

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES

Programa de Pós-Graduação em Administração Mestrado

FELIPE ROSA SAPORI

**A [NOVA] EDUCAÇÃO PÚBLICA ESTADUAL:
entre a proposta de transformação social, o gerencialismo e o ESG**

Belo Horizonte
2024

FELIPE ROSA SAPORI

**A [NOVA] EDUCAÇÃO PÚBLICA ESTADUAL:
entre a proposta de transformação social, o gerencialismo e o ESG**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Rodrigues Pereira

Área de concentração: Organização e Estratégia

Linha de pesquisa: Relações de Poder e Dinâmica nas Organizações

Temática: Gestão Pública e Sociedade

Belo Horizonte
2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário
Bruno Tamiatt de Almeida CRB6 3082

S241n Sapori, Felipe Rosa.
A [nova] educação pública estadual: entre a proposta de transformação social, o gerencialismo e o ESG. Belo Horizonte: Centro Universitário Unihorizontes, 2024.
148 p.

Orientador: Dr. Jefferson Rodrigues Pereira
Dissertação (mestrado). Centro Universitário Unihorizontes. Programa de Pós-graduação em Administração.

1. Educação pública - Gerencialismo - Neoliberalismo - Nova gestão pública - Transformação social
I. Felipe Rosa Sapori II. Centro Universitário Unihorizontes – Programa de Pós-graduação em Administração. III. Título.

CDD: 658.37

Instituto Novos Horizontes de Ensino Superior e Pesquisa Ltda.
Centro Universitário Unihorizontes
Mestrado Acadêmico em Administração

ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado Acadêmico em Administração do(a) Senhor(a) **FELIPE ROSA SAPORI** REGISTRO Nº. **786** No dia **11/10/2024** às **15:00** horas, reuniu-se no Centro Universitário Unihorizontes, a Comissão Examinadora de Dissertação, indicada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, para julgar o trabalho final intitulado "**A [NOVA] EDUCAÇÃO PÚBLICA ESTADUAL: ENTRE A PROPOSTA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL, O GERENCIALISMO E O ESG**". Abrindo a sessão, o(a) Senhor(a) Presidente da Comissão, **Jefferson Rodrigues Pereira**, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares da apresentação do Trabalho Final, passou a palavra ao(à) candidato(a) para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa do(a) candidato(a). Logo após a Comissão se reuniu sem a presença do(a) candidato(a) e do público, para julgamento e expedição do seguinte resultado final: **APROVADO**.

O resultado final foi comunicado publicamente ao(à) candidato(a) pelo(a) Senhor(a) Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, o(a) Senhor(a) Presidente encerrou a reunião e lavrou o(a) presente ATA, que foi assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente
gov.br JEFFERSON RODRIGUES PEREIRA
Data: 20/12/2024 11:33:49-0300
Verifique em <https://validar.ig.gov.br>

11/10/2024

Prof. Dr. **Jefferson Rodrigues Pereira**
Centro Universitário Unihorizontes


Prof. Dr. **Helio Arthur Reis Irigaray**
FGV/Ebape

Documento assinado digitalmente
gov.br NAIRANA RADTKE CANEPELE BUESSLER
Data: 20/12/2024 11:49:15-0300
Verifique em <https://validar.ig.gov.br>

Profª. Drª. **Dra Nairana Caneppele**
Centro Universitario Unihorizontes

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DE PORTUGUÊS
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Declaro ter procedido à revisão da dissertação de mestrado intitulada

A [NOVA] EDUCAÇÃO PÚBLICA ESTADUAL:
entre a proposta de transformação social, o gerencialismo e o ESG

orientada pelo Prof. Dr. Jefferson Rodrigues Pereira,

apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico em
Administração do Centro Universitário Unihorizontes, de
autoria de Felipe Rosa Saporì

ITENS DA REVISÃO

- Correção gramatical e ortográfica
- Inteligibilidade do texto
- Adequação do vocabulário

Belo Horizonte, 30 de setembro de 2024


Eveline de Oliveira
Registro MEC LP-4044

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Nilza e ao meu pai, Edelberto (em memória), por todo o carinho e amor incomensurável, pelo suporte em toda a minha vida e aos meus estudos, educação essa que foi negada a eles que vieram da zona rural e as políticas públicas, ao não valorizarem este espaço geográfico, relegou essa oportunidade de estudar para além dos anos iniciais. Por isso mesmo se alegravam a cada passo, cada conquista que este filho oriundo dessa família simples da periferia da Região Metropolitana de Belo Horizonte conseguia alcançar, apesar da lógica capitalista não pensar esse destino para as pessoas da minha classe social. À minha irmã Danuza, agradeço pelo amor, pelo suporte financeiro e emocional, pela disponibilidade em me apoiar fosse qual fosse a situação.

Agradeço aos amigos da escola onde trabalho, por terem feito deste momento um momento mais feliz, pelas trocas acadêmicas, pelo apoio e por compartilharem o mesmo olhar sobre a educação pública.

Agradeço a todos os docentes do mestrado em Administração do Centro Universitário Unihorizontes que tanto enriqueceram essa jornada. Em especial, agradeço ao meu orientador, professor Dr. Jefferson Rodrigues Pereira, que sempre foi uma inspiração desde o dia da aula inaugural. Muito obrigado pela sua atenção e estímulo para eu seguir em frente.

Meu muito obrigado aos funcionários do Centro Universitário Unihorizontes, pelo desempenho de suas funções com excelência. Vocês são a cara da instituição e sem vocês nada seria possível.

Gratidão à banca de qualificação que tanto contribuiu para o aprimoramento da minha pesquisa com suas colocações precisas a respeito da temática pesquisada. Ao professor Dr. Fabrício Stocker e, em especial, ao professor Dr. Hélio Arthur Reis Irigaray, por toda a sua disponibilidade e gentileza em compartilhar comigo a sua mente tão brilhante.

Agradeço a todas as pessoas que encontrei ao longo das disciplinas cursadas neste período, pelo apoio e trocas durante as apresentações de trabalho, seminários e demais eventos acadêmicos de que participamos, em especial aquelas que se tornaram amigas neste processo e, certamente, irão fazer parte da minha vida.

Agradeço, ainda, à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, pelo financiamento que me possibilitou a realização deste mestrado, por meio do programa

de formação continuada e desenvolvimento profissional dos servidores da educação
Trilhas de Futuro Educadores.

EPÍGRAFE

Desse modo, a redução da educação ao estatuto de mercadoria resultante do neoliberalismo ameaça o homem em seu universalismo humano, em sua diferença cultural e em sua construção como sujeito

Bernard Charlot

RESUMO

Objetivo: analisar como a proposta de transformação social da educação pública no estado de Minas Gerais tem incorporado os princípios e discursos do Environmental, Social, and Governance (ESG). Especificamente, investigou-se o impacto da lógica gerencialista e econômica nos processos educacionais, identificando fatores críticos dessa relação e observando como a educação pública tem transformado realidades sociais.

Teorias: a pesquisa baseia-se em diversas teorias, incluindo o gerencialismo e a Nova Gestão Pública, que são abordagens neoliberais aplicadas à gestão educacional. As políticas de ESG, historicamente aplicadas no setor privado, foram analisadas em termos de sua adaptação e aplicabilidade ao contexto da educação pública. Além disso, conceitos sociológicos de educação, como as teorias de Pierre Bourdieu sobre a reprodução social, forneceram um embasamento crítico para a análise das desigualdades perpetuadas no sistema educacional.

Método: trata-se de uma pesquisa descritiva e exploratória e de abordagem qualitativa, utilizando-se o método da etnografia associada a uma inspiração autoetnográfica. A unidade de observação foi uma escola estadual localizada em Belo Horizonte. Os sujeitos de pesquisa foram 26 pessoas entre docentes, discentes, gestores e pais ou responsáveis e a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas e observação participante. Os dados foram submetidos à análise crítica do discurso.

Resultados: a pesquisa revelou que a implementação de práticas gerenciais, inspiradas pela lógica do ESG, trouxe uma pressão significativa sobre as escolas públicas, promovendo uma visão empresarial da educação. Embora alguns indicadores de eficiência tenham melhorado, como as taxas de aprovação, os entrevistados apontaram que essa abordagem não atende às necessidades das comunidades mais vulneráveis. A imposição de uma suposta neutralidade na educação foi desafiada, com destaque para o impacto negativo sobre debates críticos, como diversidade e justiça social. Além disso, a precarização do trabalho docente foi amplamente relatada, assim como a tendência de privatização das escolas públicas em Minas Gerais.

Contribuições teórico-metodológicas: esta pesquisa contribui ao integrar o ESG, tradicionalmente aplicado ao setor privado, ao debate sobre gestão educacional no Brasil, oferecendo novas perspectivas para estudos sobre o impacto do gerencialismo na educação pública. Metodologicamente, a combinação de etnografia e autoetnografia trouxe um olhar inovador, ao permitir que o pesquisador refletisse criticamente sobre seu próprio papel no ambiente de estudo, o que enriqueceu a compreensão do fenômeno.

Contribuições pragmáticas e organizacionais: a pesquisa identificou que, para melhorar a gestão escolar e realmente promover uma educação de qualidade, as práticas de ESG precisam ser adaptadas às realidades específicas do contexto educacional público, e não meramente aplicadas de forma padronizada. A descentralização e a maior autonomia das escolas, com foco em governança ética e responsabilidade social, são propostas como alternativas para melhorar a eficiência e inclusão nas escolas.

Contribuições sociais: as implicações sociais desta pesquisa reforçam a importância da educação pública como um instrumento essencial para a transformação social, particularmente em comunidades vulneráveis. Ao evidenciar as limitações das políticas gerenciais neoliberais, a pesquisa promove uma reflexão sobre a

necessidade de uma educação mais inclusiva e crítica, que contribua de forma significativa para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Palavras-chave: educação pública, gerencialismo, neoliberalismo, nova gestão pública, transformação social.

ABSTRACT

Objective: To analyze how the proposal for social transformation in public education in the state of Minas Gerais has incorporated the principles and discourses of Environmental, Social, and Governance (ESG). Specifically, the study investigated the impact of managerial and economic logic on educational processes, identifying critical factors in this relationship and observing how public education has transformed social realities.

Theories: The research is based on various theories, including managerialism and New Public Management, which are neoliberal approaches applied to educational management. ESG policies, historically applied in the private sector, were analyzed in terms of their adaptation and applicability in the context of public education. Additionally, sociological concepts of education, such as Pierre Bourdieu's theories on social reproduction, provided a critical foundation for analyzing the inequalities perpetuated within the educational system.

Method: This is a descriptive and exploratory research with a qualitative approach, using ethnography, combined with autoethnographic inspiration. The unit of observation was a state school located in Belo Horizonte. The research subjects consisted of 26 interviewees, and data collection was carried out through interviews and participant observation. The data were subjected to Critical Discourse Analysis.

Results: The research revealed that the implementation of managerial practices, inspired by the ESG logic, placed significant pressure on public schools, promoting a business-oriented view of education. While some efficiency indicators improved, such as approval rates, interviewees pointed out that this approach does not meet the needs of the most vulnerable communities. The imposition of supposed neutrality in education was challenged, with emphasis on the negative impact on critical debates, such as diversity and social justice. Additionally, the precarization of teaching work was widely reported, along with the tendency toward the privatization of public schools in Minas Gerais.

Theoretical-Methodological Contributions: This research contributes by integrating ESG, traditionally applied to the private sector, into the debate on educational management in Brazil, offering new perspectives for studies on the impact of managerialism on public education. Methodologically, the combination of ethnography and autoethnography brought an innovative approach by allowing the researcher to critically reflect on their own role in the study environment, enriching the understanding of the phenomenon.

Pragmatic and Organizational Contributions: The research identifies that, to improve school management and truly promote quality education, ESG practices need to be adapted to the specific realities of the public educational context, rather than merely applied in a standardized manner. Decentralization and greater school autonomy, with a focus on ethical governance and social responsibility, are proposed as alternatives to improve efficiency and inclusion in schools.

Social Contributions: The social implications of this research reinforce the importance of public education as an essential instrument for social transformation, particularly in vulnerable communities. By highlighting the limitations of neoliberal managerial policies, the research promotes reflection on the need for a more inclusive and critical education, which significantly contributes to building a more just and equitable society.

Keywords: public education, managerialism, neoliberalism, new public management,

social transformation.

RESUMEN

Objetivo: Analizar cómo la propuesta de transformación social de la educación pública en el estado de Minas Gerais ha incorporado los principios y discursos de Environmental, Social, and Governance (ESG). Específicamente, el estudio investigó el impacto de la lógica gerencial y económica en los procesos educativos, identificando factores críticos en esta relación y observando cómo la educación pública ha transformado las realidades sociales.

Teorías: La investigación se basa en diversas teorías, incluidas el gerencialismo y la Nueva Gestión Pública, que son enfoques neoliberales aplicados a la gestión educativa. Las políticas de ESG, históricamente aplicadas en el sector privado, fueron analizadas en términos de su adaptación y aplicabilidad en el contexto de la educación pública. Además, conceptos sociológicos de la educación, como las teorías de Pierre Bourdieu sobre la reproducción social, proporcionaron una base crítica para analizar las desigualdades perpetuadas dentro del sistema educativo.

Método: Se trata de una investigación descriptiva y exploratoria con un enfoque cualitativo, utilizando la etnografía, combinada con una inspiración autoetnográfica. La unidad de observación fue una escuela estatal ubicada en Belo Horizonte. Los sujetos de investigación consistieron en 26 entrevistados, y la recolección de datos se realizó a través de entrevistas y observación participante. Los datos fueron sometidos a Análisis Crítico del Discurso.

Resultados: La investigación reveló que la implementación de prácticas gerenciales, inspiradas por la lógica ESG, ejerció una presión significativa sobre las escuelas públicas, promoviendo una visión empresarial de la educación. Aunque algunos indicadores de eficiencia mejoraron, como las tasas de aprobación, los entrevistados señalaron que este enfoque no satisface las necesidades de las comunidades más vulnerables. Se cuestionó la imposición de una supuesta neutralidad en la educación, destacando el impacto negativo sobre debates críticos como la diversidad y la justicia social. Además, se informó ampliamente sobre la precarización del trabajo docente, así como sobre la tendencia hacia la privatización de las escuelas públicas en Minas Gerais.

Contribuciones Teórico-Methodológicas: Esta investigación contribuye al integrar el ESG, tradicionalmente aplicado al sector privado, al debate sobre la gestión educativa en Brasil, ofreciendo nuevas perspectivas para estudios sobre el impacto del gerencialismo en la educación pública. Metodológicamente, la combinación de etnografía y autoetnografía trajo un enfoque innovador al permitir que el investigador reflexionara críticamente sobre su propio papel en el entorno de estudio, lo que enriqueció la comprensión del fenómeno.

Contribuciones Pragmáticas y Organizacionales: La investigación identifica que, para mejorar la gestión escolar y realmente promover una educación de calidad, las prácticas de ESG deben adaptarse a las realidades específicas del contexto educativo público, en lugar de aplicarse de manera estandarizada. La descentralización y una mayor autonomía de las escuelas, con un enfoque en la gobernanza ética y la responsabilidad social, se proponen como alternativas para mejorar la eficiencia y la inclusión en las escuelas.

Contribuciones Sociales: Las implicaciones sociales de esta investigación refuerzan la importancia de la educación pública como un instrumento esencial para la transformación social, particularmente en comunidades vulnerables. Al evidenciar las limitaciones de las políticas gerenciales neoliberales, la investigación promueve la reflexión sobre la necesidad de una educación más inclusiva y crítica, que contribuya

de manera significativa a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Palabras clave: educación pública, gerencialismo, neoliberalismo, nueva gestión pública, transformación social.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG) - Paralisação do dia 7 de junho de 2023	68
FIGURA 2 – Servidores da Educação e outras categorias de servidores públicos reunidos em frente a ALMG	69
FIGURA 3 – Chuva durante a passeata	70
FIGURA 4 – Manifestantes em frente ao prédio sede da Cemig a esquerda da imagem	71
FIGURA 5 – Bandeiras de diferentes espectros políticos contra o RRF	72
FIGURA 6 – Ônibus que trazem os servidores as manifestações	72
FIGURA 7 – Seguranças do Edifício do Banco Central do Brasil em Belo Horizonte cercam prédio e observam a manifestação	111
FIGURA 8 – Propaganda do Governo de Minas, amplamente difundida divulgando o Programa Trilhas de Futuro – Cursos técnicos profissionalizantes – Política de vouchers	112

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Projetos neoliberais voltados para a educação em Minas Gerais	35
QUADRO 2 – Evolução do pensamento ambiental	43
QUADRO 3 – Terminologias do pensamento sustentável	49
QUADRO 4 – Dias de convocação de paralisação e atividades do sindicato dos trabalhadores em educação observados a partir do início do processo etnográfico.....	73
QUADRO 5 – Descrição dos sujeitos de pesquisa	78

LISTA DE SIGLAS

ACD - Análise Crítica do Discurso
ADF - Análise do Discurso Francesa
ALMG - Assembleia Legislativa de Minas Gerais
ANPAD - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração
ASB - Auxiliar de Serviços de Educação Básica
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CEMIG - Companhia Energética de Minas Gerais
CEO - Chief Executive Officer
CNE - Conselho Nacional de Educação
Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação
COP - Conferência das Partes
COPASA - Companhia de Saneamento Básico de Minas Gerais
CSR - Corporate Social Responsibility
EEB - Especialistas de Educação Básica
EPA - Environmental Protection Agency
ESG - Environmental, Social and Governance
GEpR - Gestão Escolar para Resultados
GPR - Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPSEMG - Instituto de Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais
ISR - Investimento Socialmente Responsável
IU - Instituto Unibanco
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MG - Minas Gerais
NEM - Novo Ensino Médio
NGP - Nova Gestão Pública
ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU - Organização das Nações Unidas
PEB - Professor da Educação Básica
PJF - Projeto Jovem de Futuro

PG-ONU - Pacto Global das Nações Unidas
PNE - Plano Nacional de Educação
PRI - Princípios para o Investimento Responsável
Proeb - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
RRF - Regime de Recuperação Fiscal
RSC - Responsabilidade Social Corporativa
RSE - Responsabilidade Social Empresarial
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE - Secretaria Estadual de Educação
SGA - Sistema de Gestão Ambiental
Simave - Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
Sind-UTE - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
SRE METROPOLITANA C - Superintendência Regional de Ensino Metropolitana C
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNFCCC - Convenção das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas
WCW - Who Cares Wins

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
1.1 – Objetivo Geral	26
1.1.1 – Objetivos Específicos	27
1.2 – Justificativa	27
1.3 – Adequação à linha de pesquisa	29
2 REFERENCIAL TEÓRICO	32
2.1 – Políticas Públicas para a Educação Básica em Minas Gerais.....	32
2.2 – Da responsabilidade Social ao Environmental, Social and Governance (ESG): aspectos históricos, conceituais e aplicabilidade.....	38
2.3 – O discurso do ESG na sociedade contemporânea.....	50
2.4 – O gerencialismo como modelo resultante na educação	54
3 PERCURSO METODOLÓGICO	61
3.1 – Classificação e delineamento da pesquisa.....	61
3.2 – Unidade de observação, unidade de análise e sujeitos de pesquisa.....	64
3.3 – Coleta de Dados.....	66
3.4 – Processo etnográfico.....	67
3.5 – Análise e interpretação dos dados	76
4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	78
4.1 – Mapeando o campo	81
4.2 – O discurso gerencialista em educação	85
4.3 – Quando o discurso de ESG começa a pressionar a educação pública	90
4.4 – A proposta de transformação de realidade social via educação.....	93
4.5 – A importância da escola pública	98
4.6 – A valorização da carreira docente	102
4.7 – A escola como um espaço de acolhimento	105
4.8 – O avanço do discurso neoliberal sobre a educação	109
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	116
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
6.1 Limitações do estudo.....	120
6.2 Sugestões para pesquisas futuras.....	121
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)	135
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	138
ANEXOS	140

PRÓLOGO

Nasci em uma família da classe trabalhadora que, como tantas outras no Brasil, sofreu com o processo de migração forçada do campo para as cidades, ocorrido na segunda metade do século XX. Meus pais chegaram a Belo Horizonte em 1979 e, após se casarem, foram morar na região metropolitana da capital, mais especificamente no município de Ribeirão das Neves, conhecido até hoje por suas características de cidade dormitório.

Estabelecidos, meu pai, que era torneiro mecânico, e minha mãe, costureira, tiveram dois filhos. Minha irmã, Danuza, nasceu em 1981 e, até o meu nascimento em 1988, estudava em uma escola católica particular que, na época, devido às peculiaridades da oferta educacional, tinha o “luxo” de matricular apenas meninas. Quando chegou minha vez de ingressar na escola, ambos passamos a frequentar a escola pública municipal. No ensino médio, mudei para uma escola estadual, mas mantive vínculos com minha antiga escola municipal, onde oferecia um curso de informática para idosos no período noturno.

Esse contato próximo com a educação, somado à minha experiência de vida e aos professores que encontrei ao longo do caminho, despertou em mim um crescente interesse pela área educacional. Após concluir o ensino médio, ingressei na graduação em Geografia e, em 2010, após me formar, comecei a lecionar através de contratos temporários, conhecidos na época como designação.

Por três anos, atuei como professor substituto na rede pública estadual, principalmente em áreas de alta vulnerabilidade social em Ribeirão das Neves. O último concurso público estadual de educação havia ocorrido no ano em que entrei na faculdade, em 2006, e só houve um novo certame em 2012, no qual fui aprovado. Tomei posse em julho de 2013, em uma escola no bairro Fortaleza, também em Ribeirão das Neves. Antes de me tornar servidor efetivo, continuei trabalhando em contratos temporários de durações variadas, que podiam ir de apenas alguns dias até a um ano inteiro.

Em 2015, comecei a lecionar em uma escola particular em Belo Horizonte, onde permaneci até 2021. Nesse ano, a escola foi vendida para um grupo educacional de São Paulo, com forte inspiração neoliberal. A nova gestão implantou uma lógica empresarial, a ponto de os professores serem convocados mensalmente para reuniões *on-line* chamadas “Café com o CEO”. O CEO era um jovem de 26 anos, que

havia herdado o cargo da mãe, fundadora da primeira unidade do colégio. Insatisfeito com os rumos da instituição e estimulado diante da possibilidade de ocupar um cargo de gestão na escola estadual onde trabalhava, decidi sair da escola particular. Vi nisso uma oportunidade de atuar além da sala de aula, focando em valores que considero importantes, além de não precisar mais me dividir entre duas redes de ensino, o que envolvia burocracias e deslocamentos diários.

Entretanto, a educação pública estadual também vinha passando por grandes transformações desde a primeira eleição do atual governador, marcado por fortes influências de temas abordados nesta dissertação, como a Nova Gestão Pública, gerencialismo, neoliberalismo e a conexão com institutos privados voltados para a educação. Embora possa parecer incoerente, uma dessas políticas me proporcionou a oportunidade de retomar a vida acadêmica e fazer o mestrado. No entanto, é impossível ignorar a pressão e as intenções por trás dessas reformas na educação pública mineira, e muito do que mencionei na minha trajetória de vida se reflete nas páginas desta pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira sofre com diversos questionamentos acerca da sua eficácia, eficiência e efetividade, dentre os quais destacam-se aqueles que centram suas críticas em sua qualidade e possibilidade de mudança da realidade social (Reis, 2022). Nesse contexto, a Educação Básica¹ merece destaque, dadas as intensas disputas e profundas reformas, como se pode notar em relação à implantação do Novo Ensino Médio (NEM) (Ferretti, 2018; Ferreira, 2020), regulamentado pela Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017).

A educação é um campo de disputas políticas e é exatamente pelo viés ideológico que este cenário se torna ainda mais conflituoso, dado que a escola passa a constituir um complexo e eficiente espaço que reproduz e legitima as desigualdades e os processos de dominação (Bourdieu & Passeron, 1982), sob a retórica de um discurso progressista e de maior retorno para o cidadão.

Na década de 1990, enquanto as reformas sociais e educacionais estavam em andamento, surgiu a Reforma do Estado, trazendo consigo alterações significativas no modo como o Estado interage com a sociedade. Essas alterações continuaram a ocorrer durante os anos 2000, mesmo com a mudança no panorama político que ocorreu com a posse de um novo presidente da república, em 2003, um legado que perdura até os dias atuais. O redimensionamento do Estado brasileiro nesse período foi resultado da adoção da política neoliberal em diversos países da América Latina. (Silva & Carvalho, 2014). O ideal de educação passou a ser questionado ao longo desse processo e, por vezes, subvertido mediante uma lógica gerencialista neoliberal na qual ele é estruturado (Derriso & Duarte, 2017).

O neoliberalismo surgiu pós-II Guerra Mundial, na Europa e na América do Norte, como uma ideologia contrária à intervenção estatal e ao Estado de Bem-Estar Social. Na década de 1970, a crise desse modelo reforçou a perspectiva neoliberal, sob o argumento de que a intervenção estatal resultava em altos gastos, restrições à liberdade e prejuízos à concorrência. Hayek e Friedman, entre outros defensores do modelo neoliberal, propuseram o conceito de Estado Mínimo, visando reduzir ao mínimo a intervenção estatal na economia e nas políticas sociais, com o objetivo de

¹ Tem-se como Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), a estruturação por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio.

regular e resolver a crise econômica (Silva & Carvalho, 2014).

Há, portanto, a consolidação de novos fundamentos conceituais para fortalecer abordagens gerenciais na gestão. Princípios e diretrizes anteriormente desenvolvidos na esfera da gestão de produção no setor privado estão progressivamente sendo integrados no pensamento e na execução da gestão pública. Elementos como planejamento estratégico, eficiência, eficácia, controle social e responsabilização estão se tornando fundamentos orientadores dessa nova forma de gestão pública. Além disso, a adoção crescente das novas tecnologias de informação e comunicação está se tornando um componente estrutural fundamental nessa gestão, explicando os padrões de governo eletrônico introduzidos por esses novos princípios (Silva & Carvalho, 2014).

Essas transformações conceituais e metodológicas que sustentam a Nova Gestão Pública (NGP) estão conectadas a um contexto mais amplo de avanço do pensamento neoliberal e do mundo globalizado e afetam várias áreas das políticas públicas, incluindo a esfera educacional. A NGP representa uma abordagem de organização e operação do Estado fundamentada na busca por resultados. Seus principais pilares incluem a ênfase na eficiência, na qualidade e na eficácia dos serviços, a adoção de uma gestão descentralizada, a promoção de ambientes competitivos dentro das instituições públicas e a definição de objetivos claros de produtividade, vinculados à supervisão pelo controle social (Silva & Carvalho, 2014).

Neste trabalho nomeiam-se como lógica gerencialista neoliberal as políticas no âmbito estadual do governo de Minas Gerais para a educação que visam adotar uma abordagem que busca, primordialmente, a eficiência e a eficácia. O gerencialismo é a matriz teórico-ideológica que oferece o suporte operacional para o avanço do projeto neoliberal (Abdala & Puello-Socarrás, 2019), com a intenção de reduzir os gastos públicos, implementar controles e introduzir modelos de avaliação que se concentrem no desempenho individual. Esses esforços são voltados para medir o resultado e promover a competitividade, enquanto estabelecem a descentralização como pilar fundamental dessa eficiência e eficácia (Silva & Carvalho, 2014).

Se o sistema educacional tem como princípio basilar a possibilidade de mudança de capital humano e de realidade social, em tal cenário percebe-se uma disputa de poderes na qual a escola se encontra no epicentro. Assim, a escola não é neutra, justa ou promotora de igualdade de oportunidades no contexto social, pois favorece a quem, por herança cultural e econômica, já é privilegiado (Bourdieu &

Passeron, 1982).

Nessa perspectiva, estamos falando de um sistema atravessado por disputas de poder que se desenrolam sob essa ótica gerencialista. Como reflexo disso, alguns estudiosos têm se debruçado sobre a precarização do sistema educacional que esse cenário produz (Castro Neta, Moura, Cardoso & Nunes, 2020; Reis 2022) e outros sobre a mercantilização da educação pública em função de uma ótica neoliberal (Krawczyk, 2005; Freitas & Pereira, 2022), além do escamoteamento das relações de trabalho observáveis neste contexto (Lucas & Leher, 2001; Correia, 2022).

O sistema educacional também começa a sofrer mudanças, simultaneamente à nova regulação das políticas educacionais. A escola pública, como agência estatal, é objeto da nova regulação e, por isso, sofre algumas alterações, como, por exemplo, nos currículos, nas formas de avaliação e na organização do trabalho escolar. Ao longo das últimas duas décadas, as políticas educacionais têm sido fundamentadas na lógica da regulação, segundo a qual a avaliação, sobretudo a avaliação externa, desempenha papel central (Silva & Carvalho, 2014).

O papel do governo estadual como avaliador e, por conseguinte, como regulador, se manifesta em diversas formas na realidade educacional, sobretudo nos processos de avaliação externa, a exemplo do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave), da Avaliação Diagnóstica, da Avaliação Intermediária, do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)². Os critérios e as ferramentas de avaliação adotados refletem uma abordagem quase mercadológica, enfatizando princípios de eficiência, produtividade e competição. Isso se traduz em uma avaliação focada, principalmente, na medição pontual do desempenho dos alunos, privilegiando resultados em detrimento dos processos de aprendizado. Essa abordagem não leva em conta os elementos intrínsecos à escola e classifica as instituições com base na meritocracia, deixando a questão da qualidade subordinada a uma lógica competitiva que considera, primariamente, aspectos quantitativos (Silva & Carvalho, 2014).

Assim, torna-se importante discutir também a proposta de transformação social da educação, pois ela permite diferentes interpretações, contextos políticos e teóricos aos quais se associa. A racionalidade importada do contexto econômico gera a

² Sistema de avaliações externas que são aplicadas nas escolas estaduais de Minas Gerais semestralmente, anualmente ou bianualmente.

determinação de indicadores de desempenho dentro uma lógica de avaliação mecanicista (Diogenes & Castro, 2023), que demonstra uma relação de poder assimétrica entre as escolas e o governo estadual, como forma de atender às demandas da Nova Gestão Pública (Marques, 2020), revelando uma perversidade do sistema, sobretudo quando se trata de escolas públicas, cujo papel social também deve ser observado. Trata-se de um discurso escolar meritocrático, que supervaloriza o sistema de exames e promove uma situação paradoxal, uma nova modalidade de exclusão escolar que mantém os excluídos no interior (Bourdieu, 1997) e, dessa forma, reforça e reproduz as diferenças sociais, culturais e educacionais de origem.

Busca-se uma adaptação por meio do emprego de ferramentas gerenciais oriundas da esfera administrativa privada, visando estabelecer uma gestão empreendedora que eleva o mercado como o paradigma central em todas as esferas da vida social, política e econômica. O discurso gerencialista associado à educação se constrói sobre as bases da padronização de metas e mecanismos de controle, na descentralização, na gestão educacional e na formação de professores, que passa a envolver a direção e a execução de instituições privadas em colaboração com o setor público, configurando uma nova dinâmica, conhecida como gerencialismo pedagógico (Caetano, 2023).

Uma questão importante para as escolas é o seu pouco poder de agência, que limita a capacidade que as instituições educacionais têm de tomar decisões significativas e de efetuar mudanças substanciais em suas operações e currículos, e isso se deve a uma série de fatores, como o controle político e a centralização das políticas educacionais. As escolas estão sujeitas a regulamentações rigorosas e padrões curriculares estabelecidos pelo governo. Isso pode restringir sua flexibilidade para adaptar seus programas de ensino de acordo com as necessidades específicas dos alunos ou para inovar na educação (Cortesão, 2013).

Outro importante ponto de análise refere-se ao baixo financiamento orçamentário que pode limitar a capacidade das escolas de melhorar a infraestrutura, contratar pessoal qualificado ou investir em novas tecnologias. Padrões de teste e avaliação e a ênfase excessiva em testes padronizados e avaliações podem forçar as escolas a se concentrarem principalmente no ensino para o teste, em detrimento de uma educação mais ampla e enriquecedora. Isso pode restringir a criatividade dos professores e a diversidade de abordagens educacionais (Caetano, 2023).

Se, de um lado, existe uma retórica gerencialista neoliberal da educação

pública, do outro lado têm-se movimentos críticos a essa lógica, produzidos tanto por acadêmicos, como por professores e a comunidade escolar, demonstrando que essa lógica não é sustentável e não é coerente com a realidade social de alunos de escolas públicas (Caetano, 2023). Transversalmente, tem-se, ainda, o afloramento de discursos relacionados a ESG no contexto educacional, discursos estes que são incorporados pelas escolas de fora para dentro, uma vez que são inseridos na educação para atender a uma demanda das corporações, a fim de alcançar as suas metas, mas que tendem a focar apenas na questão da governança, deixando em segunda instância a questão social e ambiental.

O ESG é a sigla, em língua inglesa para *environmental* (ambiental), *social* (social) e *governance* (governança), que representa uma abordagem relativamente recente (2004), com um novo discurso adotado pelo mercado a partir de um conceito forjado na e pela sigla ESG, que dá outro foco à forma como as empresas e os investidores avaliam o desempenho e o valor de uma organização (Irigaray, Stocker & Anderson, 2023; Rodrigues & Agustini, 2023). Notadamente, seu início pode ser rastreado a partir da década de 1960, quando os discursos ambientais começaram a ganhar atenção (Irigaray & Stocker, 2022), principalmente nos Estados Unidos da América.

O termo ESG começou a se popularizar a partir de um relatório da Organização das Nações Unidas (ONU), no qual foram estabelecidas as bases do investimento sustentável, no ano de 2004. Surgiu como uma abordagem mais abrangente para avaliar o desempenho das empresas, levando em consideração não apenas seus aspectos financeiros, mas também seu impacto ambiental e social, bem como suas práticas de governança corporativa (Li, Wang, Sueyoshi & Wang, 2021; Irigaray & Stocker, 2022).

Notavelmente, a integração dos princípios do ESG ao ambiente escolar não apenas pode preparar os alunos para serem cidadãos responsáveis, mas também pode atrair pais e comunidades que valorizam a educação com um foco amplo no desenvolvimento sustentável e na responsabilidade social. Além disso, os educadores podem utilizar os princípios do ESG incorporando-os nas disciplinas do currículo escolar de maneira interdisciplinar, o que atende às demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaborada pelo Ministério da Educação (MEC). A aplicação dos princípios do ESG também pode beneficiar os educadores ao investir na formação contínua dos professores e no desenvolvimento de liderança

educacional, criando, assim, um corpo docente mais qualificado e engajado, promovendo, por conseguinte, melhoria na qualidade do ensino e a transformação de realidades sociais.

Nesse sentido, a almejada transformação social seria algo mais palpável na formação discente, uma vez que ela não se pautaria apenas em conhecimentos técnicos, mas também em desenvolver uma perspectiva crítica em relação aos desafios envolvidos no cumprimento das demandas da sociedade, particularmente aquelas abordadas no âmbito do ESG (Silva & Romaro, 2022). É importante avaliar como essa educação se desenrola ao longo do processo formativo. Os currículos acadêmicos devem ser concebidos de maneira a incorporarem eficazmente esse aspecto, garantindo que os futuros profissionais estejam devidamente preparados para abordar as complexidades e os dilemas relacionados ao ESG em suas respectivas carreiras (Silva & Romaro, 2022).

Pensar, portanto, na proposta de transformação de realidades sociais via educação é um fenômeno complexo e multifacetado, pois, desde sempre, a educação, em especial a pública, é campo de disputas políticas, sociais, territoriais e de poder. Sendo assim, é possível identificar que a educação nunca foi um campo isonômico, como defendem os discursos romantizados e meritocráticos. Muito pelo contrário, ela revela uma arena de complexas relações de poder, autoridade e dominação (Bourdieu & Passeron, 2009; Freire, 2018) frente à sua proposta de emancipação.

Mediante as discussões previamente traçadas, este estudo guiou-se a partir da seguinte questão norteadora: **como as políticas de gestão educacional influenciam a qualidade do ensino?**

1.1 Objetivo Geral

O objetivo geral a ser alcançado com a realização desta pesquisa foi o de analisar de que maneira a proposta de transformação social da educação pública do estado de Minas Gerais tem incorporado princípios e discursos do ESG.

1.1.1 Objetivos Específicos

Especificamente, buscou-se analisar de que maneira a lógica gerencialista e econômica tem impactado os processos educacionais nas escolas públicas estaduais; identificar e analisar os fatores críticos da relação entre a educação pública

e os discursos de ESG e analisar, do ponto de vista social, como a educação pública tem transformado realidades.

1.2 Justificativa

A justificativa acadêmica para a realização deste tudo, além de sua relevância prática e institucional, foi a lacuna de estudos teóricos nacionais sobre a temática proposta, pois esse fenômeno tem sido predominantemente pesquisado com foco em organizações privadas, com foco na obtenção de lucro. A abordagem ESG não se limita apenas ao mundo dos negócios e investimentos, mas também pode ser aplicada ao ambiente escolar. Ao integrar os seus princípios na educação, as instituições de ensino podem desempenhar papel significativo no desenvolvimento de alunos que sejam conscientes quanto ao meio ambiente, socialmente responsáveis e que valorizem a governança ética. Ambientalmente falando, as escolas podem adotar práticas sustentáveis, como redução do consumo de energia, gestão de resíduos, conservação de água e uso de materiais ecologicamente corretos. Também podem promover, entre os alunos, a sensibilização ambiental, ensinando sobre urgência climática, preservação da natureza e a importância da redução da pegada de carbono. Incentivar projetos de jardinagem e horticultura pode ensinar aos alunos sobre o cultivo de alimentos de forma sustentável e a importância da agricultura orgânica. As escolas podem adotar medidas de eficiência energética, como a instalação de sistemas de iluminação e ventilação mais eficientes. Isso não apenas gera economia de recursos financeiros, mas também cria um ambiente mais confortável para o aprendizado. Ao incorporar práticas sustentáveis, como a redução do consumo de papel, a reciclagem e a minimização do desperdício de recursos, as escolas podem ensinar aos alunos sobre a importância da conservação ambiental e da responsabilidade ecológica.

A abordagem da questão social faz emergirem as discussões acerca da diversidade e da inclusão. As escolas podem e devem criar um ambiente inclusivo que valorize a diversidade cultural, racial e de gênero. Promover a compreensão e o respeito pelas diferenças é fundamental para a formação de cidadãos socialmente responsáveis. Engajar os alunos em projetos de responsabilidade social, como arrecadação de alimentos para instituições de caridade ou voluntariado em sua comunidade, pode ensinar empatia e a importância de ajudar os outros. Escolas que

promovem a diversidade e a inclusão criam um ambiente onde todos os alunos se sentem valorizados e respeitados, e isso contribui para um clima escolar mais positivo e incentiva o aprendizado.

A educação não se limita apenas ao conteúdo acadêmico. As escolas podem priorizar o ensino de habilidades sociais e emocionais, como empatia, resolução de conflitos e comunicação, para ajudar os alunos a se tornarem cidadãos socialmente responsáveis e preparados para colaborar em equipe.

Transparência e ética são princípios do funcionalismo público que atendem ao aspecto da Governança. Por meio da promoção da transparência em sua gestão, as escolas podem envolver a comunidade escolar na tomada de decisões, garantindo que os recursos sejam empregados de forma ética e eficaz. Os gestores escolares desempenham papel crucial na governança. Eles devem demonstrar liderança ética, promover uma cultura de integridade e garantir que as políticas e as práticas da escola estejam alinhadas com os valores ESG.

Uma governança escolar transparente e responsável envolve todos os *stakeholders*, incluindo pais, alunos e professores, na tomada de decisões. Isso cria um ambiente em que as políticas e as práticas da escola são debatidas e revisadas de forma aberta e democrática. A governança ética envolve a promoção de práticas educacionais baseadas em princípios éticos sólidos. Isso inclui garantir que os educadores sejam bem qualificados, que os processos de avaliação sejam justos e que a gestão financeira seja transparente e responsável.

Escolas que se envolvem com a comunidade local, promovendo a colaboração entre instituições educacionais, empresas e organizações sem fins lucrativos, podem enriquecer as oportunidades de aprendizado para os alunos. Essas parcerias podem incluir programas de estágio, palestras de convidados e projetos colaborativos que ampliam os horizontes dos alunos. Em última análise, o objetivo é formar alunos que não apenas se saiam bem academicamente, mas que também estejam preparados para enfrentar os desafios do mundo real, compreendendo a importância de cuidar do meio ambiente, agir com responsabilidade social e apoiar a governança ética em sua vida pessoal e profissional. A aplicação dos princípios ESG pode ter um impacto positivo na qualidade do ensino de várias maneiras e, no ambiente educacional, vai além da busca por eficiência financeira. Ela se concentra em criar um espaço de aprendizado mais completo, ético e socialmente responsável, onde os alunos não apenas adquirem conhecimento acadêmico, mas também

desenvolvem habilidades sociais e valores que os prepararão para se tornarem cidadãos ativos e conscientes em uma sociedade em constante mudança.

A escassa produção acadêmica que faz a interseção entre o ESG e a Educação Básica no Brasil se revelou uma lacuna importante na literatura (Li, Wang, Sueyoshi & Wang, 2021). Nesse sentido, a presente pesquisa visa contribuir para subsidiar a literatura da área, discutindo o fenômeno da proposta de transformação social da educação pública do estado de Minas Gerais sob a ótica do ESG. Do ponto de vista organizacional, visa também contribuir para a evolução e a ampliação dos indicadores educacionais, possibilitando que outros aspectos pedagógicos e educacionais também sejam levados em consideração, permitindo que as diferentes realidades existentes dentro da rede pública de ensino de Minas Gerais sejam valorizadas e aproveitadas.

Quanto à relevância social da pesquisa, foi possível constatar, por meio da revisão da literatura, que a sociedade precisa debater mais sobre o papel social da escola para que ele seja exercido de maneira mais efetiva, assumindo um papel central transformador na vida do alunado e da comunidade na qual ela está inserida, de forma a reduzir a evasão escolar e diminuindo as demandas por busca ativa, uma vez que a educação escolar passará a fazer mais sentido, tornando-se mais transformadora das realidades sociais e, portanto, mais atrativa para os alunos da rede pública estadual de Minas Gerais.

1.3 Adequação à linha de pesquisa

A presente pesquisa está contida na grande área Ciências Sociais Aplicadas, na área Administração, subárea Estudos Organizacionais/Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho. Com base na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), o objeto de pesquisa está catalogado na divisão GPR – Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho, no tema Gestão de Pessoas na Administração Pública: desafios e oportunidades.

As relações de poder e a dinâmica nas organizações são elementos cruciais para a compreensão da forma como o trabalho é estruturado, os conflitos são gerenciados e as decisões são tomadas.

As organizações, geralmente, têm uma estrutura hierárquica que define a autoridade e o poder de cada nível. O poder é distribuído de cima para baixo, sendo

os cargos mais altos detentores de mais autoridade. Além do poder formal conferido pelos cargos e funções, há também o poder informal baseado em redes de relacionamentos, influência pessoal e conhecimento. As organizações, frequentemente, são palcos de jogos de poder, onde diferentes grupos e indivíduos buscam seus interesses. A política organizacional pode influenciar as decisões e o direcionamento da empresa. Conflitos podem surgir quando as pessoas competem por recursos, influência ou reconhecimento e a gestão eficaz de conflitos é crucial para manter um ambiente de trabalho saudável.

A cultura de uma organização influencia a maneira como as pessoas se relacionam, as normas sociais e os valores compartilhados. Uma comunicação eficaz é essencial para uma boa dinâmica organizacional que deve ser aberta, transparente e inclusiva. A dinâmica de tomada de decisão pode variar de organização para organização, caracterizando-se como centralizada, descentralizada, participativa ou autocrática, entre outras abordagens.

As organizações estão constantemente passando por mudanças e a capacidade de adaptar-se a essas mudanças é fundamental para a sobrevivência e o sucesso. A liderança desempenha papel importante na dinâmica organizacional, uma vez que os líderes influenciam a cultura, a motivação dos funcionários e a eficiência.

A colaboração e o trabalho em equipe são essenciais para a eficiência e a inovação nas organizações. Uma boa dinâmica de equipe pode promover resultados melhores e deve incluir a promoção do desenvolvimento e do crescimento dos funcionários, o que pode melhorar a motivação e o engajamento.

É importante reconhecer que as relações de poder e a dinâmica organizacional não são estáticas; elas evoluem ao longo do tempo e podem ser moldadas por líderes, cultura e mudanças no ambiente de negócios. Compreender esses aspectos é fundamental para líderes e gestores que desejam criar ambientes de trabalho eficazes e saudáveis, com os quais os funcionários possam contribuir de forma significativa e se desenvolverem.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo apresentam-se as discussões teóricas que fundamentam a discussão proposta nesta pesquisa. Desse modo, abordam-se os seguintes temas: I) políticas públicas para a educação básica em Minas Gerais; II) da responsabilidade social ao *environmental, social and governance* (ESG): aspectos históricos, conceituais e aplicabilidade; III) o discurso do ESG na sociedade contemporânea e IV) o gerencialismo como modelo resultante na educação.

2.1 Políticas públicas para a educação básica em Minas Gerais

As políticas educacionais, inseridas no contexto das políticas públicas sociais, compreendem iniciativas estatais destinadas a atender necessidades específicas de determinados segmentos da sociedade, especialmente no âmbito educacional. Estas políticas são influenciadas pelas e entrelaçadas com as demandas sociais de uma época histórica específica, além de estarem alinhadas com o projeto político delineado pelo Estado (Miesse, Queiroz, Rocha Romero & Souza, 2024). De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2023, no Brasil, 80,1% dos alunos estão matriculados no ensino público (esferas municipais, estaduais e federais), sendo, portanto, o ente público, seja qual for a esfera, o maior provedor de educação básica no país.

Em Minas Gerais, o percentual de alunos matriculados no ensino público era de 81,1%, no ano de 2023 e, em Belo Horizonte, de 63,2%. Estes dados demonstram a existência de uma correlação econômica de dependência da educação pública, o que faz com que a parcela mais pobre e majoritária da população esteja dependente do poder de transformação da educação. É importante ressaltar que o aumento quantitativo no acesso não necessariamente resulta em uma melhoria automática na qualidade do sistema educacional, nem em mais oportunidades de melhoria da vida desses estudantes que, após a conclusão do Ensino Médio, vão trabalhar em empregos de baixa remuneração (Costa, Akkari, & Silva, 2011).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, houve uma ampliação da obrigatoriedade da educação básica, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, além de uma maior

responsabilidade atribuída ao Estado em relação à educação pública (Silva, 2018). Quase duas décadas após a aprovação dessa lei, observam-se dificuldades no processo de universalização da educação, sobretudo no Ensino Médio. As necessidades econômicas acabam afastando os jovens da escola quando atingem esse nível de ensino e ele próprio vem passando por um processo de acirrada disputa quanto às suas finalidades (Batista, Souza, & Oliveira, 2009).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou a ser uma demanda da LDB e uma agenda do Plano Nacional de Educação (PNE). A BNCC postula que uma educação de excelência deve adotar uma perspectiva inclusiva e abrangente da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, reconhecendo-os como agentes ativos de seu próprio aprendizado. Ela foi desenvolvida a partir da necessidade de homogeneizar o sistema educacional brasileiro, propondo uma educação que os acolha, reconheça suas individualidades e promova seu desenvolvimento integral, respeitando suas singularidades e diversidades.

A Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que estabelece os currículos dos itinerários formativos do Ensino Médio, fundamentada nos princípios essenciais da BNCC, reintroduziu a questão do ensino em tempo integral em Minas Gerais e vem demonstrando, devido às questões socioeconômicas, ser um fator propulsor de evasão escolar, uma vez que os jovens das periferias são impedidos de estudar em período integral, pela necessidade de trabalhar e auxiliar no sustento de suas casas, como já visto em outros estados do nosso país (Batista, Souza, & Oliveira, 2009).

O objetivo do currículo do Ensino Médio seria priorizar a formação holística, enfatizando o protagonismo do estudante e destacando a educação como elemento central na elaboração de seu projeto de vida (Miesse, Queiroz, Rocha Romero & Souza, 2024). Mas, o que se observa é que esta meta não vem sendo alcançada, vide as taxas de desemprego na juventude, os dados de evasão escolar e a baixa motivação dos alunos em seguirem os seus estudos (Batista, Souza, & Oliveira, 2009).

O debate em torno da BNCC ganhou destaque em 2014, quando o Ministério da Educação (MEC) retomou sua elaboração para estabelecer os direitos de aprendizagem na educação básica. Posteriormente, a versão aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), baseada no documento do MEC, consolidou a proposta da BNCC, substituindo uma concepção anterior de Base Comum Nacional (Peroni, Vidal, Caetano & Arelaro, 2019).

Entre a primeira versão da BNCC e a versão aprovada pelo CNE em 2017,

houve uma mudança significativa nos conceitos, como a transição de "base nacional comum" para "base nacional curricular comum", e a inclusão de direitos de aprendizagem, competências e habilidades. Isso resultou em uma revisão na própria concepção curricular que orienta a base (Peroni, Vidal, Caetano & Arelaro, 2019).

O processo de tramitação da BNCC a partir de 2014 envolveu debates e divergências em torno de três versões da base nacional comum. Na primeira fase, houve a participação de professores e especialistas de universidades, por meio de uma consulta pública *on-line*, que resultou na primeira versão da BNCC. Em 2016, uma segunda versão do documento foi disponibilizada e discutida em seminários promovidos pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Durante esse período, um Comitê Gestor do MEC foi formado para receber as sugestões provenientes dos seminários (Peroni, Vidal, Caetano & Arelaro, 2019).

As políticas públicas para a Educação no Brasil, incluindo em Minas Gerais, são fundamentais para promover o acesso equitativo à educação de qualidade e gratuita em todos os níveis, um direito garantido pela Constituição a todos os cidadãos desde 1988 (Campos & Vasconcelos, 2024).

Em Minas Gerais, um dos estados mais populosos e economicamente relevantes do Brasil, as políticas públicas para a educação são concebidas e executadas pelo governo estadual em parceria com os municípios, supostamente no intuito de atender às demandas específicas da população local. No entanto, tal arranjo frequentemente enfrenta críticas quanto à eficácia e à transparência, com questionamentos sobre a adequação dessas políticas às reais necessidades educacionais e à distribuição equitativa de recursos entre as regiões.

A falta de participação efetiva da comunidade educacional e a burocracia excessiva também são apontadas como obstáculos para uma verdadeira melhoria no sistema educacional do estado. Muito se questiona quanto à ampliação de projetos, como o Ensino Médio em Tempo Integral, que vem provocando evasão escolar ao mesmo tempo em que é ampliado para outras escolas da rede estadual de educação.

No Brasil, continua evidente uma disparidade substancial entre os indicadores observados nas redes de ensino (pública e privada), sendo inegável a presença de disparidades regionais. Como aqui estamos tratando apenas da rede estadual de Minas Gerais e especificamente de uma escola da região central do estado, teoricamente uma região privilegiada em termos socioeconômicos, temos, assim, uma

igual disparidade regional entre as 43 Secretarias Regionais de Ensino (SRE) (Costa, Akkari & Silva, 2011).

Vivemos um processo de intensificação da privatização de atividades do setor público e essa relação entre o público e o privado na política educacional do estado de Minas Gerais é parte constitutiva das mudanças sociais e econômicas no contexto do governo neoliberal em vigor desde o início do primeiro mandato do governador Romeu Zema, em 2019, com implicações para a democratização da educação. O setor privado tem atuado de várias formas na educação pública, como ocorre, por exemplo, com o Programa Jovem de Futuro, o Prêmio Escola Transformação, o Programa Trilhas da Educação e o Projeto Somar, os quais estão descritos no Quadro 1.

Quadro 1

Projetos neoliberais voltados para a educação em Minas Gerais

Projetos	Objetivo	Público-alvo	Características/Resultados
Programa Jovem de Futuro	Fortalecer as capacidades e competências institucionais, coletivas e individuais na área de gestão escolar e educacional, com o objetivo de aprimorar a qualidade do Ensino Médio e Fundamental nas escolas públicas de Minas Gerais, por meio de parceria entre a SEE/MG e o Instituto Unibanco.	A partir de 2024 foi universalizado em toda a rede estadual. Anteriormente tinha como foco as escolas do Ensino Médio.	O Estado assume papel central, sendo responsável por disponibilizar supervisores e técnicos da SEE para atuar diretamente no programa, enquanto o Instituto Unibanco se encarrega apenas de formar, apoiar e monitorar a implementação.
Prêmio Escola Transformação	O objetivo é reconhecer as escolas públicas estaduais que se destacaram (meritocracia) nos resultados de desempenho e fluxo escolar. Com a iniciativa instituída nos anos de 2021 e 2022.	As escolas de ensino regular que tenham dez ou mais estudantes matriculados no 5º ano do ensino fundamental, no 9º ano do ensino fundamental e/ou no 3º ano do ensino médio (tradicional e integrado), desconsideradas as turmas multisseriadas ou de correção de fluxo e as turmas de educação especial.	Premiar financeiramente aquelas escolas que conseguem ter bons indicadores, segundo os critérios estabelecidos pela SEE (resultados de participação em avaliações externas, desempenho e fluxo escolar). Amplia desigualdades dentro da própria rede, em um estado com as dimensões de Minas Gerais.
Trilhas da Educação	Oferecer cursos técnicos de formação profissional para	Estudantes da rede pública	Realiza credenciamento de instituições públicas ou

	estudantes e egressos do Ensino Médio de escolas públicas e privadas com perspectiva de empregabilidade, por meio de parcerias com instituições públicas e privadas, no sistema de <i>voucher</i> .	estadual, municipal, federal e particular e egressos do Ensino Médio.	privadas, com ou sem fins lucrativos, que poderão ofertar formação profissional e técnica de nível médio, conforme especificações, exigências e quantidades estabelecidas em Edital
Projeto Somar	Gestão compartilhada (privatização) de escolas públicas por meio de credenciamento entre o Estado e Organizações da Sociedade Civil (OSC).	Escolas da rede estadual que têm anos finais, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio profissionalizante, integral ou não integral.	Desmonte dos direitos, resultando em retrocessos para os trabalhadores da educação, para os estudantes e para a rede estadual como um todo. Tem foco numa visão de educação promovida pelos reformadores empresariais, fundamentada na ideologia neoliberal, que considera o Estado como o principal obstáculo à geração de qualidade social na educação.
Projeto Mãos Dadas	Ampliar o regime de colaboração entre Estado e Municípios, para a oferta do ensino fundamental.	Escolas da rede estadual que têm anos iniciais e anos finais do ensino fundamental.	Precarização do trabalho, extinção de cargos nas redes estadual e municipal, coabitação de escolas, congelamento do plano de carreira, enfraquecimento da categoria uma vez que na escola passam a conviver educadores ligados a diferentes redes.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da SEE/MG (2024)

Os aspectos destacados nos programas apresentados no Quadro 1 deixam claro que o Ensino Médio tem sido um alvo significativo de processos de privatização em andamento no estado de Minas Gerais. Nota-se também uma forte participação de agentes privados na elaboração de propostas voltadas para a educação pública no estado. Essa relação entre o público e o privado é complexa e multifacetada (Peroni, Vidal, Caetano & Arelaro, 2019). Os neoliberais querem o Estado apenas como provedor de recursos públicos, não como gestor (Freitas, 2018).

A mercantilização da educação se manifesta quando entidades privadas passam a determinar o currículo educacional. Isso pode ser observado parcialmente quando o setor público adota abordagens gerenciais semelhantes às do setor privado na administração, e também quando cede o controle sobre o conteúdo educacional para instituições privadas. Apesar de a propriedade continuar sendo pública nesses casos, a definição das políticas educacionais é transferida para o setor privado (Peroni, Vidal, Caetano & Arelaro, 2019).

A redefinição do papel do Estado ocorre como parte de um contexto mais amplo, no qual as estratégias para superar a crise - globalização, neoliberalismo e reestruturação produtiva -, estão reconfigurando as fronteiras entre o público e o privado. As teorias que afirmam que a crise está no Estado, como o neoliberalismo, têm implicações significativas para as políticas sociais. Elas transferem uma parte da coordenação da sociedade do poder público para o mercado, não apenas em termos de execução, mas também em relação à direção das políticas. O que permanece sob a responsabilidade do Estado, muitas vezes, é submetido à lógica gerencial, que incorpora princípios de mercado na administração pública. (Peroni, Vidal, Caetano & Arelaro, 2019).

A lógica privada no sistema público passa a ser uma das propostas do empresariado, como o caso do Instituto Unibanco (IU), inserido na rede pública de Ensino Médio de Minas Gerais por meio do Projeto Jovem de Futuro (PJF), que, no ano de 2024, passou a ser adotado nas 47 SRE, atendendo a 2.375 escolas da rede estadual mineira que ofertam o Ensino Médio. O MEC endossa o programa por meio do Guia de Tecnologias Educacionais, conferindo-lhe legitimidade diante da sociedade brasileira e da comunidade educacional e, ao recomendá-lo, o Ministério aprova e referenda a atuação privada na educação pública do país (Peroni, & Caetano, 2016).

O PJF adota o conceito de Gestão Escolar para Resultados (GEpR), cuja premissa fundamental é fornecer aos gestores escolares estratégias e ferramentas para aprimorar a eficiência e a produtividade de seu trabalho. Seus princípios direcionam um esforço centrado nos resultados de ensino e aprendizagem, promovendo a integração de diversos processos e ferramentas de gestão escolar. Isso envolve a mobilização de recursos humanos, a coordenação de recursos técnicos, materiais e financeiros, a definição de responsabilidades e a implementação de sistemas de informação para monitoramento, controle e avaliação.

Essas iniciativas são realizadas por meio da capacitação de professores, gestores e supervisores das redes de ensino, juntamente com a elaboração de planos de ação centrados na Gestão Escolar para Resultados, que orientam as intervenções nas escolas (Peroni, & Caetano, 2016).

Esse projeto promove, nas escolas e na educação pública mineira, uma tendência ao gerencialismo, que normaliza a adoção da lógica empresarial e modifica o cerne da proposta educacional. Assim, é a administração dos sistemas e das

escolas que implementa práticas influenciadas pela perspectiva mercantilista, priorizando elementos como controle, eficiência, eficácia, resultados e produtividade (Peroni, & Caetano, 2016). O mercado, assim, tenta fazer com que os jovens do Ensino Médio que entrarão no mercado de trabalho sejam qualificados e produtivos. A intenção não é valorizar o trabalho em si, mas fornecer mão de obra adaptada às exigências econômicas das empresas. A educação não apenas desempenha papel fundamental na economia, mas também é vista como um elemento cujas condições de produção devem seguir a lógica econômica (Lava, 2004). O ESG tem se tornado um conceito relevante nas políticas públicas em diversos setores, incluindo a educação.

2.2 Da Responsabilidade Social ao *Environmental, Social and Governance* (ESG): aspectos históricos, conceituais e aplicabilidade

A contemporaneidade destaca-se pela ênfase dada às preocupações relacionadas às questões sociais e ambientais (Carrieri, Silva, & Pimentel, 2009). A gênese desse processo remonta à publicação do livro fundador do movimento ambientalista moderno, *Primavera silenciosa*, de Rachel Carson, em 1962, que fazia um alerta sobre os perigos dos pesticidas e ajudou a lançar as bases do ambientalismo (Bonzi, 2013). Os anos 1960 marcam, assim, o surgimento do movimento ambientalista, com foco na conscientização sobre os danos ambientais. Na década de 1970, as preocupações ambientais seguiram em crescimento, assim como o discurso ambiental. Eventos como o primeiro Dia da Terra, em 1970 e a criação da *Environmental Protection Agency* (EPA), agência de proteção ambiental estadunidense, marcaram este pensamento (Bonzi, 2013). Surgiram, nesse contexto, as primeiras regulamentações ambientais brasileiras, como a Lei de Política Nacional de Meio Ambiente no Brasil (Lei nº 6.938), sancionada no primeiro ano da década de 1980. Tais ações e movimentos fizeram com que o discurso de responsabilidade ambiental começasse a se firmar nas organizações, tanto por iniciativa delas mesmas quanto por uma necessidade de se adequar às novas demandas sociais (Carrieri, Silva, & Pimentel, 2009).

O mundo via, então, o crescimento de um discurso ambiental que, na segunda metade do século XX, sobretudo a partir da década de 1970, buscava por uma solução na tentativa de resolver a dicotomia entre crescimento econômico, pensamento

defendido pelos desenvolvimentistas, e a preservação do meio ambiente, defendida pelos “zeristas”³ ou, pejorativamente, chamados de “neomalthusianos” (Romeiro, 2012), inspirados no Relatório do Clube de Roma, um estudo publicado em 1972, que analisava o impacto do crescimento populacional, da industrialização, da produção de alimentos e do uso de recursos naturais no contexto do desenvolvimento econômico mundial (Bishop, 2006; Meadows & Meadows, 2007). Os modelos e as simulações apresentados no relatório sugeriam que se as tendências de crescimento continuassem sem mudanças significativas, a humanidade poderia enfrentar graves problemas de esgotamento de recursos naturais e degradação ambiental em um futuro não muito distante (Bishop, 2006; Meadows & Meadows, 2007).

A primeira Conferência das Nações Unidas sobre meio ambiente realizada em Estocolmo, capital da Suécia, em 1972, deu espaço a essa polarização tendente a gerar impasses entre os defensores do desenvolvimento econômico e defensores de políticas ambientais mais rigorosas (Romeiro, 2012). Impasses surgiram, como, por exemplo, na questão do desmatamento de florestas tropicais. Os desenvolvimentistas argumentavam que o desmatamento é necessário para liberar terras para agricultura, pecuária e mineração, impulsionando a economia, enquanto “zeristas” acreditavam que a destruição das florestas tropicais é prejudicial ao meio ambiente, contribuindo para a perda de biodiversidade, as emissões de gases de efeito estufa e os impactos climáticos negativos. O debate sobre esse assunto foi intensificado pela abordagem econômica do conceito de desenvolvimento.

Economistas percebem a crescente necessidade de formular um modelo abrangente de desenvolvimento que abranja todas as variáveis econômicas e sociais relevantes (Oliveira Claro, Claro & Amâncio, 2008). Do ponto de vista econômico, o desenvolvimento é primariamente definido como o aumento do fluxo de renda real. A premissa subjacente é que o desenvolvimento deve ser compreendido como um processo de transformações abrangentes, incluindo aspectos econômicos, políticos e, acima de tudo, humanos e sociais (Oliveira Claro, Claro & Amâncio, 2008).

Ao longo da década de 1980, o crescimento das preocupações ambientais foi

³ 1 - Os “desenvolvimentistas” e os “zeristas” são dois grupos com diferentes abordagens em relação ao desenvolvimento econômico e ambiental. Os desenvolvimentistas dão enfoque no crescimento econômico e na expansão da infraestrutura, enquanto os zeristas mantêm o foco na sustentabilidade ambiental, na descarbonização da economia e no investimento em energias renováveis e tecnologias verdes. Os zeristas também são conhecidos como neomalthusianos em alusão à perspectiva mais catastrófica de esgotamento de recursos frente ao crescimento demográfico (Romeiro, 2012).

impulsionado por eventos como o desastre de Chernobyl, em 1986; o desenvolvimento do conceito de "desenvolvimento sustentável", pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, Comissão Brundtland⁴, em 1987 (Brüseke, 1995) e o vazamento de petróleo do navio Exxon Valdez, em 1989. A origem da discussão contemporânea sobre Responsabilidade Social Empresarial (RSE) pode ser rastreada até a publicação do livro *Social Responsibilities of the Businessman*, de Howard Bowen, em 1953 (Irigaray & Stocker 2022). A RSE também é conhecida como CSR (do inglês *Corporate Social Responsibility*) ou sustentabilidade empresarial. A RSE implica que as empresas não devem se preocupar apenas com o lucro financeiro, mas também com o impacto que suas operações têm na sociedade, na comunidade local e no meio ambiente e ganhou visibilidade nos últimos anos devido ao avanço da globalização (Faria & Sauerbronn, 2008). No âmbito filosófico, a ideia subjacente à RSE teve suas primeiras manifestações como filantropia na década de 1920, evidenciadas pela criação de fundações caritativas por proeminentes empresários como John D. Rockefeller, Henry Ford e Andrew Carnegie (Irigaray & Stocker, 2022). Com o passar dos anos, o conceito de RSE ganhou força e as empresas começaram a considerar suas responsabilidades além dos resultados financeiros, abordando questões sociais e ambientais (Alves & Costa, 2012).

Na década de 1990 houve a criação de normas de gestão ambiental, como a ISO 14001, uma norma internacional baseada em processos que estabelecem diretrizes e orientam as corporações na implementação de um sistema de gestão ambiental em empresas e organizações por meio de um auditor terceirizado, demonstrando compromisso com a proteção ambiental e, portanto, ajudando a melhorar a imagem das corporações (ABNT, 2022; Arocena, Orcos & Zouaghi 2023). Nesse clima promissor surgem, então, os primeiros relatórios de sustentabilidade corporativa, como o da Shell, em 1997. Neste mesmo ano, 1997, aconteceu a 3ª Conferência das Partes⁵ (COP) da Convenção das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas⁶ (em inglês, *United Nations Framework Convention on Climate Change* ou UNFCCC), realizada em Quioto, Japão, em 1997. Foi o primeiro tratado internacional

⁴ Oficialmente conhecida como a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, foi uma comissão das Nações Unidas criada em 1983 e presidida por Gro Harlem Brundtland, a então Primeira-Ministra da Noruega. A comissão foi estabelecida como resposta à crescente preocupação global com questões ambientais e de desenvolvimento sustentável (Brüseke, 1995).

⁵ Conferências internacionais realizadas sob os auspícios da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (UNFCCC, na sigla em inglês) (Biato, 2004).

⁶ Tem o objetivo de estabilizar as concentrações de gases de efeito estufa na atmosfera em um nível que impeça uma interferência humana perigosa no sistema climático (Biato, 2004).

para controle da emissão de gases de efeito estufa na atmosfera (Romeiro, 2012).

A RSE continuou a se desenvolver e a se expandir durante a década de 1990. Vários eventos, como o Pacto Global das Nações Unidas (PG-ONU), em 1999, a *Global Reporting Initiative* e os Princípios do Equador, entre outros, buscaram discursivamente promover os princípios empresariais responsáveis em escala global (Alves & Costa, 2012; Branco & Silva Baptista, 2015).

Segundo Leff (2005), a sustentabilidade aponta para uma solidariedade transgeracional e um compromisso com as gerações futuras. Esse futuro é uma exigência de sobrevivência e um instinto de conservação. Porém, a sustentabilidade não está garantida pela valorização econômica que pode atribuir-se à natureza, nesse horizonte de temporalidade restringida que é traduzível em taxas de desconto econômico. Em termos agregados, a sustentabilidade não se resume ao resultado de internalizar uma racionalidade ecológica nas engrenagens dos ciclos econômicos (Leff, 2005). Uma das definições de sustentabilidade mais amplamente reconhecidas é aquela proposta pela Comissão Brundtland, que estipula que o desenvolvimento sustentável deve atender às necessidades da atual geração sem prejudicar as necessidades das gerações futuras. Essa definição sublinha de forma evidente um dos pilares fundamentais da sustentabilidade, qual seja, a perspectiva de longo prazo, na qual os interesses das futuras gerações necessitam ser cuidadosamente considerados (Oliveira Claro, Claro & Amâncio, 2008).

Desde então, o relatório desta comissão tem disseminado o conceito de desenvolvimento sustentado, que agora é amplamente incorporado à linguagem internacional, desempenhando papel central em pesquisas realizadas por organizações multilaterais e, até mesmo, por grandes empresas (Oliveira Claro, Claro & Amâncio, 2008). A maioria dos estudiosos alega que a sustentabilidade engloba três dimensões interconectadas: a econômica, a ambiental e a social. Essas dimensões também são comumente referidas como o *triple bottom line* (Oliveira Claro, Claro & Amâncio, 2008).

A abordagem econômica da sustentabilidade não se limita apenas à esfera da economia formal, mas também abarca as atividades informais que fornecem serviços para indivíduos e grupos, incrementando, assim, a renda monetária e a qualidade de vida das pessoas. A dimensão ambiental ou ecológica instiga as empresas a considerarem o impacto de suas operações no meio ambiente, incluindo o uso responsável dos recursos naturais, e fomenta a integração da gestão ambiental em

suas práticas cotidianas. Isso inclui questões como sustentabilidade, eficiência energética, gestão de resíduos, conservação de recursos naturais e redução das emissões de carbono. Por sua vez, a dimensão social aborda as características humanas, como habilidades, comprometimento e experiências, tanto no ambiente interno das organizações quanto no contexto mais amplo da sociedade.

A incorporação do conceito de sustentabilidade na educação tem o potencial de gerar impactos positivos não apenas no desenvolvimento individual dos estudantes, mas também nas transformações essenciais do sistema educacional como um todo. Portanto, é possível identificar seu impacto em diversas áreas, desde o âmbito legal e reformas educacionais até questões curriculares e conteúdos programáticos. Além disso, a sustentabilidade pode influenciar o comprometimento pessoal dos indivíduos, incentivando um maior envolvimento em práticas de vida mais sustentáveis (Gadotti, 2008). O sistema formal de educação, na maioria das vezes, opera com princípios que, muitas vezes, se baseiam em abordagens predatórias e em uma mentalidade utilitária que tende a perpetuar valores insustentáveis. Para, efetivamente, que seja instaurada uma cultura de sustentabilidade nos sistemas educacionais, é necessário reexaminar e reformular o próprio sistema educacional, uma vez que ele desempenha um papel tanto na criação dos desafios quanto na apresentação das soluções necessárias (Gadotti, 2008). A popularização do conceito de sustentabilidade influenciou a evolução da Responsabilidade Social Corporativa (RSC) ao longo das últimas décadas. Nesse sentido, no Quadro 2 apresentam-se, de maneira sintética, algumas datas relevantes para a evolução do discurso acerca do desenvolvimento sustentável.

Quadro 2

Evolução do pensamento ambiental

1950	Percepção sobre riscos da poluição nuclear.
1960 - 1968	Estudos da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Primavera silenciosa (1953) e advento das chuvas ácidas em países europeus.
1970 - 1972	<i>Clean Air Act</i> (Estados Unidos).
1987	Relatório "Nosso Futuro Comum".

1992	Rio-92. Convenções Biodiversidade e Mudanças Climáticas (resultou no Protocolo de Quioto). Agenda 21.
1997	Protocolo de Quioto.
2000	Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM).
2012	Rio+20. Relatório O Futuro que queremos.
2015	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Agenda 2030.
2019	COP 25, 120 países reforçam o compromisso de manter o aumento de temperatura em até 1,5°C e alcançar a neutralidade de emissões de CO ² até 2050.
2020	<i>Race to zero</i> (net zero).

Fonte: elaborada pelo autor, com base em Pereira (2012)

Como se observa nos dados do Quadro 2, o pensamento acerca do desenvolvimento sustentável foi expandindo a sua abrangência e sua influência nas diversas camadas da sociedade. A sustentabilidade expandiu a visão da RSC para além das preocupações tradicionais, como filantropia e conformidade com regulamentações. Agora, as organizações são pressionadas a considerarem não apenas seu impacto social, mas também seu impacto ambiental e econômico, formando a chamada "tríplice linha de base" (*triple bottom line*) ou "3Ps" (Pessoas, Planeta, Lucro) (Benites & Polo, 2013). Essa abordagem ambientalista colocou a questão ambiental no centro da RSC, sugerindo que as empresas deveriam ser julgadas não apenas por suas práticas sociais, mas também por seu compromisso com a redução de impactos ambientais (Carrieri, Silva & Pimentel, 2009).

A busca pela sustentabilidade aumentou a demanda por transparência nas ações das empresas. Os *stakeholders*, incluindo consumidores, investidores e reguladores, passaram a exigir relatórios detalhados sobre as iniciativas de sustentabilidade das organizações e suas metas de redução de impacto. Esses relatórios de sustentabilidade representam a principal ferramenta de comunicação relativa ao desempenho social, ambiental e econômico das organizações. As organizações que adotaram práticas sustentáveis, muitas vezes, se tornaram mais atraentes para talentos qualificados e clientes preocupados com a sustentabilidade (Benites & Polo, 2013). Isso impulsionou a competição e incentivou outras empresas a incorporarem práticas de RSC mais abrangentes. A integração da sustentabilidade na RSC também ajudou as empresas a identificarem e a mitigarem riscos, bem como a explorarem oportunidades de inovação. Isso inclui a criação de produtos e serviços

sustentáveis, a redução de custos operacionais por meio de práticas mais eficientes e a melhoria da reputação da empresa (Benites & Polo, 2013).

Responsabilidade Social Corporativa é um termo frequentemente utilizado como sinônimo de *Corporate Social Responsibility*, ou CSR, que é a Responsabilidade Social Empresarial (Avendaño & William 2013). Isso inclui o reconhecimento de que as empresas têm responsabilidades não apenas em relação aos seus acionistas e à busca de lucro, mas também em relação às comunidades em que operam, ao meio ambiente e às partes interessadas (*stakeholders*) em geral. Portanto, a RSC abrange uma série de iniciativas e práticas que visam contribuir para o bem-estar da sociedade e a sustentabilidade do planeta (Avendaño & William 2013). Esses critérios são utilizados por investidores, analistas e empresas para avaliar o impacto não apenas financeiro, mas também ambiental e social de uma organização.

Nos idos da primeira década do século XXI, ocorreu o crescimento do Investimento Socialmente Responsável (ISR), que é o aporte de recursos, tanto domésticos quanto internacionais, em empresas brasileiras de capital aberto, empregando abordagens que consideram as dimensões ambientais, sociais e de governança como critérios determinantes para a seleção das empresas a serem incluídas nesse tipo de investimento (Nascimento, Zittei, Silva, Lira, & Lugoboni, 2018).

O ISR é reconhecido como elementos morais da sociedade, notavelmente enfocando os aspectos sociais, éticos e ambientais na alocação dos recursos investidos. Nos primeiros anos deste século cresceu também o ativismo acionário relacionado ao meio ambiente e aos direitos humanos (Nascimento, Zittei, Silva, Lira, & Lugoboni, 2018).

No ano de 2006 ocorreu o lançamento dos Princípios para o Investimento Responsável (PRI). Esses princípios, introduzidos, em abril de 2006, na Bolsa de Valores de Nova Iorque, receberam adesão de mais de três mil signatários desde então e, em grande medida, se alinham com o que podemos definir como investimentos sustentáveis (Mota Filho, 2021).

Os PRI são compostos por seis princípios que são: Princípio 1: vamos incorporar questões ESG na análise de investimentos e nos processos de tomada de decisão; Princípio 2: seremos proprietários ativos e incorporaremos as questões ESG em nossas políticas e práticas de propriedade; Princípio 3: buscaremos divulgação apropriada sobre questões ESG pelas entidades nas quais investimos; Princípio 4:

promoveremos a aceitação e a implementação dos Princípios na indústria de investimentos; Princípio 5: trabalharemos juntos para aumentar nossa eficácia na implementação dos Princípios e Princípio 6: cada um de nós apresentará um relatório sobre nossas atividades e progresso na implementação dos Princípios (Mota Filho, 2021).

O termo ESG, na versão em inglês, também é utilizado no Brasil como ASG substituindo *environmental* pela tradução em português, ambiental. Neste trabalho optou-se pela utilização da sigla em inglês, ESG.

Em essência, nada disso é inovador, uma vez que essas conversas sobre ESG estão enraizadas nas já estabelecidas discussões sobre Responsabilidade Social Corporativa ou Responsabilidade Socioambiental, que tiveram origem no final do século XIX. Mas a discussão contemporânea teve início a partir da década de 1960, quando os discursos ambientais começaram a ganhar atenção (Irigaray & Stocker, 2022; Irigaray, Stocker & Anderson, 2023; Rodrigues & Agustini, 2023), principalmente nos Estados Unidos da América.

Porém, o termo ESG começou a se popularizar desde o seu surgimento, a partir do relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) intitulado *Who Cares Wins* (WCW), em português “ganha quem se importa”, no ano de 2004. Evoluiu como uma abordagem mais holística na avaliação do desempenho das empresas, levando em conta não apenas seus aspectos financeiros, mas também seu impacto ambiental e social, assim como suas práticas de governança corporativa (Li, Wang, Sueyoshi & Wang, 2021; Irigaray & Stocker, 2022; Irigaray, Stocker & Anderson, 2023).

Esses três pilares representam as dimensões pelas quais as empresas e as organizações são avaliadas, em termos de seu desempenho e impacto na sociedade e no meio ambiente (Irigaray & Stocker, 2022). Na segunda década do século XXI, percebeu-se uma maior ênfase nas práticas de sustentabilidade nas empresas e nos investimentos como forma de se adequar às exigências sociais e manter-se relevante. A partir de 2010 percebe-se a ampliação do escopo da sustentabilidade para incluir as dimensões social e de governança, formando o acrônimo ESG. Em 2015, ocorreu o lançamento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), pela Organização das Nações Unidas (ONU) (Irigaray & Stocker, 2022).

Mais recentemente, de 2020 aos dias atuais, vemos um crescimento dos investimentos em ESG, o aumento da regulamentação e da divulgação obrigatória de informações ESG por parte das empresas, a integração do ESG como fator crítico na

tomada de decisões de investimento e a avaliação de riscos corporativos (Irigaray & Stocker, 2022; Irigaray, Stocker & Anderson, 2023). Ainda na década de 2020, vê-se um crescimento exponencial no interesse por ESG, com mais empresas divulgando informações sobre suas métricas e mais investidores incorporando esses critérios em suas decisões de investimento. Além disso, regulamentações e normas foram desenvolvidas em muitos países para padronizar as práticas de divulgação e avaliação ESG (Belinky, 2021).

O aspecto ambiental se refere às práticas de governança que uma empresa deve adotar ao desenvolver uma metodologia de contabilidade ambiental que leve em consideração três modalidades de pegadas (ecológica, de carbono e hídrica). Essa sigla coloca a ênfase na proteção do meio ambiente e no uso responsável dos recursos naturais. Em outras palavras, destaca a necessidade de avaliar se a quantidade de terra e água utilizada é sustentável para a atual geração, levando em conta os recursos materiais e energéticos utilizados por uma determinada população. Portanto, o conceito de sustentabilidade surgiu para refletir sobre o estilo de vida das pessoas e o consumo de produtos e serviços, abordando questões ambientais importantes, como aquecimento global, emissão de carbono, poluição, biodiversidade, desmatamento, eficiência energética, gestão de resíduos e escassez de água (Souza & Mezzaroba, 2022).

O aspecto social do ESG aborda as políticas e as ações de uma empresa em relação aos *stakeholders*, como funcionários, clientes, fornecedores, comunidades locais e a sociedade em geral. Isso envolve questões como diversidade e inclusão no local de trabalho, direitos humanos, saúde e segurança dos funcionários, desenvolvimento de comunidades e responsabilidade social corporativa. Empresas socialmente responsáveis geralmente buscam criar um ambiente de trabalho justo e equitativo, promovendo o bem-estar dos funcionários e contribuindo para melhorar a qualidade de vida nas comunidades onde operam (Souza & Mezzaroba, 2022). O aspecto social do ESG analisa a relação entre uma empresa e as pessoas que fazem parte de seu universo, com o objetivo de melhorar a vida das pessoas, cuidar de seus funcionários e criar oportunidades. Isso envolve a promoção de diversidade, equidade e inclusão, bem como o envolvimento dos funcionários e o relacionamento com a sociedade e a comunidade, respeitando os direitos humanos e as leis trabalhistas (Souza & Mezzaroba, 2022).

A governança refere-se à estrutura de liderança e às práticas de gestão de uma

organização. Isso inclui a composição do conselho de administração, a transparência nas operações, a prestação de contas, a integridade financeira, a gestão de riscos e a ética nos negócios. Empresas com boa governança, geralmente, têm estruturas de tomada de decisão sólidas, evitam conflitos de interesse e garantem a conformidade com as leis e os regulamentos. Uma governança eficaz também é essencial para a confiança dos investidores e a manutenção da estabilidade financeira (Souza & Mezzaroba, 2022). Está relacionada às práticas de administração de uma empresa, avaliando a contribuição econômica positiva, a ética e a justiça nas operações e na cadeia de suprimentos. Para isso, as empresas devem ter estruturas de governança, incluindo conselhos e comitês de auditoria, que demonstrem transparência e conduta corporativa. Isso inclui questões como a remuneração de executivos e as relações da empresa com o governo e políticos. Além disso, é importante estabelecer canais de denúncia para coibir práticas que violem as normas sociais, ambientais e de governança, visando construir um ambiente de confiança que proteja o capital dos investidores (Souza & Mezzaroba, 2022).

Portanto, o ESG procura criar uma percepção pública na qual as empresas que o adotam possam ser reconhecidas com um tipo de selo de reputação corporativa. Esse reconhecimento pode resultar em vantagens comerciais, desde que os consumidores se convençam de que os produtos e os serviços oferecidos por essas empresas sejam confiáveis. A confiança é construída porque as empresas e seus *Chief Executive Officer*, ou CEOs, (em português, Diretor Executivo) demonstram comprometimento com questões relacionadas à justiça social, ao meio ambiente e à implementação de políticas de combate à discriminação, bem como à promoção da inclusão e da equidade (Souza & Mezzaroba, 2022; Rodrigues & Agustini 2023). O objetivo é convencer o público de que, além das palavras bonitas que compõem a sigla ESG, as corporações estão verdadeiramente empenhadas em tomar ações eficazes para abordar questões culturais, sociais e ambientais. Essas ações efetivas podem levar a benefícios significativos que, naturalmente, contribuirão para a expansão dos negócios e investimentos das empresas (Souza & Mezzaroba, 2022; Rodrigues & Agustini 2023).

O ESG ganhou destaque nos últimos anos, à medida que investidores, reguladores e consumidores passaram a dar mais importância ao impacto das empresas no meio ambiente e na sociedade, motivados por questões como a pandemia e a emergência climática (Irigaray & Stocker, 2022). Muitos investidores

agora consideram o ESG ao tomar decisões de investimento, buscando empresas que demonstrem um compromisso sólido com esses princípios, acreditando que essas empresas têm maior probabilidade de sustentar o crescimento a longo prazo e evitar riscos significativos relacionados a questões ambientais, sociais e de governança. O ESG não pode ser simplesmente considerado como uma inovação isolada; ele deve ser analisado como um produto de um processo histórico específico, essencialmente influenciado pelo sistema econômico predominante, ou seja, pelo capitalismo em si. A abordagem discursiva do ESG pode ser interpretada como uma resposta inovadora a desafios socioambientais, mas, ao mesmo tempo, é um reflexo do idealismo capitalista que tende a ignorar ou a suprimir as vozes críticas que se levantam contra o capitalismo, seus discursos, seu poder e sua influência (Rodrigues & Agustini 2023).

Diversos marcos têm impulsionado o avanço e a maturidade dos aspectos ambientais, sociais e de governança, bem como do ESG como um todo. Isso inclui a criação do sistema de avaliação ESG, a estipulação de padrões de divulgação ESG e o estabelecimento de sistemas de índices ESG. Esses fatores continuamente moldam um novo paradigma de desenvolvimento sustentável. À medida que o conceito de ESG gradativamente se consolida, observam-se uma crescente disseminação, prática e popularização do ESG no cenário prático, o que tem despertado o interesse de acadêmicos ao redor do mundo (Li, Wang, Sueyoshi & Wang, 2021).

Em resumo, o ESG destaca a importância de considerar não apenas os resultados financeiros, mas também o impacto ambiental e social e as práticas de governança de uma empresa. À medida que a conscientização sobre questões ESG continua a crescer, espera-se que as empresas que abraçam esses princípios sejam mais resilientes e bem-sucedidas no ambiente de negócios em evolução. Nesse contexto, as organizações adotariam uma abordagem ética, social e ambiental, buscando melhorar sua imagem e conquistar o respeito das comunidades com as quais se envolvem (Irigaray & Stocker, 2022). Nesse sentido, no Quadro 3 apresentam-se, de maneira sintética, as terminologias utilizadas ao longo dos anos para referir-se ao pensamento sustentável.

Quadro 3

Terminologias do pensamento sustentável

Terminologia	Significado	Período	Fonte
Responsabilidade Social Empresarial	Compromisso das empresas com o impacto social e ambiental de suas	A partir de 1953	Alves & Costa (2012), Irigaray & Stocker

(RSE)	atividades comerciais.		(2022).
Sustentabilidade	Capacidade de manter ou preservar a qualidade e a viabilidade dos recursos naturais, econômicos e sociais ao longo do tempo, de modo a satisfazer às necessidades presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atenderem às suas próprias necessidades.	A partir da década de 1970	Irigaray & Stocker (2022).
Responsabilidade Social Corporativa (RSC)	Compromisso e as ações que as empresas assumem em relação às questões sociais, ambientais e éticas.	A partir da década de 1980	Avendaño & William (2013), Souza & Mezzaroba (2022).
<i>Environmental, Social and Governance</i> (ESG)	Representa três critérios utilizados para avaliar e medir o desempenho ambiental, social e de governança de uma empresa ou organização.	A partir de 2005	Belinky (2021) Irigaray & Stocker (2022).

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Alves & Costa (2012), Avendaño e William (2013), Belinky (2021), Irigaray e Stocker (2022) e Souza e Mezzaroba (2022).

A análise dos estudos que circundam o desenvolvimento sustentável permitem inferir que, ao longo da história, os conceitos basilares do ESG sofreram pouca alteração em sua essência, ou seja, trata-se de metamorfoses de um discurso que, no âmbito empresarial, é construído e, posteriormente, legitimado socialmente. Atualmente, as análises acadêmicas relacionadas à pesquisa sobre ESG são escassas e, além disso, em sua maioria, concentram-se no âmbito de investimentos sustentáveis (Li, Wang, Sueyoshi & Wang, 2021).

2.3 O discurso do ESG na sociedade contemporânea

A preocupação com o desenvolvimento sustentável, a sustentabilidade e a adoção de práticas sustentáveis não são novidades. Contudo, ao longo do século XX, essas preocupações eram principalmente defendidas por uma parcela da sociedade muitas vezes considerada minoritária e com pouca influência. No entanto, essa perspectiva mudou quando membros do mercado financeiro começaram a reconhecer que os riscos ambientais, sociais e de governança são tão importantes quanto quaisquer outros riscos, resultando em uma mudança abrupta de comportamento entre esses indivíduos (Barroca & Lourdes Oliveira, 2022).

Considerando a crescente atenção da sociedade, a divulgação de iniciativas alinhadas aos princípios ESG busca estabelecer um diálogo aberto com a comunidade, promovendo a troca de informações e interpretações mútuas. Esse

intercâmbio possibilita a construção da reputação das empresas, uma vez que elas buscam criar uma percepção positiva junto aos seus públicos (Barroca & Lourdes Oliveira, 2022).

Com a intensificação do processo de globalização e o aumento da competitividade, o mercado passou a exercer pressão sobre as empresas, demandando uma análise constante por parte delas. Isso se deve, principalmente, ao fato de que padrões éticos estão cada vez mais integrados aos negócios, abraçando princípios e valores universais relacionados ao respeito pelos direitos humanos e à cidadania (Costa & Ferezin 2021; Campos, Bertacchini & Ribeiro, 2022) ainda que estes princípios e valores estejam mais presentes no discurso das organizações como forma de manter o seu *status quo* do que em ações práticas realizadas por essas empresas.

Essa “mudança” de percepção está alinhada ao fato de que os consumidores agora estão mais atentos a certos comportamentos das empresas e valorizam tanto sua imagem e reputação perante a sociedade quanto a sua lucratividade (Campos, Bertacchini & Ribeiro, 2022). Assim, tornou-se cada vez mais comum observar grandes empresas implementando setores inteiros dedicados às práticas internas de ESG (Rodrigues & Agustini, 2023) para reforçarem os seus discursos em relação a essas práticas. Isso não se limitava apenas à discussão e à implementação de certas práticas nos negócios e no relacionamento com os consumidores, mas também envolvia o desenvolvimento e a adoção de métricas para avaliar o progresso da empresa.

O tema ESG está em evidência na sociedade contemporânea, principalmente no cenário político e simbólico do mundo corporativo, recebendo crescente apoio também na esfera governamental. Nesse contexto, o ESG é frequentemente descrito por meio de metáforas, incluindo a expressão "a nova face do capitalismo" (Rodrigues & Agustini, 2023). Essa metáfora em evidência sugere a possibilidade de um ponto de (re)produção/transformação do sistema de produção capitalista, que é o modelo predominante globalmente (Rodrigues & Agustini, 2023).

O termo (re)produção/transformação refere-se à estrutura assimétrica da contradição que rege a batalha ideológica entre classes em uma sociedade específica. Essa estrutura reflete as relações de desigualdade e subordinação das formações ideológicas que operam dentro dessa sociedade, pois essa relação contraditória é moldada ao longo da história. Em outras palavras, a realidade material da luta de

classes é moldada no âmbito da (re)produção/transformação das relações de significado (Rodrigues & Agustini, 2023).

A construção do discurso ESG, do qual emerge a evidência/metáfora da "nova face do capitalismo", não ocorre de forma separada da história da luta de classes. Portanto, esse discurso não se alinha automaticamente com uma suposta ascensão de aspectos positivos do capitalismo, como se estivesse substituindo, por oposição, os seus aspectos negativos. É por isso que o discurso ESG não pode ser considerado como uma inovação isolada; ele deve ser compreendido como um resultado de um processo histórico que é, em última instância, determinado pelo próprio sistema de produção predominante, ou seja, pelo próprio capitalismo (Rodrigues & Agustini 2023).

A abordagem ESG pode ser interpretada como uma resposta aparentemente inovadora, mas que, na verdade, é impulsionada pelo idealismo capitalista, que tenta silenciar as posições contrárias que se insurgem contra o capitalismo, seus discursos, seu poder e sua influência. Essas posições contrárias expressam a crítica à exploração socioambiental pelo capitalismo e à urgente necessidade de reestruturar os modos materiais de produção da existência, sejam eles sociais ou naturais (Rodrigues & Agustini 2023).

As organizações que adotam práticas de ESG representam uma alteração no paradigma das empresas na era contemporânea, uma adaptação às demandas da época, transformando-se em uma ferramenta para promover práticas sustentáveis entre aqueles que, anteriormente, estavam focados apenas no lucro (Costa & Ferezin 2021; Campos, Bertacchini & Ribeiro, 2022), mas agora se preocupam também com a sua imagem, por entender que ela afeta diretamente a sua lucratividade. Um reflexo desse cenário é que tanto empresas quanto o sistema financeiro global invistam em projetos sustentáveis ambientalmente e adotem práticas inclusivas. Isso tem o propósito duplo de diminuir os efeitos adversos no ambiente e na sociedade, ao mesmo tempo em que aprimora a imagem e a reputação das organizações, conferindo-lhes uma vantagem competitiva e impulsionando seus valores no mercado (Silva & Romaro, 2022).

Hoje, as empresas investem em seus funcionários, assegurando remuneração adequada e oferecendo uma variedade de incentivos, tanto individuais quanto em grupo. Esse processo também promove a valorização da diversidade dentro das organizações, incentivando o avanço na carreira de indivíduos pertencentes a grupos

minoritários e promovendo a inclusão de pessoas de diversas origens culturais, religiosas e orientações sexuais. Essas iniciativas trazem para o ambiente corporativo valores como dignidade e respeito (Campos, Bertacchini & Ribeiro, 2022).

Com a transformação de ideias ao longo das últimas décadas sobre os desafios enfrentados pelas organizações e seus propósitos, elas passaram a se envolver ativamente no desenvolvimento de práticas sociais responsáveis (Passos & Campos-Rasera, 2023). Assim, as práticas relacionadas a ESG e as empresas que as adotavam tornaram-se cada vez mais comuns, chegando a um ponto em que tais comportamentos não eram mais vistos como diferenciais competitivos ou benefícios extras para investidores, mas sim como obrigações (Campos, Bertacchini & Ribeiro, 2022).

É relevante enfatizar que a adoção das práticas ESG, embora tenha se destacado devido à pressão exercida pelo mercado financeiro sobre as empresas listadas nas bolsas de valores, deve ser vista como um fenômeno estrutural. Cada vez mais, é possível observar que até mesmo pequenas e médias empresas estão implementando algumas dessas práticas em suas operações internas, embora com impacto limitado. As empresas envolvem-se em atividades ESG para obter maiores retornos financeiros e sinalizar conformidade no mercado. A ligação entre ESG e o desempenho financeiro das empresas ainda não está bem estabelecida porque a literatura está repleta de resultados contraditórios e paradoxos (Khan, 2022). Nesse contexto, a proposta de transformação da educação se torna uma incógnita.

2.4 O gerencialismo como modelo resultante na educação

A avaliação da educação pública no Brasil é um tema de grande relevância e complexidade que tem recebido maior atenção a partir da década de 1980, quando a produção acadêmica brasileira sobre avaliação educacional se intensificou (Bravo *et al.*, 2022). Em conformidade com a política econômica neoliberal, os organismos multilaterais trataram, inicialmente, de promover novas formas de controle da produção do trabalho escolar, por meio de mecanismos de avaliação, de currículo, de formação, de financiamento e de gestão dos sistemas de ensino e das escolas (Silva, 2009).

Desde os anos 1970, houve uma grande mudança no modelo de acumulação econômica, especialmente após a crise do petróleo nos países industrializados, que

enfraqueceu o sistema fordista-keynesiano e minou os fundamentos do estado de bem-estar social. Isso resultou na perda de empregos e na redução da segurança social e dos direitos sociais nas nações desenvolvidas. Na América Latina, após o fim das ditaduras militares, na década de 1980, as expectativas eram de que os sistemas políticos democráticos restaurassem não apenas os direitos civis e políticos, mas também trabalhassem para reduzir as desigualdades sociais, promovendo o desenvolvimento econômico e social por meio de serviços públicos. No entanto, durante a transição das décadas de 1980 para 1990, a queda do Muro de Berlim e a crise do socialismo real influenciaram a disseminação de políticas neoliberais na periferia do capital. Essas políticas, impulsionadas pelo Consenso de Washington e como resposta às crises econômicas, resultaram em medidas de austeridade que enfraqueceram o estado de bem-estar social e minaram o financiamento e a legitimidade dos direitos sociais, como educação, saúde e seguridade social (Lima & Peterle, 2021).

O neoliberalismo pode ser definido como um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo sob o princípio universal da concorrência. O fundamento está no entendimento de que o neoliberalismo, antes de ser apenas uma ideologia ou uma política econômica, é, primeiramente, uma racionalidade que estrutura tanto instituições públicas e privadas, como a própria subjetividade (Trevisol & Almeida, 2019). Não se trata apenas de compreender esta lógica externa e mercadológica que se impõe sobre a escola, mas de um processo que se constitui nas relações sociais e na própria escola. Em outras palavras, são discursos e práticas admitidas socialmente e que migram para o campo escolar. Segundo essa perspectiva, a escola é encarada como uma empresa cuja qualidade de ensino só será garantida se houver mínima interferência do Estado, sendo guiada pela livre concorrência. Assim, a educação passa a ser tratada como um bem de consumo, acendendo o alerta para uma privatização que ainda não foi amplamente discutida em seu cerne.

Nesse sentido, o que se pode perceber é que a educação passou a organizar-se tendo como base uma racionalidade neoliberal e as escolas definem seus quadros e currículos a partir de uma cultura empresarial da competitividade, inovação e concorrência para o mercado tecnológico e global (Trevisol & Almeida, 2019). Notavelmente, reflexos dessa política são facilmente percebidos nas matrizes curriculares, nos sistemas de gerenciamento, nas políticas e práticas de gestão de

peças e nas avaliações de desempenho das escolas públicas brasileiras. A escola, assim, é transformada em empresa, fortalece a racionalidade neoliberal e sufoca as perspectivas de uma formação integral, ou seja, sua condição de funcionalidade é construída sob a ideia utilitarista do mercado, voltando-se mais para a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho (Trevisol & Almeida, 2019).

A lógica neoliberal nas escolas se apresenta de diversas maneiras, a depender das políticas educacionais à qual está submetida a rede educacional. Por meio da promoção da competição e da privatização, que é uma característica central do neoliberalismo, isso pode se traduzir, além da privatização de escolas públicas diretamente, na promoção de escolas *charter*, no financiamento de *vouchers* para escolas privadas e em parcerias público-privadas na gestão escolar (Pereira & Valente, 2021), como é o caso do Projeto Somar, em Minas Gerais. O neoliberalismo, muitas vezes, enfatiza a padronização do currículo e a ênfase em testes padronizados para avaliar o desempenho dos alunos e das escolas. Essa abordagem visa à quantificação e à comparação de resultados, o que pode levar a uma cultura de ensino voltada para as avaliações externas. A lógica neoliberal frequentemente trata a educação como uma mercadoria (Pereira & Valente, 2021). Isso pode resultar em um foco na lucratividade das instituições educacionais e na promoção de cursos e programas que são comercialmente viáveis em detrimento daqueles que podem ser socialmente mais necessários. Em um esforço para reduzir os gastos públicos, as políticas neoliberais podem resultar em cortes orçamentários na educação, o que pode afetar negativamente a qualidade e a equidade do sistema educacional, além da desvalorização dos profissionais da educação. A educação é frequentemente vista como um meio para aumentar a "empregabilidade" e a produtividade dos indivíduos, em vez de um direito fundamental ou um bem público (Freitas & Pereira 2022). Isso pode levar a um currículo que prioriza habilidades específicas em detrimento da formação integral. O neoliberalismo, muitas vezes, promove a ideia de que as escolas devem competir umas com as outras para atrair alunos e recursos, o que pode resultar em uma desigualdade entre escolas, com algumas atraindo recursos e talentos enquanto outras lutam para sobreviver (Freitas & Pereira, 2022).

Os reformadores neoliberais identificam uma crise na educação e no Estado, para a qual sugerem soluções que envolvem restrições na expansão do sistema educacional e políticas de redução da pobreza. Eles promovem uma abordagem da educação mais alinhada com a globalização, incorporando princípios da NGP para

avaliar e aprimorar a eficiência e eficácia do sistema. Partindo da crítica ao governo burocrático, lento, ineficiente e dispendioso, propõem a aplicação de critérios que, segundo o Banco Mundial, seriam mais eficazes na promoção e na avaliação do que é considerado qualidade (Lima & Peterle, 2021; Freitas & Pereira, 2022).

A avaliação se caracteriza como um campo do conhecimento científico repleto de contradições e conflitos, cuja identidade evoluiu de uma aproximação muito estreita com conceitos, recursos e técnicas de mensuração, para uma visão mais ampla e abrangente dos fenômenos educacionais, mas ainda não atingindo uma definição consensual de seu papel junto às escolas, seus professores e seus alunos (Lüdke, 2002).

Essas contradições e conflitos em relação à avaliação se devem à transferência da avaliação educacional de algo pensado internamente da escola, para a escola, cuja função era a de mensurar as aprendizagens e regular fluxos, para avançar em direção a outros objetos que, tradicionalmente, estavam fora de seu âmbito, tais como programas, políticas e profissionais (Bravo *et al.* 2022). A avaliação, portanto, passa a atender a uma lógica quantitativa, cujo mero levantamento de informações se esgota na superficialidade, incapaz de se relacionar diretamente à aferição da qualidade do ensino.

Deixando o seu papel de um indicador de qualidade, as avaliações assumem uma função de controle, de fiscalização e de pressão externa nas decisões da escola. Pouco importam os saberes, se a escola como um todo desenvolve valores humanos, se caminha para o entendimento da qualidade no sentido social, se desenvolve projetos com aqueles estudantes que têm limitações (Silva, 2009). Todos os esforços são destinados para a cultura de resultados, dentro da lógica quantitativa, para que possam ser divulgados objetivamente, atendendo, assim, à nova cultura organizacional influenciada pelas políticas instituídas na lógica neoliberal (Freitas & Pereira, 2022).

Um dos principais instrumentos utilizados na avaliação da educação pública brasileira é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que é, hoje, o único indicador nacional de qualidade escolar desenhado como tal (Brasil, 2007). Ele é obtido por meio do cálculo realizado a partir da combinação entre as taxas de aprovação e as médias de desempenho em avaliações de larga escala. Como este indicador é uma média, fica subentendido que ele aceita que os alunos de melhor desempenho alavancam a nota daqueles de menor desempenho, abrindo margem

para a exclusão educacional. Outra limitação se refere ao número restrito de matérias escolares avaliadas no IDEB, apenas duas, Língua Portuguesa e Matemática (Travitzki, 2020).

As taxas de aprovação e as médias de desempenho em avaliação são elementos insuficientes para determinar a qualidade educacional do país, na medida em que não se levam em conta os demais fatores que incidem sobre a qualidade, quais sejam, nível socioeconômico e cultural dos alunos, formação docente, valorização da carreira do professor, condições materiais e imateriais de trabalho, gestão escolar infraestrutura da escola e insumos, entre outros (Chirinéa & Brandão, 2015). Além disso, a análise proposta pelo IDEB desconsidera fatores como a vulnerabilidade social e a instabilidade familiar, pelos quais passam muitos dos estudantes atendidos pela escola pública e que podem exercer grande influência sobre a relação ensino-aprendizagem, que são anulados no exame, reforçando, por conseguinte, o discurso da meritocracia, desconsiderando questões sociais importantes (Lima & Peterle, 2021).

O exame pode ser caracterizado como instrumento de seleção, de classificação, mostrando peso e valor na escola desse dispositivo de controle, dominação e docilização. Controle por manter classes, dominação por impossibilitar mudanças e docilização porque age sobre massas, tornando-as produtivas, sendo um instrumento para a violência simbólica, quando a escola é utilizada para a manutenção das posições hegemônicas, dado que, ao desconsiderar o capital cultural dos alunos, ela contribui para manutenção das desigualdades (Bourdieu & Passeron, 2009).

A avaliação da educação pública deve levar em consideração não apenas a qualidade do ensino, mas também as condições sociais e econômicas dos estudantes e suas famílias. Fora dessa perspectiva, a escola passa a ser uma instituição que reproduz as desigualdades, ao invés de funcionar como um meio para promover a mobilidade social e a igualdade de oportunidades (Bourdieu & Passeron 2009). Isso ocorre porque a escola é uma instituição que valoriza e legitima um determinado tipo de conhecimento, de cultura e de habilidades, que é associado a um grupo social dominante (Bourdieu & Passeron, 2009).

Sob um viés crítico, a educação deve ser vista como um meio para a transformação social e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Segundo essa abordagem, a avaliação da educação pública deve levar em consideração não apenas aspectos técnicos, mas também questões políticas e

sociais. Outra abordagem utilizada na avaliação da educação pública é a reprodução social. A educação reproduz as desigualdades sociais existentes na sociedade, ao invés de contribuir para a sua superação (Bourdieu & Passeron 2009). Dessa forma, as crianças de famílias com maior capital cultural, ou seja, com maior acesso a bens culturais, como livros, museus e teatros, entre outros, têm maior facilidade em se adaptar e ter sucesso no sistema escolar, enquanto as crianças de famílias com menor capital cultural encontram mais dificuldades em se adaptar e podem ser desvalorizadas ou excluídas pela escola (Bourdieu & Passeron, 2009).

Bourdieu (2009) também destaca a importância da linguagem na reprodução das desigualdades sociais na escola. A linguagem é um instrumento de poder simbólico que é utilizado para impor determinados valores e normas sociais e que pode excluir ou desvalorizar as crianças que não estão familiarizadas com as formas de linguagem valorizadas pela escola. Além disso, Bourdieu (2009) enfatiza que a escola também reproduz as desigualdades sociais por meio da distribuição desigual dos recursos educacionais, como o financiamento, a qualidade dos professores e dos materiais didáticos, entre outros fatores que influenciam a qualidade do ensino e o desempenho dos alunos. Portanto, a escola não é um espaço neutro e igualitário, mas sim um espaço que reproduz as desigualdades sociais. Faz-se necessário repensar as práticas educacionais para promover uma educação mais igualitária e inclusiva.

Na lógica neoliberal a austeridade é assumida como marca de uma lógica gerencial que se desvincula dos direitos sociais. Governos neoliberais “abusam da retórica de produzir ‘mais com menos’, mesmo que isso comprometa a qualidade do bem social da educação” (Lima & Peterle, 2021, p. 6). Nesse contexto, a austeridade apresenta-se como uma credencial da boa gestão, legitimando o escamoteamento do direito público de acesso à educação (Lima & Peterle, 2021), a privatização (Pereira, Valente & Freitas, 2022) e a mercantilização da educação pública brasileira (Lima & Peterle, 2021; Ferro & Almeida, 2023).

Ferro e Almeida (2023) salientam que a mercantilização da educação é um fenômeno que está relacionado à crescente influência do mercado sobre as políticas públicas e à ideologia neoliberal, que enfatiza a importância do livre mercado e da competição como motores do desenvolvimento econômico e social. Este processo vem transformando a educação em um mercado de bens e serviços que são comprados e vendidos como produtos. Nesse sentido, a mercantilização da educação pública implica em uma mudança no propósito da educação, que deixa de ser vista

como um direito e um bem público para se tornar um produto que pode ser comercializado e lucrativo. Isso leva a uma desvalorização da educação pública e a um enfraquecimento das políticas públicas que visam promover a igualdade de acesso e oportunidades na educação (Ferro & Almeida, 2023).

Bourdieu (2009) argumenta que a mercantilização da educação pública tem efeitos negativos sobre a qualidade do ensino e sobre a formação dos alunos, pois as instituições educacionais são cada vez mais pressionadas a produzir resultados quantificáveis, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica. Além disso, a mercantilização também leva a uma hierarquização dos valores educacionais, com ênfase na formação técnica e profissional em detrimento da formação humanística e cultural. A mercantilização da educação também contribui para a concentração de recursos e poder nas mãos de poucos grupos privados, em detrimento da sociedade como um todo, reforçando assim as desigualdades sociais e impedindo a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Bourdieu, 2009; Lima & Peterle, 2021; Ferro & Almeida, 2023).

Um governo que encara a educação como uma mercadoria a serviço do capitalismo adota novos paradigmas, que contradizem o princípio fundamental do direito à educação. A abordagem neoliberal imposta pelo Estado ao adotar esse modelo de gestão educacional revela uma política pouco aberta ao diálogo, introduzindo projetos que desmantelam o direito à Educação Básica e Profissional pública, integral e integradora (Lima & Peterle 2021). Além disso, ele adere à perspectiva do gerencialismo, que dá prioridade à lógica de administração de cunho mercadológico, empresarial e privatizante da educação. Dessa forma, governos que se esforçam para se alinhar com as diretrizes do Banco Mundial acabam buscando uma suposta melhoria superficial na educação, ao mesmo tempo em que reduzem investimentos estruturais no direito à educação. A combinação de austeridade fiscal e uma abordagem focada no desempenho escolar pode exacerbar características comerciais e antidemocráticas na educação. Nesse movimento, que vai do gerencialismo à empresarialização na prática, ao contrário do que aparenta, tende a esvaziar o caráter público da administração educacional, além de corroer as bases do direito à educação (Lima & Peterle 2021).

No setor público, surge um novo léxico que incorpora termos como transparência, responsabilização, eficiência, eficácia, flexibilidade, qualidade e qualificação. Esses conceitos tornam-se proeminentes nos discursos oficiais, na

mídia, nas instituições públicas e na sociedade em geral. Sob a égide do gerencialismo, mesmo quando os serviços públicos não são integralmente privatizados, é exigido que operem com desempenho semelhante ao de um mercado competitivo, assemelhando-se a uma entidade comercial. O resultado é a introdução e a disseminação de uma nova lógica que prioriza a economia e a eficiência em detrimento dos direitos democráticos estabelecidos (Caetano, 2023).

A constituição da escola neoliberal é um dos fatores decisivos no processo de construção da sociedade empresarial porque a educação se coloca a serviço da competitividade econômica como investimento no capital humano. A parceria público-privada é um dos instrumentos operativos do gerencialismo e do Estado empreendedor e passa a ser uma demanda lucrativa para o setor empresarial ligado ao capital (Caetano, 2023).

O gerencialismo educacional busca reduzir os custos assumidos pelos orçamentos públicos, transferindo responsabilidades para entidades não governamentais, como fundações e institutos. Essas mudanças visam atender às demandas corporativas, resultando em reformas globais que reestruturam currículos, implementam sistemas de avaliação internacionais e criam programas estruturados. Essas reformas, lideradas por organizações como Fundação Lemann e Instituto Unibanco, alteram os currículos, retirando disciplinas fundamentais e introduzindo conteúdos como empreendedorismo e competências socioemocionais, priorizando a produtividade econômica em detrimento da qualidade do ensino. Isso leva à padronização de objetivos, descentralização e gerenciamento educacional, com instituições privadas atuando em parceria com o setor público, caracterizando um gerencialismo pedagógico (Caetano, 2023).

Destaca-se também que o gerencialismo não opera de maneira homogênea e abriga distintas lógicas e discursos que coexistem mesmo quando se contradizem (Yamazato & Nascente, 2023). Dentro dessa métrica gerencialista de quantificação de resultados inserem-se às práticas de ESG, a fim de atender às demandas mercadológicas, no entanto, o gerencialismo capitalista consegue moldar todas as doutrinas para atender aos seus objetivos instrumentais (Bittencourt, 2023). Assim, tais práticas, que poderiam ser benéficas para a educação, acabam por não se concretizarem de maneira efetiva, uma vez que o peso da governança sobre os demais pilares se sobressai.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentam-se os caminhos percorridos na condução da pesquisa, no que tange aos seus aspectos metodológicos e operacionais.

3.1 Classificação e Delineamento da Pesquisa

Considerando sua finalidade metodológica, a presente pesquisa caracteriza-se como sendo do tipo descritiva e exploratória (Vergara, 2005). A pesquisa descritiva tem como objetivo principal descrever características que contribuem significativamente para a compreensão de um dado fenômeno na sua totalidade (Godoy, 1995; Vergara, 2005; Gil, 2017). Em complemento, a pesquisa exploratória permite a familiarização do pesquisador com o fenômeno que quer pesquisar e compreender, por meio de uma investigação inicial cujo principal propósito é adquirir uma compreensão prévia de um fenômeno a ser investigado, de forma a permitir o subsequente estudo principal a ser planejado com maior discernimento e precisão (Theodorson & Theodorson, 1970). O estudo exploratório (que pode utilizar uma variedade de técnicas) permite ao investigador definir o seu problema de investigação e formular a sua hipótese com mais precisão. Também lhe permite escolher as técnicas mais adequadas para a sua investigação e decidir sobre as questões que mais necessitam de ênfase e investigação detalhada, podendo alertá-lo para potenciais dificuldades, sensibilidades e áreas de resistência (Theodorson & Theodorson, 1970).

Nesse sentido, nesta pesquisa buscou-se descrever os processos que envolvem a proposta de transformação da educação contemporânea na vida de discentes da educação básica na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais. Para isso, utilizou-se uma abordagem de campo exploratória, lançando mão de variadas técnicas de coleta de dados e de observação para a observação em tela.

Quanto a abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa. Esta escolha se justificou pelo fato de que a pesquisa buscou uma compreensão aprofundada de um fenômeno social, o qual não pode ser quantificado de maneira direta. A abordagem qualitativa se concentra no universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, explorando assim camadas mais profundas das relações,

processos e fenômenos (Minayo, 2002). Portanto, por meio dessa abordagem, foi possível analisar de forma minuciosa e aprofundada os aspectos subjetivos e complexos que permeiam o papel transformador da educação na vida dos alunos e da sociedade de forma geral. A abordagem qualitativa traz a explicação do fenômeno em profundidade e capta aspectos da subjetividade. Além disso, neste estudo optou-se por uma abordagem qualitativa devido ao choque epistemológico entre a crítica a ser realizada e os indicadores de qualidade educacional que são medidos por meio de avaliações em larga escala, muitas vezes mecanicistas e com uma lógica quantitativa. Vale ainda complementar que esse tipo de pesquisa permite levantar opiniões, atitudes e crenças dos sujeitos (Gil, 2017), sendo uma abordagem coerente com os objetivos desta pesquisa, voltada para a análise com viés crítico a esse olhar gerencialista da educação básica.

É relevante enfatizar que, neste estudo, a subjetividade das experiências vividas e as percepções observadas desempenharam papel fundamental na construção da pesquisa. Nessa perspectiva, a realidade é concebida como um fenômeno coconstruído, emergindo da interação entre o pesquisador e os participantes do estudo (Patias & Hohendorff, 2019). Ademais, é importante ressaltar que o arcabouço teórico fornece diretrizes para orientar e contextualizar os dados subjetivos obtidos durante a pesquisa de campo. A opção por uma abordagem qualitativa é motivada pela sua capacidade de aprofundar a compreensão em pesquisas que se propõem a observar resultados, examinando os processos subjacentes a esses resultados e identificando os fenômenos que contribuem para sua ocorrência.

Os participantes da pesquisa, juntamente com o contexto no qual eles operam e o ambiente que os envolve, constituem uma parte intrínseca do objeto de investigação. Nesse sentido, o fenômeno é examinado em relação aos indivíduos envolvidos, ao seu ambiente de atuação e à cultura circundante (Godoy, 1995). Isso assegura uma investigação aprofundada e proporciona uma compreensão mais sólida do fenômeno em estudo. Essa abordagem se justifica pelo fato de que a pesquisa é conduzida com participantes cujas perspectivas subjetivas exercem influência direta sobre o fenômeno em análise.

O método empregado para o desenvolvimento da pesquisa, selecionado para dar suporte à abordagem qualitativa adotada, foi a etnografia (Burawoy, 1979). A etnografia enfatiza a compreensão dos comportamentos, crenças, tradições e demais

características de grupos sociais específicos, sendo, essencialmente, uma forma de "ver" a realidade (Wolcott, 1999). A etnografia é uma abordagem de pesquisa qualitativa que envolve o pesquisador estudando sua própria experiência pessoal como parte de um grupo, comunidade ou cultura específica. Esse método requer uma imersão prolongada em uma comunidade específica, o que, por sua vez, implica na realização de uma investigação minuciosa e uma proximidade íntima com a realidade dos participantes do estudo.

Existem três aspectos fundamentais a serem levados em consideração durante a elaboração de uma etnografia: a metodologia, que segue os procedimentos típicos de uma etnografia; a conexão direta, que estabelece uma relação intrínseca entre o pesquisador e o objeto (ou sujeitos) da pesquisa e a análise dos fenômenos socioculturais que se encontram inseridos no contexto da investigação (Santos, 2017).

Uma das características centrais da etnografia é a ênfase dada à experiência pessoal do pesquisador. Dessa forma, a perspectiva do pesquisador desempenha papel importante, influenciando tanto a seleção objetiva quanto subjetiva das áreas que se desejam analisar. Como resultado, a narrativa pessoal do pesquisador, aliada às suas escolhas sociopolíticas, orientará a trajetória do estudo.

A etnografia pode ser empregada com o propósito de amplificar a voz daqueles que se expressam e defender os interesses daqueles em nome dos quais se fala (Santos, 2017). Esse método se destaca pela capacidade de fomentar a reflexão epistemológica, oferecendo vias para a geração e o compartilhamento de conhecimentos diversos (Blanco, 2012). A dificuldade em estabelecer limites claros entre as funções do pesquisador e do sujeito pesquisado suscita críticas por parte de pesquisadores que seguem uma abordagem mais alinhada com o conceito de neutralidade científica. Isso evidencia que a etnografia se diferencia de outros métodos, notadamente por três características distintas: a autonarrativa, a ampliação do papel do contexto e a abordagem predominantemente qualitativa (Ngunjiri, Hernandez & Chang, 2010).

Neste estudo, a etnografia foi associada a uma inspiração autoetnográfica, uma vez que este pesquisador está cotidianamente inserido no meio em questão, desempenhando diferentes papéis profissionais. A origem da autoetnografia remonta, sobretudo, às décadas de 1970 e 1980, quando, inicialmente, era aplicada principalmente a estudos de grupos nos quais o pesquisador estava diretamente envolvido. Desde então, após ter passado por diversas evoluções, a autoetnografia

permite, atualmente, que as experiências do pesquisador sejam analisadas em um contexto sociocultural mais amplo.

Autoetnógrafos adotam uma variedade de abordagens em suas pesquisas. Alguns se concentram em suas próprias vivências pessoais, enquanto outros incorporam reflexões sobre terceiros em seus estudos. Desse modo, este método se insere e estabelece um diálogo direto com o ambiente do pesquisado, com o pesquisador atuando simultaneamente como sujeito e objeto da pesquisa. Ele se torna o protagonista de sua própria história, conduzindo a pesquisa e, ao mesmo tempo, sendo aquele que participa ativamente e é objeto de investigação.

3.2 Unidade de observação, unidade de análise e sujeitos de pesquisa

A unidade de observação decorre de um processo do qual são levantadas características úteis aos dados a serem utilizados na pesquisa. Desse modo, a unidade de observação, ou unidade de coleta de dados, é um elemento, unitário ou coletivizado, que serve à coleta dos dados buscados na pesquisa (Cohen & Franco, 1993).

Assim, a unidade de observação deste estudo compreende uma escola numa região de fronteira, localizada na capital de uma unidade da Federação e a comunidade na qual ela insere, onde o autor deste projeto assumiu o papel de observador/participante, já que ele exerce as funções de professor da educação básica (PEB), nas séries dos Anos Finais, também conhecida como Ensino Fundamental Anos Finais, ou seja, 6º ano ao 9º ano e também a função de gestão escolar, especificamente a vice-direção. A Superintendência Regional de Ensino a que pertence essa escola inclui, além da capital, outros 11 municípios. A divisão das superintendências de ensino é geográfica, de modo que cada superintendência agrega escolas de vários municípios, independentemente das suas características socioeconômicas. A escola se encontra próxima a uma rodovia federal, dentro do perímetro urbano e é margeada por quatro comunidades, da onde se origina grande parte dos alunos nela matriculados. É importante ressaltar que foi escolhido não mencionar o nome da escola nem sua localização exata na cidade. Essa decisão foi tomada com o objetivo de proteger a confidencialidade dos dados, a identidade dos participantes e para atender às questões éticas que envolvem uma pesquisa acadêmica.

A unidade de análise é o recorte ou a seleção do que se pretende analisar, sendo uma forma de organizar os dados a serem analisados (Alves-Mazzotti & Gewandszajder, 1998). A unidade de análise depende do objetivo da pesquisa em relação ao que se investiga, sendo formada, por exemplo, pelos indivíduos de uma comunidade, por uma organização, ou por diferentes grupos em uma comunidade (Teixeira, 2003). A unidade de análise pode ser definida como “o tipo de caso aos quais as variáveis ou fenômenos que estão sendo estudados e o problema de pesquisa se referem, e sobre o qual se coletam e analisam dados” (Toledo & Shiaishi, 2009, p. 110). As unidades de análise podem incluir objetos ou eventos que serão descritos, analisados e/ou comparados (Singleton, Straits, Straits & McAllister, 1988). Nesse mesmo sentido, Moraes (1999) ressalta que “as unidades podem ser tanto as palavras, frases, temas ou mesmo os documentos em sua forma integral” (Moraes, 1999, p. 13). Assim, a unidade de análise desta pesquisa é a proposta de transformação de realidade social da educação estadual pública contemporânea.

Unidade de observação e unidade de análise se complementam ao possibilitarem relacionar os sujeitos da pesquisa (unidade de observação) e o conteúdo informado por eles (unidade de análise), o que também permite fazer uma relação entre o espaço, ou o contexto, e a maneira como os sujeitos da pesquisa constroem suas representações.

O grupo de sujeitos desta pesquisa é composto por variados atores que envolvem o fenômeno em questão. Este grupo é formado por cinco níveis, direção, vice-direção, especialistas de educação básica (EEB), professores da educação básica (PEB) e comunidade escolar (discentes, egressos e responsáveis pelos alunos).

Foram realizadas entrevistas com esses sujeitos em uma escola da rede estadual de ensino na capital de uma unidade da Federação, na perspectiva de obter uma visão mais abrangente sobre o fenômeno. Optou-se por conduzir a pesquisa nesta escola devido à facilidade de acesso, ou conveniência, e bola de neve, considerando a facilidade de acesso aos indivíduos e ao local e a liberdade que o pesquisador teria para observações necessárias. A técnica de bola de neve, que se baseia nas redes de referência, foi a estratégia principal adotada para a identificação dos participantes. Para dar início a esse processo, recorri à minha rede de contatos pessoais que, neste caso, incluía colegas de trabalho e pais de alunos que, com base no perfil desejado, forneceram valiosas recomendações sobre possíveis participantes

da pesquisa.

Cada participante recebeu pessoalmente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em que se detalham o propósito da pesquisa, o compromisso com o anonimato, a natureza voluntária da participação e a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem necessidade de justificativa, entre outras informações relevantes.

3.3 Coleta de dados

O projeto de pesquisa foi, primeiramente, submetido à análise e à aprovação do comitê de ética do Centro Universitário Unihorizontes, sob o protocolo n.º 2024031523004. Posteriormente, foi encaminhado para o órgão público e, após a análise e cumprimento das diligências necessárias, recebeu aprovação por meio do Termo de Anuência n.º 92027999.

No início do processo etnográfico, todos os membros da escola foram plenamente informados sobre o projeto de pesquisa. No plano de dados utilizados lançou-se mão de dados primários e secundários, coletados por meio da imersão no campo que envolveu uma variedade de materiais, incluindo análise documental, fotografias, vídeos institucionais, *lives*, participação nas paralisações e assembleias da categoria convocadas pelo sindicato dos educadores, participação nos grupos de *Whatsapp* da escola, entrevistas com membros da comunidade escolar, desde os responsáveis pela gestão até professores, num processo de observação participante e experiências compartilhadas.

As observações se iniciaram no mês de junho de 2023 e foram organizadas em um diário de campo, incorporando diversos elementos, como imagens, observações de peças institucionais, *lives*, memorandos e demais orientações institucionais. As entrevistas foram ocorrendo ao longo do mergulho etnográfico, não sendo estabelecido, portanto, um período específico para a sua realização. Parte da coleta primária dos dados deu-se por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, baseadas em um roteiro elaborado e validado previamente. A entrevista semiestruturada se apoia no marco teórico desenvolvido para a pesquisa, explorando o tema de forma aprofundada, de modo que as respostas dos entrevistados podem levar à construção de outras hipóteses (Triviños 1987). Manzini (2003) considera que essa entrevista também pode se abrir para outras questões que surgem em quaisquer

circunstâncias. Essa flexibilidade contribui para a compreensão do fenômeno estudado em sua totalidade.

Quanto ao período de realização das entrevistas, ele não foi delimitado, pois pretendeu-se realizá-las ao longo de todo o processo de imersão no campo, de forma presencial e individual, com agendamento do dia e hora, respeitadas a disponibilidade e a conveniência dos entrevistados. As entrevistas ocorreram na própria escola, sendo gravadas na íntegra para posterior transcrição e análise dos dados. A quantidade de entrevistados não foi definida *a priori*, tendo sido utilizado o critério da saturação de dados. Os entrevistados receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A). Por questões éticas inerentes à pesquisa é relevante salientar que o projeto foi submetido à apreciação do comitê de ética do Centro Universitário Unihorizontes e da SEE e os entrevistados não são aqui identificados. Por este motivo, foram categorizados por gênero e função na escola, sendo atribuídos a eles nomes fictícios, como pode ser observado no Quadro 5.

3.4 Processo etnográfico

Valendo-se de uma abordagem empírica de caráter etnográfico esta pesquisa teve início no dia 7 de junho de 2023, quarta-feira, às 14h00 com a observação dos trabalhos da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa de Minas Gerais discutindo a reivindicação da categoria em relação ao plano de carreira dos educadores, ver figura 1, e às 16h00, assistindo a uma *live* transmitida pelo canal Estúdio Educação MG, canal oficial da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais na plataforma *Youtube*, com duração de 46 minutos e 41 segundos. Os trabalhos se encerraram no dia 15 de julho de 2024, segunda-feira, às 19h50, quando finalizei a última das 26 entrevistas.

Como docente, trabalho na escola onde a pesquisa foi realizada desde o dia 1º de fevereiro de 2017. A partir de novembro de 2022, após ser selecionado para cursar o mestrado, passei a cumprir uma jornada semanal de trabalho menor, de segunda a quinta-feira, de 07h50 às 17h45, devido ao afastamento parcial das minhas atribuições, no caso, compreendendo as sextas-feiras, no período de 10/11/2022 a 31/10/2024. A liberação, com ônus para o Estado contou com bolsa financiada pelo Governo do Estado de Minas Gerais, no âmbito do Projeto Trilhas de Futuro, com

recursos da Secretaria de Estado de Educação.

Esse afastamento parcial não significou que, nestes dias, eu me desliguei completamente das demandas e do dia a dia escolar, uma vez que a função que atualmente ocupo, de vice-direção, me faz cotidianamente viver a escola, inclusive aos finais de semana, com as mais diversas demandas, desde um alarme que dispara, até contato de professores, auxiliar de serviços de educação básica (ASB's), alunos e responsáveis.

Assim, desde o dia 7 de junho de 2023, quando iniciei este processo etnográfico e me dividia entre as minhas funções na escola e o Mestrado, assumi uma postura de observação voltada ao objeto de estudo., Para isso me vali da minha atual posição profissional, que me permite participar de praticamente todos os processos dentro da instituição e de um caderno de campo, que utilizei para registrar todos os fatos que julguei serem importantes para este estudo, como o dia a dia do trabalho na escola, participação em todos os grupos de *Whatsapp*, anúncios de políticas educacionais, *lives*, pronunciamentos do governo e da secretaria de educação, assim como a movimentação sindical e manifestações divulgadas pelo Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE). Durante a observação participante, utilizei o bloco de notas do celular para anotar palavras-chave, falas ou breves observações que serviram de base para o caderno de campo, como forma de agilizar estes registros e não perder informações relevantes para a discussão proposta.

Figura 1

Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG) - Paralisação do dia 7 de junho de 2023



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 2

Servidores da Educação e outras categorias de servidores públicos reunidos em frente

a ALMG



Fonte: Dados da pesquisa

A figura 2, acima foi tirada no dia 29 de agosto de 2023, quando vários sindicatos de servidores públicos se reuniram para lutar contra o Regime de Recuperação Fiscal (RRF) proposto pelo atual governo, estava em discussão na ALMG. Reuniram-se o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE), o sindicato dos servidores do Instituto de Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais (IPSEMG), o sindicato dos servidores da Companhia Energética de Minas Gerais (Cemig), o sindicato da Companhia de Saneamento Básico de Minas Gerais (Copasa) e o Sindicato dos Servidores Justiça 2a Inst Est MG entre outros representantes de categorias dos servidores públicos estaduais. Dentro do período de imersão, esta foi a maior mobilização presenciada, com o maior número de presentes, tanto na porta da ALMG, quanto na caminhada até a Praça 7 de Setembro no centro de Belo Horizonte, durante parte do percurso a chuva dispersou parte dos presentes (figura 3), mas a passeata seguiu em frente, passando por alguns pontos emblemáticos para a causa discutida, como o imponente prédio sede da CEMIG (figura 4) e também um imóvel fechado do IPSEMG na rua

Barbacena, próximo a ALMG, zona Sul de Belo Horizonte, região bastante valorizada pelo mercado imobiliário, onde foi informado pelo carro de som da intenção do governador em leiloar o imóvel.

Figura 3

Chuva durante a passeata



Fonte: Dados da pesquisa

Foi um dia de paralisação bastante interessante, pois era bastante claro, o desconforto das pessoas que apesar de caminharem juntas reivindicando uma pauta em comum, devido as suas diferenças políticas não pareciam muito confortáveis em caminhar ao lado de tantas bandeiras vermelhas, sobretudo por parte dos servidores públicos da justiça, ver figura 5.

Figura 4

Manifestantes em frente ao prédio sede da Cemig a esquerda da imagem



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 5

Bandeiras de diferentes espectros políticos contra o RRF



Fonte: Dados da pesquisa

As manifestações e encontros na ALMG convocadas pelo Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE) não ocorriam em todas as

paralisações, mas nas que existiam essa mobilização, verificou-se uma presença majoritária de servidores oriundos do interior de Minas Gerais, fato este possível de observar devido aos ônibus estacionados no entorno da assembleia (figura 6), além dessa característica, era possível observar que grande parte dos que acompanhavam assiduamente essas manifestações já eram aposentados ou estavam próximos da aposentadoria.

Figura 6

Ônibus que trazem os servidores as manifestações



Fonte: Dados da pesquisa

Numa dessas manifestações cheguei a ser abordado por uma senhora, que me perguntou se eu era novato, pois ela ainda não tinha me visto em manifestações, não me conhecia, revelando assim a existência de uma repetição das pessoas engajadas em participar de tais movimentos, um grupo que se reconhece devido a sua constância de participação. Os poucos jovens presentes estão em minoria e quase todos com quem eu conversei revelaram ser a primeira vez que estavam presentes em uma paralisação. Na primeira mobilização que estive presente, no dia 07 de junho de 2023,

três professores que trabalham comigo, decidiram me acompanhar, motivados a se inteirar mais quanto as pautas reivindicadas pela nossa categoria e pelo incômodo em seguir como a maioria dos servidores da educação, que quando dá-se a paralisação em suas unidades, se ocupam de questões de ordem pessoal, como colocar as tarefas em dia, resolver compromissos burocráticos ou simplesmente descansar.

Durante o período de observação ocorreram trinta e quatro adesões às paralisações convocadas pelo Sind-UTE, das quais participei presencialmente de seis manifestações, devido a diversos motivos, como demandas de trabalho, estudo ou particulares. Dentre as que acompanhei presencialmente estão as manifestações dos dias 7 de junho e 29 de agosto de 2023; 4, 6 e 13 de junho de 2024 e 9 de julho de 2024. Porém, todas foram igualmente acompanhadas por meio de diversos canais de comunicação da Assembleia Legislativa de Minas Gerais, Sind-UTE e grupos de *Whatsapp*.

Quadro 4

Dias de convocação de paralisação e atividades do sindicato dos trabalhadores em educação observados a partir do início do processo etnográfico

Data	Tema	Horário
07/07/23	Paralisação pelo reajuste salarial e contra a adesão do estado ao Regime de Recuperação Fiscal (RRF).	14h00
29/08/23	Paralisação - Dia estadual de luta conta o RRF – manifestação na ALMG	14h00
20/09/23	Paralisação - Contra o Projeto Mãos Dadas – Política de municipalização e fechamento de turmas/turnos nas escolas estaduais.	09h30
24/10/23	Audiência Pública – Apresentação e discussão do “plano de recuperação fiscal”	14h00
07/11/23	Audiência Pública na ALMG – Debate sobre os impactos do plano de recuperação fiscal do governo Zema.	09h00
07/11/23	Paralisação – Assembleia unificada do funcionalismo público estadual. Contra o congelamento dos salários dos servidores por nove anos e o desvio de finalidade dos recursos do Fundeb. Estado de greve a partir de 14/11.	14h00
14/11/23	Paralisação – Resistência ao RRF.	12h00
21/11/23	Paralisação – Greve por 48 horas	09h30
22/11/23	Paralisação – Greve por 48 horas	09h30
05/12/23	Dia de luta pela educação.	09h00
07/12/23	Vigília virtual – Contra o RRF.	10h00
24/01/24	Ato dia nacional de aposentadas e aposentados	09h00
22/02/24	Paralisação – Campanha salarial 2024 reunião na ALMG	14h00
13/03/24	Paralisação pelo piso salarial e pelo pagamento do Fundeb, pelo veto do governador ao projeto de lei que trata do Ipsemg, impactos do veto do governador ao Art. 7º da Lei complementar nº 173/23, que garante a possibilidade de os servidores aposentados pelo INSS continuarem vinculados ao Ipsemg	09h30
14/03/24	Paralisação pelo piso salarial e pelo pagamento do Fundeb, pelo veto do governador ao projeto de lei que trata do Ipsemg, impactos do veto do governador ao Art. 7º da Lei complementar nº 173/23, que garante a	09h30

	possibilidade de os servidores aposentados pelo INSS, continuarem vinculados ao Ipsemg.	
11/04/24	Paralisação pela definição das próximas ações no contexto da campanha salarial.	14h00
23/04/24	Paralisação – Luta regional da Educação, atividades em Belo Horizonte e região metropolitana.	10h00
08/05/24	Contra o arrocho salarial, contra o aumento das taxas do Ipsemg e contra o desmonte da rede de serviços públicos. Dia estadual de luta do funcionalismo, com ato público no pátio da ALMG	09h00
29/05/24	Paralisação – Assembleia geral com paralisação total das atividades.	14h00
03/06/24	Visitas às escolas e Secretarias Regionais de Ensino com vistas a ampliar a mobilização da categoria.	-
04/06/24	Paralisação – Paralisações de advertência, com realização de plenárias regionais/locais e vigília na ALMG;	09h30
05/06/24	Paralisação – Paralisações de advertência, com realização de plenárias regionais/locais e vigília na ALMG;	09h30
06/06/24	Paralisação – Paralisações de advertência, com realização de plenárias regionais/locais e vigília na ALMG;	09h30
07/06/24	Visitas às escolas e Secretarias Regionais de Ensino com vistas a ampliar a mobilização da categoria.	-
10/06/24	Visitas às escolas e Secretarias Regionais de Ensino com vistas a ampliar a mobilização da categoria.	-
11/06/24	Paralisação – Paralisações de advertência, com realização de plenárias regionais/locais e vigília na ALMG;	09h30
12/06/24	Paralisação – Paralisações de advertência, com realização de plenárias regionais/locais e vigília na ALMG;	-
13/06/24	Paralisação total e indicativo de greve pela derrubada do projeto de lei nº 2238/24 (mudanças no Ipsemg) e arrocho salarial.	14h00
18/06/24	Paralisação – O PL 2238/24 (que altera regras do IPSEMG) em pauta na Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) da ALMG.	09h30
26/06/24	Paralisação – Vigília na ALMG a respeito do PL 2238/24	-
09/07/24	Paralisação – Assembleia da Categoria e Vigília na ALMG. Tramitação do PL 2238/2238, julgamento da ADI contra a lei 21.710/15, no TJMG.	14h00
10/07/24	Paralisação – Vigília na ALMG e no TJMG.	09h30
11/07/24	Paralisação – Vigília na ALMG.	09h30
15/07/24	Plenária de Organização e Mobilização de Luta Contra o RRF.	16h00

Fonte: Elaborado pelo autor.

As votações para adesão à paralisação convocada pelo Sind-UTE são realizadas, na escola, por meio de enquetes no grupo de *Whatsapp* utilizado para a comunicação pedagógica. A dinâmica, geralmente, segue o mesmo padrão: alguns professores, com interesses particulares ou mais engajados nas pautas discutidas pelos movimentos sindicais, começam a questionar se haverá adesão ou não à paralisação. No entanto, percebe-se uma hesitação em assumir uma posição mais firme por parte de boa parte do grupo. Embora o direito à adesão seja garantido por lei, parece haver um comportamento de não comprometimento, possivelmente relacionado à condição de alguns servidores temporários, que podem se sentir inseguros, sobretudo numa conjuntura de um governo neoliberal. Entretanto, esse

perfil também é observado entre os servidores concursados, que costumam se abster até que outros colegas puxem ou discutam a votação. Além disso, há uma pequena parcela que nunca vota, mesmo havendo a opção de se posicionar contra a paralisação. Esses membros preferem não expressar sua opinião publicamente no grupo, mas raramente aderem às paralisações, exceto quando têm algum interesse pessoal de não comparecer à escola naquele dia.

Essas paralisações nunca são uma unanimidade entre os profissionais da educação, existe uma misto de falta de esperança na conquista das pautas com medo das consequências de se manifestar. Como dito anteriormente na minha unidade de observação, as paralisações são decididas através de enquetes no grupo de *Whatsapp* e o voto da maioria é seguido por todos. Na figura 6 abaixo, vemos uma escola em frente a ALMG em funcionamento normal em um dia de paralisação.

Figura 6

Alunos de uma escola pública estadual observando das janelas da sala de aula a manifestação



Fonte: Dados da pesquisa

As paralisações dos servidores da educação são sempre realizadas com a reposição dos dias de aula perdidos, uma vez que a legislação prevê 200 dias letivos de carga horária obrigatória. Assim, as escolas tinham um prazo de 60 dias, a partir

da paralisação, para enviar à Secretaria de Estado de Educação um calendário de reposição desses dias. Durante esse período, as faltas dos servidores eram registradas como FALTA PARALISAÇÃO SEM DESCONTO, até a data limite para reposição. No entanto, em uma tentativa de intimidação por parte do governo, no dia 11 de junho, foi enviado o Memorando-Circular nº 99/2024/SEE/SG, orientando as escolas a registrarem as faltas como FALTA GREVE COM DESCONTO. Isso resultou, pela primeira vez na escola, em uma paralisação parcial, com a adesão de poucos professores ao movimento, elevando o receio de se manifestar comentado anteriormente. A pressão do governo continuou com o atraso na liberação das reposições, como forma de garantir o desconto nos salários dos servidores antes que as aulas fossem repostas, para posteriormente liberar as reposições, agora sem o limite de 60 dias, uma vez que seria impossível atender a este prazo e o não cumprimento dos 200 dias letivos impediria o encerramento do ano escolar.

3.5 Análise e interpretação dos dados

No que diz respeito à técnica de análise de dados, optou-se pelo uso da Análise Crítica do Discurso (ACD). A análise do discurso pode ser interpretada como uma abordagem teórico-metodológica, indo além das fronteiras de uma técnica simples e direta de análise de dados (Mussalim, 2001; Brasil, 2011).

Nesse sentido, Orlandi (2007) explica que a ACD vai além dos aspectos relacionados à linguagem e ao uso da gramática. Ela trata do discurso que, etimologicamente, se associa à ideia de curso, de percurso, de movimento. Portanto, entende-se por discurso a palavra em movimento, a prática de linguagem, enquanto o estudo do discurso observa o homem quando fala (p. 15). “A linguagem é pensada em sua prática, atribuindo valor ao trabalho com o simbólico, com a divisão política dos sentidos, visto que o sentido é movente e instável” (Brasil, 2011, p. 172).

Segundo Lima *et al.* (2017), Michel Pechêux, influenciado pelo seu ativismo político marxista, e em oposição ao pensamento estruturalista, propôs um campo de investigação com o objetivo de integrar a análise das condições de produção do discurso aos processos discursivos. A ACD fundamenta-se na ideia de que o discurso implica exterioridade da linguagem em torno da ideologia e do social” (Lima *et al.*, 2017, p. 2).

Do ponto de vista epistemológico a ACD se inscreve no materialismo histórico

e dialético, na linguística e na teoria do discurso. A psicanálise constitui outro campo do conhecimento que fundamentou a ACD, contribuindo com a concepção da linguagem “situando o sujeito como ser que fala e representa o mundo simbolicamente”, e fazendo a correspondência entre “o não-dito” “a uma fala que, ao faltar, situa o lugar do sujeito” (Lima *et al.*; 2017, p. 2). Por tais características, os dados obtidos foram tratados a partir da análise de discurso pela vertente crítica. Para Lima *et al.* (2017), a análise crítica de discurso visa superar a apreensão das falas em suas linearidades e superficialidades, buscando compreendê-las de forma articulada às suas condições materiais de produção.

Para a ACD devem ser levados em conta os conceitos de sujeito, linguagem e discurso contidos desde a formulação do problema da pesquisa. A partir desses conceitos é que foi analisado o *corpus*, isto é, a fala materializada em entrevistas, observando-se as seguintes etapas: passagem da superfície linguística para o objeto discursivo, passagem do objeto discursivo para o processo discursivo e constituição dos processos.

Para o desenvolvimento da análise, foram definidas as seguintes categorias *a priori*: mapeando o campo, o discurso gerencialista em educação, quando o discurso de ESG começa a pressionar a educação pública e a proposta de transformação de realidade social via educação. As categorias que emergiram do campo de pesquisa foram a importância da educação pública, a valorização da carreira docente e a escola como um espaço de acolhimento. A categoria identificada como axial foi o avanço do discurso neoliberal, a qual permeou todas as demais.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo tem o objetivo de apresentar e analisar os principais resultados encontrados por meio das vinte e sete entrevistas semiestruturadas realizadas com professores, gestão escolar, discentes, egressos e responsáveis de discentes, os dados coletados foram submetidos à Análise Crítica do Discurso (ACD), considerando o contexto da pesquisa que tem como objetivo compreender como a proposta de transformação social a partir da educação tem incorporado o discurso do ESG. Foram realizadas 26 entrevistas entre os dias 05 de junho de 2024 e 15 de julho de 2024. Os nomes dos sujeitos de pesquisa foram preservados, para manter o anonimato dos participantes, para a identificação destes, adotou-se pseudônimos que serão discriminados na Tabela 3.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas por meio eletrônico, pela plataforma *Google Meet* devido à restrição de espaço físico no ambiente escolar e pela dificuldade de entrevistar pessoalmente este grupo de pessoas em outro ambiente. Como pesquisador e educador, tentei ao máximo diversificar o perfil dos entrevistados estratificando níveis que julgo de grande importância dentro da composição escolar, afim de obter uma diversidade de pontos de vista sobre a temática discutida por esta dissertação e submete-las a ACD.

A descrição dos sujeitos de pesquisa consta do Quadro 5, a seguir:

Quadro 5

Descrição dos sujeitos de pesquisa

Categoria	Pseudônimo	Idade	Gênero	Filhos	Escolaridade	Tempo na Escola (em anos)
Docente	Luciana	59	Feminino	2	Mestrado	7
Docente	Carla Azevedo	32	Feminino	0	Graduação	2
Docente	Vera	57	Feminino	1	Pós Graduação	4
Docente	Tânia	32	Feminino	0	Mestrado	2
Docente	Diego	43	Masculino	1	Mestrado	4
Docente	Fernanda	44	Feminino	1	Pós Graduação	10
Gestão	Daniela	44	Feminino	2	Mestrado	13
Gestão	Bruno	57	Masculino	2	Graduação	7
Gestão/Comunidade	Rafaela	56	Feminino	2	Pós Graduação	22
Gestão	Maria Helena	47	Feminino	1	Graduação	1
Gestão	Juliana	30	Feminino	0	Graduação	6 meses
Gestão/Comu	Rodrigo	49	Masculino	1	Graduação	15

nidade						
Comunidade	Renata	54	Feminino	2	Ensino Médio	2
Comunidade	Elisabeth	49	Feminino	2	Graduação	3
Comunidade	Sabrina	47	Feminino	3	Graduação	2
Comunidade	Cíntia	49	Feminino	1	Pós Graduação	2
Egresso	Amina	18	Feminino	0	Ensino	3
Egresso	Gustavo Felipe	19	Masculino	0	Ensino Médio	5
Egresso	Rafael	19	Masculino	0	Ensino Médio	4
Egresso	Bianca	18	Feminino	0	Ensino Médio	7
Egresso	Matheus Vinicius	20	Masculino	0	Ensino Médio	3
Egresso	Gabriela	19	Feminino	0	Ensino Médio	12
Discente	João Marcos	18	Masculino	0	Ensino Médio	2
Discente	Henrique Eduardo	18	Masculino	0	Ensino Médio	2
Discente	Melissa	19	Feminino	0	Graduação	3
Discente	Sofia	18	Feminino	0	Ensino Médio	3

O grupo de entrevistados foi assim distribuído, 6 docentes, 6 gestores escolar (Direção, EEB e Secretário Escolar), 4 discentes, 6 egressos e 6 componentes da comunidade escolar (responsáveis de discentes), da rede de contatos do pesquisador e indicações dos próprios entrevistados e da comunidade escolar, alguns dos entrevistados faziam parte de mais de uma categoria, como pode ser observado na tabela acima.

Na composição do grupo de sujeitos de pesquisa, o sujeito mais jovem tem 18 anos, e o mais velho tem 59 anos, sendo, portanto, 35,9 anos a idade média do público pesquisado. Identificaram-se como sendo do gênero feminino 18 entrevistados; e do gênero masculino, 08 entrevistados, o que se justifica pela educação básica no Brasil ser predominante ocupada por pessoas do sexo feminino, assim com a responsabilidade sobre a educação dos filhos recair sobre as mães (Carvalho, 2018).

Os perfis de nível de formação e atuação profissional dos entrevistados são semelhantes dentro dos perfis de entrevistados, docentes, gestão escolar e discentes, devido as características específicas desta pesquisa, porém é mais diversificado quando se trata dos egressos e comunidade escolar (responsáveis pelos discentes), devido as diferentes trajetórias profissionais e nível socioeconômico.

Seguem alguns trechos abaixo que demonstram alguns vieses de características:

Eu sou professora de História e na década de 90 eu entrei para a prefeitura como professora de História em Belo Horizonte e depois como meu marido

tinha trabalho em outras cidades, nós precisamos mudar e eu fui mudando de cidade para cidade. Então eu passei boa parte do meu tempo como professora em escolas particulares até que em 2016 eu retornei para escola pública então eu fiz o concurso do estado e comecei a dar aula na escola pública na escola estadual. (Luciana)

Ah, eu comecei minha formação em Geografia e, no final da faculdade, pensei na possibilidade de continuar na área. E aí, em 2018 ou 2019, comecei a trabalhar no estado de Minas Gerais como professora contratada, atuando como professora de Geografia. (Carla Azevedo)

Eu dei poucas aulas como contratada antes de me formar em 2007. Depois que terminei a licenciatura em 2007, em 2008, saí da iniciativa privada e fiquei trabalhando apenas na educação, entre escolas particulares e públicas. (Daniela)

Para contextualizar um pouco, eu vim de uma família com pouca escolaridade. Meus pais tiveram pouco acesso à educação; minha mãe só estudou até a terceira série do fundamental e meu pai até a quarta série. Eles não tiveram oportunidades, nós somos de origem rural, como costumamos dizer. Então, não tínhamos muito acesso à educação. Eu sou a filha mais nova; somos duas irmãs. Minha irmã é 11 anos mais velha e foi a primeira da família a entrar no curso superior, fazendo Pedagogia. Quando eu estava terminando o ensino médio, ela já estava concluindo o curso de Pedagogia e me incentivou muito a seguir essa profissão, principalmente por já estar no ensino superior e ter escolhido essa área. (Tânia)

Ao analisarmos os fragmentos dos discursos e o quadro-resumo dos entrevistados, podemos observar que quase todos os participantes, com exceção dos discentes e egressos, pela própria característica da idade, possuem um nível superior de escolaridade, o que é surpreendente quando se trata da comunidade escolar, uma vez que a escola se localiza em uma região de fronteira. Além disso, vale ressaltar que apesar de conseguirem seguir a vida estudantil para além do Ensino Médio, a maioria dos entrevistados relatou terem sido os primeiros ou únicos de suas famílias.

Dessa forma, percebemos que o grupo entrevistado é composto por indivíduos com um certo comprometimento e valorização da educação como forma de transformação de suas vidas, de seus filhos e da sua família de uma forma geral.

Buscou-se, portanto, dentro deste grupo de entrevistados traçar este intenso espaço de disputas que é a educação, permeado por diferentes discursos e interesses que visam a atender diferentes grupos e interesses, por vezes conflitantes com os interesses dos profissionais da educação e a comunidade escolar.

4.1 Mapeando o campo

À primeira vista, a neutralidade pode parecer uma virtude, um ideal desejado para garantir que a escola seja um espaço imparcial, onde o conhecimento seja transmitido de forma objetiva, sem influências ideológicas. A educação, por sua própria natureza, é uma prática social carregada de significados. Ela não é apenas a transmissão de conteúdos, mas um processo que envolve valores, crenças, visões de mundo e a formação de cidadãos. Quando ensinamos História, Geografia, Ciências, Filosofia ou mesmo Matemática, não estamos apenas oferecendo fatos; estamos formando a compreensão de nossos alunos sobre o mundo e o seu papel nele.

Portanto, acreditar em uma neutralidade absoluta na educação é ignorar que qualquer currículo, qualquer método pedagógico, já carrega escolhas. Escolhemos o que ensinar, como ensinar, que autores usar e quais perspectivas valorizar. Essas escolhas refletem contextos históricos, sociais e políticos. A educação é, em essência, um campo de disputa de ideias. A tentativa de impor uma suposta neutralidade muitas vezes mascara o desejo de eliminar do debate educacional temas importantes como a diversidade, a justiça social, os direitos humanos e as desigualdades históricas. Esses são tópicos que, por sua relevância, precisam ser discutidos nas salas de aula, ainda que possam causar desconforto em certos grupos. Evitar esses debates, em nome de uma neutralidade ilusória, é privar nossos alunos de uma educação completa.

Além disso, a própria neutralidade pode se transformar em um ato político. Não abordar questões sociais urgentes, como racismo, desigualdade de gênero ou mudanças climáticas, é tomar uma posição que favorece o *status quo*. É dizer que essas questões não são importantes o suficiente para serem discutidas e resolvidas. Uma educação comprometida com a justiça, a democracia e o bem comum não pode

ser neutra. Ela deve, sim, buscar o equilíbrio, a inclusão de diferentes vozes e a promoção de valores que construam uma sociedade mais justa e igualitária.

A educação formal, ou seja, a escolar, exemplifica, portanto, o grande potencial de transformação em uma sociedade. Desde criança, ouvi dizer que a educação poderia mudar o mundo. Não por acaso, ela é frequentemente alvo de disputas políticas e de tensões que variam conforme a conjuntura de cada época. O tipo de mundo que se deseja mudar depende dos interesses dos grupos no poder e de decisões que muitas vezes são tomadas em âmbito internacional, por meio de organismos globais.

Em Minas Gerais, estamos atualmente vivenciando uma intensificação da privatização do que é público, como parte de uma disputa entre diferentes projetos de sociedade, o que leva a um tensionamento da educação pública, envolvendo o Governo, o sindicato, os profissionais da educação e os estudantes, quatro sujeitos que se veem envolvidos em diferentes discursos referentes a este espaço em disputa, onde estes agentes têm poder e informação completamente assimétrica. As decisões que são tomadas pelos agentes públicos em nome de uma suposta melhoria da qualidade da educação, apenas representam uma posição política de privatizar o que é público (Peroni, Vidal, Caetano & Arelaro, 2019), como podemos observar na fala da entrevistada a seguir:

Eu estudei muito a época do Projeto Somar, acho que me fez refletir muita coisa, porque essa questão da privatização do ensino público, tem muitos partidários disso. (Vera)

O projeto citado na entrevista é uma típica iniciativa neoliberal, pois esse pensamento defende que o papel do Estado deve se limitar ao fornecimento de recursos públicos, sem assumir a função de gestor direto das atividades econômicas ou sociais. Para essa corrente de pensamento, o Estado deve se limitar a garantir a infraestrutura necessária (escolas sendo reformadas com dinheiro público antes de serem entregues a grupos privados) e a disponibilizar os meios para o funcionamento do mercado, mas sem interferir diretamente na gestão dos serviços ou setores produtivos.

Em outras palavras, eles acreditam que o Estado deve ser um facilitador e provedor de condições, deixando a administração e a condução das atividades nas

mãos da iniciativa privada, que, segundo essa visão, seria mais eficiente e ágil em responder às demandas da sociedade (Freitas, 2018). Baseando-se em dados mensuráveis, mas questionáveis quanto à sua eficiência e qualidade — como o aumento na taxa de aprovação dos estudantes, o crescimento da frequência escolar e a melhora na percepção da comunidade —, esses resultados são observados em um período pós-pandêmico e referem-se a uma escola localizada em uma região privilegiada, que já apresentava bons indicadores. Além disso, esses dados foram coletados em apenas três escolas de uma rede que conta com mais de três mil instituições.

A educação é um campo em disputa, onde os agentes têm poder e informação assimétrica, mas vivenciamos avanços na educação básica pública brasileira, se no passado ela já foi excludente em relação aos grupos minorizados, atualmente é na escola pública onde vamos vivenciar uma educação baseada na diversidade. Abaixo temos alguns relatos que evidenciam estes processos e servem como um panorama das relações e processos existentes dentro da educação pública do ensino básico e serão mais explorados na sequência.

Talvez porque eles já chegaram num contexto mais confortável, com muitas conquistas que nós lutamos para conseguir. Quando eu entrei, por exemplo, não tínhamos merenda para os alunos e muito menos para os professores. Hoje, temos muitas melhorias graças às lutas sindicais, e talvez os jovens não sintam a necessidade de lutar porque já encontram tudo isso pronto. Além disso, as condições de trabalho mudaram, e muitos professores jovens têm outras oportunidades, outras carreiras mais atrativas. (Vera)

Ainda mais da época que teve greve por causa do piso salarial de professores e tudo mais a gente sabe que é importante ter isso, mas às vezes atrapalha nossos estudos, porque a gente precisa ir pra escola no sábado e tem gente que não dá para ir ao sábado, você trabalha eu tenho que ajudar em casa, alguma coisa assim, atrapalha tanto a gente quanto os professores acho que a única coisa de fato que atrapalha é essa questão de greve essas coisas. (Melissa)

A educação superior, por exemplo, ainda é algo distante para os alunos da

escola pública em geral. Vou citar um exemplo: um estudante que esteve na escola desde o sexto ano, saiu por um tempo para estudar à noite e depois voltou para concluir o ensino médio aqui. Quando convidamos a família para a formatura, a mãe mencionou que ele seria o primeiro da família a completar o ensino médio. Isso mostra que, para muitos desses alunos, a educação superior é algo muito distante da realidade deles. A escola, sozinha, talvez não consiga mudar isso. (Daniela)

Os trechos das entrevistas apresentados trazem reflexões sobre o ambiente escolar e as condições enfrentadas por docentes e discentes. A partir deles, é possível identificar algumas temáticas convergentes: valorização e condições de trabalho dos professores, os impactos das greves na educação, a desigualdade social e acesso à educação, a relação aluno-escola e espaço de acolhimento, a desmotivação e pressões no ensino, além das pressões da reforma educacional (Freitas, 2018). Um outro agente com poder e informação ainda mais reduzido neste processo são os estudantes, estes vivem sob as ansiedades do crescimento e sua formação e as dificuldades socioeconômicas que muitas vezes impossibilitam acessos a estes jovens.

A entrevistada Sofia, ao ser questionada quanto a capacidade do ensino público de transformar a sua realidade, apresentou o seguinte relato:

Porque eu acho assim, infelizmente a escola particular tem muito mais oportunidade do que a gente. Uma pessoa agora de escola particular, a chance dela tirar uma nota boa no Enem é muito maior do que eu. Não falo nem de capacidade intelectual, eu falo de ensino mesmo. Do que a gente teve ao longo da vida. Eu acho que ele possa sim ter uma oportunidade maior. (Sofia)

A fala da entrevistada Sofia revela uma percepção das desigualdades sociais que afetam o acesso e as oportunidades disponíveis para jovens de classes sociais distintas. Ela enfatiza que essas disparidades não se traduzem em um maior mérito de um grupo em relação ao outro, mas refletem, de maneira contundente, as diferenças no acesso às oportunidades. Essa visão crítica expõe a necessidade urgente de um sistema educacional mais equitativo, que não apenas reconheça essas desigualdades, mas também busque ativamente corrigi-las, garantindo que todos os

jovens tenham condições justas de competir e prosperar.

O gerencialismo, quando aplicado à educação, frequentemente prioriza metas de curto prazo, eficiência administrativa e tendências de privatização, negligenciando uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade, que se comprometa com o bem-estar de todos os envolvidos no processo. Essa abordagem tecnocrática reduz a escola a um ambiente de produção de resultados, muitas vezes em detrimento de seu papel social mais amplo. Tal perspectiva reforça a visão dos entrevistados, que denunciam essa lógica como desumanizadora e distante das reais necessidades da comunidade escolar. Seus discursos defendem a valorização do papel transformador da escola pública e dos profissionais da educação, opondo-se à visão mercantilista que subordina a educação a interesses econômicos.

4.2 O discurso gerencialista em educação

O gerencialismo na educação brasileira vem se consolidando desde os anos 1990. Esse fenômeno se define pela adoção de práticas da cultura empresarial competitiva no âmbito do setor público. Os defensores do neoliberalismo fazem uso da escola, pois a enxergam como um espaço estratégico destinado à formação do que chamam de "capital humano" (Dardot & Laval, 2017). Para essa corrente de pensamento, a escola cumpre um papel essencial na preparação de indivíduos que, no futuro, irão sustentar e fortalecer o sistema produtivo. Esse processo envolve o desenvolvimento de habilidades, competências e qualificações que são vistas como indispensáveis para a manutenção e o avanço da economia. Assim, a escola é entendida não apenas como um ambiente de aprendizado, mas como uma instituição chave na formação de trabalhadores capacitados, aptos a atender às demandas do mercado e, conseqüentemente, garantir a perpetuação da lógica produtiva e econômica vigente (Dardot & Laval, 2017).

Dentro dessa lógica neoliberal, para que o sistema educacional produza os resultados esperados, ele deve ser subordinado aos interesses empresariais, com os empresários assumindo o controle sobre sua gestão e estrutura. A escola, por sua vez, passa a operar como uma empresa, em que todos os seus processos e objetivos são orientados por princípios de mercado. Os estudantes, nessa perspectiva, deixam de ser vistos como aprendizes em busca de conhecimento e são reconfigurados como "clientes" ou "consumidores", cuja função é demandar um serviço educacional que

atenda às suas necessidades imediatas, muitas vezes vinculadas à inserção no mercado de trabalho. Nesse cenário, a educação é transformada em uma mercadoria, onde a "qualidade" da escola é avaliada não em termos de desenvolvimento intelectual ou cidadania, mas sim pela sua capacidade de oferecer um produto competitivo no mercado educacional. Esse enfoque desloca a educação de um bem público e coletivo para um serviço privatizado, onde as demandas e o poder de compra dos "consumidores" moldam o que é ensinado e como é ensinado.

Os empresários, por meio de suas fundações, estão assumindo o papel de "educar", implementando um projeto político-econômico cujo objetivo é transformar o direito social à educação em uma mercadoria, refletindo a contínua disputa entre projetos de sociedade (Rummert & Ventura, 2021). Dentro da lógica neoliberal, que defende a superioridade do mercado em resolver problemas econômicos e sociais, a educação se torna um campo estratégico para a atuação do setor privado. A justificativa para essa intervenção está ancorada na crença de que o mercado, com sua eficiência e capacidade de inovação, é mais apto a gerir e solucionar as dificuldades enfrentadas pelo setor educacional.

Essa dinâmica pode ser observada nas iniciativas tomadas no estado de Minas Gerais, onde as políticas educacionais do governo atual exemplificam esse processo. Os documentos orientadores dessas políticas deixam clara a adesão ao ideário neoliberal, apresentando a educação como uma área em crise, evidenciada pelos baixos índices de desempenho nas avaliações padronizadas em larga escala. Diante dessa "crise", as soluções oferecidas são fortemente ancoradas no mercado e em suas estratégias ditas "salvacionistas", que prometem reverter a situação (Chauí, 2021).

As reformas educacionais em Minas Gerais são fundamentadas em princípios típicos do neoliberalismo, como a defesa do Estado Mínimo, a promoção da meritocracia, o incentivo ao empreendedorismo, e a adoção de mecanismos de responsabilização e concorrência. Inspiradas em experiências internacionais, essas reformas são parte de um movimento mais amplo, conhecido como o Movimento Global da Reforma Educacional, a NGP e a Reforma Empresarial. A RE já foi aplicada em países como os Estados Unidos e o Chile, e sua principal característica é a reconfiguração da educação, em vez de ser considerada um direito social, ela passa a ser entendida como um serviço (Freitas, 2018).

Essa transformação significa que a educação deixa de ser vista como um bem

público inalienável e se torna uma mercadoria que pode ser vendida e comprada no mercado. Nesse modelo, a oferta de educação depende da capacidade dos indivíduos de adquirir esse serviço, promovendo a privatização de um direito que, anteriormente, era garantido pelo Estado como uma responsabilidade coletiva. O efeito dessa mudança é uma reconfiguração profunda do papel do Estado e da própria concepção de cidadania, onde direitos fundamentais são convertidos em serviços sujeitos às leis da oferta e da procura. Vejamos a seguir no relato da entrevistada Vera, que atua como professora da educação básica a 29 anos:

Quando se faz a reforma do Ensino Médio, só com grupos corporativistas, Fundação Lemann, Fundação Unibanco, Fundação Ayrton Senna, e aí vai agregando, e essas outras escolas, muita gente está interessada na administração da escola pública. Então, acho que mais do que nunca nós temos que estar mobilizados, mais do que nunca temos que nos sindicalizar.
(Vera)

A fala da entrevistada destaca um ponto crucial sobre a crescente influência das fundações privadas no setor público de ensino, revelando uma preocupação legítima com a participação de grupos corporativistas nas reformas do Ensino Médio. Ela argumenta que a privatização ameaça comprometer os princípios fundamentais de uma educação pública gratuita e de qualidade, essencial para a formação cidadã. Para enfrentar essa ameaça, defende a mobilização de professores e trabalhadores da educação, ressaltando a importância da sindicalização como forma de resistência coletiva. Sua fala expressa um receio crescente de que a educação pública se torne refém de interesses privados, sacrificando sua função social e democrática em prol de objetivos mercadológicos, o que exigiria uma ação imediata e consciente por parte da sociedade para preservar os valores que sustentam a educação como um direito de todos.

A seguir temos o trecho da entrevista de uma ex-aluna da escola, que terminou o Ensino Médio em 2023 e conseguiu ingressar em uma universidade pública, por meio da política de cotas:

Bom esse governo atual, ele é bem complicado, né? Porque quando se trata de educação, parece que não se importa muito né não é à toa que uma hora

ou outra tem paralisação. Eles vão dando propostas, eles vão tentando amenizar as coisas tentando trazer ideias e propostas entre muitas aspas novas, mas a gente vê que a preocupação ela é mínima para assim, entendeu? Enfim tem muita coisa para melhorar acho que um plano de governo que realmente se preocupa com educação que faça pautas voltadas para educação e pautas decentes, né? Que a gente possa olhar e falar, nossa, ele realmente se preocupa com a educação falta bastante. (Amina)

Os discursos apresentados refletem preocupações profundas sobre a educação pública no Brasil, emergindo temas como privatização, falta de investimentos, precarização das condições de trabalho dos professores, e a importância de uma educação acessível para todos. Cada um dos trechos das falas dos entrevistados oferece uma perspectiva única sobre os desafios e possíveis soluções, porém há uma convergência em torno da ideia de que o sistema educacional necessita de melhorias estruturais e políticas de valorização.

Pode-se perceber nos entrevistados uma frustração com a postura do governo em relação à educação. Apesar de algumas propostas e tentativas de "amenizar" a situação, a preocupação com a educação é toda sob a ótica neoliberal. O discurso é marcado por uma crítica à falta de compromisso e pela percepção de que as soluções apresentadas são superficiais. Há um desejo claro de que o governo se comprometa com políticas educacionais de longo prazo, que sejam robustas e verdadeiramente voltadas para a melhoria da educação pública.

O próximo trecho transcrito da entrevistada Tânia traz uma visão mais complexa sobre os desafios enfrentados pela escola pública, ressaltando que, embora o acesso à educação seja um passo importante, a escola sozinha não é capaz de resolver todos os problemas.

O acesso à educação para todos é um passo importante, mas a escola sozinha não consegue resolver todos os problemas. Há muitos fatores sociais e familiares que influenciam a vida desses meninos, e nem sempre eles conseguem ver a escola como uma oportunidade. A escola precisa melhorar em termos de qualidade e estrutura. Nós, professores, fazemos o nosso melhor, mas ainda faltam recursos e valorização profissional. (Tânia)

A fala da Tânia evidencia a influência dos fatores sociais e familiares na vida dos alunos, revelando como essas condições limitam a percepção das oportunidades que a escola deveria oferecer. Ela também destaca a falta de recursos e a desvalorização dos professores, que, apesar de seus esforços, frequentemente se veem desmotivados e subestimados. Sua análise aponta para a necessidade de uma reforma estrutural no sistema educacional, que não apenas reconheça e valorize o trabalho dos docentes, mas que também promova um ambiente onde todos os alunos possam realmente enxergar e acessar as oportunidades que a educação deve proporcionar. Essa crítica ressalta a necessidade de uma transformação que vá além de meras reformas superficiais, buscando uma mudança genuína nas condições que afetam tanto alunos quanto educadores.

Vemos um reforço da relevância da escola pública, especialmente para a maioria da população que não tem acesso à educação privada. Ela acredita que, embora a escola pública tenha grande importância, falta investimento em infraestrutura e na valorização dos professores. Seu discurso reflete uma visão pragmática: apesar das dificuldades, a escola pública ainda desempenha um papel essencial, mas os desafios só poderão ser superados com mais investimentos e apoio governamental.

Em todos os discursos apresentados, há um consenso sobre a importância da escola pública e a necessidade de melhorias. Os entrevistados mostram uma insatisfação com as políticas governamentais e temem o avanço da privatização. Também há uma forte ênfase na valorização dos professores e em melhores condições de trabalho, além do reconhecimento de que a educação não pode ser vista como uma solução isolada para os problemas sociais. A união de diferentes atores, seja por meio de sindicatos ou do governo, é vista como crucial para garantir a sobrevivência e a melhoria da educação pública. Esses discursos destacam uma luta contínua por uma educação mais justa e acessível, que realmente ofereça oportunidades e um futuro melhor para todos.

Ao analisar a prática textual dos trechos acima, verifica-se a sua relação com as práticas gerencialista do atual governo. As expressões utilizadas revelam a orientação gerencial da Secretaria de Estado da Educação (SEE) de Minas Gerais, enfatizando uma abordagem que prioriza uma suposta eficiência administrativa em detrimento da qualidade educacional e da inclusão social.

Essa tendência gerencial, ao reduzir a educação a meros indicadores de

desempenho, desconsidera as complexidades do processo educativo e as necessidades reais dos estudantes e educadores. Portanto, é necessário questionar essa lógica que, ao focar em resultados quantitativos, corre o risco de comprometer a essência da educação pública, que deveria ser voltada para o desenvolvimento integral do indivíduo e o fortalecimento da cidadania.

O gerencialismo é uma abordagem de gestão que aplica princípios e práticas do setor privado em organizações públicas, com foco na eficiência, metas de desempenho, controle financeiro e resultados mensuráveis, dentro deste contexto temos o ESG, um discurso que tem pressionando a educação pública, porém resultando sobretudo num aumento da burocracia e no foco desproporcional em aspectos não pedagógicos, devido ao predomínio da governança em detrimento do ambiental e do social (Bittencourt, 2023). Essa abordagem frequentemente valoriza a lógica do mercado e a privatização, o que tem causado discussões profundas sobre sua aplicação em áreas como a educação.

4.3 Quando o discurso de ESG começa a pressionar a educação pública

No Brasil, a educação é um direito social garantido pela Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Essa lei serve de base para o modelo educacional brasileiro, mas é adaptado segundo o interesse de cada governo no nível estadual. Dada a amplitude do sistema educacional e a complexidade de elaborar políticas públicas nesse contexto, a legislação classifica a educação escolar brasileira em dois níveis: a educação básica, que é composta por três etapas - educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e a educação superior, que é o nível seguinte, abrangendo cursos sequenciais, graduação, pós-graduação e extensão (Brasil, 1996). Nesta pesquisa o foco é a educação básica, mas especificamente os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio.

Acho que a gestão pública é um desafio. Ao mesmo tempo, acredito que algumas particularidades da escola pública deveriam receber uma atenção maior, sabe? Muitas vezes, isso acaba sendo deixado de lado por causa das questões administrativas e burocráticas do cargo de direção. A gestão da escola pública, especialmente em uma escola como a nossa, que tem um alto

risco social, é um grande desafio. É preciso dar atenção e tentar fazer alguma diferença nesse sentido, nas questões sociais. (Daniela)

A análise da prática textual do trecho acima revela a incidência de termos que indicam para os desafios específicos enfrentados pela gestão pública em escolas, ainda mais por se tratar de uma escola em área de risco social. Uma das questões principais é o fato de que, muitas vezes, as particularidades e necessidades específicas das escolas são deixadas de lado devido a questões administrativas e burocráticas.

A ênfase está em como a gestão escolar deveria focar mais nas questões sociais, tentando fazer uma diferença significativa nas vidas dos alunos e na comunidade. A fala da entrevistada claramente aborda a dimensão social do ESG, destacando a importância de olhar para as necessidades sociais dos alunos e da comunidade escolar. Em uma escola de alto risco social, a gestão poderia desenvolver iniciativas que promovam a inclusão social, a equidade e o bem-estar dos alunos, aspectos fundamentais nas práticas de ESG.

A burocracia mencionada pela entrevistada Daniela reflete uma lacuna na governança das escolas públicas, que é um dos pilares do ESG. A governança escolar deve ser eficiente, transparente e comprometida com a melhoria contínua. Ao deixar de lado as particularidades da escola por questões burocráticas, há um afastamento de uma boa prática de governança, que deveria ser focada em resultados sociais e educacionais.

Embora a entrevistada não aborde diretamente questões ambientais, as práticas ESG também consideram o impacto ambiental das instituições. A gestão poderia incluir práticas sustentáveis que envolvam a comunidade escolar, como programas de reciclagem, uso eficiente de recursos e criação de uma cultura de responsabilidade ambiental.

Atualmente, observa-se que o Estado está mais concentrado em questões de governança da educação, frequentemente alinhadas a uma agenda de ESG (Ambiental, Social e Governança), do que nas questões ambientais e sociais propriamente ditas. Essa priorização reflete uma tendência de enxergar a educação como um mero ativo a ser gerido eficientemente, em vez de uma ferramenta fundamental para promover transformações sociais e ambientais significativas.

Nesse contexto, as políticas educacionais tendem a focar em indicadores de

desempenho e na implementação de práticas gerenciais que assegurem a transparência e a responsabilidade fiscal, frequentemente em detrimento de um real compromisso com as questões sociais e ambientais. O discurso sobre ESG, que poderia servir como um catalisador para a inclusão de temas críticos na educação, muitas vezes se restringe a aspectos superficiais de governança, sem abordar as profundas desigualdades sociais que permeiam o acesso e a qualidade do ensino.

Além disso, as iniciativas voltadas para a sustentabilidade ambiental e a justiça social nas escolas acabam sendo relegadas a um segundo plano. Em vez de incorporar uma educação que conscientize os estudantes sobre suas responsabilidades sociais e ambientais, o foco permanece em garantir que as instituições educacionais operem de maneira eficiente e rentável, muitas vezes alinhadas a interesses corporativos. Assim, essa abordagem distorcida resulta em um sistema educacional que falha em preparar os alunos para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo, tanto em termos de justiça social quanto de sustentabilidade ambiental.

Essa ênfase nas questões de governança da educação, em detrimento das preocupações ambientais e sociais, resulta em uma significativa negligência da transformação da realidade social por meio da educação. Ao priorizar a eficiência administrativa e os indicadores de desempenho, o Estado perde de vista o potencial transformador da educação como um meio de abordar as desigualdades sociais e promover uma consciência crítica entre os estudantes.

Quando a educação é tratada apenas como um recurso a ser gerido, sem a devida consideração por seu papel social, ela se torna uma ferramenta limitada para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. As questões que afetam diretamente a vida dos alunos, como pobreza, desigualdade de oportunidades e injustiça social, não são integradas ao currículo ou às práticas pedagógicas, resultando em uma educação que falha em preparar os jovens para entender e confrontar as realidades complexas do mundo em que vivem.

Ao deixar de lado a educação voltada para a transformação social, o sistema educacional perpetua a cultura do conformismo e da apatia. Em vez de capacitar os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades, ele os ensina a aceitar passivamente as circunstâncias, contribuindo para a manutenção do status quo. Portanto, a falta de um compromisso genuíno com a inclusão de temas sociais e ambientais na educação não só limita o desenvolvimento integral dos estudantes, mas

também enfraquece o potencial da educação como uma força motriz para a transformação social, essencial para enfrentar os desafios contemporâneos e construir um futuro mais sustentável e equitativo.

4.4 A proposta de transformação de realidade social via educação

A proposta de transformação da realidade social por meio da educação parte da crença de que o ensino é uma das ferramentas mais poderosas para promover mudanças profundas e duradouras em uma sociedade. A educação, além de ser um direito humano fundamental, tem o potencial de romper ciclos de pobreza, diminuir desigualdades e gerar oportunidades de desenvolvimento para indivíduos e comunidades.

Quando a educação é acessível e de qualidade, ela possibilita a emancipação social, fornecendo às pessoas o conhecimento e as habilidades necessárias para se tornarem protagonistas de suas próprias histórias. Em vez de apenas receber informações, os estudantes são capacitados a pensar criticamente, tomar decisões informadas e enfrentar os desafios do mundo com confiança e autonomia. Isso transforma não apenas suas próprias vidas, mas também impacta suas famílias, comunidades e, em última instância, a sociedade como um todo.

A educação tem um papel essencial na redução das desigualdades. Em contextos de vulnerabilidade social, como em áreas de risco ou comunidades marginalizadas, a escola pode se tornar um espaço de inclusão, acolhimento e esperança. Oferecer uma educação de qualidade nessas regiões é garantir que crianças e jovens tenham oportunidades reais de ascender socialmente, rompendo com padrões históricos de exclusão. Assim, o conhecimento se torna uma ponte para o acesso a melhores condições de vida, empregos mais qualificados e maior participação social.

Outro aspecto relevante é o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Ao fomentar a consciência crítica e a cidadania, a escola ajuda a formar indivíduos mais conscientes de seus direitos e deveres, capazes de questionar injustiças e lutar por mudanças. Isso contribui diretamente para uma sociedade mais participativa, onde as pessoas podem agir coletivamente para enfrentar problemas estruturais, como a pobreza, a violência e a desigualdade. Quando perguntados se acreditam que a educação pública hoje pode transformar a

realidade dos estudantes, os entrevistados apresentam uma prática textual semelhante:

Eu não diria que transforma a realidade de todos, mas de alguns, sim. Ainda temos muito a caminhar. O acesso à educação para todos é um passo importante, mas a escola sozinha não consegue resolver todos os problemas. Há muitos fatores sociais e familiares que influenciam a vida desses meninos, e nem sempre eles conseguem ver a escola como uma oportunidade. A escola precisa melhorar em termos de qualidade e estrutura. Nós, professores, fazemos o nosso melhor, mas ainda faltam recursos e valorização profissional.
(Tânia)

Olha, eles têm alguma possibilidade, mas eu acho que isso tem muito a ver com a vida individual deles, né? E assim eu acho que é a disciplina de projeto de vida, ela vem um pouco vem com um objetivo um pouco de alertar sobre isso, né? Porque tem gente que até consegue dominar os conteúdos e tal, mas termina o ensino médio e não tem essa iniciativa assim para a vida é adulta, né? Então assim eu acho que tem sim, mas uma possibilidade né, mas eu acho que tem que ser uma coisa que tem que ser lembrada para eles a todo momento assim. Olha isso aqui passa né? E a sua vida continua então você tem que correr atrás da sua vida, você tem que se planejar. (Diego)

Eu acho que a princípio também parte da pessoa né? Se dedicar, né? Tá ali com vontade de aprender, mas o ensino público ele consegue sim transformar e mudar muita coisa, acho que todas elas se a pessoa tiver realmente dedicada e com algum objetivo algum foco, ela consegue sim através do ensino público chegar a lugares. (Amina)

Eu acho que não é nem a educação, não, eu acho que a equipe. Eu acho que tem muita gente séria na educação e eu acho que muita gente que tenta fazer com que essa transformação aconteça. (Fernanda)

Eu sei que escola sempre é oportunidade tipo, para pessoas como eu que é favelada, baixa renda, estudo é sempre oportunidade então eu vejo, eu tive

essa maturidade depois da 2ª série de ver a escola como algo a mais do que só um lugar para vir zoar, tanto que eu comecei a pegar mais firme nos estudos. (Melissa)

Os léxicos utilizados nas falas dos entrevistados posicionam o estudante como um ser individual que deve se esforçar e “correr atrás”, apresentando uma ingenuidade ao acreditar que o mero empenho seria capaz de quebrar todo um sistema complexo e voltado para a manutenção do *status quo*, manifestam um peso do discurso neoliberalizado de competitividade e meritocracia que rege as últimas décadas (Teles & Teles, 2024). Ao serem questionados se ao concluir o ensino médio, os estudantes têm oportunidades de mudança na sua realidade social, as respostas foram mais pessimistas.

Essa é uma questão complexa. A reforma do ensino médio trouxe mudanças, mas acho que houve mais retrocessos do que avanços. Nossos alunos, como em muitas outras escolas, estão desinteressados. Tenho me questionado se isso tem a ver com a minha idade ou com a abordagem, mas percebo que mesmo as atividades propostas por estagiários não têm despertado o interesse dos alunos. No entanto, ainda encontramos alunos muito interessados e com potencial para se destacar no ensino superior. (Vera)

Não tanto quanto gostaríamos. Vejo que muitos ainda têm dificuldade em reconhecer suas oportunidades e se perceberem capazes de ocupar outros espaços. Isso não significa apenas cursar o ensino superior, mas até mesmo encontrar caminhos diferentes no mercado de trabalho. Alguns alunos já estão no mercado de trabalho desde cedo, mas o interesse em continuar estudando e buscar algo mais ainda é pequeno. (Tânia)

Alguns conseguem quebrar esse ciclo pré-determinado, mas vejo que muitos ainda têm dificuldade em enxergar a educação como um meio de mudança, e isso, acredito, vem muito da falta de incentivo em casa. (Carla Azevedo)

Muitos jovens querem estudar, só que é muito atrapalhado também pelo... que nem gente da periferia, sabe? Alguns meninos que são aqui da escola, que eu

já vi no sinal vendendo e tudo mais. Algumas vezes deixaram de vir aqui na escola pra ficar lá no sinal vendendo paçoca, bala, sabe? (Henrique Eduardo)

Percebo não. Eu acompanho, por mais que não pareça, eu acompanho bastante a política, assisto bastante jornal, twitter, acompanho esse mundo assim, política. Eu acho que isso não agrega muito desse jeito. (Henrique Eduardo)

Enquanto o entrevistado Henrique Eduardo, reflete sob a importância das políticas compensatórias de acesso e permanência à educação:

Só essa parte aí que o Lula ofereceu meio que a bolsa pro estudante, né? Pro estudante de baixa renda aí. Que, que nem eu falei lá, tem alguns que vendem bala no sinal, mas conseguiram meio que ajudar, né? Dando 200 reais todo mês pros estudantes pra não largar a escola. Eu achei um incentivo bastante legal. Mas eu acho que não é só isso que vai incentivar o aluno, entendeu? A vir pra escola. Eu acho que falta mais um... Um a mais. Um aluno. Tem mais um incentivo pra aluno. (Henrique Eduardo)

Portanto, a transformação da realidade social por meio da educação é uma proposta que visa promover equidade, justiça social e desenvolvimento. Quando a educação é priorizada como instrumento de mudança, ela não apenas melhora a vida dos indivíduos, mas também contribui para a construção de um mundo mais igualitário, onde todos possam prosperar. A escola, assim, deixa de ser apenas um local de aprendizado técnico e se torna um espaço de transformação e construção de futuros mais dignos e inclusivos.

A necessidade de renda tem um impacto profundo e muitas vezes devastador na permanência dos alunos na escola, como demonstram os índices de evasão escolar no ensino médio, refletindo uma realidade em que a educação, embora considerada um direito fundamental, se torna um luxo para muitos. Em contextos de alta desigualdade econômica, as famílias de baixa renda enfrentam uma luta diária para garantir o sustento básico, o que frequentemente obriga os jovens a priorizar o trabalho em detrimento da educação. Essa pressão econômica não apenas compromete a frequência escolar, mas também afeta a capacidade de concentração

e aprendizado dos estudantes.

A ausência de apoio educacional leva a um desempenho acadêmico insatisfatório, que por sua vez reforça a ideia de que a escola não é um caminho viável para o sucesso. Quando as crianças e adolescentes são forçados a assumir responsabilidades financeiras precoces, a educação deixa de ser vista como uma prioridade, minando suas aspirações e potencial.

Além disso, o estresse psicológico causado pela preocupação constante com a situação financeira pode se manifestar em ansiedade e desmotivação. Estudantes que se sentem sobrecarregados pela necessidade de contribuir para o sustento familiar podem desenvolver uma perspectiva negativa em relação à escola, acreditando que seus esforços não resultarão em melhorias significativas em suas vidas. Esse desinteresse pode levar à evasão escolar, perpetuando um ciclo de pobreza que é difícil de romper.

Entretanto, é fundamental reconhecer que políticas de assistência financeira podem ter um efeito transformador. Programas que oferecem bolsas de estudo, auxílio para transporte e materiais escolares podem aliviar o peso financeiro sobre as famílias e incentivar a permanência dos alunos na escola. Essas iniciativas não apenas ajudam a reduzir as barreiras econômicas, mas também promovem a conscientização sobre a importância da educação como um meio de transformação social.

A realidade, portanto, é que a necessidade de renda não deve ser vista apenas como um obstáculo à educação, mas como um chamado à ação. Para que a educação cumpra seu papel de garantir oportunidades equitativas, é necessário um comprometimento coletivo — de governos, instituições e comunidades — para criar um ambiente onde todos os jovens, independentemente de sua origem socioeconômica, possam ter acesso à educação de qualidade e, assim, vislumbrar um futuro mais promissor.

A escolarização, em muitos casos, não garante por si só a mobilidade social, especialmente se o indivíduo não possuir o capital cultural ou econômico necessário para usufruir plenamente das oportunidades oferecidas pelo sistema educacional (Bourdieu & Passeron 2009). A escola sozinha não irá resolver as mazelas sociais, mas a permanência destes alunos na escola influencia positivamente as perspectivas de futuro desses jovens (Raoport & Silva, 2013).

Neste cenário a escola pública desempenha um papel fundamental para uma mudança, é necessário olhar para a educação não apenas como uma

responsabilidade individual, mas como uma questão de justiça social que impacta o bem-estar coletivo.

4.5 A importância da escola pública

A escola pública desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Como uma instituição acessível a todos, independentemente de classe social, raça ou origem, ela oferece a oportunidade de educação para milhões de crianças e jovens em todo o país. Mais do que um local de aprendizado acadêmico, a escola pública é também um espaço de formação cidadã, onde valores como respeito, empatia e diversidade são cultivados. Essas duas funções diferentes atribuídas à escola não são independentes, já que pode-se considerar que o exercício da cidadania depende do conhecimento desenvolvido pelos seres humanos ao longo da história social, assim como o conhecimento adquirido ao longo do tempo envolve o exercício da cidadania (Raab & Barbosa, 2019).

Uma das principais importâncias da escola pública está no fato de ser um ambiente democrático. Ali, crianças e jovens de diferentes contextos convivem, trocam experiências e aprendem a lidar com as diferenças. Esse convívio é essencial para o desenvolvimento de uma consciência social e coletiva, preparando os estudantes para o exercício da cidadania e para a participação ativa na sociedade. A entrevistada Vera trouxe em sua resposta, quando perguntada se educação pública hoje transforma a realidade dos estudantes, uma reflexão no nível discursivo do discurso da importância da escola pública:

Essa é uma questão muito polêmica, porque a educação pública, ela é necessária. Já diria lá o nosso educador Aliso Teixeira, só haverá democratização no nosso país enquanto nós instalarmos aqui essa máquina de fazer a democracia que é a educação pública. A educação pública, ela é importante, ela é essencial, ela é fundamental. Porque sem ela, o país não se movimenta, nós não temos aí progresso. E a educação pública, a maioria de um público que não tem acesso, que não tem condições financeiras, capital cultural para arcar com a educação privada. Eu acho que a nossa educação pública, ela é salvadora. Porque por mais que venha aí a questão das

ideologias que falam que a educação pública é de uma qualidade inferior, eu acho, que ela é necessária. Eu acho que ela é necessária porque ela vem aí pra salvar muita gente. Então, assim... E ela abrange aí mil e uma diversidade, coisas que as escolas particulares, que a escola do ensino privado não oferece. Nós temos aí mil e uma diversidade, enquanto que as escolas privadas, elas selecionam, né? (Vera)

Pode-se perceber pelas escolhas de termos como “polêmico” as camadas de pressão que a educação pública sofre e que este trabalho se propôs a discutir. Além disso, a escola pública é muitas vezes o principal ou único espaço de inclusão social em diversas comunidades. Ela oferece não só educação, mas também serviços essenciais como alimentação pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), apoio psicológico e projetos que incentivam a prática de esportes e a arte. Em regiões mais vulneráveis, a escola pode ser um refúgio para crianças e adolescentes, oferecendo uma estrutura segura e acolhedora em meio a dificuldades.

Outro ponto crucial é o papel da escola pública na promoção da equidade. Enquanto a educação privada pode reproduzir desigualdades, a escola pública é obrigada por lei a reduzir esse abismo, oferecendo uma educação a todos os estudantes, que conseguem se matricular e permanecer na escola, cabendo a outras instituições além da escola alcançar aqueles que deveriam estar na escola, mas por algum motivo não estão. Ela pode, assim, ser um caminho para romper ciclos de pobreza, garantindo que todos tenham a oportunidade de se desenvolver e alcançar um futuro melhor, independentemente de suas condições de origem.

A escola pública também carrega a missão de formar não apenas indivíduos qualificados para o mercado de trabalho, mas cidadãos críticos e engajados. Ao promover o pensamento crítico, o respeito às diferenças e o conhecimento sobre a realidade social, a escola pública prepara jovens para contribuir ativamente para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (Raab & Barbosa, 2019).

A importância da escola pública reside no seu papel de oferecer esperança e oportunidades para todos. Ela representa a possibilidade de transformação individual e coletiva, e, por isso, merece atenção, investimentos e valorização. Em uma sociedade que busca reduzir desigualdades, a escola pública é uma peça chave para o desenvolvimento e para a construção de um futuro mais próspero e equitativo, desde que consiga fugir da “tentação igualitária” que ao tratar todos como iguais não

promove uma educação equitativa (Silva, 2022). A entrevistada Melissa, faz uma escolha lexical mais crítica, analisando a questão pelo viés das desigualdades de acesso, comentada acima, quanto aos riscos de todos serem tratados como iguais, afim de gerar dados comparáveis:

É que aí cobra como se todo mundo fosse igual, sendo que a gente sabe aqui não é, todo mundo tá vivendo situações completamente diferentes, né?
(Melissa)

A fala da entrevistada Daniela, devido a sua posição de gestão na escola reflete em seu discurso quanto ao papel da escola pública de oportunizar aos alunos um meio de romper os ciclos pré-estabelecidos:

Muitos que estão aqui, fora da escola, enfrentam situações que podem prejudicar o futuro deles. Portanto, a permanência na escola é fundamental. Essa é uma questão mais importante do que passar no vestibular ou conseguir um bom emprego. A permanência na escola é essencial para garantir um futuro melhor para esses jovens. (Daniela)

Criticamente, o trecho sugere que a permanência na escola é um caminho para um "futuro melhor", o que nos revela a alienação do sujeito, que vai levando a criação de práticas sociais de exploração, uma vez que a teoria de Bourdieu e Passeron nos alerta para a complexidade dessa afirmação. Embora a escola seja, de fato, um espaço importante para a formação dos jovens, ela também atua como um espaço de reprodução das desigualdades sociais, dificultando, muitas vezes, que essa permanência se traduza em uma mudança significativa na estrutura social.

O acesso à escola, sem transformações estruturais no sistema educacional e na sociedade, não é suficiente para garantir igualdade de oportunidades (Bourdieu & Passeron 2009). Mas é na escola pública que ainda goza de uma certa autonomia, que é feita uma avaliação do aluno para além dos critérios de sucesso acadêmico que favorecem os alunos das classes mais altas, rompendo com a naturalização do fracasso escolar dos alunos de classes baixas.

A ideia de que o sucesso é algo meritocrático é um discurso forte na sociedade, quando na verdade é resultado da posse de capitais pré-existentes (Bourdieu &

Passeron 2009), porém essa ideia contribui para a imagem de falta de qualidade da escola pública, que em seu pouco poder de agência, não consegue difundir um discurso destoante do discurso neoliberal que pelo seu maior poder, acaba se difundido ainda que os sujeitos não tenham consciência da reprodução dessas ideias, como podemos observar na fala da Sabrina, mãe de aluna e servidora pública:

Acredito que a maioria da população tem acesso à escola pública, não é? São poucos os que têm acesso à educação particular. Por isso, a escola pública é muito importante. É essencial que os governantes invistam mais em estrutura e qualidade. Acho que o que falta é investimento, valorização dos professores. Apesar disso, a escola pública é de grande importância, pois atende à maioria da população. (Sabrina)

A uma percepção de acesso, mas sem qualidade, a visão expressa no trecho exposto da entrevistada Sabrina, reflete uma percepção bastante comum sobre a importância da escola pública no Brasil, especialmente considerando que a maioria da população de fato depende desse sistema. A entrevistada reconhece o papel fundamental da escola pública, não apenas como uma rede de educação, mas como um pilar de inclusão social, dado que a educação particular é acessível a uma parcela mais restrita da população.

A expressão "qualidade de ensino" é cercada por significados vagos, seja por motivos ideológicos ou pelo entendimento comum do termo, que varia conforme o enfoque da análise – econômico, social, político, pedagógico, entre outros. O próprio setor educacional, tanto no nível institucional quanto intelectual e associativo, está distante de alcançar um consenso básico sobre os objetivos e funções da escola pública na sociedade contemporânea (Libâneo, 2012).

Mas há um consenso de que a valorização dos professores tem impacto direto na melhoria da qualidade do trabalho dos docentes e, conseqüentemente, da educação pública. O tripé constitucional de valorização do magistério, estabelecido pela Constituição de 1988, inclui o ingresso por concurso público, piso salarial e planos de carreira (Lima & Leite, 2024). Esses princípios foram reforçados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), que acrescentou elementos como aperfeiçoamento profissional, progressão funcional e melhores condições de trabalho.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 destaca a valorização dos

profissionais da educação, com quatro metas voltadas à formação, remuneração e planos de carreira do magistério. O PNE 2014-2024 estabeleceu que 90% dos profissionais do magistério da Educação Básica deveriam ocupar cargos de provimento efetivo até 2017 (Brasil, 2014). Segundo dados do INEP, em 2021, o estado de Minas Gerais tinha apenas 32,4% de docentes estáveis/efetivos, muito abaixo da meta estabelecida pelo PNE.

A contratação temporária recorrente de professores, portanto, vai contra os preceitos legais que determinam que o ingresso no magistério deve ocorrer por meio de concurso público, como forma de valorização da profissão. Além disso, vivemos uma intensificação da desvalorização docente, regida por uma guerra de narrativas quanto ao cumprimento do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) e os planos de carreira do magistério, a atual gestão do governo estadual tem investindo em projetos de precarização da carreira docente, como o Projeto Somar e o Projeto Mãos Dadas, ver quadro 1.

4.6 A valorização da carreira docente

A valorização da carreira docente na educação pública brasileira é uma questão central no debate sobre a qualidade do ensino e, conseqüentemente, sobre o futuro do país. Historicamente, a profissão docente no Brasil tem sido marcada por baixos salários, precarização das condições de trabalho e falta de reconhecimento social, fatores que impactam diretamente a atração e retenção de profissionais qualificados no setor educacional. Nesse contexto, torna-se crucial uma análise crítica e abrangente sobre como o Estado e a sociedade têm lidado com a valorização do professor, sobretudo no sistema público de ensino.

Um dos aspectos mais evidentes da desvalorização da carreira docente está nas condições salariais oferecidas. Embora existam avanços, como o piso salarial nacional, ainda há uma defasagem significativa entre o salário de professores da rede pública e de outras profissões com nível de escolaridade equivalente. A baixa remuneração gera uma série de efeitos colaterais: professores são forçados a acumular jornadas em diferentes escolas, prejudicando seu preparo pedagógico e sua saúde mental, o que reflete negativamente na qualidade do ensino. Assim, a questão salarial não é meramente econômica, mas pedagógica, pois influencia diretamente o tempo e a dedicação que o professor pode destinar à formação de seus alunos. Para

contornar essas questões os professores se submetem a jornadas exaustivas de trabalho, como podemos ver no relato abaixo:

O por que que então o professor ele pega lá 40 aulas, né? Porque senão ele não paga as contas dele, entendeu? Então entra numa questão salarial. Por exemplo, né? O que eu acho que todo mundo gostaria de trabalhar menos né? Mas exercer na profissão dele, algo que agrega valor que é satisfatório, né você chegar em sala de aula, dar uma boa aula porque você teve tempo de planejar, né? Você teve tempo de dividir os momentos ali com o aluno, né com estudante e isso conseguiu por exemplo, às vezes, como você tem tempo, então você consegue planejar até uma excursão, né? Para um determinado lugar que vai agregar na vida do aluno, mas quando o professor ele não tem esse tempo. Aí fica difícil, né? (Diego)

Outro ponto crítico é a falta de infraestrutura e recursos nas escolas públicas, que agravam a precariedade da profissão. A escassez de materiais didáticos, salas de aula superlotadas e, em muitos casos, a ausência de condições mínimas de trabalho, como equipamentos tecnológicos, torna a prática docente um grande desafio. Além disso, muitos profissionais enfrentam problemas de violência nas escolas e falta de apoio psicológico e institucional. Nesse cenário, o papel do Estado é fundamental, não apenas na formulação de políticas públicas que ofereçam melhores condições físicas e financeiras, mas também no fortalecimento de uma cultura de respeito e valorização do professor.

Por mais que tenhamos uma reforma de Ensino Médio que foi feita pelo mundo corporativista, que não mudou em nada, o meu entendimento não avançou muito, até teve um retrocesso. Os nossos meninos, como quaisquer outras escolas, mediante a tecnologia que tá aí, o avanço tecnológico que tá aí, eu tô sentindo esses meninos muito desinteressados. E eu tive algumas questões, o meu Deus, será que é comigo? Será que é por conta da minha idade? Será que eu tô ultrapassada? Mas, quando eu peço as minhas equipes de estagiários para propor atividades, eu falei, propõe atividade que chame a atenção desses meninos, que acorde. Eles não estão bem, não estavam nem aí, sabe? No primeiro ano, um dos meninos até me chamou de segurança dos

estagiários, porque estava pedindo para aplicar as atividades e obrigando os meninos a fazerem. Então, isso não é dessa escola, mas eu acho que é um panorama que a gente vive. (Vera)

A formação continuada dos docentes é outro elemento essencial na discussão sobre sua valorização. A educação é um campo dinâmico, que demanda atualização constante frente às novas tecnologias e metodologias de ensino. Contudo, o investimento em capacitação profissional muitas vezes é insuficiente ou mal distribuído, deixando muitos professores sem o suporte necessário para se adaptar às mudanças no ambiente escolar. A valorização do magistério, nesse sentido, passa também por políticas que garantam o acesso a formações de qualidade, permitindo que os docentes se sintam preparados e motivados para exercer suas funções com competência.

Além das questões materiais, a desvalorização social do professor talvez seja o aspecto mais profundo e de difícil solução. No imaginário social brasileiro, à docência é muitas vezes vista como uma profissão de "vocação", em que o altruísmo deve prevalecer sobre as demandas por melhores condições de trabalho. Essa visão romantizada, que desvincula a prática docente da necessidade de uma remuneração justa e de reconhecimento profissional, contribui para a perpetuação de uma cultura de desrespeito e desvalorização. As recentes reformas educacionais e a crescente pressão por resultados em avaliações padronizadas, como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), tendem a tratar o professor mais como um técnico que executa tarefas mecânicas do que como um intelectual responsável pela formação crítica de cidadãos.

Dessa forma, a valorização da carreira docente no Brasil requer uma abordagem multifacetada. É necessário rever a estrutura salarial, melhorar as condições de trabalho e ampliar o acesso à formação continuada. Mais do que isso, é preciso transformar a percepção social do papel do professor, reconhecendo-o como um agente fundamental na construção de uma sociedade mais justa e educada. A valorização docente, portanto, não deve ser vista como um benefício exclusivo da categoria, mas como um investimento estratégico no futuro do país, uma vez que a qualidade da educação está diretamente atrelada ao desenvolvimento econômico e social.

Por fim, a questão da valorização do professor na educação pública brasileira

também está ligada à necessidade de uma maior articulação entre políticas públicas de educação e a realidade das escolas. Isso significa que, além de implementar reformas pontuais, como reajustes salariais, é crucial um planejamento de longo prazo que integre as dimensões de financiamento, gestão escolar, e desenvolvimento da carreira docente. Somente assim será possível criar um ambiente onde o professor seja, de fato, reconhecido e valorizado como peça-chave para o sucesso da educação pública no Brasil.

4.7 A escola como um espaço de acolhimento

A escola pública, além de sua função primordial de promover conhecimentos, tem um papel social fundamental, ser um espaço de acolhimento. Isso significa que a escola não deve se limitar a ser um local de aprendizagem acadêmica, mas também um ambiente de inclusão, onde os estudantes, independentemente de suas origens socioeconômicas, culturais ou identitárias, sintam-se seguros, respeitados e amparados. Contudo, essa visão idealizada da escola pública como espaço acolhedor enfrenta inúmeros desafios estruturais e culturais que precisam ser analisados criticamente.

Primeiramente, é importante reconhecer que a escola pública no Brasil reflete, em muitos aspectos, as desigualdades sociais do país. Para muitas crianças e jovens de famílias de baixa renda, a escola pública é um dos poucos lugares onde têm acesso a direitos básicos, como alimentação, atendimento médico e psicológico, além de um ambiente relativamente seguro em comparação com a realidade de vulnerabilidade social que enfrentam fora dos muros escolares. Nesse sentido, a escola se torna um espaço de acolhimento social, onde questões que vão além do aprendizado formal são tratadas, como a fome, a violência doméstica e a falta de oportunidades.

Entretanto, para que a escola cumpra efetivamente esse papel, é necessário que haja condições materiais e humanas adequadas, o que nem sempre é a realidade no sistema público de ensino. A precariedade de infraestrutura, a superlotação das salas de aula e a falta de recursos pedagógicos afetam diretamente a capacidade de a escola se consolidar como um ambiente acolhedor. Em muitos casos, professores e funcionários, embora comprometidos, se veem sobrecarregados e sem o suporte necessário para lidar com as demandas emocionais e psicológicas dos estudantes. Esse cenário evidencia um conflito entre a expectativa de que a escola seja um espaço

de acolhimento e as condições concretas em que ela opera.

Outro aspecto crucial da discussão sobre a escola pública como espaço de acolhimento é a questão da diversidade. A escola é um ambiente plural, onde convivem estudantes de diferentes raças, religiões, gêneros e orientações sexuais, além de alunos com necessidades especiais. Para ser verdadeiramente acolhedora, a escola precisa lidar de forma ativa com as demandas de inclusão e respeito à diversidade. Isso implica não apenas garantir a presença física desses grupos na escola, mas criar uma cultura de aceitação e respeito às diferenças. O desafio, contudo, está em como a escola pública lida com a discriminação, o *bullying* e a falta de preparo dos profissionais para tratar de temas sensíveis, como racismo, homofobia e violência de gênero. Muitas vezes, a ausência de formação continuada e de políticas claras de combate a essas formas de opressão resulta em uma perpetuação de desigualdades dentro do ambiente escolar.

O acolhimento também passa pela criação de vínculos afetivos e pela promoção de um ambiente emocionalmente seguro. Estudantes que se sentem acolhidos tendem a desenvolver uma relação mais positiva com a escola e com o processo de aprendizagem. Nesse sentido, o papel do professor é central. Mais do que um transmissor de conteúdos, o docente deve atuar como um facilitador de um ambiente de confiança, onde os alunos possam expressar suas dúvidas, medos e angústias. Entretanto, a falta de valorização da carreira docente e as condições adversas de trabalho muitas vezes dificultam o estabelecimento desse tipo de relação. A pressão por resultados, a sobrecarga de atividades burocráticas e as condições psicológicas dos próprios professores, que muitas vezes também estão inseridos em contextos de vulnerabilidade, tornam difícil a criação de uma atmosfera de acolhimento.

Além disso, há a questão da relação entre a escola e a comunidade. Uma escola verdadeiramente acolhedora é aquela que constrói uma ponte com o entorno, envolvendo as famílias e os atores comunitários no processo educativo. No entanto, muitas escolas públicas enfrentam um distanciamento entre a instituição escolar e a comunidade, o que pode ser resultado de décadas de negligência do poder público e de uma visão tecnocrática da educação, que prioriza a implementação de políticas de cima para baixo, sem levar em consideração as especificidades locais.

Para superar essa barreira, é necessário que as escolas tenham autonomia e recursos para desenvolver projetos comunitários, aproximando os pais e responsáveis

do ambiente escolar e criando uma rede de apoio que fortaleça o acolhimento dos alunos. Essa constituição da escola com um espaço de acolhimento fica evidenciada pelas escolhas das construções semânticas e lexicais apresentadas abaixo:

Acredito que sim, especialmente em uma escola como a nossa, que tem um risco social alto. O fato da escola promover um ambiente seguro e saudável para os estudantes já é algo transformador. (Daniela)

A relação dos alunos com a escola mostra que é um lugar de segurança, de abrigo, onde eles podem se expressar. Às vezes, em casa, eles são tão reprimidos, mas na escola, eles têm a liberdade de ser quem realmente querem ser. (Carla Azevedo)

Mas eu vejo que os meninos, eles têm prazer em ir pra lá. Então, os pais, né? Porque é uma comunidade muito carente. Os pais, eles têm tranquilidade em deixar os meninos, que sabem que eles vão ser, realmente, acolhidos dentro da escola em todos os sentidos, todos os anos. E eu vejo isso nos eventos que a escola tem, a empolgação que os meninos ficam. A Festa Junina é o maior exemplo que eles têm de delírio da comunidade ao ir a uma atividade na escola. (Fernanda)

Os alunos veem a escola como um espaço que lhes pertence, um lugar de convivência social e aprendizado. O bairro em si não oferece muito, então a escola se torna um local importante para eles, tanto para estudar quanto para socializar. É um espaço seguro e acolhedor, e isso faz muita diferença para eles. (Tânia)

O neurologista recomendou um ambiente escolar público, não municipal, mas estadual, por causa da ansiedade social do meu filho, que desenvolveu mutismo seletivo. O neurologista acreditava que, por ser um ambiente mais democrático, a escola pública poderia ajudar a resolver algumas das questões emocionais. Esse foi um ponto de virada para mim, porque desafiei a visão negativa que tive da escola pública durante toda a minha vida. Tanto eu quanto meu filho encontramos acolhimento na escola pública. Embora ele ainda não tenha alcançado o que precisa, a escola pública oferece um ambiente

acolhedor, onde os professores têm um olhar diferenciado para ele. Ele recebe atendimento na sala de recursos, o que é um privilégio que ele não tinha na escola particular. (Cíntia)

Finalmente, o acolhimento na escola pública também deve ser analisado sob a ótica das políticas públicas. A implementação de programas de apoio psicológico, o fortalecimento dos serviços de orientação educacional e a oferta de atividades extracurriculares são estratégias que podem contribuir para que a escola se torne um espaço de maior acolhimento. No entanto, sem um compromisso firme do Estado em financiar e estruturar esses programas de forma consistente e continuada, a escola continuará sobrecarregada e limitada em sua capacidade de acolher plenamente os estudantes.

Portanto, a escola pública tem um enorme potencial para ser um espaço de acolhimento, mas esse potencial só poderá ser plenamente realizado quando houver uma articulação entre políticas públicas eficientes, infraestrutura adequada, formação de profissionais preparados e um ambiente escolar que promova a inclusão e o respeito às diversidades. O acolhimento escolar, nesse sentido, não é uma questão acessória ou secundária; é parte essencial da construção de uma educação de qualidade e de uma sociedade mais equitativa e justa.

4.8 O avanço do discurso neoliberal sobre a educação

Identifica-se como categoria axial, em cuja estrutura se conectam os percursos semânticos das demais categorias, o avanço do discurso neoliberal sobre a educação, que reflete uma transformação preocupante nas prioridades educacionais. Sob a ótica neoliberal, a educação é tratada como uma mercadoria (Oliveira, 2009), sujeita às leis de mercado e avaliada com base em sua capacidade de gerar retorno econômico, em vez de ser um direito fundamental para a construção de cidadãos críticos e conscientes.

Um dos pilares desse discurso é a privatização (ver quadro 1), com a defesa de que escolas devem operar como empresas, gerando indicadores, massificáveis e comparáveis, que na lógica da NGP é tido como eficiência. Isso leva à desvalorização das instituições públicas, que passam a ser vistas como ineficientes e dispendiosas (Souza Godim, & Johann, 2021), justificando as concessões e privatizações.

Consequentemente, o financiamento público para a educação é transferido para grupos privados, transferindo o ônus da qualidade para o indivíduo, que se vê cada vez mais pressionado a pagar por uma educação de qualidade, muitas vezes inacessível para a maioria da população ou alienando essas pessoas a ponto de elas aderirem inconscientemente a estes discursos neoliberais (Dardot & Laval 2016). Como podemos ver no nível discursivo apresentado pela professora Fernanda:

A escola em que a gente trabalha, que eu trabalho, é uma escola que me proporciona trazer a realidade da escola particular para os alunos. Então, eu trabalho em duas instituições particulares e eu tento dar a mesma aula que eu dou na escola particular, na escola pública, porque eu tenho um ambiente que me proporciona isso. E eu gosto muito, tem muito prazer em trabalhar nessa escola pública. (Fernanda)

Nossa, eu tento preparar a mesma aula, mesmo tendo níveis diferentes de alunos. Então, eu tento adaptar essa aula, porque eu não acho que os alunos da escola pública devem não ter o mesmo conteúdo, a mesma aula que é dada na escola particular, para o fato de ser pública. Então, eu acho que a gente precisa, eu tento fazer isso o tempo todo, de nivelá-los para cima, nunca para baixo. (Fernanda)

Podemos verificar pela construção semântica feita pela entrevista a ideia de qualidade da educação privada em oposição a educação pública e o sentimento de busca da qualidade no nível individual. Com o advento do neoliberalismo como forma predominante de governança, a crescente desresponsabilização do Estado gera um indivíduo que assume a responsabilidade total por si mesmo e se vê em constante competição com os outros, enfraquecendo os laços de solidariedade social (Scotta, 2024).

Percebe-se um reforço da meritocracia, sugerindo que o sucesso na educação depende exclusivamente do esforço pessoal, ignorando as desigualdades estruturais que afetam o acesso e a permanência de muitos estudantes, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Isso acaba por aprofundar as disparidades educacionais, uma vez que aqueles que têm acesso a melhores recursos financeiros conseguem se destacar, enquanto a maioria, dependente de um sistema público

precarizado, fica em desvantagem. A construção semântica do trecho apresentado abaixo nos revela essa visão meritocrática de esforço individual para se alcançar os objetivos.

Eu acredito que os professores se esforçam muito, mas a escola pública não entrega da mesma forma, principalmente por causa do método de ensino. Por exemplo, não concordo que uma prova na escola pública valha apenas quatro pontos. Entendo que isso faz parte da estrutura, mas acho que os alunos deveriam ser cobrados mais na hora da prova, para que se veja se o conhecimento foi realmente adquirido ou não. Sim, eu acho. Isso geraria uma preocupação maior por parte dos alunos. Quando a prova vale mais pontos, os alunos tendem a se dedicar mais aos estudos. (Sabrina)

Na figura 7, a seguir, podemos ver a relação assimétrica do interesse econômico observando os servidores da educação como potenciais invasores, a dinâmica do capital não vê a educação, sobretudo a educação pública, com uma visão de educação emancipatória, mas sim como uma fábrica de mão de obra barata, uma visão tecnicista da educação, vide a reforma do Novo Ensino Médio. Essas reformas estão sendo implementadas com base na visão educacional de grupos que formam "redes de governança", um conceito do pesquisador Stephen Ball, que se refere à articulação de institutos privados e interesses empresariais no campo da educação. Essas redes incluem entidades como Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Fundação Itaú Unibanco e consultorias como a McKinsey & Company. Essas instituições influenciam as políticas educacionais, promovendo uma agenda que reflete os interesses de diferentes setores empresariais (Moraes et al, 2024).

Figura 7

Seguranças do Edifício do Banco Central do Brasil em Belo Horizonte cercam prédio e observam a manifestação



Fonte: Dados da pesquisa

A precarização do trabalho docente também é uma consequência direta desse modelo (Barros et al, 2021). Com cortes de investimento e a lógica de maximização do lucro, os professores são submetidos a condições de trabalho cada vez mais desafiadoras: salários baixos, excesso de carga horária e falta de infraestrutura adequada. Isso afeta diretamente a qualidade do ensino oferecido e desmotiva os profissionais da educação, que são pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade justa e crítica.

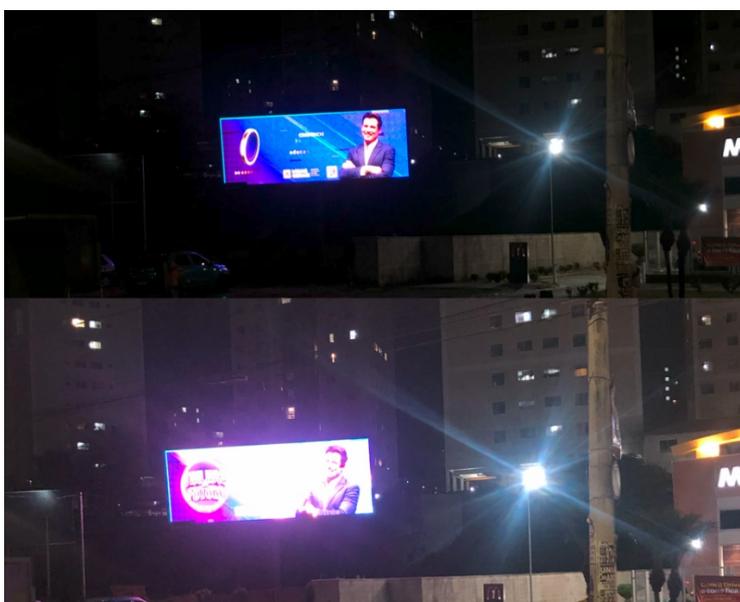
O avanço do neoliberalismo na educação também está associado à padronização do conhecimento (Sousa, 2006). Ao enfatizar o desempenho em testes padronizados e resultados quantitativos, o ensino se torna mecânico e instrumental, com foco na formação de mão de obra (figura 8) para o mercado de trabalho, em vez de promover o desenvolvimento integral do ser humano.

A propaganda utilizada pelo governo para divulgar o seu programa de *vouchers*, para formação técnica em instituições privadas utilizou-se de uma figura pública popular e um nível discursivo de extrema alienação, deixando claro ao analisarmos através da ACD as intenções do programa. A peça publicitária que

divulgou o programa em 09 de novembro de 2023 encontra-se no canal oficial do Governo de Minas Gerais, em seu canal do *youtube*, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=as2_wmUAYLw, que até o dia 20 de setembro contava com mais de 392 mil visualizações. Essa abordagem reduz o espaço para a criatividade, o pensamento crítico e a reflexão sobre questões sociais mais amplas.

Figura 8

Propaganda do Governo de Minas, amplamente difundida divulgando o Programa Trilhas de Futuro – Cursos técnicos profissionalizantes – Política de vouchers



Fonte: Dados da pesquisa

Analisando o investimento do governo estadual na formação técnica em instituições privadas (política de *vouchers*), emergiu dos dados empíricos uma visão que não problematizou a formação tecnicista dos estudantes, conforme consta nas falas dos entrevistados:

Acredito que, além da segurança e do acolhimento, a escola oferece oportunidades concretas de crescimento, como cursos técnicos de informática, por exemplo. Essas são oportunidades reais de trabalhar e estudar, algo que é muito valioso. (Daniela)

Em relação ao ensino, hoje em dia os alunos estão sendo direcionados para áreas nas quais têm mais aptidão, o que não acontecia na minha época. Isso é positivo, porque ajuda a evitar a perda de tempo e prepara os jovens para o

mercado de trabalho mais cedo. (Cíntia)

Eu não penso em fazer faculdade, porque... Tipo, acho que eu fazer cinema, eu já tô muito inserido no meio, já. Eu não acho que eu vou precisar, porque... A maioria das coisas que eu ia aprender lá, eu já, teoricamente, aprendi. Eu trabalho junto com pessoas que já fazem faculdade, mais velhas. Então, quando eu tenho alguma dúvida, assim, eu já chamo aí, me ajuda rapidão.
(João Marcos)

A força desses discursos sob a égide do neoliberalismo, dos princípios da NGP e do gerencialismo na educação brasileira que vem se consolidando desde os anos 1990, foram alienando as pessoas no nível interdiscursivo, mesmo aquelas que sofrem os principais ataques promovidos por estes fatores, professores e alunos. Conforme os trechos destacados, dos entrevistados Fernanda e Rodrigo:

Nosso maior problema é muito mais o que eles querem fazer da educação do que o que a gente faz na educação, sabe? Eu falo do governo mesmo, da política, da educação, do mesmo que a gente vê que a burocracia é muito grande e a prática a gente muitas vezes não consegue colocá-la. Porque tem tanta burocracia que a gente não consegue colocar em prática. Então eu vejo muita coisa que pode ser bacana, mas que não é realmente colocada em prática. E não é pela gente, né? É por uma secretaria, por um sei lá como é que é essa ideia da educação. (Fernanda)

Quando eu estudava, parecia que os alunos levavam mais a sério. Hoje em dia, noto que há uma mudança, e não necessariamente para melhor. (Rodrigo)

Segundo Fairclough (2003), a linguagem pode ser usada para mascarar a realidade e perpetuar relações de poder e é este fenômeno que se percebe em ação sobre a educação. No contexto da educação, esse fenômeno é evidente quando o discurso em torno de reformas educacionais e políticas públicas apresenta essas mudanças como neutras ou inevitáveis, enquanto, na realidade, elas podem estar perpetuando desigualdades e favorecendo interesses específicos, muitas vezes ligados a grupos empresariais ou privados.

Ao se usar termos como "modernização" ou "eficiência" para descrever a reforma do ensino, a linguagem pode ocultar o impacto negativo que essas mudanças podem ter sobre os estudantes mais vulneráveis, como a precarização das condições de ensino nas escolas públicas ou a intensificação da desigualdade educacional. A ênfase no discurso de "competitividade" e "preparação para o mercado" reforça uma visão instrumental da educação, onde o foco é adequar os jovens ao sistema econômico, e não necessariamente promover uma formação crítica e cidadã.

Nesse sentido, a linguagem usada nas políticas educacionais pode mascarar interesses corporativos e legitimar intervenções que atendem a uma lógica de mercado, ao invés de uma educação inclusiva e de qualidade para todos. Assim, perpetua-se um ciclo em que as desigualdades sociais e educacionais são mantidas, enquanto o discurso oficial sugere que as reformas estão promovendo melhorias e equidade. A linguagem, portanto, funciona como um mecanismo de hegemonia que mantém as relações de poder, moldando a percepção da realidade conforme os interesses dos grupos dominantes.

Portanto, a expansão do discurso neoliberal na educação apresenta sérios desafios para a construção de uma sociedade mais equitativa e democrática. O questionamento desse modelo é fundamental, pois a educação não deve ser vista como uma mercadoria, mas como um direito humano essencial para o desenvolvimento pleno de indivíduos e sociedades. É urgente reverter essa tendência e fortalecer as escolas públicas com investimentos que priorizem a formação crítica e cidadã, valorizando tanto os estudantes quanto os professores, e assegurando que a educação continue sendo um bem público.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados construídos com base na observação das narrativas dos sujeitos entrevistados para a realização desta pesquisa permitiram uma análise crítica sobre o papel da educação pública no Brasil, especialmente em tempos de avanço das reformas neoliberais (Pereira & Valente, 2021). À primeira vista, a neutralidade pode parecer uma virtude desejável, como uma garantia de que o conhecimento será transmitido de maneira objetiva e imparcial. No entanto, a discussão aqui proposta desafia essa percepção, argumentando que a educação, por sua própria natureza, nunca é completamente neutra (Bourdieu & Passeron, 1982). Ensinar não se resume à simples transmissão de conteúdos; envolve valores, crenças e a formação de visões de mundo. Assim, qualquer tentativa de neutralidade ignora o fato de que, ao selecionar o quê e como ensinar, fazemos escolhas que refletem contextos históricos, sociais e políticos.

A educação, como um processo carregado de significados profundos, inevitavelmente envolve disputas ideológicas (Trevisol & Almeida, 2019). A imposição de uma suposta neutralidade, muitas vezes, serve para silenciar discussões importantes, como aquelas que abordam diversidade, justiça social e desigualdades históricas. Evitar essas discussões, em nome de uma neutralidade ilusória, priva os alunos de uma formação crítica e completa. Além disso, omitir debates sobre questões sociais relevantes pode ser, por si só, um ato político, que favorece o status quo e desconsidera a necessidade de transformar a sociedade em busca de maior equidade.

O avanço das reformas neoliberais na educação também foi amplamente discutido nesta pesquisa. Em Minas Gerais, por exemplo, observa-se uma crescente tendência de privatização da educação pública. O Projeto Somar, mencionado por uma das entrevistadas, "Eu estudei muito a época do Projeto Somar, acho que me fez refletir muita coisa, porque essa questão da privatização do ensino público tem muitos partidários disso" (Vera), é uma iniciativa típica dessa visão neoliberal, que defende que o papel do Estado deve ser limitado ao fornecimento de recursos, enquanto a gestão fica a cargo da iniciativa privada. Essa visão promove a ideia de que o setor privado seria mais eficiente na administração da educação, mas os discursos dos entrevistados questionam essa premissa. "A reforma do ensino médio trouxe

mudanças, mas acho que houve mais retrocessos do que avanços" (Vera), destacou uma das entrevistadas, argumentando que, embora possam ocorrer melhorias pontuais em indicadores como taxas de aprovação e frequência, esses resultados são limitados e não refletem as reais necessidades das comunidades mais vulneráveis.

Esse movimento de privatização reflete uma disputa ideológica sobre o papel do Estado na educação (Peroni, Vidal, Caetano & Arelaro, 2019). O discurso gerencialista, que trata a educação como uma empresa e os alunos como "clientes", prioriza a eficiência e os resultados quantitativos, como se a educação pudesse ser mensurada apenas em números. Essa lógica desumaniza o processo educativo, transformando-o em um instrumento para a formação de mão de obra, em vez de promover uma formação integral, crítica e cidadã. A crítica a essa abordagem tecnocrática, que reduz o espaço para a criatividade, o pensamento crítico e o debate sobre questões sociais mais amplas, são evidentes nos discursos que ressaltam a importância da escola em outras dimensões, como a de acolhimento e espaço para a diversidade.

A precarização do trabalho docente também é uma realidade amplamente discutida. Professores enfrentam baixos salários, condições de trabalho inadequadas e sobrecarga de responsabilidades, o que compromete a qualidade do ensino oferecido. Ao tratar a educação como um setor econômico, as reformas neoliberais ignoram o papel central dos professores na transformação social, desvalorizando sua contribuição e dificultando o seu trabalho na formação de cidadãos críticos e preparados para enfrentar os desafios da sociedade.

Apesar dos desafios, os entrevistados reforçaram a importância da escola pública como um espaço de acolhimento e transformação social. Para muitos alunos, especialmente em contextos de vulnerabilidade, a escola é o único lugar onde encontram suporte, segurança e oportunidades. Mais do que um espaço de aprendizado formal, a escola pública oferece serviços essenciais, como alimentação, apoio psicológico e atividades extracurriculares, desempenhando um papel vital na inclusão social e no combate às desigualdades. No entanto, a pesquisa destacou que a escola, sozinha, não pode resolver todos os problemas sociais, especialmente quando fatores externos, como a pobreza e a falta de apoio familiar, limitam as possibilidades de mudança real na vida dos alunos.

A crítica ao modelo gerencialista e neoliberal na educação não se limita ao Brasil. Em uma perspectiva mais ampla, essas reformas são parte de um movimento

global, conhecido como o Movimento Global da Reforma Educacional, que busca implementar princípios de mercado na gestão educacional (Freitas, 2018). A influência de fundações privadas e grandes empresas na formulação de políticas educacionais é uma característica desse movimento, que trata a educação como um serviço que pode ser comprado e vendido, em vez de um direito social inalienável.

Os resultados também discutem a importância de questionar o discurso meritocrático que permeia muitas dessas reformas. A ideia de que o sucesso educacional depende exclusivamente do esforço individual ignora as profundas desigualdades estruturais que afetam o acesso e a permanência de muitos estudantes na escola. Esse discurso reforça a visão de que os alunos mais pobres "não se esforçam o suficiente", enquanto aqueles que têm acesso a melhores recursos e oportunidades são vistos como mais merecedores. Essa narrativa esconde a realidade de que o sistema educacional brasileiro, em sua estrutura atual, muitas vezes perpetua essas desigualdades, em vez de combatê-las.

Em conclusão, os desafios enfrentados pela educação pública no Brasil são muitos e se somam aos impactos das reformas neoliberais. A verdadeira transformação social por meio da educação só será possível quando a educação pública for tratada como um direito fundamental, e não como uma mercadoria (Freitas & Pereira, 2022). O fortalecimento da escola pública, com a valorização dos professores, investimentos em infraestrutura e um currículo que promova a inclusão e o pensamento crítico, é essencial para garantir que a educação continue a desempenhar seu papel na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados durante a pesquisa demonstraram como a lógica gerencialista e econômica impacta significativamente os processos educacionais nas escolas públicas estaduais. A análise, conduzida com base em entrevistas com professores, gestores, discentes e outros membros da comunidade escolar, revelou que a adoção de princípios de Environmental, Social, and Governance (ESG) nas escolas públicas não apenas impôs uma nova forma de gestão, mas também provocou desafios significativos.

A principal crítica levantada pelos entrevistados foi em relação ao impacto do gerencialismo na rotina escolar. Os discursos revelaram uma crescente pressão por resultados quantitativos e eficiência, muitas vezes em detrimento de uma educação mais crítica e inclusiva. Por outro lado, os dados também mostraram que, apesar desses desafios, a educação pública continua sendo vista como um espaço de acolhimento e transformação social, especialmente em comunidades vulneráveis. A escola pública foi destacada, por muitos entrevistados, como o único espaço onde os alunos encontram apoio, segurança e oportunidades concretas de crescimento.

Ademais, emergiram discussões sobre a precarização do trabalho docente e as dificuldades de implementação das políticas ESG no contexto escolar, uma vez que a governança parece prevalecer sobre os aspectos sociais e ambientais. As reformas educacionais influenciadas por uma lógica neoliberal foram criticadas por reforçar desigualdades estruturais, já que muitos alunos de baixa renda ainda enfrentam obstáculos significativos para acessar uma educação de qualidade.

Os dados sugerem que, embora o discurso do ESG e a lógica gerencialista proponham melhorias na gestão escolar, a realidade das escolas públicas indica que esses modelos nem sempre se adequam às necessidades da comunidade escolar, frequentemente subordinando as demandas sociais a uma lógica de mercado.

Esta pesquisa contribui academicamente ao expandir o debate sobre a integração de princípios de Environmental, Social, and Governance (ESG) no contexto da educação pública, algo ainda pouco explorado no cenário acadêmico brasileiro. Ela oferece uma análise crítica da aplicação do ESG, originalmente concebido para o setor privado, em um campo altamente público e social como a educação, especificamente no contexto das escolas estaduais de Minas Gerais. Ao fazer isso, o presente estudo também abre novas perspectivas teóricas para uma abordagem da gestão educacional à luz do gerencialismo neoliberal.

Socialmente, o estudo reforça a importância da escola pública como agente de transformação social, mas revela os desafios que essa instituição enfrenta diante da pressão para obter resultados gerenciais e aqueles resultantes da adoção de práticas empresariais. O ESG, apesar de prometer uma abordagem mais holística para a educação, acaba, muitas vezes, subordinando o aspecto social às exigências de governança e eficiência, desconsiderando as complexidades e as particularidades do contexto educacional público. O impacto social da pesquisa está na provocação de uma reflexão mais profunda sobre o papel das escolas como agentes transformadores, não apenas na formação acadêmica, mas na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

No que se refere à estrutura organizacional, neste trabalho propõe-se que a adoção de indicadores educacionais inspirados no ESG pode ser uma via para a melhoria da gestão escolar, desde que seja acompanhada de adaptações que respeitem as especificidades da educação pública. Ao enfatizar a importância da descentralização e da autonomia escolar, os achados deste trabalho sugerem que uma gestão mais participativa, com foco em governança ética e responsabilidade social, pode contribuir para um ambiente escolar mais inclusivo e eficiente.

6.1 Limitações do estudo

Apresenta-se como limitação desta pesquisa o foco restrito ao contexto educacional do estado de Minas Gerais, tendo a unidade de análise sido uma única instituição escolar. Embora a análise do ESG e do gerencialismo neoliberal seja aplicável a outras regiões, os resultados podem não refletir com precisão a realidade de estados com contextos educacionais, socioeconômicos e políticos diferentes. Outra limitação está na metodologia etnográfica aplicada a uma única escola e 26 entrevistas, o que restringe a possibilidade de generalizações mais amplas, auxiliando na validação dos resultados, mitigando vieses e aumentando a robustez das conclusões.

É importante destacar que o estudo foi realizado em um período específico, refletindo um momento particular. As dinâmicas e as políticas institucionais podem se transformar, e os resultados obtidos podem não representar mudanças ou melhorias introduzidas após a pesquisa. Pesquisas longitudinais, que acompanhem essas mudanças ao longo do tempo, seriam úteis para compreender a evolução das políticas

educacionais.

6.2 Sugestões para pesquisas futuras

Para expandir o alcance da pesquisa sobre o tema, recomenda-se a condução de futuros estudos expandindo a análise para outras regiões do Brasil, aprofundando o entendimento dos impactos da lógica gerencialista e do ESG nos processos educacionais e na transformação social. Sugerem-se pesquisas com abordagem quantitativa para avaliar como as práticas gerenciais, muitas vezes associadas à eficiência e à produtividade, influenciam o desempenho das escolas públicas estaduais. Isso poderia incluir a análise de indicadores como evasão escolar, rendimento acadêmico e satisfação dos alunos, permitindo uma visão mais clara dos resultados dessas políticas gerenciais no ambiente educacional.

Além disso, em futuros estudos, podem-se realizar comparações entre diferentes estados ou regiões, analisando como o ESG tem sido incorporado em diversos contextos educacionais do Brasil. Comparar a implementação e os resultados obtidos em escolas de regiões socioeconômicas diversas pode revelar variações importantes no impacto dessas práticas, assim como os fatores que facilitam ou dificultam sua aplicação.

Outro caminho promissor seria a realização de estudos de caso focados em escolas que já adotaram práticas relacionadas ao ESG. Pesquisas qualitativas poderiam explorar mais profundamente os desafios e as oportunidades dessas escolas, investigando os efeitos dessas políticas tanto no ambiente administrativo quanto pedagógico. A análise de fatores críticos de sucesso e dificuldades enfrentadas poderia fornecer valiosas informações para a expansão dessas práticas.

É igualmente relevante investigar como os educadores, gestores e demais profissionais da educação percebem a adoção do ESG e a lógica gerencialista em suas rotinas de trabalho. Estudos focados no ponto de vista dos professores e especialistas poderiam esclarecer como essas práticas influenciam o dia a dia escolar e, principalmente, como afetam a missão da escola pública de promover a transformação social.

Outro aspecto importante para futuras investigações seria o acompanhamento longitudinal de alunos que passaram por escolas que adotaram práticas gerenciais e de ESG. Ao monitorar o desenvolvimento desses alunos ao longo do tempo, seria

possível medir de maneira mais precisa os impactos dessas iniciativas na transformação de suas realidades sociais, desde a conclusão dos estudos até a sua inserção no mercado de trabalho e na vida adulta.

Por fim, uma área de grande potencial para estudo é a formação de professores diante das novas exigências gerenciais e do ESG. Pesquisas sobre como os programas de formação inicial e continuada estão preparando os docentes para lidar com essas demandas emergentes podem revelar como a educação pública está se adaptando a essas novas exigências e quais lacunas precisam ser preenchidas para que a transformação social promovida pela educação seja mais efetiva. Esses estudos futuros são essenciais para expandir o conhecimento sobre a relação entre as práticas gerenciais, o ESG e a educação pública, possibilitando uma reflexão crítica sobre como essas políticas podem, de fato, contribuir para a transformação social e educacional.

REFERÊNCIAS

- Abdala, P. R. Z., & Puello-Socarrás, J. F. (2019). Reflexiones sobre la administración pública y el neoliberalismo en nuestramérica, siglo XXI. REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre), 25, 22-39.
- Almeida, L. C., Dalben, A., & Freitas, L. C. D. (2013). O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. Educação & Sociedade, 34, 1153-1174.
- Almenara, G. V. R., & Lima, P. G. (2017). A qualidade socialmente referenciada e a gestão democrática. Ensaios Pedagógicos, 1(1), 39-46.
- Alves, J., & Costa, T. D. M. T. (2012). Responsabilidade social empresarial e desenvolvimento sustentável: conceitos, práticas e desafios para a contabilidade. Revista Organizações em Contexto, 8(15), 213-238.
- Alves, M., & Gewandsznajder, F. (1998). O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira.
- Arocena, P., Orcos, R., & Zouaghi, F. (2023). The scope of implementation of ISO 14001 by multinational enterprises: The role of liabilities of origin. Journal of Environmental Management, 327, 116844.
- Associação Brasileira de Normas Técnicas. (2022). Prática Recomendada: ABNT PR 2030: Ambiental, social e governança (ESG) — Conceitos, diretrizes e modelo de avaliação e direcionamento para organizações / Associação Brasileira de Normas Técnicas. – Rio de Janeiro: ABNT. Recuperado de: <https://www.abntcatalogo.com.br/>.
- Avendaño, C., & William, R. (2013). Responsabilidade social (RS) e responsabilidade social corporativa (RSC): uma nova perspectiva para as empresas. Revista lasallista de investigación, 10(1), 152-163.
- Bardin, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.
- Barroca, S., & de Lourdes Oliveira, I. (2022). O documentário como estratégia de legitimação do discurso ESG de organizações com desgaste reputacional.

LÍBERO, (52), 166-182.

Barros, C. C. A., da Silva Souza, A., Dutra, F. D. E., Gusmão, R. S. C., & Cardoso, B. L. C. (2021). Precarização do trabalho docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. *Ensino em Perspectivas*, 2(2), 1-23.

Batista, S. D., Souza, A. M., & Oliveira, J. M. D. S. (2009). A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso. *Revista Profissão Docente*, UNIUBE. Uberaba/MG, 9(19).

Belinky, A. (2021). Seu ESG é sustentável?. *GV-EXECUTIVO*, 20(4).

Benites, L. L. L., & Polo, E. F. (2013). A sustentabilidade como ferramenta estratégica empresarial: governança corporativa e aplicação do Triple Bottom Line na Masisa. *Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria*, 6, 827-841.

Biato, M. F. (2004). Convenção-quadro das nações unidas sobre mudança do clima. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, a, 42, 233-252.

Bishop, P. C. (2006). "THE LIMITS TO GROWTH": A Report for THE CLUB OF ROME'S Project on the Predicament of Mankind.

Bittencourt, R. N. (2023). Administração, desaceleração e transformação. *Revista Espaço Acadêmico*, 23(240), 30-40.

Blanco, M. (2012). Autoetnografia: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios*, 9(19), 49-74.

Bonzi, R. S. (2013). Meio século de Primavera silenciosa: um livro que mudou o mundo. *Desenvolvimento e Meio ambiente*, 28.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (1982). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Bourdieu, P. (dir.) (1997). *A Miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (2009). *Distinction & the aristocracy of culture*. *Cultural theory and popular culture: A reader*, 498-507.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (2014). Os herdeiros: os estudantes e a cultura. Florianópolis: UFSC.

Bravo, M. H. D. A., Chappaz, R. D. O., Serrao, L. F. S., Arcas, P. H., Alavarse, O. M., & Pimenta, C. O. (2022). Avaliação educacional no Brasil: artigos acadêmicos de 1997 a 2018. Estudos em Avaliação Educacional, 33.

Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 5 dez. 2023.

_____. (1981). Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. (1981) Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. (2007). Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programa e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. (2017). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília.

_____. (2018). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC.

Brasil, L. L. (2011). Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. Linguagem: estudos e pesquisas, 15(1).

- Brüseke, F. J. (1995). O problema do desenvolvimento sustentável. Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável. São Paulo: Cortez.
- Burawoy, M. (1979). The anthropology of industrial work. *Annual review of Anthropology*, 8(1), 231-266.
- Caetano, M. R. (2023). NEOLIBERALISMO, GERENCIALISMO E EDUCAÇÃO: O PROJETO DO EMPRESARIADO PARA A AMÉRICA LATINA. *Revista Trabalho Necessário*, 21(44), 01-19.
- Campos, B. R. D., & de Vasconcelos, A. M. (2024). O impacto de políticas educacionais na qualidade de ensino: Uma revisão sistemática de estudos sobre reformas escolares.
- Campos, V. M., Bertacchini, Y. A., & Ribeiro, L. A. P. (2022). Empresas ESG: uma nova perspectiva para enfrentar os desafios do capitalismo além da renda mínima. *Scientia Iuris*, 26(1), 89-104.
- Cardoso, M. R. G., de Oliveira, G. S., & Ghelli, K. G. M. (2021). Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. *Cadernos da FUCAMP*, 20(43).
- Carrieri, A. D. P., Silva, A. R. L. D., & Pimentel, T. D. (2009). O tema da proteção ambiental incorporado nos discursos da responsabilidade social corporativa. *Revista de Administração Contemporânea*, 13, 1-16.
- Carvalho, M. R. V. (2018). O perfil do professor nas etapas da educação básica. *Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais*, 1, 24-24.
- Castro, A. M. D. A. (2008). Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina.
- Castro Neta, A. A. D., Moura, J. D. S., Cardoso, B. L. C, & Nunes, C. P. (2020). Contextos da precarização docente na educação brasileira. *Revista Exitus*, 10.
- Chirinéa, A. M., & Brandão, C. D. F. (2015). O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23, 461-484.

- Cohen, E., & Franco, R. (1993). Avaliação de projetos sociais. In Avaliação de projetos sociais (pp. 312-312).
- Correia, J. A. C. (2022). A precarização do trabalho docente e a lógica das competências sob a égide do Neoliberalismo. *Kalagatos*, 19(2), 1-16.
- Cortesão, L. (2013). Guliver entre gigantes: Na tensão entre estrutura e agência, que significados para a educação?. *Educação, Sociedade & Culturas*, (39), 159-181.
- Costa, A. S. F., Akkari, A., & Silva, R. V. S. (2011). Educação básica no Brasil: políticas públicas e qualidade. *Práxis Educacional*, 7(11), 73-93.
- Costa, E., & Ferezin, N. B. (2021). ESG (Environmental, Social and Corporate Governance) e a comunicação: o tripé da sustentabilidade aplicado às organizações globalizadas. *Revista Alterjor*, 24(2), 79-95.
- Dardot, P., & Laval, C. (2017). *A nova razão do mundo*. Boitempo editorial.
- Derisso, J. L., & Duarte, R. C. (2017). Crítica ao ideário neoliberal na educação: precarização e descaracterização da escola pública paulista. *Revista HISTEDBR On-line*, 17(4), 1169-1185.
- Diogenes, A. L. B., & de Castro, S. P. N. (2023). Encontros com a Etnomatemática em uma Escola Quilombola. *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, 13(1), 1-17.
- Edmans, A. (2023). The end of ESG. *Financial Management*, 52(1), 3-17.
- Fairclough, N. (2001). A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In C. Magalhães (Org.). *Reflexões sobre a análise crítica do discurso* (pp.31–82). Belo Horizonte: FALE/UFMG. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge (2008). *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB.
- Faria, A., & Sauerbronn, F. F. (2008). A responsabilidade social é uma questão de estratégia? Uma abordagem crítica. *Revista de Administração Pública*, 42, 7-33.

- Fatima Valente, L., Rosa, J. G., & Pereira, M. S. F. O “PROJETO SOMAR” E A SUBTRAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DA JUVENTUDE EM MINAS GERAIS: A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO ESTADO. O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 93.
- Ferreira, F., Abreu, R. J., & Louzada-Silva, D. (2020). Desafios da articulação entre o novo ensino médio e a BNCC: o caso do Distrito Federal. *Em Aberto*, 33(107).
- Ferretti, C. J. (2018). A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos avançados*, 32, 25-42.
- Franco, M. L. P. B. (2008). *Análise de conteúdo (Vol. 6)*. Brasília: Líber Livro.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia da libertação em Paulo Freire*. Editora Paz e Terra.
- Freitas, V. A. F., & Pereira, M. S. F. (2022). Cultura de resultados e nova gestão pública: as narrativas de poder no prêmio “Escola Transformação”. *Humanidades (Montes Claros)*, 11(1), 137-153.
- Gadotti, M. (2008). Educar para a sustentabilidade. *Inclusão social*, 3(1).
- Gil, A. C. (2017). *Pós-Graduação-Metodologia-Como Elaborar Projetos de Pesquisa-Cap 2*.
- Gewandsznajder, F., & Alves–Mazzotti, A. J. (1998). *O método nas Ciências Naturais e Sociais*. São Paulo: Pioneira.
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de administração de empresas*, 35, 57-63.
- Goodin, R. E., & Gerring, J. (2013). *The Case Study: What It Is and What It Does*.
- Irigaray, H. A. R., & Stocker, F. (2022). ESG: novo conceito para velhos problemas. *Cadernos EBAPE. BR*, 20, 1-4.
- Irigaray, H. A. R., Stocker, F., & Anderson, R. (Eds.). (2023). *Saúde Planetária: um passo além do Environmental, Social e Governance (ESG)*. *Cadernos EBAPE. BR*, 21(4), e89629.

- Khan, M. A. (2022). ESG disclosure and Firm performance: A bibliometric and meta analysis. *Research in International Business and Finance*, 61, 101668.
- Krawczyk, N. R. (2005). Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania?. *Educação & Sociedade*, 26, 799-819.
- Leff, E. (2005). Construindo a história ambiental da América Latina. *Esboços: histórias em contextos globais*, 12(13), 11-29.
- Li, T. T., Wang, K., Sueyoshi, T., & Wang, D. D. (2021). ESG: Research progress and future prospects. *Sustainability*, 13(21), 11663.
- Lima, D. C. L., Vieira, A. N., Gomes A. M. T., Silveira, L. C. (2017). Historicidade, conceitos e procedimentos da análise do discurso. *Revista Enfermagem UERJ*, p. 1-4.
- Lima, M., & Peterle, T. G. D. S. (2021). Mercantilização da educação: do gerencialismo ao empresariamento da oferta escolar. *Educação*, Santa Maria, 46, 1-22.
- Luca Ribeiro, T., & de Lima, A. A. (2022). Environmental, Social and Governance (ESG): Mapeamento e Análise de Clusters. *Iberoamerican Journal of Corporate Governance*, 9(1), e0120-e0120.
- Lucas, L. C. G., & Leher, R. (2001). Aonde vai a educação pública brasileira?. *Educação & Sociedade*, 22, 255-266.
- Lüdke, H. (2002). Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar. *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 89-98.
- Magalhães, S. M. O., & Souza, R. C. C. R. D. (2012). A Questão do Método e da Metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores (as) da Região Centro-Oeste/Brasil. *Educação & Realidade*, 37, 669-693.
- Manzini, E. J. (2003). Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: Eduel, 2010.

- Marques, L. R. (2020). Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás. *Educar em Revista*, 36.
- Meadows, D. H., & Meadows, D. (2007). The history and conclusions of *The Limits to Growth*. *System Dynamics Review: The Journal of the System Dynamics Society*, 23(2-3), 191-197.
- Miesse, M. C., de Queiroz, L. C., da Rocha Romero, F. F., & de Souza, V. D. F. M. (2024). Políticas educacionais na realidade brasileira pós-BNCC: um enfoque na eficiência e eficácia educacional ou na formação?. *Revista e-Curriculum*, 22, e53424.
- Minayo, M. C. (2002). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 11ª ed. São Paulo: HUCITEC.
- Moraes, A., & Rez, R. (1999). CONTEÚDO. *Revista Educação*. Porto Alegre, 22(37), 7-32.
- Moraes, C. S. V., Leher, R., Ferretti, C. J., Amaral, N. C., Ximenes, S. B., Gomes, N. L., & Sisto, V. (2024). EDUCAÇÃO PÚBLICA NO ATUAL CENÁRIO SÓCIO-POLÍTICO E ECONÔMICO BRASILEIRO. *Educação & Sociedade*, 45, e283572.
- Mota Filho, H. E. C. (2021). *Agenda ASG no Brasil: investimentos responsáveis*.
- Mussalim, F. (2001). Análise do discurso. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, 2(2), 101-142.
- Nascimento, J. O., Zittei, M. V. M., da Silva, A. P., Lira, M. A. S., & Lugoboni, L. F. (2018). Investimento Socialmente Responsável. *Revista Metropolitana de Sustentabilidade*, 8(3), 53-69.
- Ngunjiri, F. W., Hernandez, K. A. C., & Chang, H. (2010). Living autoethnography: Connecting life and research. *Journal of research practice*, 6(1), E1-E1.
- Oliveira, R. P. D. (2009). A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação & Sociedade*, 30, 739-760.

- Orlandi, E. P. (2007). *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*.
- Passos, G., & Pontes de Campos Rasesa, P. (2023). *As Controvérsias ESG Influenciam o Valor das Empresas? Uma Análise com Dados Longitudinais em Diferentes Países*. *Brazilian Business Review*, 10.15728/bbr.2022.1326.pt.
- Patias, N. D., & Hohendorff, J. V. (2019). *Crerios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa*. *Psicologia em estudo*, 24.
- Pereira, M. A. L., & de Fatima Valente, L. (2021). *O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS E A GESTÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO: O QUE HÁ DE "NOVO"?*. *Educação em Foco*.
- Pereira, R. R. (2012). *Desenvolvimento sustentável: paradigmas, conceitos, dimensões e estratégias*. *Revista do TCU*, (125), 102-115.
- Peroni, V. M. V., & Caetano, M. R. (2016). *Atuação em Rede e o Projeto Jovem de Futuro: a privatização do público*. *Educação e Realidade*, 41(2), 407-428.
- Peroni, V., Vidal, M., Caetano, M. R., & Arelaro, L. R. G. (2019). *BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?*. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 35(1), 35-56.
- Raab, Y. S., & Barbosa, A. (2019). *Escola para quê? Reflexões sobre a função da escola pública estadual paulista*. *Revista Histedbr On-line*, 19, e019010.
- Raoport, A., & da Silva, S. B. (2013). *Desempenho escolar de crianças em situação de vulnerabilidade social*. *Revista Educação em Rede: Formação e Prática Docente*, 2(2).
- Reis, F. L. (2022). *Políticas Públicas Educacionais no Brasil: reflexos da internacionalização, precarização e desvalorização docente*. *Revista Científica Novas Configurações - Diálogos Plurais*, 3(2), 23-36.
- Rodrigues, E. A., & Agustini, C. (2023). *ESG como "a nova cara do capitalismo"*. *Leitura*, 1(76), 79-94.
- Rodrigues, L. C., & de Souza, V. A. (2023). *O PROJETO SOMAR NA GESTÃO DO*

- GOVERNO ZEMA (2019-2022) EM MINAS GERAIS. Anais do Seminário de Educação, Diversidade e Direitos Humanos, 2(1), 01-02.
- Romeiro, A. R. (2012). Desenvolvimento sustentável: uma perspectiva econômico-ecológica. *Estudos avançados*, 26, 65-92.
- Rummert, S. M., & Ventura, J. (2021). Educação de jovens e adultos da classe trabalhadora: história de luta e resistência frente à negação do direito.
- Santos, S. M. A. (2017). O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. *Plural: Revista de Ciências Sociais*, 24(1), 214-241.
- Scotta, L. (2024). GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL E VALORES FAMILIARES: IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO. *Diversidade e Educação*, 12(1), 1013-1036.
- Silva, C. G. D. (2022). Escola pública em Democracia. Para quê?.
- Silva, M. A. D. (2009). Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cadernos Cedes*, 29, 216-226.
- Silva, M. R. D. (2018). A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em revista*, 34, e214130.
- Silva, M. S. P., & Carvalho, L. S. (2014). Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. *Revista Educação em Questão*, 50(36), 211-239.
- Silva, A. V. B., & Romaro, P. (2022). EDUCAÇÃO E ENVIRONMENTAL, SOCIAL AND GOVERNANCE: DESAFIOS MÚLTIPLOS. Anais do XV Encontro de Pesquisadores em Educação: Currículo 2022.
- Silveira, D. T., & Córdova, F. P. (2009). *A Pesquisa Científica. Métodos de Pesquisa*. Editora UFRGS.
- Singleton Jr, R., Straits, B. C., Straits, M. M., & McAllister, R. J. (1988). *Approaches to social research*. Oxford University Press.

- Souza Godim, F., & Johann, R. C. (2021). Neoliberalismo e universidade pública: reflexões acerca da desvalorização do ensino superior público. *Revista Aurora*, 14(1), 85-100.
- Sousa, M. F. D. V. D. (2006). A fábrica de professores e a padronização do conhecimento.
- Souza, F. V., & Mezzaroba, O. (2022). CONHECER PARA NÃO SE ILUDIR: (Re)leitura dos fundamentos do ESG. *Conpedi Law Review*, 8(1).
- Teixeira, E. B. (2003). A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. *Desenvolvimento em questão*, 1(2), 177-201.
- Teles, G. C. N. S., & Teles, T. V. S. (2024). A relação entre o público e o privado na educação básica pública como modalidade neoliberal de privatização: o caso do ensino médio integral de Sergipe. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 17(36), e19942.
- Theodorson, G. A., & Theodorson, A. G. (1970). *A modern dictionary of sociology*. London: Methuen.
- Toledo, L. A., & de Farias Shiaishi, G. (2009). Estudo de caso em pesquisas exploratórias qualitativas: um ensaio para a proposta de protocolo do estudo de caso. *Revista da FAE*, 12(1).
- Travitzki, R. (2020). Qual é o grau de incerteza do Ideb e por que isso importa?. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28, 500-520.
- Trevisol, M. G., & de Almeida, M. D. L. P. (2019). A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução às ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Vergara, S. C. (2005). *Métodos de pesquisa em Administração*. São Paulo: Atlas.

- Vergara, S. C., & Peci, A. (2003). Escolhas Metodológicas em Estudos Organizacionais. *Organizações & Sociedade*, 10.
- Wolcott, H. F. (1999). *Ethnography: A way of seeing*. Rowman Altamira.
- Yamazato, M. O., & Nascente, R. M. M. (2023). Cultura Organizacional em escolas de educação básica: metapesquisa da produção acadêmica brasileira de 2006 a 2020. *Currículo sem Fronteiras*, 23(e2005).
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. Bookman editora.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: A [NOVA] EDUCAÇÃO PÚBLICA ESTADUAL: entre a proposta de transformação social e o gerencialismo.

Pesquisador responsável: Felipe Rosa Saporì

Nome do participante: _____

Data de nascimento: ___/___/___ R.G.: _____

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário, do projeto de pesquisa A [NOVA] EDUCAÇÃO PÚBLICA ESTADUAL: entre a proposta de transformação social e o gerencialismo e o ESG, de responsabilidade do pesquisador Felipe Rosa Saporì.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por objetivo analisar de que maneira a proposta de transformação social da educação pública do Estado de Minas Gerais tem incorporado princípios e discursos do ESG. Para tanto, a pesquisa será realizada com direção, vice-direção, especialistas de educação básica (EEB), professores da educação básica (PEB), comunidade escolar (discentes, egressos e responsáveis pelos alunos.

2. A minha participação nesta pesquisa consistirá em responder a algumas questões sobre a educação pública em Minas Gerais. Poderão ser utilizadas imagens, trazidas pelos entrevistados, desde que sejam de domínio público (revistas, livro, internet, entre outros) durante a condução das entrevistas. Haverá o registro de áudio

das entrevistas. Os áudios serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa e ficarão em posse do pesquisador. Na apresentação dos resultados da pesquisa os entrevistados não serão identificados. Não haverá qualquer mecanismo de registro de imagem dos entrevistados, como câmeras ou o uso do celular.

3. A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas, de forma presencial ou *on-line*, conforme disponibilidade do pesquisador e do participante.

4. O pesquisador poderá utilizar um roteiro, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Unihorizontes, para a condução da entrevista.

5. A pesquisa não apresenta riscos inerentes a saúde, física ou mental, bem como a integridade dos participantes. Contudo, fui informado que se desejar posso retirar, a qualquer momento, minha participação.

6. Ao participar desse trabalho contribuirei para o alcance dos objetivos da pesquisa.

7. A minha participação neste projeto deverá ter a duração da entrevista, que poderá variar entre 30 a 60 minutos.

8. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.

9. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

10. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

11. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados com fins

acadêmicos.

12. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Felipe Rosa Saporì, pesquisador responsável pela pesquisa, telefone: (31) 99281-9404, e-mail: felipe.saporì@educacao.mg.gov.br

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

_____ (Cidade), _____ de _____ de 2024.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do responsável por obter o consentimento

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

- **Roteiro para direção, vice-direção, especialistas de educação básica (EEB), professores da educação básica (PEB);**

Caracterização do(a) entrevistado(a):

1. Qual é o seu nome?
2. Qual é a sua idade?
3. Qual é a sua formação?
4. Você tem filhos?
5. Os seus filhos estudam/estudaram em escola pública?
6. Quem é você? Fale um pouco sobre você.
7. Conte a sua trajetória profissional na educação pública.
8. Para você o que é ser professor/especialista/gestor?
9. Qual é seu papel como professor/especialista/gestor da escola pública?
10. Como você acha que desempenha esse papel?
11. Você promove a transformação da educação através da sua função? Como?
12. Você acredita que a educação pública de hoje pode transformar a realidade dos alunos?
13. Qual é o impacto da escola para a comunidade local?
14. Você sente que os alunos ao se formarem tiveram oportunidades de mudança em sua realidade social? Como? Por que?
15. Quando você encontra com um(a) ex-aluno(a) qual é o seu sentimento?
16. Você é sindicalizado? Por que?
17. Ao participar das assembleias convocadas pelo sindicato percebo uma baixa aderência nos movimentos sindicais, sobretudo de pessoas mais jovens. Você já participou das assembleias em algum momento? Em caso negativo, por que não?
18. Por que você acha que temos essa baixa aderência às assembleias?
19. Você gostaria de acrescentar alguma outra informação que não conversamos até o momento?

- **Roteiro para comunidade escolar (Discentes e egressos);**

Caracterização do(a) entrevistado(a):

1. Qual é o seu nome?
2. Qual é a sua idade?
3. Conte um pouco sobre a sua história de vida em relação à escola.

4. Há quanto tempo você estuda nessa escola? Como você se sente aqui?
5. Quando você pensa em escola hoje, o que vem em sua mente?
6. Qual é a sua expectativa para a sua vida após a conclusão do Ensino Médio?
7. Você acha que o estado trabalha para mudar a sua realidade? Por que?
8. Para você o ensino público tem a capacidade de transformar a sua realidade social e dos seus colegas? Como?
9. E as escolas particulares têm essa capacidade?
10. Pensando no passado você faria algo de diferente?

- **Roteiro para comunidade escolar (Responsáveis pelos alunos);**

Caracterização do(a) entrevistado(a):

1. Qual é o seu nome?
2. Qual é a sua idade?
3. Qual é a sua formação?

4. Para você qual é a importância da escola pública?
5. A escola de alguma forma mudou a sua realidade de vida? Como?
6. Quando você pensa na escola, o que você vê hoje?
7. A escola ajudou com os seus sonhos ou do seu filho(a)? De que forma?
8. A escola te modificou/ou o seu filho(a)? Como?
9. Quem, além de você, concluiu o Ensino Médio na sua família?
10. Você acha que o estado trabalha para mudar a sua realidade? Por que?
11. Você acha que a educação mudou muito durante os seus anos de estudo?
12. Qual foi o impacto da escola na sua vida no geral?
13. Você acha que a escola pública entrega os mesmos resultados das escolas privadas?

ANEXOS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

PARECER FINAL

Protocolo: 2024031523004

IDENTIFICAÇÃO:

Nome do(a) pesquisador(a): **FELIPE ROSA SAPORI**

Nome do(a) Professor(a) orientador(a): Jefferson Rodrigues Pereira

Curso: Mestrado Acadêmico em Administração

Nome do Projeto: “A [NOVA] EDUCAÇÃO PÚBLICA ESTADUAL: entre a proposta de transformação social e o gerencialismo”

Instituição(es) envolvidas na realização do projeto:

Centro Universitário Unihorizontes

Rua Paracatu, 600 | Barro Preto | CEP: 30.180-090
Av. Afonso Vaz de Melo, 465 | Barreiro de Baixo | CEP: 30.640-070
Belo Horizonte - MG
(31) 3349-2916
www.unihorizontes.br

**PROJETO DE PESQUISA:**

1- Os objetivos do projeto são apresentados claramente?

Sim

Não

2- No item referente à metodologia há descrição da amostra pretendida?

Sim

Não

Não se aplica: []

4- Os possíveis benefícios a serem alcançados justificam a realização da pesquisa?

Sim

Não

Não se aplica: []

5- Há riscos para os sujeitos envolvidos na pesquisa?

Sim

Não

Não se aplica: []

Se sim explique:

6- Há conflito de interesses? Caso positivo quais?

Sim

Não

**QUANTO AO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:**

1-O pesquisador está fornecendo aos sujeitos da pesquisa documento escrito que os esclareça dos objetivos, benefícios e risco da pesquisa proposta?

Sim

Não

Não se aplica: []

2-Nesse documento existe clara referência sobre o sujeito estar ciente que ele tem a liberdade de se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem ser penalizado?

Sim

Não

Não se aplica: []

3- Quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, foram citadas garantias sobre o sigilo que defenda a privacidade dos sujeitos?

Sim

Não

Não se aplica: []



AVALIAÇÃO FINAL sobre todos os itens:

- Bem qualificado em todos os itens – aprovado.
- Bom com reservas – deve ser revisto conforme Tabela 1.
- Inadequado – não aprovado.



**INFORMAÇÕES PARA USO EXCLUSIVO DO CONSELHO DE ÉTICA DO
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES:**

Belo Horizonte, 03 de maio de 2024

PARECERISTAS:

NOME: Alexandre Teixeira Dias

ASSINATURA:

 Documento assinado digitalmente
ALEXANDRE TEIXEIRA DIAS
Data: 03/05/2024 16:34:08-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

NOME: Jersone Tasso Moreira Silva

ASSINATURA:

 Documento assinado digitalmente
JERSONE TASSO MOREIRA SILVA
Data: 06/05/2024 09:51:16-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

NOME: Thais Pinto da Rocha Torres

ASSINATURA:

 Documento assinado digitalmente
THAIS PINTO DA ROCHA TORRES
Data: 06/05/2024 13:06:30-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Rua Paracatu, 600 | Barro Preto | CEP: 30.180-090
Av. Afonso Vaz de Melo, 465 | Barreiro de Baixo | CEP: 30.640-070
Belo Horizonte - MG
(31) 3349-2916
www.unihorizontes.br



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Secretaria de Estado de Educação

Assessoria de Ensino Superior - Políticas e Programas de Educação Superior

Termo de Anuência - SEE/ASU/PESQUISA/EXTENSÃO

Belo Horizonte, 08 de julho de 2024.

TERMO DE ANUÊNCIA

A Assessoria de Ensino Superior da Secretaria de Estado de Educação, após análise da documentação encaminhada, referente ao Projeto de Pesquisa **A [NOVA] EDUCAÇÃO PÚBLICA ESTADUAL: ENTRE A PROPOSTA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E O GERENCIALISMO**, que será conduzida pelo pesquisador **FELIPE ROSA SAPORI**, sob orientação do professor **Dr. JEFFERSON RODRIGUES PEREIRA**, vinculados ao **CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES**, manifesta-se ciente e favorável à realização da pesquisa, sendo que seu início poderá acontecer **APÓS PARECER APROVADO**, conforme **SISTEMA CEP/CONEP**.

Todos os dados, arquivos, informações disponibilizadas, deverão ser preservados em sigilo, sendo que a eventual utilização científica deverá observar as prerrogativas da Constituição de República Federativa do Brasil de 1988, especialmente no que tange ao direito à intimidade e à privacidade dos colaboradores da pesquisa; a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; a Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 - Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD); a Resolução nº 466, de 12 dezembro de 2012, que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos; a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana; os princípios éticos para o desenvolvimento da pesquisa das Instituições de Ensino Superior a qual o pesquisador esteja vinculado, entre outros normativos que regem a ética na pesquisa, o envolvimento com seres humanos e o tratamento dos dados.

A identidade dos envolvidos na pesquisa deverá ser mantida em sigilo de acordo com os normativos legais.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, as Instituições de Ensino, Setores envolvidos e os colaboradores da pesquisa, não terão nenhum tipo de ônus.

As informações constantes nos dados, arquivos disponibilizados ou observados deverão ser utilizadas especificamente para fins científicos e acadêmicos, produzidas com essa finalidade, sendo vedado o uso desses dados, arquivos ou informações em outros projetos e estudos.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa deverão ser utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, sendo vedado o uso dessas informações em quaisquer meios de comunicação

(jornais, televisão, rádio, cinema, Internet, entre outros aqui não especificados), salvo os resultados da pesquisa que, com a ciência do orientador da Instituição de Ensino Superior (IES) à qual se vincula o pesquisador, poderão ser cientificamente veiculadas.

Destacamos a necessidade de os pesquisadores realizarem os contatos prévios em articulação com os responsáveis dos Setores e/ou Superintendências Regionais de Ensino, direção das escolas, entre outros colaboradores da pesquisa, apresentando a proposta metodológica e a necessidade da pesquisa. É importante que os pesquisadores verifiquem o interesse dos profissionais, bem como, a disponibilidade dos mesmos em participarem respeitando: **os que optarem por não participar**; a confidencialidade das informações, tratamento e veiculação dos dados; a não exposição das escolas e profissionais, de acordo com os normativos legais vigentes, que regem a ética na pesquisa, entre outros documentos legais.

Os trabalhos e a interação dos pesquisadores não poderão afetar as atividades e/ou rotinas das escolas e dos setores.

No que se refere aos dados/documentos, a Emissão do Termo de Anuência **não** garante aos Pesquisadores acesso automático a todos os materiais. É importante observar que, mesmo que o Pesquisador esteja de posse do Termo de Anuência, os pedidos de acesso aos dados e documentos serão analisados considerando a natureza desses conteúdos, em razão de normativos legais e/ou específicos. Destaca-se que a disponibilização de alguns desses dados/documentos pode necessitar passar por **análise de viabilidade legal no setor detentor e/ou que promova/trabalhe com esses dados/documentos**. Motivo pelo qual a respectiva solicitação deverá ser encaminhada pelo interessado a esses setores específicos para a mencionada análise, caso seja necessário, uma vez que muitos desses dados/documentos já estão disponibilizados de forma aberta.

A gestão dos documentos produzidos ou analisados, quanto à sua guarda, preservação, manuseio e descarte, deve observar os normativos legais e éticos sobre a gestão de documentos públicos e demais normativos éticos da Pesquisa.

As pesquisas que envolvem a participação de seres humanos devem respeitar os princípios éticos de dignidade, liberdade e autonomia. Assim, a pesquisa deverá prever o processo de consentimento livre e esclarecido para sua realização. O pesquisador deve esclarecer ao participante sobre a pesquisa, em local adequado, com a devida preparação, conceder o tempo necessário para a decisão sobre a participação na pesquisa, obter o consentimento e registrá-lo por meio de um documento que se denomina Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com os normativos citados neste termo e outros normativos legais vigentes e suas alterações. No caso da participação de menores ou incapazes, além do processo de consentimento livre esclarecido dos pais ou responsáveis, autorizando quem está sob sua tutela, também é necessário realizar o processo de assentimento livre e esclarecido, com a elaboração de um documento que se denomina Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), de acordo com os normativos citados neste termo e outros normativos legais vigentes.

A SEE/MG, caso julgue pertinente, poderá disponibilizar, criar, promover, aprimorar, aperfeiçoar políticas públicas, programas e ações, utilizando-se dos dados e/ou resultados decorrentes, bem como dos estudos publicados.

A emissão desse termo está em consonância com o termo de responsabilidade assinado pela Pesquisadora no que tange à concordância de todos os normativos legais mencionados, entre outros que regem o tema e orientações posteriores.

Esta Anuência refere-se às Escolas Estaduais e Setores Jurisdicionados da **Superintendência Regional de Ensino Metropolitana C - MG**.

Leandra Felicia Martins
Assessoria de Ensino Superior
Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais



Documento assinado eletronicamente por **Leandra Felicia Martins, Assessora Chefe**, em 10/07/2024, às 11:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 47.222, de 26 de julho de 2017](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.mg.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **92027999** e o código CRC **AB51825F**.