

Projeto Somar: os caminhos da privatização da gestão da educação pública no estado de Minas Gerais após 5 anos de implementação¹

Somar Project: the paths of privatization in the management of public education in the state of Minas Gerais after five years of implementation

Proyecto Somar: Los caminos de la privatización de la gestión de la educación pública en el estado de Minas Gerais tras cinco años de implementación

Lara Cristina Evaristo Rodrigues²
Universidade Federal de Uberlândia

Vilma Aparecida de Souza³
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo: O estudo analisa o Projeto Somar, implementado em 2020 no contexto das políticas educacionais do governo de Romeu Zema (2019-2022) em Minas Gerais, como expressão das reconfigurações contemporâneas da gestão pública educacional sob a lógica neoliberal. A investigação analisa a transferência da gestão de três escolas públicas estaduais para organizações sociais, sob o avanço de formas indiretas de privatização que tensionam o caráter público da educação após 5 anos de implementação do projeto. Inserido em um movimento mais amplo de mercantilização do ensino, o projeto sinaliza a intensificação das relações público-privadas e a redefinição do papel do Estado. Metodologicamente, a pesquisa articula revisão bibliográfica e análise documental, buscando apreender o fenômeno em sua dimensão histórica e contraditória. Os resultados indicam que, embora apresentado como estratégia de eficiência, o modelo compromete princípios democráticos e reforça a influência do capital na organização da escola pública, traçando implicações profundas para a educação mineira.

Palavras-chave: Privatização; Projeto Somar; Público-Privado; Romeu Zema.

Abstract: This study analyzes the *Projeto Somar*, implemented in 2020 within the context of the educational policies of the Romeu Zema (2019-2022) administration in Minas Gerais, as an expression of contemporary reconfigurations of public educational management under neoliberal logic. The investigation examines the transfer of the management of three state public schools to social organizations, highlighting the advancement of indirect forms of privatization that challenge the public character of education after five years of the project's implementation. Inserted within a broader movement of the commodification of education, the project signals the intensification of public-private relations and the redefinition of the role of the State. Methodologically, the research articulates a literature review and document analysis, seeking to apprehend

¹ A presente investigação é recorte de uma pesquisa de Mestrado em educação, concluída no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU).

²Doutoranda em Educação. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia, Minas Gerais (MG), Brasil. E-mail: laraevaristo2@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9617060027911397>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4903-9574>. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG (CHAMADA FAPEMIG 01/2021 - DEMANDA UNIVERSAL - PROJETO APQ-01517-21).

³Doutora em Educação. Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais (MG), Brasil. E-mail: vilmasouza@ufu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1776641740982053>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9420-0908>.

the phenomenon in its historical and contradictory dimensions. The results indicate that, although presented as an efficiency strategy, the model undermines democratic principles and reinforces the influence of capital in the organization of public schooling, producing profound implications for education in Minas Gerais.

Keywords: Privatization; Projeto Somar; Public-Private Relations; Romeu Zema.

Resumen: El estudio analiza el *Projeto Somar*, implementado en 2020 en el contexto de las políticas educativas del gobierno de Romeu Zema (2019-2022) en Minas Gerais, como una expresión de las reconfiguraciones contemporáneas de la gestión pública educativa bajo la lógica neoliberal. La investigación examina la transferencia de la gestión de tres escuelas públicas estatales a organizaciones sociales, evidenciando el avance de formas indirectas de privatización que tensionan el carácter público de la educación tras cinco años de implementación del proyecto. Inserto en un movimiento más amplio de mercantilización de la enseñanza, el proyecto señala la intensificación de las relaciones público-privadas y la redefinición del papel del Estado. Metodológicamente, la investigación articula revisión bibliográfica y análisis documental, buscando comprender el fenómeno en su dimensión histórica y contradictoria. Los resultados indican que, aunque se presenta como una estrategia de eficiencia, el modelo compromete principios democráticos y refuerza la influencia del capital en la organización de la escuela pública, generando profundas implicaciones para la educación en Minas Gerais.

Palabras clave: Privatización; Projeto Somar; Público-Privado; Romeu Zema.

Recebido em: 15 de janeiro de 2026

Aceito em: 13 de maio de 2026

Introdução

O presente estudo tem como objeto de investigação o Projeto Somar, política educacional implementada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), no contexto das reformas orientadas por princípios neoliberais no governo de Romeu Zema (2019–2022). Concebido como um projeto “piloto”, o anúncio e discussão do Projeto Somar teve início em 2020, mas ele só foi publicado e implementado efetivamente em 2021 pela SEE/MG, com duração prevista de cinco anos, que seria testado em três escolas estaduais⁴, por um período de 54 meses, finalizando no segundo semestre de 2025, e, caso os resultados fossem melhores que estavam antes da implantação do projeto, a proposta seria que o Projeto poderia se estender por toda a rede estadual de ensino de MG (Rodrigues, 2023). Nesses moldes, o Somar foi estruturado com a finalidade de “testar” a transferência da gestão de escolas públicas estaduais para organizações sociais privadas, sob o argumento de promover maior eficiência administrativa e melhoria dos indicadores educacionais.

⁴ E. E. Francisco Menezes Filho (Belo Horizonte – MG); E. E. Maria Andrade Resende (Belo Horizonte – MG); e E. E. Cel. Adelino Castelo Branco (Sabará – MG).

Inserido em um cenário mais amplo de reconfiguração do papel do Estado nas políticas sociais, o Projeto Somar materializa formas contemporâneas de privatização da educação pública, especialmente por meio da chamada gestão compartilhada, na qual a propriedade permanece estatal, mas a condução administrativa e pedagógica é delegada a agentes privados (Pereira; Paiva e Rodrigues, 2024). Tal movimento não se constitui como fenômeno isolado, mas integra um processo histórico de avanço das privatizações na educação básica brasileira, vinculado à expansão da lógica de mercado sobre direitos previstos constitucionalmente (Freitas, 2018).

No estado de Minas Gerais, esse processo ganha contornos específicos ao se articular com diretrizes governamentais que defendem a redução da atuação estatal e a ampliação das parcerias com o setor privado como estratégia de gestão, como é o caso de Romeu Zema, representante do Partido NOVO⁵. Nesse sentido, o Projeto Somar emerge como expressão concreta de um projeto político que compreende a educação não apenas como direito social, mas “como campo potencial de investimento e racionalização gerencial, alinhado às reformas estruturais iniciadas nas décadas de 1990 e intensificadas no cenário contemporâneo” (Freitas, 2018, p.37).

Considerando que a proposta foi concebida para vigorar por um período de cinco anos, torna-se fundamental, no ano de 2026, proceder a uma análise que articule o momento de sua implementação às suas atualizações mais recentes, buscando apreender suas continuidades, inflexões e desdobramentos. Tal recorte temporal possibilita compreender o projeto não apenas em sua formulação inicial, mas enquanto processo histórico em desenvolvimento, marcado por contradições, disputas e reconfigurações.

Diante disso, o estudo orienta-se pela seguinte problemática: quais são as implicações da implementação do Projeto Somar para a educação pública mineira, especialmente no que se refere à intensificação das privatizações na gestão educacional? A partir dessa questão, busca-se analisar o projeto em sua totalidade concreta, destacando como as formas de empresariamento da educação se materializam no cotidiano escolar e quais são seus impactos sobre a gestão, o trabalho docente e os princípios democráticos que historicamente fundamentam a escola pública.

Ancorada em uma perspectiva crítico-dialética (Gramsci, 1966), a investigação compreende o Projeto Somar como expressão de um movimento mais amplo de

⁵ É um partido político brasileiro de direita fundado em 2011. Segundo o partido, que diz rejeitar rótulos políticos, seu principal posicionamento consiste na defesa das liberdades civis, com incentivo ao empreendedorismo. Segundo os fundadores, o partido tem como princípio a defesa da liberdade econômica e liberdade individual além da proposta de Estado Mínimo (Novo, 2018).

mercantilização da educação (Adrião, 2018), no qual a expansão do capital sobre o setor público se realiza por meio de múltiplas estratégias, nem sempre explícitas, mas profundamente estruturantes. Nesse sentido, analisar tal política implica desvelar suas determinações históricas, seus interesses subjacentes e suas implicações para a garantia do direito à educação pública, gratuita e de qualidade.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, a investigação fundamenta-se, inicialmente, em uma pesquisa bibliográfica, cuja finalidade consistiu no aprofundamento do referencial teórico que sustenta a análise e orienta a interpretação dos dados produzidos, nesse sentido, para subsidiar as discussões desenvolvidas, mobilizaram-se contribuições de autores que problematizam a reconfiguração do papel do Estado e o avanço do capital na educação, tais como Laval (2019), Freitas (2018), Evangelista (2013; 2018), Fontes (2010; 2020) e Peroni (2018), entre outros.

Conforme assinala Minayo (2013, p. 22), “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e o potencial criativo [atento] do pesquisador”. Nessa direção, o percurso metodológico adotado ancora-se em uma abordagem qualitativa, de natureza documental, conforme delineado por Esteban (2010) e Cellard (2008). Tal escolha justifica-se pela possibilidade de apreender os fenômenos investigados em sua complexidade, a partir da produção de dados descritivos construídos na relação direta entre o pesquisador e o contexto analisado. Importa destacar que o rigor metodológico exige do pesquisador domínio teórico e técnico, a fim de evitar a produção de análises superficiais ou a coleta de dados desarticulados do problema de pesquisa.

Em um segundo momento, desenvolveu-se uma pesquisa documental, com o objetivo de examinar materiais oficiais produzidos pelo governo de Romeu Zema e pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), especialmente aqueles relacionados ao Projeto Somar e às parcerias com o setor privado na educação.

Cabe ressaltar que as escolhas metodológicas não se constituem como neutras, mas expressam posicionamentos teóricos e políticos frente ao objeto investigado. Assim, o percurso adotado articula a análise de documentos e produções teóricas, buscando compreender o fenômeno em sua historicidade e em suas determinações concretas. Desse modo, o Projeto Somar é analisado como um fenômeno complexo e contraditório, que envolve múltiplos atores e expressa tendências mais amplas de reconfiguração das políticas educacionais sob a hegemonia neoliberal. A partir dessa abordagem, torna-se possível evidenciar não apenas a diversidade de formas assumidas pelas privatizações na educação, mas também seus efeitos sobre a organização da escola pública, o trabalho docente e os princípios que sustentam o direito à educação, aspectos que serão aprofundados nas seções seguintes.

O “NOVO” na gestão educacional mineira

A ascensão de Romeu Zema ao governo de Minas Gerais, nas eleições de 2018, foi marcada por um discurso de ruptura com modelos anteriores de gestão pública, fortemente associado à identidade de seu partido, o NOVO, cuja própria denominação sugere a promessa de mudança. Nesse contexto, o plano de governo intitulado *Liberdade ainda que tardia*, apresentado ao Tribunal Superior Eleitoral, estruturou-se como a principal referência programática da candidatura, organizando-se em cinco eixos considerados prioritários: Gestão de Estado, Geração de Riqueza, Saúde, Segurança Pública e Educação.

Uma análise mais detida do documento destaca, desde suas primeiras formulações, a centralidade atribuída às parcerias público-privadas (PPPs) como estratégia de gestão, especialmente no campo educacional. Tal orientação torna-se evidente no trecho em que se afirma: “Estado demais, gastos públicos demais, corrupção demais, impostos demais. [...] Acreditamos que a garantia da liberdade é a única e verdadeira função do estado, e que, por isso, ele deve ser mínimo” (Partido Novo, 2018, p. 4). Esse posicionamento explicita a filiação do plano a princípios característicos do neoliberalismo, tais como a defesa do Estado mínimo, a valorização do individualismo e a centralidade da liberdade de escolha. Como aponta Brown (2019), tais discursos não apenas orientam políticas públicas, mas também produzem formas específicas de subjetivação alinhadas à racionalidade neoliberal.

Ao longo do documento, observa-se a recorrência de propostas que incentivam a transferência de responsabilidades do Estado para outros agentes, especialmente o setor privado. Nesse sentido, o plano afirma: “O Estado não resolve todos os problemas [...] é possível delegar algumas de suas funções por meio de concessões, parcerias público-privadas e ações de desestatização” (Partido Novo, 2018, p. 15). Essa perspectiva destaca uma concepção de Estado orientada pela lógica de mercado, na qual a eficiência é associada à atuação privada. Entretanto, conforme problematiza Freitas (2018), essa defesa de um Estado reduzido não implica sua ausência, mas sua reconfiguração: trata-se de um Estado que se retrai no campo das políticas sociais e se expande na garantia das condições de reprodução do capital.

Nessa direção, Peroni (2018) e Harvey (1989) destacam que o chamado “Estado mínimo” opera, na prática, como um Estado máximo para o capital, ao criar condições favoráveis à acumulação, inclusive por meio da transferência de recursos públicos para o setor privado. Assim, no campo educacional, essa lógica se materializa na proposição de

estratégias que aproximam a escola pública dos mecanismos de funcionamento do mercado. O plano sugere, por exemplo, a ampliação do acesso ao ensino privado e a adoção de instrumentos como vouchers, créditos fiscais e parcerias com a iniciativa privada, ainda que reconheça limitações legais para sua implementação: “Mesmo diante de limitações legais é possível realizar PPPs [...] incluindo o gerenciamento da área administrativa” (Partido Novo, 2018, p. 35). Tal proposição está ancorada na ideia de que a gestão privada seria, por natureza, mais eficiente, argumento criticado por Fontes (2020), que evidencia como essa suposição contribui para a deslegitimação do serviço público e para a naturalização das parcerias público-privadas como solução inevitável.

A seção do plano de governo dedicada à educação reforça essa perspectiva ao apresentar dados do Ideb que apontam diferenças entre redes pública e privada, construindo uma narrativa que associa desempenho educacional à eficiência gerencial. Ao destacar o aumento dos investimentos públicos sem correspondência proporcional nos resultados, o documento sugere uma suposta ineficiência do setor público, desconsiderando fatores estruturais e históricos que atravessam a educação brasileira.

Diante desse cenário, o plano de governo explicita a adoção de mecanismos típicos da lógica concorrencial, ao afirmar que “a permanência das instituições privadas no mercado dependeria de seu desempenho, ao contrário das escolas públicas”. A partir dessa leitura, propõe-se a incorporação de “práticas gerenciais, avaliações mais rígidas e ampliação das parcerias público-privadas” (Partido Novo, 2018, p. 36).

Assim, essa concepção da gestão Zema insere a educação no circuito de valorização do capital, na medida em que, como argumenta Harvey (1989), a disponibilização de recursos públicos para agentes privados constitui condição fundamental para a reprodução capitalista. Nesse viés, a privatização não se restringe à transferência de propriedade, mas envolve a incorporação de lógicas mercantis na gestão pública (Peroni, 2018).

No que se refere à carreira docente, o plano também evidencia uma inflexão gerencial ao propor a vinculação da progressão profissional ao desempenho, relativizando a importância da experiência e da formação. Segundo o documento: “A evolução de carreira dos docentes tem que se pautar pelo seu desempenho, impactando diretamente na remuneração variável” (Partido Novo, 2018, p. 37). Essa proposta reforça a lógica meritocrática, que, embora apresentada como instrumento de valorização, desconsidera as condições concretas de trabalho docente e as desigualdades estruturais do sistema educacional.

De modo geral, as diretrizes apresentadas no plano de governo como PPPs, competitividade, autonomia gerencial e desburocratização, já sinalizavam a incorporação de princípios neoliberais na formulação das políticas educacionais na gestão de Romeu Zema.

Conforme Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo opera como uma racionalidade que orienta práticas e subjetividades, naturalizando a concorrência e a lógica empresarial em diferentes esferas sociais. Isso se traduz conforme Gramsci (1966), ao afirmar que os discursos não são neutros, mas expressam concepções de mundo e disputas de hegemonia. Nesse sentido, como afirma Evangelista (2009), embora diferentes grupos possam utilizar os mesmos termos, os sentidos atribuídos a eles são marcados por suas posições sociais e interesses.

Ao analisar a trajetória política de Romeu Zema, de empresário sem experiência prévia na política à reeleição em primeiro turno em 2022, está associada à consolidação de um projeto alinhado à racionalidade neoliberal. Conforme destacam Silva, Valente e Pereira (2019), as políticas implementadas em Minas Gerais nesse período evidenciam a centralidade da privatização como estratégia de gestão, articulada à ideia de eficiência e à redução do papel do Estado. Nesse contexto, a defesa das parcerias com o setor privado é justificada por ele, pela suposta incapacidade do Estado de responder às demandas sociais: “[...] o governo sozinho não consegue ser eficiente às inúmeras demandas da população” (Partido Novo, 2018, p. 16).

Reforçando assim, a adoção do modelo gerencial como paradigma de gestão pública, incorporando princípios como produtividade, avaliação de desempenho e descentralização, ao mesmo tempo em que redefine o papel do Estado na garantia do direito à educação, como é o caso do Projeto Somar.

O Projeto Somar

No final do ano de 2020, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais anunciou a implementação de um projeto piloto denominado *Projeto Somar*, cuja proposta central consistia no compartilhamento da gestão de escolas públicas com entidades do setor privado. Tal iniciativa foi justificada pelo governo como uma estratégia para elevar a qualidade da educação em unidades escolares que apresentavam baixos resultados em avaliações externas.

O Projeto Somar foi apresentado publicamente em 28 de abril de 2021, por meio do portal da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), sendo posteriormente oficializado em maio do mesmo ano, durante o contexto da pandemia de Covid-19, com sua publicação no Diário Oficial do Estado. De maneira geral, a proposta consiste na transferência da gestão de escolas estaduais de ensino médio para Organizações da Sociedade Civil (OSC), sem fins lucrativos, mantendo-se o financiamento público. Em outras palavras, trata-se de um arranjo no qual os recursos permanecem estatais, mas a condução administrativa e gerencial é delegada ao setor privado, configurando um processo de privatização da gestão educacional (Adrião, 2018).

A justificativa para a implementação desse modelo encontra respaldo no próprio plano de governo de Romeu Zema, conforme destacamos inicialmente, plano esse que sustenta a ideia de que o Estado não deve ser o responsável direto por todos os serviços públicos, sobretudo diante de sua suposta ineficiência: “Atualmente, o estado monopoliza vários serviços públicos que não precisam, necessariamente, ser oferecidos diretamente pelo estado. No entanto, o governo não consegue ser eficiente para responder, com sua própria estrutura, às inúmeras demandas da população” (Partido Novo, 2018, p. 1).

A operacionalização do projeto teve início em agosto de 2021, quando as escolas selecionadas passaram a funcionar sob a gestão da organização vencedora do processo licitatório, a CETEB⁶ – Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia, empresa cuja finalidade não tinha até o momento, qualquer vínculo com a educação básica pública. O contrato firmado previa a execução das atividades ao longo dos cinco meses restantes de 2021, acrescidos de um período de quatro anos de parceria entre o poder público e a entidade privada responsável pela gestão.

Tal configuração deixa claro o movimento de incorporação de agentes privados na condução de políticas públicas educacionais, em consonância com o que Peroni (2018, p. 51) denomina de “privatização por dentro” da educação pública. Segundo a autora, o setor privado mercantil tem atuado de forma estratégica na definição das diretrizes e na organização das políticas educacionais, influenciando seus conteúdos e formas de implementação, o que “tensiona a compreensão da educação como direito social e bem público” (Peroni, 2018, p. 54).

Em 1º de outubro de 2021, foi firmado, entre a SEE/MG e a CETEB, o Termo de Colaboração referente à gestão compartilhada das três unidades escolares participantes do Projeto Somar. Esse instrumento estabeleceu um plano de trabalho no qual foram previstas as ações a serem desenvolvidas pela CETEB no âmbito das instituições de ensino durante o período de vigência contratual. No referido documento, encontram-se definidas, para cada escola, as atribuições relacionadas à gestão compartilhada, bem como as obrigações assumidas pelas partes envolvidas.

Justificativa FUNDAMENTADA, objetivos e finalidade do Termo de Colaboração: **Considerado como o "maior desafio para a educação básica" o Ensino Médio em Minas Gerais, vem apresentando resultados estagnados e abaixo das metas nacionais em longa série histórica**, o Governo de Minas Gerais através da Secretaria de Estado da Educação, reforça a necessidade de buscar alternativas que resultem em melhores resultados para o Ensino Médio, Importante destacar que o conjunto de ações que vêm sendo desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação nos últimos três anos já demonstram uma melhoria

⁶ OSC sem fins lucrativos, selecionada por meio de edital de chamamento público.

dos índices do IDEB. **Na busca da melhoria de resultados do ensino médio na rede estadual** a parceria com a Associação Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia - CETEB, Organização da Sociedade Civil - OSC, e o Estado de Minas Gerais, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação para a gestão compartilhada da Escola Estadual, surge ancorada no Projeto Somar, através de Termo de Colaboração, que tem como propósito 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, 2021 – grifos nossos).

O Termo de Colaboração previa vigência de 1.550 dias corridos, com início programado para 29 de outubro de 2021 e término em 25 de janeiro de 2026, totalizando, assim, o período de cinco anos inicialmente proposto para a execução do projeto-piloto. No cronograma de execução, foram estabelecidas três metas principais. A primeira consistia na implementação da transição do modelo de gestão, prevista para o período de 21 de outubro a 31 de dezembro de 2021. A segunda meta referia-se à garantia do custeio operacional, conforme os itens descritos na planilha orçamentária, no intervalo de 4 de outubro a 31 de dezembro de 2021. Já a terceira meta dizia respeito à implementação e consolidação do modelo de gestão compartilhada nas escolas, abrangendo o período de 1º de janeiro de 2022 a 31 de dezembro de 2025.

Objetivo Geral: Assegurar, por meio da gestão compartilhada da unidade de ensino citada, a melhoria da qualidade do ensino embasado no princípio constitucional do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas no contexto de implementação do Novo Ensino Médio.

Objetivos Específicos: **Elevar os indicadores educacionais no contexto da Escola;** [...] **Fortalecer e ampliar o número de parcerias entre a Unidade Escolar e Instituições Públicas e Privadas do seu entorno;** Reduzir o índice de evasão; Desenvolver e implantar um programa de formação continuada para colaboradores e docentes; **Garantir a gestão compartilhada,** [...] **Elevar os indicadores educacionais de fluxo e rendimento no contexto da Escola;** Implementar o novo Currículo de Referência de Ensino Médio [...] (SEE/MG, 2021 – grifos nossos).

Além da definição das metas e objetivos, o documento também apresentava demonstrativos relativos à aplicação dos recursos públicos pela entidade contratada, explicitando a forma como os valores repassados pela SEE/MG deveriam ser executados ao longo da parceria. O montante total previsto para os cinco anos aproximava-se de R\$ 15 milhões por escola, o que evidencia a dimensão financeira do projeto e o volume de recursos públicos mobilizados para sua implementação. Somado a isso, o termo previa mecanismos de acompanhamento e controle, incluindo a prestação de contas anual e a apresentação periódica de indicadores por parte da instituição contratada à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, de modo a formalizar o monitoramento administrativo e financeiro da parceria.

Para fins de caracterização, a literatura sobre políticas educacionais tem destacado que iniciativas dessa natureza se inserem em processos mais amplos de privatização da educação, que podem ocorrer em diferentes níveis. De acordo com Adrião (2018), tais processos se manifestam tanto no âmbito das redes públicas de ensino, quando se observa a incorporação de lógicas privadas na gestão educacional, quanto no nível das unidades escolares, quando a gestão é diretamente transferida a agentes externos. Em ambos os casos, trata-se da delegação, por parte do Estado, das decisões relativas às finalidades da educação e aos meios necessários à sua concretização.

No caso do Projeto Somar, o governo estadual sustenta que a adoção de um novo modelo de gestão, baseado no compartilhamento com Organizações da Sociedade Civil (OSCs), contribuiria para a melhoria da qualidade do ensino, especialmente no contexto da implementação do Novo Ensino Médio (NEM). Entretanto, essa proposta deve ser analisada à luz de seus desdobramentos concretos, sobretudo no que diz respeito à reorganização curricular e às implicações para a formação dos estudantes.

Nesse sentido, a flexibilização curricular promovida pelo NEM, articulada a iniciativas como o Projeto Somar, tende a aprofundar desigualdades educacionais, uma vez que transfere ao estudante parte da responsabilidade por sua formação. Considerando que os alunos da escola pública estão majoritariamente inseridos em contextos marcados por desigualdades materiais, essa transferência resulta na intensificação de disparidades formativas, alinhando-se às exigências do atual regime de acumulação e à lógica de adequação da educação às demandas do mercado.

Um elemento central dessa proposta é o conceito de “gestão compartilhada”, amplamente mobilizado no discurso oficial do projeto. No entanto, como demonstram Lima, Prado e Shimamoto (2011), a noção de gestão compartilhada, historicamente associada ao ideário democrático, tem sido ressignificada no interior das políticas educacionais contemporâneas. Segundo os autores, há uma tendência de equiparar gestão democrática à gestão compartilhada, produzindo uma confusão conceitual que, na prática, esvazia o caráter político da participação da comunidade escolar. Nesse processo, conforme apontam os autores, “a intitulada gestão compartilhada esvazia o Estado de suas responsabilidades e transforma o espaço público em espaço privado” (Lima; Prado; Shimamoto, 2011, p. 2).

Dessa forma, a proposta de gestão compartilhada presente no Projeto Somar se revela como contraditória em relação aos princípios da gestão democrática, uma vez que não amplia o poder de decisão da comunidade escolar, mas, ao contrário, transfere a condução da política educacional para entidades privadas. Trata-se, portanto, de um deslocamento do poder decisório, que permanece concentrado, ainda que sob novas formas institucionais.

Historicamente, esse modelo de gestão ganha força a partir da década de 1990, no contexto de consolidação das políticas neoliberais, que associam a crise do Estado à sua suposta ineficiência, defendendo a ampliação do mercado, da competição e do individualismo como soluções. Nesse cenário, a gestão compartilhada é apresentada como alternativa democrática, mas, conforme destacam Lima, Prado e Shimamoto (2011, p. 9), “acaba por reduzir as possibilidades de participação efetiva, convertendo a atuação da comunidade em um mecanismo de fiscalização e corresponsabilização, e não de decisão política”.

A implementação do Projeto Somar, por sua vez, ocorreu em um contexto marcado pela pandemia de Covid-19, o que limitou significativamente os espaços de debate público e organização de resistências. Diante disso, o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG) denunciou a ausência de diálogo com os profissionais da educação e caracterizou a proposta como uma política de caráter *top-down*, isto é, de acordo com Freitas (2018), formulada e implementada de forma verticalizada, sem participação efetiva dos sujeitos envolvidos.

Inicialmente, o Projeto Somar foi implementado em três escolas estaduais, abrangendo aproximadamente 2.100 estudantes, com duração prevista de cinco anos. Nesse arranjo, a transferência da gestão implica, na prática, o repasse de recursos públicos para entidades privadas, evidenciando a centralidade das parcerias com organizações empresariais, frequentemente justificadas pelo argumento de maior eficiência e inovação.

No que se refere ao acompanhamento do projeto, a SEE/MG indicou a adoção de mecanismos de monitoramento baseados nos critérios de eficácia e efetividade, alinhados à lógica gerencial. Apesar disso, a análise dos editais sinaliza que, embora as escolas permaneçam formalmente públicas e gratuitas, a gestão dos recursos, das práticas pedagógicas e da organização do trabalho escolar passa a ser mediada pelas OSCs.

Outro aspecto relevante diz respeito à reorganização do quadro de pessoal. Conforme previsto, os servidores das escolas seriam removidos ao final de 2021, permanecendo apenas equipes gestoras de forma provisória, a critério das organizações responsáveis. Tal medida gerou forte reação por parte dos profissionais da educação, que denunciaram os riscos de desemprego, precarização das condições de trabalho e perda de autonomia escolar. Mesmo diante das mobilizações contrárias, aos poucos o governo deu continuidade ao projeto, publicando, durante o ano de 2021, os editais destinados à seleção de professores contratados em regime CLT e, iniciando o mesmo oficialmente na gestão das três escolas participantes, no início do ano letivo de 2022.

Resultados após 5 anos de imposição do projeto “piloto”

Ao considerar que o projeto foi lançado em 2020, entendemos que se passaram 5 anos da imposição de uma proposta de mercantilização da educação pública estadual de Minas Gerais. Sabendo que, a motivação desse projeto foi os baixos índices das 3 escolas selecionadas, iniciamos as análises por eles. No que se refere aos indicadores educacionais, a análise dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) das escolas participantes suscita questionamentos quanto à justificativa apresentada pelo Estado. Em alguns casos, observa-se evolução nos resultados antes mesmo da implementação do projeto, o que fragiliza o argumento de que as unidades selecionadas apresentavam desempenho crítico.

Além disso, é necessário considerar o contexto da pandemia de Covid-19, período em que o Conselho Nacional de Educação (CNE) recomendou a flexibilização de critérios de aprovação, o que contribuiu para um aumento artificial dos índices educacionais. Assim, a elevação do Ideb não pode ser interpretada, de forma isolada, como indicativo exclusivo de melhoria efetiva da qualidade da educação.

Nesse cenário, as transformações promovidas no ensino médio brasileiro e iniciativas como o Projeto Somar devem ser compreendidas no interior de um movimento mais amplo de reconfiguração do papel do Estado. Como afirma Santos (2007, p. 45), “as reformas educacionais encaminham na direção do encolhimento do Estado em sua função social, em favor da empresa privada”.

Dessa forma, longe de enfrentar os problemas estruturais da educação básica, tais políticas tendem a reforçar a inserção da lógica mercantil no interior da escola pública, favorecendo a atuação de agentes privados e redefinindo os sentidos da educação como direito social. Nesse contexto, o foco desloca-se das condições materiais e estruturais para a gestão, evidenciando a centralidade atribuída pelos reformadores empresariais à dimensão gerencial como eixo de transformação da educação pública.

Tabela 1 – Registros Ideb do Ensino Médio das escolas participantes do Projeto Somar

Escola	2017	2019	2021	2023
E. E. Francisco Menezes Filho	3,4	3,6	3,8	4,5
E. E. Maria Andrade Resende	-	-	4,4	-
E. E. Cel. Adelino Castelo Branco	3,6	3,5	4,1	4,2

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados do Inep⁷ (2026).

⁷Disponível na íntegra em: www.inep.gov.br/ideb/resultados/divulgacao_ensino_medio (atualizado em 27/01/2025) *. Acesso em: 15 mar. 2026.

Em relação a esses dados, vale destacar alguns pontos. No caso da Escola Estadual Francisco Menezes Filho, observa-se uma trajetória de crescimento do Ideb já antes da implementação do Projeto Somar, passando de 3,4 (2017) para 3,8 (2021), alcançando 4,5 em 2023. Esse dado fragiliza diretamente a narrativa oficial da SEE/MG, de que a escola apresentava um desempenho crítico que justificaria a intervenção por meio de um modelo de gestão compartilhada com o setor privado. Conforme citado por Freitas (2018) e Laval (2019), esse tipo de situação revela uma estratégia recorrente das reformas empresariais da educação: a construção de uma crise que legitime a entrada de agentes privados. A escola, que já apresentava melhora gradual, é incorporada a um projeto que passa a reivindicar para si os avanços posteriores, desconsiderando o processo histórico anterior. Além disso, ao considerar o contexto da pandemia e a flexibilização dos critérios avaliativos recomendada pelo CNE, é necessário problematizar o crescimento observado em 2023.

A situação da Escola Estadual Maria Andrade Resende tem um quadro ainda mais complexo. A ausência de dados do Ideb em anos anteriores, devido à baixa participação no SAEB (dados da SEE/MG), demonstra um problema estrutural que não pode ser reduzido à dimensão da gestão. Trata-se de uma escola que já apresentava dificuldades, expressas em altas taxas de reprovação e evasão, indicando fragilidades nas condições de ensino e aprendizagem. Sob a perspectiva de autores como Evangelista (2013), esse tipo de contexto tende a ser explorado pelas políticas de privatização como justificativa para a intervenção externa, reforçando a ideia de ineficiência do público.

A não participação no SAEB também pode ser interpretada como uma junção de fatores que dificilmente são resolvidos por meio da introdução de modelos gerenciais privados. Pelo contrário, como aponta Peroni (2018), tais políticas tendem a intensificar processos de responsabilização da escola, sem oferecer condições reais para a superação dos problemas.

A Escola Estadual Cel. Adelino Castelo Branco apresenta uma evolução do Ideb de 3,6 (2017) para 4,1 (2021) e 4,2 (2023), mesmo diante de uma redução no número de matrículas. Esse dado é particularmente relevante, pois a melhoria dos indicadores pode estar associada a fatores como diminuição do número de estudantes pós-pandemia, e não necessariamente a uma transformação qualitativa do processo educativo. De acordo com Freitas (2018), a redução de matrículas pode estar relacionada a processos de exclusão silenciosa, nos quais estudantes com maiores dificuldades deixam a escola, contribuindo artificialmente para a elevação dos indicadores. Esse fenômeno reforça a crítica à centralidade dos índices como medida de qualidade.

Além disso, a melhora anterior à implementação do Projeto Somar, assim como no caso da primeira escola, coloca em xeque a narrativa de necessidade da intervenção. Como destaca Santos (2007), as reformas educacionais contemporâneas operam no sentido de reduzir o papel do Estado enquanto garantidor de direitos, transferindo responsabilidades para o setor privado sob o argumento da eficiência. Nesse sentido, a evolução da escola não pode ser atribuída de forma direta ao projeto, mas deve ser compreendida dentro de um processo mais amplo, que inclui variáveis demográficas, institucionais e políticas.

O risco, nesse caso, é que o Projeto Somar se apresente como responsável por resultados que não produziu, reforçando sua legitimidade e ampliando sua possibilidade de expansão. Assim, os resultados dos indicadores das três escolas têm um padrão comum: os dados não sustentam, de forma consistente, a justificativa inicial para a implementação do Projeto Somar. Pelo contrário, indicam que havia processos de melhoria anteriores à intervenção; os indicadores educacionais são insuficientes para medir qualidade; e os problemas estruturais permanecem invisibilizados.

No entanto, em relação a esses dados, o então secretário de Estado de Educação, Igor de Alvarenga em nota da SEE/MG em 2024, afirmou que as notas do Ideb foram sim um dos critérios para a seleção das escolas do Projeto Somar: “Selecionamos escolas com Ideb baixo ou sem registro, levando em consideração a complexidade enfrentada. Nosso foco foi apoiar as escolas que mais precisavam e os resultados demonstram que essa abordagem foi eficaz”.⁸

Ou seja, quando o próprio secretário de educação faz essa afirmação, temos a confirmação que o Projeto Somar se insere em uma lógica de reconfiguração do Estado, na qual a educação deixa de ser tratada prioritariamente como direito social e passa a ser organizada segundo princípios de eficiência, desempenho e gestão e abre espaço para a atuação de agentes privados. Essa interpretação dialoga com a compreensão de que tais políticas não visam, prioritariamente, a melhoria da educação, mas a reorganização de sua forma de gestão, alinhando-a às demandas do mercado. Como consequência, há um deslocamento do debate: das condições materiais e estruturais da escola para a responsabilização da gestão e dos resultados.

Além dos indicadores, analisamos também os relatórios técnicos de monitoramento das três escolas que foram elaborados anualmente entre 2022 e 2025 pela CETEB e publicados pela SEE/MG no site⁹ oficial do Projeto Somar. Esses relatórios eram obrigação da empresa, já informados no próprio edital de lançamento do Projeto. Ao fazer uma leitura desses

⁸ Nota concedida em 21 de agosto de 2024. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/escolas-do-projeto-somar-melhoram-desempenho-no-ideb-2023-e-superam-a-media-estadual/>. Acesso em: 27 mar. 2026.

⁹ Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/acoes/principais-programas-e-projetos/>. Acesso em: 27 mar. 2026.

relatórios, mais uma vez nos deparamos com os indicadores do Ideb sendo a única justificativa de melhoria das escolas pelo Somar. Nos 4 relatórios de monitoramento publicados, todos usaram o Ideb como justificativa principal. Além disso, o último relatório lançado em 16 de setembro de 2025, faz um apanhado geral das ações do Somar em cada escola informando a conclusão da parceria:

[...] CONCLUSÃO DO RELATÓRIO¹⁰: Com base nas descrições relatadas e nas análises realizadas, foi possível concluir o atingimento dos resultados estabelecidos no respectivo Termo de Colaboração? () SIM () NÃO (X) PARCIALMENTE. Ao longo deste relatório expomos algumas considerações relativas ao atingimento dos resultados estabelecidos no Termo de Colaboração N° 1261001004/2021 e no Plano de Trabalho firmado. No entanto, conclui-se que as metas foram parcialmente alcançadas. Ressalta-se que algumas metas já foram atingidas, enquanto outras continuam em andamento. Isso se deve, em parte, ao fato de que determinadas metas estão previstas para serem alcançadas ao final do ano letivo. Além disso, algumas metas ainda não foram plenamente atingidas, apesar dos esforços contínuos para alcançá-las. (E. E. Francisco Menezes Filho, 2025, p. 18).

[...] CONCLUSÃO DO RELATÓRIO¹¹: Com base nas descrições relatadas e nas análises realizadas, foi possível concluir o atingimento dos resultados estabelecidos no respectivo Termo de Colaboração? () SIM () NÃO (X) PARCIALMENTE. Ao longo deste relatório expomos algumas considerações relativas ao atingimento dos resultados estabelecidos no Termo de Colaboração N° 1261001011/2021 e no Plano de Trabalho firmado. No entanto, conclui-se que as metas foram parcialmente alcançadas. Ressalta-se que algumas metas já foram atingidas, enquanto outras continuam em andamento. Isso se deve, em parte, ao fato de que determinadas metas estão previstas para serem alcançadas ao final do ano letivo. Além disso, algumas metas ainda não foram plenamente atingidas, apesar dos esforços contínuos para alcançá-las (E. E. Cel. Adelino Castelo Branco, 2025, p.13).

[...] CONCLUSÃO DO RELATÓRIO¹²: Com base nas descrições relatadas e nas análises realizadas, foi possível concluir o atingimento dos resultados estabelecidos no respectivo Termo de Colaboração? () SIM () NÃO (X) PARCIALMENTE. Ao longo deste relatório expomos algumas considerações relativas ao atingimento dos resultados estabelecidos no Termo de Colaboração N° 1261001005/2021 e no Plano de Trabalho firmado. No entanto, conclui-se que as metas foram parcialmente alcançadas. Ressalta-se que algumas metas já foram atingidas, enquanto outras continuam em andamento. Isso se deve, em parte, ao fato de que determinadas metas estão previstas para serem alcançadas ao final do ano letivo. Além disso, algumas metas ainda não foram plenamente atingidas, apesar dos esforços contínuos para alcançá-las (E. E. Maria Andrade Resende, 2025, p.12).

¹⁰ Relatório Técnico 17 - EEFMF- 2025/1 (122322216) SEI 1260.01.0105415/2022-45 / pg. 18.

¹¹ Relatório Técnico 18 - EECACB- 2025/1 (122390844) SEI 1260.01.0105415/2022-45 / pg. 13.

¹² Relatório Técnico 19 - EEMAR -2025/1 (122404146) SEI 1260.01.0105415/2022-45 / pg. 12.

O relatório final de 2025, nos informa um elemento central que merece problematização: a recorrente utilização do Ideb como principal parâmetro de avaliação e a conclusão homogênea de “atingimento parcial” das metas nas três escolas. Esse padrão não é apenas descritivo, mas expressa uma racionalidade específica de política educacional que precisa ser questionada pois, essa constante escolha do Ideb como eixo estruturante dos relatórios não é neutra. Ao contrário, nos afirma a adoção de uma lógica de avaliação baseada em indicadores quantitativos de desempenho, característica das reformas educacionais orientadas pelo gerencialismo. Como argumenta Freitas, a centralidade dos índices produz uma “redução da qualidade educacional ao mensurável” (Freitas, 2018, p.54), deslocando o foco da formação humana para resultados padronizados.

Nesse sentido, os relatórios analisados não avaliam a educação em sua totalidade, incluindo dimensões como formação crítica, condições de trabalho docente ou desigualdades sociais, mas operam a partir de uma métrica restrita, alinhada à lógica de *accountability*. Tal perspectiva dialoga com o que Laval (2019) denomina de “nova razão do mundo”, na qual a escola passa a ser gerida segundo princípios empresariais, com foco em eficiência, metas e produtividade.

Um outro aspecto que chama atenção é a padronização das conclusões nos três relatórios: todas as escolas apresentam exatamente o mesmo diagnóstico “metas parcialmente atingidas” acompanhado de justificativas semelhantes. Essa homogeneidade sugere que o relatório cumpre mais uma função de legitimação política do projeto do que de avaliação crítica efetiva. A formulação “parcialmente alcançadas” opera como uma categoria ambígua, que evita tanto o reconhecimento do fracasso quanto a necessidade de comprovar plenamente o sucesso.

Do ponto de vista teórico, essa estratégia pode ser interpretada por Peroni (2018), que aponta que as parcerias público-privadas na educação tendem a produzir mecanismos de autojustificação contínua, nos quais os resultados são sempre apresentados como “em processo”, garantindo a manutenção e possível expansão dessas políticas. Além disso, ao afirmar que algumas metas ainda serão alcançadas ao final do ano letivo, os relatórios deslocam a avaliação para o futuro, suspendendo a possibilidade de uma análise conclusiva. Trata-se de um movimento típico de políticas em regime de metas, no qual o horizonte de cumprimento é constantemente postergado.

Outro elemento que chama atenção é que os relatórios enfatizam “esforços contínuos” das escolas para alcançar as metas. Essa formulação, aparentemente positiva, está inserida em uma lógica de responsabilização institucional, característica das reformas educacionais neoliberais. Como argumenta Evangelista (2013), esse tipo de discurso desloca a

responsabilidade pelos resultados para a escola e seus agentes, obscurecendo o papel do Estado na garantia das condições materiais e estruturais necessárias ao funcionamento da educação pública. Dessa forma, o fato de as metas não terem sido plenamente atingidas não é interpretado como um limite da política em si, mas como parte de um processo em andamento, que depende da continuidade dos esforços locais. Esse deslocamento é fundamental para compreender como políticas como o Projeto Somar se sustentam, mesmo sem evidências concretas de sua eficácia.

Ademais, a conclusão de que as metas foram apenas parcialmente atingidas após cinco anos de implementação é, por si só, um dado interessante. Considerando que o projeto foi apresentado como solução para problemas urgentes de desempenho, seria esperado que houvesse resultados mais consistentes ao final do ciclo. No entanto, o que se observa é a manutenção das mesmas fragilidades, agora reinterpretadas dentro de uma lógica de “avanço gradual”. Isso reforça a crítica de que tais políticas não enfrentam os problemas estruturais da educação, mas atuam na sua gestão. Como afirma Frigotto (2010), as reformas educacionais neoliberais operam por meio de uma “administração da crise”, e não de sua superação. Nesse sentido, o Projeto Somar não resolve as desigualdades educacionais, mas reorganiza sua gestão, incorporando mecanismos de controle e avaliação típicos do setor privado.

Esse movimento está em consonância com o que Ball (2014) denomina de “políticas como discursos”, nas quais os documentos oficiais não apenas descrevem a realidade, mas produzem sentidos e orientam interpretações. Assim, os relatórios não são apenas instrumentos técnicos, mas dispositivos políticos que constroem uma determinada leitura da realidade educacional, alinhada à lógica da privatização e da reforma empresarial da educação.

Nesse contexto, os resultados analisados não apenas confirmam a manipulação da eficácia do Projeto Somar como política educacional, mas afirmam seu caráter ideológico e estratégico no avanço da lógica privatista sobre a educação pública. Como apontam análises críticas da política educacional, a elevação de indicadores pode estar associada a mecanismos de regulação e não necessariamente a uma melhoria substantiva da qualidade do ensino. Nesse sentido, o Ideb passa a operar como instrumento de legitimação da política, reforçando o que Freitas (2018) denomina de “fetichização dos indicadores”. Portanto, a interpretação mais consistente é que o Projeto Somar se apropria de uma tendência de crescimento já existente, utilizando-a como evidência de sua eficácia, ao mesmo tempo em que desloca o debate das condições estruturais para a dimensão gerencial.

Considerações finais

A análise do Projeto Somar, implementado no estado de Minas Gerais, exige sua compreensão para além de uma iniciativa isolada de gestão educacional, situando-o no interior das reconfigurações contemporâneas do papel do Estado e das políticas públicas educacionais sob a égide do neoliberalismo. Nesse sentido, o referido projeto pode ser interpretado como expressão concreta de processos mais amplos de redefinição das fronteiras entre o público e o privado, nos quais a gestão da educação pública passa a ser progressivamente mediada por atores e lógicas oriundas do setor privado (Evangelista, 2018; Freitas, 2018).

Ao longo de seus cinco anos de implementação, o Projeto Somar destaca a consolidação de um modelo de gestão baseado na transferência de responsabilidades do Estado para organizações sociais, instituindo formas de governança que tensionam os princípios historicamente construídos da educação pública brasileira. Esse movimento não se limita a uma dimensão administrativa, mas implica a incorporação de racionalidades gerencialistas, centradas em resultados, desempenho e eficiência, que passam a orientar as práticas pedagógicas e organizacionais no interior das escolas.

Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, esse processo deve ser analisado como parte das contradições inerentes ao modo de produção capitalista conforme Gramsci (1966), no qual a educação se configura simultaneamente como direito social e como campo estratégico de acumulação e disputa de hegemonia. Nessa direção, a privatização da gestão não se reduz à transferência formal de serviços, mas se expressa como um movimento mais profundo de reconfiguração das relações sociais no interior da escola, incidindo sobre o trabalho docente, a organização curricular e os mecanismos de controle e avaliação (Evangelista, 2013).

Além disso, o Projeto Somar pode ser compreendido como instrumento de construção de consenso em torno de determinadas concepções de qualidade educacional, gestão e eficiência, operando na articulação entre sociedade civil e Estado ampliado. Nesse sentido, as políticas de privatização não apenas reorganizam estruturas administrativas, mas também produzem sentidos e orientações que buscam legitimar a inserção de atores privados na condução da educação pública, contribuindo para a naturalização dessas práticas no cotidiano escolar.

Dessa forma, a análise dos caminhos percorridos pelo Projeto Somar ao longo de cinco anos demonstra não apenas a expansão de mecanismos de privatização da gestão educacional, mas também a intensificação de disputas em torno do significado da escola pública, de seu papel social e das formas de organização do trabalho pedagógico. Esses processos demandam,

por parte da pesquisa educacional, rigor epistemológico na apreensão da totalidade concreta e sensibilidade ética diante dos impactos dessas políticas sobre os sujeitos envolvidos, especialmente estudantes, professores e comunidades escolares (Pereira, Paiva e Rodrigues, 2024). Assim, compreender o Projeto Somar implica situá-lo no conjunto das transformações estruturais das políticas educacionais brasileiras, reconhecendo-o como expressão de um movimento histórico mais amplo de reconfiguração do Estado e de intensificação das relações entre público e privado na educação.

Referências

- ADRIÃO, T. Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, n. 1, jan./anr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- BALL, S. J. *Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BROWN, W. *Nas ruínas do neoliberalismo*. São Paulo: Politeia, 2019.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- EVANGELISTA, O. *Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional*. In: SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org.). Dossiê: política educacional. Campinas: Autores Associados, 2013.
- EVANGELISTA, O. *Políticas públicas educacionais e suas contradições: apontamentos para análise*. Campinas: Autores Associados, 2018.
- FONTES, V. *O Brasil e o capital-imperialismo*. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2010.
- FONTES, V. Capitalismo filantrópico? múltiplos papéis dos aparelhos privados de hegemonia empresariais. *Revista Marx e o Marxismo*, v.8, n.14, jan/jun 2020. Niterói: RJ, 2020, p.1-22.
- FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1989.

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

LIMA, A. B. de. PRADO, J. C. do. SHIMAMOTO, S. V. de M. Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes velhos rumos. *25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*, 2011, São Paulo. *Anais*. São Paulo/SP: ANPAE, 2011, p.1-13.

PARTIDO NOVO. *Plano de Governo: Liberdade ainda que tardia*. 2018.

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

PERONI, V. M. V. *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990 aos dias atuais*. São Paulo: Xamã, 2018.

SANTOS, B. de S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2007.