

## PROJETO SOMAR: DIMINUINDO O PÚBLICO E MULTIPLICANDO O PRIVADO NO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS<sup>1</sup>

Tiago Fávero de Oliveira<sup>2</sup>

### Resumo

A pesquisa analisa a proposta do Projeto Somar, política que prevê a gestão compartilhada do ensino médio com organizações sociais privadas na rede estadual em Minas Gerais. O objetivo do estudo é analisar a experiência particular do projeto em questão, a fim de identificar formas de empresariamento e avanço do capital sobre o público. O texto, desenvolvido a partir do materialismo histórico e dialético entendido como método e aporte teórico, sinaliza para os limites, contradições e possíveis efeitos da política para todos os atores envolvidos no processo.

**Palavra-chave:** Projeto Somar. Reforma Empresarial. Privatização. Gestão. Qualidade.

## PROYECTO SOMAR: DISMINUIR LO PÚBLICO Y MULTIPLICAR LO PRIVADO EM ESCUELA SECUNDARIA DE MINAS GERAIS

### Resumen

La investigación analiza la propuesta del Proyecto Somar, una política que prevé la gestión compartida de la educación secundaria con organizaciones sociales privadas en la red estatal en Minas Gerais. El objetivo del estudio es analizar la experiencia particular de lo proyecto en cuestión con el fin de identificar formas de emprendimiento y avance del capital sobre el público. El texto, desarrollado desde el materialismo histórico y dialéctico entendido como método y aporte teórico, apunta los límites, contradicciones y posibles efectos de la política para todos los actores involucrados en el proceso.

**Palabras clave:** Proyecto Somar. Reforma Empresarial. Privatización. Gestión. Calidad.

## SOMAR PROJECT: DECREASE THE PUBLIC AND MULTIPLYING THE PRIVATE IN HIGH SCHOOL IN MINAS GERAIS

### Abstract

The research analyzes the proposal of Somar Project, a policy that provides for the shared management of secondary education with private social organizations in the state network in Minas Gerais. The objective of the study is to analyze the particular experience of the project in question in order to identify forms of entrepreneurship and the advancement of capital over the public. The text, developed from the historical and dialectical materialism understood as a method and theoretical contribution, points to the limits, contradictions and possible effects of the policy for all the actors involved in the process.

**Keywords:** Somar Project. Business Reform. Privatization. Management. Quality.

---

<sup>1</sup> Artigo recebido em 09/03/2022. Primeira avaliação em 29/04/2022. Segunda avaliação em 04/05/2022. Aprovado em 01/07/2022. Publicado em 21/07/2022.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53419>.

<sup>2</sup> Doutorando em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ). Professor do IF Sudeste MG – Campus Santos Dumont. E-mail: [tiago.oliveira@ifsudestemg.edu.br](mailto:tiago.oliveira@ifsudestemg.edu.br).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3796451743136890>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5117-6274>.

## Introdução

Em sua ofensiva sobre o trabalho, o capital em crise busca sempre novas formas para sua valorização. Neste sentido, o avanço do capital sobre serviços e direitos públicos acaba sendo uma estratégia recorrente ao longo da história. As tensões entre público e privado não são um problema recente em nosso país, sobretudo na área educacional. O avanço do capital privado em ataque ao ensino público já tem sido objeto de inúmeras pesquisas (FREITAS, 2018; LAVAL, 2004; PAULANI, 2008). Neste sentido, o presente artigo procura analisar a experiência específica do Projeto Somar, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que prevê a gestão compartilhada de escolas públicas de Ensino Médio.

Ainda que o projeto seja recente – foi apresentado em 2021 e está sendo implementado em três escolas como experiência piloto neste ano de 2022 – algumas questões precisam ser colocadas desde já. 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?

A resposta a essas questões será importante não só para entender o movimento, como também para identificar ameaças e despertar resistências. Neste sentido, ainda que a presente pesquisa desenvolva a análise de uma experiência específica, ela se justifica tanto pela sua relevância e atualidade, como também pela importância em entender caminhos trilhados pelo capital (em parceria com o Estado) para avançar sobre a esfera pública. Neste trabalho, entende-se o Estado de forma ampliada<sup>3</sup>, nem como sujeito, nem como objeto, mas sim como uma relação, dentro da qual classes e frações de classe disputam o acesso e a hegemonia do bloco no poder (POULANTZAS, 2015). Visualiza-se, assim, o Estado como uma arena de disputas, que deixa de ser uma instituição meramente repressiva e coercitiva para também atuar como poder de formação ideológica.

---

<sup>3</sup> Para Antonio Gramsci (2007), o Estado Ampliado é aquele que abarca tanto a sociedade política quanto a sociedade civil. É importante destacar que a ampliação do conceito de Estado indica que a hegemonia não será o resultado apenas do poder coercitivo, mas também da capacidade da construção da hegemonia a partir da formação de consensos. Assim, ganha importância o trabalho de intelectuais e de aparelhos privados de hegemonia.

É urgente perceber que em períodos de crise (estrutural do capital e, no cenário atual, sanitária por conta da pandemia) o capital se adapta e avança sobre serviços públicos, precarizando trabalho e mercantilizando direitos. No caso específico da educação, este fenômeno ainda vem acompanhado do crescimento de uma ideologia neoliberal e conservadora que divulga uma visão pejorativa da educação pública, formando consensos acerca da necessidade e da urgência de projetos que alterem o cenário. Assim, identificar os efeitos dessas práticas - junto ao controle do trabalho docente, à redução dos currículos e à emergência de sistemas de avaliação que padronizam a escola – é vital para a compreensão do fenômeno como um todo.

A pesquisa se realizará através da análise de documentos e editais ligados ao Projeto no intuito de compreender o cenário em questão. Categorias e reflexões do campo do trabalho e educação serão centrais para a apreensão do que está em estudo. O materialismo histórico e dialético, usado como aporte teórico e metodológico, permitirá uma análise dialética acerca de uma experiência particular, que será ampliada a partir do entendimento mais geral de suas propostas, retornando para a realidade concreta e vislumbrando caminhos de resistência. É por isso que a pesquisa parte do caso concreto do Projeto Somar, chega à análise abstrata das bases que fundamentam a proposta e retorna para a realidade concreta da educação no intuito de identificar possíveis efeitos e perspectivas de análise.

Assim, o objetivo do estudo é analisar a experiência concreta da proposta do Projeto Somar em Minas Gerais no intuito de entender novas formas de avanço do capital privado sobre o público, identificando os efeitos que o empresariamento da educação traz para todos os atores envolvidos. A percepção do papel do Estado na submissão a essas parcerias também interessa à pesquisa, no intuito de identificar tensões e disputas em torno do tema. Na análise da experiência particular do Estado de MG, intenta-se observar como opera mais uma estratégia do capital em sua busca constante e radical pela ampliação da sua taxa de valorização, em detrimento de serviços e direitos públicos.

### **Projeto Somar: apresentando a política:**

Em 28 de abril de 2021, o Estado de Minas Gerais (governado pelo empresário Romeu Zema, do Partido Novo), por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEE-

MG), apresentou o Projeto Somar. Pelo exposto, trata-se de um Projeto que prevê o compartilhamento de gestão de escolas da rede estadual que ofertam ensino médio com Organizações Sociais da Sociedade Civil (OSC). A princípio, a proposta sinaliza para a adesão de poucas escolas, numa experiência piloto. As escolas indicadas foram: Escola Estadual Francisco Menezes Filho e Maria Andrade Resende (ambas em Belo Horizonte) e a Escola Estadual Coronel Adelino Castelo Branco (em Sabará, também na região metropolitana da capital). Apesar da primeira fase acontecer em pequena escala, o interesse demonstrado é, com o tempo e a partir dos resultados apresentados, que o Projeto seja universalizado para mais escolas do Estado.

Em nota, o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (SindUTE – MG), denuncia que a proposta do governo não foi discutida com os setores interessados e se resume em uma política sem participação popular, pensada e construída de cima para baixo. Uma reforma tão profunda em um direito social fundamental como a educação precisaria, segundo o sindicato estadual, ter sido debatida por especialistas de forma transparente e com a participação de entidades representativas tanto do magistério quanto do movimento estudantil. Destaca-se que a apresentação do projeto se deu durante o período da pandemia da Covid-19, situação em que estudantes e professores trabalhavam em modelo remoto e que dificultaria ainda mais o debate e a resistência frente à proposta.

De acordo com o site da secretaria, o objetivo do programa é “a melhoria da qualidade do ensino a partir de um novo modelo de gestão, buscando diferentes estratégias para a implementação do Novo Ensino Médio, mais aberto ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (SEE-MG, 2021a, s/p). De acordo com o Governo do Estado, as escolas que participarão do Projeto permanecem públicas e gratuitas. Todos os bens (móveis e imóveis) continuam sendo pertencentes ao Estado e as matrículas continuam seguindo o mesmo trâmite estipulado pela SEE-MG. A única diferença é que a gestão será compartilhada: a OSC selecionada será responsável por gerir a escola junto com um diretor do quadro da carreira estadual e terá autonomia para contratar pessoal. Observa-se, aqui, que todos os servidores das escolas envolvidas com o Projeto serão removidos, ficando, temporariamente, a direção e a secretaria, cuja permanência ainda será avaliada pela empresa gestora.

O argumento para a implementação da proposta reside no discurso da defesa da qualidade dentro do contexto da implementação da contrarreforma do Ensino

Médio imposta pelo Governo Federal. O site da SEE-MG indica que haverá monitoramento da fase de transição e implementação do Projeto a fim de garantir a qualidade educacional, entendida a partir da eficácia e efetividade. De acordo com o texto, estes conceitos devem ser entendidos da seguinte maneira:

**Eficácia**, visando garantir que a parceria está sendo executada conforme esperado, com periodicidade semestral. Exemplos: Carga horária executada (curricular e extra). Percentual de estudantes que realizaram as avaliações de rede realizadas pela SEE, percentual de estudantes que realizaram as avaliações externas (PROEB e SAEB), atualização tempestiva dos sistemas de informação, entre outros.

**Efetividade**, 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 Aprovação, Taxa de Reprovação, Taxa de Abandono, Satisfação da comunidade escolar (medida por meio de pesquisa) (SEE-MG, 2021a, s/p).

Em 11 de maio de 2021, foram publicados os editais com a chamada para as OSC interessadas em participar do Projeto. O Governo adotou a estratégia de lançar três editais (um para cada escola participante). Nos editais, constam os critérios para a inscrição das instituições interessadas e uma tabela com a pontuação de cada item que seria avaliado. Destaca-se a valorização dada à compatibilidade do currículo oferecido pelas instituições concorrentes com as instruções da rede estadual e a capacidade de implementação das orientações da contrarreforma do Ensino Médio. Além disso, reafirma-se a busca pela qualidade, uma vez que o edital afirma que um dos objetivos do programa é a busca da melhoria dos resultados ao afirmar que: “o projeto surge a partir da necessidade de superar relevantes desafios de qualidade na oferta de educação e da oportunidade de implementação de inovações de gestão e pedagógicas no contexto de implantação do Novo Ensino Médio” (SEE-MG, 2021b, p. 4).

A lógica de raciocínio do Governo está ancorada na ideia de que uma organização social da sociedade civil tem mais condição de implementar uma gestão de resultados, gerando uma performance melhor nas avaliações em larga escala e, também, na satisfação das comunidades. Observa-se uma visão pejorativa acerca do Estado que conduz a uma crença absoluta no poder das parcerias com organizações empresariais, vistas como mais aptas a práticas inovadoras e de qualidade na educação.

O projeto Somar surge nesse contexto como um verdadeiro programa de inovação aberta. A iniciativa busca atrair organizações da sociedade civil para que possam somar suas competências às do Estado para implementação de um modelo de gestão compartilhada de unidades de ensino médio. O projeto tem como objetivo a melhoria da qualidade do ensino a partir de um novo modelo de gestão, buscando diferentes estratégias para a implementação do Novo Ensino Médio, mais aberto ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Importante ressaltar, que no modelo proposto, a Escola permanece pública e gratuita, integrante da rede estadual, com matrículas sob gestão da SEE (SEE-MG, 2021b, p. 5).

Em agosto de 2021, a Secretaria de Educação de Minas Gerais publicou os resultados e homologou o processo seletivo dos editais de chamamento público para as três escolas que foram indicadas como experiência piloto do Projeto Somar. Para as três escolas, foi selecionada a Ceteb: Associação Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia, uma empresa privada sem fins lucrativos que administra um colégio homônimo em Feira de Santana - BA. Em sua página na internet<sup>4</sup>, a Ceteb sinaliza que sua proposta pedagógica desenvolve temas como Projeto de Vida, Plano de carreira, Empreendedorismo, Interação socioprofissional dentre outros. Observe-se, aqui, a grande compatibilidade entre a educação oferecida pela escola e pontos centrais da contrarreforma do Ensino Médio em curso no país.

Após a homologação e assinatura do contrato, a SEE-MG deu mais um passo para a implementação do Projeto, divulgando o edital de contratação de professores. Em 12 de janeiro de 2022, o Diário Oficial do Estado divulgou o edital de chamamento para servidores de carreira da educação mineira que queiram se candidatar para a direção das três escolas do Projeto Somar<sup>5</sup>. No documento, além da análise de currículo, os candidatos passarão por uma entrevista, a partir da qual serão avaliadas as seguintes competências: gestão de pessoas, gestão de conflitos, gestão de liderança, gestão de problemas, gestão pedagógica e gestão administrativa-financeira.

Também em janeiro de 2022, a Ceteb tornou público o edital para a contratação de profissionais para as escolas do Projeto<sup>6</sup>. Foram disponibilizadas vagas para as áreas profissionais básicas para o funcionamento de uma escola: profissionais

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.colegioceteb.com.br>. Acesso em fevereiro de 2022.

<sup>5</sup> Disponível em: [https://www2.educacao.mg.gov.br/images/EDITAL\\_SEE\\_Nº\\_01-2022\\_-\\_Public.\\_13-01-22.pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/EDITAL_SEE_Nº_01-2022_-_Public._13-01-22.pdf). Acesso em fevereiro de 2022.

<sup>6</sup> Disponível em: [http://www.colegioceteb.com.br/wp-content/uploads/2022/01/Edital\\_Selecao\\_Profissionais\\_Educacao2022.pdf](http://www.colegioceteb.com.br/wp-content/uploads/2022/01/Edital_Selecao_Profissionais_Educacao2022.pdf). Acesso em fevereiro de 2022.

administrativos, para o atendimento da biblioteca, acompanhamento e supervisão pedagógica, profissionais de serviços gerais, limpeza e cozinha, com carga horária variando de 20 a 40 horas semanais. No caso dos professores, a carga horária é condicionada à necessidade de cada unidade com a remuneração feita por hora trabalhada. Em todos os casos, os profissionais serão contratados pela CLT, sem nenhum vínculo empregatício com o Estado de Minas Gerais.

A seleção de professores consta de várias etapas, dentre elas, a análise da titulação e experiência profissional exigida, uma prova escrita com conhecimentos da área de formação e atuação, uma entrevista e uma prova prática. Na entrevista, de acordo com o edital, serão analisados o histórico profissional e educacional dos candidatos e o conhecimento de suas características pessoais. Não há critérios claros e objetivos de análise para a entrevista descritos no edital. Na prova prática, o documento cita uma miniaula, com duração de cinco minutos cuja função é identificar competências da prática docente. Assim como na entrevista, para a miniaula não foram especificadas quais competências serão avaliadas. Teme-se, aqui, que critérios subjetivos dificultem a transparência do processo. Além disso, questiona-se se tão pouco tempo é suficiente para se realizar uma avaliação cuidadosa dos candidatos.

Por fim, merece destaque o fato de o edital supracitado abrir vagas apenas para profissionais da área comum. Não se fala em contratar profissionais para o itinerário da formação profissional. Tal ausência salta aos olhos, uma vez que um dos objetivos declarados da implementação do Projeto é, como já foi dito, buscar caminhos para a oferta do Novo Ensino Médio, tal como imposto pela contrarreforma. Neste caso, fica a dúvida se a Ceteb irá seguir a brecha aberta pela Medida Provisória que deu origem à Lei 13.415/2017 que flexibiliza e permite a contratação temporária de profissionais com notório saber para a docência do itinerário da formação profissional (BRASIL, 2017).

### **Bases teóricas que fundamentam a análise: capital, neoliberalismo e privatização**

O Projeto Somar, descrito no item anterior, precisa ser analisado e problematizado a partir de um determinado referencial teórico. Dessa forma, autores ligados ao materialismo histórico e dialético, à crítica do neoliberalismo e à reforma empresarial da educação são importantes nesta fase do estudo. Antes de analisar o

projeto propriamente dito, faz-se mister recorrer às análises de Marx sobre o modo de produção capitalista. De acordo com o pensador alemão, o capital tem o impulso vital de se valorizar cada vez mais através da absorção de mais-trabalho (que se dá pela via da exploração) e a produção de mais-valor para garantir a acumulação (MARX, 2017). Tal situação se agrava ainda mais em períodos de crise, uma vez que o capital irá buscar explorar e criar mecanismos para ampliar ainda mais as taxas de acumulação.

Apoiado nas ideias de István Mészáros (2011), para quem, o atual momento pode ser identificado como o de uma crise estrutural, o capital avança sobre o trabalho (MARX, 2017). Neste avanço, novos ideários são desenvolvidos e aprofundados, dentre os quais, se destaca a emergência do neoliberalismo. Apesar dos múltiplos significados possíveis para o conceito, considera-se, aqui, o neoliberalismo como um “ataque oportunista dos capitalistas e seus lacaios políticos aos Estados de bem-estar social keynesianos, às sociais-democracias e ao socialismo de Estado” (BROWN, 2019, p. 29). Neste contexto, a crise fiscal do Estado é o argumento central para justificar medidas de austeridade, ajuste e contenção de investimento, tendo como objetivo a garantia da ocorrência de taxas de acumulação e reprodução do capital. O efeito disso é a precarização e até mesmo a destruição de políticas e direitos sociais.

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro (HARVEY, 2014, p. 12).

No caso brasileiro, tal fenômeno ganha força a partir da década de 90. Diante das novas relações de poder que surgem a partir da institucionalidade democrática e das disputas em torno da implementação da Constituição Federal de 1988, o discurso da modernização do Estado brasileiro fica cada vez mais presente. Tal argumento se assenta sobre a difundida necessidade de modernizar e adequar o Estado Brasileiro às crescentes demandas da realidade do mundo globalizado diante das novas orientações internacionais. Isso impacta a agenda de políticas públicas no país, sobretudo aquelas ligadas aos direitos sociais, dentro das quais se enquadra a educação, tema central deste estudo.

O discurso da ineficiência do Estado (devido ao seu tamanho e excesso de burocracia) que justifica a participação direta de instituições privadas na oferta de serviços públicos, como visto, não é novo. Já no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, o então ministro da Administração e Reforma do Estado (MARE) – Luiz Carlos Bresser Pereira – propõe uma série de contrarreformas e ajustes na administração pública nacional. De acordo com o raciocínio do Ministro, “o Estado entra em crise fiscal, perde em graus variados o crédito público, ao mesmo tempo que vê sua capacidade de gerar poupança forçada a diminuir, senão a desaparecer, à medida que a poupança pública, que era positiva, vai se tornando negativa” (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 12).

Dessa forma, inaugura-se o que, na época, ficou conhecido como Nova Administração Pública, um modelo de administração gerencial que invade o Estado e assume protagonismo na produção de políticas públicas. Dentro dessa visão gerencial, o Estado não ocupa mais o lugar de promotor de políticas públicas e se torna um mero regulador. De acordo com Bresser Pereira, a partir de agora, as políticas públicas podem ser desenvolvidas a partir de três caminhos: privatização, publicização e terceirização. Nasce, assim, as OSPNE (Organizações Sociais Públicas Não Estatais): instituições de direito privado que assumem serviços e funções estatais<sup>7</sup>. O argumento de que este modelo gera eficiência, qualidade, produtividade, liberdade para empresas e indivíduos e competitividade é usado para confirmar a necessidade das medidas e gerar consenso em torno do ideário neoliberal.

O resultado dessa reforma será um Estado mais eficiente, que responde a quem de fato deve responder: o cidadão. Logo, será um Estado que estará agindo em parceria com a sociedade e de acordo com os seus anseios. Será um Estado menos voltado para a proteção e mais para a promoção da capacidade de competição. (...) A Reforma do Estado nos anos 90 é uma reforma que pressupõe cidadãos e para eles está voltada. Cidadãos menos protegidos ou tutelados pelo Estado, porém mais livres, na medida em que o Estado que reduz sua face paternalista, torna-se ele próprio competitivo, e assim, requer cidadãos mais maduros politicamente (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 52 – 53).

---

<sup>7</sup> A delegação de uma função do Estado para outra instituição que não o Estado é, segundo Wendy Brown (2019), uma forma de destruição desenvolvida pelas políticas neoliberais.

Quatro consequências podem ser apontadas para a melhor compreensão deste contexto. A primeira delas é a ocorrência de um esvaziamento da dimensão pública do Estado: o público ocupa cada vez menos espaço e importância na oferta de direitos sociais, abrindo espaço para o crescimento da lógica privada e empresarial, que sinaliza diretamente para a imposição do modelo de mercado em todas as relações sociais. Além do esvaziamento da dimensão pública, o que se observa é que “aprofundou-se a diluição das fronteiras entre o público e o privado, em que, além de ficar cada vez mais difícil saber onde termina um e o outro começa, o primeiro vai adotando a mesma lógica de funcionamento do segundo” (BRETTAS, 2020, p. 169 - 170). Direitos e serviços públicos passam a ser vistos como mercadorias, enquanto cidadãos são reduzidos a meros consumidores. A reflexão de Leda Paulani é importante para ilustrar este cenário:

Em outras palavras, brandindo-se os princípios neoliberais da eficiência da rigidez de gastos, da austeridade, administra-se hoje o Estado como se fosse um negócio. E é de fato disso que se trata, pois, contrariamente ao que ocorria na fase anterior, a atuação do Estado se dá agora visando preservar não os interesses da sociedade como um todo (emprego, renda, proteção social, etc.), mas os interesses de uma parcela específica de agentes, cujos negócios dependem fundamentalmente dessa atuação (PAULANI, 2008, p. 78 – 79).

Neste contexto, vale recorrer ao raciocínio de Tarlau e Moeller (2020), para quem, no contexto de avanço de contrarreformas e hegemonia do pensamento empresarial sobre a educação, questões políticas são reduzidas a uma discussão meramente técnica. Assim, o debate e a disputa política acerca de questões públicas são esvaziados para que decisões contrárias ao interesse geral sejam tomadas a partir de argumentos que aparentemente são técnicos. O verniz técnico, neste caso, vem acompanhado do argumento de que as medidas regressivas em favor dos interesses do capital são neutras e isentas de ideologias, fato facilmente visto como improcedente, pois se percebe com facilidade a quais interesses sua implementação serve.

Vale destacar, também, o trabalho de Lima e Gandim (2017), para quem a orientação gerencialista e empresarial que o Estado assume na condução das políticas públicas (visando a eficiência, eficácia, produtividade e qualidade) produz um fenômeno caracterizado como dispersão de poder. É um movimento em que o Estado – no intuito de obter maior alcance na sociedade civil, diminui e se espalha, abrindo

espaço para a entrada da iniciativa privada (através de Organizações, Fundações e Instituições ligadas à grupos empresariais) – que agora será capaz de chegar em áreas que ficaram descobertas pela atuação do poder público. Diante da dispersão e enfraquecimento do Estado, a iniciativa privada ganha força, pois “multiplicam o número de organizações, grupos e agências que advogam ‘falar pelo público’, e, ao mesmo tempo, desintegram o Estado, o que significa que nenhuma dessas organizações representa o interesse público como um todo” (LIMA; GANDIN, 2017, p. 745).

A segunda consequência deste movimento está intimamente ligada à primeira e diz respeito à emergência de instrumentos e métodos ligados à gestão empresarial e a lógica de mercado. Há, aqui, uma visível valorização de dados e indicadores que surgem como se fossem capazes de apresentar um diagnóstico perfeito da realidade e embasar a tomada de decisões visando a melhoria do cenário. Lima e Gandim (2017) cita, sobre isso, o exemplo do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e afirmam que esta política, fundada sobre a ideia de qualidade e eficiência, opera a partir do estabelecimento de metas, divulgação e transparência de resultados e responsabilização de agentes. Tais pontos compreendem categorias centrais do que Luiz Carlos de Freitas (2018) entende como Reforma Empresarial da Educação e cujas consequências serão desenvolvidos na próxima seção deste estudo. A realidade escolar, neste contexto, será mensurável e diagnosticada por números e indicadores, cuja métrica da construção confirma a ideia de que problemas sociais e políticos deixam de ser tratados assim para se tornarem questões técnicas e estatísticas, cuja solução será o resultado de ações de um gestor.

A terceira consequência deste movimento aponta para um ataque aos serviços e servidores públicos. Se o Estado é visto como a causa da crise e diante do aumento da porosidade entre o público e o privado, críticas ao serviço público se tornam cada vez mais comuns. Ganham espaço, narrativas de que o serviço público está inchado e é marcado por um parasitismo de privilegiados servidores que, além de serem muito bem remunerados, entregam serviços ineficientes e muito aquém da satisfação dos cidadãos. Esse discurso sinaliza, diretamente, para a necessidade de atacar e diminuir o serviço público, reduzindo os custos do Estado (o que irá contribuir diretamente para a solução da crise fiscal) além de difundir a ideia de que o setor privado será muito mais competente na oferta de serviços de maior qualidade e menor

custo. Uma pesquisa do IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas) confirma a falácia do discurso neoliberal ao afirmar que “as evidências são de que, contrariamente à ideia de inchaço, um grave problema a ser enfrentado é o do baixo número de servidores públicos do Estado brasileiro e seu emparedamento por problemas de ordem fiscal” (LASANCE, 2017, p. 11).

A quarta e última consequência deste movimento que será analisada aqui representa o motivo real que sustenta todo o discurso que foi apresentado até o momento. O capital privado, ao se apresentar como a solução para a crise desenhada, assume a responsabilidade em oferecer alternativas para o problema tendo em vista a possibilidade de acessar o fundo público. Esta categoria, que nasce da noção de capital estatal em Mandel (1982), possui interpretações diferentes e até divergentes (OLIVEIRA, 1998; BEHRING, 2009). Como não há interesse em aprofundar o conceito e problematizar as divergências, neste texto, assume-se que o fundo público é um montante de recursos que o Estado acumula através de fontes diferentes e que pode ser empregado em diferentes formas. O fundo público é, para Brettas (2020, p. 210) “o conjunto de recursos à disposição do Estado para intervir na economia e nas expressões da questão social. A sua forma mais visível é o orçamento, mas não se esgota nele”. Para Salvador (2010), o fundo público pode ser direcionado para quatro atividades possíveis, a saber: o financiamento do investimento capitalista, o investimento em políticas sociais, o financiamento de melhorias de infraestrutura e a remuneração do rentismo a partir do pagamento das taxas da dívida estatal<sup>8</sup>.

Neste ponto, vale desenvolver o raciocínio de Brettas (2020) acerca da financeirização das políticas públicas no contexto brasileiro marcado pelo capitalismo dependente. Segundo a autora, a fase de desenvolvimento capitalista atual é profundamente marcada pelo padrão de financeirização das políticas e o empresariamento dos direitos que acabam se transformando em mercadorias. O cidadão, neste contexto, precisará se endividar na busca de crédito para consumir aquilo que era direito e se tornou mercadoria. Neste caso, a mercantilização do direito se transforma em oportunidade de negócio e caminho aberto para acessar o fundo público.

---

<sup>8</sup> Neste modelo neoliberal de mercado, em que prevalece a forma empresa e a concorrência entre os indivíduos, o gerencialismo atua para empresariar relações e disputar o acesso ao fundo público, transferindo-o para grandes empresas. Aqui, vale citar as novas modalidades de acumulação por espoliação presentes na atualidade que são destacadas por Harvey (2014) dentro da lógica neoliberal.

É evidente que no caso do Projeto Somar a oferta de educação continuará sendo gratuita para os estudantes. Entretanto, dentro da organização neoliberal e financeira do Estado e conseqüentemente das políticas públicas no Brasil, ainda que sejam direcionados para atender às demandas da classe trabalhadora, os gastos públicos sempre favorecerão a acumulação capitalista, se tornando em possibilidade de valorização do capital. Tal situação já havia sido diagnosticada por Marx ao tratar sobre a produção do mais-valor absoluto e relativo no primeiro livro de *O Capital*. Citando um exemplo da educação, o capital tende a transformar tudo em mercadoria e, conseqüentemente, em trabalho produtivo. Tal citação conduz esta reflexão para os efeitos do Projeto em análise, sinalizando para o avanço do capital sobre o trabalho no contexto de reforma empresarial da educação.

Se nos for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, diremos que um mestre-escola é um trabalhador produtivo se não se limita a trabalhar a cabeça das crianças, mas exige trabalho de si mesmo até o esgotamento, a fim de enriquecer o patrão. Que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensino, em vez de numa fábrica de salsichas, é algo que não altera em nada a relação. Assim, o conceito de trabalhador produtivo não implica de modo nenhum apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, surgida historicamente e que cola no trabalhador o rótulo de meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, uma sorte, mas um azar” (MARX, 2017, p. 578).

### **Perspectivas e conseqüências da implementação do Projeto Somar para a educação pública**

A partir do detalhamento dos editais de apresentação e implementação do Projeto Somar e dos critérios de análise a partir do qual o movimento será analisado, resta à pesquisa identificar algumas perspectivas e possíveis conseqüências da implementação da política. Como o Projeto ainda está na fase inicial de implementação, não há dados para avaliar seus efeitos. Por conta disso, a experiência de outros programas e análises das categorias teóricas permitem a indicação de alguns pontos importantes. Para um macro entendimento do movimento, faz-se necessário recorrer à Chesnais (2005, p. 18), quando afirma que “a liberalização, a desregulamentação e a privatização são o alicerce da mundialização do capital contemporânea”. Tal análise se completa com a afirmação de Diane Ravitch, para

quem o movimento de privatização e empresariamento se alicerça em dois princípios neoliberais: “a crença no poder da competição e a crença no valor da desregulamentação” (RAVITCH, 2011, p. 148).

É neste contexto que as discussões sobre gestão começam a ganhar força e se expandir no cenário educacional. Ainda que os instrumentos de gestão empresarial e avaliação em larga escala impostos pela reforma empresarial não melhorem os indicadores, a oferta e a educação como um todo, eles são capazes de exercer um controle, principalmente ideológico, sobre tudo que é desenvolvido dentro das escolas. Dessa forma, na prática, o que se observa é que a introdução de objetivos e processos de gestão gera maiores possibilidades para o controle da educação como um todo.

A destruição do sistema público se dá paulatinamente pela introdução dos objetivos e processos das organizações empresariais no interior das instituições públicas. Com isso, a escola passa a ser uma empresa educacional (...). Isso ainda permite que outro objetivo do neoliberalismo seja atingido: ao obter, pelo acesso à gestão, o controle do processo educativo da juventude, instala a hegemonia das ideias neoliberais” (FREITAS, 2018, p. 55).

É importante ressaltar que a estratégia adotada em MG pela administração liderada pelo governador do Partido Novo é implantar o já conhecido modelo de escola *charter* no estado, dentro do qual se propõe a realização de convênios entre o poder público e a iniciativa privada para a gestão das escolas. Freitas (2018) aponta que os resultados alcançados por este modelo – que já vem sendo implementado em outros países e estados brasileiros – não são expressivos, pois produzem variações muito pequenas em relação às escolas públicas. Outras questões também são pontuadas, como:

a terceirização da atividade escolar para organizações sociais (por exemplo, as escolas *charters*), inicia o processo de criação do mercado educacional e impulsiona a destruição do sistema público de educação ao drenar recursos para a iniciativa privada (FREITAS, 2018, p. 55).

Esta reforma empresarial, como já destacado anteriormente, parte da convicção de que o mercado privado tem mais condição de oferecer educação de qualidade que a escola pública. Este movimento de busca eufórica pela qualidade (GENTILI, 2015) não leva em conta a diversidade polissêmica do conceito, negligenciando também que há disputas em torno do entendimento acerca da

qualidade. Enguita (2015) dá um exemplo disso ao afirmar que, num contexto de bem-estar social, a qualidade pode estar associada à farta disponibilidade de recursos. Já num estado marcado pelo ideário neoliberal, o mesmo conceito pode sinalizar para a capacidade de oferecer um serviço com o mínimo de recursos possíveis.

Não se diminui a busca pela qualidade. No entanto, defende-se que esta deve estar sempre guiada pela necessidade de democratização de uma educação de qualidade para todas e todos. A experiência internacional mostra que nem sempre a já citada busca eufórica pela qualidade vem acompanhada da equidade e democratização da educação. Diane Ravitch, ao estudar os impactos da implementação do programa estadunidense *No Child Left Behind*, observou que estudantes de baixo desempenho foram deixados para trás (contrariando o próprio título do programa) e que o sutil avanço diagnosticado ocorreu com estudantes que já vinham com um desempenho satisfatório antes da implementação do programa. Isso significa que estes já iriam avançar, com ou sem a política de reforma. Além disso, salta aos olhos o fato de que o maior desafio destes programas é criar condições para que estudantes com defasagem educacional sejam capazes de avançar e melhorar seu aprendizado. No caso do Projeto Somar, esta análise é necessária pois, de acordo com a política traçada, o trabalho das escolas piloto será avaliado a partir dos resultados obtidos em programas de avaliação em larga escala.

Quando uma escola é bem-sucedida, é difícil saber qual fator foi o mais importante ou se foi uma combinação de fatores. Até mesmo o diretor e os professores podem não saber ao certo. Um jornalista do jornal local irá chegar e decidir que foi o diretor ou um programa específico, mas o jornalista provavelmente estará errado. O sucesso, seja ele definido como elevados escores nos testes, taxas de graduação ou satisfação dos estudantes, não pode ser engarrafado e distribuído à vontade. Isso pode explicar por que as escolas não são boas em replicar o sucesso de escolas modelo, sejam elas escolas autônomas ou escolas públicas regulares (RAVITCH, 2011, p. 160).

Sobre isso, vale destacar a relação do Projeto Somar com a busca por melhoria nos indicadores e resultados das avaliações em larga escala. Freitas (2018) afirma que o pilar das políticas de avaliação externa é um dos fundamentos que sustenta o movimento de reforma empresarial da educação. Retoma-se, aqui, a ideia da qualidade, que segundo Gentili (2015) é entendida como um fetiche e um dado mensurável e controlável. Neste sentido, o uso de testes padronizados que avaliam a

proficiência de estudantes em um currículo determinado (matriz de referência) é visto como caminho para a almejada conquista da qualidade.

Vários autores sinalizam para o limite destas avaliações. Freitas (2018) pontua que, apesar de serem apresentados como técnicos, imparciais e isentos de qualquer tipo de ideologia, os testes não são neutros e disseminam consensos, saberes e valores compatíveis com a ideologia burguesa. Tal pressuposto também é compartilhado por Ravitch (2011) que vai mais além: para ela, estes testes também não são confiáveis. É comum a ideia de que estes testes conduzem a um estreitamento curricular, pois as escolas passam a concentrar esforços apenas naquilo que é avaliado pelos sistemas de avaliação. Essa cultura da performatividade que prioriza o resultado em certos testes e esvazia e empobrece a formação que acaba se convertendo num treinamento para a identificação da resposta correta em uma prova é desenvolvida por Laval (2004) e Freitas (2018)<sup>9</sup>.

O foco dado aos resultados que o Projeto Somar deverá alcançar mediante a gestão compartilhada das escolas selecionadas é questionável também por conta de outros motivos. Um deles, talvez o mais relevante, é o uso que o Estado Avaliador<sup>10</sup> (LAVAL, 2004) faz dos resultados dos testes. É possível perceber que esta cultura da avaliação acaba focando mais na medida (no indicador/índice) do que no que está sendo medido, desviando a atenção daquilo que é essencial. Neste caso, há de se observar que as dimensões mais importantes do processo educativo nem sempre conseguirão ser mensuráveis e avaliáveis em testes padronizados (FREITAS, 2018).

O problema com o uso de testes para tomar decisões importantes sobre a vida das pessoas é que os testes padronizados não são instrumentos precisos. Infelizmente, a maior parte dos políticos não percebe isso, e também o público em geral. O público pensa que os testes possuem validade científica, como um termômetro ou um barômetro, e que eles são objetivos, não sendo enviesados por um juízo humano falível. Mas os escores dos testes não são comparáveis a pesos e medidas padronizados; eles não têm a precisão de uma balança ou uma régua (RAVITCH, 2011, p. 174).

---

<sup>9</sup> O abandono de um projeto de educação integral e amplo é confirmado, neste caso, quando se observa que muitas escolas acabam se tornando cursinhos, ensinando apenas aquilo que será cobrado ou até mesmo quando os testes são burlados, seja pela indicação das respostas corretas até a seleção dos estudantes que farão a prova, excluindo aqueles de menor desempenho para não comprometer o resultado (RAVITCH, 2011).

<sup>10</sup> Usa-se, aqui, a expressão Estado Avaliador em oposição ao Estado Educador, sinalizando o movimento de transformação que resulta da reforma empresarial da educação.

Ao apontar os limites intrínsecos ao uso dos sistemas de avaliação em larga escala, é preciso enfatizar que, por mais que sejam aplicados questionários socioeconômicos junto com os testes padronizados, estes não conseguem avaliar o impacto do contexto social no desempenho escolar. Variáveis externas à escola (condição socioeconômica da família, região onde mora, possibilidade de acesso à recursos, nível de escolaridade dos responsáveis, entre outros) que possuem grande impacto no aproveitamento dos estudantes e cuja solução não está ao alcance da escola, acabam sendo desconsideradas. Confirma-se, assim, que tratar questões escolares apenas como um problema de gestão não resolve, de forma direta, os problemas que fazem parte da educação.

Além de tudo que já foi dito, é importante destacar que os sistemas de avaliação em larga escala indicam a implementação de políticas de *accountability*. Neste caso, a partir do argumento da necessidade de transparência e publicidade, os resultados são divulgados no intuito de gerar cobrança e responsabilização das equipes. Segundo Luiz Carlos de Freitas (2018), a lógica da responsabilização opera a partir da crença de que as equipes seriam motivadas a trabalharem com mais afinco e dedicação se fossem condicionadas pelo recebimento de bonificações por produtividade junto ao salário, vistas como medidas paliativas e contraditórias, que não enfrentam a baixa remuneração que historicamente é dada ao magistério. Dessa forma, justifica-se um salário baixo que seria complementado pelos resultados de “qualidade” produzidos pelo professor. Endossa-se, assim, a relação mercadológica da educação ao introduzir um sistema de comissão por resultado. Neste cenário, se o professor não recebeu um salário suficiente, a responsabilidade é dele, pois foi incapaz de entregar os resultados prescritos pelo sistema.

Ainda sobre as políticas de *accountability*, Diane Ravitch (2011) acrescenta outra leitura: a divulgação pública dos resultados funciona como um mecanismo de constrangimento para estimular o cumprimento das metas previstas pelos avaliadores. No caso do *No Child Left Behind*, a autora percebeu que escolas e professores eram punidos pelo não cumprimento das metas. Isso comprova, junto à opinião pública, a tese de que a escola pública é deficitária e que o Estado e as equipes são incapazes de garantirem a oferta de uma educação de qualidade. Tal discurso reforça a ideia de que reformas são necessárias, inevitáveis e urgentes e que o setor privado será capaz de fazer aquilo que o público não faz. Merece destaque, aqui, a irônica contradição de

que o capital empresarial promete resolver os problemas que ele mesmo criou, uma vez que a maior parte dos problemas educacionais são fruto de um sistema que precisa manter a desigualdade e a exploração para continuar funcionando.

A fixação em soluções como as que acabamos de examinar tem um efeito dramático para os países que entram nesta política: como vimos, elas não garantem mais qualidade, além disso, adicionam efeitos colaterais negativos (padronização cultural, mais segregação), destroem a escola pública (sugando seus recursos financeiros) e ainda impedem que elas construam, conjuntamente com suas redes públicas, soluções alternativas para melhorar a qualidade de sua educação. O fato é que para melhorarmos a educação não existe somente a alternativa da inserção da educação no livre mercado, regada a políticas de *accountability*, currículo padronizado e testes censitários (FREITAS, 2018, p. 102).

O contexto descrito traz graves impactos para a categoria do magistério. Ao apontar o trabalho docente como insatisfatório e ineficiente, a reforma empresarial da educação abre caminho para o aprofundamento de suas teses, avançando cada vez mais sobre o trabalho dos professores no sentido de precarizar a categoria. Aproximando a categoria de precariado apresentada por Braga (2017), Silva (2020) desenvolve o conceito de precariado professoral<sup>11</sup>, dentro do qual analisa os ataques do capital sobre o trabalho e a carreira docente, através de contratos flexíveis, temporários, sem direitos e próximos ao modelo uberizado<sup>12</sup>.

Estes efeitos perversos sobre o magistério não são inesperados ou indesejáveis. Muito pelo contrário: são funcionais e compatíveis com os interesses da reforma empresarial. Ao refletir sobre a precarização da carreira e da formação docente, Freitas (2018) afirma que professores mais precários e desvalorizados terão uma formação cada vez mais deficitária e formarão um mercado consumidor de tecnologias e produtos educacionais cada vez mais crescente. Além de um grande mercado, estes professores, por conta da dependência da tecnologia e dos recursos

---

<sup>11</sup> De acordo com a autora, o precariado professora pode ser identificado como “a fração mais mal paga e explorada dos professores brasileiros, em geral certificada, em sua maioria jovem, em busca do primeiro emprego no magistério público, em início de carreira e que desenvolvem vínculos de trabalho precários; distinto do professorado estável-formal, concursado, que tem organização sindical e possui acesso a benefícios e direitos trabalhistas, além de perspectiva de carreira profissional” (SILVA, 2020, p. 120).

<sup>12</sup> A mesma autora (SILVA, 2020) analisa a uberização do trabalho docente a partir do fato de que o professor, neste contexto, precisa ir para o mercado de trabalho para se submeter a trabalho precário, sem contrato estável, tendo sua permanência no trabalho condicionada pela avaliação que recebe dos clientes. Em tempos de ensino remoto, a uberização caminha para youtuberização, situação em que o magistério se transforma numa categoria que produz conteúdo para ser exibido em plataformas e que será controlado e avaliado a partir disso.

oferecidos pelas empresas educacionais, serão consumidores pouco exigentes e com pequenas condições e baixo interesse em avaliar o que estão consumindo. Ademais, faz-se mister destacar que o uso destes recursos pode ser visto como outro caminho possível para o maior controle da educação e do trabalho do professor.

Além de alterar as condições de trabalho docente e de sujeitar o trabalho dos professores aos interesses empresariais, a reforma empresarial da educação caminha para a afirmação de Christian Laval, quando afirma que: “o desenvolvimento do mercado das novas tecnologias educativas é acompanhado por um discurso ‘pedagógico’ que anuncia o ‘fim dos professores’” (LAVAL, 2004, p. 128). A descartabilidade do professor deve ser vista aqui a partir da difusão das teses do aprender a aprender e da aprendizagem ao longo da vida, que são muito caras ao ideário neoliberal. Em todos esses casos, o que se observa é a descaracterização da educação na perspectiva de reduzi-la a uma capacitação e um treinamento que pode ser feito à distância, mediada por tecnologia (trabalho morto que substitui trabalho vivo) e sem a presença de profissionais formados para isso<sup>13</sup>.

Todo este cenário atua diretamente na construção de uma possibilidade de negócio a partir da educação para que o capital amplie suas taxas de acumulação. Brettas (2020), ao analisar a crise do capital no Brasil, aponta para isso ao identificar que a educação é um mercado aberto e com grande potencial de crescimento. Num cenário em que são conjugadas a Emenda Constitucional nº 95 (que limita e congela o investimento em políticas sociais como a educação por 20 anos), a lei da terceirização, a contrarreforma trabalhista (que flexibilizam a contratação e atacam direitos) e a contrarreforma do ensino médio, a educação virou o cenário perfeito para a entrada e a atuação de grupos empresariais.

Em síntese, o que se observa é que além de criar um mercado educacional através de parcerias, o capital também opera com a oferta de produtos (programas, cursos, material didático e plataformas de ensino). Nos dois casos, prevalece o discurso de Ravitch (2011) sobre o conceito de filantropocapitalismo, a partir do qual é possível entender que o interesse dos grupos empresariais pela educação não se dá pelo seu valor ou a partir de uma preocupação com o desenvolvimento humano na

---

<sup>13</sup> Vale recorrer aqui à análise de Marx (2017) acerca do desenvolvimento do modo de produção capitalista, para quem, o capital, ao avançar sobre o trabalho, vai diminuindo a complexidade das tarefas de modo que qualquer pessoa possa realizar qualquer tipo de tarefa. Tal simplificação do processo está intimamente relacionada com a descartabilidade do trabalhador que, para não ser excluído, precisará se submeter a qualquer tipo de trabalho em condições que não lhe são favoráveis.

perspectiva da filantropia. O motivo real do interesse é o fato de que a educação é vista como oportunidade de negócio que, quando oferecida a partir dos critérios de mercado, pode gerar lucro, seja pela exploração de trabalho, comercialização de produtos ou acesso ao fundo público.

### **Considerações finais**

A análise do Projeto Somar foi capaz não só de identificar os principais pontos trazidos pela proposta do Governo de Minas Gerais como também de entender mais uma forma que o capital utiliza para avançar sobre serviços e direitos públicos. A relação de traços específicos do projeto em questão com categorias mais amplas da crise do capital permitiu observar o acesso ao fundo público e as consequências para a educação pública de nível médio no Estado. Mesmo que a pesquisa não tenha analisado os resultados do Projeto (que ainda está em fase inicial de implementação em três escolas piloto), as perspectivas indicam para um cenário de retrocesso e prejuízo para todos: estudantes, trabalhadores da educação e para a rede como um todo.

É importante destacar que a visão crítica sobre o empresariamento da educação que perpassa este estudo não é uma opção que indica que a educação pública tem funcionado de modo satisfatório e que não necessita de ajustes. Amparado em Freitas (2018), o que se entende é que se faz necessário buscar alternativas que não aquelas ligadas à reforma empresarial, que, em última análise, precariza e destrói direitos. Neste sentido, concorda-se com Ravitch, sobre o fato de o mercado não ser o mecanismo ideal para a oferta de serviços públicos.

o mercado, com suas grandes forças, não é o mecanismo apropriado para fornecer serviços que deveriam ser distribuídos igualmente a pessoas em todos os bairros de todas as cidades do país sem levar em conta sua capacidade de pagar ou seu poder político. O mercado não é o mecanismo certo para fornecer proteção policial ou segurança contra incêndios, nem é o mecanismo certo para proporcionar uma educação pública (RAVITCH, 2011, p. 269).

A partir do que foi exposto, alguns pontos merecem destaque. O primeiro deles diz respeito ao fato de que as três escolas indicadas para iniciar a experiência piloto da implementação do Projeto estão localizadas na região metropolitana de Belo Horizonte. Considerando a extensão territorial e a diversidade de contextos e

realidades em Minas Gerais, há que se perguntar se a experiência realizada em três escolas situadas na mesma região e próximas à capital do Estado será capaz de produzir resultados capazes de vislumbrar possibilidades e limites da universalização da política para o estado como um todo. Fica, aqui, a dúvida se tal situação foi um erro de planejamento da política ou se foi proposital para que a proximidade das escolas piloto com a capital seja usada em favor da produção de resultados favoráveis à política.

Outro ponto que merece destaque é o fato de que a OSC vencedora dos três processos seletivos abertos pelo Estado foi a Ceteb, uma Organização Social da Sociedade Civil com sede em Feira de Santana, no estado da Bahia. A distância e a diferença de contexto entre a Organização selecionada e as escolas indicadas pode dificultar ações contextualizadas e próprias da realidade mineira. Além disso, o fato de ter sido a mesma instituição a assumir as três escolas pode dificultar a realização de experiências diversas, no intuito de comparar formas de trabalho de Organizações diferentes. Neste caso, como as três escolas serão administradas pela mesma instituição, a única comparação possível será entre escolas de gestão pública e escolas de gestão compartilhada.

Além do exposto, é importante ressaltar que o Projeto Somar tem sido implementado ao mesmo tempo em que o governo de Minas lança o Projeto Mãos Dadas, que prevê a municipalização do ensino fundamental. Tal movimento indica que o Estado de Minas caminha para abrir mão, a longo prazo, de sua missão constitucional em ofertar educação pública dentro do seu território. Neste caso, a partir do argumento da descentralização, da desregulamentação e da divisão de responsabilidades, o que se observa é a abertura de espaço para o avanço do capital privado.

Por fim, vale indicar que o diagnóstico acerca da ineficiência do Estado na oferta de educação pública diante da ausência de bons resultados é fruto de um projeto de desmonte que já vem sendo implementado há muito tempo. O corte de recursos que deveriam ser investidos em políticas sociais como a educação abre espaço para o empresariamento das atividades e a transformação destas em mercadorias, disponíveis não mais para cidadãos, mas sim, para consumidores. Dessa forma, a análise do Projeto Somar, que merece ser acompanhado e estudado a partir de seus resultados com o tempo, precisa ser realizada em conjunto com a

totalidade de contrarreformas e ataques que o ideário neoliberal tem dirigido ao Estado e aos serviços e direitos sociais. A nós, resta a compreensão fecunda do processo e das estratégias que estão em jogo, a fim de que tal entendimento nos permita ocupar nosso lugar neste cenário em disputa.

## Referências

BEHRING, E. R. **Política Social no Capitalismo Tardio**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRAGA, R. **A rebeldia do precariado: trabalho e neoliberalismo no Sul global**. São Paulo: Boitempo, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em fevereiro de 2022.

BRESSER PEREIRA, L. C. **A Reforma do Estado nos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

BRETTAS, T. **Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo: ascensão da política antidemocrática no Ocidente**. São Paulo: Politeia, 2019.

CHESNAIS, F. O capital portador de juros: acumulação internacionalização, efeitos econômicos e políticos. In: CHESNAIS, François (org.). **A finança mundializada**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

FREITAS, L. C. de. **A Reforma Empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GENTILI, P.. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política**. v. 3. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

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

LASSANCE, A. **O serviço público federal brasileiro e a fábula do ataque das formigas gigantes: Texto para discussão 2287**. Rio de Janeiro: IPEA, 2017.

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

LIMA, I. G. de; GANDIN, L. A. Gerencialismo e dispersão de poder na relação Estado. Educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro. **RBPAE**. v. 33, n. 3, set./dez., 2017.

MANDEL, E.. **O capitalismo tardio.** São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, K. **O Capital: o processo de produção do capital.** Livro I. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital.** 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

OLIVEIRA, F. **Os direitos do antivalor: a Economia Política da hegemonia imperfeita.** Petrópolis: Vozes, 1998.

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.

POULANTZAS, N.. **O Estado, o Poder, o Socialismo.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2015.

RAVITCH, D. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: Como os Testes Padronizados e o Modelo de Mercado Ameaçam a Educação.** Porto Alegre: Sulima: 2011.

SALVADOR, E. **Fundo público e Seguridade Social no Brasil.** São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE-MG). **Projeto Somar.** 2021a. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/mapa-do-site/cidadao/projeto-somar>. Acesso em fevereiro de 2022.

\_\_\_\_\_. **Edital de chamamento público nº 4/2021:** Para a seleção de propostas de organização da sociedade civil para gestão compartilhada da Escola Estadual Coronel Adelino Castelo Branco, integrante da rede estadual de ensino de Minas Gerais. 2021b. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Edital%20Chamamento%20Público%2004-2021%20-%20Republic.%2011-05-21.pdf>. Acesso em fevereiro de 2022.

SILVA, A. M. **Formas e Tendências de Precarização do Trabalho Docente: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras.** Curitiba: Editora CRV, 2020.

TARLAU, R.; MOELLER, K.. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**. v. 20, n. 2, maio/ago., 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em fevereiro de 2022.