

A ADOÇÃO DA NOVA GESTÃO PÚBLICA NAS AGENDAS GOVERNAMENTAIS EM DIFERENTES PAÍSES: INFLUÊNCIAS NAS REFORMAS EDUCACIONAIS E NO ENSINO MÉDIO MINEIRO

LA ADOPCIÓN DE LA NUEVA GESTIÓN PÚBLICA EN LAS AGENDAS GUBERNAMENTALES EN DIFERENTES PAÍSES: INFLUENCIAS EN LAS REFORMAS EDUCATIVAS Y EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA DE MINAS GERAIS

THE ADOPTION OF NEW PUBLIC MANAGEMENT IN GOVERNMENT AGENDAS OF DIFFERENT COUNTRIES: INFLUENCES ON THE EDUCATIONAL REFORMS AND ON THE HIGH SCHOOL EDUCATION IN THE STATE OF MINAS GERAIS

Maria Vieira SILVA¹
Leonice Matilde RICHTER²

RESUMO: O presente artigo apresenta aspectos concernentes a adoção dos princípios políticos e diretrizes operacionais veiculados pela Nova Gestão Pública nas agendas governamentais de diferentes países. A partir de análises bibliográfica e documental, colocamos em relevo as diferentes dimensões da instalação da lógica mercantil da Nova Gestão Pública no âmbito educacional, sua hegemonia nas reformas educacionais em alguns países da Europa e da América Latina e suas repercussões no Ensino Médio em Minas Gerais. As reflexões que tangenciam o texto têm como objetivo precípua problematizar a redefinição do sentido público da escola pública e permite-nos concluir que o provimento de bens sociais pela esfera privada ou de organizações públicas não-estatais está eivado de interesses voltados para a autovalorização das entidades provedoras e para a produção de um novo *homo economicus* consoante com o *modus operandi* neoliberal em voga no tempo presente.

PALAVRAS-CHAVE: Nova gestão pública. Reforma do Estado. Reformas educacionais. Ensino médio.

RESUMEN: *El presente artículo presenta aspectos concernientes a la adopción de los principios políticos y directrices operativas vehiculadas por la Nueva Gestión Pública en las agendas gubernamentales de diferentes países. A partir de análisis bibliográfico y documental, ponemos en evidencia las diferentes dimensiones de la instalación de la lógica mercantil de la Nueva Gestión Pública en el ámbito educativo, su hegemonía en las reformas educativas en algunos países de Europa y América Latina y sus repercusiones en la Enseñanza secundaria en Minas Gerais. Las reflexiones que tangencian el texto problematizan la redefinición del*

¹ Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia – MG – Brasil. Professora com atuação no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-4510-0844>>. E-mail: mvieirafu@gmail.com

² Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia – MG – Brasil. Professora do Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO/UFU), com atuação no curso de Pedagogia. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-7109-3257>>. E-mail: leonice@ufu.br

sentido público de la escuela pública y permite concluir que la provisión de bienes sociales por la esfera privada o de organizaciones públicas no estatales está envuelto de intereses destinado a la autovalorización de las entidades proveedoras y para la producción de un nuevo homo economicus de acuerdo con el modus operandi neoliberal en boga en el tiempo presente.

PALABRAS CLAVE: *Nueva gestión pública. Reforma del Estado. Reformas educativas. Educação secundária.*

ABSTRACT: *This text presents aspects concerning the adoption of the political principles and operational guidelines conveyed by New Public Management in the governmental agendas of different countries. Based on bibliographical and documentary analysis, we highlight the different dimensions of the installation of the mercantile logic of New Public Management in the educational field, its hegemony in the educational reforms of some countries of Europe and Latin America and its repercussions in Secondary Education in Minas Gerais. This study problematizes the redefinition of the public sense of the public school and allow us to conclude that the provision of social goods by the private sphere or by non-state public organizations is fraught with interests aimed at self-valuation of the provider entities and for the production of a new homo economicus according to the neoliberal modus operandi in vogue at the present time.*

KEYWORDS: *New public management. State reform. Educational reforms. High school.*

Introdução

A Nova Gestão Pública não é um fenômeno novo da governança, ao contrário, transcende tempos e espaços e assume dimensões transcontinentais. Longe de ser apenas um conjunto de práticas gestoriais adotado de forma fortuita e pontual, seus princípios e concepções estão organicamente vinculados à lógica mercantil instaurada no âmbito do aparelho de Estado, sobretudo em países que adotaram reformas de cunho neoliberal, a partir dos anos 1990.

No presente artigo apresentaremos sínteses analíticas dos princípios e práticas da Nova Gestão Pública assumidas pelas agendas governamentais em distintos países: Inglaterra, França, Espanha, Argentina e Brasil. Ainda que de forma sumária, a exposição panorâmica das diretrizes políticas da Nova Gestão Pública substantivadas em práticas governamentais dos supracitados países possibilita o mapeamento deste movimento em variados contextos e a compreensão das regularidades, similaridades e especificidades em diferentes Estados-Nação. A aderência aos princípios da Nova Gestão Pública na máquina estatal assume formatos multiformes, com efeito, na segunda seção do texto, enfocaremos suas repercussões no âmbito de diferentes ações educacionais desenvolvidas no estado de Minas Gerais, e, em particular

pelo Instituto UNIBANCO em escolas públicas do Ensino Médio, mediante o discurso do referido Instituto publicizado em seu portal e acessível pela rede mundial de computadores.

Notas históricas sobre as mutações do espaço público

A Nova Gestão Pública (NGP) tem sido propalada pelos seus propugnadores como dispositivos gestoriais garantidores da eficácia no âmbito da máquina estatal, por meio de mecanismos que se processam da seguinte forma, conforme Sano e Abrúcio (2008):

- a) A adoção de uma administração pública voltada para resultados, baseada em mecanismos de contratualidade da gestão, com metas, indicadores e formas de cobrar os gestores, e apoiada na transparência das ações governamentais, possibilitando o controle maior dos cidadãos e o uso de outros instrumentos de *accountability*;
- b) Pluralidade de provedores de serviços públicos para a garantia da governança e estabelecimento de formas contratuais de gestão em estruturas estatais e entes públicos não estatais;
- c) Combinação entre a flexibilização da gestão burocrática e aumento da responsabilização da administração pública mediante o bom funcionamento dos mecanismos institucionais de controle.

Destarte, os argumentos em prol da implementação de uma administração pública voltada para resultados eficientes alicerçam os discursos da NGP, no entanto, um olhar atento voltado para suas ações e proposições evidenciam complexas mutações na esfera pública mediante a instalação da lógica mercantil, a qual historicamente opera sob mecanismos excludentes e meritocráticos, típicos da organização societal sedimentada pelo *corpus* político do neoliberalismo.

Tendo como referência as crises cíclicas do capitalismo, é possível situar o neoliberalismo como um orgânico e complexo processo de reestruturação do capital visando sua revitalização e corporificado em meados da década 1970. Naquela conjuntura, o movimento do capital atravessava uma severa crise de acumulação ensejada por uma profunda recessão em 1973, exacerbada pelo choque do petróleo e pelo torpor da “estagflação” - estagnação da produção de bens e alta inflação de preços (HARVEY, 2009). Como resposta, foram desencadeados intensos mecanismos de reestruturação produtiva e reconfiguração do Estado, preconizando o arrefecimento das políticas sociais e a ascensão de políticas para dinamização da economia, mediante mecanismos de privatização e estratégias para o amortecimento dos

movimentos sindicais e outras lutas coletivas face a reprodução secular da desigualdade e exclusão social.

Bourdieu afirma ainda que o discurso neoliberal não é um discurso como os outros: “ele é um discurso forte, que só é tão forte e difícil de combater em razão de ter ao seu lado o poder de um mundo de relações de forças que ele contribui para que se torne o que é, orientando as escolhas daqueles que dominam as relações econômicas e a elas acrescentando sua força própria, particularmente simbólica” (1998, p. 135). Nesse sentido, assegura o autor, em nome desse projeto científico de conhecimento, convertido em programa político de ação, se efetua o imenso trabalho político que visa a criar as condições para a realização e o funcionamento da “teoria”: um programa de destruição metódica da coletividade, pois visa a pôr em questão todas as estruturas coletivas. Continua o autor, estruturas coletivas “capazes de levantar obstáculos à lógica do mercado puro: a nação, cujo espaço de manobra diminui a cada dia; grupos de trabalho, por meio, por exemplo, da individualização dos salários e das profissões em função das competências individuais e da atomização dos trabalhadores que dela resulta; coletividades para a defesa de direitos dos trabalhadores, sindicatos, associações, cooperativas; a própria família, que, por meio da constituição de mercados por faixas etárias, perde um pouco de seu controle sobre o consumo” (BOURDIEU, 1998, p. 135).

Esses mecanismos de flexibilização, pelo fato de serem os grandes corresponsáveis pela abolição da “solidariedade coletiva”, são constituidores da lógica do “salve-se quem puder”, pois contribuem decisivamente para o acirramento do desemprego estrutural, a gradativa redução dos direitos sociais dos trabalhadores, o descrédito de tudo que é público e para a sacralização do mercado. Com efeito, é neste contexto de sedimentação do neoliberalismo substantivado na configuração do estado gerencial que são criadas as bases para o gerencialismo ou Nova Gestão Pública.

estado gerencial [diz respeito] aos processos de transformação cultural e política que estavam ocorrendo na Grã-Bretanha na década de 1980 e 1990 sob o comando de Margaret Thatcher (1979-1992) e John Major (1992-1997). as transformações introduzidas por Reagan nos EUA e na Nova Zelândia na década de 1980 seguiram lógicas semelhantes (baseando-se no experimento neoliberal do Chile de Pinochet na década de 1970). Os pressupostos compartilhados de liberar as forças do mercado do controle do estado; liberar o consumidor da carga de impostos; e reduzir o tamanho, âmbito e custo do estado informaram todo um rol de governos nacionais e organizações internacionais ao longo deste período, frequentemente conceituado como neoliberalismo ou neoliberalização [...] De fato, [...] o gerencialismo ou Nova Gestão Pública (NGP) – tornou-se um elemento-chave desta lógica global e globalizante que informou muitos programas nacionais de reformas e foi promulgada por órgãos transnacionais como o Fundo Monetário

Internacional, o Banco Mundial e outras agências de desenvolvimento (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 354)

Destarte, as premissas da Nova Gestão Pública foram incorporadas nas agendas governamentais de diferentes países mediante a intensificação dos mecanismos de privatização de empresas estatais, em seus formatos convencionais, como também metamorfosearam o sentido da privatização, a qual se plasma não somente pela venda dos ativos públicos, mas mediante processos de instalação da lógica mercantil em todo o tecido da esfera pública.

Na seção que se segue abordaremos a corporificação dos princípios neoliberais nas agendas governamentais mediante estratégias gestoriais preconizadas pela NGP em diferentes países, enfatizando seus alcances no campo da educação.

A adoção da nova gestão pública nas agendas governamentais de países da Europa e América latina

A Inglaterra foi pioneira na implementação de políticas neoliberais. Embora tal movimento não tenha se circunscrito ao referido contexto, vários aspectos contribuíram para “uma intensa e inexorável forma de neoliberalismo, bem adequada a uma versão agressiva da NGP” (HALL; GUNTER, 2015, p. 747), tais como: derrota política do *One Nation Conservatism* dentro do Partido Conservador; a influência da Nova Direita, antigas tradições de um Estado liberal e uma crise para a democracia social e crises econômicas da década 1970.

Assim, a Nova Gestão Pública, enquanto derivação das políticas neoliberais, encontra-se numa fase consolidada na realidade britânica, uma vez que foi “continuamente desenvolvida e reforçada, atravessando uma gama de governos, tendo início com as administrações lideradas por Thatcher [...] de 1979 a 1990, até a coalizão Conservadora/Democrata Liberal de 2010 a 2015” (Idem). Com efeito, os programas de reforma do Estado, caracterizados como a Nova Gestão Pública, possuíam o intento de tornar a atividade governamental mais empresarial, por meio do transplante de técnicas de gestão e da cultura e valores empresariais do setor privado.

A difusão dos princípios da Nova Gestão Pública no âmbito da Educação britânica emergiu nos anos 1970, de forma coetânea aos demais setores estatais. De acordo com Hall e Gunter (2015), sua origem está referenciada em medidas para superar a queda nos padrões educacionais em escolas mantidas pelo Estado que haviam sido alimentadas por uma série de *Black Papers* oriundos do Partido Conservador que, de variadas formas defendia o controle das escolas por parte dos pais, *vouchers* educacionais, escolha das escolas por parte dos pais e a competição entre as escolas. Ainda segundo os autores, as preocupações expressas nos *Black Papers* estavam centradas nos métodos de ensino “progressistas” em percepções de níveis

inapropriadamente altos de autonomia dos professores e falta de responsabilização por parte dos professores. Eles culpam a educação progressista pela falta de disciplina nas escolas e mesmo os tumultos dos alunos nas universidades.

Em 1988, por meio do Ato de Reforma Educacional desencadeou-se um conjunto de reformas visando a reestruturação das instituições educacionais, mediante os seguintes aspectos:

centralização do currículo e da avaliação nas escolas por intermédio de um Currículo Nacional, baseado em disciplinas acadêmicas tradicionais, avaliadas por meio de testes nacionais entre as idades de 6 e 16 anos; mercantilização da escola, tendo como conseqüência a competição entre as escolas por alunos, com base na escolha dos pais; criação de escolas como se fossem unidades de negócios locais, via gestão financeira no âmbito institucional; apoio a interesses privados na educação, por intermédio da criação de escolas fora do controle local eleito democraticamente e por meio de apoio financeiro oriundo de patrocínio privado; criação dos programas de Academias e promoção da mercantilização mediante a ampliação da diversidade escolar e escolha de escolas. (HALL; GUNTER, 2015, p. 747)

Referenciadas no *ethos* mercantil, as reformas educacionais britânicas incidiram sobre a organização do trabalho escolar, sobre os currículos e também sobre a profissão docente desde o início dos anos 1980. De acordo com Normand (2013), os direitos à negociação coletiva foram suprimidos e as condições de remuneração e de evolução de carreira foram revisadas, obviamente que tais processos não ocorreram sem resistência:

os sindicatos docentes opuseram-se ao fortalecimento do controle sobre a profissão, ao aumento do tempo de trabalho e à individualização dos percursos profissionais. Mas eles não conseguiram impedir esse movimento de reestruturação. Ao mesmo tempo, tomava lugar uma gestão de desempenho que buscava dois objetivos: a excelência das escolas e o desenvolvimento da concorrência para melhorar a qualidade das mesmas. A avaliação transparente dos resultados dos alunos devia orientar a escolha das famílias e contribuir para melhor dividir os recursos públicos. A definição dos conteúdos ensinados era centralizada e confiada a uma agência nacional que estabelecia os padrões a serem atingidos (*standards*). A pedagogia na sala de aula estava alinhada aos testes aplicados aos alunos. O diretor da escola assumia funções de gestão e prestava contas de sua ação a conselhos administrativos com poderes ampliados, envolvendo pais de alunos e empresas (p. 39).

O diretor de escola assumiu, pois, uma função estratégica para a veiculação dos princípios da Nova Gestão Pública no interior da escola. No entanto, ainda de acordo com Normand (2013) foram também criados postos intermediários (“docente *leader*”), ocupados por profissionais experientes que estão envolvidos no aperfeiçoamento do desempenho de seus colegas ou da execução do trabalho colaborativo.

A Espanha também adotou de forma potente políticas e práticas da Nova Gestão Pública. A região de Cataluña assumiu uma posição de liderança nos processos de reformas educacionais, sendo referência para demais contextos educativos espanhóis:

Cataluña, donde la NGP fue introducida en la organización del sistema educativo por un gobierno de corte socialdemócrata. A principios de la década del 2000, con el gobierno catalán en manos de una coalición de partidos de izquierda liderada por el partido socialista, se inició un ambicioso proceso de reforma educativa que culminó con la aprobación de la Ley de Educación de Cataluña. (LEC, Ley 12/2009) Entre otras cuestiones, esta ley se centró en promover algunas de las medidas más emblemáticas de la NGP en educación entre las que se encuentran la autonomía de centro, el fortalecimiento de la figura del director de escuela y la rendición de cuentas. (VERGER, 2016, p. 680)

De acordo com Verger (2016), a última reforma educacional espanhola (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre), pretendia modernizar a gestão e a organização das escolas, com base nos princípios da NGP. Não obstante ressalta que a Ley de Educación Catalana, aprovada em 2009, já contemplava muitos de seus preceitos, os quais foram ampliados posteriormente, para o âmbito espanhol.

Tal como na realidade britânica, são aspectos centrais para implantação da Nova Gestão Pública no contexto escolar, na região de Cataluña: fortalecimento da liderança do diretor de escola; *accountability*; incorporação da lógica privatista e adoção de princípios da gestão privada:

La percepción de una cierta falta de eficacia de los consejos escolares, junto con la creciente demanda de educación privada, ha dado legitimidad a los que abogan por la adopción de principios de gestión privada en las escuelas públicas. Para muchos legisladores, las escuelas privadas representan un ejemplo a seguir: gozan de autonomía de gestión y de organización; cuentan con un liderazgo fuerte y el equipo directivo contrata directamente a los profesores que mejor encajan en el 'ideario' del centro; y pueden generar ingresos a través de la oferta de servicios y de la captación de donaciones externas. (Idem)

Ainda de acordo com Verger *et al.*, as reformas sedimentadas pelas NGP, na região de Cataluña, contaram com o apoio da associação de diretores de escolas públicas intitulada Axia, a qual tem por objetivo fortalecer o papel dos diretores no sistema educacional e teve um papel chave na defesa do gerencialismo escolar no contexto do debate da LEC, Ley 12/2009. Não obstante, as reformas também foram alvo de resistência:

la oposición de los sindicatos de personal docente a la LEC fue feroz. En su opinión, las principales propuestas de la LEC socavaban el control democrático de las escuelas y conducirían a la atomización y la privatización

del sistema. La intensidad de su oposición a la política educativa del gobierno y a la figura de Maragall en particular no tenía precedentes en el período democrático, con la organización de cuatro huelgas sectoriales en dieciocho meses. No obstante, el Departamento de Educación no estaba abierto a las demandas de los sindicatos – especialmente de aquellas demandas contrarias a la autonomía escolar y a la modificación de la gestión escolar – porque alteraban excesivamente la esencia de la reforma (2015, p. 687)

Em meio a dissensos, a reforma foi aprovada e se reverberou mediante a Ley de Educación de Cataluña. (LEC, Ley 12/2009) a qual se centra na gestão e organização das escolas e se estrutura em três pilares fundamentais: autonomia escolar, direção e avaliação, com seus decretos correspondentes:

- a) El decreto de autonomía escolar (Decreto 102/2010, 3 de agosto, 2010) promueve que las escuelas tengan mayor autonomía en tres ámbitos principales: la gestión financiera, la organización escolar y la pedagogía. [...]
- b) El decreto de dirección (Decreto 155/2010, 2 de noviembre, 2010) promueve la profesionalización de la figura del director como gestor de la escuela, estableciendo y promoviendo mecanismos de evaluación y promoción para los directores – incluyendo incentivos salariales – y dándoles competencias en nuevos dominios, tales como la contratación de profesorado y la recaudación de fondos para la escuela. [...]
- c) decreto de evaluación (Decreto 177/2010, 23 de noviembre, 2010) se centra en la creación de una Agencia de Evaluación independiente con numerosas competencias sobre la evaluación de los directores, las escuelas, el desempeño de los docentes y los resultados de aprendizaje del alumnado. (Idem)

Sem embargo, a reforma educacional implementada na região de Cataluña, guarda similaridades com várias realidades educacionais europeias, no contexto de ascensão e consolidação do ideário da Nova Gestão Pública.

De acordo com Normand *et al.* (2015), também a França não ficou incólume a alguns efeitos dos preceitos reformistas ensejados pela NGP, uma vez que “el clima de pesimismo asociado al fracaso del sistema basado en la escuela comprensiva facilitó la introducción por parte de organizaciones internacionales de algunas recomendaciones relacionadas con la rendición de cuentas o accountability” (p. 727). No entanto, os autores ressaltam que, na realidade francesa, diferentes grupos políticos (esquerda e direita), se mantiveram hostis à introdução de diretrizes provenientes do mercado na educação.

Además, ambas presentan dudas en cuanto a gestión y “managerialización”. De forma tradicional, la izquierda se encuentra unida al funcionariado, desconfiando de los discursos empresarial y gerencial. Existe, en cambio, “otra” izquierda que está promoviendo algunas nuevas ideas sobre gobernanza, descentralización, democracia local y disminución de la intervención estatal. Ello, sin embargo, no ha llevado a los diseñadores de políticas franceses a convertirse al liberalismo y a las políticas de libre mercado: algunos de ellos están solamente reaccionando contra el estado burocrático, reclamando más eficiencia y calidad. En general, el sistema

educativo francés ha incluido algunos principios del New Public Management en su tradición burocrática. Sin embargo, tanto la izquierda como la derecha se mantienen hostiles a la introducción de ideas provenientes del mercado en educación. (Idem)

Os autores apresentam, em suas análises, um panorama dos legados das políticas de modernização na França enfocando vários dispositivos legais, a adoção de algumas tendências europeias, como também as idiossincrasias do sistema francês, sobretudo no que tange a práticas refratárias ao determinismo mercantil e o papel assumido pelos sindicatos no movimento de resistência. Dentre as legislações abordadas, enfocam a Lei de 2005, a qual

intentó resucitar el principio de autonomía escolar a través de una cautelosa concepción liberal. La medida principal fue la creación de una “dirección pedagógica”: los sindicatos se negaron a permitir que las cuestiones relacionadas con la enseñanza fueran tratadas desde el nivel de dirección administrativa, dado que muchos de los miembros de la dirección no eran competentes en el campo. Pero la dirección pedagógica, que sólo incluía a miembros del profesorado, pudo finalmente gestionar el currículum nacional así como las condiciones de enseñanza local. Sin embargo, su implementación fue larga y complicada, arrojando efectos decepcionantes. La ley 2005 asumió igualmente las recomendaciones de las organizaciones internacionales en relación a la diversificación del currículum escolar como medio para promover la efectividad y la equidad. El artículo 34 de la Ley contemplaba varias posibilidades para la innovación, permitiendo a los centros obtener mayor libertad fuera de las regulaciones nacionales. (NORMAND *et al*, 2015:7, p. 30)

A implantação da Nova Gestão Pública no contexto francês assume características bastante singulares equivalendo a um projeto de modernização educacional. Diferentemente de outros países, a França

ha resistido firmemente a tendencias de mercado y privatización. La educación permanece centralizada y bajo el estrecho control del Estado. El Estado se encuentra a cargo de la definición del currículum, de la carga lectiva, de la selección, contratación y trayectoria profesional del profesorado y otro tipo de personal, de la formación inicial y continua de estos, del control y la inspección de los centros, de la orientación e inserción profesional del alumnado, de los diplomas, certificaciones y reconocimiento de cualificaciones. Si la transferencia fue implementada en el sistema educativo dando más autonomía a los rectores, estos permanecen todavía muy dependientes de las decisiones tomadas por el Ministerio de Educación (2015, p. 732).

Com efeito, embora os desígnios da Nova Gestão Pública tenham influenciado as reformas educacionais na França - sobretudo no que se refere ao controle da profissão docente pela pressão de resultados oriunda da hegemonia do PISA, é possível evidenciar singularidade em seus processos. A marca de tal singularidade diz respeito sobretudo em razão dos efeitos

contestatórios e de resistência ensejados pela ação coletiva dos sindicatos às reconfigurações de natureza neogerencial da função pública do Estado.

As redefinições da esfera pública, embora fortemente contestadas em alguns contextos, como é o caso da França, são transversais e multifacetadas, assumindo dimensões transcontinentais.

No caso da América Latina as reformas educacionais de cunho mercantil são emblemáticas em países como Chile, Argentina e Brasil. No contexto argentino,

y a los sujetos e introducir la lógica del mercado em le espacio de lo publico. [...] estos nuevos sentidos assignados a lo público, qua plasman em la reforma educativa implementada en la Argentina en la última década, ensachan las fronteras de lo que se definió historicamente como educacion pública para incluir a la educación privada, a la par que se restringe la noción de universalidade vinculada com la escuela pública como espacio de materialización de derechos. (FELDFEBER, 2009, p. 105)

Destarte, a Ley de Transferências (nº 24.049) sancionada em dezembro de 1991 evidencia a prevalência da perspectiva privatista no setor público. De acordo com Vior (2012),

a sanção dessa Lei assegurou as prerrogativas do setor privado tanto no que se refere ao seu financiamento como no que se refere aos aspectos “doutrinários”, pedagógicos e organizativos. Além desse dispositivo legal, essa tendência foi fortalecida por meio da sanção da Ley Federal de Educación (nº 24.195) em 1993, a qual outorgou respaldo legal definitivo ao definir toda educação como pública e diferenciar as instituições pelo tipo de gestão estatal ou privada, concretizando assim históricas aspirações dos grupos privatistas.

São diversificadas as dimensões da tendência privatista no contexto educacional argentino. Feldfeber (2009) analisa as mutações da oferta estatal mediante a implementação do Régimen de Escuelas Experimentales ou escolas autogestionadas. O referido projeto surgiu a partir de um convênio firmado entre o governo provincial e a Fundación Gobierno y Sociedad que estruturou e vendeu o projeto à província, cuja base se inspira no modelo das *charter schools* estadunidenses. As escolas são geridas por associações civis e financiadas pelo Estado, e, ainda de acordo com Feldfeber,

las escuelas autogestionadas no fueron una demanda de la comunidad educativa que, muy por el contrario, expresó e expresa en buena medida su rechazo a la propuesta por considerarla una forma de privatización pública e introducción de los mecanismos y valores de mercado. (idem, p. 122)

A relação entre a esfera pública e privada no contexto argentino também é descrita por Vior (2012), por meio do Proyecto “Escuelas del Bicentenario”. A autora analisa como a partir de 2007, o Ministerio de Educación Nacional, seis Ministerios provinciales, o IIFE/UNESCO

(sede Buenos Aires), a Escuela de Educación de la Universidad Privada de San Andrés e o CONICET, junto com quarenta grandes empresas nacionais e transnacionais articulam o setor público e privado. Tal articulação tem um duplo objetivo, segundo seus propugnadores: colaborar com a melhoria de escolas primárias públicas que atendem a população vulnerável em todo país; contribuir com o desenho de políticas públicas, desenvolvendo dispositivos de melhorias “escalables, sustentables y replicables” (in: Suprimido para manter anonimato).

Com efeito, esta “nova” política gestada a partir de 2003 aprofundam os espaços dos setores privatistas, por meio de normas que garantem novos âmbitos de intervenção no desenho de políticas e na tomada de decisões na educação argentina.

A reforma do Estado no Brasil e as influências da Nova Gestão Pública no campo da educação

Na realidade brasileira, os princípios políticos e diretrizes operacionais para a materialização da reforma do Estado foram preconizados pelo Plano Diretor de Reforma do Estado elaborado por Bresser Pereira. O referido documento constitui-se em um marco referencial expressivo para a implementação da Nova Gestão Pública nas instâncias governamentais e contribuiu para intensificar a institucionalização de hibridismos na relação entre o setor público e privado ao desenvolver a política de publicização, na primeira gestão do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). No primeiro ano da mencionada gestão foi criado o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), responsável por implementar a Reforma da Gestão Pública, ou reforma gerencial do Estado, com a publicação do Plano Diretor da Reforma do Estado e o envio para o Congresso Nacional da emenda da administração pública que se transformaria, em 1998, na Emenda 19.

De acordo com o documento do Plano Diretor, na delimitação do tamanho do Estado estão envolvidas as ideias de privatização, publicização e terceirização. Pautado em um discurso modernizador e pretensiosamente sedutor, o Plano Diretor apresentou medidas consideradas necessárias para a reconstrução do Estado, superação da crise fiscal e aumento da governabilidade, mediante o tripé acima referido. Não obstante, além da clássica privatização, enquanto venda dos ativos públicos para o mercado, a publicização implica na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que o Estado presta, transformando uma organização estatal em uma organização de direito privado, pública e não-estatal.

Bresser, referenciando-se nas premissas da Terceira Via britânica, desenvolve a noção do público não-estatal no processo de implementação e execução das políticas sociais, as quais

incidem sobre diferentes esferas da sociedade. Para tanto assegura “a reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p. 12).

Tal proposição contribuiu para intensificar os mecanismos e crenças da necessidade de transferência da execução de atividades do poder público estatal para o setor público não estatal, ou seja, atividades não exclusivas do Estado como educação, saúde, cultura, dentre outros.

Além da modalidade “publicização” que assume centralidade nas proposições reformistas de Bresser-Pereira, as dimensões da privatização se reverberam de diferentes formas. De acordo com Adrião *et al.*,

[...] a análise das relações entre os setores público e privado não pode se limitar à sua caracterização jurídica, ainda que este aspecto não deva ser negligenciado. É o conjunto de responsabilidades compartilhadas ou transferidas do setor público para a instituição privada, bem como a centralidade das atividades previstas nesta transferência para a consecução de políticas públicas que consubstanciam a natureza da parceria. (2009, p. 802)

Destarte, a reforma do aparelho de Estado conduzida por Bresser-Pereira a partir de 1995, na realidade brasileira, deixaram marcas indelévels nos processos da relação entre o setor público e privado, levando diversas entidades da sociedade civil a assumirem responsabilidades básicas concernentes ao Estado, mediante um conjunto muito heterogêneo de entidades: Organizações Sociais, OSCIPs, ONGs, Fundações e Institutos (braços sociais de grandes empresas), Empresas com Responsabilidade Social, dentre outras. Na seção que se segue, após um breve histórico da trajetória de Minas Gerais em ações que evidenciam a estreita relação entre as esferas pública e privada no setor educacional, apresentaremos uma das faces da implementação da Nova Gestão Pública, mediante a participação do Instituto UNIBANCO na gestão escolar, na formação de professores e na organização escolar de escolas de Ensino Médio da rede estadual de ensino.

***Minas aponta o caminho*³: a Nova Gestão Pública e suas influências no campo educacional**

³ Menção ao título de uma Revista de divulgação das ações do Governo do Estado de Minas Gerais, publicada em 1993.

A adesão aos desígnios da Nova Gestão Pública pelo estado de Minas Gerais, ocorreu antes mesmo da reforma gerencial disseminada pelo MARE em 1995, figurando uma posição de vanguarda neste processo, norteadas pelo Projeto Pró-Qualidade. Conforme pesquisas realizadas anteriormente (SILVA, 2001; SILVA; LAMANA, 2014), as dimensões privatistas no âmbito da gestão escolar na realidade mineira assumiram concreticidade com o advento do sistema de parcerias entre empresa e escola, encaminhado pelo segmento empresarial e pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (na gestão do então Secretário Walfrido dos Mares Guias). Em uma síntese do relatório do *Pacto de Minas pela Educação*, lançado em 31-01-94, está publicada uma relação de 134 empresas e sua atuação nas respectivas cidades onde estão sendo desenvolvidos seus trabalhos nas escolas. O órgão catalisador e mediador das iniciativas empresariais para a educação foi a Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais (FIEMG).

A gestão da FIEMG, que teve início em janeiro de 1995, já colocava a educação entre seus eixos de ação e suas prioridades:

1-a inserção competitiva da indústria de Minas no mercado global; 2- a inclusão de centenas de lideranças empresariais em dezenas de conselhos, câmaras e comissões; 3- a educação como prioridade máxima para a indústria mineira”. (FIEMG, s/d.b *apud* SILVA, 2001: 228)

O então Secretário de Estado da Educação, Walfrido dos Mares Guias, ao defender a prioridade para o ensino fundamental, pauta-se em perspectivas da teoria do capital humano que indicam que uma mesma quantia investida no ensino fundamental gera um retorno muito maior para os indivíduos beneficiados e para a sociedade do que a mesma soma aplicada no ensino universitário e conclama o empresariado para participar do processo de adoção de escolas

Como empresários, os senhores devem apoiar os programas de adoção de escolas públicas. Tal adoção não deverá ser apenas uma forma de canalizar recursos para a Escola. Deve ser também uma oportunidade para que os empresários se familiarizem com as questões da educação e com os problemas das classes mais desassistidas da população. A adoção pode e deve ser conduzida de forma a motivar a comunidade a participar do dia-a-dia da Escola. A presença da empresa facilitará a continuidade de programas bem-concebidos em períodos de mudança de governo. A experiência gerencial dos empresários poderá ainda ser de grande valia para as escolas públicas motivadas em aperfeiçoar a sua administração. (Idem, p. 229)

A entidade de representação máxima do empresariado mineiro foi solícita a tal convocação. As ações da FIEMG foram realmente orgânicas e incisivas sendo estruturadas e difundidas por um conselho de educação. Quanto à função, ou *missão* do Conselho, o sistema

FIEMG afirma que “a razão de ser do Conselho de Educação da FIEMG é transformar empresas e escolas em parceiras para o desenvolvimento e para a construção da cidadania e dará prioridade ao ensino fundamental na escola pública” (1994:20 *apud* SILVA, 2001:251). As linhas de ação do Conselho de Educação da FIEMG são:

Ouvir o diretor, professores, alunos e pais; Discutir com a comunidade o que se espera da escola; Encorajar a escola a tomar iniciativas para melhorar; Apoiar professores inovadores; Proporcionar treinamento para os membros do colegiado escola; Promover visitas de professores e alunos à empresa; Ajudar o desenvolvimento pessoal e profissional de professores através da oferta de palestras e cursos; Convidar professores e alunos para palestras e cursos promovidos pela empresa para seus funcionários; Premiar os melhores alunos;

Premiar os professores cujos alunos se destaquem (uma forma de premiação é a doação de recursos para utilização pelo próprio professor na sala de aula); Dar destaque aos professores que apresentem os melhores índices de aprovação;

Divulgar entre os seus funcionários ações administrativas e pedagógicas de relevância desenvolvidas pela escola; Oferecer estágio para alunos e professores durante as férias escolares; - Ministras aulas e palestra especializadas em suas dependências; Ajudar alunos ‘problemáticos’ ou ‘desajustados’; Ajudar a formar vencedores: a auto-imagem, a auto-estima e as expectativas das crianças carentes podem ser elevadas através de: palestras proferidas por profissionais ‘modelo’; visitas a empresas de diversos setores; visitas a universidades; doar material e equipamento para a escola; Doar assinaturas de jornais e revistas para a escola; Ampliar os laços da escola parceira com a comunidade (doar tinta ou cimento para a comunidade pintar a escola ou construir um muro é socialmente mais interessante e produtivo do que a empresa fazê-lo diretamente); Convidar autoridades e celebridades locais e de fora para visitar e/ou dar aula na escola; Motivar voluntários (inclusive aposentados) a dar aulas de reforço para alunos que delas necessitem; Ceder funcionários para realizar trabalhos voluntários na escola; Colocar à disposição da escola – professores e/ou alunos – a estrutura de lazer da empresa, que pode incluir piscina, quadras de esporte e campo de futebol; Agir como ‘embaixador’ da escola junto a autoridades e órgãos de governo (FIEMG, 1993 *apud* SILVA, 2001: 253).

Um dos membros do Conselho de Educação, representante da FIEMG, justifica seu funcionamento da seguinte forma:

[...] então o Conselho de Educação visa exatamente trabalhar entre as empresas e as escolas buscando uma interação para fazer aquilo que a escola precisa e também para as empresas dizerem prá escola: ‘ô escola, esta educação que vocês estão dando não está atendendo as nossas necessidades, então nós precisamos negociar isso, como nós vamos fazer?’ Porque não adianta eu procurar um público voltado para um determinado ritmo de trabalho e objetivos filosóficos se na verdade a pessoa não está preparada para ver o mundo real, ele fica no mundo ideal. Então esse trabalho que a FIEMG se propõe a fazer é justamente discutir a interação escola/trabalho. Isso não quer dizer que queremos só preparar ‘burro de carga’ não. Nós temos que fazer

com que as pessoas pensem e com isso venham ajudar a resolver nossos problemas. (Entrevista. *Apud* SILVA, 2001: 254)

O entrevistado deixa claro que, por meio do estreitamento da relação escola/trabalho, os empresários poderão dizer à escola o tipo de trabalhador de que precisam “e com isso venha ajudar a resolver [seus] problemas” – uma reafirmação da antiga conexão entre o que a produção demanda e o que a escola deve responder.

Outro empresário, ao justificar o investimento de sua empresa na escola pública, afirma que:

É nosso dever cívico complementar as ações governo, afinal, nossas empresas serão as maiores beneficiadas. O empresário que não tiver uma visão voltada para o futuro, terá seu empreendimento fadado ao fracasso, e os frutos colhidos com o investimento na educação estão no futuro. O futuro pertence a nós empresários de hoje, não tenho que pensar apenas no meu sucesso pessoal como empreendedor de uma forma imediata, tenho que pensar no nome que irá ficar na minha empresa, na perenidade da organização, e no império empresarial a ser construído. Após longos anos de um vínculo estreito com os países desenvolvidos, hoje estou convicto mais do que nunca que só a educação promoverá o desenvolvimento econômico de um país e contribuirá com o triunfo das organizações empresariais. (Entrevista *apud* SILVA, 2001:252)

A função socializadora da escola seria, portanto, a habituação dos estudantes, a fim de garantir a sua adaptabilidade ao mundo da produção, criando uma dinâmica interna em consonância com esses espaços. Disso decorre a histórica busca de otimização dos meios numa dimensão pragmática e utilitarista de educação, além da adoção de parâmetros da política neoliberal incorporada pela administração empresarial para a gestão da escola. O conteúdo da cartilha produzida pela FIEMG é contundente e reitera as afirmações anteriores:

Por que a empresa deve se interessar pela escola pública?
Nada de caridade ou filantropia. O empresário deve ajudar e prestigiar a escola pública em seu próprio interesse. À medida que a tecnologia avança e a economia mundial se globaliza, a competitividade da empresa nacional passa a depender cada vez mais do nível de escolaridade do trabalhador brasileiro. Estamos hoje em desvantagem em relação ao primeiro mundo e em comparação com algumas nações emergentes. Enquanto o trabalhador brasileiro possui em média 3,5 anos de escolaridade, os trabalhadores dos chamados ‘tigres asiáticos’ (Coréia do Sul, Singapura e Taiwan) desfrutam de mais de dez anos. Isso significa que em média, eles são mais capazes do que nós de assimilar tecnologias e fazer funcionar os equipamentos mais recentes. Estamos também em desvantagem em relação aos nossos parceiros do mercosul. Na América Latina, apenas Honduras tem mais analfabetos na força de trabalho, em porcentagem, do que o Brasil. (1994:03 *apud* SILVA, 2001: 256)

Um número expressivo de empresas mineiras, por sua vez, aderiu às proposições e à conclamação da FIEMG e da SEE - MG para desenvolver o projeto de parcerias entre empresas e escolas em meados dos anos 1990, deixando marcas indeléveis no estabelecimento de parcerias entre o setor público e o setor privado, mediante múltiplos formatos.

Essa tendência se ampliou e aprofundou durante o governo de Aécio Neves (2003 e 2010) pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Sua plataforma governamental foi alicerçada no programa intitulado “Choque de Gestão”, elaborado pelo então secretário de Estado de Planejamento e Gestão, Antônio Anastasia (PSDB), sucessor do Aécio Neves no governo do estado entre 2010 e 2014. O Programa tinha como base a racionalização de processos; a modernização da gestão pública; a reestruturação do aparelho do Estado na busca pela eficiência e eficácia; a melhoria na qualidade e a redução dos gastos com os serviços públicos; a avaliação de desempenho institucional e individual; a transparência às ações das instituições públicas envolvidas; e a facilitação do controle social sobre a atividade administrativa estadual, aspectos previstos na Lei n. 17.600/2008.

Essa tendência gestorial anunciava a eficiência na resolução dos problemas fiscais e na administração pública do estado, em consonância com o movimento da nova gestão pública britânica, a qual preconiza a instalação da dinâmica gestorial privada no setor público para torná-lo mais eficaz.

Destarte, foram muitas e diversificadas as formas de corporificação desse processo na esfera educacional, mediante diferentes parcerias: Instituto Ayrton Senna⁴; Sebrae Minas: capacitações dos professores projeto Cultura Empreendedora, Projeto Jovem do Futuro do Instituto UNIBANCO, dentre outros.

O Instituto UNIBANCO priorizou sua atuação no campo educacional e assume dimensões amplas e aprofundadas sobre a organização e funcionamento do Ensino Médio da rede pública.

O Instituto Unibanco foi criado em 1982 para promover o investimento social privado do Unibanco, que em 2008 formou o conglomerado Itaú Unibanco. No ano de 2002, o Instituto redirecionou suas ações e passou a trabalhar prioritariamente com educação. A partir de 2007, com a criação do projeto Jovem de Futuro, a instituição se concentrou em atuar na melhoria do Ensino Médio público, por considerar essa fase estratégica para a formação da juventude e o desenvolvimento do país. (PORTAL UNIBANCO, 2018)

⁴ A esse respeito, consultar: ADRIÃO, T.; PERONI, V. Gestão Municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna. Goiânia, Funape; Recife: ANPAE, 2013

Com efeito, o Instituto Unibanco se propõe a disseminar “novas tecnologias ou metodologias que melhorem a qualidade e efetividade das políticas públicas”. As atividades do Instituto incidem sobre diferentes instâncias do Ensino Médio: avaliação; currículo; metodologias de ensino e aprendizagem; gestão da escola de forma coesa e bastante estruturada.

O modelo de governança do Jovem de Futuro é composto de Comitês Operacionais e Comitês Estaduais. O objetivo dessa estrutura é assegurar o alinhamento estratégico, tático e operacional da parceria entre as Secretarias Estaduais de Educação e o Instituto Unibanco. Os Comitês Operacionais são reuniões periódicas com representantes de diversas instâncias das Secretarias e a equipe do Instituto Unibanco para a discussão de temas relevantes a fim de que as escolas e as redes de ensino conquistem resultados cada vez melhores. Já os Comitês Estaduais contam com a presença do secretário de Educação e do superintendente do Instituto Unibanco em reuniões ao longo de cada ano para discutir como o Jovem de Futuro pode potencializar a melhoria na gestão e no aprendizado dos estudantes e as medidas complementares que precisam ser tomadas pela Secretaria. (Idem)

O projeto piloto foi implementado em Minas Gerais e Rio Grande do Sul, durante três anos.

Nesta fase piloto, o projeto gerou excelentes resultados no teste de impacto, que mostraram que os alunos das escolas atendidas tiveram um avanço significativo em relação aos estudantes das instituições não participantes, principalmente em Língua Portuguesa e em Matemática, disciplinas-alvo do Jovem de Futuro. Nas escolas da Grande Belo Horizonte da rede pública de ensino de Minas Gerais, por exemplo, as escolas nas quais o projeto não foi aplicado levariam 3,7 anos para atingir a meta de Língua Portuguesa e 6,3 anos para atingir a de Matemática. O progresso que as escolas da grande Porto Alegre obtiveram em Língua Portuguesa só poderia ser alcançado pelas escolas não atendidas em 3,7 anos. Esse mesmo grupo levaria 23 anos para atingir a meta em Matemática. (Idem, Ibidem)

As ações do Instituto têm alcançado patamares de legitimidade no interior da esfera pública, mediante um discurso ufanista, redentor e pautado no autoelogio de seu trabalho. De acordo com seus propugnadores a partir dos resultados exitosos nas metas de aprendizado de matemática e português,

O Jovem de Futuro consolidou-se como uma tecnologia viável para reprodução em larga escala, e atualmente está em sua fase de disseminação, sendo desenvolvido em parceria com o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência (SAE) e cinco Secretarias Estaduais de Educação, como política pública estadual de ensino no Ceará, em Goiás, no Mato Grosso do Sul, no Pará e no Piauí, para melhoria do Ensino Médio público. (Idem, Ibidem)

O trabalho de governança do Instituto Unibanco realiza também monitoramento do desempenho dos alunos, por meio do “Circuito de Gestão”, o qual diz respeito a um processo,

intitulado “Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados (SMAR)”. Tal processo visa analisar o desempenho das escolas e apresentar por três vezes por ano aos responsáveis das diversas instâncias da rede estadual de educação (escolas, diretorias regionais e Secretarias) os seguintes indicadores de resultado: frequência dos alunos, notas das avaliações internas bimestrais/trimestrais e nota das avaliações externas. Segundo seus idealizadores, os objetivos desse processo são fortalecer a gestão escolar, analisar os resultados das avaliações, verificar a distância entre resultados e a meta anual da escola, subsidiar tomadas de decisão para o atingimento das metas e mobilizar todas as instâncias da gestão em benefício dos resultados escolares (UNIBANCO, 2017).

Ainda de acordo com o Instituto, o Circuito de Gestão é o método que concretiza a Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem (GEPR) e permite orientar e organizar os processos, responsabilidades e atividades da gestão escolar em todas as instâncias (escolas, regionais e Secretarias), bem como cria procedimentos para a conexão entre essas instâncias.

Esse método foi inspirado no PDCA (*plan, do, check, act*), que em português significa planejar, executar, checar e atuar/ajustar. Criado na década de 1920 por Walter A. Shewhart, o PDCA é atualmente aplicado na melhoria contínua de processos de gestão. O Circuito de Gestão permite aos gestores escolares identificar, com precisão, as causas que dificultam a aprendizagem e desenvolver ações efetivas para obter resultados positivos. Para isso, é composto de quatro etapas: Planejamento, Execução do Plano de Ação, Monitoramento e Avaliação de Resultados e Correção de Rotas (Idem, *Ibidem*).

Observa-se, pois, uma estreita vinculação do Instituto com a esfera estatal, mediante a participação da Secretaria de Estado da Educação e escolas públicas. As ações do Instituto são estruturais uma vez que têm alcances sobre múltiplos espaços: assessoria técnica às Secretarias de Educação e às escolas; atuação de agentes do Instituto no interior da Secretaria de Educação para garantir a execução do projeto; monitoramento constante dos indicadores de aderência do Jovem de Futuro nos estados, em articulação direta com os gestores dos órgãos locais; disponibilização de insumos, procedimentos, protocolos, estratégias e mecanismos para que os gestores e as equipes técnicas “desempenhem suas funções de forma adequada”; elaboração de metas voltadas ao Ensino Médio em cada escola, para melhorar os índices dos estados; elaboração de um cálculo de metas com o objetivo de gerar corresponsabilização das diversas instâncias da educação com as escolas no atingimento dos resultados; cursos de capacitação para professores, gestores escolares e supervisores das Secretarias, que assumem um papel multiplicador nas escolas e nas redes de ensino; oferecimento de módulos de formação de professores presenciais e a distância com oferta de materiais de apoio para os conteúdos

trabalhados; disponibilização aos professores de metodologias pedagógicas elaboradas pelo Instituto Unibanco, o desenvolvimento de atividades com os estudantes; oferta de **Curso Semipresencial de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem; realização de oficinas de Protocolos de Gestão**, destinadas aos supervisores, visando apoiar o uso dos protocolos de gestão escolar nas escolas; **Oficinas de Protocolos para Visitas Técnicas**, em que são trabalhadas as diretrizes e os materiais orientadores das visitas técnicas feitas às escolas para implantar o Circuito de Gestão; **Seminários Estaduais de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem**.

Considerações finais

O nível de organicidade dos princípios da NGP veiculados na dinâmica escolar do Ensino Médio em Minas Gerais reafirma a tese apresentada no início do texto, a qual assevera que o provimento de bens sociais pela esfera privada não é desprovido de interesses voltados para a autovalorização das entidades que a compõe, como também para produção de um *homo economicus* consoante com o *modus operandi* neoliberal em voga. Com efeito, a intensificação da lógica privatista no âmbito estatal, mediante os desígnios da NGP, contribui para produzir mutações no sentido público da escola pública mediante os seguintes aspectos: deslocamento dos âmbitos de referência da escola cidadã para a esfera econômica e modelos gerenciais do mercado; transplante de técnicas de gerenciamento do setor produtivo para o escolar como forma de veiculação do *habitus* empresarial nos agentes educacionais; disseminação do discurso da ineficiência e improdutividade da escola pública como estratégia para a legitimação da soberania do mercado como garantidores da qualidade; aprofundamento da atuação dos setores privatistas no desenho de políticas e na tomada de decisões sobre a escola pública.

Essa tendência em franca expansão em diferentes países do globo guarda muitas similaridades com a realidade brasileira, expressas nas reformas educacionais ensejadas durante quase três décadas no estado de Minas Gerais. O sedutor discurso da eficácia da lógica privatista na educação camufla as dinâmicas societárias de corte estrutural que aprofundam a exclusão social, visando a legitimidade e hegemonia do “capitalismo civilizado”. O processo em tela é constitutivo de um expressivo estabelecimento das conexões entre a dinâmica escolar e a dinâmica empresarial, os quais provocam de forma acentuada o ajustamento da escola ao universo mercantil e são reatoras das dinâmicas de poder, que historicamente segrega, exclui ou oprime determinados sujeitos da arena educacional.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; *et al.* Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educ. Soc.**, v. 30, n. 108, out., 2009.
- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BOURDIEU, P. **Contrafogos, táticas para a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro, Zahar, 1998.
- BRASIL. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.
- DEROUE, J.L.; NORMAND, R.; PACHECO, R.G.P.; La modernización del sistema educativo en Francia: la nueva gestión pública entre la afirmación del Estado y la gobernanza descentralizada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 723-741, jul./set., 2015
- FELDFEBER, M. Estado e reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública em la Argentina in: Feldefeber, M (comp.) **Los sentidos de lo publico. Reflexiones desde el campo educativo**, Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2009.
- HALL, D.; GUNTER, H. A nova gestão pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 743-758, jul./set. 2015.
- HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 13 ed. São Paulo: Edições Loyola. 2004.
- NEWMAN J. CLARKE J. Gerencialismo. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/03.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.
- NORMAND, R. A profissão docente à prova da Nova Gestão Pública: a reforma inglesa da Terceira Via. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 37-50, maio/ago. 2013
- OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015
- RICHTER, L. M. **Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

SANO, H. ABRUCIO, L.F. Promessas e resultados da nova gestão pública no Brasil: o caso das organizações sociais de saúde em São Paulo in: **Revista de Administração de Empresas**, v. 48, n. 3, jul./set. 2008.

SILVA, M.V. Empresa e Escola: do discurso da sedução a uma relação complexa, Tese (Tese de Doutorado em Educação) – UNICAMP. Campinas. 2001.

SILVA, M. V.; DINIZ, P. V. Lamana . Enredamentos históricos da participação da esfera privada na questão social e no setor educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 43-59, jan.-mar. 2014.

VERGER, T.; CURRAN, M.; PARCERISA, L. La trayectoria de una reforma educativa global: el caso de la Nueva Gestión Pública en el sistema educativo catalán. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 675-697, jul./set., 2015

VIOR, S. Privatización de la educación: fragmentación y disolución de los “interesses comunes” em la sociedade argentina “posneoliberal” in: GOUVEIA, A.B.; FERNANDES, M.D (orgs). **Relações público e privado na educação: embates e desdobramentos para a democratização da educação**. São Paulo: Xamã, 2013.

Como referenciar:

SILVA, Maria Vieira.; RICHTER, Leonice Matilde. A adoção da nova gestão pública nas agendas governamentais em diferentes países: influências nas reformas educacionais e no ensino médio mineiro. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1276-1296, dez., 2018 ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v22iesp3.12012

Submetido em: 10/10/2018

Aprovado em: 16/11/2018