, de nacionalidade ou de interesse, de luta, de revolta, de resistência ou de aceitação. A doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e interdita-lhes, por conseguinte, todos os outros; mas, em reciprocidade, serve-se de certos tipos de enunciação para ligar indivíduos entre si, e desse modo os diferenciar de todos os outros. Ela efectua uma dupla sujeição: dos sujeitos falantes ao discurso, e dos discursos ao grupo, pelo menos virtual, dos indivíduos falantes mas, em reciprocidade, serve-se de certos tipos de enunciação para ligar indivíduos entre si, e desse modo os diferenciar de todos os outros. Ela efectua uma dupla sujeição: dos sujeitos falantes ao discurso, e dos discursos ao grupo, pelo menos virtual, dos indivíduos falantes (Foucault, p.11-12. 1996).

No caso das entrevistas realizadas com um grupo de professores de um lado e como contraponto os anúncios do projeto Somar repercutidos pelo discurso oficial que enfatiza a melhoria das métricas de desempenho e da evasão escolar. Ambos os discursos são confrontados a partir da observação de suas próprias subjetividades. A análise das entrevistas com os professores aponta para uma desconexão entre as metas anunciadas pelo discurso oficial e as condições socioeconômicas que impactam diretamente os estudantes.

Um professor enfatizou que tais problemas não podem ser resolvidos apenas no âmbito escolar, em todas as entrevistas os professores apontam que, embora o projeto promova um discurso de melhoria educacional, eles desconhecem as condições sociais e econômicas que focam diretamente no desempenho e na permanência dos estudantes na escola. Como um dos professores afirma:

> "Os jovens que estão nas escolas públicas são os jovens que se encontram em famílias que têm condições de vida menores, condições sociais menores. [...] Isso não é uma questão que a escola vai abarcar sozinha pra resolver. Isso é uma questão sistêmica e social." (Professor 1, Escola A).

Este enunciado reflete uma resistência contra a ideia de que melhorias pedagógicas podem resolver problemas estruturais mais profundos, como a desigualdade social e as condições precárias de vida que muitos estudantes enfrentam. A análise desse discurso evidencia uma disputa pela definição de sucesso educacional e qualidade de ensino, questionando a eficácia das políticas de privatização e gestão do ensino público quando essas não abrangem a totalidade do contexto social e econômico. E, reflete uma resistência ao discurso de que ajustes pedagógicos isolados são capazes de resolver problemas estruturais como a desigualdade social, reforçando a crítica à eficácia das políticas de privatização.

Em nossa segunda seção discutimos o papel do discurso neoliberal na formação de subjetividades, onde as políticas educacionais podem se tornar instrumentos de controle, moldando os sujeitos de acordo com as necessidades do mercado de trabalho. No caso do projeto Somar, os professores percebem uma ênfase no treinamento de mão de obra para o mercado, em detrimento de uma educação crítica e emancipatória. Um dos professores ressalta: "A meu ver o projeto Somar é uma iniciativa de grupos privados, de empresários, de ações que visam o favorecimento dessas áreas e não o favorecimento de estudantes especificamente" (Professor remanejado 2, escola A).

Este enunciado reflete a crítica à mercantilização da educação que dialogamos baseada nos autores Dardot e Laval (2016), Laval, (2004), Freitas (2018), que se alinha ao pensamento foucaultiano sobre como os saberes e práticas educacionais podem ser utilizados para estimular relações de poder e interesses econômicos. Essa perspectiva se alinha com os dados dos estudantes, que, ao responderem aos questionários, muitas vezes apontam para a percepção de que o foco da proposta está mais em cumprir metas administrativas e atender aos interesses privados do que em promover uma educação que realmente atenda às suas necessidades e potencialidades.

Um aspecto central das críticas ao projeto Somar foi a escolha das escolas participantes. Os professores destacaram que o governo justificou a seleção com base em indicadores como o IDEB, utilizando dados de anos atípicos marcados por greves, sem considerar o histórico geral: “Eles pegaram dois anos específicos, anos de greve [...], mas, ao pesquisar em outras escolas da rede, o nosso índice sempre esteve acima da média.” (Professor 3, escola A). Além disso, a localização privilegiada e a estrutura das escolas escolhidas sugerem uma estratégia de retenção de um público elitizado, o que contradiz a função histórica dessas instituições de

atender alunos de comunidades específicas. Como relatou uma professora: “As escolas tinham histórico de vantagens, eram bem localizadas e muito bem estruturadas, situadas em regiões nobres.” (Professor 3, escola A)

A implementação do projeto Somar foi amplamente criticada pela exclusão da comunidade escolar do processo decisório. Professores afirmando que as decisões foram impostas, sem diálogo com sindicatos, órgãos centrais ou a própria comunidade: “Quando veio, já veio pronto, já veio anunciando [...] não houve debate com os órgãos centrais, nem com a Secretaria de Educação, nem com o sindicato. A resistência a esse modelo de gestão se manifesta de diversas formas, desde críticas explícitas até ações mais sutis de contestação. Segundo Foucault, essas resistências são fundamentais para desafiar os dispositivos de poder que moldam o cotidiano escolar.

Foucault define os dispositivos de poder como sistemas de práticas que regulam os corpos e as ações dos indivíduos (Foucault, 2008). No contexto da escola, os dispositivos de poder se manifestam por meio de normas, avaliações e expectativas que moldam os estudantes e seus comportamentos. A resistência contra esses dispositivos também pode ser observada nas entrevistas, quando os professores apontam as contradições entre os discursos de melhoria e as realidades das escolas públicas.

A crítica ao projeto Somar, de acordo com os professores, também está relacionada à retirada de autonomia das escolas e ao enquadramento da participação dos professores na definição das práticas pedagógicas. Como um dos professores observou: "Fazer novas propostas de concepções pedagógicas ou administrativas, a meu ver, não vai por si só melhorar as métricas de desempenho ou de evasão escolar." (Professor remanejado A, escola A).

Essa afirmativa revela a resistência dos educadores contra o modelo impositivo de gestão educacional, no qual as decisões sobre o currículo e a pedagogia são tomadas sem consulta e participação dos atores da escola. Foucault nos ajuda a entender que esse tipo de resistência é uma forma de contestar o poder exercido por normas externas, que não refletem a realidade local e as necessidades dos estudantes.

Outro aspecto importante da análise foucaultiana é a relação entre discurso e prática. A promessa de melhoria por parte do projeto Somar, que se traduz em ações como reformas estruturais e mudanças pedagógicas, contrasta com a realidade vivenciada pelas escolas e pelos professores. Como um dos entrevistados descreve: "O discurso diz que busca qualidade, que busca as melhorias, mas na prática o que a gente vê não são ações que venham a contribuir nessa questão e sim bastantes a elas." (Professor remanejado X, escola A)

Nossa análise aponta para a discrepância entre os enunciados do projeto e as práticas concretas que ocorrem nas escolas, desafiando a narrativa oficial de sucesso e eficiência. A realização de obras estruturais e a implementação de novos desenhos pedagógicos, muitas vezes, parecem ser ações pontuais que não geram uma mudança significativa no cotidiano escolar. Essa dissonância entre discurso e prática cria um espaço de questionamento sobre a eficácia das políticas inovadoras, refletida tanto na percepção dos professores quanto nos dados dos estudantes, que revelam frustrações com a falta de transformação real no ensino e nas condições de aprendizagem.

A análise do discurso foucaultiano aplicada aos dados da pesquisa nos permite compreender como os enunciados sobre o projeto Somar, tanto em suas promessas de melhoria quanto nas críticas à sua implementação, são elementos fundamentais na constituição das subjetividades de professores e estudantes. Através da análise de como os discursos de melhoria educacional e de privatização se entrelaçam com as resistências e experiências cotidianas nas escolas, é possível identificar os mecanismos de poder que operam no campo educacional e como esses moldam as percepções e ações dos envolvidos.

Ao se depararem com os anúncios que visam reformular a educação pública, os estudantes não são apenas receptores passivos, mas agentes ativos que contestam, resistem e constroem sentidos alternativos para a educação. Esse processo de resistência e negociação é central, pois revela como as relações de poder e saber se manifestam no cotidiano das escolas e como elas são ressignificadas pelos sujeitos que as vivenciam.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto dessa pesquisa nasceu de uma orientação crítica fundamentada no entendimento das lutas de classes e na dialética como perspectiva e visão de mundo, uma vez que me graduei em história, em um curso no qual muitos de meus mentores bebiam desta fonte. Essa formação inspirou minha compreensão sobre as desigualdades sociais, especialmente no contexto de políticas públicas. No entanto, jamais deixei de entender que, alguns conceitos prezados pela teoria crítica não comportavam as diversidades e especificidades dos fenômenos humanos, o que tende a reduzir e simplificar a análise da natureza de fenômenos complexos.

Reconhecendo essas limitações, optei por construir, junto ao meu orientador e mentor nessa empreitada, um diálogo entre a teoria crítica e a perspectiva pós-crítica, mais especificamente a partir da filosofia da diferença de Michel Foucault. Essa abordagem permitiu não apenas compreender os efeitos negativos das políticas de privatização, especialmente para a classe trabalhadora, mas também explorar as racionalidades que sustentam essas práticas como respostas às demandas sociais. Assim, o objetivo foi transcender uma visão exclusivamente ideológica, adotando uma análise discursiva que revela camadas de poder e subjetividades no contexto educacional.

Ao tentar responder a problemática inicial dessa pesquisa, percebemos que o caminho estabelecido pelo governo de Minas Gerais para a melhoria da educação básica é influenciado por programas e políticas internacionais alinhadas ao neoliberalismo. Como explorado na introdução de nossa pesquisa, políticas de uso de *vouchers*, parcerias públicas privadas (PPP's) e a privatização da educação são amplamente criticados por estudiosos da educação Ball; Youdell, (2007), Freitas, (2018), Adrião, (2023,2016), Peroni, (2020), Adrião; Peroni (2009,2007) e Laval,(2003).

O estudo sobre o projeto Somar, analisado sob a ótica foucaultiana, revelou como as políticas neoliberais têm permeado a educação pública mineira, evidenciando um movimento de mercantilização e privatização que transcende as práticas tradicionais de governança educacional. A abordagem foucaultiana permitiu explorar as relações de poder por meio do exame dos discursos que sustentam e promovem essa transformação, destacando as implicações sociais e educacionais decorrentes. A contextualização do estudo demonstra que a implementação do projeto Somar está inserida em um conjunto de políticas públicas neoliberais que visam reconfigurar o papel do estado na educação. Ao explorar a história e as características dessas políticas nos foi possível compreender como o projeto Somar reflete uma tendência global de inserção de práticas de gestão privada em sistemas públicos de educação.

A partir do diálogo com a literatura identificamos e analisamos as estratégias discursivas e práticas institucionais que buscam legitimar a privatização do espaço público educacional.

Logo na introdução, discutimos o neoliberalismo e seu impacto nas políticas educacionais contemporâneas. Evidencia-se como a lógica da eficiência e da produtividade impulsionam políticas educacionais baseadas em parcerias público-privadas (PPPs) e na privatização da gestão escolar. Nesse cenário, o projeto Somar surge como um exemplo concreto de mercantilização da educação pública em Minas Gerais, refletindo uma tendência global de inserção de práticas de gestão privada em sistemas públicos. Essa fundamentação teórica posiciona a pesquisa em um campo de estudos que permite uma crítica abrangente, tanto dos efeitos estruturais quanto das implicações dessas políticas.

A seção metodológica apresenta uma abordagem qualitativa, que combina pesquisa documental, entrevistas com professores e questionários aplicados a estudantes. Percurso fundamental para acessar as narrativas, percepções e experiências dos diferentes atores envolvidos no projeto. No entanto, o percurso metodológico apresentou obstáculos significativos. Esperávamos inicialmente a participação de 400 pessoas, entre professores e estudantes. No entanto, as dificuldades de acesso às escolas e a recusa de algumas instituições em colaborar com a pesquisa resultaram em uma amostra muito menor: apenas três professores, todos impactados negativamente pelo projeto, e 29 estudantes sem a representação de uma das três escolas que compõem o quadro piloto do projeto. Essa limitação comprometeu parcialmente a profundidade das análises, restringindo a capacidade de exploração tanto dos pontos de sucesso quanto da fragilidade da proposta.

A análise do discurso foucaultiana orientou a interpretação dos discursos, permitindo a compreensão dessa proposta nas dinâmicas escolares e nas subjetividades dos participantes. As entrevistas com os professores ofereceram contribuições valiosas sobre as mudanças na gestão escolar e suas implicações para o trabalho docente. Os questionários aplicados aos estudantes permitiram captar as percepções dos discentes sobre as transformações pedagógicas e estruturais nas escolas. Esses instrumentos de coleta de dados foram essenciais para uma análise crítica do contexto de nossa pesquisa, evidenciando como as políticas de parceria público-privada impactam a qualidade e a equidade na educação pública.

Nas seções analíticas, foram examinados os discursos institucionais, a narrativa governamental sobre a eficiência do projeto e as percepções dos grupos de professores e estudantes. Identificou-se uma desconfiança generalizada em relação ao projeto Somar, refletida nas resistências dos professores. Já as narrativas dos estudantes expuseram melhorias na infraestrutura e na frequência dos professores contratados, contudo não houve um consenso

sobre uma melhoria pós início da gestão compartilhada. Os relatórios oficiais destacam melhorias em indicadores educacionais, mas os dados de campo não corroboram tais avanços de forma significativa. A pesquisa aponta que o projeto, até o momento, não trouxe mudanças significativas nas condições escolares.

As fragilidades da pesquisa incluem o tempo limitado de acompanhamento do projeto, o que inviabiliza a análise de seus impactos a longo prazo, e o tamanho restrito do grupo de interesse participativo, resultado da resistência da gestão da CETEB ao acesso aos professores atuantes. Os professores que participam do projeto não contribuíram com seus pontos de vista, o que agrava essa limitação. Ressaltamos que esses desafios não são vistos apenas como obstáculos, mas como indícios analíticos das relações de poder que moldam o contexto da pesquisa. Essas condições restringem a possibilidade de tirar conclusões sobre os impactos que estudos longitudinais e uma ampliação da base de participantes poderiam revelar mais claramente em relação aos efeitos das políticas de gestão privada na educação pública, tanto em termos de equidade quanto na formação subjetiva dos envolvidos. Essas questões serão abordadas no produto educacional em desenvolvimento, o podcast "Além da Superfície: reflexões sobre o projeto Somar", que amplia o debate sobre a privatização da educação e fomenta reflexões críticas para toda a comunidade escolar.

Os resultados desta pesquisa demonstraram que o projeto Somar é parte de uma tendência global de reconfiguração do papel do estado na educação, na qual a gestão privada é inserida como solução às demandas de eficácia e qualidade. No entanto, os discursos analisados apontam que essa proposta, em vez de superar desigualdades, as reforça, comprometendo a autonomia e a qualidade da educação pública. Nosso exame revelou que essas estratégias não apenas visam a transformação da educação em mercadoria, mas também subvertem os objetivos fundamentais da educação pública – o desenvolvimento humano e a promoção da democracia.

As considerações aqui levantadas têm importantes implicações para o campo educacional. Pois, oferecem subsídios para a reflexão sobre o impacto das políticas de parcerias público-privadas (PPP's) na educação pública e evidenciam os riscos associados a modelos de gestão privada que priorizam resultados em detrimento da equidade e da qualidade educacional. A investigação apresentada pode ajudar a fomentar a discussão sobre elaboração de políticas públicas inclusivas e democráticas, bem como promover um entendimento crítico das implicações de reformas neoliberais na educação.

Ressaltamos que esses resultados contribuem para o diálogo sobre a educação, a partir da montagem do corpus de pesquisa, que incorpora múltiplas fontes e perspectivas incluindo a análise integrada dos documentos oficiais, entrevistas e registros administrativos, visando

mapear as condições históricas e discursivas do projeto Somar e a exploração de conexões entre discursos institucionais e experiências individuais, desnaturalizando as práticas educacionais apresentadas como universais e inevitáveis.

Portanto, conclui-se que o projeto Somar, modelo de gestão compartilhada, não apenas reforça as desigualdades existentes como compromete a autonomia de gestão democrática da educação e não agregou índices significativos para sua expansão. A pesquisa ressalta a necessidade de resistir a essas tendências, e exalta um modelo educacional que valorize a diversidade, a cooperação e o desenvolvimento crítico dos sujeitos, em oposição à lógica mercantil que permeia as políticas neoliberais.

Com a expansão prevista para o em projeto Somar em 2025, nasceu também a intenção de ampliar o acompanhamento dessa iniciativa, por meio de pesquisas futuras, especialmente no contexto de um doutorado, para monitorar e analisar suas implicações em um prazo maior. Estudos de longa duração podem investigar os efeitos cumulativos das PPP's na educação pública e explorar como essas práticas influenciam as relações de poder e a subjetividade dos atores escolares. Também destacamos a importância de estudos comparativos com experiências similares em outros estados brasileiros e em contextos internacionais.

O processo de realização desta dissertação contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento profissional da pesquisadora. A articulação entre teoria e prática permitiu uma compreensão das relações entre gestão educacional, políticas públicas e prática docente, além de possibilitar a disseminação do conhecimento gerado por meio do produto educacional "Podcast: Além da Superfície: reflexões sobre o projeto Somar".

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. M. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículos Sem Fronteiras**, v. 18, n, 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5692189/mod_resource/content/1/Teresa%20Adriao_Dimens%C3%B5es%20e%20Formas%20da%20Privatiza%C3%A7%C3%A3o.pdf >. Acesso em: 18 abri. 2023.

ADRIÃO, T. M. *et al*. **Grupos empresariais na educação básica pública brasileira:** limites à efetivação do direito à educação. Educação & Sociedade, v. 37, p. 113-131, 2016.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 253-267, 2007.

ADRIÃO, T; VENCO, S. A corrosão da educação pública no Brasil: privatizações e precariedades. **Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social**, v. 27, n. 96, p. 8, 2022.

AGÊNCIA BRASIL. (2023, 13 de março). **Governo federal passará a fazer investimento direto por PPP**. https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2023-03/governo-federal-passara-fazer-investimento-direto-por-ppp

ALMEIDA, F. M.; RAVAGNANI, E. D. R. S. **A implosão do ensino público em Minas Gerais.** In: anais eletrônicos do Simpósio Internacional "O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente – Estado neoliberal e Retrocessos Democráticos", em 21 e 23 setembro 2021[recurso eletrônico] /coordenação geral: Maria Vieira Silvia; organização do Programa de Pós-graduação da Universidade federal de Uberlândia – Uberlândia: Faculdade de Educação, 2021.

ALVES, J. M. D.; PIZZI, L. C, V. Análise do discurso em Foucault e o papel dos enunciados: pesquisar subjetividades nas escolas. Universidade Federal da Paraíba. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 81, 2014.

ANJOS, F. H.; MELO, A. F. Delineamentos dos tipos Survey e Estudo de caso. In**:** **Metodologia da pesquisa científica**: reflexões e experiências investigativas na educação/ Organizador: Ronei Ximenes Martins. Lavras, Ed. UFLA, 2022.

AVALIAÇÃO do Projeto Somar pelo presidente do Instituto Cultiva [s. l.: s. n.], 12 mai. 2021.1 vídeo (23:26). Publicado pelo canal Instituto Cultiva. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=9G4X4o2D2dk > Acesso em: 14 mar. 2023.

BALL, S. J; YOUDELL, D. Privatización encubierta en la educación pública. **Instituto de Educación, Universidad de Londres**, 2007.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. SãoPaulo: Cortez, 2022.

BALL, Stephen J. Globalização, mercantilização e privatização: tendências internacionais em Educação e Política Educativa**. Arquivos de Análise de Políticas Educacionais/Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, p. 1-13, 2014.

BARREIROS, B. C. "**LA QUESTION NÉOLIBÉRALE**": as perspectivas de Foucault e Bourdieu. 2020.

BATISTA, S. S. S.; LIMA, S. E.; QUINTINO, R. M. Educação profissional e a reforma do ensino médio de 2017: Financiamento e mercantilização da educação. **Educação Contemporânea.** Volume 43/ Organização: Maria Célia da Silva Gonçalves; Daniela Cristina Freitas Garcia Pimenta – Belo Horizonte– MG: Editora Poisson, 2022. p. 18. Disponível em: <https://poisson.com.br/livros/Educa_Contemporanea/volume43/Educacao_Contemporanea_vol43.pdf#page=26 >. Acesso: 27 mar.2023.

BERTAGNA, R. H. **Dimensões da formação humana e qualidade social: referência para os processos avaliativos formativos**. Em SORDI, M. R. & VARANI, A. Qualidade(s) da escola: reinventando a avaliação como resistência (p. 31-46). MG: Ed. Navegando. Disponível em: < https://www.editoranavegando.com/qualidade-s-da-escola-publica >. Acesso em: 15 ago. 2022.

BONI, V; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BRASIL DE FACTO. Zema vende 4 hidrelétricas da CEMIG em meio a tentativas de privatização da estatal. *Brasil de Fato*, 21 dez. 2024. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2024/12/21/zema-vende-4-hidreletricas-da-cemig-em-meio-a-tentativas-de-privatizacao-da-estatal. Acesso em: 24 jan. 2025.

OLIVEIRA BORGES, Clayton Cesar de; GURGEL VIEIRA, Rubens Antonio; CASTRO MELO, Vitor de. Pensar a contemporaneidade de outros modos: contribuições da perspectiva foucaultiana e deleuze-guattariana. **POLÊM!CA**, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 038–059, 2017.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

CAMARGO, F. de O. GUIMARÃES, K. M.S."O princípio da eficiência na gestão pública." ***Revista CEPPG* 28** (2013): 133-145.https://www.portalcatalao.com/painel_clientes/cesuc/painel/arquivos/upload/downloads/376b38ef01c9b0caae5d67f8c6bf4d03.pdf

CHAUI, M. **Seminário Internacional "Ameaças à Democracia e a Ordem Multipolar. Disponível em:** <Fundação Perseu Abramo: Disponível em: < https://revistaintertelas.com/2018/09/25/diario-das-fontes-seminario-internacional-ameacas-a-democracia-e-a-ordem-multipolar/ > Acesso em: 28 ago.2022.

COSTA. L. **Gestão privada das escolas, proposta de Zema, tem histórico negativo no país**. Disponível em: <https://www.brasildefatomg.com.br/2021/05/24/gestao-privada-das-escolas-proposta-de-zema-tem-historico-negativo-no-pais> Acesso em 18 ago. 2022.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 168-200, 2002.

DADOS demonstram por que e quem quer comprar escolas públicas. **Plural Curitiba** Disponível em: Dados mostram por que e quem quer comprar escolas públicas - (plural.jor.br) . Acesso em 07 jun. 2024.

DALMON, D. L.; SIQUEIRA, C; BRAGA, F. M. **Políticas educacionais no Brasil:** o que podemos aprender com casos reais de implementação. São Paulo: SM, p.112-133, 2018.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do Mundo** – ensaio sobre a sociedade neoliberal. pp.187-376). 1ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.

DE ARAGÃO, C. V. Burocracia, eficiência e modelos de gestão pública: um ensaio. **Revista do Serviço Público**, v. 48, n. 3, p. 104-132, 1997.

DE FÁTIMA V, L; ROSA, J. G; PEREIRA, M. S. F. O "Projeto Somar" e a subtração do direito à educação da juventude em Minas Gerais: A Privatização da educação pública no estado. In: **O estado e as políticas educacionais no tempo presente**, p. 93.

DOS SANTOS, Neide Elisa Portes et al. Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais: Concepções de gestão educacional do Projeto Somar. **Educação Contemporânea-Volume 43**, p. 26. Disponível em:

https://poisson.com.br/livros/Educa_Contemporanea/volume43/Educacao_Contemporanea_vol43.pdf#page=26 . Acesso: 27 mar.2023.

FAZENDA – Comprovante de Inscrição e de Situação Cadastral. Disponível em: https://solucoes.receita.fazenda.gov.br/servicos/cnpjreva/Cnpjreva_Comprovante.asp . Acesso em 28 out.2024

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. A valorização dos profissionais da educação básica no contexto das relações federativas brasileiras. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 1095-1111, 2013.

FERREIRINHA, I. M. N; RAITZ, T. R. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **Revista de Administração Pública**, v. 44, p. 367-383, 2010.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, p. 197-223, 2001.

FONSECA, M. G. O; RUPPEL, J.F. I.; LIMA, M. F. A privatização da Educação paranaense: Projeto Parceiro da Escola. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 17, 2023.

FOUCALT, M. **Segurança, território, população**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCALT, M. **Nascimento da Biopolítica**: Curso dado no Collége de France (1998 -1979): edição estabelecida por Michell Senellart: sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana: Tradução Eduardo Brandão – São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes,1987.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação:** novas direitas velhas ideias.1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160p.

FREITAS, L. C. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**, 36, 137-153.2016.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr/jun. 2012.

FREITAS, V. F; OLIVEIRA, C. R. O ‘anúncio’ da Nova Gestão Pública na Educação Estadual de Minas Gerais. Encontro Brasileiro de Administração Pública, 2022.

GALLO, S. Biopolítica e subjetividade: resistência**? Educar em Revista**, n. 66, p. 77-94, 2017.

GALLO, S. Pandemias: o Vírus e a “peste” fascista. In**: Utopias e distopias na educação em tempos de pandemia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 369p.

GOVERNO de Minas expande Projeto Somar para gestão compartilhada em escolas estaduais. Disponível em: Governo de Minas expande Projeto Somar para gestão compartilhada em escolas estaduais. Acesso em 09 ago. 2024.

GOVERNO DE MINAS. (2025, 23 de janeiro***). Governo de Minas envia à ALMG proposta para modernizar CEMIG e COPASA***. Agência Minas. https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/governo-de-minas-envia-a-almg-proposta-para-modernizar-cemig-e-copasa

KARINO, C. A., & LAROS, J. A. (2017). Estudos Brasileiros Sobre Eficácia Escolar: Uma Revisão de Literatura**. Examen: Política, Gestão E Avaliação Da Educação,** *1*(1), 32. Disponível em: https://examen.com.br/rev/article/view/25 . Acesso em: 21 dez. 2024.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação).

LIBÂNEO, J. C; SILVA, S. P**. Organismos Internacionais e Políticas para a educação**: repercussões na escola e no processo ensino-aprendizagem. In: LIBANEO, J. C; SUANNO.

LIMA, A. B.; PRADO, J. C.; SHIMAMOTO, S. V. de M. Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes velhos rumos. **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**, v. 25, p. 1-13, 2011.

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.

MANDADO de segurança pede suspensão do Projeto Somar em MG. Disponível em: https://sindutemg.org.br/noticias/mandado-de-seguranca-pede-suspensao-do-projeto-somar-em-mg/ . Acesso em 09 ago. 2024.

MARTINS, R. X. Introdução a delineamentos de pesquisas em educação**. In:** MARTINS. R. X. **Metodologia da pesquisa científica**: reflexões e experiências investigativas na educação/ Organizador: Ronei Ximenes Martins. Lavras, Ed. UFLA, 2022.

MARTINS. R. X. O processo de pesquisa em educação. In: MARTINS. R. X. **Metodologia da pesquisa científica**: reflexões e experiências investigativas na educação/ Organizador: Ronei Ximenes Martins. Lavras, Ed. UFLA, 2022.

MINAS GERAIS. **Lei nº 7.109, de 13 de outubro de 1977**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado de Minas Gerais. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 13 out. 1977. Disponível em: https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/7109/1977/?cons=1. Acesso em: 3 fev. 2025.

MINAS GERAIS. Painel de Planejamento e Orçamento de Minas Gerais. [Internet]. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNzA2OTg4YmUtNzJmMy00NTUyLWEzN2ItOGIyMThlZTkwZmQ4IiwidCI6ImU1ZDNhZTdjLTliMzgtNDhkZS1hMDg3LWY2NzM0YTI4NzU3NCJ9 Acesso em: 28/10/2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Avaliação_Projeto_somar_2023_FJP. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/acoes/principais-programas-e-projetos/#gallery-10 Acesso em: 17 nov.2024

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Relatório de Homologação – 1° semestre 2022 – EE Coronel Adelino Castelo Branco. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/acoes/principais-programas-e-projetos/#gallery-26. Acesso em: 17 ago. 2024

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Relatório de Homologação – 1° semestre 2022 –Escola Estadual Francisco Meneses Filho. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/acoes/principais-programas-e-projetos/#gallery-27. Acesso em: 17 ago. 2024

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Relatório de Homologação – 1° semestre 2022 – EE Coronel Adelino Castelo Branco Escola Maria Andrade Rezende. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/acoes/principais-programas-e-projetos/#gallery-28 . Acesso em: 17 ago. 2024

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Relatório de Homologação – 2° semestre 2022 – EE Coronel Adelino Castelo Branco. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/acoes/principais-programas-e-projetos/#gallery-26. Acesso em: 17 ago. 2024

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Relatório de Homologação – 2° semestre 2022 –Escola Estadual Francisco Meneses Filho. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/acoes/principais-programas-e-projetos/#gallery-27. Acesso em: 17 ago. 2024

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Relatório de Homologação – 2° semestre 2022 – EE Coronel Adelino Castelo Branco Escola Maria Andrade Rezende. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/acoes/principais-programas-e-projetos/#gallery-28 . Acesso em: 17 ago. 2024

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Relatório de Homologação – 1° semestre 2023 – EE Coronel Adelino Castelo Branco. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/acoes/principais-programas-e-projetos/#gallery-14. Acesso em: 17 ago. 2024

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Relatório de Homologação – 1° semestre 2023 –Escola Estadual Francisco Meneses Filho. Disponível em https://www.educacao.mg.gov.br/acoes/principais-programas-e-projetos/#gallery-15 . Acesso em: 17 ago. 2024

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Relatório de Homologação – 1° semestre 2023 – Escola Estadual Maria Andrade Rezende. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/acoes/principais-programas-e-projetos/#gallery-14 . Acesso em: 17 ago. 2024

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Relatório de Homologação – Final 2023– EE Coronel Adelino Castelo Branco. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/acoes/principais-programas-e-projetos/#gallery-20 . Acesso em: 17 ago. 2024

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Relatório de Homologação – Final 2023–Escola Estadual Francisco Meneses Filho. Disponível

em: https://www.educacao.mg.gov.br/acoes/principais-programas-e-projetos/#gallery-18 . Acesso em: 17 ago. 2024

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Relatório de Homologação – Final 2023–Escola Maria Andrade Rezende. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/acoes/principais-programas-e-projetos/#gallery-19 . Acesso em: 17 ago. 2024

MODESTO, P. (2014). Notas para um debate sobre o princípio da eficiência. **Revista Do Serviço Público,** *51*(2), p. 105-119. Disponível em: https://doi.org/10.21874/rsp.v51i2.328 https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/328. Acesso em: 21 dez.2024.

NAZARETH, H. D. G. de. A (não) implementação de Escolas Charter em Goiás: Uma análise da tentativa de implementação de um programa e suas consequências. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. n. esp. 3, p. 2177–2193, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17iesp.3.16624. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16624 . Acesso em: 5 jul. 2024.

OLIVEIRA, T. F. Projeto Somar: Diminuindo o Público e Multiplicando o Privado no Ensino Médio em Minas Gerais. **Revista Trabalho Necessário**, *20*(42), 01-23. Disponível em: < https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53419 >Acesso: 19 ago.2022.

PARANÁ. Governo do estado do Paraná. Parceiro da Escola. Paraná, 2024. Disponível em: https://www.parana.pr.gov.br/parceiro-da-escola . Acesso em: 22 jun. 2024.

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 >. Acesso em: 26 mai. 2021.

PAULANI, L. O Projeto Neoliberal para a Sociedade Brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: NEVES, Lúcia; LIMA, Júlio (Orgs). **Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo.** Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2008.

PEREIRA, M. S. F.; SILVA, M. S. P.; VALENTE, L. F. **A reforma empresarial em Minas Gerais**: Rumo à Privatização da educação pública in: anais eletrônicos do Simpósio Internacional "O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente – Estado neoliberal e Retrocessos Democráticos", em 21 e23 setembro 2021[recurso eletrônico] /coordenação geral:

Maria Vieira Silvia; organização do Programa de Pós-graduação da Universidade federal de Uberlândia – Uberlândia: Faculdade de Educação, 2021.

PERONI, V. M. V. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educação & sociedade**, v. 41, p. e241697, 2020.

PINHEIRO, O. G. Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, M. J. (Org). **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA. V. L. K. Organizações da sociedade civil. **Politize!,** 2021. Disponível em: https://www.politize.com.br/organizacoes-da-sociedade-civil/. Acesso em: 24 jan. 2025.

PRODUTOS educacionais do mestrado profissional em educação: saberes vivenciais / organizadores: Ilsa do Carmo Vieira Goulart ... [et al.]. – Lavras: PPGE/UFLA, 2020. 415 p.: il.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 1133-1156, 2012.

RODRIGUES, L. C. E. **Educação pública, interesses privados:** O "NOVO" na gestão educacional de Minas Gerais. In: anais eletrônicos do Simpósio Internacional "O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente – Estado neoliberal e Retrocessos Democráticos", em 21 e23 setembro 2021[recurso eletrônico] /coordenação geral: Maria Vieira Silvia; organização do Programa de Pós-graduação da Universidade federal de Uberlândia – Uberlândia: Faculdade de Educação, 2021.

RODRIGUES, L. C. E. **O Projeto Somar na gestão do governo Zema (2019-2022)**: educação pública x interesses privados. 2023.

ROSA, Renan Silveiro. Idacast: produto educacional tipo podcast [recurso eletrônico] 1.ed.— Porto Alegre, RS: IFRS, 2022

SCHEERENS, J; GARRIDO, D. Melhorar a eficácia das escolas. **leadership**, v. 53, p. 76-77, 2003.

SERRAMO, L**. Projeto Somar: escola pública Gratuita e de qualidade**. Disponível em: <Https://www.otempo.com.br/politica/laura-serrano/projeto-somar-1.2482330> Acesso em: 20 ago.2022.

SILVA, F. N; BARREIRO, A. Apontamentos sobre educação e neoliberalismo a partir de Michel Foucault: propostas iniciais. **Universitas**, n. 25, 2019.

SIND-UTE/MG. **Privatização das escolas públicas estaduais:** SIND-UTE/MG na luta contra o Projeto Somar do governo do estado. 2021. Disponível em: https://sindutemg.org.br/noticias/privatizacao-das-escolas-publicas-estaduais-sind-utemg-na-luta-contra-o-projeto-somar-do-governo-do-estado/#:~:text=No%20%C3%BAltimo%20dia%2028%2F4%2F2021%2C%20o%20governo%20de%20Minas%2C,%28OS%29%2C%20bem%20como%2C%20parte%20dos%20recursos%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 04 fev. 2025.

SMARJASSI, C; ARZANI, J. H. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. **Revista Educação Pública,** v. 21, nº 15, 27 de abril de 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/as-politicas-publicas-e-o-direito-a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-historica Acesso em 15 nov.2024.

SOLER, R. D. D. V. Y. et al. Foucault, a Educação e o Neoliberalismo. **Educação em Revista**, v. 38, 2022.

TRT 3ª Região / Fornecimento de Certidão Eletrônica de Ações Trabalhistas – CEAT Disponível em: https://certidao.trt3.jus.br/certidao/feitosTrabalhistas/aba1.emissao.htm;jsessionid=vXHZTjZHG2POX0aYpAjCjA4c Acesso em 28 out.2024

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação**. Autêntica Editora, 2019.

VEIGA-NETO, A. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. **Foucault: filosofia e política.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 37-52, 2013.

ANEXOS

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSORES REMANEJADOS)

1. Você sabe informar no que se baseia a implantação do Projeto Somar?

2. Você sabe dizer qual foi ou como foi a participação/interlocução do sindicato e das escolas na elaboração e implementação do Projeto Somar?

3. Você sabe informar se houve debate junto à comunidade escolar sobre a implantação do Projeto somar?

4. O Projeto Somar foi implantado em meio a pandemia do Covid-19, você acredita que devido ao isolamento necessário ao período, o debate sobre esse projeto pode ter sido prejudicado?

5. Você sabe informar quais foram os critérios de escolha das escolas selecionadas?

6. Quando e como a proposta do Projeto Somar foi apresentada à escola que você atuava? Quais informações foram repassadas aos/as professores(as)?

7. Como se deu as reações dos profissionais da escola diante da notícia de que a escola participaria do Projeto Somar?

8. Sabe-se que com a implementação do Projeto Somar, os professores/as lotados/as nas escolas selecionadas foram remanejados/as para outras escolas. Como ocorreu esse processo? Os/as professores/as tiveram a possibilidade de escolher para qual instituição iriam? Houve impactos nessa mudança?

9. Como profissional da educação você acha que o Projeto Somar trará algum impacto ou desdobramentos para a rede pública de educação?

10. Como você avalia o Projeto Somar até a presente data?

ANEXO B – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO (ESTUDANTES 3° E.M)

1. Qual seu nome?

2. Sua idade?

3. Há quanto tempo estuda na escola?

4. Você sabe por que houve troca de professores e diretor nessa escola em 2022?

5. Você percebeu mudanças na escola desde essa troca de professores e diretores? Se sim, detalhe as alternativas.

a) Você notou diferenças na metodologia das aulas?
b) Você notou diferença na estrutura da escola?
c) Você notou diferença na organização da escola?
d) Você notou diferença na participação de pais e familiares?

ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSORES EM ATUAÇÃO NO PROJETO)

1. Você sabe informar no que se baseia a implantação do Projeto Somar?

2. Você sabe dizer qual foi ou como foi a participação/interlocução do sindicato e das escolas na elaboração e implementação do Projeto Somar?

3. Você sabe informar se houve debate junto à comunidade escolar sobre a implantação do Projeto somar?

4. O Projeto Somar foi implantado em meio a pandemia do Covid-19, você acredita que devido ao isolamento necessário ao período, o debate sobre esse projeto pode ter sido prejudicado?

5. Você sabe informar quais foram os critérios de escolha das escolas selecionadas?

6. Segundo a SEE/MG o Projeto tem o objetivo de melhorar métricas de desempenho e evasão escolar, com novas concepções pedagógicas e administrativas. A inspiração é de um modelo de educação participativa, com o envolvimento da sociedade. Segundo cartilha lançada em 2022, o projeto teria acompanhamento e avaliação por meio da Comissão de monitoramento. Você sabe dizer como ela funciona?

7. Como profissional da educação você acha que o Projeto Somar trará algum impacto ou desdobramentos para a rede pública de educação?

8. Como você avalia o Projeto Somar até a presente data?

ANEXO D – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA PROFESSOR REMANEJADO 1

GLENDA
Entrevista de pesquisa, dia 9 de 5 de 2024, com o professor 1. Já me apresentei antes, vou começar a gravar o áudio, um pouco sobre o nosso objetivo de pesquisa.

GLENDA
Agora a gente vai direto às perguntas.

GLENDA
Professor 1, você quer se apresentar?

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Boa tarde, Glenda.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Meu nome é 1, sou professor de educação básica, concursado, efetivo na rede pública do estado de Minas Gerais desde o ano de 2014, trabalhando em uma das escolas que foram atingidas pelo projeto SOMAR, que a gente chama até de sofreram o projeto Somar, sofrer é passar por algo, no ano de 2020. Então, eu trabalhei nessa escola durante seis anos, realizando os meus trabalhos junto aos estudantes.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
No meu caso, eu fui professor de Educação Física durante esses seis anos, e na escola eu já fui parte, como membro de licitação, durante dois anos e também fiz parte da comissão para as eleições de direção escolar. Então, essas foram as minhas inserções de trabalho dentro da escola.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
No mais, a gente desenvolvia também, juntamente com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), alguns projetos junto da escola, recebendo professores com as suas disciplinas escolares na UFMG, com os estudantes para conhecer o ambiente da educação pública e realizar algumas observações. Também recebíamos estagiários do curso de educação física egressos de várias universidades públicas e privadas, como a UNBH, a PUC e a própria UFMG.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Também fomos preceptores do projeto Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e residência pedagógica em dois períodos distintos ao longo desses seis anos de formação, recebendo professores dentro da escola e contribuindo para a formação desses futuros profissionais na área da educação física.

GLENDA
Qual é a escola que você fazia parte?

PROFESSOR 1 ESCOLA A
A escola que eu fazia parte é a escola Francisco Menezes Filho, localizada no bairro Ouro Preto, região da Pampulha, em Belo Horizonte.

GLENDA
Seguindo roteiro de entrevistas, eu vou começar com a primeira questão. Você sabe informar no que se baseia a implantação do projeto Somar?

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Olha, de nossa parte, o Projeto Somar chegou até a escola sem qualquer tipo de apresentação formal para nós. Nós ficamos sabendo através da publicação nos jornais, do edital para a implementação do projeto Somar e caiu como uma bomba na escola essa notícia.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Como o período envolvia um afastamento por conta da pandemia, nós não tivemos mobilizações presenciais, não tivemos como mobilizar a comunidade escolar como um todo para fazer o enfrentamento do projeto.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Só depois é que teve o retorno das aulas, no finalzinho do ano de 2020, que a gente pôde se ver presencialmente. Houve uma apresentação informal das pessoas que faziam parte do projeto Somar para dizer o que iria acontecer na escola, a revelia de qualquer opção de aceite por parte da comunidade, foi apenas informação.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Considerando de nossa parte como uma visita técnica, para conhecer as instalações da escola, futuras instalações que a empresa vencedora do certame iria assumir.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Nós conseguimos mobilizar o sindicato, conseguimos mobilizar advogados, conseguimos entrar com algumas medidas cautelares suspendendo a licitação do edital. Isso conseguiu ser prorrogado por uma única vez, por conta de erros claros na proposta do primeiro edital. E aí o Estado corrigiu aqueles erros e conseguiu colocar em valia o projeto.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Tivemos contatos com a então deputada estadual Beatriz Serqueira e ela tentou fazer algumas mobilizações, pedindo perguntas, pedindo respostas junto também ao Tribunal de Contas do Estado, junto ao Ministério Público, mas nenhuma das suas petições logrou êxito.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Então a gente veio a saber que a base da implementação do projeto SOMAR tinha a ver com escolas que estariam com índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) baixo, o que não era o cargo da nossa escola. Ele está dentro da média global das escolas do estado.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
E que eles iriam implementar ele baseado nesses projetos do exterior, projetos das escolas *charters*, que foi aplicado em muitos países, como Estados Unidos, Inglaterra, entre outros, e que lá também não logrou êxito. A intenção deles era implementar nesse sentido. Foi o que a gente conseguiu de informação.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Para que essa escola pudesse virar como se fosse uma espécie de TPP, com esse sentido político e privado, público e privado, mas não tivemos qualquer tipo de discussões a respeito, a gente não teve acesso a esse tipo de dados, isso foi o que a gente conseguiu levantar dessa pequena apresentação técnica que fizeram na escola e das informações que a gente teve via documentação oficial, são os editais, as publicações sobre isso e mais nada.

GLENDA
Você fala desse período de implementação com o período da pandemia. Uma das questões que eu vou tentar abordar é essa parte do período da pandemia. Então, eu vou passar para a pergunta 4, que é o projeto Somar foi implantado em meio à pandemia do Covid-19. Você acredita que devido ao isolamento necessário ao período, o debate sobre esse projeto pode ter sido prejudicado

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Pode ter sido prejudicado. Inclusive, há dito que não houve debate. Comentei na pergunta anterior, a gente fez o contato com a Beatriz Serqueira, ela pediu os canais.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
A gente chegou a ter um professor nos representando por cada escola.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
No caso nosso, do Francisco Menezes, foi o professor (...), da área da filosofia. Ele falou em nosso nome, na reunião, na Assembleia Legislativa de como seria pernicioso esse processo.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Como eu disse, eu fiquei na escola seis anos, eu era um dos professores mais antigos do grupo atual de professores que estavam lá. Então nossa escola, durante esse período de seis anos que eu trabalhei lá, ela tinha saído de quase 30% de professores efetivos para quase 70% de professores efetivos. E a gente tinha um grupo de professores muito forte, muito unido, professores com especialização, mestrado, mestrandos, doutorandos, todos muito envolvidos no processo de formação. Então esses estudantes tinham um grupo de professor muito bem formado e engajado nos trabalhos.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Como eu disse também na minha apresentação, a gente desenvolveu vários projetos junto a universidades por lá, não só da minha disciplina de educação física, como em todas as outras disciplinas, a gente tinha inserção junto com as universidades, com projetos acontecendo lá

dentro, uma escola muito rica nesse sentido. Os estudantes queriam estar lá, os pais queriam matricular os filhos lá.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Então a gente tinha uma escola muito bem-organizada, sobremaneira no turno da manhã, com todas as salas contendo entre 40, 41, 42 estudantes, salas com 12 turmas, 40 e tantos estudantes e aulas muito boas, meninos que faziam parte de muitos projetos, tivemos meninos indo pro exterior com projetos realizados na escola, então quando o governo coloca que era uma escola com desenvolvimento baixo, etc, isso é altamente questionável.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
A prova do governo é uma prova que os próprios estudantes não levam muito a sério quando vão fazer. Por mais que a escola mobilizasse-os, se programasse, conversasse a respeito da importância delas, muitos estudantes faltavam no dia da aplicação da prova ou não a levavam a sério essa prova.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
É comum da cultura do brasileiro, né? Então, como essa prova avaliava só a escola e ela não tem o poder de entregar aos alunos pontos bimestrais, muitos deles não levavam a sério isso. Então, isso pode corroborar também pra nota não ser tão boa.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Mas os projetos, né, que foram desenvolvidos e tudo que acontecia ali, né, mostrava que nós tínhamos alunos muito bons. Alunos que foram aprovados nessas universidades, né, como o PUC, o UNI na própria UFMG, a gente tinha alunos aprovados constantemente, e alunos também que iam para os técnicos.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Tinha uns alunos que estudavam lá no primeiro ano de Ensino Médio e tentavam novamente CEFET, Coltec e passavam. E aí abriam mão de um ano de suas vidas para começar novamente o primeiro ano, porque eles conseguiram passar.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Isso com base e muito estudo com os professores, que apoiavam, incentivavam, indicavam materiais e por aí vai. Então a gente tinha um grupo muito coeso. E essa pandemia impediu totalmente da gente fazer uma discussão com a comunidade escolar. Não houve essa discussão. A gente fez essa inserção junto à Assembleia. A gente criou um grupo no Instagram chamado Multiplicar, pra gente embater sobre o somar. A gente debateu, a gente tem vídeos de pais de alunos, de marido de professoras que trabalham (inaudível) . De próprios estudantes, dando depoimentos de como era a escola, de como o projeto iria impactar na escola. Esse Instagram é público, qualquer pessoa pode entrar, observar. Então foi uma das formas que a gente tentou fazer enfrentamentos.

PROFESSOR 1 ESCOLA A

Fizemos *lives*, participamos de *lives* junto a entidades que nos apoiaram, que deram menção de repúdio.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Então eu mesmo participei de algumas *lives*, participei de *live* na UFMG.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Eu participei de *live* do Conexão Educação Física, eu participei de uma *live* junto ao Cefet, todos os grupos que nos apoiaram e que nos ouviram sobre esse processo que estava se instaurando ali com esse processo de privatização da educação pública.

GLENDA
A minha quinta pergunta aborda isso que você acabou de dizer, que vai falar sobre você saber informar quais foram os critérios de escolhas da escola selecionadas.

GLENDA
Um dos critérios colocados é justamente o critério do IDEB.

GLENDA
E aí eles falam que esses estudantes, em todas as três escolas, eles tinham notas do SAEB, essas avaliações públicas externas, muito baixas.

GLENDA
No entanto, quando a gente faz uma seleção de 2017 pra cá, essas escolas não tem essa nota de avaliação.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
É, a gente tem, é um dos questionamentos que a gente fez, inclusive nos anos anteriores, imediatamente, a nossa escola não tinha tido essas avaliações também.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Mas se você pegar um recorte com as escolas, não precisamos ir muito longe, né?

PROFESSOR 1 ESCOLA A
A gente teve duas escolas da Metropolitana C e uma escola da Metropolitana A.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Se você pegar somente a Metropolitana C ou somente a Metropolitana A, você vai ver que tem escolas com índices muito abaixo das que as nossas escolas tinham.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
E as nossas escolas ficavam dentro da média global da maioria das escolas.

PROFESSOR 1 ESCOLA A

Então é um índice e uma...

PROFESSOR 1 ESCOLA A
um argumento altamente contestável e frágil, fragilíssimo, eu diria, inclusive.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
E esse foi o único critério que nos foi apresentado, não apresentaram outros critérios para dizer pra nós, nossa, a escola foi escolhida por causa disso, disso, daquilo, não.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Os critérios que a gente imagina, ou seja, não é nada oficial, são justamente aqueles que corroboram o que a gente estava trabalhando dentro das escolas.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Porque o nosso trabalho era divulgado.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
A gente tinha o Facebook da escola, o Instagram da escola, as redes sociais, os próprios estudantes postando.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Então a gente tem todo o nosso trabalho constantemente sendo divulgado.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Então eu entendo que essas escolas tinham um trabalho de excelência sendo realizado.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Então o interesse do governo em pegar essas escolas é...

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Eles já tinham um público-alvo bom, os estudantes nossos estavam engajados em estudar, a gente tinha pequenos problemas, se for comparado à grande massa das escolas públicas, a gente tinha pequenos problemas de disciplinares, ou de rendimento escolar, que poderia ser combatido dentro de uma normalidade de uma escola mesmo, que é um lugar tão plural de formação de sujeitos.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Então a gente tinha essa situação dentro de uma de um destaque, eu acredito, dentro do Estado.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Então acho que eles escolheram por essas escolas serem destaques.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
E não pelo contrário delas terem baixo rendimento, muito pelo contrário, delas serem destaques.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Olha os locais escolhidos que elas estão inseridas.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Bairros bons, perto de localidades boas, tem escolas particulares boas no entorno, ou seja, eles poderiam tentar, com essa privatização, ser um atrativo para fazer com que famílias da região retirassem seus filhos de escolas particulares que, caras, e com o processo da pandemia ficou mais pesado ainda, hoje são escolas que têm uma mensalidade altíssima.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Lá, quatro quarteirões do Menezes, tem o Colégios, que tem os índices divulgados como top 10 das escolas.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Então, uma mensalidade no colégio privado é uma mensalidade pesada.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Então o pai poderia tirar o filho de lá e colocar numa escola pública privatizada, vamos assim dizer, então eu acho que tem muito a ver com isso, a excelência que a escola apresentava, a localidade que ela está, o atrativo de estudantes, e aí eles quiseram mascarar com outros critérios, e são critérios, como eu disse, fragilíssimos e altamente questionáveis e debatíveis.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Então, aproveitaram, ao meu ver, nesse momento de pandemia, pra avançar com esses projetos, pra que eles fossem entendidos como projetos modernos, já iam pegar escolas bem localizadas e com a caminha formada, né, de bons estudantes, pra depois dizerem que isso aí foi resultado do trabalho deles, mascarando números, né, a gente sabe que todos esses números, eles são bem questionáveis, a gente sabe que eles são mascarados, né, eles poderiam dizer que as escolas deram certo.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
E aí fazer propostas pra continuidade desse projeto, amplitude, ampliação do projeto, enfim.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
A gente tem todas essas questões em mente, mas elas não são oficiais.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
São debates que nós, professores, fizemos entre nós.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Então, calhou esse momento de ser favorável pra que eles fizessem esse processo e ele não entrasse um embate forte com a comunidade escolar e também o número reduzido de escolas inicialmente, né?

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Se você inicialmente inicia com muitas escolas, o processo de enfrentamento também poderia ter sido maior.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Então as três escolas ficaram isoladas, a gente não conseguiu comunicar, conseguimos comunicar só entre nós e não com as outras escolas por causa da pandemia, e aí a gente ficou sem uma frente, né?

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Sem uma comunidade forte para enfrentar.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
O projeto acabou passando nas comissões, foi aprovado, entrou em vigor, passou por sucesso e está funcionando.

GLENDA
É interessante você falar isso porque realmente eu também estava na escola pública quando teve a implementação do SOMAR e eu não fiquei sabendo.

GLENDA
Uma das minhas perguntas tem a ver com isso, que é no sentido de, quando você me fala Você já falou, você respondeu a questão 3, você sabe informar se houve debate na comunidade escolar sobre a implantação do somar?

GLENDA
Você me disse que não teve, então.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Foi só um...

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Nós professores tentamos, professores que estamos mais envolvidos no processo, tentamos puxar discussões, mas elas não foram propostas pelo governo, não foi chamada oficialmente, nem nada assim.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
A gente que tentou puxar o debate, mas ele não aconteceu.

GLENDA
Sim.

GLENDA
E aí a questão dois, eu vou voltar um pouquinho, que você já tinha falado sobre a atuação do sindicato, que é, você sabe dizer qual foi ou como foi a participação e interlocução do sindicato nas escolas ou se teve presente na elaboração da implementação do Projeto Somar.

GLENDA
Você fala que ele foi importante no sentido de estar ali junto com vocês, mas ele não fez essa chamada para a nossa.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
O sindicato esteve presente porque nós fizemos contato com ele.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Então a gente fez o contato mostrando o edital publicado, chamando para o enfrentamento.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Houveram reuniões marcadas pelo governo através de seus superintendentes para fazer o processo de remoção extra oficio dos funcionários, no caso nossos professores.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Um processo que foi altamente complicado, ele é atravessado por assédio moral, do início ao fim, ao meu ver e ao ver de muitos pares meus.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Depois, se tiver o contato, a oportunidade de você entrevistar também, vão corroborar com essas falas.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Nesse processo, o sindicato esteve presente para nos ajudar a entender e a dialogar com os superintendentes.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Mas a conversa foi...

PROFESSOR 1 ESCOLA A
não houve conversa e debate.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
A forma como as reuniões foram conduzidas foram formas impositivas por meio do governo, onde, de fato, existe a lei da remoção extra - oficio, então o governo tem o direito de remover, pelo seu interesse, os professores de uma determinada unidade para implementação de projetos e ações, da forma como ele bem entender.

PROFESSOR 1 ESCOLA A

Mas a forma como ele fez isso é que foi “muito toque de caixa”, Com muita ameaça, sendo dito aos professores que, se eles não escolhessem as escolas rapidamente, não ia sobrar vagas, ia sobrar vagas só em escolas mais distantes.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Então, alguns professores tiveram medo, receio, porque eles moram em locais, bairros, tem situações de família.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
E aí, então, acabaram optando por sair o quanto antes.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Isso, ao meu ver, é uma forma de assédio.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Nós tivemos situações de professores que eram efetivos lá na escola, em toda a sua carreira, estavam próximos de aposentar, dois, um ano e meio pra aposentarem, e de uma hora pra outra saíram das escolas, então toda a sua historicidade foi desconsiderada.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
professores que tiveram desmaios durante as reuniões por conta dessa situação, teriam que trabalhar em turno noturno em outras escolas.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Parece que a sua carreira estava começando toda de novo, porque a gente sabe que dentro do planejamento do estado, do plano de carreira de um professor, quanto mais antiga ele é numa escola, ele é o primeiro a escolher as turmas, o turno de trabalho, etc, de acordo com a sua preferência.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
E o professor já teve, inicialmente, outros à sua frente.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
À medida que eles foram saindo e aposentando, você vai avançando E quando você é transferido de uma escola pra outra, você vai pro último lugar.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Então foi muito complexo.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Tinha professor com esposa recém falecida, dois filhos pequenos com ele pra olhar.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
E aí ele foi removido de uma escola a 15 quilômetros da casa dele.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
E a casa dele tinha sido comprada no bairro justamente pra atender a situação dele ir pra escola trabalhar, deixar os filhos dele em escolas e tal.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Então de uma hora pra outra, sem esposa, sem avó, que a mãe dele é falecida, e removido para uma escola a 15 quilômetros, mexeu com toda a vida, toda a existência desses servidores, pessoas que têm toda uma historicidade, se eu ficar falando aqui, a gente tem vários da nossa escola, de outras escolas que também se manifestaram na reunião.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Então tudo isso não foi levado em consideração.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Durante a reunião, a frieza dos funcionários que nos atenderam e a truculência dos superintendentes com relação às situações pessoais de cada um não foi levado em consideração.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Só queriam abrir determinadas vagas, a gente teve que forçar junto com o sindicato para que abrisse outras vagas nas outras metropolitanas para a gente ver todas as vagas da rede, que era um direito nosso, já que está sendo removido a exofício, que fosse apresentado todas as vagas para a gente poder escolher qual que a gente iria.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Mas esse processo foi muito truculento, de muito sofrimento para muitas pessoas, e acabou que muitas pessoas foram trabalhar em escolas em regiões distantes dos seus lares, dos seus esquemas de vida.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
E com pouca, vamos dizer assim, a palavra correta é empatia.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Com pouca empatia por conta dos funcionários e do governo que é representado por eles.

GLENDA
Segundo a CEMG, o projeto tem o objetivo de melhorar métricas de desempenho e evasão escolar, com novas concepções pedagógicas e administrativas.

GLENDA
A inspiração é de um modelo de educação participativa com envolvimento da sociedade.

GLENDA

Segundo a cartilha lançada em 2022, o projeto teria acompanhamento e avaliação por meio da comissão de monitoramento. Você sabe me dizer como ela funciona?

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Olha, sobre essas informações, eu não tenho nenhuma informação a respeito de como ele está funcionando, mas se um dos objetivos era a melhoria das métricas de desempenho e evasão escolar, isso é uma questão, assim, nós que somos, né, eu sou mestre em educação pela UFMG, Faculdade de Educação, a gente sabe que os problemas de métricas de desempenho e evasão escolar no sistema público ele não tem a ver com um problema específico de região, bairro ou escola.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
É um problema sistêmico, uma situação sistêmica de sociedade.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Os jovens que estão nas escolas públicas são os jovens que se encontram em famílias que têm condição de vida menores, condições sociais menores.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Então esses jovens, além de estudar, em sua grande maioria também precisam trabalhar ou precisam permanecer em casa para olhar um irmão menor enquanto seus pais, mães trabalham, quando eles têm esse núcleo familiar formado por pai e mães.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Então assim, a gente não vai se delongar nessa reflexão, mas ela é uma reflexão global, é uma situação sistêmica do nosso país com relação ao público-alvo que estuda em escolas públicas do estado e do município.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Fazer novas propostas de concepções pedagógicas ou administrativas, ao meu ver, não vai por si só melhorar métricas de desempenho ou de evasão escolar.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Os estudantes não estão evadindo da escola porque ela não é atrativa para eles, é porque eles têm condições sociais que necessitam de trabalhar e estudar Ou mesmo de outras questões, como gravidez na adolescência, como o uso de drogas na adolescência, violência, esse tipo de situação.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Costuma-se dizer que através de programas sociais o jovem pode ser atraído para sair desses mundos.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Mas muitas vezes esse mundo é muito mais atrativo pra eles.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Tem questão de valores, questões de prazeres, questões de fuga das suas realidades existenciais.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Então isso não é uma questão que a escola vai abarcar sozinha pra resolver.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Isso é uma questão sistêmica e social.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Então eu vejo que todo e qualquer entendimento pedagógico possa ser colocado em pauta para ser aplicado e buscar novas evoluções para a escola é bem-vindo, mas ele não é o único processo que vai se resolver, muito menos retirando todo um trabalho que estava sendo feito há seis anos, como eu falei anteriormente, com projetos sendo realizados, com professores efetivando, A escola tinha já um PPP muito bem definido, com suas ações bem definidas, com os estudantes dentro de uma cultura daquela escola, e com avanços significativos sendo realizados, como eu falei, nos seis anos que eu trabalhei lá, o avanço era nítido da escola, e simplesmente tudo isso foi destruído da noite para o dia com a retirada dos principais atores desse processo, que eram os professores envolvidos nessa construção.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
E, em segunda partida, os estudantes que entenderam as propostas, que se envolviam nas propostas e que estavam engajados com seus estudos.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Então a gente pode falar nessa escola da questão da evasão e do baixo desempenho de uma parcela dos estudantes, mas nada que fuja dentro da normalidade do que é o sistema de educação público em Minas Gerais e no Brasil como um todo.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Não tem distinção.

GLENDA
A gente já vai caminhando para o fim da entrevista, então vou passar a gente uma pergunta aqui.

GLENDA
Como profissional da educação, você acha que o Projeto Somar trará algum impacto do desdobramento para a rede pública de educação?

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Ó, ao meu ver, é muito temeroso esse momento que nós estamos vivendo no nosso país com a busca do...

GLENDA
Do.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Processo de desacreditar o Estado, de colocar o Estado como um Estado mínimo, uma proposta que nós estamos vendo tomando grande força nos meios políticos preponderantes, com discussões rasas, sobre o que se representa esse processo.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
E nós entendemos que por detrás desse processo estão conglomerados de empresariais da educação, como Fundação Roberto Marinho, Grupo Croton, Fundação Unibanco.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
São fundações que têm, ao meu ver e ao ver dos nossos pares, um interesse de poder explorar esse espaço também como um espaço de obtenção de valores.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Coisas temerárias como um possível voucher educativo, que já vem se aproximando, onde será feito um levantamento socioeconômico das famílias, aquelas famílias que tiveram uma condição um pouco melhor.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Será cobrado delas um valor para se estudar na escola, nem que seja um valor de 100 reais, por exemplo, a título de entendimento, enfim.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
E tantos outros processos que a gente ouve falar acerca de privatização das escolas com o intuito de formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
E esse não é o único objetivo de uma escola.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Uma formação propedêutica, uma formação dos sujeitos, como sujeitos históricos, culturais, como sujeitos atuantes, críticos, emancipados.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
E isso é o que se almeja para uma educação pública democrática e de qualidade, e não apenas a formação de mão de obra dos estudantes para atender ao que o mercado de trabalho espera, que é continuar atendendo esses aglomerados de empresários etc., sem dar perspectivas desses estudantes para a sua escolha de modificação de vida.

PROFESSOR 1 ESCOLA A

Se ele quiser, ele pode ter essa opção, hoje ainda, mas no futuro que se aproxima, eu questionaria muito.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
E a própria mudança do novo ensino médio é um exemplo disso.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Já tinha uma distância grande, todos sabíamos que era necessário reformar o ensino médio, mas a reforma, ao meu ver, foi uma reforma que foi uma...

PROFESSOR 1 ESCOLA A
eu não falo reforma, eu falo que foi uma demolição do ensino médio.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Hoje a gente está pior do que deveria estar antes que a gente achava problemático.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
E aumentando a distância das pessoas que vivem em escolas privadas, do público que já tem uma condição financeira melhor, daqueles que estão aqui na parte baixa.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Eu acho que, ao meu ver, o projeto Somar contribui para aumentar essa distância.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
E não para melhorias educativas desses estudantes.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Eu não vejo dessa forma.

GLENDA
A minha última questão era como você avalia o projeto Somar. Você acabou de respondê-la

GLENDA
Então, eu vou deixar aberto para que se você quiser colocar alguma coisa que não foi dita, alguma questão que foi importante nesse processo e que talvez eu não tenha abordado no meu questionário.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Eu penso que, acima de tudo, as situações elas precisariam, eu acho que um governo sério, um governo que realmente se importasse com o processo educativo dos estudantes, esses processos não podem ser impositivos, eles têm que ser democráticos.

PROFESSOR 1 ESCOLA A

A gente estuda e está num país democrático, então se o governo tem vontade de implementar projetos, esses projetos precisam ser discutidos amplamente com as comunidades e ver o interesse que essas comunidades têm na implementação desses projetos.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Ao meu ver o Projeto Somar é um iniciativo de grupos privados, de empresários, de ações que visam o favorecimento dessas áreas e não o favorecimento dos estudantes especificamente.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Como a gente pode ver, os próprios editais publicados, eles trazem uma soma de valores enormes para a empresa que assumiu as três escolas.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Valores que, muito longe de serem investidos nas escolas, quando nós estávamos lá.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Então, assim, a gente viu no processo de transição, obras, ações que estavam sendo desdobradas dentro da escola, que ao longo dos seis anos que eu estava lá, com um diretor que foi releito e depois outro diretor que entrou, esses três mandatos imploraram à secretaria as verbas para que fossem feitas essas melhorias na escola e nunca foram atendidas.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Inclusive uma questão muito séria, a escola estava tendo um desmoronamento na sua parte inferior, próxima à quadra, que é o meu espaço de trabalho, próxima à área de serviço dos funcionários de manutenção da escola, os ATBs e ASBs.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Havia a visita de engenheiros na escola, mas nenhuma ação foi tomada para fazer obras por ali.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
E com a chegada do projeto, a gente ficou sabendo, não sei se veio a ser implementado, mas ficamos sabendo que iriam ser realizadas essas obras.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Mas outras obras estruturais foram realizadas com a gente ainda dentro da escola, no processo de transição.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
nos meses de outubro, novembro e dezembro, com a pouca frequência dos estudantes por ser o retorno da volta da pandemia, a maioria já estava aprovado, então poucos estudantes estavam comparecendo na escola e muitas obras estavam sendo feitas lá dentro para melhoria das condições da escola, que já estava passando para o projeto somar, ou seja, o questionamento que a gente fica é esse, se o governo quisesse um projeto sério, um plano de ação sério para a educação, Ele estaria utilizando o dinheiro do Fundeb, que é o imposto, para atuar dentro dessas

áreas, fazendo um mapeamento geral, global, melhorando as condições de serviço, pagando bem os profissionais, o piso salarial, pelo menos, que hoje não é efetivado.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
O governo alardeava que pagava ele proporcional e nem isso hoje mais faz.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Então assim, uma série de situações que a gente vê que são desconexas com o discurso.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
O discurso diz que busca qualidade, que busca as melhorias, mas na prática o que a gente vê não são ações que venham a contribuir nessa questão e sim contrárias a elas.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
Então ficou apenas ações pontuais e isoladas de grupos privados que a gente tem pontos de interrogações enormes de qualquer um interesse dessas pessoas nesse caminho.

PROFESSOR 1 ESCOLA A
E aí eu gostaria de agradecer, de participar dessa pesquisa, junto com você, e dizer que estamos aí à disposição para contribuir, se for necessário, em futuros momentos.

GLENDA
Vou fechar agora o áudio.

GLENDA
Terminamos a entrevista às 17 horas.

ANEXO E – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA PROFESSOR REMANEJADO 2

GLENDA
Bom, vamos dar início à entrevista, professor 2

GLENDA
Professor 2 são dez questões.

GLENDA
Fique à vontade para responder ou não, de acordo com o que você achar que é funcional para você.

GLENDA
Se em qualquer momento em tempo você achar que não quer que isso seja divulgado, é só você me comunicar.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Não, sem problema, pode divulgar.

GLENDA
Então tá, a primeira pergunta é, você sabe informar no que se baseia a implantação do Projeto Somar?

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Sim, eu acredito que sim.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
É um processo de sucateamento dos servidores, dos serviços públicos.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Então você tem ali um interesse financeiro, econômico, político também, de um partido específico, assim, uma pequena coligação, em desonerar essas despesas, que eles entendem a educação como despesa, investimento, terceirizando as relações tanto trabalhistas, principalmente as relações laborais, como iniciativa privada.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
No caso, foi uma instituição privada de uma cidade muito pequena, da Bahia, que adquiriu a escola que eu trabalhava, acredito, no ano 2020.

GLENDA
Você sabe dizer qual foi ou como foi a participação e interlocução do sindicato nas escolas e na elaboração e implementação desse projeto?

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Então, houve sim uma mobilização de resistência, inclusive da Beatriz, do Denise, das lideranças da sindicância, de impugnar.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
O edital cometeu vários erros, eu até participei dessa impugnação, o que conseguimos adiantar.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Então, ele era para ser implantado no dia X, não vou lembrar a data, mas foi implantado na força no dia Y, cerca de 90 dias.

GLENDA
Você sabe informar se houve debate junto com a comunidade escolar sobre a implantação do projeto?

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Não, não, não houve nenhum debate, sei também, porque a gente tomou frente, até criou um coletivo fatorial.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
matemática, econômica somar, e a gente conversou com várias pessoas e as conversas eram exclusivas nossas.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Houve uma reunião com os servidores para explicar a hierarquia de gestão, bem administrativa mesmo.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Vai sair aqui a CRF e vai entrar a instituição, a Baiana.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
A gente até conversou com esses caras, mas eles também não pareciam muito apurados.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Eles estavam animais para apresentar aquilo que foi dado para eles apresentarem.

GLENDA
O projeto SOMAR foi implantado em meia pandemia do Covid-19.

GLENDA
Você acredita que devido ao isolamento necessário ao período, o debate sobre esse projeto pode ter sido prejudicado?

PROFESSOR 2 ESCOLA B

Não, acho que foi intencional mesmo, aproveitar um momento mais vulnerável para evitar esse tipo de confronto, porque dentro das demandas, tanto laborais quanto para a instituição dos alunos, haveria uma resistência, com certeza.

GLENDA
Você sabe informar quais foram os critérios da escolha das escolas selecionadas?

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Não, não sei.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Não houve clareza nisso.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
A gente até perguntou.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
O que a gente chegou em conclusão no período foi uma coisa mais de especulação imobiliária mesmo, do valor dos terrenos onde as escolas são inseridas.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Eram escolas também muito boas.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Tinha uma qualidade ali de...

PROFESSOR 2 ESCOLA B
dessas escolas elas não têm no ano de 2019, e essas aplicações foram feitas.

GLENDA
Desde 2017, né?

GLENDA
Exatamente.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Eles anularam essas informações.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Não sei se voltou com essa construção do portal, né?

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Mas não tinham, eles sumiram com essas avaliações.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Então, eram escolas muito bem avaliadas, no contexto tivemos bons alunos, com bons projetos internos, com bons professores.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Pediu também que eram escolas que tinham um número de servidores efetivos mais alto, Mas um ponto que me chamou atenção, principalmente, foi a localização, o valor do terreno.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Assim, elas não são as mais caras, mas todas estavam muito bem localizadas.

GLENDA
Quando e como a proposta do projeto SOMAR foi apresentada à escola que você atuava?

GLENDA
Quais informações foram repassadas aos professores?

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Foi bem em posição mesmo, no sentido de que essa escola vai ser implantada no Projeto SOMAR e é isso aí.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Sem maiores...

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Sem nenhum esclarecimento, sem nenhuma dúvida, a galera entrou em desespero, principalmente os que não eram efetivos, só as cantineiras, o pessoal administrativo, esses caras muito preocupados e os professores também não designados, né, de contrato e os servidores também, porque já havia, já há, né, as escolas já estão bem lotadas, né, já tem os seus cargos bem completos, né, então esse remanejamento, ele foi muito completo, muito completo.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Então, vários professores, pra alguns nem tanto, né, algumas disciplinas nem tanto.

GLENDA
Pra você?

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Pra mim foi bem pesado, foi bem difícil.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Eu, inclusive, acho que eu fui o último para eles conseguirem me alocar numa escola.

PROFESSOR 2 ESCOLA B

Isso porque eu estive cá em cima, brigando, recorrendo a sindicatos, com jurídico, com a ouvidoria.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Deve ter registro meu em tudo isso aí.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Felipe Tavares, o menino do Masco.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Mas foi exatamente isso, uma imposição.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Não houve negociação, não houve argumentação, não houve abertura de diálogo.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
E ainda, a gente conversando agora, a gente percebe que se apropriaram ainda.

GLENDA
Então, a sétima questão é isso, como se deu a reação dos profissionais da escola diante da notícia que a escola faz parir o projeto?

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Não, sim, as pessoas ficaram apavoradas porque não tinha informação, não tinha justificativa, não tinha previsões do que que ocorreu acontecer.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
A galera tava com medo de ser desligada, despedida.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
E ocorreu com vários.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Por exemplo, o cara que era designado, vamos supor que ele tinha 16 aulas.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Ele não foi realocado.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Ele ficou sem emprego.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
E vai saber por quanto tempo, porque era pandemia.

GLENDA
E ainda tinha isso aí por conta, né?

GLENDA
Sabe-se que com a implementação do Projeto Somar, os professores lotados nas escolas selecionadas foram remanejados para outras escolas.

GLENDA
Como ocorreu esse processo?

GLENDA
E os professores tiveram a possibilidade de escolher para qual instituição iria?

GLENDA
Houve impactos dessa mudança?

GLENDA
Você acabou de falar que não teve muito.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Não, na realidade, a chefe do DIP do período, ela fez uma reunião digital, virtual, com as pessoas, mas foram as próprias pessoas que procuraram suas listagens.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Eu, inclusive, tive muita dificuldade.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Eu tive que pedir pela lei de proteção aos dados, não, pelo portal transparência, para eles me mandarem, porque eu não tinha acesso de qual escola tinha as vagas que demandavam o meu cargo efetivo.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Foi bem tenso.

GLENDA
Entendi.

GLENDA
Como profissional da educação, você acha que o Projeto Somar trará algum impacto ou desdobramento para a rede pública da educação?

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Não, acho que não.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Acho que eles têm a intenção menos de ampliar, porque a modalidade de governo mais É custos, né?

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Ela vê a educação como despesa.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Então ela não quer ter esse tipo de acesso.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Fora que, aparentemente, você cria ali uma instabilidade.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Quando os direitos trabalhistas, eles são mais sucateados também, Há essa intenção do não vínculo empregatício, o professor meio freelancer, tá ali, dá umas aulinhas e facilmente substituído por outro sem atender os critérios sobre si, que não são critérios pedagógicos, nem de habilidade, nem de controle de turma, nem de conhecimento, nem de formação, não são esses critérios.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
O critério é o baixo custo.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
que é muito problemático, porque você tem cada vez mais pessoas formando em licenciatura, né, e geralmente as pessoas mais jovens são as que ganham menos, porque estão começando ali, né, e aceitam oportunidades menos satisfatórias.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Eu quero ver como é que eles vão cobrir, né, esses quadros de vagas, né, sendo que há uma carência aí na área.

GLENDA
Verdade.

GLENDA
Boa reflexão essa.

GLENDA
Então, como profissional da educação, você acha que o Projeto Somar trará algum impacto ou não?

GLENDA
Se diz que não.

GLENDA
E aí, pra gente fechar, como você avalia o Projeto Somar até a presente data, até o dia de hoje?

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Eu acho que ele continua sem divulgação, continua sem informação e que ele não agregou em absolutamente nada.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
no sentido pleno mesmo da coisa.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
A gente não tem acesso a o que esses jovens formados estão acessando ali pós isso, se fez diferença real na formação deles, porque essas informações são privadas.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Até juridicamente eu acho que é difícil acessá-las.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Não tem acesso.

GLENDA
A SEE, ela disponibilizou uma equipe de monitoramento.

GLENDA
Você já ouviu falar nisso?

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Nunca ouviu falar.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Eu sou uma pessoa assim, modéstia à parte, que busca me informar, né?

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Gosto de saber o que tá acontecendo, né?

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Na educação como em tudo, tanto privado quanto público.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Nunca ouviu falar disso.

GLENDA
Bom, então professor, eu agradeço a sua participação.

GLENDA
Vou tentar compilar os dados mais próximos do que você falou.

GLENDA
Muito obrigada.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Bacana, estou muito satisfeito.

PROFESSOR 2 ESCOLA B
Obrigado também pela participação.

ANEXO F – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA PROFESSOR REMANEJADO 3

GLENDA
Hoje, quarta-feira, 12 de junho de 2024, às 9h57, iniciamos a entrevista.

GLENDA
Para a apresentação, eu vou dizer que são dez perguntas, que a princípio a professora 3, ela pode declinar do convite a qualquer momento, dizer se pode ou não ser incluído a qualquer momento o que você respondeu.

GLENDA
Se sinta a vontade para em qualquer momento, tempo, você retirar aquilo que foi dito nos autos da pesquisa.

GLENDA
O seu nome vai aparecer com um codinome, não vai ir com a professora 3, nem situar onde você trabalhava, para preservar todas as informações que você colocar aqui na pesquisa.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Ok, combinado.

GLENDA
Só pra começar, você pode se apresentar, dizer onde você trabalhava...

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Eu sou Geralda de Caça Freitas, eu trabalho na rede estadual de ensino e trabalhei na escola estadual Francisco Menezes de 2002 a 2021, quando foi implantado o projeto SOMAR, que é uma gestão compartilhada entre o privado e o Estado de Minas Gerais.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
E hoje, atualmente, eu estou na Escola Estadual Afonso, professor Afonso Neves.

GLENDA
As perguntas, professora Geralda, elas vão, algumas acabam se respondendo em algum momento.

GLENDA
Então, se fizer uma pergunta e passar pra próxima é porque respondeu dentro.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Daquilo que você falou.

PROFESSORA 3 ESCOLA A

Ok, e eu também não tenho problema quanto a sigilo.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
E quanto a identificação também, eu acho que a gente chega numa fase da vida que a gente assume o que a gente pensa.

GLENDA
Então, você sabe informar no que se baseia a implantação do Projeto SOMAR?

PROFESSORA 3 ESCOLA A
O Projeto SOMAR Inicialmente, eles alegaram do índice do IDEB da nossa escola, eles pegaram dois anos específicos, anos de greve, acho que foi 2004 e 2012, que o nosso índice foi abaixo da média.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Mas, ao pesquisar em outras escolas da rede, o nosso índice sempre esteve acima da média, E eu acredito que eles escolheram as três escolas, que é a Estadual Francisco Menezes, a Escola Estadual Maria Rezende e a outra Escola em Venda Nova.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
E essas escolas tinham histórico de prêmios, de sobressair em projetos, estar bem localizadas e muito bem muito bem, como que eu diria, muito bem estruturada, além de estar situadas em regiões nobres, muito nobres.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Alegaram esse fato do nosso índice, do IDEB - nesses dois anos específicos, buscaram um ano, salvo engano, em 2004, ou seja, uma coisa muito distante da época, da atualidade, quando foi implantado, quando surgiu o processo aí para implantar o projeto Somar, que foi em 2020.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Eu acredito que seja por questão de estrutura, por questão de localização, por questão do público dar resultado.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Então a gente tem alunos, vou falar do Francisco Menezes, alunos aí, grande parte, um número considerável fazendo nível superior, cursando faculdade, se destacando.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Eu acredito que seja por aí.

GLENDA
Você sabe dizer qual foi ou como foi a participação e interlocução do sindicato das escolas na elaboração e implementação do Projeto Somar?

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Sabe se houve?

PROFESSORA 3 ESCOLA A
especulando, não é informação oficial, em princípio seria um número muito maior de escolas que seria, de certa forma, aderir ao projeto dessa gestão compartilhada, entre aspas, privatização da gestão.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Seria em torno de 25 escolas e foi acertado com o sindicato três escolas, que são as três escolhidas para ser o projeto piloto.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
O que se especulou que seria esse número bem maior, e o sindicato aceitou as três escolas.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Até porque...

PROFESSORA 3 ESCOLA A
O sindicato, inicialmente, quando nós soubemos pelos jornais que a escola ia ser privatizada, teria essa gestão compartilhada, baseada no sistema de escola *charters* americano, implantada que quem trouxe essa implantação para o Brasil foi a Igreja Católica.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Esse projeto *charter* me parece que foi implantado nas penitenciárias americanas e que não teve êxito, que não teve muito sucesso.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
E veio para o Brasil.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Nós ficamos sabendo disso em plena pandemia.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Eu tentei fazer isso porque eu não sou boa de dados.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Em plena pandemia, em 2020.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
E soubemos pelos jornais.

PROFESSORA 3 ESCOLA A

E aí ficamos sabendo que no dia seguinte teria uma reunião com a secretária de educação virtual, lá no Maria Resende.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Os colegas do Maria Resende nos convidaram para participar da reunião.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
E nessa reunião eles nos identificaram como Francisco Menezes, pediram para nos retirar da sala considerando se mantivéssemos a nossa presença, ter o impedimento de não acontecer a reunião E eu me lembro que foram eu mais dois colegas, eu até me posiciono...

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Toda reunião é pública e aberta, é direito de quaisquer cidadãos participarem, mas mesmo assim eles alegaram, foram categóricos.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
A presença de vocês, o Francisco Menezes, será um impedimento para dar prosseguimento à reunião e vamos marcar, já está marcada com o diretor de vocês, a reunião para o dia seguinte.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Só que o nosso diretor não havia nos comunicado hipótese alguma, porque ele já sabia com muita antecedência do projeto, porém ele não nos comunicou.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
E se mostrou quando veio à tona, veio ao nosso conhecimento em reunião, ele se mostrou muito favorável à implantação do projeto na nossa escola.

GLENDA
O que você está falando, a resposta da 3, a questão 3 seria, você sabe informar se houve debate junto à comunidade escolar sobre a implantação do projeto SOMAR?

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Olha, quando veio, já veio pronto, já veio anunciado, já veio inclusive com a publicação dos três editais para as três escolas Nós, não houve o debate dos órgãos centrais, nem da Secretaria de Educação, nem do sindicato.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Eu tenho até uma ponderação a fazer quanto ao sindicato, porque eu me sindicalizei desde o primeiro dia que eu botei os pés na escola, em 95.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Procuramos o sindicato.

PROFESSORA 3 ESCOLA A

Inicialmente, nessa reunião que até então nos permitiu ficar lá na reunião da direção da escola com os professores do Maria Rezende, teve um representante do sindicato da subsede Venda nova, que se mostrou muito indignado, se posicionou em nos defender, só que depois, parece assim, como a gente conhece de orgulho, teve um cala boca e foi um sindicato silencioso.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Não se fez uma moção de apoio ao nosso movimento, a nossa...

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Nós tentamos chamar, nós formamos um grupo que se chama Fora Projeto Somar, com membros das três escolas.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Inclusive, Glenda, nós temos lá, eu acho que seria uma pessoa interessante também para entrevista, um advogado que é marido de uma professora lá.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Ele trabalhou a questão de toda a legalidade pública do processo, do processo de contratação.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Eu, como também trabalhei muitos anos com licitação, discuti muito com ele.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Ele foi um dos poucos que fez vista ao processo.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Então foi um processo que pulou várias etapas, vários órgãos deliberativos para aprovação desse...

PROFESSORA 3 ESCOLA A
da tramitação do projeto, do processo, ou seja, cumpra-se.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Então uma coisa assim, parece que foi...

PROFESSORA 3 ESCOLA A
quem indicou isso foi o dono da localiza que indicou esse projeto, os amigos do governador.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
que indicou o projeto.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Inclusive hoje ele tem uma fundação que oferece curso para as escolas públicas.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Essa fundação dele ali no prédio da Localiz, ali no bairro Cachoeirinha.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Aquele prédio gigantesco.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Geralmente os nossos alunos estão sempre fazendo curso lá no Localiz.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Tem essa fundação de...

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Eu não sei bem o nome dessa fundação dele, mas ele tava aí opinando sobre a questão da educação.

GLENDA
O Projeto Somar foi implantado em meio à pandemia do Covid-19.

GLENDA
Você acredita que devido ao isolamento necessário ao perigo, o debate sobre esse projeto pode ter sido prejudicado?

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Francamente falando, não.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Eu acho que isso veio de cima, já veio pronto, já veio determinado.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
E tem esse movimento aí de escola para todos, esse movimento veio aí de 2006.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
E esse movimento tem buscada a questão da privatização do ensino.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Nós temos aí grupos fortes, Gerdau, Fundação Ayrton Senna, Fundação Unibanco, E dentre outras que tá sempre aí em pauta.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Eu acho assim, com o advento do Enem, acabou aquela grande estrutura dos pré-vestibulares.

PROFESSORA 3 ESCOLA A

E também tem uma coisa que, ao longo dos anos, nós viemos, através de muita luta também, nós viemos conquistando os recursos.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Hoje, a educação Fundeb, nós temos livros, nós temos Fundeb.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Hoje tem esse recurso pra educação pública.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Então eu acho que o mercado tá de olho nesse...

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Cadê a minha parte?

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Cadê a minha parcela?

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Porque o mercado sempre dominou a questão da educação.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Então o mercado tá de olho.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Isso, no meu entendimento de simples leiga, o mercado tá de olho na educação.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
E nós temos bons prédios públicos, nós temos estrutura, nós temos verba.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
E aí o mercado tá de olho e eles querem geralmente resultados.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Só que...

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Eu já tava pensando, eu faço minhas longas caminhadas pela manhã, a questão da escola pública, a questão da qualidade da escola pública.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
A Nilce Teixeira tem uma frase até interessante.

PROFESSORA 3 ESCOLA A

Só haverá democracia no Brasil se um dia construímos aqui a máquina de fazer a democracia, que são as escolas públicas.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Então, eles estão tendo um desmanche das nossas escolas.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Quando você vê, fala aí, 200 escolas privatizadas lá no Paraná, né?

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Então, o mercado tá aí e o mercado é poderoso.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Então, esse mercado todo que tá aí...

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Quando eu me lembro, chegou lá na minha escola, lá no Francisco Menezes, quando surgiu aí os projetos da...

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Fundação Unibanco, cheia de projetos, você pessoalmente trabalharia para essa fundação.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Eu me lembro que nós reunimos, professores, reunimos com o (...), que nós não queríamos implantação daquele projeto lá.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
E na pandemia nós tivemos uma amostra do que que esse mercado tá adentrando ao meio da educação pública.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Saiu uma pesquisa do Unibanco divulgando quem tava acessando o DED quantas vezes, o que que tava presença e tudo mais.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Então tem esse controle do mercado.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Eu não quero ser pessimista.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Independente de covid, isolamento, esse projeto já estava aí no plano do governo.

PROFESSORA 3 ESCOLA A

Com certeza.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Eu não coloco aí a conta no covid, nem na pandemia que passou.

GLENDA
Você sabe informar quais foram os critérios de escolha das escolas selecionadas?

GLENDA
Você já tinha falado, lembra, do IDEB?

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Olha, isso é legal, o IDEB, mas o IDEB não procede porque eles pegaram anos, tipo 2004, eles estavam em 2020.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Eu acredito que as escolas estavam bem situadas, bem estruturadas, e o que eles queriam atingir é o público em torno dessas escolas, que nunca foram nossos alunos.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Então quando se fala, falando do Francisco Menezes filho, tá bem localizado no bairro Ouro Preto, na parte nobre do bairro Ouro Preto, acima ali do Colégio, do Carrefour Pampulha, qual que era o projeto dele? Atrair esse público, atrair nesse público ali de classe média, média pra alta, que tem média pra alta, que sempre tiveram ali movimentos pra nos tirar dali.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Teve uma época que nós fizemos uma ocupação. Na época da reforma da previdência, reforma trabalhista, os nossos alunos fizeram uma ocupação, teve esses movimentos de escola sem partido, associação do bairro Ouro Preto, fazendo o abaixo assinado para retirar a escola Francisco Menezes ali.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Por que qual que é o nosso público?

PROFESSORA 3 ESCOLA A
O nosso público é os meninos do Engenho e Nogueira, do bairro Santa Terezinha, do bairro Ouro Preto Terceira Gleba, tudo de periferia.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
ou das pessoas que transitam ali, que trabalham por ali e precisam...

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Principalmente as minhas alunas, tive grande parte das alunas do Eixo que eram empregadas domésticas do bairro preto que precisavam estudar.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Muita das vezes morava em Venda Nova, morava no São Gabriel, ou seja, que era ali. Então, eles queriam, eu acredito, escola bem estruturada, bem localizada e queria atingir o público do entorno, na perspectiva de elevar mais e mais essa nota.

GLENDA
Pergunta 6, quando e como a proposta do Projeto Somar foi apresentada à escola que você atuava?

GLENDA
Quais informações foram repassadas aos professores?

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Olha, primeiramente, a publicação.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Nós fomos informados, nós ficamos sabendo através da publicação dos jornais, dos editais. Na sequência, cobramos uma posição da direção da escola. Teve essa tentativa de participarmos da reunião do Maria Rezende, onde fomos literalmente expulsos. E tivemos uma reunião com a secretária de Educação e membros lá daquela parte que cuida da transferência.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Uma senhora muito educada, tem um nome diferente.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Nós tivemos com a secretária Elci, Elci?

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Acho que é Elci.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Não, tivemos com a secretária, nem com o superintendente. A superintendência da Regional C, onde ela nos comunicou que o projeto ia ser implantado e que cada um de nós já começássemos a procurar uma escola pra nossa remoção.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
que nós procurássemos na Regional C, nos colocando a possibilidade aí de trabalhar na Regional C.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Se pretendesse ser, né?

PROFESSORA 3 ESCOLA A

Até mesmo em Lágua Santa, Morro do Pilar.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Então os colegas...

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Ou seja, a coisa é bem firme, bem pontual.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Vai ser implantado o projeto e vocês que procurem outras escolas para trabalhar.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Sendo, se não conseguir uma vaga, haveria possibilidade até mesmo de exoneração, que consta lá no nosso Estatuto de Funcionário Público.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Então foi assim que ficamos sabendo.

GLENDA
Como se deu as reações dos profissionais da escola diante da notícia de que a escola participaria do Projeto Salmão?

PROFESSORA 3 ESCOLA A
A reação foi de muita indignação.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Muita revolta.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
E muitas das vezes, os colegas não acreditavam que aquilo ali estava acontecendo.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Então, no meu caso, eu fiquei muito indignada porque, de certa forma, você estrutura toda a sua vida.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Então, eu trabalhava na Pradabel, que é a Carlos Luz.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Cinco minutos eu estava na escola.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Tem uma casa lá no bairro Ouro Preto, é 15 minutos Eu estruturei a minha vida pra não andar de carro Então eu morava no bairro Ouro Preto, trabalhava no bairro Ouro Preto Depois que eu

vim morar pra cá, nós estamos juntas há alguns anos, mas eu vim morar pra cá já não tem tanto tempo, não tem os 22 anos Minha vida tava toda estruturada Então a senhora que foi pra mim, eu falei assim, meu Deus, e agora?

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Pra onde que eu vou?

PROFESSORA 3 ESCOLA A
E a procura das escolas foi um processo duro, um processo difícil pra gente, porque você já encontra fragilizado.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
E aí, voltando à questão, com essa reação, nós nos mobilizamos.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Nunca pensei que nós fôssemos tão unidos como éramos, tão coesos, o grupo formou um grupo muito coeso.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
com muito debate, buscando a legalidade, pesquisando, pesquisando as empresas que iriam participar do processo.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
E reunimos muitas reuniões buscando apoio do sindicato, o sindicato muito ausente.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Muito ausente mesmo.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Quando uma colega...

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Porque no nosso grupo nós colocamos as pessoas do sindicato, inclusive a presidenta do sindicato estava lá no nosso grupo.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Vou te mostrar, eu devo ter apagado, mas nunca se manifestou.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Manifestava outros membros quando uma colega do Francisco Inês se posicionou cobrando a posição do sindicato.

PROFESSORA 3 ESCOLA A

E uma sindicalista muito das antigas. Talvez eu até seja uma das fundadoras do sindicato, alegando que o sindicato estava representado pela Beatriz Cerqueira, pela deputada, né?

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Eu ainda acho que eu coloquei um dos colégios, mas a Beatriz está nos representando enquanto deputada que criou as leis, olhando a questão da legalidade, que educação, saúde, segurança é um bem público, é um serviço que seria prestado pelo governo, aí vem uma questão de legalidade aí também.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Muitos colegas entraram com o processo na justiça contra a questão do processo da licitação, inclusive esse senhor que era também, já foi professor, que é...

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Esse senhor, ele é da licitação do...

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Um órgão federal aí, o cara conhecia tudo, é fera em licitação, sabia de tudo, de leis e tudo mais Vimos legalidade nesse processo, muitas reuniões, muitas conversas Eu me lembro que quando eu peguei covid, eu peguei covid, minha memória dançou com esse covid inicialmente Um colega até falou que a gente tava articulando muito junto, que o covid tinha até me tirado do combate Então foi assim, foi um processo e a gente compartilhando muita coisa Compartilhando as inseguranças Foi um período assim...

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Gente...

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Pensando até em extremo, o que eu vou fazer da vida agora?

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Minha vida tá ali há tantos anos Só que, de certa forma, os gestores não estão preocupados com as nossas vidas e dessas reuniões e dessas participações, o grupo que surgiu, olha, nós vamos precisar ser removidos dentro da legalidade, seguindo a questão, só que nós queremos que abram essa situação excepcional, que a gente vá pra qualquer superintendência, porque a nossa superintendência a ser não nos comporta.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
não teria vaga pra todos, ou pelo menos não teria vaga pra gente nas áreas que nós trabalhamos.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Então, quando eu escolhi, passei nos primeiros lugares do meu concurso, eu escolhi aonde que eu queria ir.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Então, e era na época, não era por regional, era geral.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Então, fazer o que eu queria, essa escola poderia ter escolhido outras escolas.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Até com índices melhores, até com situações melhores, mas eu preferi vir para essa escola.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Pra tentar ordenar a minha vida, tudo junto aqui.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Então, assim...

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Muito choro, muita tristeza, gente, depressão.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
A situação teve bastante crítica.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Gente que pediu aceleração.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Que não suportava sair da escola.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Nessa questão do apego da pessoa também.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Mas também olhando pelo lado humano, né?

PROFESSORA 3 ESCOLA A
A gente analisa-se.

GLENDA
Você pode me falar um pouquinho mais sobre esse processo seu de escolher outra escola, como foi pra você?

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Olha, o que que aconteceu...

PROFESSORA 3 ESCOLA A

Eu estava...

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Eu tinha me aposentado na Prodababel.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Apresentei na Prodabel no dia 14...

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Uma semana antes do lockdown.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
E eu tava por conta.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Então, como os colegas às vezes trabalhavam manhã, tarde, noite, e a nossa escola, como a gente tinha os alunos dos clubes Cruzeiro e América, o nosso fundo da noite praticamente era de atletas.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Então, nós tínhamos que trabalhar dando aula literalmente.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Os coordenadores agrupavam os alunos lá para uma, então todos os dias a gente tinha que estar dando aula ali, virtualmente, cobrando, fazendo formulário, aprendendo a qualquer custo com as novas tecnologias.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Então assim, o meu processo foi, primeiro, encontrarmos...

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Primeiro passo.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
encontrar a escola na superintendência, sim.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Aí andamos, andamos, eu tenho que encontrar.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Foi a minha primeira escolha, que é essa escola que eu estou, Afonso Mérida, uma escola pequena, uma escola que tem ali próximo o Sesc São Francisco, BR, Shopping Del Rey, tá ali na região.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Então, vi nas escolas, depois liberaram pra gente procurar nas outras escolas.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Aí passei pessoalmente aqui nas escolas do bairro, fui aqui no bairro São Bosco A gente falava do Projeto Somar, ninguém sabia de nada Algumas escolas você eram bem recebidas, outras não Depois, como os colegas não estavam tendo tempo Os colegas não estavam tendo tempo de procurar outras escolas, eu passei e-mail para todas as escolas Entrei lá no site da superintendência com o e-mail de todas as escolas Passei cópia oculta para todas as escolas, de todas, dividida aí, de superintendência onde que tinha vaga ou não.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Aí eu começava a disponibilizar as vagas que tinha para os colegas que eles pudessem procurar, tentando auxiliar.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
E quem sabia de uma vaga passava para outra.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Então foi assim, a gente foi compartilhando e ligando para muitas escolas.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Muitas não muito bem recebidas, outras nos acolheram.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Tem uma escola que eu queria até dar destaque.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Acho que é Maria de Lourdes, lá no bairro Maria Goretti.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Essa escola foi super solidária com a gente, respondeu muito bem.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Já teve escola que me denunciou pra superintendência que eu tava passando e-mail pedindo vaga.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Tive até isso.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Então assim, você fica naquela loucura, né?

PROFESSORA 3 ESCOLA A

Passa aqui, grupa aqui, grupo de escola...

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Foi um trabalho árduo!

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Um trabalho árduo e nem sempre sendo bem recebido, porque geralmente a escola tem lá a sua dinâmica, né?

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Tem lá os seus contratados, gostam dos seus contratados, eu não acho nada contra, mas...

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Tinha vaga, não disponibilizava vaga, aí a gente ia na superintendência buscar as vagas pra depois provar que tinha vaga pra você ir.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
O meu colega que é de química, ele só poderia trabalhar à noite.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Nossa, foi uma dificuldade enorme conseguir várias.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
E tem essa questão da disponibilidade também, que geralmente quando nós somos do Estado, a gente não trabalha só no Estado.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
A maioria das vezes a gente não trabalha só no Estado.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Então assim, foi um trabalho muito árduo.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
E às vezes...

PROFESSORA 3 ESCOLA A
É frustrante, porque às vezes você busca um apoio, um acolhimento de um colega que é da área, ele te trata de forma indiferente.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Não tem, mas aqui a vaga tá aqui, foi disponibilizada, tá na secretaria.

PROFESSORA 3 ESCOLA A

Teve um processo também que nós olhamos a época da designação, esse colega nosso trabalha até lá na secretaria, na diretoria de ensino médio.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
O senhor Geraldo, professor de matemática, o que eu tô fazendo é o seguinte, pegando as vagas da última designação, pra saber se existe vaga ou se a vaga realmente tá sendo ocultada pela gestão da escola, pelos diretores da escola.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Aí que a gente via, comprovava que havia aquelas vagas, que tal pessoa tava designada naquela escola.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Foi assim, frustrante, árdua e frustrante essa busca.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
E uma decepção também, que eu pensei que eu teria mais acolhimento no meio, que é o nosso meio, da educação, dos colegas.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
muito bem acolhida lá no Afonso Neves, desde a secretária que a me atendeu pela primeira vez, a vice-diretora hoje, que hoje é a nossa diretora, o diretor também, que hoje é diretor da escola Maria Rezende, que estava tendo um destaque pela gestão dele, Wagner, foi convidado a participar do processo da gestão.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Acho que é por aí.

GLENDA
Na questão oito, sabe-se que com a implementação do projeto somal, os professores lotados nas escolas selecionadas foram remanejados para outras escolas.

GLENDA
Como ocorreu esse processo e os professores tiveram a possibilidade de escolher para a constituição, houve impacto?

GLENDA
Acho que essa é a pergunta oito que você acabou de responder, então vou pular.

GLENDA
Na nove, como profissional da educação, você acha que o Projeto SOMAR trará algum impacto ou desdobramento da rede pública de educação?

PROFESSORA 3 ESCOLA A

Olha, o Projeto SOMAR foi um dos objetivos, creio eu, implantado em função da melhoria das notas externas.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
No princípio, quando nós reunimos, nós os professores nos reunimos com a comunidade buscando apoio, você percebia que a comunidade também tinha alguns pais nos apoiando, como também pais muito entusiasmados com o projeto.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
E, pelo que eu sei, Nada de oficial, nem.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
As escolas, quando chegou, muito perdida.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Foi uma escola técnica da Feira de Santana, CETEP, uma escola técnica da Feira de Santana, que ganhou o processo para as três escolas.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
O colega nosso que ficou, o único colega que ficou, Primeiro o seguinte, isso eu tenho que fazer constar, o nosso diretor que super apoiava o projeto, ele não foi classificado dentro da vaga do somar.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Por quê?

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Conversando com o diretor da escola para a qual eu fui, eles selecionaram os melhores diretores, no parâmetro deles, para participarem do processo. Então, tudo carta marcada, né?

PROFESSORA 3 ESCOLA A
E o meu diretor, o diretor atual, o diretor quando, a época, ele participou do projeto, acho que foi classificado em terceiro lugar Ele teve que escolher escolas para ir, que todo mundo assim, foi e é, como é que fala hoje, gente?

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Cancelado por todos os colegas, a maioria dos colegas Então hoje ele é um colega trabalhando com outros colegas, que teve que passar esse processo de escolha das vagas também E ficou um colega nosso como vice direção, porque a gestão tem que ser compartilhada, você tem vice direção Acho que são um diretor e três vice direção do estado.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Eu não tô lembrando muito bem da estrutura, não.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Ficou um colega nosso, Márcio Campos, que infelizmente, de tanta pressão, sofreu aneurisma e morreu em sete dias.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Morreu muito recentemente, no final do ano passado.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
E na época eu tinha contato com ele, que ele me ligava pra consultar algumas coisas.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Ele até tem mais experiência em como é que funciona. O povo que tá muito perdido, como é que dá orientação pra isso, pra aquilo. Então, a gestão que veio inexperiente pra abarcar tanta nossa escola pública, nas nossas diversidades, parece que fecharam o ensino noturno, E a contratação, tá sempre tendo a tal de contratação.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Há uma rotatividade muito grande dos professores contratados. Porque os professores contratados pelo projeto, por ser uma OS, não pode ter vínculo com nenhum ente público, nem com o municipal, nem com o estadual, nem com o federal. Então, o professor que trabalhar pra eles não pode trabalhar com nenhum ente público.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
E tem uma rotatividade muito grande, então assim, você vê editais, esse grupo mesmo é muito funcional Sempre estão publicando o edital, sempre procurando professores Há uma rotatividade muito grande, igual a professora Janaína, aquela que eu indiquei pra você Ela disse que aquele outro colega que você poderia fazer, o cara entrou com processos E também quando eu falo do processo viciado disso, porque quando você contrata uma empresa para gerir um órgão público, para prestar serviço em um órgão público, segundo as leis da licitação, essa empresa não pode estar positiva Nenhuma fazenda, nem municipal, federal, estadual, direito de trabalhista, essa empresa que veio administrar essas escolas que tinha 1.200 processos trabalhistas lá em Feira do Santo Santana.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Então, assim, isso passou, porque pra você contratar serviço, pra se contratar a empresa pra prestação de serviço, ela tem que estar em dia com o fisco. Então, assim, dentre essas que eu olhei, a época, né, nós procuramos. Eu até apaguei todo dia fazer essa coisa negativa, ficar aqui na minha vida, enchendo o meu inchestre.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Mas, assim, números.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Então, além disso tudo, é um processo viciado.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Então, ah, o que eu saiba, né, é uma pressão muito grande, que eu acho que valeria a pena você entrevistar a Gabriela, porque a Gabriela era entusiasmada com o Projeto Somar, Porque ela vem de uma formação de escola privada, de resultado, e o professor é o Gabriel.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Nós temos aqui os nossos alunos, que muitas das vezes vêm aqui até...

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Mas é para comer, para divertir, para interagir.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
E ela queria dar aula, porque ela vinha mudar de língua, ela queria que os meninos falassem fluentemente.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
A perspectiva dela, ela pediu até exoneração.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Porque o nosso diretor, do Afonso Neves, foi para o Maria Rezende.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Convidada para participar do processo de citação.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Quem é convidada para participar do processo de citação, inclusive já tinha feito cursos de gestões, acho que no interior de São Paulo.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
eu achava que as pessoas gostavam de contar as coisas.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Convidou a Gabriela para ser vice-diretora dela.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Ela não deu conta da pressão.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
E ela queria dois meses de licença pra defender a tese delas, não liberaram, ela voltou pra escola Também não liberou, ela pediu a exoneração do Estado Então, Gabriela, acho que não tem nada pra esconder também, pode falar Seria uma pessoa interessante pra te responder como é que é a gestão E um dia, conversando com o Wagner, ele frequentava a mesma entidade que eu, somos carnicistas O senhor Geraldo atendia que eu tô trabalhando até duas horas da manhã

Então tem uma sobrecarga de trabalho aí pra esses gestores E a lotatividade, como a Jaraína falou, essa professora que eu te indiquei, muito bacana.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Ela foi lá pra escola pra substituir a Gabriela quando ela tava no projeto Somar. E a profissão, muita desorganização e cobrança excessiva do profissional, do professor.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
O professor não toma muita liberdade de cátedra pra desenvolver seu trabalho.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
É isso que eu sei, eu não posso te falar, mas eu não tô num processo, né?

GLENDA
E aí, para terminar a nossa décima pergunta, como você avalia o Projeto SOMAR até a presente data?

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Olha, o Projeto SOMAR, eu não peguei o índice do IDEP, mas me parece que não melhorou as notas externas e está prestes a ser substituído, parece que eles estão querendo entregar as escolas, e parece que até o final do contrato, quem vai assumir essa gestão vai ser o SESI.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
São especulações que falam por aí.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Parece que eles não estão dando conta da administração da escola, ou talvez a verba não está sendo suficiente.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Já se fala em entregar a gestão.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
pro governo, porque esse projeto ele tinha aí acho que três anos e sete meses, acho que até o próximo ano ele ainda tá vigente esse contrato.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
É isso que eu sei.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Colegas que mantêm contato com ex-alunos não encontram aluno muito satisfeitos.

PROFESSORA 3 ESCOLA A

Não posso dizer muito porque eu não tenho certeza, porque a gente especula que vai conversando, não tem mais, não parou com o atendimento noturno, parou com a educação de jovens e adultos.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Então eu não tenho muito aí até no meu entendimento que escola pública é por conta de gestores públicos.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Até porque foi uma luta muito grande da nossa categoria ter uma escola estruturada como o Francisco Menezes.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Não foi resultado de bondade de governos que passam.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Principalmente o Francisco Menezes, a gente desenvolveu muitos projetos, ampliou toda a escola.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
E quanto Eu fui pra outra escola.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Eu ainda não me sinto com pertencimento da outra escola.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Até porque eu tive muita resistência de estar chegando ali, de estar levando experiência, de estar mexendo nas caixinhas.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Ou seja, você incomoda.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Muitas vezes eu tive vontade.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Olha que eu amo a educação.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Vou fazer 30 anos no próximo ano.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Quero aposentar agora.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
porque eu tô tirando todos os meus saldos de férias-prêmio.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Talvez se fosse o Francisco Menezes, eu ia até prolongar mais um pouco.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Eu tinha até feito um outro concurso, o último concurso, pra pegar, ou seja, não quero ficar, ah, vou aposentar com 56, 57 anos.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Quero manter um vínculo com o Estado, eu fiz o último concurso.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Eu nem apresentei meu tempo, eu não sou nada modesto pra não ficar nos primeiros lugares.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Quando chegar esse tempo, eu consigo não assumir novas vagas.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Passei no concurso, fui eterna.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Fiquei abaixo dos 100.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Poderia escolher outras escolas, mas não.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Eu tenho essa questão do Francisco Menezes.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Aí nos grupos mesmo, a gente fala.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
A gente nunca mais vai ter o nosso grupo.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Nunca mais vai ser Francisco Menezes.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Alguns colegas que são jovens, ele tem até expectativa de acabar o processo.

PROFESSORA 3 ESCOLA A

A gente pressiona junto ao sindicato pra que tenha prioridade pra remoção pro Francisco, mas não eu quero me aposentar.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Então assim, já teve dias de eu não querer ir trabalhar, ainda mais com a meninada de manhã, ainda mais com as caras feias quando você começa a mexer na caixinha e eu geralmente me posiciono.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Só pra você ter uma ideia, eu fui eleita no colégio de artes que os colegas fizeram, diretora que legalmente tem que publicar os editais, ela me ignora totalmente.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Porque ela sabe que eu vou posicionar.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
E ela sabe também...

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Eu falei com ela, pediu pra eu assinar um documento.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Não assino documento, eu participo de reunião, participo das deliberações.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Então, assim...

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Não estou de milindre, mas, francamente falando, eu ainda sinto a falta do Francisco Menezes na minha vida.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
que eu tive uma história de muito êxito, de muito carinho de alunos, de professores.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Eu perdi ali, pra mim, o meu pertencimento.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Passei por momentos depressivos, sabe que eu não tenho muita tendência, mas assim, sofri.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Mas aí eu tô encerrando agora, graças a Deus, e torço que não aconteça com mais essas escolas, que essas três escolas voltem a ser gestão pública total.

GLENDA
Bom, então eu te agradeço, só torno a lembrar, se em algum momento você quiser retirar alguma coisa que foi dita, pode.

GLENDA
Então, é só entrar em contato comigo que eu vou retirar.

GLENDA
Agradeço muito a sua participação.

GLENDA
Eu acho que é essencial essa visão das pessoas que foram afetadas pelo projeto.

GLENDA
É ela que vai fazer com que a pesquisa se torne mais humana, trabalhe mais.

GLENDA
Com outras perspectivas, sem ser só a minha leitura a respeito do que está acontecendo.

GLENDA
Eu agradeço.Vou encerrar agora a entrevista.

PROFESSORA 3 ESCOLA A
Obrigada a você.

APÊNDICE - PRODUTO EDUCACIONAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

ALÉM DA SUPERFÍCIE, REFLEXÕES SOBRE O PROJETO SOMAR

Produto educacional do tipo podcast

Glenda Aparecida Martins

Orientador:

Dr. Rubens Antonio Gurgel Vieira

Catalogação

O trabalho Além da Superfície: reflexões sobre o projeto Somar: produto educacional do tipo Podcast de Glenda Martins e Rubens Antônio Vieira Gurgel está licenciado com uma licença Creative Commons – Atribuição _ Não Comercial 4.0 Internacional.

RESUMO

Produto educacional criado como resultado da pesquisa “**A PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO BÁSICO EM MINAS GERAIS:** O Projeto Somar e suas implicações, vinculada ao programa PPGE -LAVRAS. O material consiste em um produto de comunicação do tipo podcast educacional organizado em 3 episódios disponíveis em plataformas digitais de áudio, além de um e-book com a apresentação do podcast e informações sobre os episódios. O produto foi desenvolvido com a colaboração de professores da rede estadual de educação de Minas Gerais.

6.1 Apresentação

O avanço das tecnologias digitais tem transformado profundamente os processos de ensino e aprendizagem, trazendo novas possibilidades para a comunicação e a construção do conhecimento. Entre essas inovações, o podcasting se destaca como uma ferramenta versátil e acessível, que pode ser utilizada para complementar práticas pedagógicas tradicionais. Ao integrar o formato de podcast na educação, é possível promover aprendizagens mais dinâmicas e contextualizadas, ao mesmo tempo em que se estimula a autonomia, o pensamento crítico e a colaboração. O formato dialoga com as necessidades contemporâneas dos estudantes, possibilitando o acesso a diversos conteúdos de forma flexível e personalizada.

No âmbito do presente trabalho, a criação de um podcast educativo tem como objetivo aprofundar reflexões sobre as políticas públicas educacionais em Minas Gerais, com destaque para o Projeto Somar e suas implicações. Com a produção de 3 episódios, busca-se estabelecer uma conexão entre teoria e prática, incorporando vozes de professores e estudantes para enriquecer o debate sobre os impactos do processo de parceria entre estado e empresas privadas na educação pública. Esta proposta se alinha às perspectivas apresentadas por Renan Rosa (2022), que destaca o potencial dos podcasts educacionais em engajar públicos diversos e promover a divulgação interdisciplinar e acessível. Assim, o podcast se configura como um recurso potente para aproximar diferentes públicos do debate educacional contemporâneo, contribuindo para a construção de uma sociedade mais informada e crítica.

6.2 Objetivo

- Explorar o impacto do projeto Somar na educação pública de Minas Gerais, por meio de discussão com professores e um estudante das escolas envolvidas. Cada episódio traz reflexões sobre diferentes aspectos da proposta e suas implicações no contexto educacional, político e social, com base no referencial teórico da dissertação.

6.3 Justificativa

O podcasting tem o potencial de auxiliar o processo educacional, proporcionando uma abordagem inovadora e envolvente. Ao incorporar essa prática em sala de aula, os educadores capacitam os estudantes a desenvolverem habilidades essenciais para o século XXI, como autonomia, colaboração e pensamento crítico. O podcasting traz uma nova dimensão ao aprendizado, tornando-o mais acessível, interativo e estimulante e com a diversidade de alcance para todas as disciplinas. “Os podcasts educacionais são, portanto, um gênero ou subgênero do

formato, podendo ser tão variados quanto às áreas do conhecimento a que se dedicarem seus criadores" (Rosa, 2022).

Como produto educacional propõem-se a construção de um podcasting, pois, entende-se que o podcasting tem o potencial de auxiliar o processo educacional, proporcionando uma abordagem inovadora e envolvente. O podcasting traz uma nova dimensão ao aprendizado, tornando-o mais acessível, interativo e estimulante. "Os podcasts educacionais são, portanto, um gênero ou subgênero do formato, podendo ser tão variados quanto às áreas do conhecimento a que se dedicarem seus criadores" (Rosa, 2022).

A partir da pesquisa sobre produtos educacionais observou-se que o uso de tecnologias e mídias de fácil acesso como o podcasting tem o potencial de comunicação abrangente e de fácil acesso, além de possuir uma linguagem simples, clara e direta. Contém ainda a possibilidade de incluir participação de especialistas no assunto.

Como o objetivo desse trabalho é refletir sobre as políticas públicas voltadas para educação em Minas Gerais, analisando os impactos imanentes ao processo de privatização na educação. Acredita-se que estudantes, professores e demais público interessado no futuro da educação possam participar dessas reflexões.

Descrição da proposta:

O podcast será estruturado em três episódios, cada um com duração estimada de 15 a 20 minutos, conforme descrito abaixo:

1. **Episódio 1: O Projeto Somar: Contexto e Perspectivas**
   Apresentação do projeto Somar, abordando seu contexto político e econômico, além das implicações para a educação pública.
2. **Episódio 2: Neoliberalismo e Educação: Entre Políticas e Práticas**
   Reflexões sobre como o neoliberalismo molda as políticas educacionais e o cotidiano escolar, com destaque para o papel da gestão compartilhada.
3. **Episódio 3: O Futuro da Educação Pública: Resistência ou Adaptação?**
   Reflexão sobre os possíveis legados do projeto Somar e análise de estratégias de resistência e adaptação.

6.4 Aplicabilidade pedagógica

A proposta de criação de um podcast apresenta ampla aplicabilidade pedagógica, especialmente voltada para o ensino médio e para a formação continuada de professores. Sua facilidade de acesso possibilita sua utilização em diferentes formatos educacionais, seja em atividades presenciais, híbridas ou a distância. Esse formato inovador contribui para uma

abordagem dinâmica e contemporânea do processo educativo, com potencial para impactar vários aspectos da prática pedagógica

O uso do podcast como ferramenta pedagógica promove o desenvolvimento de competências do século XXI, como o pensamento crítico, a comunicação eficaz e o trabalho colaborativo. Ele pode ser utilizado pelos professores tanto como um recurso introdutório para estimular debates em sala de aula quanto como material complementar, incentivando a autonomia dos estudantes em estudos independentes. Além disso, sua natureza interdisciplinar permite que os episódios sejam articulados com diversas áreas do conhecimento, como sociologia, filosofia, história e geografia. Essa abordagem facilita a compreensão dos impactos das políticas públicas educacionais a partir de diferentes perspectivas, riquezas

Outro aspecto relevante é a possibilidade de promover o protagonismo juvenil por meio da participação ativa dos estudantes. Além de consumirem o conteúdo, eles podem ser incentivados a criar seus próprios podcasts como forma de apresentar pesquisas, reflexões ou projetos interdisciplinares. Essa prática valoriza suas vozes e amplia sua capacidade de engajamento com temas complexos, reforçando a importância da criatividade e da criatividade

O formato acessível do podcast também se destaca pela inclusão de diferentes públicos. Ele não apenas alcança estudantes e professores, mas também gestores escolares e a comunidade em geral, promovendo um diálogo mais amplo sobre as transformações da educação pública. Sua utilização como material de formação continuada para docentes reforça seu caráter versátil, possibilitando reflexões sobre o uso de tecnologias educacionais e seu caráter versátil

Por fim, o podcast desempenha um papel central no fomento a uma educação crítica. Ao abordar temas como a privatização da educação e as implicações das parcerias público-privadas, os episódios incentivam o envolvimento dos ouvintes com questões fundamentais para o futuro da educação pública. Essa abordagem estimula a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com os desafios e as possibilidades da sociedade contemporânea, consolidando o podcast como um instrumento valioso para a construção de um ensino dinâmico.

Ao integrar o podcasting ao processo educativo, este produto se apresenta como uma proposta inovadora, capaz de atender às demandas de uma educação contemporânea e alinhada aos desafios sociais, políticos e culturais do século XXI.

6.5 Roteiro dos episódios

Episódio 1: O Projeto Somar: Contexto e Perspectivas

Duração: 15 a 20 minutos

Convidados: 1 professor das escolas participantes

Objetivo: Introduzir o público ao Projeto Somar, discutindo seu contexto de criação e implantação dentro da política de privatização da educação básica em Minas Gerais.

Roteiro:

1. **Abertura (5 min):**
    - Apresentação do podcast
    - Breve introdução ao projeto Somar e seu objetivo.
    - Contextualização do tema: a privatização da educação pública no governo de Romeu Zema.
    - Apresentação do convidado.
2. **Primeira Parte (5 min):**
    - Discussão com o professor convidado sobre as motivações políticas e econômicas que levaram à implantação do Projeto Somar.
    - Reflexões sobre o cenário educacional mineiro e o impacto das parcerias público-privadas na educação básica.
3. **Segunda Parte (5 min):**
    - Análise dos primeiros impactos do projeto nas escolas, segundo a perspectiva do professor convidado.
    - Desafios iniciais enfrentados no processo de implantação do Projeto Somar.
4. **Encerramento e Perguntas Finais (5 min):**
    - Pergunta ao professor: Quais as expectativas para o futuro da educação em Minas Gerais com o Projeto Somar?
    - Considerações finais e convite para o próximo episódio. – Esse foi o Além da superfície, reflexões sobre o projeto Somar nesse episódio conversamos sobre como foi a instalação do Projeto Somar, discutimos seu contexto de criação e implantação. Convite ao próximo episódio.

Episódio 2: Neoliberalismo e Educação: Entre Políticas e Práticas

Duração: 15 -20 minutos

Convidados: 1 professor e 1 estudante de uma das escolas participantes

Objetivo: Analisar o impacto do neoliberalismo nas políticas educacionais e como isso se reflete no cotidiano das escolas sob o projeto Somar.

Roteiro:

1. **Abertura (5 min):**
    - Apresentação dos convidados e introdução ao tema do episódio.
    - Breve explicação sobre a relação entre o neoliberalismo e a educação, com base nas ideias dos autores Foucault, Laval e Dardot.
2. **Primeira Parte (5 min):**
    - Entrevista com o professor: como a lógica neoliberal tem moldado as práticas escolares?
    - Reflexões sobre a gestão compartilhada e os efeitos no ambiente escolar e na autonomia dos professores.
3. **Segunda Parte (5 min):**
    - Entrevista com a estudante: como as mudanças implementadas pelo projeto Somar afetam o dia a dia dos alunos?
    - Acesso a recursos e oportunidades nas escolas do projeto Somar.
4. **Encerramento e Perguntas Finais (5 min):**
    - Pergunta para ambos: Como você vê o futuro da educação pública em Minas Gerais após o projeto Somar?
    - Considerações finais e convite para o próximo episódio.

Episódio 3: O Futuro da Educação Pública: Resistência ou Adaptação?

Duração: 15-20 minutos
Somente mediação da apresentadora

Objetivo: Debater o futuro da educação pública em Minas Gerais, analisando se o projeto Somar traz avanços ou retrocessos, e quais estratégias podem ser adotadas para enfrentar as possíveis consequências da privatização.

Roteiro:

1. **Abertura (5 min):**
    - Breve resumo dos dois episódios anteriores.

- Introdução ao tema: Resistência ou adaptação?

2. **Primeira Parte (5 min):**
   - Apresentação das possibilidades de resistência ao processo de privatização nas escolas públicas.
   - Reflexões sobre as implicações a longo prazo do Projeto Somar para a educação pública em Minas Gerais.
3. **Segunda Parte (5 min):**
   - Estratégias para mobilização e conscientização dos estudantes.
4. **Encerramento e Perguntas Finais (5 min):**
   - Reflexões finais: Que legado o Projeto Somar pode deixar para a educação em Minas Gerais?

#EPISÓDIO 1

O Projeto Somar: Contexto e Perspectivas

Você já ouviu falar sobre o Projeto Somar? Nesse primeiro episódio, exploramos as origens dessa política educacional em curso no ensino médio de Minas Gerais. Descubra os interesses políticos e econômicos que moldaram a proposta de gestão compartilhada com Organizações Sociais Privadas e entenda o que está em jogo na educação pública do estado. Não perca esse debate essencial.

https://open.spotify.com/episode/1dNdQMcXi0OI5EdMBqZnMy?si=d31302b8cf3f4042

#EPISÓDIO 2

Neoliberalismo e Educação: Entre Políticas e Práticas

O que o neoliberalismo tem a ver com a educação? No segundo episódio, discutimos como essa lógica influência econômica políticas públicas e transforma a escola pública em um espaço de disputa entre direitos e mercado. Vamos desvendar as práticas e os impactos dessa ideologia no cenário educacional de Minas Gerais. Venha refletir conosco!

https://open.spotify.com/episode/7tASswPzb6m8HuqslCHL8f?si=ec3c9f1cb332476e

#EPISÓDIO 3

O Futuro da Educação Pública: Resistência ou Adaptação?

O projeto Somar aponta avanços ou retrocessos para a educação pública? No episódio final, debatemos o futuro das escolas estaduais em Minas Gerais, trazendo as perspectivas dedos jovens. É hora de pensar em estratégias para resistir ou se adaptar às transformações em curso. Junte-se a nós nesse diálogo sobre o que está por vir!

https://open.spotify.com/episode/6UlTvdgb9GPVHiwwvoaLY2?si=fd07a241946249cc