

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SIMONE SANDRI

A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO  
BRASILEIRO: EM DISPUTA A FORMAÇÃO DOS JOVENS E A GESTÃO DA  
ESCOLA PÚBLICA

CURITIBA  
2016

SIMONE SANDRI

A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO  
BRASILEIRO: EM DISPUTA A FORMAÇÃO DOS JOVENS E A GESTÃO DA  
ESCOLA PÚBLICA

Tese apresentada como requisito parcial à  
obtenção do grau de Doutora em Educação, no  
Curso de Pós-Graduação em Educação, Linha  
de Pesquisa Políticas Educacionais, Setor de  
Educação, Universidade Federal do Paraná.

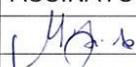
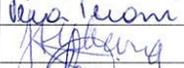
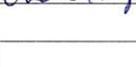
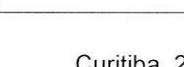
Orientadora: Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva

CURITIBA  
2016

## PARECER

Defesa de Tese de Simone Sandri para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Maria Vidal Peroni, Prof. Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro, Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andréa Barbosa Gouveia, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: EM DISPUTA A FORMAÇÃO DOS JOVENS E A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva		Aprovada
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Vera Maria Vidal Peroni		Aprovada
Prof. Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro		Aprovado
Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza		Aprovado
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Andréa Barbosa Gouveia		Aprovada

Curitiba, 23 de março de 2016.



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Rita de Assis César  
Vice-coordenadora do PPGE

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Rita de Assis César  
Matrícula: 155085  
Vice-Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação



*Ao Gustavo e ao Rodrigo,  
meus amores*

*Aos meus pais, Irineu e Liria e  
aos meus irmãos Marcos e Márcio e à minha irmã Andréia*

## AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo carinho e pelo apoio. Em especial, ao Rodrigo, aos meus pais, aos meus irmãos, à minha irmã e à Ivone.

À Unioeste, *campus* de Cascavel; ao Centro de Educação, Comunicação e Artes e ao Colegiado de Pedagogia, pelo apoio destinado para minha qualificação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR e aos docentes da linha de Políticas Educacionais, pela oportunidade de estudar nesse espaço público e de qualidade.

Aos colegas do Observatório do Ensino Médio, pela riquíssima experiência do trabalho coletivo de pesquisa.

À professora Monica, por respeitar meus limites e incentivar a minha autonomia. Agradeço, mais uma vez, a oportunidade de aprendizagem.

Às professoras Nora Krawczyk e Vera Peroni, pela generosidade e pelas inestimáveis contribuições por ocasião da Banca de Qualificação.

Às professoras Andréa Gouveia e Vera Peroni e aos professores Ângelo Ricardo de Souza e Jorge Ribeiro, pelas relevantes contribuições para essa Tese.

Aos meus amigos e às amigas, pelo carinho, pelo incentivo e pela alegria que trazem para a minha vida. Em especial, às *amici per sempre*, às *amici anfíbias* e às *amici insecnanti*.

À Andréa, à Edaguimar, à Letícia, à Divânia, à Sandreana e ao Elvis, pelo carinho e pelo apoio em momentos importantes da trajetória de doutoramento.

À CAPES, pelo apoio financeiro durante um ano de pesquisa.

*Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar.  
É da empresa privada o seu passo em frente, seu pão e seu salário.  
E agora não contente querem privatizar o conhecimento, a sabedoria, o  
pensamento, que só à humanidade pertence.*

***Privatizado - Bertolt Brecht***

*E quanto ao antigo grande costume, não vejo nele o menor sentido.  
Preciso é de um novo grande costume,  
que devemos introduzir imediatamente:  
o costume de refletir novamente diante de cada nova situação.*

***Aquele que diz sim e aquele que diz não - Bertolt Brecht***

## RESUMO

O tema da Tese se refere à relação público-privado no contexto do Ensino Médio, a partir do imbricamento entre o Programa Ensino Médio Inovador e o Projeto Jovem de Futuro. Utilizamos como recorte analítico as concepções de formação humana e de gestão escolar, resultantes desse imbricamento. A justificativa pelo tema reside no fato de que os proponentes do Programa Ensino Médio Inovador, política do Ministério da Educação, com a finalidade de induzir redesenhos curriculares no Ensino Médio e o Projeto Jovem de Futuro, proposta do Instituto Unibanco, voltada para a gestão escolar, em 2012, realizaram um convênio de cooperação técnica que favoreceu a junção das duas propostas. Diante disso, levantamos as seguintes problemáticas: Quais as formas/conteúdos que o Programa Ensino Médio Inovador assume, em decorrência desse imbricamento? Que concepções e práticas formativas e de gestão resultam da relação público-privado que caracteriza esse imbricamento? Em decorrência dos questionamentos, definimos como objetivo geral o de analisar a forma-conteúdo do imbricamento entre o Programa Ensino Médio Inovador e o Projeto Jovem de Futuro, no tocante às concepções de formação humana e de gestão escolar. As nossas hipóteses são as seguintes: o imbricamento entre as duas propostas contribui para a disseminação da lógica privada como uma lógica voltada ao “bem-comum”, intensificando, assim, a hegemonia do empresariado no contexto social; o Instituto Unibanco interfere no conteúdo-forma dos processos de formação humana e de gestão escolar da escola pública. Utilizamos uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico e documental e o método de análise se sustenta nos conceitos gramscianos de Estado ampliado, de hegemonia, de bloco histórico e de intelectuais orgânicos. Partimos das seguintes premissas: definição de público, na forma jurídica, vinculado ao Estado e como condição social de ser e/ou pertencer a todos; definição de privado, como esfera e condição restrita, individual e particular; consideração de que a relação público-privado permeia tanto a sociedade política como a sociedade civil; conceito gramsciano de hegemonia, isto é, de que classes e grupos sociais buscam a intensificação da direção cultural da sociedade também por meio do Estado *stricto sensu*. Concluimos que o Instituto Unibanco procura a condição pública relacionada ao Estado *stricto sensu*, isto é, a política e a escola pública para intensificar a cultura do empresariado brasileiro como consensual. Desenvolve formas-conteúdos, sob a perspectiva privada, de formação humana e de gestão escolar a fim de disseminar na escola pública um processo educacional meritocrático e excludente. No entanto, sendo o Estado *stricto sensu* uma instituição social permeada por contradições, portanto, *locus* de disputas entre classes e grupos sociais, intelectuais e movimentos sociais também disputam a condição pública vinculada à sociedade política, como políticas públicas que contemplem concepções de formação humana e de gestão escolar, sob a perspectiva de ser para todos, se opondo à lógica restrita, classificatória e excludente.

Palavras-chave: Relação público-privado. Formação humana. Gestão escolar.

## ABSTRACT

This thesis concerns the relation between the public and private system in High School context, since the commitment between *Programa Ensino Médio Inovador* (Innovative High School Program) and *Projeto Jovem de Futuro* (Young of the Future Project). As an analytical approach, we used the concepts of human development and school management, as a result of this commitment. Our choice of theme is justified by the fact that the proponents of *Programa Ensino Médio Inovador*, an Educational Department's policy, has the goal to induce curricular reformulations to High School and *Projeto Jovem de Futuro*, proposed by Instituto Unibanco (Unibanco Institute), which is facing school management, in 2012, set up an agreement of technical cooperation which fomented their join. Facing this possibility, we raised the following questions: Which shapes/contents does *Programa Ensino Médio Inovador* get, in consequence of its commitment? What concepts and formative and management experiences result of the relation between public and private system that features this commitment? In consequence of these matters, our general aim is to analyze shape/content coming from the commitment between *Programa Ensino Médio Inovador* and *Projeto Jovem de Futuro*, in what concerns to concepts of human development and school management. This study hypothesis are: if the commitment between these two proposals contributed to the dissemination of the private logic as a logic faced to the "common good", intensifying the business community social hegemony; the Unibanco Institute interferes in content/shape in processes of human development and of school management of public school. It is a bibliographical and documental research which has a qualitative approach. The analysis method is hold by Gramsci studies about "extended state", hegemony, "historical bloc" and organic intellectual. We start from the following assumptions: public setting, in legal form, linked to the state and as social condition of being and/or belong to all; definition of private, as sphere and restricted condition, individual and particular; the understanding that the public-private relationship permeates the political and civil society; Gramscian's concept of hegemony which states that class and social groups are seeking to intensify the cultural direction of society also through the *stricto sensu* state. We conclude that Instituto Unibanco seeks for a public condition related to *stricto sensu* state, which means that policies and public education is used to intensify the culture of Brazilian business community as consensual. The Institute develops shapes/contents, under the private perspective, of human development and school management in order to disseminate, in public education, a meritocratic educational process that excludes people. Nevertheless, as *stricto sensu* state is a social institution full of contradictions, thus, it is *locus* of disputes between social class and groups, the intellectuals and social movements also dispute public condition linked to political society, as public policies that address concepts of human development and school management from the perspective of being for all, opposing the strict logic, qualifying and excluding.

Keywords: Public-private relation. Human development. School management.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - MATRIZ LÓGICA DO PROJETO JOVEM DE FUTURO .....	166
QUADRO 2 – INTEGRANTES DO GRUPO GESTOR .....	178
QUADRO 3 – SEGUNDA FASE DA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADO ENTRE MEC e SEDUCs COM O INSTITUTO UNIBANCO .....	194
QUADRO 4 – TERCEIRA FASE DA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADO ENTRE O MEC E AS SEDUCs COM O INSTITUTO UNIBANCO.....	195
QUADRO 5 – COMITÊ NACIONAL E COMITÊS ESTADUAIS DO ProEMI/JF .....	196

## LISTA DE SIGLAS

ACARA	Autoridade Australiana de Currículo, Avaliação
AEF-Brasil	Associação de Educação Financeira
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPD	Comissão Nacional de População e Desenvolvimento
CONAES	Conferências Nacionais de Educação
CONEF	Comitê Nacional de Educação Financeira
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EEx	Entidade Executora
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FEBRABA	Federação Nacional dos Bancos
N	
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEpR	Gestão Escola para Resultados
GIFE	Grupo de Institutos Fundações e Empresas
IU	Instituto Unibanco
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Aparelho do Estado
MEC	Ministério da Educação

ONG	Organização Não-Governamental
OS	Organização Social
OSCIP	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PAG	Plano de Ação Global
PAR	Planos de Ações Articuladas
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Programa de Desenvolvimento da Educação
PJF	Projeto Jovem de Futuro
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Parceria Público-Privado
PPPE	Parceria Público-Privado na Educação
PRC	Projeto de Redesenho Curricular
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
ProEMI/JF	Programa Ensino Médio Inovador / Jovem de Futuro
PT	Partido dos Trabalhadores
REDUCA	Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
TPE	Todos pela Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNIDME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1 A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONCEITOS E DIMENSÕES HISTÓRICAS</b> .....	24
1.1 OS SENTIDOS CONCEITUAIS E TEÓRICOS DE “PÚBLICO” E “PRIVADO” ....	24
1.2 A CONSTITUIÇÃO DA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NO CONTEXTO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....	37
1.2.1 A relação público-privado na educação brasileira: "direito à educação" <i>versus</i> “liberdade de ensino” e as disputas entre escola pública e escola privada por recursos financeiros públicos .....	37
1.2.2 A Reforma do Aparelho do Estado brasileiro dos anos de 1990: intensificação de velhas e o desenvolvimento de novas tendências para a relação público-privado .....	50
<b>2 A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NO CONTEXTO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (ProEMI): TRAJETÓRIA E CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO HUMANA E GESTÃO ESCOLAR</b> .....	76
2.1 A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO E O CONTEXTO DE ORIGEM DO PROEMI .....	77
2.2 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO HUMANA PARA O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS <i>VERSUS</i> FORMAÇÃO INTEGRAL .	89
2.3 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA O ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES E LIMITES .....	97
2.3.1 A Forma e o conteúdo do ProEMI nas versões dos Documentos Orientadores de 2009, 2011, 2013-2014: a questão da formação humana .....	100
2.3.2 As aproximações e distanciamentos da ideia de gestão escolar do ProEMI com a concepção de gestão escolar democrática .....	105
<b>3 O PROJETO JOVEM DE FUTURO COMO PROPOSTA DO EMPRESARIADO PARA O ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PÚBLICA</b> .....	120

3.1	O CONTEXTO QUE DEMANDOU E QUE VIABILIZOU O DESENVOLVIMENTO E ATUAÇÃO DO INSTITUTO UNIBANCO .....	120
3.1.1	O Instituto Unibanco como instrumento privado para a intervenção na escola pública.....	129
3.2	A FORMAÇÃO HUMANA PARA OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO E A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA SOB A ÓTICA DO PROJETO JOVEM DE FUTURO .....	137
3.2.1	A ideologia da meritocracia e a teoria do capital humano como fundamentos gerais do Projeto Jovem de Futuro .....	148
3.2.2.	A forma e o conteúdo propostos pelo Instituto Unibanco para formação dos jovens estudantes do Ensino Médio: o caso do Projeto Jovem de Futuro .....	157
3.2.3	Gestão Escolar para Resultados desenvolvida sob a forma de Projeto Jovem de Futuro.....	170
<b>4</b>	<b>A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NO IMBRICAMENTO ENTRE O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR E O PROJETO JOVEM DE FUTURO: EM QUESTÃO A FORMA E O CONTEÚDO DO ProEMI/JF .....</b>	<b>182</b>
4.1	PARCERIAS ENTRE GOVERNOS FEDERAL E ESTADUAIS COM O INSTITUTO UNIBANCO: BASES POLÍTICAS PARA O IMBRICAMENTO ENTRE O ProEMI E O PJF .....	182
4.2	O DESENVOLVIMENTO DA FORMA-CONTEÚDO DO PROEMI/JF: OS CASOS DAS SEDUCs DO CEARÁ, GOIÁS, MATO GROSSO DO SUL, PARÁ E PIAUÍ ....	185
4.2.1	As contradições inerentes ao desenvolvimento da forma-conteúdo PROEMI/JF .....	186
4.2.2	O desenvolvimento do ProEMI/JF pelas SEDUCs dos estados Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí: aproximações das políticas e/ou ações estaduais para a educação com os fundamentos do PJF .....	189
	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>207</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>222</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>242</b>

## INTRODUÇÃO

A temática desenvolvida nessa Tese diz respeito à relação público-privado no Ensino Médio, a partir do imbricamento entre o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e o Projeto Jovem de Futuro (PJF). O recorte analítico desse tema se refere às concepções de formação humana para os jovens e de gestão para a escola pública, predominantes no imbricamento dessas duas propostas.

O ProEMI é uma política pública para o Ensino Médio, proposta pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria n. 971, de 09 de outubro de 2009b. O Programa tem como principal objetivo induzir mudanças curriculares no Ensino Médio, por meio de redesenhos curriculares que envolvem as dimensões do tempo, espaço e saberes escolares (BRASIL. MEC. SEB. ProEMI, 2011).

O Projeto Jovem de Futuro, proposto pelo Instituto Unibanco (IU), surgiu no final de 2006. Entre 2007 e 2008, iniciou suas “experiências pilotos” nos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Após essas experiências, o PJF foi validado pelo MEC como uma “tecnologia de gestão escolar” e consta no “Guia de Tecnologia Educacional” (2011c).

Em 2012, o MEC e o IU assinaram o “Termo de Cooperação Técnica de Implantação do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro”, que possibilitou, formalmente, a vinculação entre ProEMI e PJF.

Tanto o ProEMI como o PJF são implementados, primeiramente, a partir das adesões dos governos estaduais. Atualmente, as 27 unidades da federação aderiram ao ProEMI e cinco delas também aderiram ao PJF. São os estados do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí. Nestes estados, a política passou a ser denominada de Programa Ensino Médio Inovador / Jovem de Futuro (ProEMI/JF).

A delimitação da temática ocorreu a partir dos resultados da pesquisa exploratória realizada pelo Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná (UFPR)<sup>1</sup>. Esta pesquisa analisou os Planos de Atendimento Global

---

<sup>1</sup> “O Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná tem por objetivo reunir estudantes, educadores e pesquisadores dos diversos níveis e modalidades de ensino que tenham interesse em compartilhar ideias, temas e pesquisas sobre ensino médio, juventude, suas relações com a escola e com o mundo do trabalho. Desenvolve atividades de pesquisa e de extensão universitária” (<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/about/>).

(PAGs)<sup>2</sup> de 24 estados e Distrito Federal<sup>3</sup>.

Entre outras questões, a investigação desenvolvida por pesquisadores do Observatório do Ensino Médio/UFPR, nos revelou a necessidade de pesquisa sobre a relação público-privado que se estabelecia no contexto do ProEMI, especificamente, a partir das suas relações com o PJJ. Algumas escolas que aderiram ao ProEMI, ao formularem os seus Projetos de Redesenhos Curriculares (PRCs) se distanciavam dos fundamentos do Programa e se aproximavam de perspectivas de formação e de gestão escolar de perspectiva como a formação por competências e gestão escolar de vertente gerencial.

Diante do imbricamento entre ProEMI e PJJ e dos resultados da pesquisa exploratória, elaboramos os seguintes questionamentos: Quais as formas/conteúdos que assume o ProEMI em decorrência de seu imbricamento com o PJJ? Que concepções e práticas formativas e de gestão resultam da relação público-privado que caracteriza esse imbricamento?

A primeira parte do problema, portanto, nos remeteu à investigação da forma-conteúdo que compõe o ProEMI e o PJJ desde as suas origens até o imbricamento entre ambos. Já a segunda parte, nos levou a pesquisar os conflitos/tensões/contradições existentes na relação público-privado no que tange à formação humana para os jovens de Ensino Médio e à gestão escolar para as escolas públicas.

Optamos pela formação dos jovens e gestão escolar como recorte de nosso estudo, uma vez que o ProEMI é indutor de redesenhos curriculares que, necessariamente, se vinculam a uma concepção de formação humana; e é pelo caminho da gestão escolar, a Gestão Escolar para Resultados (GEpR), que o PJJ realiza suas interferências na escola pública.

Nessa direção, o objetivo geral da tese é o de analisar a forma-conteúdo que compõe o ProEMI a partir do seu imbricamento com o PJJ, com isso, analisar as concepções de formação humana e de gestão escolar decorrentes do ProEMI/JF.

Definimos os seguintes objetivos específicos:

---

<sup>2</sup> Os PAGs contém os Projetos de Redesenho Curriculares (PRCs) das escolas e dever ser formulado pelos estados que aderem ao ProEMI.

<sup>3</sup> “De todos os estados brasileiros, apenas Alagoas e Minas Gerais não haviam feito adesão ao ProEMI até o mês de agosto de 2012, quando da coleta de dados. Já os estados da Bahia, Roraima e o Distrito Federal até este mesmo período ainda não possuíam os PAG disponíveis no SIMEC [Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle]. Portanto, o universo de pesquisa somou um total de 24 estados mais o Distrito Federal, porém, a amostra total para análise quantitativa dos PAG foi composta por 22 estados” (SILVA, 2015, p. 20).

- Identificar e analisar as composições mais evidentes da relação público-privado no contexto histórico da educação brasileira;
- Analisar a relação público-privado no processo de constituição do ProEMI e do ProEMI/JF;
- Identificar e analisar os fundamentos do ProEMI no decorrer da sua constituição como política pública;
- Analisar os fundamentos teórico-metodológicos do PJJ, por meio da sua proposta de educação e de gestão escolar;
- Analisar as aproximações das políticas e/ou ações educacionais das SEDUCs<sup>4</sup> Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí com os fundamentos do PJJ.

Diante das questões de pesquisa e dos seus objetivos, definimos as seguintes hipóteses:

O imbricamento entre ProEMI e PJJ ganha formalidade na chamada parceria entre o MEC e o Instituto Unibanco e entre esse e as SEDUCs dos entes federados que aderem às duas propostas em conjunto. Esse imbricamento dificulta a percepção das contradições da relação público-privado, em que o PJJ, sob a lógica do setor privado, assume uma posição aparentemente de representante do “bem comum”, ao ser apresentado como uma proposta de interesse público. Por isso, sob a ótica do IU, a importância de o PJJ se vincular a uma política pública, pois além de se valer da estrutura e financiamento público para se efetivar, legitimase por meio dos acordos com os executivos federal e estaduais e por intermédio da disseminação do seu ideário entre as escolas públicas e os educadores.

O PJJ institui uma concepção de educação para os jovens de acordo com o perfil pretendido pelo setor empresarial, por meio de uma proposta de gestão escolar. Com isso, o Projeto interfere na organização do trabalho pedagógico e institui uma lógica administrativa que contribui para o predomínio da gestão escolar de perspectiva gerencial como norte da escola pública.

Para caminhar no sentido de respondermos nossas problemáticas, optamos pela análise teórica fundamentada nas concepções gramscianas de Estado, de

---

<sup>4</sup> Exceto o Estado do Mato Grosso do Sul que utiliza a abreviação da Secretaria de Estado da Educação como SED, nos estados do Ceará, no Piauí, no Pará e em Goiás a abreviação é SEDUC. Devido à utilização da nomenclatura “SEDUC” pela maioria das Secretarias, seguiremos esse padrão no decorrer do texto.

conceito de hegemonia e de intelectual orgânico.

A definição gramsciana de Estado localiza nas sociedades modernas a presença de outra esfera de poder além do Estado *stricto sensu* ou sociedade política, esfera esta que Gramsci chamou de sociedade civil. A complexidade das relações políticas modernas, que Gramsci denominou de ocidentalização, fez com que esse teórico notasse que o Estado moderno demandava algo mais que a dominação, a coerção, a ditadura, isto é, o Estado moderno necessita do consenso entre governantes e governados para ser legítimo e esse consenso é produzido na sociedade civil.

A demanda pelo consenso social, pela direção cultural e política de uma classe social e/ou grupo<sup>5</sup> sobre outra, é definida por Gramsci de hegemonia. Por sua vez, a constituição e/ou intensificação da hegemonia, segundo Gramsci (2007; 2004), demanda a composição de um grupo de intelectuais organicamente vinculados à ideologia e à cultura do grupo que busca desenvolver ou intensificar o processo de direção da sociedade. Pois é nesse sentido que localizamos as instituições representantes do empresariado brasileiro, tal qual, o Instituto Unibanco.

Com base nesses fundamentos, compreendemos que o público não se resume ao Estado *stricto sensu* e o privado não resume à sociedade civil, mas, público-privado são dimensões de uma relação social que permeia o conjunto do Estado. Por isso, notaremos ações específicas do Estado *stricto sensu* que ora são predominantemente de perspectiva pública, no sentido de atender os direitos sociais e com a intenção de se voltar para todos e ora perspectivas privadas (como políticas financeiras voltadas aos bancos, aos conglomerados empresariais ou demais políticas públicas sob perspectiva privada). Notaremos, também, que a sociedade civil demanda questões e organizações de interesse público e de interesse privado, questões estas que disputam espaços no contexto das políticas públicas.

Desenvolvemos nossa metodologia de pesquisa com base na abordagem qualitativa de pesquisa bibliográfica e documental, a partir dos seguintes procedimentos:

- Pesquisa exploratória como parte das atividades do "Observatório do Ensino

---

<sup>5</sup> Compreendemos que além das divisões entre classes sociais, na sociedade capitalista, existem variados grupos sociais, que nem sempre se identificam com uma das classes sociais, trabalhadores ou capitalistas, apesar, de modo geral, pertencerem a elas. Assim como, compreendemos que dentro de uma classe social existem vários grupos que competem por poder e por ampliação dos seus interesses.

Médio” - UFPR. Essa pesquisa envolveu a análise dos PAGs de 22 estados (o universo era de 24 PAGs, mas analisamos 22, conforme justificativa apresentada no início da introdução) e o Distrito Federal, com isso, avaliamos os PRCs das escolas públicas, contidos nos Planos dos estados que ofertam o ProEMI desde 2009. Diante da pertinência dos dados levantados, optamos pela análise da relação público-privado no Ensino Médio a partir do imbricamento entre ProMEI e PJF e dos recortes teórico-metodológicos referentes às concepções de formação humana e de gestão escolar;

- Levantamento de bibliografias sobre a relação público-privado na educação brasileira. A partir das bibliografias, elegemos três dimensões históricas dessa relação, a fim de analisar como o "público" e o "privado" têm se evidenciado na educação brasileira. São elas: direito à educação e à liberdade de ensino; disputas por recursos públicos entre escolas públicas e escolas privadas; formas de intervenção do empresariado brasileiro na escola pública, a partir da reforma do Aparelho do Estado Brasileiro, dos anos de 1990; a intensificação e diversificação das formas de Parcerias Público-Privado (PPP);
- Realizamos levantamento e análise de documentos do governo federal, especificamente da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE); levantamento de documentos do ProEMI no período de 2009 a 2014;
- Para a análise específica do Projeto Jovem de Futuro, realizamos levantamento e análise de documentos sobre o PJF e o ProEMI/JF, presentes nos sites do Instituto Unibanco (2003-2014), das Secretarias de Estado da Educação do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí e do governo federal (2009-2014), publicados entre ano de 2012, início da parceria MEC/IU, até 2014; levantamento e análise de bibliografias sobre a vinculação entre o PJF e o ProEMI;
- Desenvolvemos a análise do imbricamento entre ProEMI e o PJF a partir de documentos divulgados nos sites das cinco Secretarias de Educação nos estados analisados.

Utilizamos como principais fontes de pesquisa, as seguintes:

- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), contidas na

Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012;

- Para analisarmos o PJJ, levantamos os materiais disponíveis no site do IU, tais como: Relatórios de Atividades do período de 2003-2014, notícias sobre o PJJ, publicações oriundas de pesquisas e estudos encomendados pelo IU. Esse material permitiu trilhar o caminho do IU e os motivos que o levaram a priorizar projetos voltados para os jovens e para o Ensino Médio; dessa maneira esses materiais permitiram a identificação dos fundamentos e encaminhamentos do PJJ para a formação dos jovens e para a gestão das escolas públicas que oferecem o ProEMI/JF;
- Os sites das SEDUCs do Ceará, de Goiás, do Mato Grosso do Sul, do Pará e do Piauí também foram espaços de levantamento de dados e de localização de materiais, documentos oficiais e notícias relacionadas às políticas estaduais para educação, ao PJJ e ao denominado ProEMI/JF.

Para desenvolver nossa pesquisa, partimos das seguintes premissas:

A primeira premissa considera alguns sentidos que os conceitos de público e privado possuem no atual momento histórico: nos dicionários de Língua Portuguesa, de modo geral, público é definido como referente ao povo, pertencente ao povo, voltado para o coletivo e acessível a todos. Público também é definido como próprio ou pertencente ao Estado.

Ao considerarmos as definições elementares de público como “pertence ao povo”, “para o coletivo”, ao localizar o “coletivo” social no atual momento histórico, notaremos que esse é composto por diferentes grupos e classes sociais, portanto, a condição e/ou o espaço público também é permeado por relações privadas, o que, muitas vezes, impede que a dimensão pública de ser para todos se efetive plenamente.

Com base em Gramsci, entendemos que público, no sentido de ser para todos, não é possível de se efetivar plenamente na atual sociedade, cujo principal antagonismo está na separação dos homens em classes sociais.

Por isso, ao mencionarmos o sentido do público de “ser para todos”, nos referiremos à condição ou possibilidade de ampliação da vida social efetivamente pública, em que cada vez mais as necessidades humanas sejam atendidas de forma mais igualitária, diminuindo, com isso, a dimensão privada da vida em sociedade. Consideramos, também, a definição de público, no sentido predominante nesse

atual momento histórico, ou seja, a forma jurídica que atribui à sociedade política a representatividade do interesse público.

No que se refere à definição de privado, é comumente associada ao “não público”, portanto suas acepções são contrárias aos significados de público, pois privado significa particular e individual, ou seja, é próprio ou referente aos indivíduos considerados isoladamente.

A segunda premissa, parte dos diferentes sentidos acima mencionados de público e de privado, e se embasa na concepção gramsciana de Estado. Isto é, de acordo com o que expusemos anteriormente, Gramsci considera a constituição do Estado associando a sociedade política (Estado *stricto sensu*) com a sociedade civil; considera a sociedade civil como uma esfera de poder juntamente com a sociedade política.

Desta forma, entendemos que a relação público-privado ocorre em todos os espaços e nas mais variadas condições sociais. Isso significa, entre outros sentidos, que a dimensão pública não se limita ao Estado restrito, pois também se encontra na sociedade civil, assim como o privado não se manifesta somente nas organizações da sociedade civil, mas também na sociedade política. Por se tratar de uma relação antagônica e de coexistência entre público e privado, cada uma das dimensões apresenta, em determinados contextos e momentos históricos, proporções variadas.

Diante dos fundamentos que tomamos como referência e das (re) configurações da relação público-privado na atualidade, apreendemos que o setor privado realiza serviços de interesse público, como na área de educação e que a presença do setor privado nos espaços, reconhecidamente públicos, tem acentuado as contradições entre as duas dimensões.

A terceira premissa desenvolvida se sustenta no conceito gramsciano de hegemonia, isto é, a direção que uma classe social exerce sobre a outra, buscando com isso o consenso social, sob a ótica da sua cultura. O conceito gramsciano de hegemonia nos permite a identificação de elementos que justificam os interesses do empresariado em interferir na educação pública e a composição de grupos de intelectuais orgânicos ligados ao setor privado.

Além da sociedade civil, a condição e/ou espaço público estatal é um importantíssimo elemento no processo de constituição da direção, da hegemonia de uma classe sobre a outra, por isso, é um espaço de contradições e disputas.

No caso analisado, a implementação de determinada direção cultural por meio do órgão que legalmente é reconhecido como “representante do público”, contribuiria para legitimar a cultura do empresariado, no contexto social, como uma cultura consensual.

Pressupomos que as formas que a relação público-privado assume, por meio das Parcerias Público-Privado, ressaltam as contradições existentes entre interesses públicos e interesses de cunho privado. Pois, as PPPs tendem a priorizar uma das dimensões dessa relação. Ao priorizarem aspectos privados, o que ocorre em geral, as PPPs acentuam a distância de se ter uma política pública no sentido de ser para todos.

A tendência da relação público-privado, que identificamos na pesquisa, está em constante construção. Mas, captar um momento de manifestação da sua forma-conteúdo, nos permite entender como a relação público-privado vem se transformando no cenário da educação pública e alguns motivos pelos quais o empresariado cada vez mais se aproxima desse cenário.

Nossa tese parte das premissas anteriormente mencionadas com a intenção de responder nossas problemáticas de pesquisa. Tais questões serão respondidas no decorrer dos capítulos a partir dos seguintes argumentos:

O PJF como “tecnologia de gestão escolar” adentra na escola abarcando a sua totalidade, uma vez que a gestão escolar pressupõe uma perspectiva de educação, de currículo, de avaliação, enfim, de organização do trabalho pedagógico.

Nos fundamentos dessa “tecnologia de gestão escolar” está a concepção de cunho gerencial denominada de Gestão Escolar para Resultados (GEpR). Essa lógica se desdobra em encaminhamentos como a otimização de recursos públicos e o desenvolvimento de mecanismos internos para melhorar o desempenho dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Para efetivar a perspectiva do “melhor custo-benefício” no processo de implementação do ProEMI/JF, o Conselho Escolar deixa de ser a última instância colegiada da escola e passa a fazer parte do Grupo Gestor, que monitora e avalia a implementação do ProEMI/JF na escola, a fim de garantir que suas finalidades sejam atingidas pela comunidade escolar.

O Grupo Gestor também pressupõe a cogestão público-privado, sendo que o conteúdo do ProEMI/JF é proposto pelo Instituto Unibanco (representante do setor privado), que, como forma de garantir adesão das SEDUCs e escolas, oferece

recursos financeiros de 100 reais/ano por aluno durante a implementação da política. Para receber esses recursos, a escola é a responsável pela execução da proposta e pelo cumprimento de metas estabelecidas pelo ProEMI/JF. Caso a escola não atinja as metas, está sujeita a sanções que podem chegar até a interrupção dos recursos do Instituto Unibanco. As escolas que cumprirem as metas servirão de referência para as demais e receberão premiações.

A Gestão Escolar para Resultados, por sua vez, é fundamentada por uma concepção de educação que pressupõe a formação dos jovens dentro da lógica meritocrática, classificatória e de desenvolvimento de competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática, atribuindo, assim, um caráter minimalista ao currículo escolar e reduzindo o Ensino Médio a um curso preparatório para as avaliações em grande escala.

Nesse sentido, entendemos que a forma-conteúdo manifestada no imbricamento entre ProEMI e PJJF revela uma proposta de perspectiva privada por meio da condição e da forma reconhecidamente pública, a política educacional. Logo, o ProEMI/JF tende a afastar da sua proposta a dimensão pública de ser para todos.

É nesse processo de correlação de forças entre público e privado que ora predomina, no contexto do ProEMI e do ProEMI/JF, uma perspectiva pública que se aproxima do sentido de uma educação igualitária para todos, ora predomina uma perspectiva privada que estimula a desigualdade e competitividade como algo “natural” ao desenvolvimento humano.

Para sistematizarmos nossos argumentos no sentido de estruturar a tese, organizamos os dados e análises em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, denominado de “A relação público-privado na educação brasileira: conceitos e dimensões históricas”, apresenta algumas concepções de público e privado e de Parceria Público-Privado; discute os principais conceitos norteadores da nossa análise, como os de Estado ampliado, hegemonia, bloco histórico e intelectual orgânico.

Para situar a relação público-privado no contexto da educação brasileira, o capítulo apresenta um quadro histórico em que a forma predominante dessa relação aparece nos embates entre escola pública e privada. Elaboramos também um quadro sobre a relação público-privado, a partir da Reforma do Estado brasileiro, no qual apresentamos alguns estudos sobre essa relação e as principais formas e

conteúdos desenvolvidos pelo empresariado brasileiro para intervenção na educação pública brasileira.

O segundo capítulo, intitulado “A relação público-privado no contexto do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI): trajetória e concepções de formação humana e gestão escolar”, tem como objetivo central a identificação dos elementos da relação público-privado no contexto da elaboração do ProEMI desde a sua origem até a versão do seu Documento Orientador de 2014.

Nesse capítulo, analisamos as quatro versões do Documento Orientador do ProEMI (2009, 2011, 2013 e 2014), no tocante às suas concepções de formação humana e de gestão escolar.

O terceiro capítulo, intitulado de “O Projeto Jovem de Futuro como proposta do empresariado para o Ensino Médio da escola pública”; identifica os motivos que levam o IU a interferir na escola pública; e analisa a forma-conteúdo do PJF no que se refere às concepções de formação humana e gestão escolar.

O quarto capítulo é intitulado de “A relação público-privado no imbricamento entre o Programa Ensino Médio Inovador e o Projeto Jovem de Futuro: em questão a forma e o conteúdo do ProEMI/JF”. O objetivo principal consiste em analisar a forma-conteúdo do ProEMI/JF, considerando questões gerais das SEDUCs dos estados do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí, sobre o ProEMI/JF. Nesse capítulo, também nos interessa discutir, com base na relação público-privado, a perspectiva educacional no tocante à formação humana e gestão escolar que passou a ser predominante a partir do imbricamento entre o ProEMI e o PJF.

Por fim, nossas conclusões sistematizam a forma-conteúdo do ProEMI/JF e definem a nossa tese sobre os elementos da relação público-privado presentes nessa política.

## 1 A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONCEITOS E DIMENSÕES HISTÓRICAS

No presente capítulo, apresentamos considerações introdutórias sobre os conceitos de “público” e “privado” e sobre a Parceria Público-Privado. Exporemos os conceitos gramscianos que servem de fundamento para as nossas análises. São eles: Estado (sociedade política e sociedade civil), hegemonia e intelectual orgânico. Definimos a nossa concepção sobre a relação público-privado a partir desses conceitos.

Para localizarmos a relação público-privado no contexto educacional brasileiro, elaboramos um quadro histórico que mostra as principais características dessa relação, da mesma forma, construímos um panorama das principais formas e conteúdos que compõem, atualmente, a relação público-privado quando se trata da intervenção do empresariado brasileiro de diferentes ramos da economia na educação pública.

### 1.1 OS SENTIDOS CONCEITUAIS E TEÓRICOS DE “PÚBLICO” E “PRIVADO”

Para discutirmos o “público” e o “privado” e/ou a relação “público-privado” nas especificidades do ProEMI/JF, partimos de algumas definições desses termos apresentados no dicionário de Língua Portuguesa, no dicionário jurídico e em reflexões teóricas sobre esses conceitos.

Público vem do latim *publicus*, de *populicus*, de *populus* (povo, habitante) e, de modo geral, significa

[...] o que é *comum*, *pertence a todos*, se mostra que não pertence nem se refere ao indivíduo ou a particular. Assim, extensivamente, *público equivale a notório, geral, publicado, divulgado, conhecido*. No entanto, como o anotamos acima, *público* e *comum* possuem acepções próprias e inconfundíveis. *Público é o que pertence a todo o povo, considerado coletivamente, isto é, tido em sua expressão de organismo político*. *Comum* é o que pertence ou se estende distributivamente ao povo ou a todos, considerados como indivíduos. Pode ocorrer que *público* e *comum* tenham aplicação conjunta, visto as duas qualidades se apresentarem no mesmo fato: os logradouros são públicos e comuns. *Público*, porque não pertencem a ninguém em particular, mas a todos; *comuns*, porque todos participam de suas utilidades. As rendas do Estado, que servem e seus interesses, porém, são *públicos*, como públicos são órgãos que o administram; já os serviços que o Estado presta são comuns, porque todos

podem fruir suas utilidades. **O público opõe-se ao privado, enquanto que o comum ao particular.** Público. Além do sentido vulgar, **na linguagem jurídica, é tomado na acepção de próprio ou pertinente ao Estado, revelando a subordinação ou a afetação que incide sobre todas as coisas ou fatos, qualificados ou considerados como tal.** Desse modo, no sentido de *público* integra-se o de *autoridade* do Estado ou poder do Estado, mostrando sua *identificação* com a própria coisa ou com o próprio fato, a que, intimamente, se ligou. Deste sentido de público é que se gerou o verbo *publicizar*. E, nesta razão, é que o conceito público não se refere simplesmente à condição de ser coisa de interesse comum ou de interesse coletivo, mas à *íntima conexão* ou à *identificação* da própria coisa com as finalidades do Estado e os interesses particulares e, mesmo, coletivos (DE PLÁCIDO; SILVA, 2004, p. 1134) [Grifos nossos].

As acepções etimológica e jurídica para a ideia de público indicam o seu caráter geral de “ser de todos”<sup>6</sup> ou possibilitar o acesso de todos, com isso, é antagônico ao privado/individual pelo fato de o público se referir ao coletivo. Outra acepção encontrada nos dicionários é a jurídica, no sentido de vincular o público ao Estado.

No Dicionário Aurélio, público é definido da seguinte forma:

Relativo, pertencente ou destinado ao povo, à coletividade, ou ao governo de um país. Que é do uso de todos, ou que está aberto ou acessível a quaisquer pessoas: *hospital público; concursos públicos*. Conhecido de todos; manifesto, notório. Que se realiza em presença de testemunhas, perante pessoas; não secreto: *ato público* (FERREIRA, 2009, p. 664).

Com relação ao conceito de privado, o dicionário o define como “não público; particular” (*Id.*, 2009, p. 654-655), portanto, como oposto de público.

O vocabulário jurídico apresenta a seguinte etimologia e definição de privado:

do latim *privatus*, de *privus* (próprio, particular, individual), na significação jurídica exprime o sentido de *individual* ou o que é próprio ou pertinente às pessoas, consideradas isoladamente, como indivíduos ou como *particulares*.

Opõe-se, assim, ao sentido de *público*, em que se integra a ideia de pessoas consideradas como uma organização política, e encaradas por seu todo ou pela coletividade que compõem, sem qualquer atenção às suas individualidades (DE PLÁCIDO; SILVA, 2004, p. 1097).

De acordo com as definições acima, como “propriedade”, privado nos remete

---

<sup>6</sup> No decorrer do trabalho, utilizamos essa acepção de público no sentido de “ser para todos”, fazendo, assim, o contraponto à concepção de privado: de “ser para o individual e/ou de ser para o particular”. Com base em Gramsci, entendemos que essa condição de “ser para todos”, de “bem-comum”, numa sociedade dividida em classes sociais, tende a ser limitada.

ao particular, portanto, não é propriedade coletiva e/ou para usufruto de todos. Como "ação", privado aos interesses particulares de determinados indivíduos. Sendo assim, as acepções de privado seguem variações que são restritas ao indivíduo, tanto no sentido de algo que pertence a ele, como no sentido de atender ao interesse particular de indivíduos e/ou de grupos restritos.

Ao tratar de público e privado, Bobbio destaca a condição de coexistência e de proporcionalidade entre essas duas dimensões, ou seja, a existência do privado pressupõe a existência do seu oposto, o público e vice-versa. Sendo dimensões opostas de uma relação, uma delas predomina sobre a outra. Para Bobbio (1987, p. 14)

Os dois termos de uma dicotomia podem ser definidos um independentemente do outro, ou então apenas um deles é definido e o outro ganha uma definição negativa (a 'paz' como 'não-guerra'). Nesse segundo caso diz-se que o primeiro é o termo forte, o segundo o termo fraco. [...]. Além do mais, pode-se dizer que os dois termos de uma dicotomia condicionam-se reciprocamente, no sentido de que se reclamam continuamente um ao outro: na linguagem jurídica, a escritura pública remete imediatamente por contraste à escritura privada e vice-versa; na linguagem comum, o interesse público determina-se imediatamente em relação e em contraste com o interesse privado e vice-versa. Enfim, no interior do espaço que os dois termos delimitam, a partir do momento em que este espaço é totalmente ocupado (*tertium non datur*), eles por sua vez se delimitam reciprocamente, no sentido de que a esfera do público chega até onde começa a esfera do privado e vice-versa. Para cada uma das situações a que convêm o uso da dicotomia, as duas respectivas esferas podem ser diversas, cada uma delas ora maior ou menor, ou por um ou por outro dos dois termos.

A dicotomia entre público e privado, quando tratada no campo do direito positivo, conforme expõe Bobbio, apresenta uma visão, aparentemente, precisa das fronteiras entre esses dois elementos. Mas, se a localizarmos no conjunto das relações sociais, veremos que são mais complexas e muitas vezes são fronteiras tênues ao ponto de se dificultar a identificação e as distinções do que é "público" e do que é "privado".

Nesse sentido, consideramos que existe uma relação antagônica e de coexistência entre "público e privado", conforme mencionado por Bobbio. No entanto, compreendemos que esse antagonismo não é "exato", como a perspectiva do direito expõe, pois ao localizarmos a relação "público-privado" no contexto das relações sociais, notaremos, por exemplo, o desenvolvimento de políticas públicas, teoricamente para todos, sob a perspectiva de interesses privados. Ou ainda,

segmentos privados, como as empresas, que desenvolvem serviços de interesse público. No decorrer do trabalho, veremos que o Instituto Unibanco realiza esses dois movimentos.

O Direito Administrativo regulamenta as variações da relação público-privado, em serviço público próprio, no caso do serviço prestado pelo Estado *stricto sensu* e, em serviço público impróprio para as atividades de interesse público desenvolvidas pela iniciativa privada.

Nos limites do Direito Administrativo e no caso específico da educação, serviço público próprio e impróprio são assim definidos:

qualquer classe de escola, com efeito, a promovida pelo Estado ou pelos particulares pode realizar um serviço de interesse público e até um serviço público, ou seja, uma prestação de bens e serviços (neste caso, o serviço educativo) cujo objetivo é o bem da comunidade, e aqui é onde cabe a interpretação equívoca dos termos. Porque o termo serviço público pode ser interpretado de distinta forma, ao menos, em sentido próprio e em sentido impróprio. O sentido próprio de serviço público se costuma entender como uma realidade jurídica assumida pela administração estatal. O segundo, ao contrário, serviço público, porém não assumido pela administração estatal e sim por uma entidade particular (serviço público de gestão privada) [DICIONÁRIO CANÔNICO, 1993, pp. 308-309, verbete: Escola Pública] *apud* ARAUJO, 2005, p. 127).

A ideia de “proporcionalidade” entre “público e privado”, nos remete, por exemplo, aos processos de elaboração e efetivação de políticas públicas, pois esses processos são repletos de disputas que representam diferentes interesses de classes sociais e/ou grupos sociais, sendo que a proporcionalidade entre a condição pública de ser para todos e a condição privada de atender interesses singulares de indivíduos e grupos específicos, dependerá dos embates traçados no conjunto das relações sociais e, especificamente, os embates inerentes ao desenvolvimento e efetivação da política pública.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 reconhece a dimensão de “bem-comum” do Estado, como um dos seus objetivos, conforme consta no Artigo 3º:

Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o **bem de todos**, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. [Grifos nossos].

Pelo fato de a sociedade capitalista ser cindida em classes sociais

antagônicas, consideramos que a ideia de público como “bem-comum” não é possível de se efetivar plenamente nessa sociedade. No decorrer das nossas análises, a inviabilidade da condição plena de público como “bem-comum” será percebida, por exemplo, pela primazia da perspectiva privada no contexto do ProEMI/JF.

A delimitação do público ao Estado *stricto sensu* e de privado a sociedade civil, é uma das maneiras de compreender esses conceitos, conforme a análise de Bobbio (1987, p. 17), na citação abaixo:

Com o nascimento da economia política, da qual deriva a diferenciação entre a esfera econômica e a esfera das relações políticas, entendidas as relações econômicas como relações substancialmente de desiguais por efeito da divisão do trabalho mas formalmente iguais no mercado, a dicotomia público/privado volta a se apresentar sob a forma de distinção entre sociedade política (ou de desiguais) e sociedade econômica (ou de iguais), ou do ponto de vista do sujeito característico de ambas, entre a sociedade do *citoyen* que atende ao interesse público e a sociedade *bourgeois* que cuida dos próprios interesses privados em concorrência ou em colaboração com outros indivíduos.

No sentido atribuído por Bobbio, existe uma dicotomia orgânica entre sociedade política e sociedade econômica (sociedade civil). Para Gramsci, a separação entre sociedade política e sociedade civil é meramente metodológica, pois organicamente estão relacionadas.

Pois é essa visão de indissociabilidade entre sociedade política e sociedade civil a base da definição gramsciana de Estado<sup>7</sup>, definição esta que guia nossas análises sobre a relação público-privado no contexto dos projetos voltados para o Ensino Médio.

Ao considerar a sociedade civil como uma instância de poder tal qual a sociedade política, Gramsci define o Estado como uma expressão orgânica da relação entre ambas. Com base nessa definição, concebemos a relação público-privado como um processo contraditório que permeia a sociedade política e a sociedade civil.

A condição legal de representante do interesse público contribui para que o Estado *stricto sensu* seja alvo de disputas por classes sociais e/ou por grupos que buscam afirmar os seus projetos e os seus interesses pela via da legitimidade, da

---

<sup>7</sup> A elaboração gramsciana de Estado, também é chamada por autores como Coutinho (2014) de “Estado ampliado” ou “Estado integral”. Utilizaremos, também, essas expressões ao nos referirmos à concepção gramsciana de Estado (sociedade política e sociedade civil).

abrangência e do financiamento próprios das políticas públicas. Sendo assim, entendemos que a sociedade política e a sociedade civil são campos de disputas e de contradições.

Gramsci compreendeu que o Estado moderno demanda por um processo democrático sustentado pela aprovação/consentimento da sociedade civil, especialmente, por meio do processo de eleições em que a “sociedade civil” elege representantes com a responsabilidade de governá-la. Com base no consenso oriundo da sociedade civil, portanto, estabelece-se um “contrato” entre governantes e governados (COUTINHO, 2014).

Ainda que o Estado *stricto sensu* preserve a sua condição coercitiva, a dimensão consensual oriunda da sociedade civil passa a ser fundamental para a conquista, a manutenção e ampliação do poder do grupo que predomina na sociedade política e que necessita constituir além da dominação, a direção ou hegemonia social. Nesse sentido, Gramsci (2007, p. 95) explicita que

O exercício ‘normal’ da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações -, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados.

A articulação entre força e consenso é compreendida por Gramsci como uma ação hegemônica “comum” no contexto do Estado *stricto sensu*. Porém, Gramsci também identificou que o processo de direção política de determinada classe social, pode ocorrer independentemente da sua presença no âmbito do aparelho estatal, uma vez que a sociedade civil é

[...] ao mesmo tempo a esfera na qual acontecem competição, conflito e luta entre partes. É a esfera na qual diferentes concepções do mundo se opõem umas às outras e disputam o apoio das pessoas. Aqui, produz-se o consentimento, constrói-se o consenso e mobiliza-se o apoio popular. Tal mobilização e estruturação são alcançadas através da mediação de prismas ideológicas e culturais. Além disso, na sociedade civil o Estado produz apoio e consentimento para si mesmo através de mecanismos eleitorais competitivos através da sua capacidade de acumular e distribuir imensas somas, na forma de medidas socioeconômicas e de bem-estar social. A competição eleitoral e os programas econômicos se reforçam mutuamente e, portanto, reforçam a autoridade e a legitimidade do Estado. O Estado e a ordem política em geral são tidos como legítimos (isto é, produz-se o consentimento) na medida em que forem capazes de permear as múltiplas associações que formam a sociedade civil (e, por sua vez, se deixarem

permear por elas). Isto se choca com a doutrina liberal e neoliberal, que afirma existir uma nítida separação entre Estado e sociedade civil. Mesmo que certamente haja uma distinção é puramente analítica e formal. Isto porque a força material e moral do Estado decorre precisamente da sua capacidade de assimilar a atividade cultural e ideológica (eleitoral, educacional, política, econômica e até mesmo religiosa) que acontece na sociedade civil e transformá-la em apoio legitimador (FONTANA, 2003, p. 118).

Essas reflexões sobre o Estado, portanto, encontram sustentação no conceito gramsciano de hegemonia, ou seja,

O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica (Id., 2007, p. 48).

Na direção mencionada pelo autor, o Estado é composto por contradições, por isso, ainda que represente predominantemente certos interesses de classes e grupos sociais, sua forma, conteúdo e ações não são absolutamente voltados para a classe que o domina. Isto é,

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias 'nacionais', isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida 'estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo (Id., Ibid., p. 41-42).

Gramsci, ao tratar da relação de forças sociais, apresenta três momentos ou graus fundamentais, ou seja, a relação social ligada à economia, a relação de forças políticas e a relação de forças militares. Para efeitos de nosso estudo, destacaremos abaixo a análise do autor sobre a relação de forças políticas:

[...] a avaliação do grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização alcançado pelos vários grupos sociais. Este momento, por sua vez, pode ser analisado e diferenciado em vários graus, que correspondem

aos diversos momentos da consciência política coletiva, tal como se manifestaram na história até agora. O primeiro e mais elementar é o econômico-corporativo: um comerciante sente que *deve* ser solidário com outro comerciante, um fabricante com outro fabricante, etc., mas o comerciante não se sente ainda solidário com o fabricante; isto é, sente-se a unidade homogênea do grupo profissional e o dever de organizá-la, mas não ainda a unidade do grupo profissional e o dever de organizá-la, mas não ainda a unidade do grupo social mais amplo. Um segundo momento é aquele em que se atinge a consciência da solidariedade de interesses entre todos os membros do grupo social, mas ainda no campo meramente econômico. Já se põe neste momento a questão do Estado, mas apenas no terreno da obtenção de uma igualdade político-jurídica com os grupos dominantes, já que se reivindica o direito de participar da legislação e da administração e mesmo de modificá-las, de reformá-las, mas nos quadros fundamentais existentes. Um terceiro momento é aquele em que se adquire a consciência de que os próprios interesses corporativos, em seu desenvolvimento atual e futuro, superam o círculo corporativo, de grupo meramente econômico, e podem e devem tornar-se os interesses de outros grupos subordinados. Esta é a fase mais estritamente política, que assimila a passagem nítida da estrutura para a esfera das superestruturas complexas; é a fase em que as ideologias geradas anteriormente se transformam em 'partido', entram em confrontação e lutam até que uma delas, ou pelo menos uma única combinação delas, tenda a prevalecer, a se impor, a se irradiar por toda a área social, determinando, além da unicidade dos fins econômicos e políticos, também a unidade intelectual e moral, pondo todas as questões em torno das quais ferve a luta não no plano corporativo, mas num plano 'universal', criando assim a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados (GRAMSCI, 2007, p. 40-41).

A unicidade dos fins políticos, intelectuais e morais de uma dada classe social, são fundamentais para a ampliação da sua força social e para a disseminação da sua cultura. Ao nos depararmos com o movimento do empresariado brasileiro para intervenção na educação pública, como o Todos pela Educação, veremos que existe uma “unicidade cultural” a ser transposta para as políticas públicas e para a escola pública.

Em Gramsci, o Estado deve ser associado à hegemonia, o que faz com que ele também tenha um “papel educativo” no sentido de buscar o consenso<sup>8</sup> da sociedade, dessa maneira, a classe que domina o Estado *stricto sensu* tende a ser a classe dirigente, conforme esclarece o trecho abaixo:

---

<sup>8</sup> As ditaduras, em geral, são expressões de falta de hegemonia do grupo que domina o aparelho estatal, porque ao não terem o consenso social, usam a coerção. Coutinho (2006, p. 182) explicita o sentido dado pela “ditadura sem hegemonia”, no caso brasileiro: “[...] é o fato de que nesse tipo de Estado, existe certamente uma classe dominante, que controla direta ou indiretamente o aparelho governamental, mas o projeto político dessa classe não tem respaldo consensual do conjunto ou da maioria da sociedade. Nesse caso, lembra ainda Gramsci, pode-se falar de hegemonia de uma fração da classe dominante sobre as outras frações, mas não do conjunto dessa classe sobre o conjunto de classes subalternas. Portanto, os cinquenta anos que vão de 1930 e 1980 conhecem um tipo de Estado burguês que se caracteriza, em sua maior parte, pela presença de uma dominação sem hegemonia. É este o caso, evidentemente, dos momentos de ditadura explícita, como os que vão de 1937 a 1945 e de 1964 a 1985, que cobrem cerca de trinta anos”.

Tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a 'civilização' e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade. Mas como cada indivíduo singular conseguirá incorporar-se no homem coletivo e como ocorrerá a pressão educativa sobre cada um para obter seu consenso e sua colaboração, transformando em 'liberdade' a necessidade e a coerção? Questão do 'direito', cujo conceito deverá ser ampliado, nele incluindo aquelas atividades que hoje são compreendidas na fórmula 'indiferente jurídico' e sem 'obrigações' taxativas, mas que nem por isso deixa de exercer uma pressão coletiva e de obter resultados objetivos de elaboração nos costumes, nos modos de pensar e de atuar, na moralidade, etc. (*Id.*, *Ibid.*, p. 23-24).

A direção cultural, portanto, tem como centro a constituição de uma vontade geral, ou seja, de transformar certa cultura em interesse comum da sociedade. Pois é a busca pela hegemonia, pela direção cultural da sociedade um dos principais elementos a serem disputados pelas classes sociais e/ou grupos sociais, uma vez que

[...] a politização da sociedade civil demanda um novo formato às disputas pelo próprio poder, uma vez que a balança entre coerção e consenso ou repressão e convencimento terá de ser direcionada pela busca incessante de legitimação de um conjunto de práticas e idéias destinadas à tentativa de conversão de interesses particulares em gerais, a qual, se dotada de êxito, irá colaborar para que a classe burguesa consiga resolver a seu favor a possível (e sempre presente) contradição entre domínio e direção, tornando esses termos complementares e, para a sociedade, não-conflitantes (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p. 24).

Entendemos que é a busca pela ampliação da hegemonia um dos motivos que leva o empresariado do setor financeiro, por meio do Instituto Unibanco, a produzir um projeto de formação humana para os jovens brasileiros e de gestão para a escola pública.

Esse processo de constituição da hegemonia, aqui ilustrado pela atuação do Instituto Unibanco, remete nosso olhar para outro conceito gramsciano, o de "intelectual orgânico". Gramsci, ao falar sobre a formação dos intelectuais, menciona a formação do intelectual tradicional e do intelectual orgânico. O primeiro se considera autônomo e independente de grupos sociais. O intelectual orgânico é uma categoria originária dos grupos sociais, isto é,

todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial

no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político. [...]. Se não todos os empresários, pelo menos uma elite deles deve possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe; ou, pelo menos, deve possuir a capacidade de escolher os 'prepostos' (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores à empresa (GRAMSCI, 2004, p. 15-16).

Consideremos que o Instituto Unibanco, por intermédio do trabalho dos seus intelectuais, disputa espaços no interior da sociedade política e sociedade civil, especialmente, no contexto da escola pública.

Sob essa ótica, concebemos a escola como “[...] um espaço de inúmeros conflitos e contradições, caracterizado por grandes tensões. Afinal, é aí que se trava a luta pelo controle do processo de formação das novas gerações de trabalhadores” (BRUNO, 2010, p. 36).

Diante do exposto, retomemos a ideia de que a relação público-privado é antagonica. Isso é necessário, especialmente, no atual momento histórico em que “público” e “privado” têm aparecido na forma de “parcerias”. Tanto que, comumente encontramos notícias, documentos oficiais, relatórios de organismos internacionais e demais registros que indicam que o poder público e a iniciativa privada se uniram em prol de determinado projeto.

Essa organização conjunta entre público e privado passou a ser denominada como Parceria Público-Privada (PPP). No Brasil, por exemplo, as PPPs estão regulamentadas por leis, como a Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. A PPP é interpretada como

[...] a reunião de esforços entre o Poder Público e o setor privado para a concretização de objetivos de interesse público, a partir de iniciativas legislativas (termo de parceria), bem como da sua aceitação pela doutrina no âmbito do Direito Público. Cabe ainda, nesta perspectiva, a designação de todas as formas de sociedade que, apesar de não formarem uma nova pessoa jurídica, se organizam entre os setores público e privado, para a consecução dos interesses públicos (DI PIETRO, 2006 *apud* ADRIÃO, PERONI, 2009, p. 1).

Sob este viés, a ideia de parceria público-privado implica, também, “[...] na capacidade de intervenção que o setor privado passa a dispor junto à administração

pública, por meio da assunção total ou parcial de responsabilidades até então atribuídas ao poder público em sua totalidade” (BEZERRA, 2008 *apud* ADRIÃO, PERONI, 2009, p. 2).

A sociedade política, representante legal do público, ao estabelecer parceria com o setor privado, articula a condição pública e a estrutura do aparelho estatal aos interesses privados, assim como o Estado *stricto sensu* se desvincula de certas responsabilidades comumente atribuídas para ele. Nessa direção, “a ideia das parcerias, portanto, parece agir como um mecanismo útil, não apenas por colocar diferentes atores juntos e, por isso, diferentes grupos e diferentes tipos de conhecimento, mas por intermediar, mais do que mitigar ou mediar, a privatização na e da educação (ROBERTSON; VERGER, 2012, p.1141).

Por isso, as PPPs ressaltam as contradições entre público e privado e, apesar dos contratos, dos acordos e das normatizações, nas PPPs sempre haverá a predominância de uma dessas dimensões. As pesquisas sobre PPP, na área da educação, têm demonstrado que a dimensão predominante é a de perspectiva privada, especialmente a partir dos múltiplos arranjos e formas de parcerias. Nesse sentido, Robertson e Verger (2012) nos chamam a atenção para o desenvolvimento de uma verdadeira “indústria especializada” em Parcerias Público-Privado na Educação (PPPEs). Segundo os autores,

[...] essa indústria, que de forma crescente exporta globalmente sua *expertise*, inclui um número crescente de atores privados, de fundações, de empresas especializadas em PPPEs, de firmas globais e locais de consultorias, de bancos, *think tanks*, de sites especializados, equipes de acompanhamento da mídia e escritórios de advocacia, que cada vez mais atuam como fontes de autoridade com orientação pró-mercado [...]. Essa indústria de especialistas em PPPEs é parte de novo setor de serviços de educação, que inclui um número crescente de consultores que operam globalmente, organizações de gestão de educação, bem como fundações de ensino e filantropos engajados na modelagem da prática e da política educacionais (Saltman, 2010)<sup>9</sup> (Id., *ibid.*, p.1146).

Esse predomínio da dimensão privada, nos processos de parcerias entre a esfera pública e a esfera privada, tem relação com o caráter mercadológico transposto à organização e ação do Estado *stricto sensu*, gerando no seu contexto uma espécie de quase-mercado, isto é,

---

<sup>9</sup> Na última frase da citação, os autores fazem referência a seguinte bibliografia: SALTMAN, K. *The gi of education: public education and venture philanthropy*. New York: Palgrave, 2010.

A prática da competitividade e da implantação da lógica de mercado orientam a agenda política do estado e, simultaneamente, são usados para legitimar essa mesma agenda, tanto a nível externo como interno. A legitimação externa é direcionada em sentido ascendente e para o exterior em relação as organizações supranacionais e regionais, assim em relação a empresas transnacionais que tem interesse no desempenho econômico global do estado, na estabilidade política, nas práticas do mercado de trabalho, nas relações de comercio/intercambio internacional, etc. A legitimação interna é direcionada para a sociedade civil e para o capital nacional e centra-se em assuntos como a produtividade econômica, a estabilidade social e os direitos da cidadania. Em conjunto, a reestruturação global, regional, nacional e local mudaram a natureza e o âmbito da legitimação e a maneira como este se constitui problema para o estado (ROBERTSON; DALE, 2001, p. 118).

No Brasil, as diversas instituições que representam o empresariado brasileiro atuam na direção de legitimarem, por meio de políticas públicas, projetos considerados essenciais para os ganhos de produtividade empresarial. O empresariado, portanto, ao transferir seus projetos às políticas públicas, as transformam em ações estatais de perspectiva e com resultados restritos ao grupo de interesse, isto é, resultados privados e não públicos no sentido de serem para todos. Sobre essa questão, Peroni (2012, p. 26) assevera que

[...] verificamos que, no Brasil, a concepção de quase-mercado na educação tem sido introduzida principalmente pela interlocução direta dos empresários com os governos, como no movimento Todos pela Educação, ou por parcerias em todos os níveis, desde o nacional até o escolar, como, por exemplo, com o Instituto Ayrton Senna ou o Instituto Unibanco, com o Programa Jovem do Futuro – enfim, inúmeras entidades privadas, que têm o mercado como parâmetro de qualidade e a simpatia da sociedade, por se apresentarem como instituições filantrópicas, sem fins lucrativos, que querem o “bem” da educação.

Diante do exposto, o pressuposto fundamental da nossa tese, parte da ideia de que nos acordos estabelecidos entre MEC, Secretarias de Estado da Educação e Instituto Unibanco, que resultaram no ProEMI/JF, ressaltam as contradições entre público e privado no tocante ao processo de formação humana e da gestão escolar.

Logo, a incorporação de um projeto privado no contexto de uma política pública, não significa que essa política tenha um interesse público no sentido de atender a todos, de ser para todos. No caso do ProEMI/JF, a estrutura é pública, porque é vinculada ao Estado *stricto sensu*, mas o resultado da política é restrito aos interesses de um grupo social e/ou adequado à cultura desse grupo, portanto, é um resultado privado.

Contudo, o conceito gramsciano de Estado, nos permite analisar as organizações da sociedade civil como instâncias de poder e relacionadas à sociedade política. Dessa forma, consideramos ser um profícuo caminho teórico-metodológico para tratarmos do nosso tema de pesquisa, o imbricamento entre uma política pública, apresentada pelo Estado *stricto sensu* e, um projeto de perspectiva privada, sugerido por uma organização da sociedade civil, o Instituto Unibanco.

Entendemos, também, que as concepções gramscianas de Estado, hegemonia, intelectual orgânico compõem um conjunto teórico possível de nortear nossa análise, pois tais conceitos são reconhecidos como perspectivas de análises no campo das políticas educacionais, uma vez que “la investigación em políticas educacionales puede y debe mostrar como el Estado y la sociedade civil se articulan en la definición de qué, quién, como y cuando de la educación” (ALMEIDA; SILVA, 2013, p. 296).

O processo constante de disputas entre público e privado é inerente à história da educação brasileira, sendo que as formas-conteúdos dessa relação se modificam no decorrer do tempo. Nesse sentido, Saviani (2005, p. 167) traz a seguinte contribuição:

[...] o público e o privado constituem categorias correlatas e indissociáveis entre si.

[...].

Como categorias correlatas e indissociáveis, entende-se que público e privado se comportam como pólos opostos que se supõem um ao outro. Portanto, o público só pode ser compreendido por referência ao privado e vice-versa. Assim sendo, mesmo quando tratamos apenas de um desses pólos, isto é, quando fazemos a história da esfera pública ou a história da vida privada, quando estudamos a história da educação pública ou a história da educação privada, estaremos sempre supondo o outro pólo, independentemente de que isto seja explicitado. Ou seja, quando fazemos a história da educação pública, a história da educação privada faz-se presente, ainda que o seja na forma de interlocutor oculto; e vice-versa.

Em razão da importância da relação “público-privado” para a constituição da educação brasileira, logo, para a discussão do nosso tema de estudo, na sequência, analisamos alguns dos seus elementos históricos.

## 1.2 A CONSTITUIÇÃO DA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NO CONTEXTO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Com o objetivo de analisar os principais elementos que caracterizam a relação público-privado na história da educação brasileira, identificamos no decorrer da pesquisa, pelo menos, três dimensões constituintes dessa relação. Sistematizamos essas dimensões da seguinte maneira:

- a) A relação público-privado na educação brasileira está associada ao "direito à educação" (perspectiva pública) e à "liberdade de ensino" (perspectiva privada).
- b) A relação público-privado se constitui, também, pelas disputas entre setor público e setor privado por recursos financeiros públicos;
- c) Atuação dos empresários de vários setores econômicos, na educação; pública, por meio de Organizações Não-Governamentais (ONGs), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), Organização Social (OS), Institutos, Fundações, entre outras instituições.

### 1.2.1 A relação público-privado na educação brasileira: "direito à educação" *versus* "liberdade de ensino" e as disputas entre escola pública e escola privada por recursos financeiros públicos

Na configuração histórica da educação brasileira, "público" e "privado" se tornam adjetivos de identificação das instituições escolares, sendo que comumente a escola estatal/oficial é também denominada de escola pública<sup>10</sup>. A escola privada é

---

<sup>10</sup> Alguns autores, tais como, Fiod (1997), Lombardi (2005), Alves (2005), trabalham com a denominação de "escola estatal", pois entendem que a "escola pública" não é possível de ser atingida plenamente na sociedade capitalista, na qual impera a propriedade e a lógica privada. Alves, por exemplo, levanta os seguintes questionamentos: "[...] existiria, concretamente, uma esfera educacional pública voltada para o atendimento da maioria da população? A resposta categórica é não. Afinal, numa sociedade de classes, o Estado, que administra e controla a educação vista por muitos como pública, é, ele próprio, um instrumento de realização dos interesses privados da classe que detém o poder. Logo, só por equívoco poderia ser tomado como a expressão tácita do público, pois não lhe é pertinente o tratamento das questões sociais pela perspectiva do bem comum. Por isso, no plano institucional da educação, caberia, mais apropriadamente, falar em escola estatal e em escola particular. Ambas, porém, concebidas para a realização dos interesses privados da classe hegemônica.

Acentua-se, porém, que essa argumentação não nega a necessidade nem a possibilidade da luta, no espaço político da escola estatal, exercida com a intenção de pleitear os interesses estratégicos dos

vinculada aos segmentos privados de cunho religioso/confessional e ligada aos empresários que vislumbram na oferta educacional mais uma oportunidade de negócios lucrativos.

As primeiras constituições da relação público-privado na educação brasileira, portanto, são explicadas pelas disputas entre escola privada e escola pública. Sendo que, primeiramente, a luta da escola privada era pela manutenção de sua hegemonia no contexto educacional escolar e conseqüentemente para impedir o desenvolvimento da sua "concorrente", a educação pública.

Outra questão que configurou a relação público-privado na educação brasileira, foi a impotência da esfera pública em universalizar o atendimento do ensino escolar, por isso, a necessidade de concessões à iniciativa privada, como fez o Decreto de D. João VI de 1821. Desde esse período, a legislação brasileira sempre considerou a liberdade de ensino como verdadeira e o Estado como o responsável para fundar, conceder e autorizar a educação escolar (CURY, 2008).

Ao contrário do período imperial, nos demais momentos históricos as contradições entre público e privado se aprofundaram, como nos embates entre o setor privado, que defendia a "liberdade de ensino", e defensores da escola pública que lutavam pelo do "direito à educação".

Uma evidência do acirramento das disputas entre escola pública e escola privada, ocorreu na I República (1889-1930), quando se intensificou o rompimento do monopólio da Igreja Católica na educação escolar, pois

De um lado, os católicos, atemorizados com a perda do status de religião oficial, defendem a manutenção da possibilidade da rede privada, a possibilidade da manutenção do ensino religioso em todas as escolas. De outro lado, os positivistas, avessos a um ensino oficial por princípio e propugnadores do ensino laico, defendem a associação entre ensino laico e livre. Segundo eles, não deveria haver ensino oficial. Liberais e constituintes

---

trabalhadores (ALVES, 2005, p. 107-108)".

Nessa tese, apesar de concordarmos com os autores de que a condição plena de público não é possível nessa sociedade, não fazemos a separação entre escola estatal e escola pública, e sim, consideremos o termo "escola pública", pois entendemos que a escola pública é um dos espaços sociais de manifestação da relação público-privado e que no processo de disputas entre interesses privados e interesses públicos, a escola pública, se comparada à escola privada, é, potencialmente, o espaço que oferece as condições mais favoráveis para o desenvolvimento de uma proposta de educação que percorra o sentido pleno de público.

Assim, consideramos relevante a utilização do termo "escola pública" como forma de reafirmar a existência de um espaço e de condições antagônicas à condição privada. Assim como o conceito gramsciano de Estado, nos leva a perceber que a "escola pública" não se resume à "escola estatal", pois, como um espaço de relações sociais, ela se constitui no contexto da sociedade política e da sociedade civil, não é, portanto, só estatal, mas é "pública" no sentido de que nela permeiam os mais variados interesses e grupos sociais. Desse modo, é um espaço de disputas entre classes sociais.

de variadas posições defenderão o ensino oficial (através de escolas próprias e do diploma reconhecido), aí incluído o ensino laico, mas com a alternativa do ensino livre sem caráter oficial (CURY, 1992, p. 34).

Nesse período, a defesa do monopólio escolar por parte do setor privado era contrária à dinâmica social, econômica e política que demandava a ampliação da oferta de escolas públicas e a regulamentação da educação escolar pelo Estado, dinâmicas próprias da sociedade capitalista e do "Estado de direito" que começavam a aparecer no contexto da I República.

A escola pública secundária e a educação superior, no período do "coronelismo", atendiam, exclusivamente, aos interesses da elite brasileira, com isso, ocorria o uso privado da estrutura pública educacional (SAVIANI, 2010).

As escolas e universidades públicas, consideradas de excelência, serviam de modelos para as demais instituições escolares do país. No caso do Ensino Médio, um exemplo de parâmetro de equiparação foi o Colégio Dom Pedro II (CURY, 2008; XAVIER, RIBERIO; NORONHA, 1994).

A regulamentação oriunda do Estado *stricto* atribuiu um caráter oficial ao ensino escolar ofertado no país, sendo que esse processo de regulação, a princípio, dava-se pela definição de padrões de administração escolar e de organização pedagógica a serem seguidos pelas instituições escolares públicas e privadas;

Para o setor privado, a regulamentação estatal era uma ameaça à "liberdade de ensino". Porém, do ponto de vista legal, a liberdade de ensino foi assegurada pela primeira Constituição Republicana (1891), por exemplo, no seu Artigo 179 que garantia a "liberdade, a segurança individual e a propriedade" como bases dos direitos civis e políticos dos cidadãos, da mesma forma em que essa Constituição garantia os direitos de liberdade de expressão e pensamento, além da instrução primária gratuita (CURY, 2005).

A Constituição Republicana de 1891 considerou a liberdade de ensino, mas não excluiu o ensino oficial (escola secundária e academias superiores) como parâmetro a ser seguido pelas demais instituições escolares. A defesa da liberdade de ensino e criação de paradigmas educacionais, por parte do Estado, formam o que Cury (2005, p. 13) chamou de "[...] um movimento pendular de oficialização do ensino público estadual e do ensino particular com maior ou menor intensidade".

Movimento pendular, pois parte dos enfrentamentos do setor privado se destinavam a não "oficialização" e/ou a "desoficialização" do ensino, o que gerou um

processo de (re)oficialização-desoficialização<sup>11</sup> no contexto da educação escolar brasileira. Esse movimento expressou, por sua vez, as tentativas de manutenção do monopólio educacional escolar pelo setor privado, especialmente, o confessional. A não sujeição ao oficial se fundamentava na defesa da "liberdade de ensino".

A partir dos anos de 1930, no âmbito da educação brasileira, a relação "público-privado" se tornou mais complexa, pois, ainda havia a preocupação do setor privado, principalmente o confessional, com um possível monopólio estatal da educação, uma vez que a defesa pelo direito à educação e pela expansão da escola pública se tornava cada vez mais evidente. Tal preocupação se ampliava, também, devido ao movimento nacional em prol da renovação da educação, movimento este que sistematizou a sua proposta, em 1932, por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esse Manifesto defendia, principalmente, a constituição e consolidação da escola pública laica, obrigatória e de coeducação (ROCHA, 1996, ROMANELLI 2003, SAVIANI, 2010). Nesse período, há um aprofundamento da divisão entre os chamados "reformadores" e os "conservadores", por conta da defesa de interesses distintos sobre a educação.

Os primeiros defendiam novos métodos pedagógicos e a expansão da escolaridade com base em investimentos do Estado, uma vez que a maioria da população não tinha condições de acessar o caminho educacional privado e a expansão da formação escolar pública era considerada uma das condições para o desenvolvimento econômico e social do país. Já os chamados "conservadores", em geral, eram representantes dos interesses católicos e defensores dos métodos tradicionais de ensino, defendiam a permanência do monopólio católico no campo educacional e lutavam contra a intervenção e predomínio estatal na educação (ROMANELLI, 2003, SAVIANI, 2010).

Sobre o embate entre os defensores da escola pública e da escola privada, Romanelli (2003, p. 143-144) apresenta o seguinte quadro:

As classes médias em ascensão reivindicavam o ensino médio, e as camadas populares, o ensino primário. Daí por que o movimento renovador

---

<sup>11</sup> O movimento pendular que o autor se refere diz respeito ao processo de "oficialização", "desoficialização" e "reoficialização". Esse movimento é identificado nos seguintes instrumentos oficiais: Decreto n. 8659, de 5 de abril de 1911, considerado o primeiro documento que assumiu a desoficialização do ensino, pois permitiu que as escolas fossem corporações autônomas administrativamente e didaticamente. Poucos anos depois, a reoficialização do ensino foi restabelecida por meio do Decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915, que estipulou o retorno da regulação do governo no que tange às instituições privadas de ensino (CURY, 2005).

compreendeu que havia chegado a hora de o Estado assumir o controle da educação e que, portanto, esta deveria ser gratuita e obrigatória, dadas as necessidades da nova ordem econômica em implantação. Mas a ala católica entendeu que a campanha em favor da escola pública, universal e gratuita redundaria no monopólio estatal da Educação. Não entendeu ela que nem o Estado tinha condições de materiais de implantar o monopólio, nem tinha a intenção de fazê-lo. A campanha em torno da escola pública foi uma campanha que, crescendo de intensidade na época, visava, antes de tudo, à concretização de um dos princípios máximos do movimento: o do direito *de todos* à educação.

O Manifesto de 1932, portanto, expressou o ideário da sociedade moderna e se preocupava com a necessidade de desenvolver um perfil de população urbana-industrial que, minimamente, tivesse o conhecimento escolar dito básico (leitura, escrita e cálculos básicos) e disciplina necessária para o trabalho industrial.

A Constituição Federal de 1934 considerou a educação como responsabilidade da família e dos poderes públicos, sendo que o direito à educação foi estipulado com base em algumas restrições, pois a obrigatoriedade se estendia somente aos alunos que estavam matriculados. Diante desses itens constitucionais, o direito à educação foi "[...] suficientemente mutilado para que nada obrigue [obrigasse] o Estado a um investimento maciço em educação pública" (ROCHA, 1996, p. 126).

A incorporação parcial do direito à educação, pela Constituição de 1934, ocorreu devido às tensões entre os grupos que defendiam a expansão da escola pública e os grupos que eram contrários a essa expansão, assim como pela impotência do Estado em expandir a rede de ensino pública.

Por outro lado, a iniciativa privada, temerosa por um monopólio estatal, pode encaminhar seus projetos educacionais com mais tranquilidade. Ainda que a Constituição de 1934 tenha atribuído como um dos deveres do Estado, o de educador, a expansão do setor público educacional, especialmente, em nível médio, estava longe de ameaçar a oferta do setor privado (ROCHA, 1996; ROMANELLI, 2003).

No período do Estado novo (1937-1945), o debate sobre a escola pública foi minimizado, sendo que o dever estatal junto à educação foi substituído pela atuação do Estado na forma de "suplementação" de recursos. Somente a partir da reabertura política em 1945, as disputas entre os defensores dos setores público e privado voltaram a ser evidenciadas, especialmente, na elaboração e texto final da Constituição de 1946 (ROMANELLI, 2003; VIEIRA, 2007).

Os embates traçados no processo de elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 4.024/61, explicitam parte das contradições entre público e privado no tocante às proposições para educação, principalmente, por meio dos seguintes anteprojetos de lei: o Projeto Mariani se aproximava mais dos interesses de expansão e melhoria da escola pública, por isso, minimizava os interesses privados e, o projeto conhecido como Substitutivo Lacerda que contemplou, prioritariamente, os interesses dos segmentos educacionais privados e conseqüentemente secundarizou a escola pública (FREITAG, 1980; MANFREDI, 2002, ROMANELLI, 2003; SAVIANI, 2010; VIEIRA, 2015).

O Projeto Mariani, que foi encaminhado à Câmara de Deputados em 1948, manifestava interesses populistas como a expansão da rede de escola gratuita para o ensino primário e secundário e equivalência dos cursos de nível médio. Por outro lado, o Substitutivo Lacerda

[...] omitia o parágrafo [da Constituição Federal de 1946] da gratuidade do ensino no Brasil, [o anteprojeto] era obviamente excludente. Nem por isso o projeto abdicava da subvenção do Estado, propondo que este financiasse a rede particular, a fim de assegurar a educação adequada de seus futuros cidadãos. Essa tarefa não lhe daria, porém, em contraposição, o direito de fiscalizar a rede particular. Foram justamente estes aspectos do projeto que levantaram uma onda de protestos entre intelectuais, pedagogos e liberais em todo o Brasil. Em seu "Manifesto dos Educadores" eles se opõem ao projeto, alertando o público e o governo sobre as implicações dessa proposta. Através desse manifesto, dão ainda início a uma campanha a favor da escola pública com a intenção de impedir a aceitação desse projeto como lei pela Câmara, Senado e Presidência da República (FREITAG, 1980, p. 57-58).

Em nome da liberdade de escolha, o Substitutivo Lacerda se posicionou a favor do desenvolvimento da escola particular e pela conseqüente retração da oferta pública, pois esta passou a ser considerada como complementar, caso alguma demanda não fosse garantida pela iniciativa privada, ou seja,

As **inovações** desse projeto [substitutivo Lacerda] em relação ao anterior [projeto de lei Mariani] e à legislação educacional vigente consistem em reduzir ao máximo o controle da sociedade política sobre a escola, restituindo-a, como instituição privada, à sociedade civil. Essa preocupação se traduz nos seguintes tópicos propostos: recorrendo ao direito e dever dos pais de educarem seus filhos, o projeto propõe que a educação seja predominantemente ministrada em instituições particulares e somente de forma complementar pelo Estado (sociedade política). Assim, os pais teriam a possibilidade de optar **livremente** pelo tipo de ensino que seus filhos receberiam (Id., Ibid., p. 57-58).

Contra o "Substitutivo Carlos Lacerda" surgiu o Movimento em Defesa da Escola Pública, movimento este que encaminhou à Câmara de Deputados um substitutivo que se aproximava do "Projeto Mariani"; no sentido de "reorganizar" o anteprojeto da LDBEN, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara apresentou um outro anteprojeto que se aproximava do substitutivo Lacerda que

[...] embora se distanciasse deste, em muitos pontos, manteve, todavia, o que lhe era essencial: seus fundamentos nos 'direitos da família' e o favorecimento da escola privada, relativamente a direitos, direção geral do ensino e recursos para a educação. A partir daí até a aprovação do projeto, as lutas ideológicas em torno da 'liberdade de ensino' atingiram o auge, com os educadores, de um lado, proclamando firmemente a necessidade de o Estado assumir sua função educadora e garantir a sobrevivência da escola pública, e com os educadores católicos, de outro lado, agora coadjuvados pelos donos de estabelecimentos particulares, afirmando o 'direito da família' e opondo-se ao pretense monopólio do Estado.

Na verdade, o que estava acontecendo era a retomada de uma luta iniciada décadas antes. Os aspectos ideológicos em jogo eram os mesmos de antes. No fundo, era uma nova investida das lideranças conservadoras contra a ação do Estado, que se separa da Igreja, com a Proclamação da República, e vinha, desde então, assumindo um papel que antes cabia a esta, com prioridade: o da educação (ROMANELLI, 2003, p. 176).

Sobre os movimentos de resistência ao conteúdo do Substitutivo Lacerda, Vieira (2015, p. 149-151) descreve o seguinte:

A resistência ao projeto de Diretrizes e Bases extravasou para outros domínios, em particular aos diretamente atingidos: educadores, mestres e alunos, que tiveram inestimável veículo de divulgação em várias publicações. É o caso dos jornais que difundiram objeções às proposições lacerdistas. Em janeiro de 1960, os representantes estudantis, aludindo à aprovação pela Câmara dos Deputados do substitutivo referente às Diretrizes e Bases da Educação Nacional, protestavam 'contra o desvirtuamento do projeto original, que coloca em grave risco o sistema brasileiro de educação pública'. E havia mais: para os estudantes, o projeto merecia 'a mais decidida repulsa, em virtude de modificar a tendência imperante, desde a Proclamação da República, de acelerar a democratização do ensino e da cultura através da escola pública. Não ficavam, porém, os representantes estudantis limitados a estes aspectos. Queriam descobrir o real significado da formação do Conselho Federal de Educação e de Conselhos Estaduais de Educação. Segundo eles, tais Conselhos mostravam o desejo de 'instalar oficialmente a ingerência das escolas particulares na orientação da política federal de Educação e na administração do sistema nacional de Educação!'. E os estudantes acabavam chegando a denunciar que 'prevalece uma orientação suicida, de franco favoritismo da escola particular em todos os níveis de ensino'.

As contradições entre público e privado, portanto, evidenciavam-se cada vez mais no contexto social e educacional brasileiro. De um lado, a articulação de movimentos sociais de diferentes vertentes, mas que tinham como ponto comum a

defesa da escola pública. Por outro lado, as reivindicações da iniciativa privada pela "regulamentação de seu direito de desregulamentação", ou seja, a escola privada buscava a regulamentação das condições necessárias para exercer a liberdade de ensino e garantir o recebimento de recursos financeiros públicos, sem o controle do Estado. Isto é,

[...] este era o aspecto central do problema: a iniciativa privada estava reivindicando para si a prioridade absoluta de ação e de proteção por parte do Estado e, para tanto, ela se opunha a que este exercesse a sua função democrática, que era a de fornecer educação ao povo, educação que, sendo pública, seria gratuita e, como tal entraria, em condições favoráveis, na linha de competição com a educação particular. Cabia, portanto, à iniciativa privada opor-se ao ensino oficial. Mas, não podia ela fazê-lo sem um mínimo de embasamento 'filosófico'. Daí, o seu apego 'aos direitos da família'. Obviamente, seus interesses não poderiam ser defendidos, se ela não colocasse esses 'direitos', como base de sustentação de suas reivindicações (Id., Ibid., p. 174-175).

Na versão final da LDBEN 4.024/61, observamos a síntese dessas disputas, pois a Lei assegurou o direito à educação e o setor privado garantiu o acesso aos recursos financeiros públicos, conforme os artigos abaixo mencionados:

Art. 2.o - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.  
Parágrafo único - À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3.o - O direito à educação é assegurado:

I - Pela obrigação do poder público e pela liberdade da iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor;

II - Pela obrigação do Estado de oferecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

Art. 4.o - É assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos.

Art. 5.o - São assegurados aos estabelecimentos de ensino público e particulares, legalmente autorizados, adequada representação nos Conselhos Estaduais de Educação e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados (BRASIL. LDBEN n. 4.024/61).

Esses artigos da LDBEN 4.024/61 representam o fortalecimento do direito à educação por meio da oferta pública, contraditoriamente, essa Lei também fortaleceu os interesses privados com a garantia do repasse de recursos financeiros públicos e a garantia da liberdade de ensino para as escolas particulares. A ideia de liberdade estava direcionada para o ensino e para o direito das famílias em escolherem o caminho educacional para seus filhos, seja o caminho público ou o caminho privado.

A LDBEN 4.024/61 atribui ao Conselho Federal de Educação e aos Conselhos Estaduais a função de distribuir bolsas de estudos e financiamento para os diversos graus de estudo, sendo assim, os representantes da iniciativa privada que estavam nos Conselhos tinham a oportunidade de direcionarem os recursos públicos de acordo com seus interesses (VIEIRA, 2015).

A presença de representantes dos setores privados em Conselhos de caráter deliberativo nos mostra que os empresários da educação almejavam (almejam) e disputavam (disputam) os espaços oficiais como forma de regulamentar seus interesses, portanto, **buscam o reconhecimento dos interesses privados no âmbito da esfera pública, seja no sentido de adquirirem recursos públicos, seja no sentido de instituírem as suas propostas de educação. Essa é uma das características da relação público-privado que se intensificou nos anos de 1990, especialmente, a partir da ampliação e diversificação de possibilidades de intervenção do setor privado, de diversos ramos da economia, na educação pública**, conforme expomos no final desse capítulo.

O período de elaboração da LDBEN 4.024/61, contudo, revelou o embate entre o setor privado escolar e a escola pública para além das questões pedagógicas, pois o conteúdo das discussões envolveu a centralização e descentralização do Estado diante da educação; os setores privados buscando assegurar o direito de receber recursos públicos ao mesmo tempo em que se recusavam a serem fiscalizados pelo Estado. Assim como ocorreu a ampliação de movimentos sociais de defesa da expansão e qualidade da escola pública.

No período do Regime Militar (1964-1985), a relação “público-privado”, na dimensão que envolve o financiamento público, configurou-se em dois sentidos: repasse de recursos públicos para as escolas privadas, especialmente, as profissionalizantes e pelos empréstimos realizados pelos governos brasileiros junto aos órgãos financeiros internacionais, como os Acordos MEC-USAID, o que estimulou, por exemplo, mudanças e/ou reformas na organização e no currículo escolar (ROMANELLI, 2003).

A tendência em repassar recursos públicos para as escolas privadas, foi mantida pela Lei 5.692/71, que fixou as Diretrizes e Bases para os antigos 1º e 2º Graus, conforme expressava o seu artigo 45,

as instituições de ensino mantidas pela iniciativa particular merecerão

amparo técnico e financeiro do Poder Público, quando suas condições de funcionamento forem julgadas satisfatórias pelos órgãos de fiscalização, e a suplementação de seus recursos se revelar mais econômica para o atendimento do objeto.

Parágrafo único. O valor dos auxílios concedidos nos termos deste artigo será calculado com base no número de matrículas gratuitas e na modalidade dos respectivos cursos, obedecidos padrões mínimos de eficiência escolar previamente estabelecidos e tendo em vista o seu aprimoramento (BRASIL, LDB 5.692/71).

No sentido exposto pela LDB 5.692/71, a garantia dos recursos públicos estava para as escolas particulares que apresentassem determinado padrão de estrutura e atendimento, padrão este que, teoricamente, seria supervisionado pelo Poder Público.

No que se refere à perspectiva defendida pela iniciativa privada, Cury (1992) assevera que até os anos de 1960, prevaleceu a defesa da "liberdade de ensino", mas com as mudanças econômicas e políticas dos anos de 1970, no Brasil, o discurso de defesa da escola privada recebeu novos argumentos que estavam embasados na lógica do "custo-benefício".

A argumentação como base na ideia do "custo-benefício" se pautava (ainda se pauta) na ideia de que a escola particular é "melhor administrada" se comparada à administração da escola pública, por isso, é mais eficiente, emprega melhor os recursos a fim de garantir com menores custos, os maiores e melhores benefícios. Portanto, segundo essa lógica, o envio de recursos públicos para a iniciativa privada seria justificado pela eficiência desse setor se comparado à ineficiência da escola pública. Nesse sentido, até os anos de 1970, coexistiram entre os grupos privados

[...] duas modalidades de discurso: aquele que repõe o argumento da família como *célula-mater* das relações societárias (daí o direito de escolha) e aquele que põe o argumento da relação custo/benefício.

E, ao que me parece, a hegemonia, no interior dos grupos voltados para esta atividade, não é mais detida pelos grupos confessionais católicos, mas por grupos empresariais presentes na FENEM - Federação Nacional dos Estabelecimentos do Ensino ou fora dela, e expressa no jornal da mesma (*Educação*), nos congressos da FENEN (CONEPE - Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino), em artigos de jornais da grande imprensa e, mais recentemente, através de um importante livro do prof. Roberto Dornas (1989), presidente da FENEN (Id., *Ibid.*, p. 35).

Se a ideia de liberdade de ensino, por meio dos argumentos de "direito de escolha da família" e/ou do "custo-benefício", foi enfatizada pelo setor privado, por outro lado, a defesa do direito à educação também foi fortalecida por meio das

reivindicações dos movimentos sociais<sup>12</sup>, especialmente, a partir dos anos de 1980 com processo de redemocratização do Brasil.

Desta maneira, o direito à educação aperfeiçoou-se a partir da Constituição de 1988, pois esta garante que a educação é um direito subjetivo, ou seja, "[...] diz do poder de ação que a pessoa possui de proteger ou defender um bem considerado inalienável e ao mesmo tempo legalmente reconhecido. Daí decorre a faculdade, por parte da pessoa, de exigir a defesa ou proteção do mesmo direito da parte do sujeito responsável (HORTA, 1998, p. 8)".

Atrelada ao direito à educação estava a questão da obrigatoriedade, pois "[...] a inclusão do direito à educação entre os direitos sociais se apresenta, ao mesmo tempo, como uma conquista e uma concessão, um direito e uma obrigação" (*Id.*, 1998, p. 10).

As políticas educacionais logo após a Constituição Federal de 1988, entretanto, se limitaram ao direito educacional de uma etapa escolar, o Ensino Fundamental. Essa restrição, por sua vez, dificultou o direito à educação para todos os níveis e/ou etapas de escolaridade.

Nos anos de 1980, a presença dos defensores da escola pública nos debates educacionais, representou um conjunto de conquistas no contexto das políticas públicas, como pode ser constatado na descrição feita por Oliveira (2010, p. 139)

A década de 80, no Brasil, apresentou-se como um período muito fecundo de conquistas democráticas para a sociedade brasileira e especificamente para a educação pública. Após vinte e um anos de ditadura militar, os anos 80 representaram o momento da abertura política, o que veio acompanhado

---

<sup>12</sup> "No final do período ditatorial, os educadores dispunham de importantes entidades acadêmicas – como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) e a Associação Nacional de Educação (Ande) – e trabalhistas – como a Central Única dos Trabalhadores (CUT), o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN), a Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras (Fasubra) e a Confederação dos Professores do Brasil (CPB) –, que, junto com outras, constituíram o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública (FNDEP), em 1986, objetivando interferir na elaboração da nova Carta Magna do país. Lançado em Brasília, em 9 de abril de 1987, com um Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita, o FNDEP tinha a denominação inicial de Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito. A realização da IV Conferência Brasileira de Educação, com o tema Educação e a constituinte, na Universidade Federal de Goiás, em Goiânia, em um ensolarado mês de agosto, especialmente luminoso como é característico da região Centro-Oeste brasileira, envolvia os debates em uma atmosfera de otimismo. Entre os participantes do evento – estudantes, jovens professores, intelectuais já reconhecidos –, o sentimento de que alternativas importantes estavam sendo forjadas era generalizado" (LEHER, 2010, p. 33).

de manifestações de luta dos trabalhadores muito diversas nas suas formas e conteúdos. Os trabalhadores da educação marcaram definitivamente essa década com as greves que promoveram nos finais dos anos 70 e início dos 80. O envolvimento da comunidade nas lutas em defesa da escola pública e de melhores condições de trabalho e remuneração dos professores imprimiu a essas greves uma legitimidade a que jamais se assistiu.

Tais manifestações tiveram como eixo as mudanças na gestão e na organização da educação e a valorização do magistério como profissão.

[...]

Os anos 80 foram singulares para os trabalhadores da educação no reconhecimento de sua condição profissional e na redefinição de sua identidade como trabalhadores. As pesquisas da época revelam os movimentos desses trabalhadores em busca de uma escola pública democrática que contemplasse as condições de trabalho como fator indispensável à realização de um ensino de qualidade. Contudo, esses movimentos não foram suficientes para forjar condições de trabalho que correspondessem às necessidades de uma educação pública, democrática e para todos, como tem pretendido, pelo menos nas intenções proclamadas, as reformas educacionais da última década.

Do ponto de vista da defesa da escola pública, a luta de segmentos e/ou movimentos sociais, especialmente os movimentos vinculados aos professores e estudantes, reivindicava a expansão da escola pública em todos os níveis. Essa expansão estaria associada ao pleno financiamento do Estado, portanto, ao custeio público que permitisse condições didático-pedagógicas e políticas auxiliares e/ou complementares que contribuíssem para que o aluno acessasse e permanecesse na escola.

Para os defensores da iniciativa privada, o empenho do Estado em ampliar o repasse de recursos para a escola pública seria oneroso para os cofres públicos. Por isso, continuaram a sugerir que o atendimento público educacional ocorresse somente como suplemento ao particular, o qual deveria ser priorizado, pois ofereceria melhores resultados de custo-benefício do que o público.

Diante do exposto, reafirmamos nossa compreensão de que o

[...] campo educacional escolar é um campo de disputas ditado pelo antagonismo entre interesses confessionais, públicos (de caráter secularizante – porque voltados à universalidade, à obrigatoriedade e à gratuidade) e empresariais. E esse antagonismo pode estruturar-se do ponto de vista concepcional, do ponto de vista organizacional (leve-se em conta, por exemplo, a gestão escolar, as dimensões curriculares), ou do ponto de vista político-educacional (ARAUJO, 2005, p. 131).

A partir de 1990, as restrições do Estado na oferta e financiamento de políticas públicas, contribuiu para a ampliação do setor privado de educação, como ocorreu, enfaticamente, na Educação Profissional e na Educação Superior, que

tiveram uma significativa expansão nos segmentos privados em detrimento da redução da oferta pública dessa modalidade e nível educacional. Em conjunto com o setor empresarial da educação, ONGs, Fundações, Institutos, entre outras instituições representantes do empresariado, passaram a ganhar espaço na prestação de serviços públicos (CIAVATTA 2002; FRIGOTTO, 2002; LEHER, 2010).

Os elementos constituintes da relação público-privado, apresentados nessa subseção da Tese, retratam o processo de disputa entre sujeitos, grupos/movimentos e classes sociais que defendem a escola pública ou a escola privada. Por isso, esses grupos disputam espaços e reivindicam a regulamentação dos seus interesses no contexto do Estado *stricto sensu*, seja por meio de políticas educacionais, leis e garantia de recursos financeiros. Portanto, o que evidenciamos desse processo de disputa entre "direito à educação" e "liberdade de ensino" é que a expansão de um, pressupõe a retração do outro.

Como maneira de justificar o repasse de recursos públicos para o setor privado educacional, são utilizados argumentos como: as famílias são livres para escolherem onde e de que maneira querem educar seus filhos, por isso, seria justo o Estado (*stricto sensu*) auxiliar com subsídios públicos o desenvolvimento da escola particular, escola esta que as famílias teriam o direito de escolher para educarem seus filhos; a "eficiência" atribuída à escola particular, comparada com a ineficiência da escola pública, é outro argumento utilizado pelo setor privado para justificar o repasse de verba pública para as escolas privadas.

Essas justificativas foram incorporadas por regulamentações oficiais e, de certa forma, contemplaram, no decorrer da história da educação brasileira, tanto os interesses das escolas confessionais que encampam a bandeira da "liberdade de ensino", como os interesses dos empresários da educação que defendiam (defendem) a ideia de "custo-benefício".

Contudo, a análise da constituição da relação público-privado na educação a partir das disputas entre escola pública e escola privada, remete-nos às contradições que envolvem a sociedade política e a sociedade civil, pois ambas são espaços de disputas entre grupos e classes sociais distintas, sendo que a primeira é o *locus* que legitima projetos e que pode garanti-los na forma da lei, na forma de direitos que atendem interesses privados ou públicos. Esse processo tem a ver com as disputas entre os grupos sociais para assumir e/ou intensificar a sua direção cultural no contexto da sociedade política e sociedade civil.

No sentido de aprofundar a hegemonia do empresariado no contexto educacional, são desenvolvidas algumas explicações como a do “custo-benefício” que, de acordo com que mencionamos anteriormente, se evidenciou nos anos de 1970, no âmbito da educação brasileira, como uma justificativa para o repasse de verba pública para a escola privada e, atualmente, tem sido amplamente utilizada como estratégica teórica-metodológica para justificar a ampliação do setor “público não-estatal” e do empresariado de vários ramos da economia no contexto da escola pública, por meio de argumentos de que o setor privado é eficiente e o setor público ineficiente, por isso os serviços e as técnicas de gerenciamento privadas deveriam ser copiadas pelo setor público. Nesse sentido, o empresariado brasileiro, munido de diferentes estratégias de intervenção na educação pública, busca consolidar como consensual o seu padrão cultural no âmbito da sociedade política e no conjunto das instituições públicas, conforme veremos na próxima subseção.

### 1.2.2 A Reforma do Aparelho do Estado brasileiro dos anos de 1990: intensificação de velhas e o desenvolvimento de novas tendências para a relação público-privado

Se as disputas entre escola pública e escola privada, denotam uma nítida fronteira entre “público” e “privado”, a partir dos anos de 1980, novas tendências da relação público-privado na educação não apresentam de forma tão evidente essas fronteiras, especialmente, a partir da intensificação da privatização<sup>13</sup> e da terceirização de instituições e serviços públicos vinculados ao Estado *stricto sensu*; o surgimento e/ou reconhecimento do chamado “público não-estatal” e do “terceiro setor”<sup>14</sup>; a intensificação e regulamentação de diversas formas de Parcerias Público-

---

<sup>13</sup> “O processo de privatização no Brasil, embora só tenha tomado impulso efetivo a partir de 1990, iniciou-se no começo dos anos 80, com a “reprivatização” de empresas que haviam sido absorvidas pelo Estado. No período 1981/89, foram vendidas 38 empresas, na sua maioria de pequeno porte, tendo sido arrecadados apenas R\$ 700 milhões. [...]”

Uma nova fase começou em 1990, com o lançamento do Programa Nacional de Desestatização. Este processo teve duas fases bem marcadas. Durante o governo Collor foram privatizadas 15 empresas por um valor total de R\$ 4,7 bilhões, sendo a quase totalidade em títulos ou transferências de dívidas. No período do Presidente Itamar foram privatizadas 18 empresas por um total de R\$ 5,8 bilhões, com um aumento muito expressivo nos valores em moeda corrente, tendência que será reforçada no futuro governo. A maior parte das empresas privatizadas pertence aos setores de siderurgia, petroquímica e fertilizantes” (CARDOSO, 2008, p. 89).

<sup>14</sup> A constituição do terceiro setor ou “público não-estatal”, teoricamente é fundamentada, por meio da chamada “Terceira Via” na perspectiva desenvolvida por Anthony Giddens. A partir da discussão que faz sobre social-democracia e neoliberalismo, o autor tece a seguinte formulação: “Vou supor que “terceira via” se refere a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa a adaptar a social-democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das duas ou três

Privado, entre outras formas e tendências da relação público-privado.

Para analisarmos as reconfigurações da relação “público-privado”, a partir dos anos de 1980 até o atual momento, partiremos da ideia de coexistência entre instituições educacionais, ideia esta contemplada pela Constituinte de 1988.

Entendemos que essa ideia sintetiza a atual tendência da relação público-privado na educação, pois ao mesmo tempo em que conota uma “naturalização” da harmonia entre público e privado, legitima a concorrência entre estes setores.

Nesse sentido, o texto constitucional reconhece a coexistência, conforme o inciso III do Art. 206, como o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (BRASIL, 1988).

A ideia de coexistência entre público e privado remete à disputa de dois ou mais entes pelo mesmo objeto e ao mesmo tempo. Por isso, a existência de um dos entes pressupõe a existência do outro, como já observamos anteriormente nas considerações conceituais dos termos “público” e “privado”. Com base nessa compreensão de coexistência, Cury (2005, p. 22) analisa que

[...] a Constituição indica uma espécie de concorrência assumida na acepção de direitos iguais buscados por pessoas diferentes. Trata-se, pois, de uma simultaneidade de sujeitos com pretensões sobre um objeto, sem que isso deixe de significar competição sobre um assunto em que os concorrentes possuem igualdade de direitos.

O reconhecimento legal da coexistência entre público e privado, na educação brasileira, regulamenta a concorrência entre os dois setores, inibe a prerrogativa de que a escola pública é padrão a ser seguido pelo setor privado, como foi instituído desde o período imperial, assim como estipula a igualdade de direitos entre os dois setores e extingue a condição de que a educação privada é concessão do Estado, pois “a noção de coexistência institucional (art. 206, III) acabou por deslocar a categoria concessão para a de autorização e avaliação de qualidade (art. 209)” (Id., Ibid., p. 24).

Sendo assim, a partir da Constituição de 1988, a concessão do Estado à rede privada dá lugar à autorização e a avaliação da qualidade realizada pelo Estado. Nesse sentido, escolas e cursos privados precisam de autorização de órgãos oficiais para que seus trabalhos e os seus certificados sejam reconhecidos

---

últimas décadas. É uma terceira via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social-democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo” (GIDDENS, 2005, p. 35-36).

oficialmente, ou seja,

No Brasil, a educação privada sempre teve seu reconhecimento e possibilidade de atuação nos sistemas de ensino sob o regime de concessão ou de autorização. Isso significa que os sistemas de ensino que têm no poder estatal seu lugar próprio concedem ou autorizam a possibilidade de estabelecimentos privados não só oferecerem o ensino, como também terem seus certificados ou diplomas equiparados aos dos estabelecimentos públicos.

Desse modo, é real a competência privativa do Estado como emissor de certificados e diplomas com validade nacional, cuja capacidade pode ser delegada para sujeitos não-estatais. Mas é real também que essa delegação a sujeitos privados idôneos esteja *sub lege*.

Portanto, a liberdade de ensino no Brasil é uma atividade aberta a quem queira se submeter aos trâmites legais, especificamente àqueles que direcionam a educação escolar como um bem público. Além disso, a liberdade de ensino apoia-se na pluralidade de concepções e de iniciativa, como convém a uma sociedade que não exclui a capacidade de empreendimento de indivíduos ou de grupos associados (Id., 2008, p. 17).

Essa possibilidade de o setor privado ter o seu trabalho educacional como "oficial", perpassa, por exemplo, pela diferenciação dos conceitos de serviços públicos próprios e impróprios, de acordo com as definições do direito administrativo. Já expusemos esses conceitos no início do capítulo e retomaremos aqui:

[...] serviços públicos próprios são aqueles que, atendendo a necessidades coletivas, o Estado assume como seus e os executa diretamente [por meio de seus agentes] ou indiretamente [por meio de concessionários ou permissionários]. E os serviços públicos impróprios são os que, embora atendendo também a necessidades coletivas, como os anteriores, não são assumidos nem executados pelo Estado, direta ou indiretamente, mas apenas por ele autorizados, regulamentados e fiscalizados; eles recebem impropriamente o nome de serviços públicos porque atendem a necessidades de interesse geral; vale dizer que, por serem atividades privadas, são exercidas por particulares mas, por atenderem a necessidades coletivas, dependem de autorização do Poder Público, sendo por ele regulamentados e fiscalizados; ou seja, estão sujeitos a maior ingerência do poder de política do Estado (DI PIETRO, 1993, p. 88 *apud* CURY, 2005, p. 24-25).

Nesse sentido, a educação como interesse público, além de ser uma bandeira da educação/escola pública, tem se tornado um dos argumentos da iniciativa privada para justificar a liberdade de ensino e de escolha dos sujeitos entre escola pública e escola privada. Esses argumentos, de acordo com a citação acima, são respaldados pelas legislações e reconhecidos como serviços públicos impróprios, por não estarem diretamente vinculados à sociedade política.

A Constituição Federal, nos Artigos 295, 209 e 213, classifica as instituições

escolares em públicas e privadas. Estas, são divididas em privadas lucrativas e não-lucrativas. Sendo que as escolas privadas não-lucrativas são subdivididas em comunitárias, filantrópicas e confessionais (BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERA, 1988).

Essa classificação é pertinente, inclusive, para a identificação dos beneficiários dos recursos públicos, uma vez que as escolas comunitárias, filantrópicas e confessionais recebem diretamente esses recursos.

**Essa lógica de coexistência de instituições públicas e privadas lucrativas e não-lucrativas, considera como prestadoras de serviços públicos, as diversas instituições que prestam atendimento na área da educação, incluindo as não-escolares, como Fundações, Institutos, ONGs, OSCIPs, OS, instituições estas que muitas vezes são segmentos de empresas privadas de diversos setores da economia.**

A chamada Reforma do Aparelho do Estado, dos anos de 1990, intensificou e diversificou as possibilidades de instituições educacionais ou prestadoras de serviço educacional atuarem em parceria com o poder público, sendo que este, em geral, subsidia parte dos serviços prestados, com isso, exercendo a função suplementar.

Essa característica do Estado vem se intensificando desde os anos de 1980, pois apesar do aumento das demandas por serviços públicos nas áreas sociais, especialmente a partir do Governo Sarney, tais demandas não foram contempladas e as ofertas de bens e serviços dos Estados se pautaram pelo complemento de programas "emergenciais e assistencialistas", muitas vezes com intenções eleitoreiras e clientelistas (BONAMINO, 2003).

As ações emergências e assistencialistas, a partir desse período, aliaram-se à descentralização do governo federal, atribuindo grande responsabilidade aos municípios e entes federados com relação à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Na análise de Bonamino (2003, p. 260-261), percebemos os diferentes interesses e argumentos voltados para a defesa da descentralização política:

O consenso gerado em torno da descentralização das ações governamentais se configurou desde os anos de 1980 como uma mudança necessária à reorganização das bases institucionais de um novo poder. Por um lado, a descentralização respondia à necessidade do governo central de enxugar suas responsabilidades diante do aguçamento da crise

financeira e da ineficiência do Estado brasileiro para responder às pressões da sociedade por bens e serviços de natureza social. Nesse plano, descentralizar tinha o significado de transferir responsabilidades e de desafogar a agenda do governo no plano federal.

Por outro lado, atendia a interesses políticos das elites governamentais de base local que reivindicavam a ampliação de seus espaços no poder tolhidos pela centralização. Respondia, assim, à busca de legitimidade política e de ampliação das bases eleitorais de grupos no poder que estavam, mais do que nunca, dependentes das alianças políticas de base local ou regional.

Por último, para os movimentos sociais e para os partidos políticos de esquerda, descentralizar significava democratizar as ações do governo e, principalmente, o estabelecimento de novas relações entre o Estado e a sociedade, que poderiam consubstanciar modelos participativos de gestão. Nessa variante, descentralizar tinha o sentido de recuperar prerrogativas ou de dotar os estados e municípios de novos poderes que, de alguma maneira, tinham sido esvaziados em mais de duas décadas de autoritarismo militar.

A descentralização do governo federal como contraponto ao Estado autoritário, no entanto, não teria ganhado as proporções que foram tomadas no Brasil, se não estivessem ocorrendo, desde meados dos anos de 1970, uma profunda crise estrutural e política no contexto do capitalismo mundial<sup>15</sup>.

Como parte desse contexto, o Brasil, juntamente com o fim do governo centralizador, encaminhou medidas de reforma do aparelho do Estado, reforma esta que ficou mais perceptível a partir dos anos de 1990, com a criação do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Aparelho do Estado (MARE), que foi comandado pelo então Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. Em 1995, o MARE elaborou o "Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado".

O princípio da reforma do Estado, pautado no modelo gerencial e exposto pelo MARE (1995, p. 12), se sustenta na ideia de que o Estado precisa redefinir o seu papel no sentido de deixar "[...] de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento."

A perspectiva de um Estado regulador e não necessariamente executor dos serviços de interesse público, diminui a sua atuação nas políticas públicas e aumenta a atuação da iniciativa privada, por exemplo, por meio do denominado "público não-estatal". Tal perspectiva de Estado é descrita pelo documento do MARE com o seguinte teor:

---

<sup>15</sup> Nos países do capitalismo central essa crise ocorreu no período de 1965 a 1973, principalmente pela decadência do modelo de acumulação de riquezas chamado de fordismo e pela decadência do Estado Keynesiano (HARVEY, 2002).

No plano econômico o **Estado é essencialmente um instrumento de transferências de renda**, que se torna necessário dada a existência de bens públicos e de economias externas, que limitam a capacidade de alocação de recursos do mercado. Para realizar essa **função redistribuidora ou realocadora o Estado coleta impostos e os destina aos objetivos clássicos de garantia da ordem interna e da segurança externa, aos objetivos sociais de maior justiça ou igualdade, e aos objetivos econômicos de estabilização e desenvolvimento**. Para realizar esses dois últimos objetivos, que se tornaram centrais neste século, o Estado tendeu a assumir funções diretas de execução. As distorções e ineficiências que daí resultaram deixaram claro, entretanto, que **reformular o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais**. Neste plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que no entretanto não está tão claro: **a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de “publicização”** (Id., Ibid., p. 12-13) [Grifos nossos].

Sobre o papel do Estado na economia, segundo a citação acima, este passou a ser considerado como um instrumento de arrecadação e transferência de recursos oriundos de impostos. E ainda, segundo essa citação, os destinos da renda pública seguiriam três caminhos: renda pública para manter a ordem interna e externa do país; para fins sociais considerados de "maior justiça ou igualdade" e para a estabilidade e desenvolvimento da economia, sendo que o repasse de recursos públicos seriam destinados para os órgãos públicos, para setores privados voltados para atividades livres do mercado e para o setor "público não-estatal", setor este que justifica a sua existência diante da diminuição ou total ausência de ações do Estado nas áreas sociais. O setor "público não-estatal", por sua vez é representado

[...] pelas Organizações Sociais (OS). Tais Organizações Sociais constituíam associações civis, portanto organizadas de acordo com o Código Civil (prestação de serviços), descartando a legislação social contida na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e barateando o custo da mão de obra.

As Organizações Sociais apareceram como fator de privatização de diversas áreas da Política Social no governo de Cardoso. Destinaram-se a prestar serviços públicos. Embora não lucrativas pela lei, as Organizações Sociais poderiam receber bens, financiamento e funcionários públicos, a fim de cumprir metas existentes no Contrato de Gestão, aprovado pelos ministérios. Os salários e o emprego de recursos pelas Organizações Sociais não obedeciam a normas e vinculações com a administração estatal e unicamente deviam constar do Orçamento Nacional (VIEIRA, 2015, p. 657).

De modo geral, consideramos que a reforma do Estado brasileiro se manifestou na esfera educacional de diferentes formas e abrangências, ou seja,

[...] medidas como a contenção do gasto público e a reforma político-institucional indicavam que o Estado deixasse de ser o responsável prioritário pelo financiamento e manutenção da educação básica e passasse a exercer a função de “gestor” dessa mesma educação. Para tanto, em vez de investir diretamente recursos públicos e manter um aparato administrativo condizente com a oferta de serviços educacionais em massa, caberia ao Estado induzir “parceiros” (sociedade civil, empresas, níveis inferiores de governos, etc.) a se responsabilizarem por essa oferta ou por parte dela, resguardando-se a tarefa de definir o produto educacional a ser atingido e os mecanismos para aferição da qualidade desse produto (ADRIÃO 2006 *apud* ADRIÃO e BORGHI, 2008, p. 100-101).

Essas mudanças no contexto da sociedade política e da sociedade civil contribuíram para que novas formas e conteúdos passassem a compor a relação público-privado, pois

[...] em função da reforma vivenciada pelo Estado brasileiro e em consonância ao processo de mundialização em curso, a questão público e privado ganha novos contornos [...].

**Tais processos redirecionam a própria definição de público e privado, natureza e caráter, possibilitando novas classificações tais como: público, privado, estatal, comunitário, público não-estatal, terceiro setor, quase mercado, privado, porém público, dentre outras** que, por vezes, objetivam apresentar tal embate por meio de simulacros, adjetivações, sem contribuir para avanços no tocante à apreensão dos novos conteúdos político-ideológicos desse processo de complexificação e de disputas sociais.

Assim, no caso brasileiro esse processo, marcado por meio de novas e complexas interpretações das esferas pública e privada, transfigura por vezes a atuação estatal sem, contudo, alterar a hegemonia da égide privatista e clientelista que o sustenta. Tal processo permite novos arranjos sociais marcados por natureza e caráter ambíguos dos processos de gestão e financiamento no campo educativo, contribuindo, desse modo, para a complexificação dos marcos fronteiriços entre a esfera pública e privada (DOURADO, 2008, p. 10). [Grifos nossos].

De acordo com o autor, na atualidade, as definições de público e privado transitam por várias classificações, por isso, aparentemente, aumentaram as variações de segmentos/setores/esferas, inclusive, com explicações político-ideológicas, que chegam a sugerir o fim da contradição entre público e privado. Sobre essa complexidade e multiplicidade de arranjos entre público e privado, no que tange às prestações de serviços e ofertas de bens,

[...] os estudiosos das políticas sociais [passam] a considerar o setor privado e os movimentos de privatização de um ponto de vista mais amplo. Trata-se de uma perspectiva que considera os diferentes mecanismos que levam ao encolhimento da presença do Estado e que incluem movimentos de diminuição do investimento e gasto estatal, de eliminação do papel produtivo e distributivo do Estado, ou mesmo que restringem as atividades estatais reguladoras e de gestão.

Essa perspectiva ampla também concebe o setor privado num sentido muito mais geral do que como sinônimo de setor privado lucrativo. Entendido como não-estado, o setor privado passa a incluir atividades informais, associações voluntárias, corporações privadas não-lucrativas e organizações não-governamentais, que, em conjunto, formam o chamado setor privado não-mercantil, não-lucrativo ou terceiro setor (DRAIBE, 1989 *apud* BONAMINO, 2003, p. 255).

As possíveis ressignificações e tendências da relação entre os setores público e privado, especialmente a partir da Reforma do Aparelho do Estado, no Brasil, desenvolvem diferentes formas e conteúdos para a relação público-privado no contexto educacional, sendo que as disputas entre escola pública e escola privada permanecem, mas se intensificam os processos de intervenção do empresariado de diferentes ramos da economia, no contexto da educação pública, conforme discorreremos na próxima subseção.

#### 1.2.2.1 Formas-Conteúdos da atuação do empresário no contexto da educação pública brasileira

Nesse capítulo, a nossa análise tem mostrado que uma das formas de constituição da relação público-privado inclui as disputas entre escola pública e escola privada. No atual momento histórico, entretanto, a relação público-privado também apresenta variações que se referem às articulações da educação pública, em todos os níveis de ensino e modalidades de educação, com outras instituições, que necessariamente não são da área da educação, como as empresas privadas de vários setores da economia, muitas vezes representadas por ONGs, OSCIPs, Institutos e Fundações.

Para apresentarmos algumas variações e tendências da relação público-privado a partir desse contexto, escolhemos três maneiras<sup>16</sup> de atuações dos

---

<sup>16</sup> Identificamos, também, outras possibilidades de parceria entre público e privado, pois ao se considerar a educação como uma mercadoria e não como um direito social, a “comercialização” da educação se diversificou para além das mensalidades das escolas privadas, uma vez que encontramos uma variedade de produtos educacionais para serem vendidos, tais como: assessorias, materiais didáticos, apostilas, *softwares*, cursos de formação de professores, consultorias pedagógicas e de gestão escolar, entre outras “opções de produto” que estão no “mercado

segmentos denominados de “público não-estatal” e de instituições representantes das empresas privadas, no contexto da educação pública. São elas: a) Parceria Público-Privada na Educação - ações de instituições privadas e/ou suas representantes que recebem verbas públicas para desenvolverem trabalhos na área educacional em substituição ao trabalho da escola pública; b) trabalho voluntário independente como “responsabilidade” do cidadão e trabalho voluntário institucional como “responsabilidade” da empresa; c) instituições como ONGs, Fundações e Institutos, consideradas sem fins lucrativos e vinculadas às empresas privadas, que atuam como prestadoras de serviço educacional ou na intervenção direta junto à escola pública.

Aqui, essas formas são apresentadas em separado, para fins de organização da nossa exposição, mas compreendemos que elas se arranjam entre si e são maneiras de ampliar a dimensão privada no contexto da relação público-privado presente na educação. Entendemos que a maneira citada na letra “c”, logo acima, é a que mais se aproxima da atuação do Instituto Unibanco no contexto do Ensino Médio, por isso, enfatizaremos a discussão sobre essa forma.

a) Parceria Público-Privada na Educação: ações de instituições privadas que recebem verbas públicas para desenvolverem trabalhos na área educacional em substituição ao trabalho da escola pública

A PPPE, a partir de convênios entre poder público e iniciativa privada, seja ela representada diretamente por uma empresa ou por uma ONG, Instituto ou Fundação, entre outras, se intensificou nos últimos anos na educação brasileira, especialmente em duas etapas da Educação Básica, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Com base na análise do Instituto Ayrton Senna, Adrião e Peroni (2009, p. 6) asseveram que “as parcerias público-privado se evidenciam muito mais em âmbito municipal, pois esta esfera governamental apresenta maiores dificuldades político-administrativas” para efetivar o direito à educação garantido por lei.

Os municípios, portanto, estabelecem “parcerias” com instituições privadas de viés filantrópico, confessional, comunitário e ONGs. Uma das justificativas para as PPPs, decorria da prioridade que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do

---

educacional”. São “produtos” da chamada “indústria especializada em PPPs, de acordo com a expressão utilizada por Robertson e Verger (2012).

Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) atribuía ao Ensino Fundamental, tendo em vista que a Educação Infantil deve ser ofertada com recursos municipais, uma das alternativas dos municípios foram (são) as Parcerias Público-Privado para viabilizar o atendimento dessa etapa da Educação Básica.

É preciso sublinhar que essas parcerias permaneceram, após a substituição do FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), isso porque o novo Fundo as possibilitou e porque as PPPs se consolidaram como opções dos governos municipais para atenderem as demandas por Educação Infantil. Sobre esse aspecto, Arelaro (2008, p. 63) analisa o seguinte:

É difícil imaginar que, com todas as facilidades que a regulamentação do Fundeb concedeu às relações público-privadas na educação, as esferas públicas empenham-se para construir alternativas de atendimento diferentes das que se vêm consagrando como as mais ágeis e viáveis para o atendimento, em especial o emergencial, das crianças pequenas, com a significativa (des) responsabilização do Estado pelo atendimento educacional direto.

Com base na citação acima, notamos que o sistema de parcerias é tomado como “vantajoso” pelos municípios, pois dispensa ou diminui os investimentos em serviços e em estabelecimentos municipais. Observamos, a partir do estudo de Arelaro, que a relação “público-privado” pautada na necessidade de atender a demanda por Educação Infantil, assim como os escassos recursos municipais para contemplar essa demanda, contribuem para o desenvolvimento de instituições privadas com certo nível de autonomia do sistema educacional municipal ou estadual.

O desenvolvimento do setor “público não-estatal” ocorre no sentido de prestar serviços de interesse público com a possibilidade de definir o conteúdo, o sentido e a forma de execução desse serviço. Com isso, as instituições privadas se desenvolvem com autenticidade e com independência dos governos que buscam as suas “parcerias” (ARELARO, 2008).

Se considerarmos a luta das escolas privadas pela desregulamentação de suas ações, como vimos no início desse capítulo, podemos dizer que as instituições filantrópicas, ONGs, Fundações, Institutos, entre outras do chamado “público não-estatal” ou de instituições diretamente denominadas de privadas, intensificaram a “liberdade de ensino”, ao menos em casos como o analisado por Arelaro (2008), em que essas instituições possuem a “liberdade” para definirem diretrizes e executá-las

sem o controle do poder público e sem seguirem as orientações de Diretrizes Curriculares e demais normativas que estão postas para a educação escolar, com isso, o conjunto de instituições do setor “público não-estatal” desenvolvem uma espécie de sistema de educação paralelo ao oficial.

No mesmo sentido que expusemos acima, as análises de Adrião e Borghi (2008, p. 108), sobre a educação pública em São Paulo, durante o ano de 2005, demonstram que

Mesmo que de maneira incipiente, parece que a delegação de maiores responsabilidades para os municípios paulistas tem, senão gerado, ampliado a busca do setor público pelo apoio privado, tanto mais quando se acompanha, como no caso paulista, a omissão do governo estadual em relação ao ilusório Regime de Colaboração (Id., Ibid., 2008, p. 108).

Notamos, que a partir da Reforma do Estado brasileiro e das reconfigurações da relação público-privado, como os casos analisados por Arelaro (2008), Adrião e Borghi (2008), ocorreu uma minimização da atuação da sociedade política nas ações públicas e uma ampliação das Parcerias Público-Privado com ampla participação da sociedade civil, por intermédio de instituições privadas denominadas de não-lucrativas. Sob esta ótica, consideramos a

premissa de que a política educacional é parte da redefinição do papel do Estado, quer dizer, não a entendemos como uma relação de determinação, mas como partes de um mesmo movimento deste período particular do capitalismo. Neste contexto, a relação público/privado ganha novos contornos, repassando para o público não-estatal ou o privado a execução das políticas, ou mudando a lógica de gestão do público, tendo como parâmetro o privado, por julgá-lo padrão de eficiência e produtividade, com profundas consequências para a construção da gestão democrática da educação” (PERONI, 2008, p. 111).

A autora, ao analisar, com base na gestão escolar, as consequências das PPPs entre duas redes municipais do Rio Grande do Sul com o Instituto Ayrton Senna, no período de 2006-2007, constatou que

Por meio das parcerias, podemos verificar principalmente dois movimentos: o público não-estatal e o quase-mercado, pois as instituições que fazem parceria com o sistema público são do Terceiro Setor, ou chamadas de públicas não-estatais, e as parcerias ocorrem como forma de estabelecer a lógica do privado no público, o chamado quase-mercado (Id., Ibid., p. 115).

A autora mostra que as PPPs têm intensificado, no contexto do Estado, a do

tendência do chamado quase-mercado. Essa tendência considera o mercado como parâmetro orientador das atividades de interesses públicos ou até mesmo das instituições públicas, ou seja,

[...] a propriedade permanece sendo estatal, mas a lógica de mercado é que orienta o setor público, principalmente por acreditar que o mercado é mais eficiente e produtivo do que o Estado. É interessante destacar que, apesar da estratégia principal do neoliberalismo ser a privatização e da Terceira Via ser o terceiro setor, as duas teorias sustentam este pensamento: "Surge assim, a noção de 'quase-mercado' que, tanto do ponto de vista operativo quanto conceitual, diferencia-se da alternativa de mercado propriamente dita, podendo, portanto, ser implantada no setor público sob a suposição de induzir melhorias" (OLIVEIRA; SOUZA, 2003, *apud* Id., *Ibid.*, p. 115).

As intervenções do setor privado, seja por meio de suas instituições ou emprestando a lógica do mercado para a administração pública, estão fortemente estruturadas nos argumentos que qualificam o setor público como oneroso e sem eficiência.

De acordo com a análise do início desse capítulo, essas afirmações servem de justificativa para ampliar a intervenção do setor privado no contexto educacional e para que esse setor receba recursos financeiros públicos, sendo que com o desenvolvimento do setor "público não-estatal", além das escolas privadas outras instituições passaram a se valer dessas justificativas e dos recursos públicos.

Sob essa ótica, a administração pública deve seguir a lógica do mercado como regra de eficiência e de qualidade. Tais ideias estão presentes na gestão voltada à educação, conforme a análise de Peroni (2008, p. 125-126) no tocante as parcerias entre duas redes municipais do Rio Grande do Sul com o Instituto Ayrton Senna, isto é,

No caso das parcerias, verificamos que a gestão democrática fica muito prejudicada quando, desde o secretário de Educação até os professores, as tarefas são definidas por um agente privado. Questionamos o que significa o sistema público abrir mão de suas prerrogativas de ofertar educação pública de qualidade e comprar um produto pronto, desde o currículo escolar - já que, como vimos, as aulas vêm prontas e os professores não podem modificá-la - até a gestão escolar (monitorada por um agente externo), e transformar os sujeitos responsáveis pela educação em burocratas que preenchem muitos papéis.

No caso analisado pela autora, o Instituto interveem na educação municipal, independentemente de qualquer normativa oficial e leis voltadas à educação, propondo uma organização do trabalho pedagógico, extremamente fechada num

pacote educacional pautado nos parâmetros do mercado, por meio das ideias "eficiência" e de "qualidade". Esse contexto pesquisado por Peroni (2008) representa a lógica predominante das ações de Institutos, Fundações e ONGs no contexto da escola pública.

Existe, portanto, uma tendência à liberdade de ensino e ao recebimento de recursos financeiros públicos, atrelada ao desenvolvimento e atuação do setor "público não-estatal". Essa tendência está presente na forma-conteúdo adotada pelo Instituto Unibanco para intervir nas escolas públicas que oferecem o Ensino Médio, conforme análise apresentada no terceiro capítulo.

A instituição da lógica de quase-mercado também é observada na educação superior. Dias Sobrinho (2002, p. 10) analisou, nos anos de 1990, os sentidos que a privatização assumia nesse nível de educação e constatou que

[...] Na educação não se trata necessariamente de privatização no sentido que esta se deu em outros setores das administrações centrais, isto é, de venda de empresas públicas para o capital privado. Tampouco a questão se restringe só ao pagamento ou não de matrículas e taxas. O fenômeno é mais amplo e em alguns casos assume formas e sentidos bastante sutis e ainda não suficientemente claros, na educação superior.

Ainda que consideradas as especificidades do período analisado pelo autor, o sentido exposto por ele à privatização da educação vai além da condição de ser ou não uma instituição privada, **pois uma instituição pode ser pública e ser administrada pela lógica privada**. Essa é a perspectiva que Peroni (2008) também constatou na pesquisa sobre o Ensino Fundamental.

As PPPs têm se estendido, portanto, para a atuação de instituições privadas no contexto da escola pública, na elaboração de políticas públicas para educação e na atuação direta na gestão e no currículo escolar.

O interesse dos empresários pela educação pública está relacionado às questões de competitividade e aumento da produtividade e, sob o discurso de responsabilidade social, a educação é adotada como bandeira das empresas [...] pelo fato de carregar uma forte aceitação da população como uma ação que produz melhoria na vida das pessoas (SOUZA, 2008, p. 89).

Nessa direção, entendemos que além das questões em torno do aumento da produtividade, também faz parte dos interesses do empresariado, a intervenção na escola pública e nas políticas educacionais como forma de intensificar a sua direção

política e cultural no contexto social, ou seja, a sua hegemonia como grupo dirigente.

As considerações dos autores mencionados nessa subseção, demonstram as tendências para as quais a relação público-privada se encaminha no contexto educacional, sendo que a dimensão privada se apresenta cada vez mais ampla no âmbito da educação pública, ora criando um sistema paralelo de regulamentação das suas ações, como ocorre com as instituições privadas que estabelecem parcerias com o setor público e que desconsideram as normativas oficiais. Ora, instituindo no interior das instituições públicas de educação uma lógica de educação e de gestão pautada nos princípios do mercado, ou do quase-mercado (órgãos públicos administrados sob a ótica privada).

Essa movimentação do empresariado em torno da educação tem se pautado, também, por meio de um apelo constante ao trabalho voluntário, especialmente, para suprir algumas necessidades das escolas públicas. Assim, consideramos o trabalho voluntário outra tendência presente na relação público-privado, conforme veremos no próximo item.

- b) Trabalho voluntário independente como "responsabilidade" do cidadão e trabalho voluntário institucional como "responsabilidade" da empresa

No Brasil, o trabalho voluntário conta com o respaldo da Lei n. 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, que o regulamenta, sendo assim, o voluntário deve assinar um termo que assume a condição de realizar determinado serviço não remunerado, portanto, não tem acesso aos direitos trabalhistas convencionais, conforme consta no Parágrafo único e nos Art. 2º e 3º da referida lei.

De forma predominante no contexto empresarial e social, a solidariedade é resumida ao trabalho voluntário, pois é uma forma de sensibilizar as pessoas para a realização de um trabalho sem remuneração, isto é,

[...] o que os autores do terceiro setor chamam de solidariedade não representa a noção genérica do termo, mas uma forma de operacionalizá-lo.

[...]

Na falsa contraposição entre defensores e opositores da "solidariedade", mas no confronto entre os defensores de uma solidariedade como direito do dador e aleatoriedade da ajuda individual/organizacional, e os defensores de uma solidariedade como obrigação de todos os dadores e a assistência, articulada pelo Estado, como direito de todos os cidadãos (MONTAÑO, 2008, p. 42-43).

As implicações desse tipo de atuação são diversas, pois na área da educação pública, o apelo à comunidade escolar ou comunidade de modo geral, vai desde o conserto da estrutura da escola ao trabalho de apoio pedagógico (reforço escolar), ou até mesmo, atuação em sala de aula para suprir as ausências de professores. Sobre as formas de trabalhos voluntários nas escolas, Souza (2008, p. 79) menciona que

Existem diferentes formas de trabalho voluntário nas escolas, sendo que este se expressa na participação em conselhos deliberativos, na gestão e nas decisões coletivas da escola. Entretanto, nos últimos anos uma espécie de trabalho voluntário tem se desenvolvido nas escolas. É o trabalho voluntário relacionado ao que se costuma denominar de "responsabilidade social da empresa" (RSE). Esse trabalho se configura em ações sociais realizadas por funcionários ou comunidade em geral sob a direção de uma determinada empresa que pode ou não oferecer seus subsídios.

As empresas, portanto, coordenam ações de interesses sociais com base no trabalho voluntário e, com isso, vinculam o seu nome à "solidariedade", ao "bem comum", à "responsabilidade social".

Ainda com base na análise de Souza (2008), entendemos alguns dos motivos que levam às empresas a exercerem esse tipo de "responsabilidade", tais como:

[...] executivos e empresários foram percebendo que vincular a imagem da empresa ao desenvolvimento de ações caracterizadas como de responsabilidade social propicia o aumento dos lucros. Começaram, então, a despontar inúmeras iniciativas, a princípio por parte de grandes empresas privadas, depois inclusive por grandes empresas públicas e de economia mista, no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades sociais, executadas seja na forma de repasse de recurso financeiro para entidades já existentes, seja na forma de criação de ONGs sem fins lucrativos para desenvolver atividades determinadas ou para atender a grupos sociais específicos, **ou pelo estímulo a que seus funcionários e demais pessoas da comunidade atuem voluntariamente em favor de uma causa social.** Por vezes, combinam-se todas essas modalidades ou apenas algumas delas. Essas iniciativas receberam a denominação de ações de responsabilidade social da empresa

**Tais ações de SER [Responsabilidade Social Empresarial], desenvolvidas diretamente pela empresa ou por ONGs no formato de fundações criadas para esse fim, contam com recebimento de recursos tanto públicos quanto privados (geralmente da empresa à qual estão vinculadas essas organizações sem fins lucrativos), salientando que, na maior parte dos casos, as empresas privadas abatem esses recursos em impostos que necessariamente seriam pagos (Id., Ibid., p. 84) [Grifos nossos].**

Na citação acima, destacamos elementos que são identificados na atuação

do Instituto Unibanco, como um dos “segmentos sociais” do Conglomerado Itaú Unibanco, pois a principal ação do Instituto, o ProEMI/JF, pressupõe o trabalho voluntário de funcionários do Conglomerado, uma contrapartida financeira para as escolas públicas durante os três anos de implantação do projeto e o seu desenvolvimento a longo prazo com subsídios públicos.

O Conglomerado Itaú Unibanco, portanto, sob o *slogan* da “Responsabilidade Social” se aproxima da tendência fortemente difundida

Na década de 1990, em pleno período de implantação do neoliberalismo na América Latina, assistimos à pressão “externa” e a mecanismos de convencimento, oriundos dos organismos internacionais e do executivo nacional, para que o empresariado brasileiro – por meio das políticas sociais – passasse a assumir parte da responsabilidade pelo bem-estar da população.

Surgiu, assim, o slogan “responsabilidade social”, para nomear o processo de descentralização de responsabilidades e atribuições para o mercado, do qual o Programa Comunidade Solidária funcionou como ponta de lança. Presidido pela primeira-dama Ruth Cardoso, nasceu com o propósito de otimizar as formas de gerenciamento de um conjunto de programas sociais por meio da participação da sociedade civil (especialmente o empresariado) no combate à pobreza.

Começam, assim, a surgir regulamentações e figuras jurídicas da sociedade civil na prestação de serviços públicos, que através de parcerias complementaram o orçamento público com recursos privados.

Hoje o movimento é diferente. Não é mais necessário estimular o empresariado a se envolver nas questões sociais, como fez a Comunidade Solidária. Existe uma presença constante de movimentos empresariais, em diferentes instâncias de decisão político-educativa, que coletivamente e/ou individualmente se entrelaçam com os quadros políticos, no executivo nacional, estadual e municipal e no legislativo, estabelecendo formas explícitas e implícitas de cogestão (KRAWCZYK, 2014b, p. 60).

Pois, se o empresariado se vale do *slogan* da “responsabilidade social” para promover o *marketing* das suas empresas, por outro lado, a sociedade política imbuída da intencionalidade de diminuir “custos” com a educação, criou projetos como “Alfabetização Solidária” (1997) que usou táticas como a de “Adote um Aluno”. Esse projeto sugeria parcerias do setor público com empresas, instituições, governos estaduais, universidades públicas e privadas, com o objetivo de reduzir o analfabetismo com base em ações de baixo custo para o Estado (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002; BONAMINO, 2003).

Esse programa revelou uma tendência que viraria prática comum ao Estado brasileiro, ou seja, realizar parcerias com o setor privado, seja ele lucrativo ou não-lucrativo. Pois,

Com efeito, a realização de parcerias com o setor privado empresarial e não-lucrativo para a alfabetização de jovens e adultos expressa uma tensão entre a ampliação do espaço privado e a redução da presença do Estado-executor na produção e implementação de um serviço público que, por definição constitucional e legal, é dever do Estado (BONAMINO, 2003, p. 270)

Se o incentivo ao trabalho voluntário por meio de políticas públicas, nos anos de 1990, estava voltado para alfabetização de jovens e adultos, no atual momento o trabalho voluntário está presente todos os níveis de ensino e modalidades de educação, especialmente, na Educação Básica.

Mas, nem sempre as intervenções da iniciativa privadas, por intermédio do trabalho voluntário, atingem os objetivos almejados, como foi no caso analisado por Souza (2008) sobre o "Projeto Amigos da Escola", encabeçado pela Rede Globo e que incentiva a prática do voluntariado no contexto da escola pública.

A autora analisou escolas públicas da rede estadual do Paraná, que desenvolviam o "Amigos da Escola" e constatou que seu "sucesso" está no *marketing* feito pela emissora Globo e, não efetivamente, na realidade das escolas. Sendo assim, Souza (2008, p. 93) observou que

[...] houve uma euforia por parte das equipes dirigentes das escolas públicas em todo o país no início do desenvolvimento do projeto, e que foi arrefecendo com o passar do tempo, quando as escolas foram percebendo que não havia qualquer benefício para elas pelo fato de terem sido cadastradas em tal projeto. A Rede Globo detectou problemas, tanto de resistência dos trabalhadores em educação quanto de falhas no próprio projeto, e promoveu uma reestruturação a partir de 2004, que reduziu as escolas cadastradas de 27 mil para 6 mil. Mesmo assim, o Amigos da Escola continua sendo veiculado na TV como se nada tivesse acontecido, mantendo-se o usufruto dos resultados dessa campanha de marketing social da Rede Globo, resultados esses que beneficiam a empresa, apesar de não se poder afirmar o mesmo com relação às escolas cadastradas, pois, considerando o chão das escolas pesquisadas, o projeto não tem o efeito ou rebatimento mostrado na TV.

Diante das constatações da autora, entendemos que apesar da forma, aparentemente, harmônica expressa nos acordos entre o setor público e o setor privado, o conteúdo das PPPs, por outro lado, evidencia e aprofunda as contradições entre público e privado.

c) As atuais e mais evidentes formas e os conteúdos da intervenção do empresariado na educação pública

A organização e interferência das empresas privadas, por meio de OSCIPs, ONGs, Fundações e Institutos, na educação pública, é outra forma de manifestação da relação público-privado que se intensificou nos últimos anos no Brasil.

Nesse caso, não nos referimos às empresas diretamente vinculadas à educação, mas às empresas de diversos ramos da economia, como o financeiro, metalúrgico, mineração, cosméticos, telefônica, cervejaria, entre outros que desenvolvem ações voltadas para a educação de modo geral e algumas diretamente voltadas para as escolas públicas. Diante das interferências do empresariado brasileiro na escola pública, Krawczyk (2014b, p. 60-61) analisa que

É um novo estágio de reestruturação do espaço público, no qual o setor empresarial busca o fortalecimento da capacidade de execução do aparelho estatal e institucional, tomando as rédeas desse processo, em nome da necessidade do controle social.

O espaço público tornou-se altamente “concorrencial” e quem hoje detém a hegemonia na arena político-educacional é um setor da burguesia que engloba segmentos que vão de grandes grupos industriais ao sistema financeiro, passando pelas cadeias de varejo e outras áreas de negócio. O que unifica setores tão diferentes é que têm um compromisso com o capital internacional, mas também com uma indústria nacional preparada para a concorrência externa.

Pois, esses são os principais elementos que motivam o empresariado brasileiro a desenvolver variadas formas de intervenção na educação pública. Para contextualizarmos atuação do Instituto Unibanco no Ensino Médio ofertado pela escola pública, abaixo, analisaremos algumas ações que o empresariado brasileiro, de diferentes ramos da economia, tem desenvolvido na educação pública. São projetos propostos pelas empresas que juntos compõem o movimento nacional do empresariado brasileiro, o Todos Pela Educação (TPE).

Para ilustrar a forma de atuação e os conteúdos disseminados pelas entidades representantes de diferentes ramos econômicos, pontuaremos as proposições da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e de entidades do setor financeiro, por meio da Associação de Educação Financeira (AEF-Brasil).

Sobre o projeto pedagógico da CNI, destacamos a tese de Alessandro Melo, que analisou a concepção pedagógica dos industriais no que se refere à Educação Básica brasileira e o papel desse nível educacional, segundo os empresários da indústria, na competitividade econômica internacional e no reconhecimento dos industriais nacionais em uma “classe de nível internacional”.

Para tanto, os empresários apresentam o seu projeto de hegemonia para o

Brasil, ou seja, o seu projeto de nação. Esse projeto foi analisado por Melo (2010), especialmente, a partir do documento denominado de “O Mapa Estratégico da Indústria 2007-2015”, da CNI, publicado em 2005, pois, segundo o autor, é o documento que mais abrange a visão de mundo da “burguesia brasileira”, com isso, comporta as visões dos industriais sobre economia, Estado, educação, competitividade, “capital humano, gestão, entre outros aspectos.

Com base no trabalho de Melo, notamos que a CNI tem um projeto nacional no sentido de instituir as suas demandas como se fossem as necessidades de todos. Logo, a Confederação tem um projeto de desenvolvimento de sua hegemonia e de disseminação da sua cultura como o modo de ser de uma nação e de sua população, sendo que a educação é considerada um importante elemento para o fortalecimento da cultura empresarial e é tomada como um dos parâmetros necessários para a competitividade empresarial, em âmbito internacional.

Nesse sentido, a Confederação compreende que a educação agrega valores aos seus produtos. Sendo assim, o projeto da CNI para a educação vincula a necessidade de inovação tecnológica, “inclusão digital” da população, e o desenvolvimento de competências que contribuam para adaptação dos sujeitos ao setor produtivo. Ademais, os empresários enfatizam a necessidade de universalização da educação básica sob as bases dos seguintes elementos: empregabilidade; empreendedorismo; polivalência, sendo que essas categorias são estruturadas a partir de um conteúdo comum, o “saber ser”. Contudo, o autor considera que os documentos da CNI referentes à educação, revitalizam a Teoria do Capital Humano como fundamento da educação dos trabalhadores e, os empresários como atores políticos e econômicos, assumem para si o projeto de Educação Básica (MELO, 2010).

A questão da competitividade se desdobra no reconhecimento internacional da qualificação da mão de obra brasileira, pois “a competitividade do País no mercado globalizado é a chave do projeto hegemônico e o lugar do Brasil no ranking internacional da ‘qualidade de seus recursos humanos’ apresenta-se como variável imprescindível para atingir esse objetivo” (KRAWCZYK, 2014b, p. 66).

No que se refere ao setor financeiro, destacamos a atuação da AEF-Brasil<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> A AEF Brasil é mantida pela Anbima – Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiro e de Capitais, a BM&FBOVESPA, a Confederação Nacional de Seguros Privados – CNSEG e a FEBRABAN – Federação Brasileira de Bancos, com a intenção de ajudar o governo na

Esta associação é considerada uma OSCIP e tem convênio com Comitê Nacional de Educação Financeira – CONEF<sup>18</sup>, com a intenção de implementar projetos e ações aprovados por este Conselho, como o desenvolvimento de “tecnologias sociais e educacionais” que estimulem os brasileiros, crianças, jovens em idade escolar e adultos, a terem um “comportamento financeiro saudável” que se reverta em qualidade de vida e na obtenção de conquistas pessoais (AEF-Brasil, <http://www.aefbrasil.org.br/>, 2015).

O “Programa Educação Financeira nas Escolas” e o “Documento de Orientação Financeira nas Escolas” representam a sistematização de ideias que compõem uma proposta de educação direcionada para os interesses do mercado. Sendo que a AEF-Brasil, sustentada pelas principais entidades representantes do setor financeiro, congrega o trabalho de disseminação do denominado “comportamento financeiro saudável” que a população deve ter para não se endividar e manter o consumo contínuo.

A escola pública, os professores, o currículo escolar e os estudantes da Educação Básica são considerados importantes agentes de multiplicação desse comportamento, da mesma maneira, são importantes e necessárias as parcerias da AEF-Brasil com o MEC e Secretarias de Estado e Municipais de Educação.

Nesse sentido, a “Educação Financeira” vai se constituindo em uma política pública e aparecendo como uma ação de interesse público. Segundo informações do site “Portal Brasil”, em 2015, a previsão era de levar a “Educação Financeira” para aproximadamente 3000 escolas (<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/05/educacao-financeira-chegara-a-escolas-publicas-ate->, 2015).

Da CNI a AEF-Brasil, aqui tomadas como exemplos de propostas e ações do empresariado, especialmente, na Educação Básica ofertada pela escola pública, representam formas e conteúdos do processo de disseminação da cultura empresarial junto à população, portanto, pela própria importância social e amplitude

---

implementação da Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF.

<sup>18</sup> “O Comitê Nacional de Educação Financeira - CONEF é composto pela Comissão de Valores Mobiliários – CVM, Ministério da Fazenda; Ministério da Educação; Ministério da Previdência Social; Ministério da Justiça; Banco Central do Brasil -BCB; Superintendência de Previdência Complementar - Previc; Superintendência de Seguros Privados -Susep; Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiro e de Capitais - Anbima; BM&FBOVESPA– Bolsa de Valores, Mercadorias e Futuros; Confederação Nacional das Empresas de Seguros Gerais, Previdência Privada e Vida, Saúde Suplementar e Capitalização -CNSeg e pela Federação Brasileira de Bancos – FEBRABAN” ([https://www.febraban.org.br/Noticias1.asp?id\\_texto=2612&id\\_pagina=86&palavra=](https://www.febraban.org.br/Noticias1.asp?id_texto=2612&id_pagina=86&palavra=). Acesso em 15 de novembro de 2015)

da escola pública, tem-se intensificado nela um caminho para o aprofundamento da hegemonia do empresariado, isto é, para a transformação da cultura empresarial em consenso social.

No caso da CNI, evidenciamos o interesse da Confederação em definir um perfil de formação dos alunos (potenciais trabalhadores), com base nas demandas da produção industrial. A AEF-Brasil, representante do setor financeiro, enfatiza uma formação que contemple comportamentos direcionados para o consumo. De modo geral, produção e consumo são os objetivos que interessam a todos os empresários.

A delimitação de interesses comuns entre os empresários culmina na organização de movimentos como o TPE. Esse movimento foi criado em 2006 e, em 2014, passou a ser qualificado como OSCIP.

A origem do TPE é oriunda da convocatória feita pelo setor financeiro, **Itaú Unibanco Holdings**, em articulação com setor industrial representado por Jorge Gerdau Johannpeter. Com a intenção de ampliar a convocatória dos empresários para a organização de suas ações no âmbito educacional,

[...] o Itaú Unibanco Holdings S.A. contou com a adesão de entidades e organizações representativas de outras frações do capital, como a Confederação Nacional da Indústria (CNI), Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE) e Instituto *Ethos* de Empresas e Responsabilidade Social. A convocatória da holding financeira partiu da constatação de que as corporações estavam atuando em centenas de grandes projetos educacionais com objetivos educacionais pertinentes, afins aos interesses corporativos que os patrocinam, mas que a dispersão dos esforços impedia uma intervenção 'de classe' na educação pública, objetivo altamente estratégico, pois envolve a *socialização* de mais 50 milhões de jovens, a base da força de trabalho dos próximos anos. Os setores dominantes, após a articulação política dos grupos econômicos em prol do movimento, passaram a atuar por meio de suas fundações privadas ou de suas Organizações Sociais [...] (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p. 7).

A organização do TPE representa também a unificação do conteúdo a ser disseminado como cultura comum no contexto social, sendo que o empresariado, por meio da educação pública, tende a se fortalecer tanto no âmbito da sociedade política e da sociedade civil, como classe dirigente.

A atual composição do TPE, segundo informações contidas no seu site, envolve empresas privadas representadas por Fundações, Institutos, Associações, ONGs e outras formas de organizações. Dessas instituições, o TPE conta com um grupo de "mantenedoras" e "parceiras". São mantenedoras do TPE: Fundação Vale; Dpaschoal; Instituto Pennsula; Fundação Itaú Social; Instituto Samuel Klein;

Telefonia Vivo – Fundação Telefônica; Instituto Natura; Suzano Papel e Celulose; Fundação Bradesco; Fundação Lemann; Gerdau; **Instituto Unibanco**; Santander; Itaú BBA. São instituições parceiras as seguintes: DM9 DDB; abc; Rede Globo; Moderna; Fundação Santillana; Instituto Ayrton Senna; Fundação Victor Civita; Mckinsey&Company, friends; Instituto HSBC solidariedade; Futura; Saraiva; BID; Patri – políticas públicas; luzio – strategy group; Itaú cultural; Instituto Paulo Monteiro; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (<http://www.todospelaeducacao.org.br/>)<sup>19</sup>

A junção de todos os projetos<sup>20</sup> oriundos das instituições que compõem o TPE, configura uma espécie de “sistema de ensino” paralelo ao oficial, em que o empresariado cria conteúdos e formas de intervenção nas diversas dimensões da educação escolar, tais como: formação de professores, gestão escolar, currículo escolar (formação humana) e avaliação do desempenho acadêmico dos alunos, especialmente, nas avaliações de grande escala. Em alguns casos, esses projetos são alheios às orientações e/ou normativas legais, com isso, exercendo certa liberdade de ensino. Nos Anexos 1 e 2, encontram-se dois quadros com as principais ações e enfoques dos projetos das instituições mantenedoras do TPE.

Para o desenvolvimento das suas ações, as instituições que compõem o TPE desenvolvem parcerias com outras Fundações e Institutos, com o MEC e Secretarias de Estado e Municipal de Educação. Se não desenvolvem diretamente os projetos educacionais, apoiam iniciativas de outras instituições privadas ou públicas.

---

<sup>19</sup> Os anexos 1 e 2 apresentam as sínteses sobre os principais projetos desenvolvidos pelas mantenedoras do TPE.

<sup>20</sup> O TPE tem projetos próprios e projetos vinculados à REDUCA. Os projetos desenvolvidos no Brasil são: “Caminhos para melhorar o aprendizado” – parceria entre TPE, Instituto Ayrton Senna e sob a coordenação do economista Ricardo Paes de Barros. É um site que congrega resultados de estudos e pesquisas referentes às práticas e às políticas educacionais; “Congresso do Todos pela Educação” – é um evento internacional realizado de dois em dois anos; “Devolutivas Pedagógicas” – “tradução pedagógica” ofertadas aos professores acerca das avaliações em grande escala, principalmente a Prova Brasil”. É um projeto desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira” (INEP), TPE, Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), com apoio do Itaú BBA, da Fundação Lemann e do Instituto Unibanco; “Estudos” – proporcionar estudos que apresentem diagnósticos e indicativos para fundamentarem as políticas educacionais; “Grupos de Assessoramento” – É composto pelo TPE em parceria com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, o CENPEC, o Instituto Unibanco, o Instituto Inspirare e a Fundação Itaú Social. Esses grupos debateram questões acerca da formação de professores da Educação Infantil, anos finais do Ensino Fundamental, reestruturação do Ensino Médio, aplicação de tecnologias na educação e rumos da educação integral. Essas discussões foram sistematizadas no documento “Educação em Debate”; “Métodos Inovadores” – É um projeto voltado para o uso “eficiente de recursos públicos” e que envolve diagnósticos e avaliações de processos e resultados a partir da aplicação de tecnologias na área educacional. O projeto conta com as parcerias do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Instituto Natura, o Itaú BBA, a Samsung e a Fundação Telefônica Vivo (<http://www.todospelaeducacao.org.br/>).

O TPE é o movimento que dá unidade e amplitude nacional e internacional às ações de cada instituição, ações estas que descrevemos de forma sintética, no quadro que se encontra no ANEXO 1 e 2.

Martins (2013, p. 145-146) concluiu que a principal forma de atuação do TPE

[...] sinaliza uma nova relação entre sociedade e Estado. Isso porque, o TPE, ao mesmo tempo em que pressiona o governo, procura fortalecê-lo, pois existe coincidência entre suas propostas. Nesse sentido, entendemos que essa movimentação ultrapassa a descentralização para o mercado, apresentando agora elementos de um amplo processo de reestruturação da vida econômica, política e cultural das sociedades capitalistas contemporâneas: o empresariamento do espaço de produção de políticas. Uma de suas características seria a progressiva alteração no modo como o aparelho estatal promove políticas.

Na análise da autora sobre a principal maneira de atuação do TPE, notamos que o Estado *stricto sensu*, como referência de público, e sua relação com as instituições da sociedade civil, cumpre importante papel no processo de mediação entre os diferentes interesses oriundos das organizações presentes na sociedade civil. Com base em Gramsci, Cêa (2003, p.141) explicita o principal motivo dessa mediação do Estado, ou seja,

O caráter estrutural conflitivo do modo de produção capitalista impede que o domínio do capital sobre o trabalho se exerça de forma imediata, o que requer uma instância determinada – o Estado – capaz de realizar tal domínio por meio da hegemonia, combinando coerção e consentimento social, para a justificação dos interesses da classe capitalista como interesses também das classes trabalhadoras.

Desta forma, o TPE representa, na atualidade, a forma-conteúdo que melhor expressa a organização dos interesses do empresariado junto à educação pública, sendo que as suas ações também contam com as mediações do Estado. Ao estabelecer mediações com o movimento do empresariado, o Estado assume o seu papel de educador no sentido de ratificar a cultura do empresariado como hegemônica.

Nesse sentido, Martins (2013), de acordo com sua referência em Gramsci, considera que esse movimento atua como um “intelectual orgânico”, pois a autora compreende que as ações dos empresariados diante da educação representam, entre outras questões, uma forma de “[...] agir como classe dirigente, organizando e conferindo um direcionamento moral e intelectual à educação pública nacional” (Id.,

Ibid., p. 31).

Uma das ações que revelam o caráter de “intelectual orgânico” do TPE, é o fato de o movimento ser o idealizador do TPE e o representante brasileiro de um movimento do empresariado que abarca a América Latina, a denominada Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação (REDUCA), criada em 2011. Cada país que compõe a REDUCA<sup>21</sup> possui seu movimento e sua organização<sup>22</sup> direcionada para intervenções na educação.

A REDUCA, segundo informações contidas no seu site, é uma

[...] Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação - é formada por organizações sociais de 14 países latino-americanos que mantém o compromisso público e comum de participar ativamente e contribuir com seus governos para que toda e cada criança e jovem da região possa exercer plenamente o seu direito humano a uma educação inclusiva e de qualidade. Nossa visão é de que todas as crianças e jovens da América Latina e do Caribe devem ter acesso a uma educação que possibilite o pleno desenvolvimento de cada pessoa e de sua participação livre e construtiva na sociedade. A rede foi lançada com o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em Brasília, Brasil, no dia 16 de setembro de 2011, quando os países participantes assinaram a Declaração de Brasília, que estabeleceu a rede e seus

<sup>21</sup> Sobre a origem da REDUCA: “A organização da ação conjunta de empresários para incidência em políticas para educação em políticas para educação na América Latina conta com o apoio institucional de organismos internacionais, como exemplo, citamos a atuação do BID e do PREAL – responsáveis pela implementação do projeto “Liderança Empresarial e Educação na América Latina e no Caribe”. Este tem como objetivo o fortalecimento dos vínculos entre o setor empresarial e os sistemas educativos da América Latina.

A mobilização desses grupos teve seu marco em setembro de 2011, na cidade de Brasília-DF, quando, no último dia do Congresso Internacional ‘Educação: uma Agenda Urgente’, promovido pelo TPE, em parceria com o BID, ocorreu o Encontro Latino-americano de Organizações da Sociedade Civil pela Educação. De tal encontro, participaram treze organizações de países latino-americanos cuja atuação assemelha-se à do TPE, representantes do BID, o então ministro da educação Fernando Haddad. Acompanhou a realização desse evento uma plateia composta por jornalistas, representantes de governos estaduais e municipais, fundações, ONGs, dentre outros. O encontro teve por objetivo criar a Rede Latinoamericana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação. [...].

Logo após a constituição da rede, foi realizada uma sessão de trabalho, em que o Setor de Conhecimento e Aprendizagem da Divisão de Educação do BID coordenou os países membros no sentido de definir os desafios e ‘boas práticas’ da organização recém-criada, assentando as bases para os temas prioritários e ações imediatas. Seguindo a mesma lógica de atuação utilizada por estes grupos, nessa ocasião, foi proposto, como meta comum para o ano de 2014, que crianças e jovens obtenham trajetórias completas de 12 anos de escolaridade. Outra meta traçada foi a de que os países da América Latina atingissem a média da OCDE no exame PISA” (MARTINS, 2013, p. 111-112).

<sup>22</sup> A REDUCA, atualmente, é representada pelas seguintes instituições nos referidos países: “Equador – Grupo FARO; República Dominicana – Educa – Ação pela Educação; Peru – Associação Empresários pela Educação; Paraguai – Juntos pela Educação; Panamá – Unidos pela Educação; Nicarágua – Fórum de Educação da Nicarágua – EDUQUEMOS; México – Mexicanos Primero; Honduras – Fundação para Educação Ernesto Maduro Andreu; Guatemala – Empresários pela Educação; El Salvador – Fundação Empresarial para o Desenvolvimento Empresarial; Colômbia – Fundação Empresários pela Educação; Brasil – Todos pela Educação; Argentina – Projeto Educar 2050; Chile – Educação 2020” (<http://www.reduca-al.net/pt/nosotros>).

objetivos. [Conta com apoio da União Européia]. A rede é um exercício livre e voluntário entre os seus membros para troca de experiências, para o desenvolvimento de projetos em conjunto e para a construção de uma voz de mobilização regional e de incidência em políticas públicas buscando propor soluções para os principais desafios educacionais de cada país (<http://www.reduca-al.net/pt/nosotros>).

A REDUCA, portanto, representa a organização de dimensões internacionais do empresariado, com apoio de organismos de abrangência internacional como o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) e a União Européia. Com isso, compreendemos que existe um padrão educacional, sob a ótica do empresariado, a ser disseminado âmbito internacional, isto com a principal intenção de fortalecer a cultura do empresariado como consenso social.

Contudo, no que se refere às intervenções do empresariado na Educação Básica ofertada pela escola pública, algumas características são recorrentes. O Relatório de Pesquisa “Ensino Médio: um campo de disputas”, de Krawczyk, publicado em 2014, analisou alguns projetos que são desenvolvidos nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco e Paraná e a autora identificou que

Ao mesmo tempo, ao influir nos currículos e nas demais atividades escolares, os agentes privados colocam-se em condições de utilizar a escola como plataforma para atender a interesses privados dos mais diversos. São propostas que afetam profundamente as experiências escolares dos jovens estudantes e o trabalho docente. Processam formas distintas de seleção do alunado, de organização do tempo escolar e curricular, de acompanhamento e controle do ensino, de organização e remuneração do trabalho docente, no interior do sistema público de ensino médio. Recomendam: maior autonomia dos gestores (diretores) de escola para contratar e demitir professores, contratar serviços de apoio e organizar o orçamento, além de maior participação do setor privado na gestão educacional. Paralelamente, exigem prestação de contas e inspeções intensivas de controle de qualidade; recompensas e sanções baseadas no rendimento dos alunos; aumento de supervisão na sala de aula, com monitoramento e avaliações sistemáticas (KRAWCZYK, 2014b, p. 57).

Entendemos, portanto, que o empresariado brasileiro age no contexto da educação pública por meio das instituições diretamente vinculadas às suas empresas, mas unifica suas ações e conteúdo nacionalmente, no TPE e, internacionalmente, na REDUC, com o intuito de aprofundar sua direção política e cultural. Para isso, depende da condição pública atrelada à sociedade política, esta por sua vez, cumpre importante papel no sentido de validar como consensual e como público, os projetos de interesse e de resultados de cunho privado.

No entanto, o fato de a sociedade política ser espaço de contradições, isso

faz com que seja pressionada por diferentes classes sociais e grupos sociais, por isso, esse consenso almejado pelo empresariado sempre será relativo.

### **Síntese do capítulo**

Nesse capítulo, partimos de algumas concepções teóricas e conceitos de público, vinculado ao Estado *stricto sensu* e num sentido amplo como uma condição de ser para todos.

Anunciamos também o conceito de privado, que é contrário ao coletivo, pois privado é algo particular, individual, portanto, de acesso e pertencimento ao indivíduo.

Apresentamos ainda, a ideia de que a relação público-privado é antagônica, portanto, a ampliação de uma dessas dimensões exige a retração da outra.

Mencionamos os principais fundamentos para as análises dessa tese, os conceitos gramscianos de Estado (sociedade política e sociedade civil); hegemonia (direção cultural de uma classe social sobre a outra) e de intelectuais orgânicos.

Mas, predominantemente, nos preocupamos em fazer um panorama geral da relação público-privado no contexto educacional brasileiro. Nesse sentido, identificamos como principal marca histórica dessa relação, as disputas entre escola pública e escola privada.

No atual momento, a relação público-privado também conta com variantes que envolvem a intervenção do empresariado de diferentes ramos da economia no contexto da educação pública. Assim como observamos no TPE e nos projetos desenvolvidos pelas corporações empresariais. É nesse movimento e nesse contexto que localizamos o Instituto Unibanco.

## 2 A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NO CONTEXTO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (ProEMI): TRAJETÓRIA E CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO HUMANA E GESTÃO ESCOLAR

No presente capítulo, identificamos os elementos da relação público-privado, nos governos que engendram e desenvolveram (desenvolvem) o ProEMI. Para tanto, consideraremos aspectos dessa relação nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) e no governo Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015), por meio de três políticas que, aqui, tomamos como exemplos para demonstrar os movimentos dessa relação no contexto educacional, argumentando que o ProEMI/JF não é um caso isolado de intervenção do empresariado em políticas educacionais, no tocante a esses governos.

Escolhemos como exemplos o Ensino Médio Integrado<sup>23</sup>, como demonstração de uma proposta que predominantemente percorre o sentido de público ser para todos; o “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação<sup>24</sup>”, do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), ambas do governo Lula da Silva; a versão preliminar do “Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico<sup>25</sup>”, divulgada em 2015 pelo governo Dilma Rousseff. As duas últimas apresentam a predominância da perspectiva do setor privado para a educação pública.

Em outra parte do capítulo, abordamos os antecedentes do ProEMI, as concepções de formação humana e gestão escolar predominantes nas quatro versões do Documento Orientador do ProEMI, a sua caracterização a partir de 2009, quando foi oficializado pelo MEC, até chegarmos aos indicativos do imbricamento do ProEMI com o PJF, o denominado ProEMI/JF.

---

<sup>23</sup> O Ensino Médio Integrado se desenvolveu a partir da possibilidade de articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional técnica, articulação está garantida pelo Decreto 5.154/04.

<sup>24</sup> Esse plano foi regulamentado pelo Decreto n. 6094 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

<sup>25</sup> Documento preliminar sobre a proposta da Presidência da República para a Educação Básica brasileira. O último ano do período da nossa pesquisa, é o ano de 2014, mas justificamos a presença do documento Pátria Educadora em nossas análises, pois a sua elaboração começou em 2014 e a sua versão preliminar foi apresentada em 2015. Diante do contexto de sua elaboração e do conteúdo apresentado, consideramos que era uma proposta representativa da intervenção do empresariado na educação pública. Ademais, o **Instituto Unibanco** foi um dos convidados a participar da elaboração do documento, com o *status* de ser referência, no Brasil, nas discussões sobre Ensino Médio. No decorrer do texto, para simplificar nossa referência a esse documento, também utilizaremos a expressão documento “Pátria Educadora”.

## 2.1 A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO E O CONTEXTO DE ORIGEM DO PROEMI

Nessa subseção, pontuaremos algumas intervenções de intelectuais dos movimentos sociais da educação e do empresariado brasileiro na elaboração de políticas para educação pública, durante os governos Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015), pois consideramos que tais intervenções expressam elementos da relação público-privado na educação brasileira, portanto, nos ajudam a contextualizar o ProEMI e o ProEMI/JF, pois este não é um caso isolado de interferência do empresariado na escola pública, por meio de uma política educacional.

A constituição do primeiro governo de Lula da Silva nos mostra a tendência que se aprofundou no decorrer dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), ou seja, uma abertura para a participação de segmentos do empresariado brasileiro na definição de políticas educacionais e, contraditoriamente, certo espaço para os intelectuais da educação e movimentos sociais voltados à defesa da escola pública.

Um das indicações, de que esses segmentos estariam presentes nas formulações de políticas públicas para o Brasil, ocorreu a partir do acordo firmado por Luiz Inácio Lula da Silva durante a campanha presidencial de 2002, por meio da “Carta ao povo Brasileiro”,

Lideranças populares, **intelectuais**, artistas e religiosos dos mais variados matizes ideológicos declaram espontaneamente seu apoio a um projeto de mudança do Brasil. Prefeitos e parlamentares de partidos não coligados com o PT anunciam seu apoio. **Parcelas significativas do empresariado vêm somar-se ao nosso projeto.** Trata-se de uma vasta coalizão, em muitos aspectos suprapartidária, que busca abrir novos horizontes para o país.

O empresariado, que se refere à Carta, corresponde ao grupo de industriais, de ruralistas ligados ao setor de agronegócios e de empresários do setor financeiro, entre outros, que estavam insatisfeitos com a política econômica de Fernando Henrique Cardoso, política esta que privilegiou a abertura comercial para o capital internacional, com isso favorecendo-o e limitando o desenvolvimento do capital nacional. Essa questão é analisada por Boito Jr. (2012, p. 77), a partir da classificação que o autor faz do empresariado brasileiro como sendo a “grande burguesia interna”, esta

[...] reúne setores variados – grupos industriais, bancos, agronegócio, construção civil e outros. O que unifica setores tão heterogêneos da classe capitalista brasileira numa mesma fração burguesa é a sua disputa com o capital financeiro internacional, principalmente em países do Hemisfério Sul. As contradições entre os setores produtivo e bancário, entre empresas exportadoras e empresas voltadas principalmente para o mercado interno, enfim, as contradições no interior da grande burguesia interna, são tratadas, por essa fração de classe, como contradições secundárias frente àquela representada pela sua disputa com o grande capital internacional.

Nessa direção, a busca pela a ampliação do poder econômico interno e pela intensificação da direção política e cultural no contexto social, moveu (move) o empresariado brasileiro, apesar das suas divergências internas e competitividade entre si, a se organizarem em prol de um projeto comum, isto é, fortalecer o capital interno para competir com o capital internacional.

Os empresários brasileiros reconhecem na educação, um importante elemento de competitividade econômica e de ampliação da hegemonia, por isso, unem-se em prol de um projeto de educação para o Brasil, projeto este representado pelo movimento “Todos Pela Educação” que, de acordo com o que já mencionamos no primeiro capítulo, congrega instituições e empresários de diferentes setores da economia.

No segundo mandato do governo Lula da Silva, o empresariado brasileiro teve uma participação expressiva na elaboração de políticas para a educação, ao ponto de a denominação de uma delas, o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação<sup>26</sup>, ser semelhante ao nome do movimento do empresariado, ou seja, “Todos Pela Educação”. A citação abaixo explicita essa questão:

No contexto indicado, o PDE assume plenamente, inclusive na

<sup>26</sup> “O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo Ministério da Educação em abril de 2007, colocou à disposição dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, instrumentos eficazes de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública (<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>). O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um programa estratégico do PDE, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, inaugurou um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Sendo um compromisso fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas e efetivas, compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica. A partir da adesão ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). A partir de 2011, os entes federados poderão fazer um novo diagnóstico da situação educacional local e elaborar o planejamento para uma nova etapa (2011 a 2014), com base no Ideb dos últimos anos (2005, 2007 e 2009)” (<http://portal.mec.gov.br/par>).

denominação, a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. (SAVIANI, 2007, p. 1243).

Além dos interesses do empresariado brasileiro em interferir nas políticas públicas, as condições políticas-partidárias ligadas ao PT foram determinantes para a elaboração do “Compromisso Todos Pela Educação” no âmbito do PDE, assim como para que o documento do TPE, “Dez Causas e 26 Compromissos”, servisse de base para a elaboração da referida política. Sobre essa questão, Araújo (2012, p. 517-518) assevera que

[...] no cenário de ameaça quanto à permanência na pasta do Ministro Fernando Haddad, com a derrota de Marta Suplicy nas eleições municipais em São Paulo e a “pressão” do Partido dos Trabalhadores para que a mesma assumisse o Ministério da Educação (MEC), o Presidente Luís Inácio Lula da Silva solicitou ao seu Ministro uma medida de impacto como única forma de resistir às pressões e mantê-lo no cargo. Além disto, o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) foi lançado, em janeiro de 2007, como um conjunto de medidas para incentivar o capital privado, aumentar o investimento público e aperfeiçoar a política fiscal, mas não constava qualquer medida para a área da educação. Haddad, por sua vez, já vinha estabelecendo algumas interlocuções com o Movimento TPE, que ganhava adesão de prefeituras, secretarias municipais de educação, do Conselho Nacional dos Procuradores Gerais do Ministério Público. (CNPJ), da Associação dos Jornais (ANJ), da Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão (ABERT) e de outras pequenas e grandes empresas.

De fato, a medida de “impacto” do então ministro Haddad, constituiu na aproximação do MEC do movimento do empresariado brasileiro, sendo que o conteúdo oriundo do TPE foi o que predominou na definição do plano de metas do PDE. Desta maneira, a elaboração dessa política priorizou a discussão e a perspectiva do setor privado em detrimento do debate amplo junto aos movimentos sociais da área da educação, ou seja,

[...] com as entidades científicas e sindicais do campo educacional – as quais tiveram reconhecidamente presença destacada nos debates e na elaboração de projetos educacionais nas últimas décadas no Brasil. Nesse sentido, não foi considerado o acúmulo histórico produzido pelos educadores organizados em suas entidades através do Fórum Nacional em defesa da Escola Pública, as pautas discutidas e aprovadas em inúmeras

conferências, congressos, as quais foram discutidas e legitimadas pela sociedade desde o processo constituinte em 1987-1988 (CAMINI, 2010, p. 539).

Por outro lado, na elaboração de outras políticas educacionais, como foi no caso do Ensino Médio Integrado<sup>27</sup>, observamos, nos governos de Lula da Silva, a presença de intelectuais ligados às entidades científicas e movimentos de defesa da escola pública, no contexto do MEC, conforme indica a citação abaixo:

No início de 2003, a aposta em mudanças substantivas nos rumos do país, com a eleição do presidente Lula e com perspectiva de um governo democrático popular, levou-nos a sugerir alguns nomes para as Diretorias do Ensino Médio e de Educação Profissional da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC), bem como a assessorar a realização dos Seminários Nacionais “Ensino Médio: Construção Política” e “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”, realizados, respectivamente, em maio de junho e 2003. Esse processo manteve-se polêmico, em todos os encontros, debates e audiências realizados com representantes de entidades da sociedade civil e de órgãos governamentais (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 22-23).

Em 2004, por meio do Ensino Médio Integrado, intelectuais que atuavam no MEC retomaram a concepção de formação humana integral politécnica<sup>28</sup>, portanto,

---

<sup>27</sup> No primeiro governo Lula da Silva (2003-2006), após a aprovação do Decreto 5.154/04, o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), apresentou o Documento Orientador do Ensino Médio Integrado. A discussão sobre formação humana integral fundamentada na politecnicidade, pautada na ideia de uma escola unitária, de integração curricular, por meio do eixo trabalho-ciência-cultura-tecnologia, também foi tomada como referência para as discussões de reformulação do Ensino Médio não profissionalizante. Os primeiros documentos dessa discussão, onde localizamos a origem do ProEMI, demonstram as intenções de se estender essa perspectiva de formação para todas as formas de Ensino Médio.

Uma publicação do MEC/SEMTEC, que demonstra também que a formação integral era uma discussão recorrente do Ministério, nesse período, é o livro “Ensino médio: ciência, cultura e trabalho”. Nele se encontram capítulos que abordam a organização do Ensino Médio, a partir de um projeto unitário de educação sob os fundamentos do trabalho, da ciência e da cultura. Discutem-se também questões sobre os sujeitos do Ensino Médio, currículo e gestão democrática. A presença da ideia de uma formação politécnica, em 2006, por meio do Decreto n. 5.840/06 de 13 de julho, instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Este programa também apresentou nos seus documentos orientadores uma perspectiva de formação humana integral sustentada pelos fundamentos da politecnicidade. Sendo assim, compreendemos que no conjunto de propostas para o Ensino Médio, o que inclui as origens do ProEMI, no contexto do primeiro mandato do governo Lula da Silva, ocorreu uma predominância da perspectiva de formação humana integral fundada no eixo trabalho-ciência-cultura-tecnologia como orientador da formação e do currículo escolar para o Ensino Médio, independente das suas formas (articulado ao profissionalizante, à Educação de Jovens e Adultos ou a forma não profissionalizante).

<sup>28</sup> Discorreremos no decorrer desse capítulo os fundamentos e considerações sobre a formação humana integral de viés politécnico, entretanto, para localizarmos nosso leitor desde já, elaboramos uma breve definição, isto é, a formação humana integral politécnica pode ser compreendida como uma orientação teórico-prática a ser seguida pelo currículo escolar, formação esta que tem como questão central o trabalho, ou melhor, o mundo do trabalho. Por isso, ao considerar o mundo do trabalho, congrega-se a essa ideia de formação, as dimensões da ciência, da cultura e da tecnologia,

uma perspectiva de educação com pressupostos públicos no sentido de almejar uma formação igual e integral aos jovens do Ensino Médio.

As discussões sobre a integração tiveram como marco a criação do Decreto 5.154/04 e a revogação do Decreto 2.208/97 que impedia a articulação, no mesmo curso, entre Ensino Médio geral e Educação Profissional técnica.

Nesse sentido, a perspectiva que se apresentou como norteadora do Ensino Médio nos dois anteprojetos da atual LDBEN, a politecnicidade, e que perdeu forças no texto final dessa Lei, foi retomada no momento de elaboração do Decreto 5.154/04 que mantém a possibilidade de formação profissional técnica concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, e inclui a possibilidade de articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional técnica por meio do Ensino Médio Integrado.

Esta possibilidade está sustentada pela perspectiva de escola única<sup>29</sup> para todos e com princípios de unidade na organização, ensino e aprendizagem de conhecimentos, portanto, uma escola de Ensino Médio que tenha no horizonte a formação integral dos sujeitos, diferentemente, da perspectiva de formação humana pragmática e voltada para os interesses imediatos do mercado de trabalho, assim como os empresários têm defendido. Consideramos que, atualmente, no Brasil, quando se tratam de discussões sobre Ensino Médio, são essas duas concepções que se evidenciam nos debates e nos textos das políticas educacionais para essa etapa da educação básica.

No primeiro governo de Lula da Silva, além do MEC, a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE)<sup>30</sup>, passou a ser um órgão

---

pois, considera-se que é por meio do trabalho que se produz e desenvolve essas outras três dimensões. Outro pressuposto dessa concepção é a relação indissociável entre teoria e prática, nesse sentido, a formação humana integral não privilegia nem uma, nem outra, mas entende que teoria e prática são produzidas em conjunto e devem ser ensinadas aos jovens do Ensino Médio também em conjunto, por meio dos conteúdos escolares, sendo que o eixo teórico-prático que une todas as disciplinas é o do trabalho-ciência-cultura-tecnologia.

Devido as diferentes compreensões sobre formação humana integral, informamos que nessa tese, ao nos referirmos à formação humana integral, sempre falaremos dela no sentido dado pela politecnicidade.

<sup>29</sup> O conceito de “escola única” ou “escola unitária” também será apresentado no decorrer desse capítulo, mas para esclarecermos nosso leitor desde já, indicamos que se trata de uma concepção gramsciana, elaborada a partir da crítica que Antônio Gramsci fez ao modelo fragmentado da escola italiana, no início do século XX. Como encaminhamento para a superação da escola que oferecia dois caminhos distintos de formação, em partes, por isso era considerada fragmentada. Ao contrário desse modelo escolar, Gramsci sugere a constituição de uma escola única para todos e financiada pelo Estado.

<sup>30</sup> A SAE foi regulamentada, em 2008, pela Lei n. 11.754 de 23 de julho de 2008 que alterou a Lei n. 10.683, entre outras modificações. A partir dessas reformulações legais, a Presidência da República, conforme consta no Artigo 1º, passou a ser constituída “[...] pela Casa Civil, pela Secretaria-Geral, pela Secretaria de Relações Institucionais, pela Secretaria de Comunicação Social, pelo Gabinete

com papel significativo nas definições das políticas públicas para a educação. Em 2 de outubro de 2015, a Presidenta Dilma Rousseff, no conjunto de medidas para contenção de gastos públicos, anunciou a extinção da SAE.

As finalidades da SAE constavam na Lei n. 11.754 de 23 de julho de 2008, da seguinte maneira: “Art. 24-B. [...] compete assessorar direta e imediatamente o Presidente da República no planejamento nacional e na elaboração de subsídios para formulação de políticas públicas de longo prazo voltadas ao desenvolvimento nacional”.

Na SAE também existia a Comissão Nacional de População e Desenvolvimento (CNPD) que funcionava como um fórum colegiado que incorporava órgãos de governo e integrantes da denominada sociedade civil organizada. A SAE também se vinculava a fóruns internacionais com temas populacionais, à Comissão de População e Desenvolvimento da ONU (CPD) e à Comissão Regional de População e Desenvolvimento (CRPD) e participava de reuniões dos BRICS acerca de temáticas direcionadas à população.

A CNPD era composta por um Comitê Executivo e uma Plenária, sendo que Ricardo Barros, integrante da Governança do Instituto Unibanco, era o presidente e representante da SAE nessa Comissão.

Consideramos que a CNPD foi um espaço em que a relação público-privado era muito evidente, pois junto com órgãos governamentais estavam os representantes de instituições da chamada “sociedade civil organizada”, sugerindo e elaborando políticas públicas, entre elas, políticas para educação.

Isso significa que além do Ministério da Educação, a SAE também era proponente da direção que a educação nacional deveria seguir e representante dos projetos diretamente vinculados à presidência da República, como foi o caso da versão preliminar do documento “Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional”, divulgada em 2015.

A SAE justificou a elaboração do “Pátria Educadora”<sup>31</sup>, com a intenção de

---

Pessoal, pelo Gabinete de Segurança Institucional e pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República”.

<sup>31</sup> A SAE justificou que a função do Pátria Educadora é oferecer conteúdo ao Plano Nacional de Educação, conforme é respondido na questão abaixo:

“O Pátria Educadora contradiz o Plano Nacional de Educação (PNE)?

Não há conflito, pois os projetos são independentes. O Plano Nacional de Educação é uma lei-arcabouço que fixa metas e define procedimentos. Prevê a formação do regime de cooperação dentro da federação, além de outros pontos. A proposta preliminar do Pátria Educadora estipula práticas para atingir parte das metas do Plano Nacional de Educação. A proposta sugere práticas

apresentar uma proposta para qualificar o ensino público de acordo com as novas estratégias de desenvolvimento do país, ou seja,

Nas últimas décadas nosso crescimento econômico foi alavancado pela produção e exportação de commodities e pela popularização do consumo. Milhões de brasileiros foram resgatados da pobreza. A alta no preço de nossos produtos agropecuários e minerais obscureceu, porém, as limitações e as fragilidades desta maneira de crescer [modelo de desenvolvimento dos governos Lula da Silva].

Temos agora de fazer a travessia para **outra estratégia de desenvolvimento: produtivismo incluyente, pautado por democratização de oportunidades econômicas e educacionais**. Trata-se de democratizar a economia do lado da oferta, não apenas, como foi até agora, do lado da demanda. A democratização do lado da demanda pode progredir só com dinheiro. **A democratização do lado da oferta requer inovação institucional**. E tem por contraparte e condição o aprofundamento da democracia.

**O objetivo, mais do que construir novas vantagens comparativas na economia mundial, é dar a cada brasileiro chance melhor para ficar de pé** (BRASIL. SAE, 2015b, p. 4). [Grifos nossos].

Diante do exposto acima, a qualificação do ensino público abarcaria o conteúdo necessário para contribuir com o denominado “produtivismo incluyente”, cuja condição principal para o seu desenvolvimento estaria na educação e na possibilidade de os brasileiros aprenderem o conteúdo e a cultura que esse modelo de desenvolvimento demanda; cultura esta que no nosso entendimento, representa a intensificação da hegemonia de determinados grupos sociais, nesse caso, o empresariado brasileiro, na formação das crianças, jovens e adultos que frequentam a escola pública.

A intenção de aprofundar a hegemonia do empresariado brasileiro no contexto nacional é notada no documento “Pátria Educadora”, também na seguinte expressão:

Não há na história do Brasil ou do mundo um único exemplo de grande **mudança em educação que não tenha sido liderada por grupo coeso e vanguardista, com posição dentro do Estado ou influência forte sobre as políticas públicas**. Em cada caso de transformação, tal grupo formou ideário que definiu trajetória. Traduziu o ideário em iniciativas que representaram os primeiros passos de caminho ambicioso. **E construiu, com base no ideário e nas iniciativas, mística nacional capaz de despertar adesão e arrebatamento** (Id., *ibid.*, p 3).

---

para quatro agendas que constam no PNE: construir um federalismo cooperativo no ensino básico; mudar o paradigma curricular e pedagógico no ensino básico; valorizar e qualificar professores e diretores; e incentivar a produção e presença de tecnologias e técnicas nas escolas. Ou seja, demarca trajetória para transformá-las em realidade” (BRASIL.SAE. 2015a, s/p).

Sob esta ótica, para o “Pátria Educadora”, a qualificação do ensino público seria direcionada pela liderança de um “grupo coeso”, presente e influente no Estado *stricto sensu* e capaz de definir o conteúdo das políticas públicas, a fim de elaborar uma “mística”, uma cultura nacional coerente com o ideário desse grupo.

Ao observarmos o grupo de pessoas e de instituições que são consideradas “elaboradores” do Pátria Educadora, identificamos integrantes do referido “grupo coeso”, considerado capaz de constituir a referida “mística nacional” e de estimular a “adesão e o arrebatamento” dos brasileiros diante do ideário desse grupo.

A elaboração do documento “Pátria Educadora” foi liderada pelo ex-ministro da SAE, Roberto Mangabeira Unger. No conjunto de notícias disponibilizadas até dezembro de 2015, no site da SAE, localizamos alguns interlocutores que contribuíram para a formulação desse documento.

Os mais destacados pelo site são os seguintes: **Nacionais** – Ministério da Educação<sup>32</sup>; Comissões Temáticas da Câmara e do Senado; Movimento Todos pela Educação<sup>33</sup>; Instituto Ayrton Senna; Instituto Unibanco. **Internacionais** - Autoridade Australiana de Currículo, Avaliação (ACARA), referência para o currículo escolar. Além da Austrália, também serviram de referências, os modelos educacionais desenvolvidos na Finlândia, Portugal e Nova Iorque.

Em uma das questões sobre o “Pátria Educadora”, respondidas por Roberto Mangabeira Unger, constam os principais órgãos e instituições que participaram da elaboração do documento preliminar, a saber:

---

<sup>32</sup> Diante de questionamentos sobre a participação do MEC na elaboração do Pátria Educadora – versão preliminar, o ex-Ministro Roberto Mangabeira Unger deu as seguintes explicações:

**“O titular da pasta de educação é o ministro Renato Janine Ribeiro. Ele está ciente do plano?”** Quando eu assumi a Secretaria de Assuntos Estratégicos, em cinco de fevereiro, a presidenta me pediu que priorizasse o projeto de qualificação do ensino básico, a pátria educadora. Passei a trabalhar intensivamente com ela e com o ministro Cid Gomes, e a dialogar com todos os interessados em educação: professores, sindicatos, estudiosos. E começamos então a construir as grandes linhas desse projeto. Houve o incidente com o ministro Cid Gomes, e o novo ministro assumiu. Ele está procurando conhecer as questões de sua pasta, e lidar com problemas prementes, como o Fies. Não tive ainda oportunidade de discutir em pormenores com ele. Passei, transmiti os textos que esboçam o que já havíamos pensado e discutido, e confio inteiramente que o trabalho vai continuar, como estava acontecendo com o ministro Cid Gomes. Mas isso aí não é um amontoado de ações tecnocráticas desconexas, tem que ser uma construção coletiva inspirada num ideário. Não é um acerto entre dois ou três ministros, e é assim que estou concebendo, como um trabalho de largo fôlego para unir e entusiasmar o país”. Notícia do Jornal O Globo, 17 abril de 2015, em <<http://www.sae.gov.br/imprensa/sae-na-midia/entrevista-mangabeira-unger-cidades-com-fraco-desempenho-de-ensino-poderao-sofrer-intervencao-federal-diz-mangabeira-unger-jornal-o-globo->>. Acesso em novembro de 2015, s/p).

<sup>33</sup> A menção ao Movimento Todos pela Educação significa que todas as instituições que o compõem, conforme já listamos no capítulo anterior, de certa forma, estão presentes no processo de elaboração do documento Pátria Educadora.

O projeto preliminar passou por debates no Conselho Nacional de Educação, na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e na Comissão de Educação do Senado, além de sindicatos, como a Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação e o Conselho Nacional de Secretários em Educação. Foram ouvidos especialistas em educação e antigos gestores, e também foram consultadas as entidades privadas, como a Fundação Lemann, Fundação [sic.] Senna e a **Fundação [sic.] Unibanco**, entre outras (BRASIL. SAE, 2015a, s/p). [Grifos nossos].

Consideramos, portanto, que as instituições privadas mencionadas na citação, desenvolveram no âmbito da SAE e da elaboração da versão preliminar que pretendia se tornar uma política pública nacional, o papel de intelectuais orgânicos do empresariado.

Em outra notícia, são citados os nomes dos intelectuais que elaboraram o documento, são eles:

[...] 15 especialistas, entre eles **Ricardo Paes de Barros**, ministro [sic.] da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República [**conselheiro da Governança do Instituto Unibanco**]; Marcos Magalhães, presidente do **Instituto de Corresponsabilidade pela Educação** (ICE Brasil); Ricardo Henriques, **presidente do Instituto Unibanco**; José Fernandes de Lima, presidente do Conselho Nacional de Educação; Raquel Teixeira, ex-deputada federal e ex-secretária da Educação de Goiás; e Françoise Trapenard, **presidente Fundação Telefônica/Vivo**. Participam como debatedores a diretora-executiva do movimento **Todos Pela Educação**, Priscila Fonseca da Cruz; e o professor e ex-reitor da UnB e chefe da assessoria do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, Antônio Ibañez Ruiz. [Grifos nossos]. (BRASIL.SAE, 2013, s/p).

Em destaque na citação acima, as instituições privadas e os seus respectivos representantes que desempenharam a função de intelectuais orgânicos no processo de elaboração do “Pátria Educadora”.

O Instituto Unibanco, em especial, atuou na SAE como autoridade no assunto “Ensino Médio”. Considerado por alguns governos e pelo TPE como referência nas questões sobre formação de jovens, em 2011, firmou parceria com o MEC (originando o ProEMI/JF) e com a SAE. Com a Secretaria, o acordo foi

[...] de Cooperação Técnica para o desenvolvimento de estudos, projetos, pesquisas e avaliações em conjunto. O foco das ações que serão desenvolvidas por meio do acordo será a área de educação, com ênfase nos jovens do Ensino Médio público. [...]. O Acordo de Cooperação Técnica visa unir esforços para gerar conhecimentos que subsidiem a proposição de políticas de programas sociais, de educação, de segurança e políticas para a juventude, de

aquisição de capacidades e de geração de oportunidades de emprego e renda para a população abaixo da linha da pobreza e outras áreas afins. [...]. Pelo acordo de Cooperação Técnica, que estará vigente até 2013, o Instituto Unibanco terá como atribuições disponibilizar dados necessários à execução dos trabalhos e indicar um responsável técnico para acompanhar as atividades previstas. Já a SAE terá a responsabilidade de dar apoio técnico e metodológico à elaboração de pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Trabalho de Gestão de Conhecimento do Instituto Unibanco e colaborar nas avaliações de impacto das experiências (projetos) conduzidas pelo Instituto Unibanco, entre outras funções.

Já existem algumas ações estruturadas desenvolvidas por meio dessa parceria. Entre elas está a avaliação de impacto do primeiro ciclo de três anos do Projeto Jovem de Futuro nos estados de Minas Gerais e Rio Grande do Sul, conduzida pelo subsecretário da SAE, Ricardo Paes de Barros (BRASIL. SAE, 2011, s/p).

Notamos que antes da oficialização desse acordo, a SAE, por intermédio do seu subsecretário e também integrante da governança do Instituto Unibanco, acompanhou a implementação do projeto proposto pelo Instituto nos estados da experiência piloto. De fato, o acordo assinado em 29 de agosto de 2011, apenas representou o reconhecimento da prática que já vinha se desenvolvendo entre a SAE e o Instituto Unibanco. Este, por sua vez, tem ampliado a sua atuação no processo de elaboração de políticas públicas, pois transita do MEC, no ProEMI/JF, à elaboração da versão preliminar daquela que seria a principal proposta para a educação do atual governo Dilma Rousseff, o “Pátria Educadora”.

Segundo Neves (2005), existe uma tentativa dos intelectuais, como os da Terceira Via, para demonstrarem que a sociedade civil é uma esfera autônoma e separada do mercado e do Estado, como se fosse uma esfera pública democrática e voltada para interesses comuns. No entanto, a autora faz uma análise contrária e afirma que existe uma reciprocidade entre sociedade política e sociedade civil na elaboração de políticas públicas.

Corroboramos a análise da autora, pois notamos na elaboração das políticas públicas aqui tomadas como exemplos, essa aproximação entre sociedade política e sociedade civil, sendo que as instituições representativas do empresariado brasileiro são as que têm ocupado significativamente os espaços da sociedade política nos processos de elaboração de políticas públicas.

No entanto, o conceito gramsciano de Estado e que expusemos no primeiro capítulo, considera a correlação de forças entre grupos sociais na busca pela conquista e ampliação da hegemonia, por isso nos processos de constituição de políticas públicas, ainda que determinado grupo social prevaleça no contexto da

sociedade política e civil, evidenciarão também grupos sociais contrários.

No caso da versão preliminar do “Pátria Educadora”, o predomínio de uma perspectiva de educação de vertente e com interesses privados, não passou isento às críticas e contestações de segmentos sociais contrários a utilização da lógica empresarial no contexto da escola pública, como foi o caso da manifestação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) que divulgou a sua análise sobre o referido documento.

Seu pronunciamento é contrário à proposta apresentada pela SAE. Além de criticar a ausência do MEC na elaboração do “Pátria Educadora”, o pronunciamento da ANPAE critica a ausência de sintonia do conteúdo desse documento com as discussões traçadas nas Conferências Nacionais de Educação (CONAEs) de 2010 e 2014 e no Plano Nacional de Educação (PNE) - (2014-2024).

O pronunciamento da ANPAE problematiza algumas questões do “Pátria Educadora”, sendo que uma delas é o caráter elitista, privatista, gerencial e meritocrático que a proposta preliminar sugeriu para a educação brasileira, ou seja, esse caráter pode ser observado nas ideias difundidas pelo documento, tais como: “[...] metas, prêmios, punições, resultados, e outros ajustes comuns ao repertório empresarial, reconfigurando drasticamente o espaço público” (ANPAE, 2015, p. 9).

Com base nessas características, a ANPAE tece a seguinte problematização:

Entendemos que o processo gerencialista e mercantil do setor público já está em curso, por meio de várias ações dos governos nas três esferas administrativas, mas de forma não explícita, não oficial. Este documento torna claro, evidencia as intencionalidades, desnuda o ideário.

Assim, compreendemos que este Documento não representa os anseios do movimento daqueles que lutam pelo direito à educação pública de qualidade para todos e, ainda, que as ações propostas não convergem para essa direção. É preciso, pois, continuar resistindo, mantendo firmes os propósitos e princípios democráticos e humanizadores que sustentam a ideia de educação para todos, com a qualidade social que se almeja (Id., Ibid., p. 9).

A Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), entre outras entidades representantes de intelectuais e pesquisadores da educação, que têm a escola pública como referência, também se pronunciou sobre o documento “Pátria Educadora”.

ANPAE e ANPED representam um conjunto expressivo de docentes/pesquisadores da área da educação e com acúmulo de discussões sobre

educação, por isso, as suas manifestações representam também um significativo contraponto à proposta preliminar do “Pátria Educadora”, isto é, ao conteúdo de cunho privado presente nesse documento.

Observamos, portanto, que nesse documento preliminar predomina uma perspectiva privada com ampla participação de instituições representantes do empresariado. Apresenta também a tendência de transpor o modelo curricular de outro país para a educação pública brasileira, por isso, a presença da agência australiana, ACARA, nas reuniões sobre currículo que foram organizadas pela SAE.

Contudo, as políticas tomadas como exemplos e que trouxemos no início do capítulo, o Ensino Médio Integrado, o Compromisso Todos pela Educação e o Pátria Educadora, servem para dimensionar elementos da relação público-privado que são construídos nos governos que serviram de base para a elaboração e efetivação do ProEMI e do ProEMI/JF, portanto, que fizeram e fazem parte das configurações que o Programa assumiu, desde a sua origem até os dias atuais.

Em síntese, os elementos da relação público-privado, observados nos contextos dos governos que engendraram e desenvolveram o ProEMI, são: participação do empresariado, como representante do setor privado, diretamente na elaboração de políticas educacionais; a participação de intelectuais vinculados às instituições que têm a escola pública como defesa, na elaboração de políticas para o Ensino Médio.

Diante da presença de intelectuais de perspectivas distintas nas elaborações das políticas educacionais, nos governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff, as propostas para a educação também apresentam vertentes teóricas distintas, sendo que algumas são predominantemente representantes de perspectivas do setor privado e outras predominantemente representantes da perspectiva pública no sentido de ser para todos.

Sobre a contradição de perspectivas no conjunto das políticas públicas, consideramos que a análise de Dourado (2007, p. 928) tecida no período do governo Lula da Silva, se estende até o presente momento, pois

[...] de um cenário ambíguo, no qual um conjunto de programas parece avançar na direção de políticas com caráter inclusivo e democrático, enquanto, de outro lado, prevalece a ênfase gerencial, com forte viés tecnicista e produtivista, que vislumbra nos testes estandardizados a naturalização do cenário desigual em que se dá a educação brasileira. Os programas federais de educação básica, atravessados por concepções

distintas e até antagônicas, realçam o cenário contraditório das ações governamentais. Tal perspectiva enseja a necessidade de maior organicidade entre as políticas, ações e programas.

Portanto, diante das diversas possibilidades de orientações teórico-práticas presentes nas políticas educacionais dos referidos governos, dimensionaremos nas próximas subseções, em que medida o ProEMI é uma política que se aproxima ou se distancia de uma perspectiva pública de ser para todos.

## 2.2 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO HUMANA PARA O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS *VERSUS* FORMAÇÃO INTEGRAL

Nessa subseção, consideramos duas concepções de formação humana que têm se evidenciado no contexto das políticas curriculares para o Ensino Médio, nos últimos anos, no Brasil. São elas: formação humana pautada no modelo de competências e habilidades e a formação humana integral politécnica.

A primeira esteve em evidência, nos anos de 1990, nas Reformas Curriculares para o Ensino Médio, representadas pela Resolução CNE/CEB n. 3 de 1998, que continha as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, pelo Parecer do CNE/CEB n. 15 de 1998 e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), publicados em 2000.

Essas orientações curriculares para o Ensino Médio encaminharam uma proposta de formação, sustentada por competências. Segundo Silva e Bernardim (2014, p.27),

A multiplicidade de origens e significados atribuídos ao termo competências entre os diferentes dispositivos normativos culminaram em um discurso fragmentado, mas nem por isso desarticulado. A lógica que o articula está dada pelas mudanças tecnológicas e organizacionais dos processos produtivos, conforme justificativa encontrada nos textos normativos e que, no campo da educação, conduziria à homogeneização dos requisitos de formação, marcados, especialmente, pelo atendimento a demandas advindas do mercado de trabalho.

Nas reflexões dos autores, para o modelo de competências, a educação seria a responsável por um padrão de formação a fim atender as exigências das transformações do mundo produtivo e as novas demandas do mercado de trabalho.

Ramos (2002) identifica que o modelo de competências é estruturado a partir da base econômico-político, sendo que os documentos da reforma curricular

dos anos de 1990 convocavam as escolas de Ensino Médio para contribuir com

[...] a aprendizagem de competências gerais, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas e que respeitem as diferenças. Em face das condições objetivas de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos, porém, as desigualdades são sublimadas em nome do direito à diferença. Conquanto saibamos que as trajetórias educacionais e profissionais sejam, no plano concreto, também socialmente determinadas pela origem de classe, ideologicamente elas são tomadas como resultados de escolhas subjetivamente realizadas de acordo com os projetos próprios de vida (RAMOS, 2002, p. 135).

Na direção das reflexões da autora, percebemos que a associação da "autonomia da subjetividade" com a formação por competências secundarizam os conhecimentos científicos presentes no currículo e, com isso, priorizam uma formação geral sustentada por competências ligadas ao desenvolvimento de saberes práticos.

No caso do Ensino Médio de formação geral, foram listados alguns pilares que indicavam o "tipo" de competência prática que sustentaria a formação dos jovens do Ensino Médio, estes voltados para "aprender a conhecer", "aprender a fazer", "aprender a viver juntos (viver com os outros)" e "aprender a ser". São os quatro Pilares da Educação apresentados por Jacques Delors no Relatório para Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), intitulado de "Educação: um tesouro a descobrir" (DELORS, 2003).

As orientações do Relatório Delors serviram de suporte para as reformas curriculares dos anos de 1990, sendo que o objetivo educacional direcionado para "aprender a fazer" tem fundamento na noção de competências. Estas são demandas do mercado de trabalho e entendidas como resultados de capacidades subjetivas, chamadas de "saber-ser", que se articulam "saber-fazer" (SILVA, 2008).

Nessa direção, percebemos que os "pilares" que contribuíram com a sustentação da noção de competência, no âmbito da reforma curricular para o Ensino Médio, vinculavam a formação geral aos saberes passíveis de aplicação, por isso, sob esta perspectiva o ensino de conhecimentos científicos tende a ser minimizado em detrimento do ensino de comportamentos e conhecimentos genéricos que dispensam uma base científica e teórica.

A direção pragmática que as competências atribuem ao currículo escolar, portanto, tende a limitar formação humana,

[...] à aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos, ao exercitar o que é aprendido na escola em situações da vida cotidiana. Por essa forma de pensar, a experiência formativa não se concretiza. Uma vez reduzida à “aplicação”, cria-se no aluno a ideia de que o conhecimento se limita a dar respostas imediatas às situações-problema do dia a dia, e se restringe a possibilidade de que se tome o conhecimento como objeto da experiência que leva à reflexão, à crítica.

Reproduz-se, em outras bases, os limites do currículo disciplinar e sequencial, pois não realiza a inversão necessária, ou seja, não permite o aprendizado e o exercício da reflexão com a profundidade que a formação humana exige (SILVA, 2009, p. 446-447).

Entendemos, portanto, que é uma proposta de formação que limita as possibilidades de desenvolvimento acadêmico e cognitivo do aluno, pois não aprofunda os conhecimentos elaborados e nem estimula a reflexão sobre o conhecimento ensinado.

De acordo com Ramos (2002) e Silva (2008 e 2009), o modelo de competências atende as novas demandas do mercado de trabalho. Na nossa compreensão, a formação por competências, portanto, atende aos interesses do empresariado de diferentes ramos econômicos, com isso, favorece o desenvolvimento de uma perspectiva de educação de interesse privado.

Por outro lado, essa proposta de formação esbarrou em problemas que são comuns à implementação de políticas educacionais, ou seja, a incorporação dos discursos oficiais nos documentos das escolas, sem que ocorram profundas ou nenhuma alteração na prática escolar existente.

Esse foi um dos aspectos observados por Silva (2009, p. 458) em uma pesquisa que realizou em 99 escolas de Curitiba, correspondente ao período de 1998-2006. Esse estudo verificou a “apropriação das instruções normativas, seus impactos sobre os discursos e práticas pedagógicas, e os movimentos de adesão e resistência com relação às determinações oficiais”. A autora constatou que

[...] a análise das respostas emitidas pelas escolas evidencia que em muitas delas houve uma incorporação apenas formal do discurso normativo [competências e habilidades]; algumas delas optaram por resistir à incorporação desse discurso; e outras, buscaram implementar mudanças em suas práticas como decorrência das prescrições oficiais. Observa-se, assim, que o processo de produção do discurso oficial e sua implementação pelas escolas instituem-se como movimentos complementares, porém distintos, dos quais resulta um deslocamento dos significados conceituais. Essas distintas formas de posicionamento em relação à política curricular mostram que as escolas procedem a leituras particulares e contrastantes, gerando um movimento de apropriação que permite concluir que os

impactos da reforma educacional produzem mudanças, porém, seu alcance é sempre relativo (Id., idib., p. 458).

O processo de elaboração e implementação de políticas educacionais, além de possíveis resistências advindas das escolas, conta com embates entre intelectuais que defendem concepções distintas de educação. No contexto das políticas para o Ensino Médio brasileiro, por exemplo, o modelo de competências tem sido contestado por intelectuais que defendem uma concepção de educação integral e unitária para todos.

Para Krawczyk (2014a), as necessidades e possibilidades sociais dos sujeitos corroboram as escolhas sobre o "tipo de Ensino Médio" que cada um escolhe para cursar. Nesse sentido, a autora assevera que as possibilidades de organização do Ensino Médio geram na sua história

[...] uma tensão constante entre universalização e seleção, entre articulação interna e segmentação. Nessa tensão está a disputa entre diferentes grupos sociais pela apropriação de parcelas dos conhecimentos socialmente construídos, por um espaço no mercado de trabalho e pela participação no ensino superior (Id., Ibid., p.16).

A expansão da escola pública de nível médio provocou tensões como as mencionadas por Krawczyk (2014a), sendo que entre os dilemas de universalizar ou elitizar e/ou ser um curso que integra ou fragmenta conhecimentos científicos e técnicos, estão as contradições entre uma perspectiva de educação que represente os interesses públicos no sentido de ser para todos e os interesses privados defendidos por grupos sociais, como o empresariado brasileiro.

Para Nosella (2009, p. 2), quando se trata da definição da identidade do Ensino Médio, perspectivas de educação estão em disputa, pois

[...] uns defendem uma formação humanista e científica única e para todos; outros uma formação pré-profissional ou até mesmo profissionalizante; outros ainda defendem a separação entre o ensino médio regular e o ensino técnico e profissional; e outros finalmente defendem o ensino médio integrado ao ensino técnico ou à educação profissional.

No contexto das políticas educacionais brasileiras, os fundamentos da formação humana integral, sustentada pela ideia de politecnia, fizeram parte dos debates, especialmente, no período de redemocratização do Brasil, anos de 1980. Estiveram presentes, também, no processo de elaboração da nova LDBEN, nos

anteprojetos da Lei conhecidos como Projeto Octavio Elísio e Projeto Jorge Hage. O texto final da LDBEN, ainda que contemple elementos que remetem à formação humanista, não assumiu e/ou explicitou a políctenia como diretriz para educação (SAVIANI, 1999).

Essa concepção também serve de contraponto à marca histórica que tem caracterizado o Ensino Médio no Brasil, isto é, ora é um curso que privilegia a formação propedêutica e ora a formação profissional técnica. Pois, são as fragmentações que permeiam a organização do Ensino Médio que ainda tornam necessárias as discussões de formação humana integral.

A formação integral politécnica e a ideia de escola única, portanto, têm aparecido no contexto das políticas para o Ensino Médio, como alternativas à fragmentação. Segundo Ciavatta (2005, p. 3-4), a forma integrada (ou integral) pressupõe

[...] tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificando, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.

A formação humana integral, por sua vez, tem seus fundamentos na ideia de politecnia. Esta pressupõe a indissociabilidade entre pensar-fazer, entre teoria-prática no processo educativo, ou seja,

Ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica, Marx está claramente sinalizando para a formação integral do ser humano, ou seja, uma formação que abrange todas as dimensões da vida e, portanto, é omnilateral. Essa concepção de formação humana foi incorporada à tradição marxiana sob a denominação de politecnia ou educação politécnica, em função das próprias referências do autor ao termo, assim como de grande parte dos estudiosos de sua obra (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012, p. 4).

A formação humana integral politécnica é a base da proposta gramsciana de escola unitária. Tal proposta foi anunciada por Gramsci diante das problemáticas que ele se deparava na Itália, no início do século XX, especialmente, a dicotomia entre dois caminhos educacionais distintos, o de formação geral e o de profissionalização. Gramsci entendeu que essa dicotomia era parte da “crise” pela

qual a educação italiana passava.

Com posicionamento antagônico a essa fragmentação e no sentido de apontar uma solução à crise educacional, Gramsci (2004, p. 33-34) sugere o desenvolvimento de uma escola única, ou seja,

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

As discussões traçadas no âmbito da ANPED, especialmente no GT Trabalho e Educação, representam significativamente a presença da discussão sobre formação politécnica no meio acadêmico.

Em 2012, o “GT Trabalho e Educação”, na sessão de trabalhos encomendados, apresentou o texto “Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira”, de autoria de Dante Henrique Moura, Domingos Leite Lima Filho e Monica Ribeiro da Silva.

Nesse artigo, os autores discutem a formação humana, especialmente para o Ensino Médio, apresentam polêmicas, contradições e desafios que envolvem essa questão. Os autores também retomam e aprofundam a discussão sobre os fundamentos da politecnia como alternativa para a formação dos jovens que frequentam o Ensino Médio (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2012).

Mas, o debate sobre formação politécnica não tem se delimitado ao meio acadêmico, pois como já mencionamos nesse capítulo, essa concepção de formação tem se evidenciado como possibilidade para o Ensino Médio, principalmente a partir dos anos de 1980.

No início desse capítulo, demonstramos que foi o pressuposto de formação integral que compôs as bases para criação do Decreto 5.154/04 e, conseqüente a criação do Ensino Médio Integrado. Ao fazer referência à retomada dos debates sobre formação integral politécnica no contexto das políticas para o Ensino Médio, especificamente, o Ensino Médio Integrado, Ramos (2011, p. 776) considera que

Discussões e propostas de educadores, porém, vão mais longe. Ao defenderem a proposta de Ensino Médio Integrado, resgatam fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação politécnica e omnilateral e de escola unitária baseado no programa de educação de Marx e Engels e de Gramsci. Tais fundamentos convergem para uma concepção de currículo integrado, cuja formulação incorpora contribuições já existentes sobre o mesmo tema, mas pressupõe a possibilidade de se pensar um currículo convergente com os propósitos da formação integrada – formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, omnilateral – e da superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileira.

Atualmente, essa concepção é considerada pelas novas DCNEM, regulamentadas pela Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012, que coloca em pauta novamente a formação humana integral como a base do Ensino Médio, isto é,

Passados sete anos de defesa de uma concepção de ensino médio integrado, encontramos hoje com perspectivas virtuosas trazidas pela aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Ao mesmo tempo, as possibilidades de incentivo a propostas curriculares “inovadoras” transitam entre o avanço conceitual da relação entre trabalho, ciência e cultura, e a reificação de atividades e métodos ativos para tornar o currículo interessante aos estudantes. (Id., *Ibid.*, p. 772)

Para Silva e Bernardim (2014, 30), as novas DCNEM, ao considerar sentidos proporcionados pela integração entre trabalho, cultural, ciência e tecnologia atribuem

[...] uma identidade para o Ensino Médio ao propor que esta última etapa da educação básica se oriente pela busca de uma formação humana integral. A ideia de formação integral e integrada converge com as formulações em torno do conceito de formação politécnica e tecnológica e tem sido referência quando se trata de propor políticas de currículo que visem a uma organização pedagógica menos fragmentada e hierarquizada. Tais proposições resgatam o debate que vinha sendo feito acerca da identidade do Ensino Médio no contexto das discussões da atual LDB e que, pelas correlações de força daquele período, acabou enfraquecida (SILVA; BERNARDIM, 2014, p.30).

Compreendemos que esse movimento entre formação por competências e formação integral, perpassa pela relação público-privado desenvolvida nos contextos da sociedade política e da sociedade civil. Sendo que o desenvolvimento de uma proposta de formação integral e de escola única

[...] requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja

completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e **formação das novas gerações deixa de ser privada** [refere-se às famílias] e **torna-se pública**, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, etc (GRAMSCI, 2004, p. 36).

No atual momento, no Brasil, a retomada do sentido público da educação, por intermédio da formação humana integral, demandaria do Estado *stricto sensu* mais recursos financeiros para escola pública, tal como era a necessidade que Gramsci se deparou no início do século XX. Mas, a retomada do sentido de público na e para escola pública, segundo Leher (2010), requer também o enfrentamento do conteúdo de perspectiva privada que nela possa estar por meio das propostas de educação do empresariado brasileiro. Nessa direção, o autor assevera que

Para afastar o Movimento Compromisso Todos pela Educação e todo o seu enorme aparato educativo do controle da educação pública, serão necessárias lutas sociais muito intensas. Este embate nada tem de simples, visto que as entidades neofilantrópicas gozam de apoio e de enorme prestígio nos governos municipais, estaduais e federal, operacionalizam programas de formação docente em parcerias com universidades públicas e contam com decidido apoio da grande imprensa. Um eixo fundamental de luta, na ótica dos subalternos, é resgatar o conceito de público. [...]. De imediato, a luta pelo financiamento público de modo a atingir 10% do PIB na educação pública é um eixo central. O financiamento tem de ser direcionado para a construção de um sistema nacional de educação pública unitário, organizado e dirigido pelo protagonismo dos educadores e de conselhos sociais com ampla participação popular. Ao mesmo tempo, será necessária uma revolução teórica nas instituições educacionais, da educação infantil à pós-graduação. Todo o enorme arcabouço positivista e a imensa presença das corporações nos espaços de produção de conhecimento exigem enfrentamentos epistemológicos e epistêmicos. Novamente, o engajamento dos educadores nas lutas sociais e na investigação dos grandes problemas dos povos pode ser uma consistente base para esta renovação do pensamento crítico (LEHER, 2010, p. 71-72).

No caso das políticas para o Ensino Médio, as contradições entre as duas propostas de formação humana expostas nessa subseção, estão presentes também no percurso de elaboração do ProEMI e serão abordadas por nós, no sentido de identificarmos as tensões entre elas e em que medida o Programa se aproxima de uma perspectiva de formação humana no sentido público ou privado.

### 2.3 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA O ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES E LIMITES

As discussões sobre a reforma do Ensino Médio, a partir do primeiro mandato Lula da Silva, estiveram pautadas na ideia de formação humana integral politécnica como observamos no caso do Ensino Médio Integrado e como ocorreu nos documentos que antecederam o ProEMI.

Com base em entrevista realizada com Carlos Artexes Simões<sup>34</sup> e em documentos do MEC<sup>35</sup>, Isleb (2014) retomou alguns aspectos históricos que originaram o ProEMI. Entre outros elementos, a autora constatou que as primeiras aproximações voltadas à reestruturação do Ensino Médio, após as reformas dos anos de 1990, tiveram como princípio norteador o conceito da politecnia.

Esses aspectos estão registrados, segundo a autora, no documento intitulado de "Políticas para o Ensino Médio-Realizações 2003 e perspectivas 2004"; no documento "Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional - versão preliminar" (não foi publicado, apenas concedido para efeitos de pesquisa) que sugeria uma Política Nacional para o Ensino Médio com fundamentos na chamada escola unitária, ou seja,

A integração proposta pela Política Nacional para o Ensino Médio apresentava um sentido filosófico, epistemológico e político, que se estruturava de maneira a dar centralidade ao trabalho, compreendendo-o como um princípio educativo e como organizador da base unitária desta etapa da Educação Básica. Os pressupostos teóricos presentes nesta política convergiam com os conceitos apresentados por autores que defendiam a formação politécnica, unitária e integrada.

[..].

A referida política também afirmava o compromisso de atender a diversidade cultural e de considerar os anseios e os interesses das juventudes, por isso, fazia-se necessário estimular e oferecer condições para que as escolas, juntamente com os jovens, pudessem construir o seu projeto educacional (Id., *ibid.*, 64).

Com base na entrevista realizada com Carlos Artexes Simões, Isleb (2014) faz referência ao movimento paralelo ao da Política Nacional para o Ensino Médio, ou seja, a criação de um Grupo de Trabalho (GT) Interministerial - MEC e SAE. Esse

---

<sup>34</sup> No período de 2007-2008, Carlos Artexes Simões esteve na Coordenação Geral do Ensino Médio-SEB/MEC, e esteve na Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares - SEB/MEC, no período de 2008-2011.

<sup>35</sup> A entrevista com Carlos Artexes Simões foi realizada pelo Grupo de Pesquisa "Observatório do Ensino Médio"-UFPR no dia 26/03/2013, na Universidade Federal do Paraná-UFPR.

GT, segundo a autora, elaborou o Documento "Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil" - Julho de 2008.

Desse documento surgiu a proposta de organização do "Programa Ensino Médio Nacional" que almejava os seguintes objetivos:

a) Criar a rede nacional de escolas públicas de ensino médio com coordenação nacional da SEB/MEC e SETEC/MEC; b) Expandir novas matrículas do ensino médio em regime de colaboração entre a união, estados e municípios; c) Promover a reestruturação do modelo pedagógico e do currículo do ensino médio; d) Criar um padrão de qualidade da escola de ensino médio; e) Criar Escolas "Nacionais" de Ensino Médio; f) Criar Escolas "Nacionais" de Jovens e Adultos para jovens, maiores de 17 anos, e adultos; f) Melhorar o IDEB do ensino médio no Brasil (BRASIL, MEC/SAE, 2008, p. 15).

O referido documento manteve a orientação teórica voltada para uma formação humana integral e possuía a intenção de buscar

[...] uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário. Uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e de compreender as determinações da vida social e produtiva - que articule trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana (BRASIL, MEC. SAE, 2008, p.8).

Esse documento faz referência à articulação entre trabalho, ciência e cultura na formação que seria ofertada pelo Ensino Médio. Notamos, que nesse momento, havia uma tendência predominante tanto no MEC como na SAE com relação ao redirecionamento das políticas para o Ensino Médio no sentido de retirar o modelo de competências como orientação formativa para essa etapa educacional e instituir uma nova lógica de formação pautada nos princípios da politecnicidade.

Sob esta ótica, o trabalho humano é concebido como a condição primeira para o desenvolvimento da ciência, da cultura e da tecnologia. Com base na compreensão de que esses elementos são indissociáveis e essencialmente humanos, para a perspectiva da formação integral, o eixo trabalho-ciência-cultura-tecnologia, se considerado como orientador da organização curricular e da prática pedagógica escolar, contribuiria para a superação do caráter fragmentado da educação escolar, uma vez que todas as áreas do conhecimento se fundamentariam nos seus princípios (RAMOS, 2008).

Das discussões em torno das reformulações do Ensino Médio, em 2009, surgiu o Programa Ensino Médio Inovador. Criado pela Portaria n. 971, de 2009b,

como alternativa do MEC para enfrentar problemáticas referentes ao Ensino Médio, como ingresso e permanência, abandono, reprovação, entre outras. O ProEMI, que pressupõe a adesão de Estados e Distrito Federal, tornou-se uma política pública de abrangência nacional com a intenção de oferecer apoio técnico-financeiro para as escolas públicas.

O Documento Orientador do ProEMI (2014) menciona as seguintes atribuições aos entes federados e instituição escolar que aderirem ao Programa: o Ministério da Educação tem a Coordenação Geral do Programa por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), especificamente, na Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI) e Coordenação Geral do Ensino Médio (COEM). Tais instâncias do MEC têm a responsabilidade de criar ações e definir estruturas referentes à implementação, monitoramento e avaliação do Programa.

As Secretarias de Estado da Educação e a Secretaria Distrital de Educação, chamadas de Entidades Executoras (EEx), coordenam o Programa e devem criar condições para que a proposta apresentada no Documento Orientador do ProEMI seja viabilizada. Por isso, compete às EEx, entre outras atribuições, a oferta de estrutura adequada para viabilizar o Programa e para conseqüente ampliação da carga horária do Ensino Médio, ademais devem oferecer condições de permanência aos professores em uma única escola; constituir um Comitê Gestor do Programa; selecionar<sup>36</sup> as escolas e avaliar o desenvolvimento do Programa; assegurar às escolas do ProEMI um professor efetivo, com carga horária de trabalho de 40 horas semanais e com "dedicação exclusiva" para desenvolver as funções de coordenador e articulador das atividades (professor articulador) referentes ao redesenho curricular.

À escola, Unidade Executora (UEx) do ProEMI, são atribuídas, dentre outras responsabilidades, o preenchimento de diagnóstico conforme planilha do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) interativo; prestar conta da aplicação dos recursos; elaborar o Projeto de Redesenho Curricular (PRC).

Segundo Simões (2011, p. 120), a criação do ProEMI tem as seguintes

---

36 Segundo o Documento Orientador (2014, p. 19), as Secretarias de Estado da Educação e Distrital devem considerar os seguintes critérios para selecionarem as escolas: "a) A adequação da estrutura física e quadro técnico-docente das escolas que permitam a ampliação do tempo do estudante na escola, e, gradativamente, à educação em tempo integral; b) Capacidade de articulação da escola com outras instituições e políticas públicas, como forma de ampliação dos espaços educativos e de aperfeiçoamento dos docentes; c) Capacidade para atender as especificidades da escola no período noturno, assim como as especificidades do Normal Médio e do Ensino Médio Integrado".

justificativas:

O Programa Ensino Médio Inovador surgiu como uma forma de incentivar as redes estaduais de educação a criar iniciativas inovadoras para o ensino médio. [...]. O Programa Ensino Médio Inovador enfatiza que a identidade do ensino médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissionalizante, ganhando identidade unitária, ainda que assuma formas diversas e contextualizadas. Entende que a base unitária implica articular trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva da emancipação humana, de forma igualitária para todos os cidadãos. Por esta concepção, o ensino médio deve ser estruturado em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conceitos científicos à contextualização dos fenômenos físicos, químicos e biológicos, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre formação teórica geral e prática técnico-instrumental.

Identificamos na fala de Simões, os princípios da escola unitária, da formação integral politécnica e do seu eixo articulador trabalho-ciência-cultura-tecnologia, considerados como fundamentos do programa.

Até agora, o Documento Orientador do ProEMI passou por quatro versões que foram publicadas nos anos de 2009, 2011, 2013 e 2014. Na última versão do Documento Orientador, a versão de 2014, o ProEMI é definido como um instrumento que induz ao redesenho curricular a partir das DCNEM.

No decorrer desse capítulo, nos deteremos às análises das quatro versões do Documento Orientador com o objetivo de identificarmos, no processo de elaboração do texto dessas propostas, o seu movimento de aproximação e/ou de distanciamento das dimensões que compõem a relação público-privado, nas questões referentes à formação humana e a gestão escolar.

### 2.3.1 A Forma e o conteúdo do ProEMI nas versões dos Documentos Orientadores de 2009, 2011, 2013-2014: a questão da formação humana

Nessa subseção, analisamos as diferenças substanciais presentes nas versões dos Documentos Orientadores do ProEMI, no que tange à formação humana. Nesse sentido, perpassaremos pelos encaminhamentos e pela proposta de mudança curricular sugerida pelo Programa, considerando a estrutura e o conteúdo sugerido para essa mudança.

a) A forma da mudança curricular sugerida pelas versões dos Documentos

Orientadores de 2009, 2011, 2013-2014<sup>37</sup>:

No caso das orientações do Documento de 2009, não consta um instrumento específico criado pelo Programa para dar forma ao currículo, apenas são feitas referências ao Projeto Político-Pedagógico da escola. Nessa versão, o Documento Orientador menciona que o "Currículo Inovador de Ensino Médio" deveria ser incorporado ao Plano de Ação Pedagógica<sup>38</sup>.

Sobre as denominações dadas às estruturas curriculares, constatamos que o Documento Orientador de 2011b faz referência ao Projeto de **Reestruturação** Curricular (PRC) e os Documentos Orientadores de 2013 e 2014 trazem a denominação de Projeto de **Redesenho** Curricular (PRC).

Ao analisar as quatro versões dos Documentos Orientadores, Jakimiu (2014, p. 85) estabelece a seguinte reflexão sobre a alteração de Projeto de **Reestruturação** Curricular para Projeto de **Redesenho** Curricular, ou seja,

Ao longo do texto não há nenhuma nota explicativa e/ou justificativa sobre tal mudança, e, embora esta discussão conceitual não esteja presente no documento, a partir do estudo analítico dos documentos orientadores e seus pressupostos, depreende-se que a mudança de termo tenha ocorrido com o intuito de aproximar-se mais dos fundamentos do ProEMI, pois, ao analisarmos os termos do ponto de vista etimológico (mais especificamente em relação ao seu significado), constatamos que o termo reestruturação estaria relacionado ao processo de reformar, remodelar, reorganizar, etc, enquanto que o termo redesenho faz menção à ideia de desenhar de novo, o que em sua gênese implicaria em "começar de novo". Portanto, o termo redesenho apresentaria mais proximidades com a questão da inovação e da perspectiva da novidade proposta pelo ProEMI.

"Começar de novo", portanto, estaria mais aproximado da ideia de dar uma nova identidade ao Ensino Médio e pensar novas práticas curriculares para esta etapa de ensino.

Diante desta assertiva, uma análise, do ponto de vista pedagógico, nos leva a inferir que o termo reestruturação curricular estaria associado ao currículo no sentido estrito, ou seja à normativa prescrita registrada no papel, enquanto que o termo redesenho curricular implicaria uma concepção mais ampla, que consideraria a escola viva, compreendendo e abarcando a totalidade das experiências da realidade escolar.

---

<sup>37</sup> Os Documentos Orientadores de 2013 e 2014 não trazem alterações substanciais entre si, apenas algumas mudanças nas apresentações do Programa e outras que incorporam novos elementos, como: as novas DCNEM, no Documento de 2013, e o Pacto Nacional pelo Ensino Médio, no Documento de 2014. Ao se referirem ao conceito de macrocampo existem algumas reestruturações de parágrafos e a incorporação de alguns objetivos acerca do Projeto de Redesenho Curricular, mas essas mudanças não os distinguem fundamentalmente, por isso, analisamos os dois Documentos em conjunto.

<sup>38</sup> Segundo o Documento Orientador de 2009, o Plano de Ação Pedagógica deveria conter as ações das Secretarias de Estado da Educação dos entes federados que aderiram ao Programa e a proposta de cada escola.

Com base na leitura da autora, compreendemos que a redefinição do termo tem a ver com ideia de recomeçar, de romper com modelos curriculares e entender o currículo para além de um documento.

Nessa direção o aumento do tempo do estudante na escola, demanda do currículo escolar, sentidos e formas diferentes para organização do tempo, do conhecimento a ser ensinado dentro do tempo ampliado, da metodologia de ensino, entre outros elementos didático-pedagógicos.

Os Documentos Orientadores do ProEMI sugerem um curso de Ensino Médio de 3000 horas, sendo 2400 horas de disciplinas obrigatórias e 600 horas a serem implantadas gradativamente, no contraturno escolar, a partir do Projeto de Redesenho Curricular e dos “macrocampos”. Este é assim definido:

Compreende-se por macrocampo um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Os macrocampos se constituem, assim, como um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares (BRASIL. MEC, 2014, p. 8):

Nesse sentido, a última versão do Documento Orientador sugere o macrocampo como uma alternativa à organização e integração dos conteúdos. Nessa direção, o Documento afirma que as ações a serem indicadas nos macrocampos, unidades pedagógicas, devem

[...] considerar o Trabalho, a Ciência, a Cultura e a Tecnologia como dimensões indissociáveis da formação humana e eixo articulador conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Não se trata, assim, de oferecer atividades ora ligadas ao trabalho, ora à cultura ou à ciência ou à tecnologia. O que se está propondo é que todo o currículo do ensino médio se organize a partir de um eixo comum - trabalho, ciência, tecnologia e cultura - e que se integre, a partir desse eixo, o conjunto dos conhecimentos, seja quando se tratar das disciplinas, seja em outras formas de organização do trabalho pedagógico (Id., Ibid., p.8- 9).

Os Documentos Orientadores 2013-2014, se comparados às versões 2009 e 2011, apresentam uma definição mais clara de como o ProEMI pode ser um instrumento a favor da integração de conhecimentos, especialmente, por meio da definição de macrocampo como ação pedagógica-curricular fundamentada no eixo

de integração trabalho-ciência-cultura-tecnologia.

Compreendemos também que a criação de novas DCNEM e a inserção dos seus fundamentos no Documento Orientador de 2013, fortaleceu os princípios da formação humana integral no contexto do ProEMI. No entanto, uma análise de como essa forma de integração tem sido interpretada pelas escolas e expressas na elaboração e execução dos PRCs, dimensionaria de maneira mais profunda em que medida essa forma, macrocampo, tem contribuído ou não para um processo de integração entre as áreas e/ou disciplinas do conhecimento no contexto do Ensino Médio. Isto está posto como demandas para outras de pesquisas.

b) Concepção de formação humana predominante nas versões dos Documentos Orientadores 2009, 2011, 2013-2014

A proposta de estrutura curricular apresentada acima, passa a ter sentido a partir das definições dos fundamentos que sustentam a ideia de formação humana apresentada pelo ProEMI.

O Documento Orientador de 2009 considera a concepção de formação humana integral trilhada nos projetos que antecederam o Programa, mas também indica como orientações para o currículo, as DCNEM contidas na Resolução CNE/CEB n.3, de 26 de junho de 1998, fundamentadas em competências e habilidades.

Com base nas DCNEM de 1998, o Documento Orientador (2009, p. 11) apresenta como alternativa ao Ensino Médio um "currículo inovador", pautado na interdisciplinaridade e direcionado "[...] para o desenvolvimento de conhecimentos - saberes, competências, valores e práticas".

Nesse caso, o primeiro Documento Orientador do ProEMI traz consigo as contradições inerentes ao processo de transição de uma política para a outra, isto é, sugere formação humana integral politécnica que estava presente nos documentos que antecederam o Programa e, outra concepção radicalmente oposta, a formação por competências presente nas DCNEM de 1998.

Essa contradição é oriunda das tensões entre os grupos de intelectuais que ora predominam no processo de elaboração das políticas educacionais. De acordo com que mencionamos no início do capítulo, a partir do primeiro mandato do governo Lula da Silva, intelectuais representantes de entidades e movimentos sociais ligados à defesa da escola pública passaram a ganhar espaço no contexto de órgãos como o MEC, por isso, o retorno das proposições de uma formação

humana integral e igualitária para todos no contexto das políticas para o Ensino Médio.

O Documento Orientador de 2011b, não faz referência à formação humana integral, sendo assim, são as DCNEM de 1998 que prevalecem nas orientações do ProEMI, ou seja, a formação por competências.

Contraditoriamente, o movimento de reformulação das DCNEM, por meio do Parecer CNE/CEB 05/2011a, anunciou a tendência que depois se confirmou na Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012, que criou as novas DCNEM, isto é, “estas Diretrizes orientam-se no sentido do oferecimento de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular [...]” (BRASIL. CNE.CEB. 2011, p. 12).

As novas DCNEM, portanto, afastaram do centro do currículo do Ensino Médio as competências e habilidades e, aproximaram dessa centralidade, a formação humana integral pautada na politecnicidade e no eixo curricular trabalho-ciência-cultura-tecnologia. Isto demonstra, novamente, as tensões no processo de definição de políticas para o Ensino Médio.

Para a Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012, a concepção de formação humana integral, descrita no seu Artigo 5º, é assim significada:

VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. § 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. § 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade. § 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida. § 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Sobre o ProEMI e a sua relação com a base definida pelas novas DCNEM, Ramos (2011, p. 779-780) tece a seguinte reflexão:

Incentivos a inovações curriculares nessa direção não podem ser considerados negativos. Ao contrário, trata-se de práticas pedagógicas que dinamizam o processo de ensino-aprendizagem. Destaque-se, ainda, que há a preocupação com o fato de esses projetos e atividades estarem vinculados aos componentes curriculares obrigatórios do ensino médio. Não

obstante, é preciso considerar que o desafio mais arduo de uma proposta curricular de ensino médio no sentido da formação integrada está na compreensão do significado do conhecimento científico, nos critérios de sua seleção e na forma de organizá-los e abordá-los.

Diante da diretriz dada aos currículos do Ensino Médio a partir do eixo trabalho-ciência-cultura-tecnologia, a versão do Documento Orientador do ProEMI de 2013 passou a incorporá-lo como eixo orientador dos Redesenhos Curriculares e a considerar Programa como indutor da efetivação dessas diretrizes.

Entendemos que do ponto de vista da proposta da política, a última versão do Documento Orientador do ProEMI (2014) sugere para os redesenhos curriculares do Ensino Médio, uma proposta de formação humana predominantemente no sentido público de ser para todos, pois, ainda que nos textos das duas primeiras versões dos Documentos Orientadores, ocorreu a presença de orientações de formação por competências e habilidades, após a aprovação das novas DCNEM, o predomínio da concepção de formação humana integral a afasta do centro da proposta de formação por competências.

Os princípios e fundamentos de cada concepção, conforme expusemos na subseção 2.2, nos permitem aproximá-las de perspectivas educacionais de interesse privado ou público.

O modelo por competências, de acordo com as análises que mencionamos, tem suas bases no mercado de trabalho e visa formar sujeitos para trabalhos de cunho pragmático. Por isso, é um modelo que atende exigências de grupos sociais específicos, como o empresariado. Sendo assim, contempla interesses privados e restringe a formação humana ao desenvolvimento de um conjunto de aptidões práticas.

Por outro lado, a formação integral politécnica tem suas bases na indissociabilidade entre teoria e prática nos processos formativos dos sujeitos. É uma concepção de formação atrelada à ideia gramsciana de escola única e igual para todos, como forma de superação de caminhos educacionais distintos entre os sujeitos. Por isso, identificamos essa concepção com o sentido público de ser para todos.

2.3.2 As aproximações e distanciamentos da ideia de gestão escolar do ProEMI com a concepção de gestão escolar democrática

As versões dos Documentos Orientadores do ProEMI se referem à gestão escolar democrática como norte a ser seguido pela escola no processo de elaboração e desenvolvimento do PRC. Nesse sentido, a gestão escolar democrática é nosso ponto de referência para a análise da concepção de gestão escolar predominante nos Documentos Orientadores do ProEMI.

Atualmente, falar de gestão escolar democrática pode nos levar a diferentes explicações. Pois, principalmente após a aprovação da LDBEN 9.394/96, essa expressão passou a ser citada em vários documentos escolares e de políticas educacionais.

As escolas, algumas vezes, mencionam essa expressão como forma de se adequar aos termos da Lei, outras vezes, como sua opção política. Essa expressão passou a ser usada pelas mais variadas teorias ou perspectivas de gestão, inclusive, por perspectivas de cunho gerencial como a Gestão Escolar para Resultados, proposta pelo Instituto Unibanco no seu Projeto Jovem de Futuro. Por isso, a importância de explicar o referencial teórico que orienta a nossa referência a respeito da gestão escolar democrática.

A expansão da escola pública brasileira e a intensificação dos debates e encaminhamentos sobre o direito à educação, como mencionamos no primeiro capítulo, provocaram demandas referentes à administração dessa escola. Com isso, as produções teórico-práticas sobre o tema se ampliaram ao longo dos anos no Brasil, o que contribuiu para a formação de um campo teórico referente à administração escolar e/ou gestão escolar.

As primeiras produções teóricas sobre administração escolar,<sup>39</sup> no Brasil, foram produzidas à luz das teorias da administração de empresas, especialmente, a teoria Clássica da Administração<sup>40</sup> e a teoria de Relações Humanas<sup>41</sup>.

---

39 O trabalho de Antônio Carneiro Leão é considerado o primeiro a tratar da administração escolar. Outros autores também são considerados precursores das discussões e teorizações sobre a administração escolar, no Brasil. Tais como: José Querino Ribeiro, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Benno Sander, no livro "Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento", realiza o percurso da administração da educação a partir do período colonial até a contemporaneidade. Com base da análise dessa trajetória, o autor elenca quatro modelos de administração da educação que denominou da seguinte forma: administração para a eficiência econômica, administração para a eficácia pedagógica, administração política, administração para a relevância cultural (SANDER, 2007).

A tese "Perfil da gestão escolar no Brasil" de Ângelo Ricardo Souza, publicada em 2006, também realiza a análise do pensamento clássico da gestão escolar no Brasil.

<sup>40</sup> O pensamento da Escola de Administração Científica ou Escola Clássica baseia-se na ideia de que o "bom administrador" depende da racionalidade que passa a ser expressa no planejamento, na organização, no controle e na capacidade de comandar o trabalho de outrem, especialmente, o

Maia (2008) analisou as produções sobre gestão escolar apresentadas na ANPAE, a partir dos recortes analíticos jurídico, organizacional, comportamental e sociológico. Esses enfoques foram desenvolvidos pela autora com base na obra "Administração da educação no Brasil: evolução do conhecimento" de Benno Sander, e assim explicitados na sua análise

O enfoque jurídico marcou os estudos até a década de 1930 e estes tiveram como referência a tradição do direito administrativo romano, além dos valores do cristianismo e dos ideais do positivismo. [...].

O enfoque organizacional, por sua vez, marcou o período de 1932 (Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova) a 1960. A administração da educação baseou-se nos princípios da administração clássica [...]. Dessa fase, segundo o autor, surgiram os trabalhos de autores mais influentes de administração da educação no Brasil: Anísio Teixeira, José Querino Ribeiro, Antônio Carneiro Leão, dentre outros.

O terceiro período, comportamental, desenvolveu-se após a II Guerra Mundial e teve suas bases teóricas nas ciências do comportamento, corrente proveniente dos Estados Unidos da América. A principal característica dos estudos do período foi abarcar fundamentos da psicologia e da sociologia, influenciando demasiadamente a teoria da administração da educação.[...]

O último enfoque destacado, o sociológico, utilizou a ciência social nos estudos de administração: "[...] a eficiência da administração se determina primordialmente pela atuação de variáveis políticas, sociológicas e antropológicas e apenas secundariamente pela atuação de variáveis jurídicas e técnicas" (SANDER, 1982, p. 21 *apud* MAIA, 2008, p. 34). Alguns autores pertencentes a essa abordagem são: Lourenço Filho, Arnaldo Niskier, Carlos Correa Mascaro e também Myrtes Alonso que, mesmo com traços característicos de fases anteriores, aderiu aos fundamentos de superação dos problemas existentes no contexto sociopolítico (Id., p. 33-34).

Nas produções analisadas pela autora, percebermos um conjunto de vertentes teóricas que transitam das teorias da administração do empresariado ao campo jurídico, passando também pelas discussões psicológicas e sociológicas. Diante dessa diversidade de vertentes teóricas, o campo de debates e pesquisas sobre gestão escolar foi se constituindo no Brasil.

---

trabalho daqueles que executam as tarefas "práticas". As ações executadas são estudadas a fim de se definirem movimentos precisos e padronizados e realizáveis em menor tempo possível. Essa teoria aprofunda e aprimora a divisão do trabalho entre planejamento e execução. De modo geral, a Escola Clássica busca sistemas de trabalho considerados mais eficientes e racionais, pois pressupõe que sistemas eficientes trazem melhores resultados (MOTTA, 2006).

<sup>41</sup> A constatação que o homem era mais complexo do que pressupunha a teoria da Administração Clássica, contribuiu para a formulação da teoria de Recursos Humanos. Com essa teoria, passou-se a compreender que o ser humano não pode ser totalmente controlado (como defendia a teoria Clássica) e que existem incertezas quando se trata da administração de pessoas, por isso, a importância de se considerar elementos motivacionais e de afetividade na organização do trabalho. A teoria de Recursos Humanos, portanto, pressupõe a diminuição de conflitos internos entre funcionários da empresa, pois entende que o "equilíbrio interno" contribui para aumentar o lucro da instituição (MOTTA, 2006).

No Brasil, no final dos anos de 1970, surgiram os primeiros trabalhos no sentido de composição de uma gestão democrática para escola pública. Em geral, esses trabalhos criticavam o teor tecnicista das abordagens até então apresentadas para a administração escolar e defendiam a composição de uma perspectiva de gestão que agregasse ao administrativo e ao pedagógico da escola pública a dimensão política.

Ao localizarem a escola pública no conjunto das relações sociais, os educadores deixaram de entendê-la como um espaço neutro e resumido ao arcabouço teórico-burocrático, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma perspectiva de gestão escolar estruturada em princípios democráticos.

O precursor da perspectiva crítica de análise da administração escolar foi Maurício Tragtenberg, inicialmente por meio do artigo "Relações de poder na escola". Segundo Souza (2006), seguiram essa direção crítica, estudiosos como Miguel Arroyo (1979), Maria Dativa Gonçalves (1980), Maria de Fátima Félix 1984; Acácia Z. Kuenzer Zung (1984) e Vitor H. Paro (1985), dentre outros.

A partir das análises de autores como os mencionados acima, Souza (2006, p. 97) constatou que:

A pesquisa no campo, a partir dos anos 80, herdou importantes marcas daquela crítica, destacadamente: a) o reconhecimento da gestão escolar como um processo político-pedagógico; b) a preocupação com temas até então pouco importantes, como a democratização da gestão escolar. Todavia, mesmo sendo possível se afirmar que o período da crítica à escola clássica da gestão escolar inspirou uma seqüência de estudos na área durante as décadas de 80 e 90, é também possível se observar o surgimento de novos temas e abordagens nas pesquisas na área.

As discussões sobre administração para e da escola pública, portanto, passaram a incorporar as questões de transformação social, democracia, cidadania, entre outros elementos evidentes no contexto e nos debates da redemocratização brasileira dos anos de 1980. Sendo assim,

Nesse contexto é que o termo 'gestão democrática da educação' emerge significando a defesa de mecanismos mais coletivos e participativos de planejamento e administração escolar. A gestão democrática da educação passa a representar a luta pelo reconhecimento da escola como espaço de política e trabalho, onde diferentes interesses podem se confrontar e, ao mesmo tempo, dialogar em busca de conquistas maiores. A defesa da autonomia, entendida como espaço de explicitação da política, da possibilidade da própria escola refletir sobre si mesma e adequar-se à realidade local, como exercício de autodeterminação, vai resultar na busca

de novas formas de gestão escolar. Malgrado essa autonomia política tenha sido, de certa forma, adulterada ao ser compartimentada em autonomia administrativa, financeira e pedagógica pelas administrações públicas, o que provocou reducionismos nas interpretações e distorção no seu significado, implicou, ainda assim, a possibilidade da participação dos segmentos que compõem a escola na sua gestão. A possibilidade de cada estabelecimento de ensino elaborar seu projeto pedagógico, definir seu calendário, eleger diretamente seu diretor, construir colegiados, entre outras possibilidades criadas a partir das reformas iniciadas nos anos 80 e aprofundadas nos 90, representa grandes conquistas (OLIVEIRA, 2010, p. 137-138).

A citação acima, nos permite elencar alguns elementos originários da gestão escolar democrática, tais como: o entendimento de que a escola faz parte das relações sociais, portanto, das relações políticas; que a autonomia (ainda que fragmentada e limitada) da escola contribui para explicitar a sua dimensão política; que há relação da escola com a política e que a comunidade escolar pode participar nos rumos e objetivos da escola.

Dessa maneira, a gestão escolar ultrapassou a dimensão técnica e se configurou como uma possibilidade para as escolas públicas e para o campo da "Administração Escolar", ao ponto de chegarmos ao quase desuso deste termo,

Nos últimos quinze anos, vimos pouco a pouco a Administração Escolar ir arrefecendo-se ante a emergência da gestão educacional. Embora haja pouca pesquisa especificamente sobre o assunto, o que se percebe é um entendimento quase tácito entre os pesquisadores da área de que o termo "gestão" é mais amplo e aberto que "administração", sendo ainda o segundo carregado de conotação para as escolas. Nesse sentido, a gestão implicaria participação e, portanto, a presença da política na escola. Já o termo "escolar" vai sendo substituído pelo "educacional", justamente pela compreensão de que a educação não se realiza só na escola e que, por isso, os sistemas não são escolares, mas educacionais (Id., *Ibid.*, p. 139).

Na direção exposta pela autora, notamos que as discussões sobre gestão democrática ultrapassam a gestão escolar e pressupõem a gestão educacional a fim de abarcar todas as formas de educação e de ser uma perspectiva a compor as políticas públicas. Entendemos, portanto, que a gestão democrática deve ser o norte dos Sistemas de Educação, caso contrário, corremos o risco de a resumirmos às formalidades e/ou a uma técnica de administração, o que a afastaria da sua essência, a política.

As análises sobre gestão educacional de cunho democrático, portanto, surgiram como uma possibilidade de gestão para a escola pública. Mas, o seu desenvolvimento nesse espaço pressupõe que os preceitos democráticos sejam o

norte de todas as políticas educacionais, conforme mencionou a autora acima.

Consideramos que a gestão escolar tem uma dimensão política, logo, nela existem relações de poder. Nessa direção, Souza (2009, p. 124-125) assevera que a

[...] compreensão da natureza política da gestão escolar, pois se a política na escola representa operar a disputa com (grupos de) pessoas rivais em relação a diferentes compreensões, na busca pelo controle sobre a própria escola, então teremos a aproximação entre ação política e poder no sentido weberiano; mas, se a política na escola reconhece que o poder em questão decorre de um contrato firmado entre as pessoas que compõem essa instituição, e considera que o diálogo entre esses sujeitos é condição para a sua operação, assim se terá uma ação política talvez mais democrática. Mas num ou noutro caso, se trata sempre de poder, pois a política somente existe onde há poder em questão. A forma como se lida com ele, contudo, pode demonstrar uma vocação mais ou menos democrática.

Sob a ótica do autor, a maneira que se desenvolve a relação entre poder e política na escola, nos aproxima ou nos distancia de elementos democráticos. Entre outras questões, entendemos que a gestão escolar democrática para além das formalidades registradas nos documentos escolares, tende a ser explicitada ou não, também, a partir das relações de poder que nela predominam.

A gestão educacional, respaldada pelo discurso de gestão democrática, tornou-se a questão central das reformas educacionais implementadas a partir dos anos de 1990, no Brasil. Desse contexto, destacamos dois aspectos:

Primeiro, a gestão democrática associada à ideia de autonomia, foi tomada como justificativa para a descentralização de responsabilidades entre os entes federados, especialmente, a descentralização do governo federal com relação à Educação Básica;

Segundo, a apropriação da "democracia", da "participação", da "descentralização", da "autonomia" pela teoria gerencial de administração de empresas e conseqüentemente, a utilização da teoria gerencial nas políticas educacionais implementadas pelo governo federal e por estados da federação.

Sobre o primeiro aspecto que mencionamos acima, Krawczyk (2010, p. 66-67) estabelece diferenciações entre as principais preocupações presentes nos anos de 1980 e a perspectiva adotada pela Reforma educacional iniciada nos anos de 1990:

Nesse contexto [década de 1980], a gestão colegiada da escola era vista como a forma mais adequada para transformar a lógica da autoridade e do

exercício do poder na escola e no sistema educativo, gerando espaços de autonomia institucional e ao mesmo tempo de participação. Mas, ao mesmo tempo, enfatizava-se o papel do Estado Social, enquanto provedor e responsável por uma educação universal e de qualidade.

O tema da gestão escolar no marco da Reforma [dos anos de 1990] mantém seu lugar de destaque, porém sofre uma inversão e uma mudança radical de sentido ao ser localizado como uma dimensão do processo de descentralização em curso. Deixa de ser expressão da demanda da comunidade educativa por maior autonomia escolar em busca de democratização das relações institucionais, para passar a ser resultado da preocupação dos órgãos centrais por redefinir quem deve assumir a responsabilidade da educação pública: tanto pela definição de seu conteúdo, como pelo seu financiamento e pelos resultados.

As distinções realizadas pela autora são necessárias, uma vez que a "inversão" e a "mudança radical" que perpassou a gestão escolar a partir dos anos de 1990 tem se intensificado no seu conteúdo e na sua forma nos últimos anos.

Compreendemos que esse processo de ressignificação de conceitos oriundos das teorias e/ou perspectivas da gestão escolar democrática, além de outras intenções, representa uma das formas de disseminação da falsa ideia de que não existem mais diferenças entre questões de interesse público e questões de interesse privado, uma vez que o "privado" também usaria a linguagem do "público", sendo que a apropriação do discurso democrático pelas teorias gerenciais demonstra esse movimento de ressignificação de conceitos.

A concepção de Gestão Escolar para Resultados, por exemplo, resume a participação da comunidade escolar em ações pontuais como reparar danos da estrutura da escola, mobilizações do estilo "gincanas", campanhas de arrecadação de recursos e de materiais, trabalho voluntário, enfim participação em atividades imediatas, de curta duração e pragmáticas.

Tais ressignificações, além de aparecerem no contexto das políticas educacionais, estão nas propostas de gestão escolar das mais diversas naturezas, como são os casos dos projetos sugeridos pelo empresariado brasileiro para as escolas públicas, sendo que o ProEMI/JF é um deles. Sob o discurso de que as teorias gerenciais são atestadas por "selos" de qualidade, de eficácia, de eficiência, de participação dos envolvidos no processo de trabalho, também são anunciadas pelo empresariado como sendo teorias democráticas.

Mas, os projetos do empresariado vinculados à gestão gerencial reiteram orientações essencialmente técnicas, padronizadas e de classificação, portanto, de exclusão de alunos e escolas que não atingem as metas estipuladas pelo modelo de

gestão. Portanto, sob o discurso de ser uma proposta democrática de gestão escolar e referência de eficiência, a perspectiva gerencial acirra as contradições entre a dimensão pública de ser para todos e a dimensão privada que atende aos interesses particulares do empresariado, por isso, a gestão gerencial não pode ser democrática, porque ela não contempla todos, uma vez que exclui do processo as escolas e os sujeitos que não são os “melhores.

A gestão escolar democrática, diferentemente da GEpR, considera a participação da comunidade como um de seus fundamentos, participação esta que se sustenta pelo entendimento que a escola é um espaço político, de intencionalidades, de decisões, portanto, a participação da comunidade pressupõe a decisão coletiva da direção a ser seguida pela escola.

Diante do exposto sobre alguns princípios da gestão democrática, nos interessa analisar a abordagem sobre gestão escolar presentes nos documentos do ProEMI.

Durante a elaboração do Programa, a sua versão preliminar do Documento Orientador, de abril de 2009, foi enviada para apreciação e parecer do Conselho Nacional de Educação que, após análise, emitiu o Parecer CNE/CP n. 11/2009a.

Uma das sugestões do referido Parecer, foi que o ProEMI contemplasse “parcerias” e/ou “acordos” com a iniciativa privada, conforme indica o excerto abaixo:

Note-se que é cada escola, no seu projeto político-pedagógico, que deve apontar a possibilidade de realização de **acordos com entes públicos ou instituições privadas**. O projeto escolar deve prever, intrinsecamente, e não como apêndice, atividades externas, inclusive possibilitadas por **parcerias**, as quais devem ser previstas e realizadas, sempre de forma que a escola não perca sua identidade e autonomia.

Para isso, o Programa precisará ter a participação de toda a equipe escolar, sendo que os **gestores das escolas são chave para que**, coletivamente, os respectivos **projetos sejam bem sucedidos**.

**O Programa prevê ações de fortalecimento da gestão democrática** e tais ações merecem que sejam destacadas neste Parecer, pois, **sem a liderança adequada e capaz dos gestores que mobilizem real trabalho em equipe, os esforços dos professores e demais trabalhadores da educação das escolas serão, no conjunto, ineficazes** (BRASIL. CNE.CEB, 2009a, p. 18). [Grifos nossos].

A citação acima faz parte do item "Análise de Mérito" que consta no referido Parecer e que sugere outros encaminhamentos para o "Ensino Médio Inovador". Notamos que nesse item, foram incluídas questões que não faziam parte do Documento Orientador versão preliminar de 2009, como as destacadas na citação

acima.

Nesse Parecer, portanto, são anunciadas necessidades de as escolas realizarem “parcerias” e/ou “acordos” com “entes públicos” e “instituições privadas”. Tais acordos não são explicitados, mas indicados como necessários ao desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola.

Ao analisarmos a versão final do Documento Orientador de 2009, percebemos que houve a incorporação de uma instituição representante do setor privado, na menção que este Documento fez às [...] **parcerias** como os Colégios de Aplicação, o Colégio Pedro II/RJ, os Institutos Federais e o **Sistema S** [...]” (BRASIL.MEC.SEB, 2009a, p. 8). [Grifos nossos].

Essa versão do documento incorporou o Sistema “S” como participe no desenvolvimento do ProEMI, portanto, pressupomos que era como provável receptor dos recursos vinculados ao Programa, pois o Sistema S estava citado no mesmo grupo de instituições que receberiam os recursos financeiros do ProEMI.

Em outro trecho, o Sistema “S” é mencionado junto com instituições públicas que contribuíram para o desenvolvimento do plano de trabalho dos estados e para o desenvolvimento dos projetos das escolas participantes do Programa (BRASIL.MEC, 2009b).

A indicação do Sistema S, na primeira versão do documento, nos remete novamente para as formas que o setor privado educacional desenvolve para angariar fundos públicos, como observamos no primeiro capítulo, nos embates traçados na elaboração da LDBEN 4.024/61.

Nas demais versões do Documento Orientador, a escola pública passou a ter exclusividade no recebimento de recursos do Programa. Porém, a saída do Sistema S do contexto do documento foi acompanhada pela investida de outro segmento do empresariado brasileiro, o Instituto Unibanco que em 2011, celebrou a parceria com o MEC<sup>42</sup>.

As quatro versões do Documento Orientador mencionam a gestão democrática, no entanto, a ausência de clareza e profundidade no que tange aos princípios de gestão escolar democrática, ampliaram as possibilidades para que a perspectiva gerencial adentrasse o Programa, se valendo, inclusive, do *status* de ser uma gestão de cunho democrático<sup>43</sup>.

---

<sup>42</sup> Discutiremos essa questão nos capítulos 3 e 4.

<sup>43</sup> Discutiremos as especificidades da GEeR proposta pelo ProEMI/JF, no terceiro e quarto capítulos.

Sobre os princípios e métodos de gestão democrática, Souza (2006; 2009) elaborou, com base em Weber, um conceito projetivo de gestão escolar, a fim de criar um “tipo ideal” de conceituação, portanto, que não existe efetivamente na realidade, mas que é dela retirada as principais características e para ela se projeta como realidade a ser constituída, isto é,

A gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola.

Isso quer dizer que a gestão da escola pública pode ser entendida pretensamente como um processo democrático, no qual a democracia é compreendida como princípio, posto que se tem em conta que essa é a escola financiada por todos e para atender ao interesse que é de todos; e também como método, como um processo democratizante, uma vez que a democracia é também uma ação educativa, no sentido da conformação de práticas coletivas na educação política dos sujeitos. É certo que essas ideias não expressam a realidade da gestão das escolas públicas, mas, se tomamos o conceito como hipótese ou como matriz a ser cotejada com a realidade, sua amplitude democrática pode nos ser bastante útil na observação do fenômeno (SOUZA, 2006, p. 144).

Dessa maneira, a escola, ao tomar a gestão democrática como referência, como ponto de partida (princípio) e como caminho a ser perseguido, potencializa as condições de ser uma escola para todos, diferentemente do que ocorre se a escola tomar como princípios e método a gestão gerencial, pois desenvolverá processos classificatório e excludente diante da comunidade escolar, conforme analisaremos nos próximos capítulos.

Nos documentos do ProEMI, no entanto, percebemos elementos de aproximação com princípios democráticos, mas não passaram de indicações, pois não ocorre um aprofundamento desses princípios nos textos do Programa. São as seguintes indicações:

O Documento Orientador de 2009 relaciona a gestão democrática com a efetiva participação da comunidade e como forma de fortalecimento da gestão escolar; os Documentos Orientadores de 2011, 2013 e 2014 mencionam que a elaboração do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) deve ser de forma

participativa e democrática e sugerem que o professor articulador<sup>44</sup> estabeleça "[...] canais permanentes de articulação com a Secretaria de Educação e com outras instituições possibilitando: gestão compartilhada; ampliação dos territórios educacionais; dinamização dos ambientes sócio-culturais existentes na região (BRASIL. MEC. 2014, p. 20).

Consideramos que as menções dos Documentos Orientadores aos elementos que remetem à gestão escolar democrática, foram insuficientes para afirmá-la como norte teórico-metodológico do programa e dos redesenhos curriculares, por isso que encontramos na superficialidade das definições de gestão democrática apresentadas pelo ProEMI, um dos limites deste Programa.

Por outro lado, há a necessidade de retomar os princípios da gestão escolar democrática no contexto das políticas públicas, como forma de distingui-los da perspectiva gerencial, isto é,

[...] a gestão educacional [gestão escolar] tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados. Ou seja, a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício stricto sensu. Isto tem impacto direto no que se entende por planejamento e desenvolvimento da educação e da escola e, nessa perspectiva, implica aprofundamento sobre a natureza das instituições educativas e suas finalidades, bem como as prioridades institucionais, os processos de participação e decisão, em âmbito nacional, nos sistemas de ensino e nas escolas (DOURADO, 2007, p. 924).

Mas, entendemos também que a falta de explicitação dos fundamentos da gestão escolar no conteúdo do Documento Orientador do ProEMI, não FOI o principal determinante que permitiu a vinculação do ProEMI ao PJE. Pois, conforme as exemplificações que apontamos no início desse capítulo, a vinculação de propostas de perspectivas privadas com as políticas educacionais, tem relação também, com os acordos e parcerias que são estabelecidos entre os governos e o empresariado brasileiro.

Sobre o financiamento do ProEMI, os Documentos Orientadores<sup>45</sup>

<sup>44</sup> “O professor articulador deverá estar lotado na unidade escolar, com 40 horas semanais de dedicação exclusiva às ações do programa, pertencer ao quadro permanente [...]” (BRASIL. MEC, 2014, p. 20). Em suma, é um professor que tem a função de articular e coordenar as ações do ProEMI.

<sup>45</sup> Exceto o Documento Orientador de 2009, que deixa subentendida a possibilidade de o Sistema “S” participar do ProEMI, logo, a possibilidade de receber recursos do ProEMI.

mencionam que o envio de recursos é para as escolas públicas, a partir do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (BRASIL. MEC, 2011b, 2013, 2014).

No primeiro capítulo dessa tese, notamos que as disputas por recursos financeiros públicos é uma das marcas da relação público-privado na educação brasileira. Nesse capítulo, são evidenciadas as disputas entre escola pública e escola privada no contexto de algumas legislações, pois ambas procuram a garantia do repasse de recursos públicos.

Essa disputa ainda está presente na educação brasileira, mas na medida em que a relação público-privado se torna mais complexa e não se limita aos embates entre escola pública e escola privada, segmentos privados não escolares também têm ampliado a sua busca por recursos públicos, a fim de financiarem seus projetos de intervenção nas escolas públicas e/ou suas propostas que visam se tornarem políticas públicas, como é o caso do ProEMI/JF.

Do ponto vista dos valores de recursos repassados pelo ProEMI, os Documentos Orientadores de 2013 e 2014 mantêm a mesma tabela, ou seja, as escolas que aderem ao Programa recebem recursos de acordo com o número de alunos inseridos no ProEMI. O mínimo a ser pago é de 20.000 reais/ano para escolas até 100 alunos e o valor máximo é de 100.000 reais/ano para escolas com mais de 1.401 alunos e que tenham jornada de 5 horas diárias e/ou com Ensino Médio noturno.

Para as escolas com jornada de tempo integral, no mínimo 7 horas diárias, com até 100 alunos, o valor mínimo é de 28.000 reais/ano. Para escolas com mais de 1.401 alunos, o valor é de 140.000 reais/ano (BRASIL. MEC, 2014).

Diante dessas possibilidades de financiamento apresentadas pelo ProEMI, levantamos algumas problemáticas que podem compor questões de outras pesquisas sobre o Programa:

- a) Os recursos enviados pelo ProEMI são suficientes para atender as demandas da escola a partir da ampliação da carga horária da Ensino Médio?
- b) As proporções atribuídas ao custeio, de 70%, e ao capital, de 30%, atendem as necessidades da escola a fim de viabilizar o ProEMI?
- c) Os repasses dos recursos são viabilizados pelo FNDE em tempo adequado e não prejudicam o andamento das atividades do ProEMI?

Sendo assim, diante da proposta exposta nos Documentos Orientadores do ProEMI, conseguimos indicar, alguns limites sobre a proposta de financiamento, isto é, a ausência de previsão de recursos específicos, como bolsa de estudos para os estudantes do Ensino Médio, bolsas estas que viabilizariam a permanência dos jovens em tempo ampliado na escola, seja o tempo de 5 ou 7 horas.

Entendemos que muitos jovens necessitam trabalhar, ainda que em "meio período", e esse tempo ampliado na escola, faria com que os jovens tivessem que optar em ficar mais tempo na escola ou trabalhar.

O Documento Orientador de 2009 faz menção "a realização de estágios" e de oferta de "auxílio" da seguinte forma: "O programa estimulará a realização de estágio e a concessão de auxílio ao desenvolvimento de projetos integradores de iniciação a ciência, atividades sociais, artísticas e culturais, bem como outras proposições de atividades educativas de interesse dos estudantes" (BRASIL. MEC, 2009, p. 19). Essas questões, entretanto, não são preservadas nas demais edições do Documento Orientador do ProEMI.

A ampliação do tempo do jovem na escola de Ensino Médio, também, pressupõe-se a ampliação e/ou reorganização do transporte escolar, a fim de contemplar "novos" horários de entrada e de saída do estudante na escola, assim como a ampliação de merenda escolar, do espaço escolar para as atividades de contraturno escolar dos jovens. Pois, em geral as escolas públicas brasileiras funcionam em três turnos, assim, a permanência do jovem por mais tempo na escola demandaria ampliação e reorganização do espaço escolar. Estes são outros limites do ProEMI.

Sobre esses limites, problematizamos o seguinte: ao sugerir a ampliação do tempo na escola, o Programa não garante outras condições necessárias para a permanência do jovem nesse espaço, pois mais tempo na escola demanda questões de estrutura, alimentação e transporte.

São elementos essenciais para que a gestão do Programa caminhe efetivamente para um sentido democrático, portanto, de garantir o acesso e permanência do jovem no contexto do Ensino Médio de tempo ampliado. Logo, a não contemplação de condições que viabilizem a permanência do jovem na escola, compromete, inclusive o desenvolvimento da forma e conteúdo da formação humana integral que consta como orientação para as mudanças curriculares sugeridas pelo Programa. Desta maneira, os limites do programa também comprometem a

viabilização do sentido público de ser para todos e de gestão escolar democrática.

Do ponto de vista da gestão do ProEMI, em âmbito estadual e distrital, o último Documento Orientador do Programa reafirma a necessidade de constituição de um “Comitê Gestor do Programa”, composto por um “coordenador de Ensino Médio da Secretaria de Educação; 02 (dois) Membros da Equipe Técnico-Pedagógica da Coordenação de Ensino Médio do respectivo sistema de ensino; Membro da Área Financeira da Secretaria Estadual/Distrital (MEC. ProEMI, 2014, p. 17-18).

Constatamos, no quarto capítulo, que esse Comitê, quando do imbricamento entre ProEMI e PJF, passa a ser considerado pelo Instituto Unibanco como um mecanismo de controle da sua proposta. Assim como o IU se vale de outras instâncias coletivas como o Conselho Escolar e cria outra, o Grupo Gestor, para monitorar a implementação do seu projeto no interior das escolas públicas.

### **Síntese do capítulo**

Para esse capítulo, nossa intenção foi demonstrar os movimentos da relação público-privado no contexto que antecedeu o ProEMI, a fim de indicarmos que o ProEMI, quando se associa ao PJF, não é um caso isolado de interferência empresarial na política educacional, mas que faz parte de um movimento que vem se desenvolvendo no âmbito do Estado *stricto sensu*.

Por isso, a partir dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, exemplificamos esse movimento da relação público-privado, por meio de três propostas educacionais: A elaboração do Ensino Médio Integrado, por intelectuais integrantes dos movimentos sociais da educação que atuaram no MEC; o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação que integra o PDE, no governo Lula da Silva, e o Pátria Educadora, no governo Dilma Rousseff, são propostas que evidenciam a prevalência de uma perspectiva da dimensão pública, no caso do Ensino Médio Integrado, e de interesses privados, como ocorreu com as outras duas propostas.

Posteriormente, adentramos nas discussões sobre o ProEMI, analisando a partir da relação público-privado, elementos da sua trajetória e as concepções e formas de formação humana e concepção de gestão escolar predominantes nas quatro versões do Documento Orientador do ProEMI.

Constatamos que o ProEMI apresenta forma, os macrocampos, e concepção de formação humana integral, por isso, se aproxima do sentido de o público ser para todos, por outro lado, a definição e encaminhamentos referentes à gestão escolar, limitam a condição pública dessa política.

### 3 O PROJETO JOVEM DE FUTURO COMO PROPOSTA DO EMPRESARIADO PARA O ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PÚBLICA

Nesse capítulo, trataremos das especificidades do Projeto Jovem de Futuro (PJF). Para tanto, optamos por localizá-lo no contexto de atuação, primeiramente, do antigo UNIBANCO, seu mentor e, posteriormente, no conjunto de atuações do Conglomerado Itaú Unibanco.

Atualmente, o Instituto Unibanco é considerado pelos seus dirigentes como uma “organização produtora de bens públicos”. Nesse sentido, levantamos algumas demandas do Instituto que possam explicar o interesse desse segmento financeiro pela educação.

Discutiremos a forma-conteúdo da atuação do IU como um instrumento viabilizador de uma proposta de educação de cunho empresarial e a forma-conteúdo que o seu principal projeto, o PJF ou ProEMI/JF, estabelece para a formação dos jovens e para a gestão da escola pública.

#### 3.1 O CONTEXTO QUE DEMANDOU E QUE VIABILIZOU O DESENVOLVIMENTO E ATUAÇÃO DO INSTITUTO UNIBANCO

A constituição do Instituto Unibanco e das suas ações nas áreas sociais, em especial na educação, partiu dos objetivos da gestão do próprio Banco. São finalidades relacionadas com padrões de gestão empresarial típicos do regime de acumulação predominante do Brasil nos anos de 1980, o taylorismo-fordismo<sup>46</sup> e,

---

<sup>46</sup> O Regime de Acumulação Taylorista/Fordista ou também chamado de Fordismo, tem como ano simbolicamente inicial 1914, ano em que “[...] Ford introduziu seu dia de oito horas e cinco dólares como recompensa para os trabalhadores da linha automática de montagem de carros que ele estabeleceu no ano anterior em Dearborn, Michigan. [...]. Ford também fez pouco mais do que racionalizar velhas tecnologias e uma detalhada divisão do trabalho preexistente, embora, ao fazer o trabalho chegar ao trabalhador numa posição fixa, ele tenha conseguido dramáticos ganhos de produtividade. [...]. O modo como o sistema fordista se estabeleceu constitui, com efeito, uma longa e complicada história que se estende por quase meio século. Isso dependeu de uma miríade de decisões individuais, corporativas, institucionais e estatais, muitas delas escolhas políticas feitas ao acaso ou respostas improvisadas às tendências de crise ao capitalismo, particularmente em sua manifestação na Grande Depressão dos anos 30” (HARVEY, 2002, p. 121-123).

Sobre a crise do Fordismo nos países do capitalismo central, Harvey (2002, p. 135-140) assevera que “de modo mais geral, o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. [...]. Em consequência, as décadas de 70 e 80 foram um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político. No espaço social criado por todas essas oscilações e incertezas, uma série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política começou a tomar forma. Essas experiências podem representar os primeiros ímpetus da passagem

atualmente, sob influência do modelo gerencial do regime de acumulação flexível ou Toyotismo<sup>47</sup>.

No período de fundação do Instituto Unibanco, anos de 1980, o regime de acumulação fordista predominava no Brasil. Esse modelo de acumulação de riquezas e a sua lógica para a administração das empresas demandavam estratégias de controle do trabalho, estratégias estas sustentadas pela divisão técnica entre planejamento e execução. Do ponto de vista dos aspectos externos à empresa, existiam mecanismos de controle de consumo e da vida do "novo tipo de homem".

Ao analisar o período de predomínio do fordismo nos Estados Unidos, no início do século XX, Gramsci teceu a seguinte análise:

Uma relação semelhante, mas com consequências antieconômicas de maior relevo, tem lugar, em toda uma série de Estados, entre as cidades industriais de baixa natalidade e o campo prolífico: a vida na indústria exige um aprendizado geral, **um processo de adaptação psicofísica a determinadas condições de trabalho, de nutrição, de habitação, de costumes, etc., que não é algo inato, 'natural', mas exige ser adquirido, ao passo que as características urbanas adquiridas são transferidas por herança ou absorvidas no decorrer da infância e da adolescência. Assim, a baixa natalidade urbana exige um contínuo e relevante gasto com o aprendizado dos novos urbanizados e traz consigo uma permanente modificação da composição sociopolítica da cidade, colocando continuamente em novas bases o problema da hegemonia** (GRAMSCI, 2001, p. 251) [Grifos nossos].

Na citação acima, Gramsci faz referência à indústria, por ser o setor econômico com maior destaque no período analisado por ele e por ser referência

---

para um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta".

<sup>47</sup> A crise do capitalismo e, conseqüentemente, do principal modelo de acumulação de riquezas, o fordismo é atravessada por novas estratégias de superação da crise e pela constituição de um novo modelo de acumulação de riquezas, cuja a principal referência veio da fábrica da Toyota, por isso esse modelo é denominado de Toyotismo ou *acumulação flexível*. Com base em Harvey (2002, p. 140), "a acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego do chamado 'setor de serviços', bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (tais como a 'Terceira Itália', Flandres, os vários vales e gargantas do silício, para não falar da vasta profusão de atividades dos países recém-industrializados). Ela também envolve um novo movimento que chamarei de 'compressão do espaço-tempo' no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitam, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitam cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado".

nos padrões de organização e de gestão do trabalho presentes nos países do capitalismo central, aproximadamente, até o início dos anos de 1970. Sendo assim, consideramos que o padrão fordista ou como é chamado por Gramsci, o americanismo, era a tendência seguida por empresas dos diversos setores econômicos, inclusive pelo setor financeiro.

Nos grifos do referido excerto, percebemos que o americanismo exigia muito mais do que técnicas de trabalho e de administração, ou seja, o processo de controle do trabalho também ocorria fora da empresa, controle este que vai desde a adaptação do trabalhador aos procedimentos técnicos e comportamentais até o controle de questões referentes à sua vida cotidiana.

Nesse sentido, consideramos que é a necessidade do desenvolvimento das chamadas “características urbanas” e do controle do trabalho para além do espaço da empresa, que justificam, em partes, a preocupação do então Banco Unibanco com ações de interesse social.

Em 1982, portanto, o Banco Unibanco criou o Instituto Unibanco para coordenar as suas ações sociais. Tais atividades eram desenvolvidas por meio de quatro instituições voltadas para a “política de proteção social” da empresa, direcionadas para a “comunidade interna”, composta por funcionários e seus familiares e para “comunidade externa” ao Banco Unibanco.

Para a comunidade interna, o Banco disponibilizava duas instituições que tinham o propósito de oferecer “benefícios” adicionais aos funcionários. O Instituto Assistencial Pedro Di Perna oferecia assistência médica, financeira, educacional e social e o Instituto João Moreira Salles era direcionado para ações de complementos previdenciários (auxílios natalidade, nupcial, funeral, doença, aposentadoria e pensões). A chamada comunidade externa contava com o Instituto Moreira Salles, segmento voltado para a divulgação e a preservação da responsabilidade social da Corporação Unibanco (INSTITUTO UNIBANCO, 2003).

Na sua origem, o IU atuava em várias frentes, como as explicitadas nos seguintes projetos: “Campanha Verão limpo”, desenvolvida voluntariamente por funcionários do Unibanco em algumas praias, a fim de conscientizar a população sobre os cuidados com a natureza; “Das ruas para a empresa”, consistia em um projeto de transferência de jovens camelôs do comércio informal para o legalizado, por meio de qualificação, assim como outros projetos de qualificação; “Meio ambiente - conhecer para preservar”, que ofertava curso para os professores sobre

de questões ambientais; Campanha do agasalho e de alimentos (INSTITUTO UNIBANCO, 2004).

A análise de Gramsci sobre a falsa “humanização” da empresa privada, nos ajuda a desmistificar essas ações sociais desenvolvidas pelo IU. O autor, ao fazer referências às ações de Ford e demais industriais, no século XX, assevera que

É certo que eles não se preocupam com a “humanidade”, com a “espiritualidade” do trabalhador, que, no nível imediato, são esmagadas. [...]. As iniciativas “puritanas” têm apenas o objetivo de conservar, fora do trabalho, um certo equilíbrio psicofísico, capaz de impedir o colapso fisiológico do trabalhador, coagido pelo novo método de produção. [...]. O industrial americano se preocupa em manter a continuidade da eficiência física do trabalhador, de sua eficiência muscular-nervosa: é de seu interesse ter um quadro estável de trabalhadores qualificados, um conjunto permanentemente harmonizado, já que também complexo humano (o trabalhador coletivo) de uma empresa é uma máquina que não deve ser excessivamente desmontada com frequência ou ter suas peças individuais renovadas constantemente sem que isso provoque grandes perdas. [...].

As tentativas feitas por Ford para intervir, com um corpo de inspetores, na vida privada de seus empregados e para controlar como eles gastavam os salários e como viviam são um indício desta tendência ainda ‘privadas’ ou latentes, que podem se tornar, num certo ponto, ideologia estatal, articulando-se com o puritanismo tradicional, ou seja, apresentando-se como um renascimento da moral dos pioneiros, do ‘verdadeiro’ americanismo, etc. O fato mais notável do fenômeno americano com relação a estas manifestações é a separação que se formou, e que se acentuará cada vez mais, entre a moralidade-costume dos trabalhadores e aquela de outras camadas da população (GRAMSCI, 2001, p. 268).

A partir da citação desse trecho da obra de Gramsci, notamos que o controle da indústria sobre a vida do trabalhador, inclusive, pressupunha o desenvolvimento de certa “moralidade-costume” que o identificasse como trabalhador. Nessa citação, percebemos também a preocupação dos industriais em desenvolverem e intensificarem um processo de hegemonia sob a ótica da indústria, sendo que o Estado *stricto sensu*, no seu papel de “educador”, contribuiu para isso, especialmente por meio da regulação, do controle da economia, de políticas sociais e ações corporativas junto às empresas e sindicatos.

As alterações no regime de acumulação do capital, representadas pelo fim do predomínio do “fordismo” e o desenvolvimento do chamado regime de “acumulação flexível”, intensificaram e redimensionaram as estratégias administrativas do Unibanco, especialmente, do ponto de vista da sua competitividade no mercado. Nesse novo modelo de acumulação, a falsa ideia de “empresa humanizada” cresce

como uma estratégia do empresariado para ampliar as condições de competitividade entre organizações. Tal estratégia foi intensificada pelo Unibanco.

Com o advento da acumulação flexível ou Toyotismo, se intensifica, no meio produtivo, padrões de qualidade ligados à “Qualidade Total”, como forma de ampliar os mecanismos de competitividade entre capitalistas.

Na organização do trabalho produtivo, a fábrica da Toyota passou a ser referência em qualidade e competitividade, por isso, algumas de suas técnicas de produção passaram a fazer parte da gestão empresarial, como os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), *kanban* (senha de comando para agilizar e controlar a troca de peças), *just in time* (produção, transporte, compra de produções na hora certa – evita estoques), *kaizen* (baixar custos e melhorar a produtividade), entre outros (FLEURY, 1994; GOUNET, 1999; ANTUNES, 2005). Tais padrões, com as devidas adaptações, são transpostos ou servem de inspirações para as empresas de diversos setores econômicos.

Os padrões de qualidade, além da organização do trabalho no interior da empresa, são estruturados para avaliá-la e classificá-la em índices de qualidade e competitividade, representados por selos e certificações que atestam o atendimento de padrões de qualidade internacionais.

Algumas agências de avaliação têm, como um dos critérios, as ações das empresas voltadas para os “direitos humanos”. São exemplos de organizações avaliadores de qualidade

A organização não-governamental americana CEPAA (Council on Economic Priorities Accreditation Agency) e a SAI (Social Accountability International), fundadas em 1997 com o propósito de criar códigos de condutas para as empresas, elaboraram em 1998 o padrão Social Accountability 8000 (SA 8000). A SAI reúne stakeholders estratégicos para desenvolver normas voluntárias baseadas no consenso, acredita organizações qualificadas para verificar o cumprimento de tais normas e promove a compreensão e a implementação das mesmas em escala mundial. Este padrão de sistema de verificação, que consiste nos mesmos critérios da ISO 9000, estabelece estratégias para garantir a qualidade nos negócios, baseando-se em normas dos direitos humanos internacionais, nos acordos de defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, nas resoluções da Organização Internacional do Trabalho (OIT), bem como em toda legislação do país onde se encontra a empresa auditada (COSTA, 2005, p. 75-76).

As empresas que apresentam “aspectos de humanização”, conhecidos por *slogans* de “empresa sustentável”, “empresa cidadã”, de “responsabilidade social”, “empresa amiga da criança”, “empresa ecologicamente correta”, entre outros, são

consideradas empresas mais competitivas, de qualidade e aptas a atestarem seus nomes junto às “boas ações” de interesse social, também divulgada como ações de solidariedade.

O IU demonstra a sua preocupação em se consolidar como um instrumento de “responsabilidade social” do Conglomerado Itaú Unibanco, assim como revela o texto abaixo:

[...] no âmbito das organizações não governamentais, a entidade [Instituto Unibanco] associou-se ao **Compromisso Pela Educação, movimento nacional que uniu vários segmentos da sociedade civil para garantir, até setembro de 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o pleno acesso de crianças e jovens a uma educação de qualidade.** Em reconhecimento a esse conjunto de participações sociais, **as atividades de cidadania empresarial promovidas pelo Instituto Unibanco passaram a figurar no site *Em Boa Companhia*, da Bovespa (Bolsa de Valores de São Paulo), que divulga, para investidores e à opinião pública, as melhores práticas de empresas socialmente responsáveis. A instituição recebeu ainda valorizações externas como o Prêmio Ambiental Von Martius**, que distinguiu o projeto Natureza Jovem - Protetores da Serra, desenvolvido em parceria com a Associação Caatinga, na região de Crateús, no Ceará. **A comunicação da instituição com seus diversos públicos de relacionamento também foi reconhecida nesse período. A Aberje (Associação Brasileira de Comunicação Empresarial) concedeu ao boletim eletrônico *Panorama Social*, que circula a cada dois meses entre parceiros e entidades do terceiro setor, o prêmio regional na categoria Newsletter Digital (INSTITUTO UNIBANCO, 2006, p. 11) [Grifos nossos].**

As ações de “responsabilidade social” atribuem, portanto, uma “boa imagem” à empresa nas vendas de suas ações e produtos e, de modo geral, no seu *marketing* junto ao mundo empresarial e à sociedade. Com isso, as empresas também agregam mais “valores” às suas marcas e serviços, conforme destacamos na citação acima.

A partir da reestruturação produtiva do modo de produção capitalista, com o desenvolvimento da lógica da acumulação flexível, o movimento do capital estimulou ainda mais a livre concorrência com a mínima intervenção do Estado. Assim,

Chegou-se a esta nova forma porque a aceleração da concentração de capital permitiu às maiores empresas relacionarem-se diretamente, secundarizando o papel do Estado como coordenador da vida econômica, assumindo elas próprias, cada vez mais, funções econômicas e políticas de abrangência supranacional (OLIVEIRA, 1997, p. 17).

Essa "autonomia" das empresas na dinâmica da economia, como menciona a autora, é perceptível nos movimentos dos setores financeiros ao assumirem a direção da econômica capitalista, sendo que as fusões de empresas representam uma das formas de fortalecimento e ampliação de seus lucros.

Em 2008, a fusão dos Bancos Itaú e Unibanco deu origem a *holding* financeira denominada de Itaú Unibanco Banco Múltiplo<sup>48</sup>. Por questões de *marketing* e de poder de mercado, a marca Itaú se sobressaiu à marca Unibanco, salvo algumas exceções que mantiveram o nome Unibanco, como no caso do Instituto que, juntamente com a Fundação Itaú, compõem os "braços" sociais desse Conglomerado financeiro.

O Banco Itaú também tinha tradição no desenvolvimento de ações de cunho social, por meio de suas fundações, programas, projetos, entre outros mecanismos. São áreas que comumente apresentam demandas e/ou questões abordadas pelas políticas públicas (ANEXO 3).

Atualmente, o Conglomerado Itaú Unibanco, por meio das suas instituições, em alguns casos se antecipa e/ou dita referências para (re) formulação de políticas públicas, ou até mesmo inibe a criação e desenvolvimento delas, pois atua também como "substituto" das ações que comumente são de responsabilidade do Estado *stricto sensu*, ou ainda, compartilha responsabilidades com os governos, por meio das Parcerias Público-Privado.

Desta forma, o Conglomerado criou uma rede de intervenção nas áreas sociais de maiores necessidades e interesses da população, como saúde, educação, diversidade, questões ambientais, proteção à criança entre outras.

Esse conjunto de intervenções do Conglomerado está dividido por instituições que se especializam em determinadas temáticas e serviços e, com isso, propõem, organizam e desenvolvem atividades, programas e projetos de interesse público, sob a perspectiva privada. Abaixo, o trecho do Relatório Anual de Sustentabilidade do Itaú Unibanco (2008, p. 140) explicita essa questão:

---

<sup>48</sup> Segundo o Relatório Anual de Sustentabilidade do Itaú Unibanco (2008), no ano da fusão, o Itaú dispunha de 27 milhões e o Unibanco de 30,5 milhões de clientes. Juntos, passaram a ter 108 mil funcionários, 4,6 mil agências e postos de atendimentos bancários; 47 mil fornecedores e com abrangência em 12 países, desta forma se tornou o maior banco do Hemisfério Sul e um dos 20 maiores do mundo (ITAÚ UNIBANCO, 2008, s/p). Segundo o então presidente Roberto Setubal, Itaú Unibanco passaram a ter "R\$ 632,7 bilhões em ativos, R\$ 271,9 bilhões em operações de crédito, R\$ 272,2 bilhões em depósitos e operações de banco comercial, em todos os países do Mercosul" (Id. Ibid, p. 6). No ano da fusão, o Itaú foi considerado pela consultoria Interbrand como a marca mais valiosa e o Unibanco a nona marca mais valiosa da América Latina (Id. Ibid, p. 21).

Estratégias de investimento social privado de Itaú e Unibanco priorizam a melhoria da educação e o acesso à cultura. [...].

**Os investimentos sociais em cultura realizados pelos principais institutos e fundações do Itaú Unibanco materializam o compromisso da instituição com os maiores desafios do desenvolvimento sustentável da sociedade.** Ambas as instituições têm longo histórico de apoio a projetos sociais e culturais e, unidas, trarão muito mais benefícios para a sociedade, pois suas iniciativas são complementares. No campo social, **o Instituto Unibanco e a Fundação Itaú Social investem em educação, ferramenta primordial para a formação do cidadão e o desenvolvimento sustentável do Brasil.** Já o Instituto Itaú Cultural e o Instituto Moreira Salles possuem a missão de democratizar o acesso à cultura, abarcando diferentes manifestações culturais. As quatro organizações atuam de forma autônoma, mas possuem estratégias similares, pois procuram estabelecer parcerias com governos e entidades da sociedade civil para ampliar o alcance de suas iniciativas. [Grifos nossos].

A citação acima, portanto, retrata elementos da estrutura e da distribuição de funções entre as instituições do Conglomerado. Em especial, o Instituto Unibanco tem construído um perfil voltado para o Ensino Médio e, como constatamos no decorrer desse capítulo, o Projeto Jovem de Futuro é a sua principal ação junto às escolas públicas.

Sob a ótica do Conglomerado, consideramos que as principais motivações que ainda justificam a presença do Instituto Unibanco até os dias de hoje e a sua intervenção na área da educação, são as seguintes: ampliação do potencial de competitividade da empresa, especialmente, por meio do *marketing* social e da classificação e certificação entre empresas com “responsabilidade social”; a formação dos jovens de acordo com os padrões de avaliações internacionais, como do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)<sup>49</sup>, que apresenta resultados do desempenho acadêmico dos estudantes por países. Esses resultados

---

<sup>49</sup> Em inglês, *Pogramme for International Student Assessment*. Trata-se, segundo informações do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de “[...] uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Em 2015, a aplicação do Pisa será de 100%, por meio do computador, com foco em Ciências. Novas áreas do conhecimento entram nas avaliações: Competência Financeira e Resolução Colaborativa de Problemas. No Brasil, a realização do Pisa ocorre no mês de maio para estudantes selecionados de todos os estados. A avaliação vai envolver, aproximadamente, 33 mil estudantes nascidos no ano de 1999, matriculados a partir do 7º ano do Ensino Fundamental, distribuídos em 965 escolas. As informações contextuais serão coletadas por meio de três tipos de questionários: Questionário do Aluno, Questionário do Professor e Questionário da Escola” (<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>).

também são considerados parâmetros de qualidade e competitividade das nações, conseqüentemente, das empresas nelas instaladas. Entendemos que outro motivo que explica as intervenções do IU na área da educação se relaciona com a sua contribuição no processo de intensificação da cultura empresarial no contexto social.

Diante do exposto, entendemos que os motivos que levam o empresariado a interferir na educação são os mais diversos, vão desde a preocupação de definir um perfil e padrão de formação de trabalhadores, de se valer de resultados educacionais como parâmetro de competitividade no mercado, de intensificação da sua hegemonia no contexto social até a utilização da educação para justificar a pobreza e/ou condição social dos sujeitos, conforme ilustra o excerto abaixo:

o Instituto Unibanco iniciou, em 2002, uma dessas árduas trajetórias, mas com a clara visão de que seus objetivos sociais nesse campo, sobretudo o que busca **a formação de adolescentes e jovens como forma de desenvolver o material humano do futuro, teriam êxito já nas etapas pioneiras desse percurso** (INSTITUTO UNIBANCO, 2006, p. 7).

No Relatório de Atividades de 2009, a "responsabilidade social" do Conglomerado, nesse caso representado pelo IU, é nitidamente associada às questões do mercado e da educação, por exemplo, pela aproximação que faz entre a formação do jovem como condição absoluta para o ingresso no mercado de trabalho ou como causa do desemprego. Para tanto, são ressaltadas as necessidades de se estabelecer as "parcerias público-privado":

**Longe da filantropia e sem assumir papéis que substituam ou se confundam com a ação do Estado**, concentra sua ação no estabelecimento de Parcerias Público-Privadas que contribuam para melhorar a ação dos governos em suas políticas sociais e principalmente a educação.

Nas condições atuais, o fluxo de absorção das novas gerações pelo mercado de trabalho se encontra truncado. **A prevalência de uma formação escolar abaixo de um patamar mínimo de inclusão profissional responde por uma sensível escassez de recursos humanos para as empresas e perpetua a desigualdade, gera violência e desestabiliza a sociedade. Aprimorar a gestão dos programas de educação e permitir que mais jovens concluam o Ensino Médio e sigam para o mercado de trabalho é uma forma de regularizar esse fluxo.**

#### INVESTIMENTO SOCIAL DE RESULTADOS

Assim como no mundo dos negócios, investimento social pressupõe retorno. A diferença é que o lucro dá lugar aos benefícios para a sociedade como resultado esperado do investimento. É uma decorrência, portanto, a necessidade de contar com meios de avaliar, mensurar e certificar esses ganhos. [...].

**Transferir a expertise empresarial de transformar conhecimento em técnica e ter a técnica a serviço da produção de resultados sociais é o que de melhor o empresariado pode oferecer como apoio.**

O próprio governo brasileiro tem caminhado nessa direção, com um número cada vez maior de estados que adotam programas de gestão modernos, além das iniciativas de avaliação em larga escala que se difundiram nos mais diferentes níveis de gestão escolar, possibilitando às instituições estabelecer metas de gestão para resultados (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 16). [Grifos nossos].

Nesse sentido, o Instituto Unibanco segue a linha “mediana”, ou seja, faz a intermediação, por meio de parcerias com órgãos públicos, para disseminar as suas propostas de intervenções na educação pública, caracterizando-as como políticas públicas na medida em que são incorporadas pelos executivos federal e estaduais. Ou ainda, o IU lança a ideia, realiza parcerias com as instituições que devem executá-la e oferece o seu monitoramento, sua contribuição financeira provisória, avaliações e controle para acompanhar se os resultados estão dentro dos parâmetros esperados.

Por isso, a justificativa acima destacada, de que o IU não se identifica como filantrópico e nem como substituto do Estado, mas como uma instituição intermediária e que define padrões de educação e de gestão escolar, especialmente para o Ensino Médio.

Na próxima subseção, verificamos as principais características de interferência do IU na educação pública.

### 3.1.1 O Instituto Unibanco como instrumento privado para a intervenção na escola pública

Nessa subseção, analisaremos as principais formas de atuação do IU no contexto da educação pública. O site do Instituto é um dos meios de divulgação dos seus projetos e dos seus resultados, assim como disponibiliza um acervo de materiais que fundamentam as suas ações, tais como: Relatórios de Atividades com publicações anuais, materiais de Seminários promovidos pelo Instituto, Boletins, notícias, *posts* referentes ao PJJ e pesquisas encomendadas com respectivos relatórios sobre os seguintes temas: Juventude, evasão e abandono, gestão escolar, formação docente, avaliação, práticas pedagógicas, educação e desenvolvimento, tecnologias da informação e conhecimento, voluntariado (<http://www.institutounibanco.com.br/>).

No site, também estão disponíveis materiais e espaços interativos voltados para as formações de gestores, professores e alunos, espaços estes restritos às escolas que participam do Projeto Jovem de Futuro.

O Instituto é organizado por meio de uma Governança que configura um "Conselho de Administração"<sup>50</sup> composto por especialistas e uma Diretoria Executiva<sup>51</sup> responsável pela interlocução com o Conglomerado Itaú Unibanco e demais instituições.

Para o desenvolvimento dos seus projetos, o IU estabelece parcerias com governos municipais, estaduais e federal, com outras empresas e com ONGs, Institutos e Fundações.

Durante a trajetória de desenvolvimento do IU, notamos que foi a partir de 2002, que as atividades na área da educação foram intensificadas, assim como as parcerias do IU com governos e organizações da sociedade civil, conforme relatou o então presidente do Conselho do Instituto Unibanco, Tomas Zinner:

[...] a própria corporação [do Unibanco] é hoje reconhecida por seu papel de **empresa-cidadã**, preocupada em **aliar a atividade comercial a uma importante contribuição à sociedade**.

Em sintonia com as transformações que ocorreram no Brasil, bem como no mundo, ao longo das duas últimas décadas, o Instituto Unibanco, com o olhar francamente direcionado às deficiências estruturais da sociedade brasileira, soube rever prioridades, de forma a garantir o cumprimento de seus objetivos. Imbuído por esse compromisso, **decidiu há dois anos aprofundar seu foco em educação, investimento, de forma sustentada, na qualidade do ensino como o principal caminho para a superação dos grandes obstáculos que se opõem no crescimento do país**.

A partir de então, como principal executor da política de responsabilidade social do conglomerado [nesse momento era o conglomerado Unibanco], o Instituto Unibanco passou a dar maior ênfase à inclusão social de adolescentes e jovens adultos menos favorecidos por meio da educação, conscientização ambiental e promoção de programas inovadores e multiplicáveis, voltados para a redução da defasagem escolar, preparação para o trabalho, incentivo ao voluntariado e capacitação de professores. Esses últimos dentro da visão que são eles agentes de mudança fundamentais para o desenvolvimento da personalidade e construção de valores na juventude, principalmente pela solução do problema crítico da qualidade da educação fundamental e média (INSTITUTO UNIBANCO, 2004, p. 5).

<sup>50</sup> O Conselho de Administração é composto pelos seguintes integrantes: Pedro Moreira Salles – Presidente; Pedro Sampaio Malan – Vice-Presidente. Conselheiros: Antonio Matias; Cláudio de Moura Castro; Cláudio Luiz da Silva Haddad; Marcos de Barros Lisboa; Ricardo Paes de Barros; Tomas Tomislav Antonin Zinner; Thomaz Souto Corrêa Netto. Superintendência Executiva: Ricardo Henriques.

<sup>51</sup> Diretoria Executiva composta pelos seguintes integrantes: Fernando Marsella Chacon Ruiz; Gabriel Amado de Moura; Jânio Gomes; José Castro Araujo Rudge; Leila Cristiane B. B. de Melo; Luis Antônio Rodrigues e Marcelo Luis Ortcelli.

Em 2002, portanto, o IU ainda vinculado ao Banco Unibanco, se afirmou como uma instituição voltada para a educação. Esta passou a ser defendida pelo IU como alternativa aos problemas sociais, sendo que essa tendência de associar diretamente o desempenho econômico e social dos sujeitos com a educação, evidenciando-se cada vez mais nos textos dos Relatórios de Atividades e nas propostas do Instituto.

A partir de parcerias realizadas com outras organizações e diante da expectativa do desenvolvimento de projetos próprios, em 2003, o Instituto apresentou o seguinte objetivo e projeção para futuro: “Ser reconhecido por agregar valor à causa social e tornar-se referência na área de educação. Diferenciar-se pela qualidade, impacto e multiplicabilidade dos projetos apoiados (Id., 2003, p. 7).

Portanto, o IU passou a percorrer o propósito de se tornar uma instituição proponente de políticas educacionais e mentora de modelos de gestão escolar, de ensino e de padrões de aprendizagem.

O IU justificou novamente a sua atuação na área da educação brasileira, por entender que ela estaria atrasada se comparada à educação escolar de outros países, desta forma, considerou que “o investimento no ensino é a mais eficaz e poderosa ferramenta de alavancagem social, permitindo também o enfrentamento de desafios nas áreas econômica e política” (id., Ibid., 2003, p. 6).

Delineados esses objetivos, no curso do seu desenvolvimento, o Instituto passou a desenvolver projetos próprios, reformulou suas ações e aprofundou suas Parcerias Público-Privado (Id., 2007).

O Instituto viabiliza seu trabalho por meio de parcerias com instituições privadas e o poder público e por meio do trabalho voluntário advindo, principalmente, dos funcionários do Conglomerado Itaú Unibanco no denominado "Programa Voluntários Itaú Unibanco". Atualmente, os voluntários do Instituto desenvolvem ações, em escolas públicas que ofertam Ensino Médio, como o projeto "Estudar Vale a Pena" que tem a finalidade de incentivar os jovens sobre os benefícios de concluir os estudos. A dinâmica do trabalho é a seguinte:

Em duas noites, os voluntários organizados em trios contam suas trajetórias de vida aos alunos, como forma de motivá-los a concluírem o Ensino Médio. São trabalhados conceitos como: relação entre as decisões de hoje e consequências futuras, sonhos e o que fazer para alcançá-los, caminhos para dar continuidade aos estudos, relação entre educação,

renda e empregabilidade (<http://www.institutounibanco.com.br/>).

Os funcionários do Conglomerado que se prestam ao trabalho voluntário, segundo os fins do projeto “Estudar Vale a pena”, são tomados como exemplos de ascensão social e econômica graças ao estudo, por isso, o projeto acredita que esses relatos motivam os jovens a concluírem o Ensino Médio como condição de também atingirem o sucesso econômico e social.

De 2002 a 2005, o Instituto ampliou e reelaborou a sua atuação na área da educação contemplando a formação de professores. Isto com a expectativa desse profissional ser o principal divulgador de suas propostas junto aos alunos das escolas públicas.

Em 2008, o IU esclarece o seu perfil de atuação e assume a sua condição de criador de tecnologias sociais para serem assimiladas na forma de políticas públicas pelos sistemas de ensino (INSTITUTO UNIBANCO, 2008).

Nesse sentido, o IU entende que as Parcerias Público-Privado são formas de ampliar seus projetos. Para tanto, sustenta a seguinte premissa:

Não acreditamos na possibilidade de desenvolver projetos de forma apartada do sistema público de ensino, e depois oferecer um produto acabado para ser adotado como política pública. Partimos da premissa de que, somente um processo de implantação parceira, em que os princípios ou tecnologias são avaliados e aperfeiçoados em ação conjunta, pode gerar as condições para transformá-los em políticas públicas (Id., 2008, p. 15-16).

Para o modelo de intervenção na educação pública, proposto pelo IU, as PPPs compõem as condições fundamentais para o desenvolvimento do seu projeto, uma vez que o financiamento do ProEMI/JF passa a ser público e a transformação do PJJF em política, oferece certa legitimidade à proposta do IU, isto é,

[...]. a força material e moral do Estado decorre precisamente da sua capacidade de assimilar a atividade cultural e ideológica (eleitoral, educacional, política, econômica e até mesmo religiosa) que acontece na sociedade civil e transformá-la em apoio legitimador (FONTANA, 2003, p. 118).

Pois é o “apoio legitimador” da sociedade política que contribui para que a proposta de educação do empresariado, se dissemine no contexto social, por intermédio da política educacional, sob a roupagem de ser uma proposta legítima, pública e consensual. Nesse sentido, o Estado cumpre o seu papel de educador.

Com base na sua forma de intervenção, em 2009, o IU expôs os seguintes objetivos estratégicos:

Incentivar e apoiar a formulação de políticas públicas integradas voltadas à juventude.  
 Identificar, produzir e disseminar conhecimento sob a forma de informações, estudos e tecnologias sociais.  
 Garantir padrões de eficiência, eficácia e efetividade para a obtenção de resultados.  
 Capitalizar os recursos e a força do voluntariado empresarial para a potencialização de resultados (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 15).

Esses elementos constituintes do IU e de suas ações, aprofundados nos anos de 2008 e 2009, contribuíram significativamente para que o perfil do IU se direcionasse para a educação dos jovens, portanto, para o fortalecimento do Projeto Jovem de Futuro. É nessa direção que a mensagem do atual Presidente do Conselho do IU, Pedro Moreira Salles, esclarece o seguinte:

Encerramos 2013 com a certeza de que estamos no caminho certo. Consolidamos o Instituto Unibanco como uma organização que efetivamente contribui com a melhoria da educação pública brasileira e que ocupa uma posição singular no cenário do investimento social privado. Tendo concebido e testado o Projeto Jovem de Futuro (JF) com resultados positivos entre 2007 e 2011, o desafio que se impôs para o Instituto Unibanco no biênio 2012-2013 foi assegurar o sucesso da implementação em escala a partir da parceria com o Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias de Educação dos estados do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí. Nessa articulação, o Projeto Jovem de Futuro foi incorporado ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), e vem sendo implantado nas redes de ensino desses cinco estados desde 2012, com a perspectiva de alcançar cerca de 2.500 escolas e dois milhões de estudantes até o final de 2016.

A capacidade de influenciar políticas públicas é motivo de orgulho para nós, pois reafirma a escolha que fizemos ao focar em gestão escolar do Ensino Médio. Essa decisão nos colocou em posição diferenciada no contexto fundacional brasileiro por termos criado condições de desenvolver conhecimento sobre uma sólida base empírica.

O Instituto Unibanco chega à segunda década do século XXI tendo como carro-chefe uma tecnologia social para gestão escolar concebida, testada e incorporada à política educacional em âmbito federal e estadual. E, sobretudo, respondendo aos desafios da transferência de tecnologia e da implantação em larga escala, em um modelo robusto de parceria público-privada. (Id., 2013b, p. 8-9).

A citação acima sintetiza as principais características do IU na atualidade, ou seja, a sua consolidação, no âmbito do setor privado, como uma instituição de interferência em políticas públicas. De fato, os Executivos federal e alguns estaduais reconhecem no IU uma referência para as políticas de Ensino Médio, de acordo com as análises dos segundo e quarto capítulos.

Em 2014, diante dessa condição, o IU apresentou uma sistematização das suas principais parcerias e ações, tais como:

- 1) Projeto Jovem de Futuro: considerado uma tecnologia de gestão escolar que visa resultados na aprendizagem dos estudantes. **Parcerias:** MEC - Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (extinta em 2015); Secretaria da Educação do Estado do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí. Sendo que a fase piloto teve o apoio, em 2014, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e Rio de Janeiro. A **abrangência** do PJF envolve escolas dos estados que desenvolveram a fase piloto e escolas dos atuais estados que desenvolvem o Projeto;
- 2) Voluntariado – Estudar Vale a Pena (EVP) – parte do Programa Voluntários Itaú Unibanco: ação de voluntários do Instituto Unibanco. São voluntários que relatam as suas trajetórias profissionais para estudantes do Ensino Médio, com o intuito de motivá-los a transformarem a realidade e prosseguirem nos estudos. **Parcerias:** Escolas Públicas que ofertam Ensino Médio. Em 2014, a parceria entre o IU e escolas públicas ocorreu nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Ceará e Goiás. **Abrangência:** Em cinco anos, esse projeto atingiu 47 mil jovens de 221 escolas e contou com o trabalho voluntário de 4.404 pessoas. Em 2014, atuou nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Ceará e Goiás, com 882 voluntários que trabalharam em 40 escolas e atingiram 7 mil jovens (Id., Ibid.).

No Relatório de Atividades de 2014, são listadas mais de 21 atividades que levaram o nome, participação e/ou recursos do IU durante esse ano. Atualmente, o IU investe em pesquisas, eventos que tratam de temáticas que se alinham aos seus fundamentos, formação de professores, premiações e faz parte de movimentos nacionais como o Observatório do PNE e do TPE e de instituição como o GIFE. Tem participação ativa em órgãos governamentais federal e estaduais, como MEC, o INEP e a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República e, nos estados participa de ações com as Secretarias de Estado da Educação. Está presente em reuniões do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e estabelece parceira com esse Conselho, assim como com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Participa e apoia eventos internacionais que discutem temáticas acerca da educação, especialmente,

voltadas para o Ensino Médio, como os eventos que contam com a presença da UNESCO e palestrantes de universidades internacionais (Id., Ibid.).

Sendo assim, essas informações nos oferecem um panorama das formas de intervenções do IU na educação, panorama este que demonstra a sua ampliação e fortalecimento como instituição propositora de políticas públicas.

Sobre as questões que envolvem o Ensino Médio, o IU desenvolve e estabelece parcerias para a realização de eventos; é chamado para julgar concursos de práticas educacionais e de gestão no Ensino Médio; das instituições mantenedoras do TPE, o IU é responsável pelo monitoramento da meta 3 do PNE, que trata dos desafios do Ensino Médio.

As interferências do Instituto Unibanco na educação pública também são possíveis, graças ao trabalho dos seus intelectuais, cujo perfil de formação acadêmica do grupo que compõe a sua Governança, nos remete a potencialidade de conhecimentos que esses intelectuais possuem, principalmente, nas áreas da administração de empresas e da economia.

Segundo informações do site do Instituto Unibanco, dos 17 integrantes da atual Governança do Instituto, 10 possuem algum tipo de formação acadêmica (de graduação e/ou de pós-graduação), em universidades dos Estados Unidos e 1 integrante com formação na Suíça. Sendo que as formações acadêmicas realizadas no Brasil, ocorreram em instituições consideradas de excelência, como USP, Fundação Getúlio Vargas, Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) e PUC-SP. Dos 17 membros da governança, 5 são graduados em economia, 5 possuem formação nas engenharias, 5 em administração de empresas, 1 possui formação no jornalismo e 1 em direito (<http://www.institutounibanco.org.br/>).

Os intelectuais orgânicos da Governança do IU, portanto, são formados em instituições de educação consideradas de excelência na produção e no ensino de conhecimentos voltados para a economia e administração de empresas. Sendo que as principais institucionais são as universidades dos Estados Unidos.

Todos os integrantes possuem uma vasta experiência no mundo empresarial, tanto nacional, quanto internacional. Atuam em mais de uma instituição, em geral, no âmbito de Conselhos e assessorias às empresas nacionais e multinacionais.

Alguns já ocuparam cargos junto aos governos federais como Pedro Malan que foi Ministro da Fazenda (1995-2003), atuou diretamente na reforma do Estado e no plano de privatização e foi um dos elaboradores do Plano Real. Ricardo

Henriques foi secretário da Secretaria de Assistência e Promoção Social (2003 e 2004) – esteve na coordenação do Bolsa Família e esteve na Secretaria Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do MEC (2004-2007). Ricardo Paes de Barros atuou como Subsecretário da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE/PR).

Sobre os intelectuais do IU, Peroni (2015, p. 13) assevera que

além de personagens históricos na defesa do fortalecimento do mercado na educação, como o conselheiro Claudio de Moura Castro, vinculado à Faculdade Pitágoras e grupo Positivo e Claudio Haddad, Faculdades Ibmecc. Outro fato a destacar é que a maioria dos conselheiros participa também do Movimento Todos pela Educação.

Trata-se de um grupo de profissionais que possui uma formação altamente qualificada para planejar e encaminhar ações que favoreçam os interesses empresariais e que contribuam para disseminação da direção cultural do empresariado no contexto social, especialmente na e por meio da educação pública.

Na análise de Gramsci, conforme já mencionamos no primeiro capítulo, os grupos sociais desenvolvem seus intelectuais orgânicos em diversas áreas que favoreçam a expansão dos interesses econômicos, políticos e sociais (GRAMSCI, 2004).

De modo geral, os intelectuais orgânicos vinculados ao IU, contribuem para a produção de conhecimento sobre o perfil de formação dos jovens do Ensino Médio, sobre padrões de gestão para a escola pública, sobre avaliação escolar, entre outros elementos didático-pedagógicos. Criam, portanto, formas e conteúdos que favorecem a intensificação da hegemonia empresarial no contexto social.

Da Governança do Instituto Unibanco, alguns intelectuais transitam por outras instituições relacionadas à educação e/ou de interferência na educação pública. Atuam nessas instituições como prestadores de serviços, de assessorias para empresas de vários setores da economia. Ao prestarem serviços para instituições voltadas para educação, utilizam as mesmas técnicas de administração, de “treinamento” de pessoal e demais serviços que são oferecidos para as empresas de todos os setores da economia.

Com base em Gramsci (2004), entendemos que a função social do Instituto Unibanco é a de um “intelectual coletivo” que, por meio dos seus “intelectuais

orgânicos”, contribui com disseminação da cultura do empresariado brasileiro no sentido de torná-la consensual no contexto social.

Na próxima subseção, trabalharemos com os principais fundamentos que dão forma e conteúdo ao Projeto Jovem de Futuro nas questões referentes às concepções de formação humana e de gestão escolar.

### 3.2 A FORMAÇÃO HUMANA PARA OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO E A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA SOB A ÓTICA DO PROJETO JOVEM DE FUTURO

Nessa subseção, para discutirmos a especificidade do PJF, retomaremos alguns elementos de sua constituição e indicaremos outros aspectos do seu desenvolvimento. Feito isso, no próximo capítulo, abordaremos forma-conteúdo Jovem de Futuro a partir do imbricamento com o ProEMI, o ProEMI/JF.

Da trajetória de atuação na área da educação, no final de 2006, o Instituto lançou um projeto específico para o Ensino Médio com a intenção de atingir principalmente os jovens das denominadas "camadas menos favorecidas" da sociedade.

Nesse sentido, a partir das atividades já desenvolvidas no Centro de Estudos<sup>52</sup> do Instituto Unibanco, surgiu o "Projeto Jovem de Futuro - Qualidade Total no Ensino Médio" que foi destinado, inicialmente, para as escolas públicas de São Paulo e que eram atendidas pelo Centro.

Para justificar a criação do "Jovem de Futuro - Qualidade Total no Ensino Médio", segundo informações do Relatório de Atividades de 2006, o Instituto partiu de dados oriundos de avaliações de ensino e considerou que a baixa escolaridade é o principal empecilho para a inclusão social. Sendo assim, alegando a intenção de auxiliar na construção de uma "sociedade mais justa", o Instituto anunciou que a

---

<sup>52</sup> Sobre o Centro de Estudos: "O espaço mantém parcerias com escolas estaduais localizadas em seu entorno - a Rede de Educação - e funciona como laboratório de experiências educacionais, desenvolvido pelo Instituto Unibanco, como, por exemplo, o Projeto Jovem de Futuro, cuja fase piloto iniciou-se em escolas da Rede" (INSTITUTO UNIBANCO, 2007, p. 23).

"Entre essas atividades estão o Centro de Estudos Instituto Unibanco, criado pela organização, em São Paulo, para promover o enriquecimento educacional e cultural da comunidade que vive no seu entorno, tendo formado mais de 900 jovens, e o projeto *Junior Achievement*, que leva conhecimentos sobre negócios e o mundo empresarial a alunos de escolas públicas, em diversos Estados. Juntas, essas ações são responsáveis pelo atendimento a cerca de 7 mil estudantes, mostrando que tão importante quanto a qualidade no ensino, conquistada num processo abrangente e progressivo é o número de cidadãos do presente já beneficiados por esses programas (Id., 2006, p. 14).

educação representa a solução para as questões sociais e econômicas da sociedade brasileira.

Essas intenções foram expressas na fala do então Presidente do Conselho do Instituto Unibanco - Tomas Zinner

Um bom exemplo desse processo foi a utilização de nossas experiências com estudantes do ensino médio para a criação de um programa mais estruturado nesse segmento. Lançado nos últimos meses de 2006, o projeto Jovem de Futuro - Qualidade Total no Ensino Médio é uma proposta de parceria com escolas públicas direcionadas para o aumento da qualidade do atendimento educacional e a consequente melhoria do desempenho dos alunos nesse estágio escolar.

Durante três anos, o programa, estruturado em ações coletivas, garantirá apoio técnico e financeiro ao processo de concepção, implementação, monitoramento e avaliação do planejamento estratégico das instituições de ensino, proporcionando, como seu próprio nome diz, um futuro melhor para os estudantes beneficiados.

Atestando o profícuo desdobramento de aprendizados que temos vivenciado, essa iniciativa se viabilizou a partir de um de nossos bem-sucedidos projetos, o Centro de Estudos Instituto Unibanco, espaço educacional mantido em São Paulo, que formou uma rede de parcerias com escolas em seu entorno, núcleo no qual se estruturou a fase-piloto dessa ação (Id., 2006, p. 6).

O Projeto Jovem de Futuro, portanto, foi criado com o propósito de interferir na gestão da escola pública, por meio do envio de recursos financeiros e de técnicas de gestão que fomentariam o aumento do desempenho acadêmico dos alunos. Nesse sentido, o PJF associa, desde a sua origem, melhor desempenho dos alunos em avaliações internas e/ou em grande escala, com qualidade educacional e como resultado de uma gestão escolar de e para resultados.

Para tanto, o PJF estipulou alguns objetivos a serem conquistados pelas escolas a partir da sua implementação, tais como:

- Fomentar a melhoria do clima escolar no que se refere ao respeito, à solidariedade, à disciplina, e à diminuição da violência;
- Oferecer condições para a melhoria da formação e das condições de trabalho dos profissionais da escola;
- Promover uma cultura de avaliação como instrumento de aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem;
- Apoiar a gestão participativa e guiada por resultados;
- Contribuir para a melhoria do ambiente físico escolar com relação a instalações e equipamentos (Id., Ibid., p. 7).

Os objetivos traçados pelo PJF, em geral, compõem finalidades a serem atingidas pela educação brasileira e estão presentes em diferentes políticas

educacionais que se estruturam sob as mais variadas formas e conteúdos. São fins, que também são almejados por diversos grupos e/ou movimentos sociais. No entanto, o que diferencia a proposta do IU e dos movimentos sociais em defesa da escola pública, são os fundamentos teórico-metodológicos que cada grupo apresenta.

Na análise do Projeto, notaremos que os objetivos mencionados acima, sob a ótica do setor privado, tendem a chegar a resultados excludentes entre os alunos do Ensino Médio. Caetano (2015, p. 96), ao analisar o PJJ, tece as seguintes reflexões:

As mudanças que vêm ocorrendo na gestão da educação nos últimos anos mostram que essas não são apenas alterações técnicas. Há introdução de uma nova cultura com uma nova linguagem, um novo conjunto de incentivos e um novo conjunto de papéis, posições e identidades. Dessa forma, modifica-se, conseqüentemente, o significado da educação, alterando o significado de ser um professor, aluno, pai, formando uma visão hegemônica mercantil. Não são simplesmente os serviços de educação e de ensino que estão sujeitos a formas de privatização: a própria política de educação – por meio de assessorias, consultorias, pesquisas, avaliações e redes de influências. Estamos assistindo realmente à privatização da dimensão política da educação, dimensão da “coisa pública”, de modo que, em última análise, há implicações na relação democrática entre Estado e sociedade, bem como a despolitização dos quadros educacionais. Isso gera implicações profundas para a educação, para a sociedade e para a democracia.

A fim de implementar o seu projeto no contexto da escola, e com isso, fomentar uma das formas de privatização da educação pública, conforme mencionou Caetano, em 2007, os objetivos do PJJ foram aprofundados e foram definidas metas a serem atingidas pelas escolas que desenvolvem o Projeto, ou seja,

Reduzir em 40% os índices médios de evasão/ abandono escolar do Ensino Médio em três anos.

Aumentar a média de rendimento da escola em um desvio padrão (25 pontos) na escala SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e diminuir o percentual de alunos com proficiência abaixo do recomendável nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática das escolas públicas de Ensino Médio participantes do Projeto, no período de três anos (INSTITUTO UNIBANCO, 2012b, p. 7).

O PJF contou, entre 2006 e 2007, com as experiências pilotos<sup>53</sup> que permitiram aos responsáveis pelo projeto, adequá-lo para maiores intervenções do Instituto junto ao Ensino Médio de escolas públicas.

Segundo o Relatório de Atividades do Itaú Unibanco (2008, p. 146), "a iniciativa foi posta em prática, em 2007, em quatro escolas de São Paulo. No ano de 2008, foi estendida a 48 escolas - 25 em Porto Alegre (RS), 20 em Belo Horizonte (MG) e três em São Paulo (SP) - e beneficiou 77 mil alunos".

A partir dessas experiências, ocorreu a validação do PJF como tecnologia educacional e o IU passou a considerá-lo como um projeto passível de ser disseminado pelo Brasil, pois segundo o IU, as experiências piloto apresentaram

[...] excelentes resultados no teste de impacto, que mostraram que os alunos das escolas atendidas tiveram um avanço significativo de aprendizado em relação aos estudantes das instituições não participantes, principalmente em Língua Portuguesa e em Matemática, disciplinas-alvo do projeto.

A partir desses resultados, o Jovem de Futuro consolidou-se como uma tecnologia viável para reprodução em larga escala.

[...]

Essas experiências permitiram, em 2012, a realização da parceria com o Ministério da Educação (MEC), promovendo a integração com o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) - que propõe o redesenho curricular da última etapa da Educação Básica, focado em um currículo dinâmico e flexível.

Dessa maneira, a criação do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF) reflete o desenho estruturado de uma parceria público-privada que permitirá atingir, até 2018, todas as escolas públicas de Ensino Médio do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí, pela execução das respectivas Secretarias Estaduais de Educação. Isso representa mais de 2.500 mil escolas e cerca de 2 milhões de jovens (<http://www.institutounibanco.org.br/>).

O propalado "impacto positivo" do PJF, a partir das experiências pilotos, também foi considerado pelo MEC como uma proposta em condições de ser

---

<sup>53</sup> "A fase piloto, de 2008 a 2010, representou um período de laboratório do projeto Jovem de Futuro, com apoios técnico (supervisão direta) e financeiro (aporte de recursos) proporcionados pelo Instituto Unibanco para escolas dos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. Essa fase identificou que o projeto gera um impacto relevante, com resultados positivos na aprendizagem dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática.

A partir de 2011, o Projeto Jovem de Futuro foi implementado nas escolas que não receberam o projeto na fase piloto. Essas escolas integraram o projeto desde o início. Porém, não contaram durante os três primeiros anos com os apoios técnico e financeiro do Instituto Unibanco. Elas faziam as avaliações e tinham seus resultados comparados com as escolas que recebiam a primeira implantação do projeto. O compromisso firmado entre o Instituto Unibanco e as quatro Secretarias de Educação previa que, ao final da fase de testagem, estas escolas passariam a receber integralmente o apoio do projeto Jovem de Futuro.

O Projeto já foi concluído nos estados de Minas Gerais e Rio Grande do Sul e será encerrado em São Paulo e Rio de Janeiro em 2015" (<http://www.institutounibanco.org.br/jovem-de-futuro/oque-e>).

expandida em larga escala, sendo assim, o PJF passou a constar no “Guia de Tecnologias Educacionais 2011/2012”<sup>54</sup>, como uma tecnologia educacional.

Uma das condições para o MEC considerar determinada atividade como tecnologia, é a sua capacidade de inovação e a sua capacidade de intervenção na qualidade da Educação Básica em todas as etapas. Esse Guia, portanto, no bloco Gestão da Educação, incorpora o PJF como tecnologia, pois o considera uma das possibilidades de promoção da qualidade da educação (MEC. SEB. 2011c).

Para identificar políticas de inovação em curso, Krawczyk (2014b) analisou os estados de Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná e as suas reflexões são pertinentes para entendermos alguns dos sentidos que o PJF passa a ter, a partir da sua transformação em tecnologia educacional, isto é,

O modelo (ou tecnologia) de gestão hoje valorizada pela sua eficiência e a proposta pedagógica que a acompanha articulam um conjunto de atributos individuais a outros atributos próprios das relações de mercado: valores e comportamentos adequados à reprodução do estágio atual do capitalismo. Deles deriva um conceito de qualidade educacional próprio da cultura empresarial, que se ancora na competitividade, na eficiência, no individualismo, na liderança, no controle dos resultados e no retorno em curto prazo. Nas escolas que adotam esse conceito há uma simulação, por meio do modelo pedagógico, das estratégias e das competências necessárias para um empreendimento profissional e/ou empresarial, dependendo do “sonho de cada aluno”. É a construção de um futuro ancorado na ideia do esforço individual, num mundo ‘dado como dado’, no qual não entra a compreensão crítica capaz de transformá-lo (Id., Ibid., p. 56).

Na direção indicada pela autora, o PJF, como uma tecnologia educacional, transforma o ideário empresarial em orientação técnica para escola pública, orientação esta que enaltece resultados imediatos no tocante ao desempenho dos alunos nas avaliações em grande escala.

No primeiro capítulo, notamos que os argumentos em torno da qualidade, da eficiência e eficácia do setor privado foram tomados como justificativas pelas escolas privadas para reivindicarem o recebimento de verbas públicas.

---

<sup>54</sup> O Guia de Tecnologias está organizado em sete blocos (Gestão da Educação, Ensino Aprendizagem, Formação dos Profissionais da Educação, Educação Inclusiva, Portais Educacionais, Educação para Diversidade, Campo, Indígena e de Jovens e Educação e Adultos Infantil), “cada bloco é composto por tecnologias que estão sendo implementadas pelo MEC - elaboradas por suas Secretarias e pelo FNDE ou por parcerias estabelecidas com instituições da área da Educação - e pelas tecnologias apresentadas por instituições e/ou empresas públicas ou privadas, que foram avaliadas pela Secretaria de Educação Básica - SEB/MEC e consideradas pré-qualificadas, no âmbito do processo de Pré-Qualificação de Tecnologias Educacionais que Promovam a Qualidade da Educação Básica” (MEC. SEB. 2011c, p. 14).

No caso do empresariado de setores não escolares, esses argumentos são repetidos, a fim de enaltecer a qualidade do setor privado em detrimento da ideia de “ausência” de qualidade das escolas públicas e, com isso, justificar o emprego de projetos privados nesse contexto e muitas vezes são projetos desenvolvidos com recursos públicos.

Em 2012, como já mencionamos, o MEC assinou o acordo de cooperação técnica com o Instituto Unibanco, com isso, criando o ProEMI/JF. Desde então, os documentos emitidos pelo IU referentes ao PJJ passaram a usar as siglas do Programa e do Projeto em conjunto - ProEMI/PJJ<sup>55</sup>.

Sobre as parcerias estabelecidas entre o poder público e o terceiro setor, Peroni (2013, p. 28) destaca que

[...] as parcerias que inicialmente estavam no âmbito estadual e municipal atualmente também ocorrem com a Presidência da República para a elaboração de políticas nacionais de educação. Destacamos interlocução dos **Institutos Unibanco** e Ayrton Senna com o governo federal, mais especificamente a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, para que seus programas sejam transformados em políticas de alcance nacional [...]. [Grifos nossos].

Esse processo de expansão do PJJ se sustenta também por meio da proposta de formação<sup>56</sup> ofertada para integrantes das Secretarias de Estado da Educação, gestores escolares e professores, nas formas de cursos *online* e com momentos presenciais.

Segundo Caetano (2015, p.96), a formação para profissionais da educação, ofertada pelo IU, altera o conteúdo da educação,

[...] dos termos e condições de contratos e salários dos professores; e a natureza das atividades dos professores no cotidiano e a forma de trabalho na escola. O investimento pelas empresas privadas na formação dos professores e gestores e a alteração da lógica de gestão, de democrática para gerencial, são um componente chave da maioria das versões de privatização, ameaçando alterar tanto as formas quanto o conteúdo do trabalho na escola, atingindo diretamente a cultura escolar e a relação estabelecida entre professores, alunos e comunidade. A relação de ensino e aprendizagem se modifica a partir do momento em que a ênfase passa a ser dada aos resultados e não ao processo. Há um controle sobre o

---

<sup>55</sup> Para analisarmos distintamente o ProEMI e PJJ, nessa Tese, utilizaremos as siglas em separado, exceto quando essas siglas forem mencionadas juntas pelos documentos analisados ou quando nos referirmos ao imbricamento das propostas.

<sup>57</sup> Para que as instituições de ensino e as secretarias de educação elaborem seus Planos de Ação e monitorem sua realização, foi concebido e desenvolvido, pelo Instituto Unibanco, a ferramenta *online* **Sistema de Gestão de Projetos (SGP)** (<http://www.institutounibanco.org.br/>).

processo de ensino e aprendizagem através da formação dos gestores e professores e também através do currículo. Temos, então, um viés claramente tecnicista com o uso de manuais, apostilas, guias e a avaliação padronizada externa.

Os Manuais desenvolvidos pelo IU têm a intenção de instruir as escolas sobre a aplicação do PJJF como uma tecnologia de Gestão Escolar para Resultados e para a elaboração do Plano de Ação Escolar. Assim, foram disponibilizados o "Manual de Implantação" (2012b), "Manual de Operação" (2012c) e "Manual de Gestão" (2012a) e "Metodologias Jovem de Futuro" (2013a). Para a aplicação de algumas metodologias, o IU elaborou material didático para alunos e professores das escolas participantes do Projeto. Em geral, são materiais restritos às escolas que desenvolvem o Projeto.

Segundo o IU, as Metodologias se caracterizam como instrumentos para ajudar as escolas a melhorarem os indicadores educacionais, tais como: os resultados de aprendizagem dos alunos, os índices de abandono/evasão (INSTITUTO UNIBANCO, 2013a)<sup>57</sup>.

Para garantir o monitoramento das suas ações, especialmente do PJJF, o IU conta com um processo de avaliação com os seguintes critérios:

Sempre que se realiza um investimento, espera-se por um bom retorno. Nos investimentos sociais, um retorno adequado é aquele que causa o impacto benéfico pretendido nas vidas das pessoas e nas comunidades a que se dirigiu.

Para garantir o retorno de seus investimentos na área social, o Instituto Unibanco avalia constantemente seus projetos, por meio de um consistente sistema de monitoramento, que utiliza ferramentas como as linhas de base e os grupos de controle.

[...] O objetivo de realizar uma avaliação constante é mensurar o sucesso profissional e escolar dos jovens atendidos pelos projetos sociais. Constatar o impacto que as ações do Instituto Unibanco geram na vida dessas pessoas (Id., 2007, p. 13).

Assim, o IU realiza constantemente a verificação da "eficiência" das suas ações e busca "aprimorá-las" para "garantir o retorno" dos recursos financeiros e dos esforços de suas equipes técnicas, tal qual como sugere a lógica do "custo-benefício" que passou a se evidenciar na área da educação brasileira, a partir dos anos de 1970, conforme mencionamos no primeiro capítulo.

---

<sup>57</sup> Nesse capítulo, ao analisarmos as questões referentes à forma do PJJF, no tocante à formação humana e gestão escolar, retomaremos a discussão sobre as metodologias desse projeto.

Para avaliar o desenvolvimento do PJJ durante a sua fase validação – experiência piloto -, o Manual de Gestão IU/PJJ (2012a) apresenta os seguintes procedimentos avaliativos:

Após a seleção de escolas junto as SEDUCs, as instituições foram organizadas em duplas, por aproximações de características como: município que se localizam; número de alunos e se possuem Ensino Fundamental. Após parear as duplas de escolas, realizou-se o sorteio entre cada dupla, para saber qual seria a escola de tratamento, ou seja, que desenvolveria o PJJ, e a escola de controle, que não desenvolveria o PJJ naquele momento, mas que teria o Projeto após os três de sua implementação nas escolas de tratamento. Feito isso, o IU estabeleceu um parâmetro de comparação para avaliar se as escolas de tratamento teriam desempenho melhor que as de controle.

O IU também desenvolveu, com base no SAEB, uma avaliação em larga escala em Língua Portuguesa e Matemática, para aferir os conhecimentos dos alunos do Ensino Médio durante os três anos de implementação do PJJ. Sendo que para o primeiro ano, foram três etapas de avaliações: a diagnóstica (no início do ano), a formativa (no meio do ano) e a “somativa” (no fim do ano). Segundo informações do Manual de Gestão IU/PJJ (2012), o mesmo grupo de alunos que passou pela primeira avaliação, as repetiu no 2º ano e no 3º ano do Ensino Médio.

As escolas que não apresentavam avanços nas avaliações diagnósticas e somativas, eram punidas com a desvinculação do PJJ.

No 3º ano do Ensino Médio e de avaliação, o PJJ esperava como resultado e como metas atingidas pelas escolas, o aumento da proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática com base na escala do SAEB; que os alunos com desempenho abaixo do intermediário fossem reduzidos para 50% e que os índices de evasão escolar diminuíssem em 40%. Ao atingirem essas metas, Manual de Gestão IU/PJJ (2012), o PJJ comprovaria a sua eficiência no que se refere a um modelo de gestão escolar para resultados. Após esse processo experimental do PJJ, como já dissemos, ele passou a ser considerado uma tecnologia educacional.

Com a intenção de investigar se o seu “investimento” nas escolas que serviram de experiência piloto, ainda “rendia” os resultados esperados, em 2011, o IU passou a contar com a “Rede Jovem de Futuro” e, em 2013, com a “Rede de Pesquisadores do Jovem de Futuro”.

Se considerarmos a necessidade de o IU criar uma rede de monitoramento das escolas que já desenvolveram o PJF, a fim de verificar se os “investimentos” feitos nessas escolas estão a render os resultados esperados pelo IU, isso, no mínimo, nos leva ao questionamento sobre a efetividade desse Projeto, pois para garantir a continuidade do seu desenvolvimento na escola, ele precisa de uma rede de monitoramento. Por outro lado, é pertinente notar que o IU, ao propor a Rede Jovem de Futuro, não prevê novos repasses de recursos via instituto, apenas garante uma espécie de controle e de ajuda para as escolas “internalizarem” os fundamentos do PJF.

No que se refere à Rede de Pesquisadores do Jovem de Futuro, a intenção passa a ser a de reunir e incentivar

[...] um grupo de renomados economistas a pesquisarem as bases de dados do Jovem de Futuro. Os primeiros resultados desta iniciativa já surgiram com a produção e defesa de duas dissertações de mestrado profissional em 2013: ‘Alocação de recursos financeiros e a função de produção escolar’, autoria de Rafael Silva Ferreira e orientação do Prof. Dr. André Portela e ‘Os efeitos da gestão escolar com autonomia financeira’, de autoria de Carina Takeuti e orientação do Prof. Dr. Sergio Firpo, ambas pela FGV-SP (Id., 2013b, 46-47).

Abaixo apresentaremos algumas produções bibliográfica que analisam a fase de validação do PJF, portanto, sobre as experiências do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro<sup>58</sup>.

A dissertação “A análise dos efeitos de programas educacionais: o caso do Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco”, de autoria de Samara Paladino Roriz e Silva, publicada em 2010, faz uma avaliação de impacto do PJF nos estados de Minas Gerais e Rio Grande do Sul no seu primeiro ano de implantação, 2008.

Por meio de métodos estatísticos, a autora chega à conclusão que o PJF proporciona resultados positivos no desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, entre outros resultados de impacto.

Silva (2010) considera que os resultados positivos no caso que analisou são decorrentes, em Minas Gerais, dos “investimentos” em professores, que vão desde a capacitação até programas de premiação. Estes são considerados pela autora como responsáveis pelo impacto positivo nas notas dos alunos.

---

<sup>58</sup> Nesse capítulo, nos deteremos na revisão de bibliografias referentes ao período de validação do PJF. No próximo capítulo, analisaremos as produções sobre o imbricamento ProEMI/JF.

A dissertação de Carina Takeuti, intitulada “Os efeitos da Gestão Escolar com autonomia financeira”, defendida em 2014, tem como objetivo principal compreender como a “gestão escolar com autonomia financeira”, expressa no PJJ, impacta positivamente o desempenho acadêmico dos alunos, nas experiências realizadas em Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

A dissertação intitulada “Avaliação de Impacto do Programa Jovem de Futuro”, de autoria de Leonardo Santana Nunes Rosa, defendida em 2014, a exemplo do trabalho de Takeuti, demonstra que os impactos dos PJJ, nas notas de Língua Portuguesa e Matemática e na redução da evasão escolar, foram positivos nas escolas de tratamento, devido aos recursos financeiros e técnicos do Projeto.

Em 2015, Marcus Jaccoud da Costa defendeu a dissertação “As contribuições da Rede Jovem de Futuro para a sustentabilidade do Projeto Jovem de Futuro”. O objeto de análise do autor foi a “Rede Jovem de Futuro” (RJF) que foi criada pelo Instituto Unibanco, a fim de acompanhar e monitorar se as escolas que serviram de base para a implantação do PJJ, na fase piloto, continuam a desenvolver as práticas do PJJ. Pois de acordo com (COSTA, 2015, p. 27), “[...] terminado o ciclo de intervenção do PJJ, as escolas deixaram de receber o apoio técnico e financeiro proposto pelo projeto. Isso porque o PJJ é um projeto de investimento e não de custeio”.

Os quatro trabalhos acima mencionados ressaltam que o PJJ teve um impacto positivo com os alunos, professores, gestores e coordenadores durante a sua fase piloto.

Se analisarmos as dissertações, principalmente de Silva (2014) e Takeuti (2014), notaremos que as autoras chegam às conclusões de que os investimentos do IU culminaram na melhoria dos desempenhos dos alunos de Ensino Médio. Por outro lado, a dissertação de Costa (2015) nos mostra que a ausência do monitoramento do IU e dos seus recursos financeiros prejudicaram a efetividade do PJJ nas escolas de implementação, ao ponto de o IU, em 2011, criar uma rede para acompanhar e, na fala do autor, “ajuda-las a internalizar as boas práticas de gestão de ensino-aprendizagem” (Id., idid., p. 27).

Na contramão desses trabalhos que visualizam “impactos positivos do PJJ, localizamos o texto “Relação público-privada na Educação Básica no Brasil: uma análise da proposta do Instituto Unibanco para o Ensino Médio”, de autoria de Marcelisa Monteiro, ano de 2013. E, em 2014, a autora defendeu a tese intitulada “A

formação discursiva neoliberal em escolas públicas estaduais: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco”.

No capítulo escrito por Monteiro (2013), dentre outros aspectos de crítica ao PJF, a autora destaca o caráter privado do projeto, os acordos do Instituto Unibanco com a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) e o MEC e considera que o Instituto Unibanco prevê

[...] projeto social amplo, de âmbito econômico e de direção política, faz parte da correlação de forças que tomam a educação e o currículo como campo de disputas. A sua proposta educativa, implementada junto às escolas, tem uma concepção de educação voltada à formação e à inserção das novas gerações no mercado de trabalho, atribuindo a conclusão do Ensino Médio às condições de empregabilidade (Id., Ibid., p. 284).

Na tese, a autora faz uma análise da implantação do PJF na rede estadual do Rio Grande do Sul no período de 2010-2013, especificamente analisa os sentidos engendrados no e sobre o trabalho docente a partir do desenvolvimento do Projeto.

Nesse trabalho, Monteiro (2014) chega às conclusões distintas dos trabalhos sobre o PJF que mencionamos anteriormente, pois ao pesquisa-lo nas escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul, entre outras questões, ela constatou que a presença do PJF na escola proporcionou uma burocratização do trabalho docente e dos coordenadores, principalmente, a partir de elementos que envolvem a relação "custo-benefício".

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) desenvolveu uma pesquisa intitulada “Avaliação da implementação de projeto para o Ensino Médio: o caso do Instituto Unibanco em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul e o caso do Ensino Médio Inovador – Politécnico no Rio Grande do Sul”, sob a coordenação de Jorge Ribeiro.

A primeira fase investigou a implantação do PJF nos estados de Minas Gerais e Rio Grande do Sul até o ano de 2011, nas escolas públicas que desenvolveram o Projeto nos anos de 2008, 2009 e 2010. Foram pesquisadas nas 42 escolas dos estados de MG (20 escolas) e RS (22 escolas), foram utilizados os dados do sistema de avaliação de cada estado.

Para tanto, a pesquisa avaliou as próprias metas estipuladas pelo IU, por meio do PJF, ou seja, a “meta a” de diminuir em 40% o abandono; “meta b” voltada para aumentar a média escolar em 25 pontos em Língua Portuguesa e Matemática;

“meta c”, diminuir em 50% o percentual de alunos com desempenho abaixo do intermediário, na escala SAEB de final de Ensino Médio.

Entre outras conclusões, uma delas é de que as escolas pesquisadas não atingiram as metas sugeridas pelo PJJF nas 42 escolas. Nesse sentido, os pesquisadores contestam os resultados apresentados pelos relatórios do PJJF e afirmações divulgadas no site da SAE sobre a melhoria do desempenho dos alunos a partir do desenvolvimento da tecnologia de gestão escolar, PJJF (RIBEIRO, et. al, 2013).

Assim como os pesquisadores da UFRGS, colocam em dúvida os dados utilizados pelo IU e validados pelo MEC, por meio do reconhecimento do PJJF como uma tecnologia educacional.

Esses estudos, portanto, demonstram as contradições com relação aos resultados das experiências pilotos.

Nas próximas subseções desse capítulo, nos deteremos às análises dos fundamentos teóricos que dão forma e conteúdo para o PJJF, no que tange à concepção e formação humana e gestão escolar.

### 3.2.1 A ideologia da meritocracia e a teoria do capital humano como fundamentos gerais do Projeto Jovem de Futuro

Desde o início desse capítulo, a partir de excertos dos Relatórios de Atividades do IU, temos apresentado evidências dos fundamentos teóricos que dão forma e conteúdo ao PJJF. São elas: relação direta entre educação e economia; o desenvolvimento de um “capital humano” como condição para os sujeitos obterem o mérito que os levará à ascensão social e econômica; a aplicabilidade de um modelo gerencial capaz de proporcionar resultados eficientes no desempenho acadêmicos dos alunos nas avaliações em grande escala.

Indicamos, também, a partir dos Relatórios de Atividades já mencionados, que o PJJF parte da lógica meritocrática para elaborar a sua concepção de formação humana e de gestão escolar, por isso, trabalha com a ideia de classificação, de premiação dos melhores e de punição (corte de recursos) para as escolas que não atingirem as metas do projeto e, com isso, acentua também a exclusão dos alunos com baixo desempenho escolar.

Para discutirmos a concepção de educação do PJJ, a qual norteia a sua proposta de formação humana e de gestão escolar, partiremos da primeira evidência mencionada acima, isto é, da relação direta entre educação e ascensão social e econômica. Para o IU,

**Os índices de desemprego, desocupação e violência estão diretamente relacionados à defasagem no acesso e na conclusão do Ensino Médio.** Segundo a Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - cada ano a mais de escolaridade resulta em um aumento médio de 10% nos rendimentos obtidos ao longo da vida. (INSTITUTO UNIBANCO, 2007, p. 11). [Itálico do autor]. [Grifos do Autor].

De fato, admitimos que a escolaridade é um dos critérios para ingresso no mercado de trabalho e que os conhecimentos escolares nos auxiliam na conquista e permanência em postos de trabalho, por vezes, com rendimentos favoráveis à melhoria das condições de vida. Mas, o que apresentamos até agora nesse capítulo, a partir das citações dos Relatórios do IU, nos conduz para outras reflexões, tais como: quando o IU aborda a aproximação entre escolaridade e rendimento econômico e, conseqüente ascensão social do indivíduo, não o considera no conjunto das relações sociais e econômicas próprias do capitalismo, isto é, de que não existe emprego para todos e de que os mais levados níveis de escolaridade não são garantias de acesso, permanência no emprego e de altos salários.

Em uma das pesquisas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), é possível notarmos algumas variações entre escolaridade e emprego, o que nos indica o caráter relativo dessa relação. Consideremos alguns dados dessa pesquisa, a fim de ilustrar essa condição relativa entre escolaridade e emprego.

O IPEA analisou indicadores do desenvolvimento do mercado correspondente ao período de 1992 a 2012, sendo que a pesquisa evidenciou que

[...] a participação dos trabalhadores qualificados no estoque de desempregados vem aumentando continuamente ao longo dos últimos 20 anos, enquanto que a participação dos menos qualificados (fundamental incompleto – 0 a 7) vem se reduzindo. Assim, o contingente daqueles dispostos a trabalhar, mas que por algum motivo não conseguiram um posto de trabalho, está concentrado em trabalhadores de maior qualificação e não contrário.

[...].

Dessa forma, as evidências discutidas nessa seção oferecem fortes evidências contrárias à noção de que haveria uma escassez de mão de obra qualificada no país. De um lado, a oferta – tanto relativa quanto

absoluta – de trabalho qualificado vem aumentando quase que continuamente, especialmente na última década. De outro, o preço relativo da mão de obra mais qualificada vem caindo também quase que continuamente (BRASIL.SAE. IPEA, 2013, p. 18-19).

A análise do IPEA, portanto, trabalhou com dados do mercado de trabalho brasileiro no período de 20 anos e, as constatações acima mencionadas, remetem para reflexões contrárias as anunciadas pelo IU, isto é, de que os níveis de escolaridade não garantem ascensão social e econômica dos sujeitos.

A pesquisa mencionada, ao contrário, demonstrou o aumento do desemprego e a queda quase contínua do preço que é pago para a mão de obra mais qualificada. Isso não significa que a escolaridade não tem importância social e econômica, mas que ela por si só não soluciona problemáticas que são de outra origem, como o desemprego e o preço da mão de obra.

Pois, se considerarmos que no modo de produção capitalista a mão de obra, ou força de trabalho (capacidade de trabalho), transforma-se em uma mercadoria, logo, ela perpassará por todas as relações comuns à produção, à venda e à compra de mercadorias, sendo assim, atravessa também pela lei da oferta e da procura.

Karl Marx, ao se debruçar sobre as questões da produção de riquezas no capitalismo, partiu da sua forma mais elementar, a mercadoria. Entre algumas das constatações desse teórico, estão as formulações sobre o valor e o preço da mercadoria. Sendo que para ele, o tempo de trabalho socialmente necessário para produzir uma mercadoria é o que determinará o seu valor.

Para Marx (2004), quando certa mercadoria sai da produção e adentra as relações de comércio (de troca), tende a ser comercializada por um preço que nem sempre corresponde ao seu valor, pois diante das relações de oferta e de procura por mercadorias iguais ou similares, o seu preço apresentará possibilidades de ser igual, abaixo ou acima do seu valor. Por isso, quando ocorre uma oferta de certa mercadoria para além da demanda de consumo, a tendência é de que seu preço fique abaixo do seu valor.

Ao nos valermos dessa lógica para a força de trabalho, consideramos que ela demanda de um tempo e meios<sup>59</sup> para ser constituída e estar “apta para ser comercializada”, sendo que um desses meios é a educação. Isto é,

---

<sup>59</sup> “O valor da força de trabalho é determinado, como o de qualquer outra mercadoria, pelo tempo de trabalho necessário à sua produção e, por consequência, à sua reprodução. Enquanto valor, de

A fim de modificar a natureza humana, de modo que alcance habilidade e destreza em determinada espécie de trabalho e se torne força de trabalho desenvolvida e específica, é mister educação ou treino que custa uma soma maior ou menor de valores em mercadorias. Esta soma varia de acordo com o nível de qualificação da força de trabalho. Os custos de aprendizagem, ínfimos para a força de trabalho comum, entram, portanto, no total dos valores despendidos para sua produção (Id., Ibid., p. 202).

Diante do exposto, se consideramos que a lei econômica da oferta e procura também vale para a “mercadoria mão de obra”, temos alguns elementos para desmistificarmos o discurso do IU sobre a relação imediata entre qualificação/escolaridade e ascensão econômica.

Para explicarmos essa questão, outra vez, nos reportamos aos conceitos de cunho econômico, ou seja, as definições de Marx (2004) de trabalho simples e de trabalho complexo

Trabalho humano mede-se pelo dispêndio da força de trabalho simples, a qual, em média, todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo. O trabalho simples médio muda de caráter com os países e estágios de civilização, mas é dado numa determinada sociedade. Trabalho complexo ou qualificado vale como trabalho simples potenciado ou, antes multiplicado, de modo que uma quantidade dada de trabalho qualificado é igual a uma quantidade maior de trabalho simples (Id., Ibid., p. 66).

O trabalho simples demanda tempo maior de formação e, geralmente, está associado ao processo de escolarização mais delongado se comparado à formação de força de trabalho simples, que e em alguns casos, pode dispensar conhecimentos escolares ou demandar o mínimo deles.

Atualmente, os estudos de Harvey (2002) apontam para uma organização do mercado de trabalho em três grandes esferas. A esfera central é para um grupo restrito de trabalhadores altamente qualificados, que ainda possuem algum tipo de seguridade social e com rendimentos considerados elevados se comparados a maioria dos trabalhadores.

Em torno dessa centralidade, para o autor, existe uma periferia subdivida em duas partes: a primeira congrega trabalhadores com habilidades comumente disponíveis no mercado de trabalho, como secretarias, setor financeiro entre outros, e que ainda possuem jornada de trabalho integral. A segunda parte representa a

---

trabalho representa apenas determinada quantidade de trabalho social médio nela incorporado” (MARX, 2004, p. 200-201).

configuração periférica do mercado de trabalho que envolve o maior número de trabalhadores, contratados em jornadas de trabalho reduzidas, temporárias e com poucas condições de estabilidade no emprego (Id., Ibid.).

Mas, no sentido de dissimular essa realidade e criar um convencimento geral de que existe uma relação imediata entre educação e ascensão econômica, intelectuais de modo geral e, em especial, alguns economistas constroem um arcabouço teórico com vistas a justificar que só terão oportunidades de melhorias econômicas e sociais, os indivíduos que investirem na sua formação. Com base nesse pressuposto que se desenvolveu Teoria do Capital Humano (TCH) e que até hoje ela tem servido aos propósitos do empresariado como uma estratégia teórico-prática para os seus projetos direcionados à educação.

Esta teoria foi engendrada a partir dos anos de 1950, por Gary Becker e Jacob Mincer e nos anos de 1970, por Schultz. Ela tem como base a concepção que reduz o homem a sua dimensão econômica, na direção de

[...] erigir-se como um dos elementos explicativos do desenvolvimento e equidade social e como uma teoria de educação, segue, do ponto de vista da investigação, um caminho tortuoso. Percorrendo-se esse caminho depreende-se que o determinante (educação como fator de desenvolvimento e distribuição de renda) se transmuta em determinado (o fator econômico como elemento explicativo do acesso e permanência na escola, do rendimento escolar, etc) (FRIGOTTO, 2001, p.38).

Ao reduzir o homem à sua dimensão econômica, essa teoria quando se torna referência para a formação humana ofertada pela escola, considera apenas as demandas do mercado de trabalho na definição dos conteúdos escolares, na concepção de avaliação e de metodologias de ensino.

O conceito de capital humano foi elaborado por Schultz a partir da análise sobre ganhos de produtividade e de eficiência ligados ao “capital” que seria “[...] propriedade de cada trabalhador que assim se transfigura num novo tipo de capitalista (o que afinal transforma em capitalista a todos dentro do sistema). Essa transformação, esse acréscimo de capacidade produtiva é dado pela ‘educação’” (ROSSI, 1978, p. 35).

Pelo fato de ser uma estratégia pertinente ao empresariado no processo de intensificação da sua hegemonia, Aronson (2007, p. 10) ressalta a atualidade dessa teoria:

Las transformaciones originadas por las revoluciones del conocimiento y la información se definen recurriendo a la teoría del capital humano, conceptualización que data de las décadas de 1950 y 1960. Pese a que su origen y desarrollo se vincula a um momento histórico específico, vuelve a utilizarse como estrategia teórica para el análisis de los nexos entre la educación y las diversas esferas sociales, especialmente las concernentes a la producción y el trabajo.

Ao que pese as especificidades de cada momento histórico, Aronson (2007) nos chama a atenção para o fato da TCH ainda servir de “estratégia teórica” para as análises entre educação e trabalho.

A TCH, ao minimizar o homem a sua dimensão econômica, também atribui a ele a responsabilidade pela captação de valores ao seu capital, ou seja, a sua formação. Isto significa, segundo essa teoria, que as escolhas formativas dos sujeitos são determinantes para que ele tenha um capital humano significativo ao ponto de conquistar um emprego, melhores salários e, de modo geral, atingir a ascensão social. A partir dessa lógica, notamos que a TCH está alicerçada na ideologia da meritocracia. Esta é assim definida pelo dicionário de sociologia,

[...] um sistema social no qual o sucesso do indivíduo depende principalmente de seu mérito - de seus talentos, habilidades e esforço. A idéia da meritocracia tem servido como IDEOLOGIA, baseada no argumento de que a desigualdade social resulta de mérito desigual, e não de preconceito, discriminação e opressão (JOHNSON, 1997, p. 146).

A meritocracia, portanto, é uma ideologia que serve como justificativa para as diferenças sociais, como critério para se instituir uma sociedade hierarquizada, sendo que os primeiros da ordem hierarquia são considerados os melhores e merecedores de postos superiores, pois se esforçaram para atingirem o topo da organização.

A meritocracia entendida como ideologia, refere-se ao mérito ou a possibilidade de cada indivíduo ser notado, reconhecido socialmente por meio da sua capacidade, ou ainda, se refere ao destaque que cada indivíduo conquista em certa hierarquia devido ao seu talento e a sua dedicação (BARBOSA, 2006).

Além da meritocracia ser definida como ideologia, também é compreendida como “critério lógico de ordenação social”, ou seja,

[...] é o valor englobante, o critério fundamental e considerado moralmente correto para toda e qualquer ordenação social, principalmente no que diz respeito à posição sócio-econômica das pessoas. Ou seja, num universo

social fundado numa ideologia meritocrática, as únicas hierarquias legítimas e desejáveis são aquelas baseadas na seleção dos melhores. Prestígio, honra, *status* e bens materiais devem ser concedidos àqueles selecionados como os melhores. Existe, portanto, uma grande diferença entre sistemas sociais que são meritocráticos apenas para determinados fins e sociedades organizadas a partir de uma ideologia de meritocracia, onde quaisquer posições sociais devem ser ocupadas pelos melhores com base no desempenho individual (Id., *Ibid.*, p. 31).

A lógica meritocrática serve de critério para organização de instituições como empresas, órgãos públicos e a escola; no caso da escola, serve de critério para se definir concepções de educação, de currículo escolar, de gestão escolar entre outras dimensões que compõem o trabalho pedagógico.

Um estudo publicado no final dos anos de 1970, no Brasil, analisou os elementos da TCH e da ideologia meritocrática. Trata-se da obra “Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista”, de Wagner Gonçalves Rossi. Essa obra faz parte das primeiras produções sobre trabalho e educação, no Brasil, que se propuseram a criticar e desmistificar explicações imediatistas entre educação e mercado de trabalho, por isso, o autor faz críticas à TCH e à meritocracia.

Em especial, uma das explicações que Rossi faz sobre a lógica da meritocracia, nos remete às noções contemporâneas como a de “empreendedorismo”, “empregabilidade” e “protagonismo”. Então, para Rossi (1978, p. 71), a ideologia meritocrática difunde o ideário econômico de que

[...] a ‘liberdade de iniciativa’ assegurada a cada indivíduo, também permite a todo ‘bom trabalhador’, através de seu esforço e sua moderação (aquele propiciando mais produção e garantindo-lhe melhor remuneração, esta assegurando morigeração que instrumenta a poupança e, decorrentemente, o investimento), o acesso à propriedade e talvez mesmo à direção da própria empresa. Quer dizer: só não é empresário no capitalismo quem não se esforçou o suficiente ou quem não tem capacidade. Porque ‘liberdade’ para sê-lo todos têm...

Essa ideia de que as pessoas não são ricas, porque não se esforçaram ou porque não merecem, associa-se ao conceito contemporâneo de empreendedorismo. Pois, para essa noção, aqueles que são capazes de desenvolverem o “espírito empreendedor”, além de serem visionários, são as pessoas com maiores chances de sobreviver e sobressair independente da sua situação e/ou das condições econômicas de um país. Portanto, com base nesse

raciocínio, o empreendedor é aquele capaz de enriquecer até mesmo nos momentos de profundas crises econômicas.

[...] a noção de empreendedorismo serve de mediação entre a possibilidade de conseguir emprego ou ocupação e a persistência de um contexto marcado pela restrição de empregos formais, regulamentados, fundados em direitos do trabalho. Tal noção, dessa forma, enraíza e dá sentido à ideia de empregabilidade, porque traduz, de fato e mais fielmente, a impossibilidade de reversão do tímido papel do mercado de trabalho forma, mantidas as características do padrão de acumulação predominante do capitalismo mundializado, e lança aos próprios indivíduos a responsabilidade sobre sua condição social. “Ter emprego” sucumbe ante a noção de “ser empreendedor” (CÊA, 2007, p. 310-311).

A análise da autora demonstra, entre outras questões, que a noção de empreendedorismo expõe de forma mais apropriada ao presente momento, elementos já desenvolvidos na TCH e que estão fortemente enraizados na ideia de meritocracia. A autora também nos remete à relação entre empreendedorismo e empregabilidade. Este conceito

[...] tem sido utilizado para referir-se às condições subjetivas de integração dos sujeitos à realidade atual dos mercados de trabalho e ao poder que possuem de negociar sua própria capacidade de trabalho, considerando o que os empregadores definem por competência (MACHADO, 1998, p. 18-19).

Empregabilidade foi um conceito amplamente difundido, no Brasil, a partir dos anos de 1990 no contexto das políticas educacionais voltadas para a formação de trabalhadores. Seus pressupostos estiveram presentes, também, nas reformas curriculares para o Ensino Médio e Educação Profissional desse período.

Ao que tudo indica, trata-se de uma definição ainda pertinente para se disseminar a ideia de que a capacidade de ser empregável está associada ao esforço de cada sujeito, por isso, sob esta ótica, as pessoas que conseguem emprego são as que desenvolveram várias habilidades, competências e saberes necessários para serem empregáveis em qualquer posto de trabalho disponível. Essa noção procura disseminar a falsa ideia de que existem empregos para todos, o que falta são pessoas “empregáveis”, ou ainda, qualificadas.

É um conceito que se coaduna com a perspectiva teórica do TCH, pois resume o homem à condição econômica. Nesse sentido, empregabilidade tem a ver com um conjunto de “capitais” flexíveis e armazenados nos sujeitos, prontos para

serem aplicados nas diversas atividades que venham a ser ofertadas na forma de emprego. Para os sujeitos que disporem um conjunto de capitais, se dá a condição de serem empregáveis.

Associado às noções de empreendedorismo e empregabilidade, está a noção de “protagonismo”, muito utilizada quando se trata da formação dos jovens.

É um termo derivado da palavra “protagonista”, que segundo o dicionário de Língua Portuguesa, significa “personagem principal” (FERREIRA, 2008, p. 661). Por isso, ao ser associada à vida dos sujeitos, esse termo passa a representar o potencial e a capacidade de cada indivíduo em ser o personagem central da sua própria história, ou seja, o dono e responsável do seu próprio destino.

Mas, a noção de “protagonismo” tem aparecido sob diferentes perspectivas, em geral, está associada ao direito à participação dos sujeitos na sociedade e de organização coletiva, como forma de exercer a cidadania (PIRES; BRANCO, 2007).

Diante da análise de diferentes interpretações sobre o protagonismo, Ferreti, Zibas e Tartuce (2004, p. 414), apresentam a seguinte síntese: “[...] parece que a ‘ação cidadã’ e/ou a ‘preparação para tal tipo de ação’ constitui cimento semântico que une as diferentes expressões que diversos estudiosos usam para nomear e discutir o envolvimento de jovens em seu contexto escolar, social e/ou político”.

Se esse é o ponto comum das diferentes explicações sobre protagonismo juvenil, os seus desdobramentos no contexto da educação escolar, também passam a ter nuances variados, isto dependerá, principalmente, da concepção de educação que se toma como referência para entender a participação dos jovens nos diferentes espaços sociais. Na escola, “como se sabe, a ênfase no protagonismo juvenil permeia tanto o eixo de gestão quanto o eixo curricular da reforma do ensino médio [...]”<sup>60</sup> (Id., Ibid., p. 412).

Desta forma, a ideia de protagonismo juvenil perpassa tanto pelo currículo escolar como a gestão da escola. Se considerarmos essa noção no contexto do PJJ, veremos que a ideia de protagonismo se aproxima da TCH, pois atribui ao jovem a total responsabilidade pela constituição do seu “capital humano” e, de possíveis consequências em decorrência da sua capacidade ou não de aglomerar o

---

<sup>60</sup> Os autores se referem às reformas do Ensino Médio, realizadas a partir dos anos de 1990, no Brasil. No capítulo anterior, fizemos referências à elas e ao seu conteúdo, especialmente, às reformulações curriculares.

capital humano demandado pelo mercado de trabalho, o que resulta, por sua vez, na condição de ser ou não empregável, de ser ou não um “jovem de futuro”.

Portanto, na proposta do IU, protagonismo tende a se associar, em primeira instância, a um conjunto de responsabilidades que são atribuídas aos jovens estudantes diante de duas possibilidades, ou seja, a de melhorar o desempenho acadêmico nas avaliações, portanto obter o sucesso escolar e, o conseqüente sucesso social, ou, a possibilidade de ter um baixo desempenho nas avaliações e, com isso, atestar seu próprio fracasso escolar, logo, a sua incapacidade de ser bem sucedido no contexto social e econômico.

Entendemos que as noções de empreendedorismo, empregabilidade e protagonismo, aqui, apresentadas, têm como centro a concepção de homem restrita à sua dimensão econômica e fortalecem a ideologia da meritocracia e a teoria do capital humano. Tais noções estão presentes no PJF e formam a base teórica que sustenta as suas concepções de formação humana e gestão escolar.

### 3.2.2. A forma e o conteúdo propostos pelo Instituto Unibanco para formação dos jovens estudantes do Ensino Médio: o caso do Projeto Jovem de Futuro

Em 2007, o IU reformulou sua frente de atuação a fim de focar seus projetos na educação formal, qualificação profissional e educação ambiental, pois considerava, naquele momento, que essas três “[...] frentes representam uma base tríplice voltada para a juventude que compreende melhores condições de ensino, oportunidades de inserção no mercado profissional e uma educação voltada à preservação de nossos recursos naturais” (INSTITUTO UNIBANCO, 2007, p. 6).

Nesse ano, portanto, o IU apresentou no Relatório de Atividades a base que considerava necessária para desenvolvimento social, humano e econômico da juventude brasileira e a relacionou a ideia de sustentabilidade, ou seja,

O conceito de sustentabilidade envolve, além das questões ambientais, o respeito a aspectos econômicos e sociais. Desenvolvimento sustentável só ocorre quando as ações adotadas pela sociedade são ecologicamente corretas, assim como socialmente justas e economicamente viáveis.

**Ações nesse sentido devem, obrigatoriamente, proporcionar um lugar de destaque para a causa da juventude. De fato, nenhum país será capaz de vencer o desafio do crescimento sustentável se não desenvolver políticas adequadas para a educação e a qualificação profissional dos jovens** (Id., Ibid., 2007, p.10). [Grifos nossos].

Depreendemos dos destaques dessa citação, elementos que nos dão indicativos sobre a concepção de juventude que permeia o PJJ. Pois, projeta-se nos jovens a possibilidade de continuidade do desenvolvimento econômico capitalista e neles a condição de redentores do futuro, ou seja, o jovem é visto como alguém a ser preparado para o futuro. Consideramos que ao se visualizar o jovem somente como alguém que viverá no futuro, o projeto do IU desconsidera o que ele é na atualidade.

Tanto que, esse conceito de juventude faz parte do próprio título do projeto do Instituto. Nesse sentido, questionamos: Qual é a referência de futuro para o IU? Qual é o jovem que terá futuro? Se existirão jovens de futuro, pressupomos que o seu contrário, “jovens sem futuro”, também existirão, por isso, quem serão os “jovens sem futuro”?

Entendemos que essas questões, em parte, são respondidas pela concepção de educação do PJJ que parte da ideia de que existe uma relação imediata entre a formação do jovem e o mercado de trabalho. Essa lógica é amplamente difundida por vários intelectuais que atribuem à educação a responsabilidade pelas condições de competitividade econômica entre países e os sujeitos. Esse argumento foi adotado pelo IU para justificar que

A situação do ensino médio também afeta diretamente o desenvolvimento econômico sustentável, pois atinge o nosso nível de competitividade global. De acordo com estudo do BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento, nosso país deixará de ganhar, nos próximos 40 anos, R\$ 300 bilhões - 16% do PIB - porque um grande contingente de jovens não concluiu o Ensino Médio e não apresenta, portanto, qualificação necessária para o mercado de trabalho (Id., Ibid., p. 11).

Sob essa perspectiva, o jovem que não concluir o Ensino Médio, além de ser um “jovem sem futuro”, compromete a competitividade do país, no presente e no futuro. Com isso, ao analisarmos os conteúdos dos Relatórios de Atividades do IU, percebemos o aprofundamento da concepção formação humana com bases na ideologia da meritocracia e na Teoria do Capital Humano. O trecho abaixo também ajuda a ilustrar essas perspectivas:

Em um país que se alinha com as principais economias emergentes do mundo e tem influência crescente no panorama político e econômico internacional, os problemas sociais não se explicam pela pobreza generalizada. O grande mal brasileiro é a desigualdade. E nenhum outro

fator influencia tanto essa questão quanto a escolaridade, que guarda uma razão direta com o nível de renda e a empregabilidade.

Baixa renda, por sua vez, implica oportunidades educacionais de pior qualidade, alimentando um ciclo de pobreza que se aprofunda através das gerações. Romper esse círculo vicioso requer uma ação efetiva sobre a educação para melhorar o desempenho e aumentar a permanência dos jovens na escola. Garantir maior escolaridade às novas gerações significa ampliar as oportunidades de trabalho e elevar suas perspectivas de rendimento (Id., 2009, p. 15).

Com base nas questões econômicas e sociais, o IU justifica seu foco no Ensino Médio como possibilidade de solucionar os principais problemas dos jovens oriundos de população menos favorecida. Com essa preocupação, conforme consta no Relatório de Atividades do IU, (2007, p. 17), "o Projeto Jovem de Futuro nasceu para transformar o potencial dos estudantes do ensino médio público em resultados concretos na vida de cada aluno". Esse mesmo Relatório lista as ações motivacionais adotadas pelo PJJ, tais como:

Premiação por desempenho para professores, alunos e gestores; Atividades de capacitação docente; Fundos-semente para projetos pedagógicos; Incentivo à participação dos alunos em atividades de monitoria; Acesso dos alunos a programas de qualificação para o trabalho (Id., *ibid.*, p. 18).

Sustentado pela ideia de que a educação é solução para todos os problemas sociais e de que tudo não passa de uma questão de eficiência nos procedimentos de gestão, o IU desenvolve a partir dos princípios da gestão empresarial, o que, ao seu ver, é o caminho para que a escola resolva os problemas sociais, isto é, uma gestão escolar para resultados, sendo que os considerados "melhores" resultados passam a ser reconhecidos e premiados.

Percebemos, novamente, a presença da ideologia da meritocracia no texto do Relatório de Atividades (2007). No caso do PJJ, trata-se de uma estratégia teórico-prática, pois essa ideologia serve de base para desenvolver metodologias de ensino-aprendizagem, de organização do trabalho pedagógico e gestão escolar, a fim de enaltecer e premiar os "melhores" alunos, professores e escolas, portanto, dentro dessa lógica, são selecionados os alunos que conseguem desenvolver o "melhor capital humano".

Considerando que os problemas do Ensino Médio constituem uma "bomba relógio" e os alunos realizam um "ciclo vicioso" uma vez que as problemáticas

educacionais não são resolvidas, o IU constata que existe uma relação íntima entre pobreza, escolaridade e trabalho, por isso, entende que

Não investir na educação e na formação do jovem em idade de Ensino Médio é ignorar o forte elo existente entre conhecimento, capital humano e crescimento econômico. As pesquisas também revelam que as taxas de desemprego são maiores entre aqueles com 2º grau incompleto. O mercado de trabalho tem se tornado cada vez mais competitivo e exigente: 11 anos de estudos, ou seja, a conclusão do Ensino Médio, é o tempo mínimo necessário para que uma pessoa adquira qualificações básicas exigidas para postos de trabalho com salários dignos. Entender que o conhecimento é o elemento central da vantagem competitiva de um país é o primeiro passo para que os esforços da sociedade estejam voltados para o desenvolvimento do capital humano de sua juventude. Proporcionalmente, quanto maior o grau de instrução, maior a participação na PEA (população economicamente ativa): a taxa de participação da população com menos de oito anos de estudo é de 61,7%. (Id., 2008, p. 10).

Nesse sentido que se ratifica a ideia de preparação de "capital humano" para as futuras demandas do mercado de trabalho. Capital humano que, segundo alguns Relatórios de Atividades, demandaria de 11 ou 12 anos para ser construído, por isso, na ótica do IU, a importância de o jovem frequentar, permanecer e concluir o Ensino Médio, como forma de não retardar a construção desse capital e, conforme mencionamos anteriormente, como forma de não atrapalhar a competitividade econômica do Brasil.

A definição desse tempo de formação justifica também os motivos de o PJJ almejar a redução da evasão/abandono escolar e estipular essa redução como uma das suas metas. Os trechos abaixo ilustram essas questões:

A urgência em melhorar a qualidade da educação, o acesso dos jovens à escola e contribuir para o aumento de seu capital humano é a bandeira do Instituto Unibanco e o foco principal de sua missão. Investir no futuro dos jovens e do país significa priorizar na agenda pública a correção desse grave quadro educacional que caracteriza o Ensino Médio público, encontrando caminhos hábeis para enfrentar as questões da evasão escolar, da má qualificação profissional e da falta de perspectivas de futuro, visão cultural e responsabilidade socioambiental de nossa juventude. As tecnologias desenvolvidas pelo Instituto Unibanco, que se concretizam através de seus projetos, têm como meta criar condições que permitam ao jovem, em situação de vulnerabilidade, concluir seus estudos, com a efetiva absorção de conhecimentos e conteúdos que o qualifiquem para o mercado profissional e para a sua vida pessoal e cidadã (Id., Ibid., p. 11).

Ou ainda, como consta no Relatório de Atividades do IU (2009, 15):

[...] a permanência escolar por 12 anos - correspondente à chegada ao fim do Ensino Médio - é um patamar mínimo de inserção no mercado de trabalho exigido pela sociedade do conhecimento na qual vivemos. Sem essa qualificação, o jovem não domina operações mentais nem desenvolve competências, como a capacidade de abstração e correlação, no nível exigido pelo mercado atual.

Ao abandonar a escola antes desse nível, um grande contingente de jovens vem sendo empurrado para a margem da sociedade, perpetuando o ciclo de pobreza. O único caminho de impacto, capaz de reverter rapidamente essa tendência, é fazer com que os adolescentes permaneçam na escola e concluam o Ensino Médio.

A formação humana, a qualidade dessa formação e a redução da evasão e repetência escolar não são preocupações exclusivas do IU, mas fazem parte das problemáticas que permeiam a educação brasileira e são alvos de pesquisas e reflexões dos educadores e pesquisadores da educação. O fato é que o IU, quando trata dessas questões, as coloca sob as bases do mercado, sob a lógica da competitividade produtiva, o que reduz a formação humana e os processos de escolarização ao caráter econômico, com isso, aniquila do processo de educação o desenvolvimento de outras dimensões inerentes à formação humana. Tal qual sugere a teoria do capital humano, pois ela pressupõe que

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido a função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção (FRIGOTTO, 2001, p. 40).

Essa tendência é evidenciada, por exemplo, em conteúdos como os da "Carta de boas-vindas" da então Superintendente do Instituto Unibanco, Wanda Engel, aos alunos do PJF no primeiro ano do Projeto. Essa carta apresenta a ideia de formação humana que o IU quer para os jovens do Ensino Médio da escola pública.

Nessa carta, Wanda Engel qualifica o PJF como um projeto de melhoria da qualidade do Ensino Médio, pois proporcionaria "reformas das condições físicas e humanas" e, Engel menciona a condição de cooperação que deve existir entre a Secretaria de Estado da Educação, a Associação de Pais e Mestres, professores, pais de alunos e alunos. Assim, a então Superintendente se direcionou aos alunos com o seguinte argumento: "as melhorias [investimentos e infraestrutura da escola] servirão para gerar as condições que você precisa para estudar melhor, garantindo

assim uma igualdade de condições para o vestibular e para o mercado de trabalho, cada dia mais disputado” (INSTITUTO UNIBANCO, 2007, p. 19).

A lógica exposta por Wanda Engel, nesse trecho da carta, expressa a ideia de meritocracia como norte para a formação dos jovens, pois o Instituto por meio de suas intervenções contribuiria para melhorar a estrutura escolar, formação de professores entre outros aspectos da escola. Sob essa ótica, todos os alunos teriam as mesmas condições de partida, pois, as melhores condições para se conseguir uma vaga no vestibular e/ou no mercado de trabalho estariam dadas pelo IU, e as referidas conquistas passariam a depender, exclusivamente do aluno, conforme ratifica outro trecho da carta:

Mas não se esqueça: quem estuda é você e por isso preciso do seu compromisso, pois só a sua dedicação é que fará acontecer um futuro melhor. Dedicar-se é não faltar e nem se atrasar para as aulas, é concluir o curso com melhores notas! O seu compromisso com o Projeto também inclui dar sugestões e melhorar o clima da escola, mostrar respeito e solidariedade com os colegas e professores, colaborar na manutenção do prédio e participar dos trabalhos de monitoria. **Vamos avaliar os seus avanços e queremos motivá-lo para que consiga aprender mais e melhor. Os melhores alunos receberão prêmios, assim como as melhores escolas participantes do Projeto. Sei que você sonha com uma vida melhor para você e para sua família. Nós vamos criar as condições que você merece para mostrar todo o seu potencial e provar do que é capaz! Você pode transformar a sua realidade. A mudança já começou. Estamos torcendo pela sua vitória!** (Id., Ibid., p. 19). [Grifos nossos].

Na parte destacada do excerto, notamos a preocupação do Instituto em avaliar a eficiência do projeto por meio dos resultados apresentados pelos alunos, assim como o interesse de incentivar a competitividade entre eles e entre as escolas, por meio da premiação aos "melhores", por fim, a carta atribui aos jovens toda a responsabilidade pela mudança em suas vidas, uma vez que, para ser um vencedor na vida, bastaria a força de vontade, merecer e ser um protagonista do seu destino, tal qual sugerem as noções de empreendedorismo, empregabilidade e protagonismo que apresentamos anteriormente.

Uma das referências disponibilizadas no site do IU<sup>61</sup>, intitulada "O lado humano da economia", referenda a ideologia meritocrática para a formação dos

<sup>61</sup> A perspectiva de formação dos jovens anunciada pela então Superintendente Wanda Engel, encontra-se presente nos materiais disponibilizados pelo IU no seu site, especificamente, no item "Espaço do Conhecimento" e, principalmente, em publicações listadas nos subitens "Juventude" e "Educação e Desenvolvimento".

jovens. Este material foi produzido a partir de um evento realizado, em 2012, na Bovespa e tem como referência a abordagem de Amartya Sen, abordagem esta que considera o indivíduo como detentor de toda a liberdade para escolher os seus caminhos, ou seja,

A teoria de Amartya Sen tem uma preocupação essencialmente empírica, ligada à vida real das pessoas. O grande objetivo da aprendizagem é a autonomia individual. Capacidade é “a liberdade substantiva de realizar combinações alternativas de funcionamentos”, isto é, liberdade para adotar estilos de vida diversos.

Cada ser humano é proprietário de um número infinito de talentos e capacidades. Muitos desses talentos sequer chegamos a descobrir e a desenvolver em nossas vidas. O abandono da escola é simplesmente privação dessa descoberta, e boa parte do papel das escolas é esclarecer isso no cotidiano, para que o conhecimento possa efetivamente fazer sentido na vida de cada aluno e para que as pessoas não percam a esperança (SEN, 2012, p. 10).

A fala de Tomas Zinner, então Presidente do Conselho do Instituto Unibanco, também, fortalece a necessidade do protagonismo juvenil:

Acreditamos que a educação é o caminho mais efetivo para se promover a inclusão social, e por isso empenhamos nossos esforços em projetos que estimulam o protagonismo dos alunos e da comunidade escolar, gerando neles a responsabilidade para o alcance dos seus próprios objetivos (INSTITUTO UNIBANCO, 2007, p. 6).

Pois é depositando no jovem o potencial de agente transformador da realidade social e educacional, uma vez que é considerado dono do próprio destino, que o PJF possui uma metodologia chamada “Agente Jovem”, a qual teve sua origem em 2007 por meio da criação do Projeto Agente Jovem, idealizado

[...] para incluir nesse movimento os próprios alunos, principalmente aqueles comprometidos com a melhoria das condições de aprendizagem, que interferem no desempenho escolar e podem conduzir à evasão ou ao abandono (INSTITUTO UNIBANCO, 2010a, p. 6).

---

No primeiro subitem são disponibilizados os materiais com os seguintes títulos: Fórum de Agente Jovem (Relatório; Instituto Unibanco); Guia de Sobrevivência no Ensino Médio (Publicação; parceria Educar para Crescer); Juventude e o Mercado de Trabalho (Publicação de pesquisa; parceria Alfasol); Jovens aprendizes (Relatório de pesquisa; parceria Ação Educativa); Juventude Urbana: Inquietações e perspectivas (Publicação de pesquisa; parceria Alfasol). Já no segundo subitem estão disponíveis os seguintes materiais: “Diálogo sobre a educação” - Amartya Sen (Apresentação; Instituto Unibanco); “O lado humano da economia” - Amartya Sen (Publicação; Instituto Unibanco) (<http://www.institutounibanco.org.br/>).

Nessa linha, em 2010, o IU realizou o “1º Fórum de Agentes Jovens” e reuniu 400 alunos das escolas que desenvolviam o PJJ na época. Os alunos eram selecionados para participarem do evento de acordo com o seguinte perfil: capacidade de liderança, de comunicação e para atuarem como multiplicadores e protagonistas das ações do Projeto. Sob essa ótica, o IU sugere as seguintes atividades a serem motivadas pelos “Agentes Jovens” nas suas escolas:

Cabe a eles mobilizar a comunidade escolar em gincanas, torneios, mutirões e outras atividades voltadas para o aumento da frequência, melhoria da qualidade do ensino e do clima coletivo.

Como líderes, também representam os alunos, organizando atividades esportivas e culturais e sendo responsáveis pelo grêmio estudantil, blogs, rádio ou jornal da escola.

Ao participarem dos encontros de capacitação do Jovem de Futuro, os estudantes recebem uma formação que contribui para o desenvolvimento pessoal, profissional e enriquecimento curricular. A partir desse processo, podem influir no planejamento estratégico da escola ou em projetos educacionais implementados pela instituição (Id., Ibid., p. 7).

Ao se dirigir aos jovens presentes no “1º Fórum de Agentes Jovens”, Wanda Engel enalteceu importância da liderança da juventude. A fala registrou um tom motivacional no seguinte sentido:

Estamos aqui com a liderança da juventude do país porque realmente acreditamos nisso.

Decidimos ter fé nos jovens que têm responsabilidade e assumem o compromisso com o amanhã. Em pessoas como vocês, os Agentes Jovens do projeto Jovem de Futuro (Id., Ibid., p. 14).

Pensar na formação dos jovens, portanto, passa a ser uma questão de “fé”, de “crença” de que o jovem “será de futuro” e terá compromisso com esse futuro. Sendo que uma das metodologias empregadas nesse Fórum, visava ensinar o jovem sobre a sua função de “salvaguardar o futuro”.

O Relatório de 2008 faz um alerta ao jovem que está no “círculo vicioso”. Nesse sentido, o Relatório pontua que

O ingresso de um jovem no mercado de trabalho marca a sua transição para a vida adulta. Entretanto, a delicada relação entre trabalho, escolaridade e renda a que estão submetidos os jovens em situação de vulnerabilidade vem acarretando um desperdício de potencial produtivo sem precedentes. Cria-se um círculo vicioso perverso, uma bomba relógio prestes a explodir a médio e longo prazo: muitas vezes os jovens deixam de estudar para exercer ocupações temporárias, informais e mal remuneradas, situação que reduz ainda mais suas chances profissionais e,

consequentemente, sua renda e a perspectiva de um futuro melhor (Id., 2008, p. 9).

De modo geral, as orientações do IU para os jovens na forma de "conselhos" e "alertas" reforçam a "ameaça" de que se fracassarem na escola e na "vida", serão os únicos responsáveis por esse "erro", pois para o IU as oportunidades são dadas, a exemplo do PJF.

Sobre a concepção meritocrática vinculada à escola, Freitas (2012, p. 383) assevera que

[...] as diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as 'distorções' de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados.

De certa maneira, essa lógica por "resultados desiguais" é "naturalizada" e as desigualdades sociais são justificadas por uma questão de capacidade individual, conforme defendem Chaves e Murici (2013, p. 7)

Podemos dar ao jovem a alegria de poder competir pela sua própria capacidade independentemente da sua condição social, racial ou do tipo de escola. Podemos prover as empresas de padrão mundial com talentos em vez de trazer os profissionais de outros países.

As afirmações das autoras, nos levam a ratificar nosso entendimento de que a ideologia da meritocracia e a TCH ainda servem ao empresariado de estratégias teórico-práticas para intensificarem a sua hegemonia. Uma das provas disso é a existência de uma proposta nos moldes e com o conteúdo do PJF, assim como os demais esforços do empresariado brasileiro, como as ações que analisamos no primeiro capítulo, para disseminar tais estratégias teórico-práticas como uma cultura consensual.

No conjunto de proposições do PJF, esse conteúdo apresentado para a formação dos jovens está organizado em formas que seguem modelos técnicos das teorias gerenciais. Nesse sentido, a ideologia da meritocracia e a TCH ganham forma no PJF por meio matriz lógica do PJF:

OBJETIVO GERAL Contribuir para que os jovens concluam o Ensino Médio com qualidade		
ESTRATÉGIA		METAS
OBJETIVO DO PROJETO	Desempenho dos jovens do Ensino Médio	1. Aumentar em 25 pontos a Proficiência

		melhorado	Média da escola em Língua Portuguesa e Matemática;
		Permanência dos jovens na escola	2. Diminuir em 50% o percentual de alunos no Padrão de Desempenho BAIXO na escala SAEB do Ensino Médio em três anos.  Diminuir em 40% os índices globais de ABANDONO escolar no Ensino Médio no final dos três anos.
RESULTADOS ESPERADOS			INDICADORES
ALUNOS	R1	Alunos com competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática	Taxa de aluno acima da média em Língua Portuguesa e Matemática, por turma e por bimestre.
	R2	Alunos com alto índice de frequência	Média de frequência dos professores por série
PROFESSORES	R3	Professores com alto índice de frequência	Média de frequência dos professores por série
	R4	Práticas pedagógicas melhoradas	Diversidade das práticas pedagógicas
GESTÃO ESCOLAR	R5	Gestão Escolar por Resultados	Efetividade do Grupo Gestor do projeto na escola
			Clima escolar
			Diversidade das parcerias existentes
R6	Infraestrutura da escola melhorada	Diversidade das práticas pedagógicas	

QUADRO 1 - MATRIZ LÓGICA DO PROJETO JOVEM DE FUTURO

FONTE: Quadro extraído do Manual de Operação (2012, p. 10).

Com base no método do Marco Lógico<sup>62</sup>, portanto, o IU desenvolveu uma matriz lógica do PJF a ser seguida nos Planos de Ações das escolas. No primeiro

<sup>62</sup> “O marco lógico - também conhecido como matriz lógica - foi sistematizado pela agência alemã GTZ em um guia de orientação para o planejamento de projetos, mais conhecido como ZOPP (Planejamento de Projeto Orientado por Objetivos). De acordo com esse guia - e aqui será citada a etapa do processo que interessa destacar -, as informações que compõem o projeto devem ser introduzidas em uma matriz lógica, iniciando o preenchimento de baixo para cima. Resumidamente, o preenchimento segue os seguintes passos: tomando como referência que tal atividade do projeto é realizada, de acordo com tal premissa, é obtido um resultado imediato que atende a um objetivo específico, e este contribui para o alcance do objetivo geral. Ou seja, a lógica da matriz é toda

ano de implementação do projeto, chamado "ano zero", a instituição elabora o Plano de Ação, realiza o levantamento de dados sobre a sua realidade e mobiliza a comunidade o desenvolvimento do projeto. No ano seguinte, "ano 1", o PJJ passa a ser desenvolvido na escola, com a intenção de percorrer as metas e os resultados estipulados na Matriz Lógica.

Essa é a estrutura do PJJ, sendo que os processos formativos dos estudantes do Ensino Médio devem ser desenvolvidos na forma de metodologias, que são consideradas pelo IU como ferramentas que promovem a qualidade da educação. O PJJ divide as metodologias em Pedagógicas (ANEXO 4), voltadas para o ensino aprendizagem e, de Mobilização e Articulação (ANEXO 5), que envolvem a participação da comunidade. Essas metodologias têm o objetivo de apontar os caminhos para que as escolas atinjam os seis resultados apresentados na Matriz Lógica (INSTITUTO UNIBANCO, 2013a)<sup>63</sup>.

As metodologias pedagógicas estariam voltadas para o processo de ensino-aprendizagem e são os principais caminhos a serem percorridos para viabilizar a formação dos jovens no contexto do Ensino Médio a partir do PJJ. Para cada metodologia, o IU desenvolveu manuais de implementação que contém todos os passos a serem seguidos por professores e alunos. As figuras 1 e 2, respectivamente, sintetizam as "metodologias pedagógicas" e "metodologias de mobilização e articulação, conforme figuras abaixo:

---

referenciada por objetivos e suas metas. Uma vez identificados estes componentes do projeto, são definidos os indicadores e os seus meios de verificação (fontes) para complementar o preenchimento da matriz lógica" (BRASIL. SAE. IPEA, 2010, p. 6).

<sup>63</sup> Após o imbricamento entre PJJ e ProEMI, o IU passou a considerar que suas metodologias "[...] são um conjunto de ferramentas que, associadas aos macrocampos, podem ser utilizadas de acordo com as necessidades detectadas por cada escola a partir do diagnóstico realizado" (INSTITUTO UNIBANCO, 2013a, p. 4).

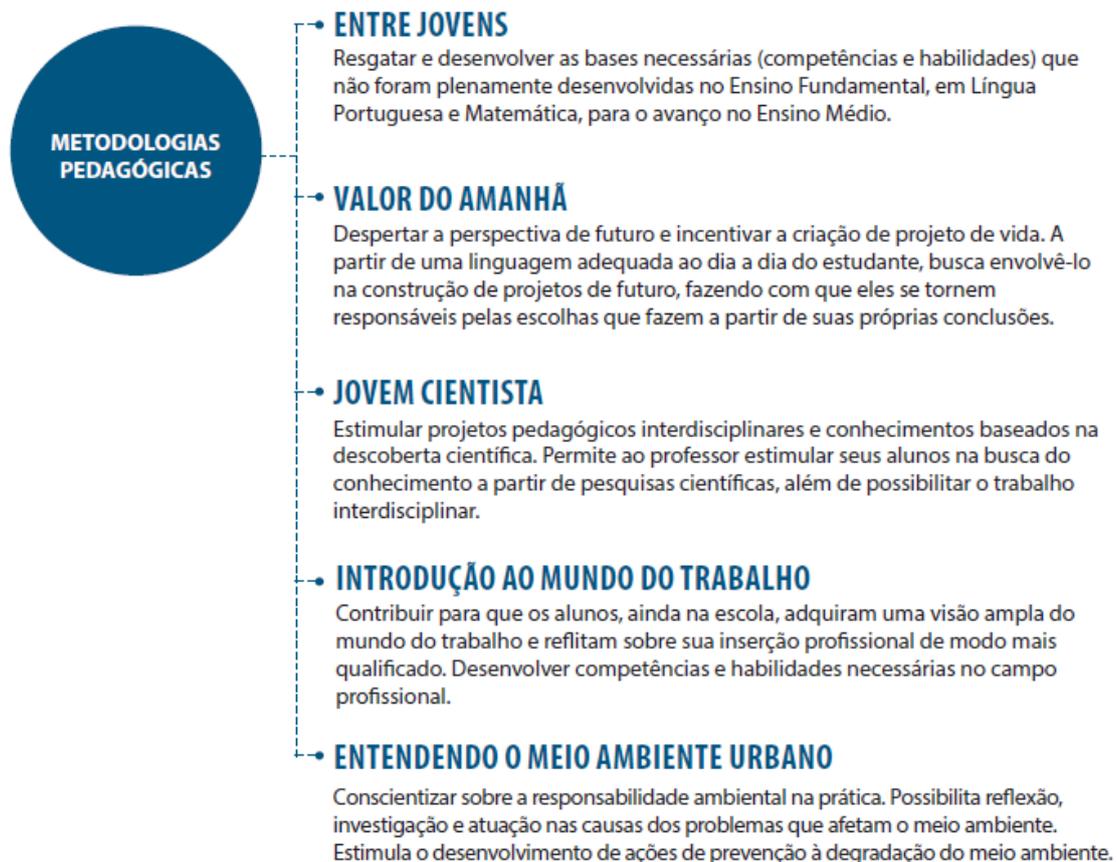


FIGURA 1 – RESUMO DAS METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS  
 FONTE: INSTITUTO UNIBANCO, Metodologias Jovem de Futuro – Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (2013a, p. 16).

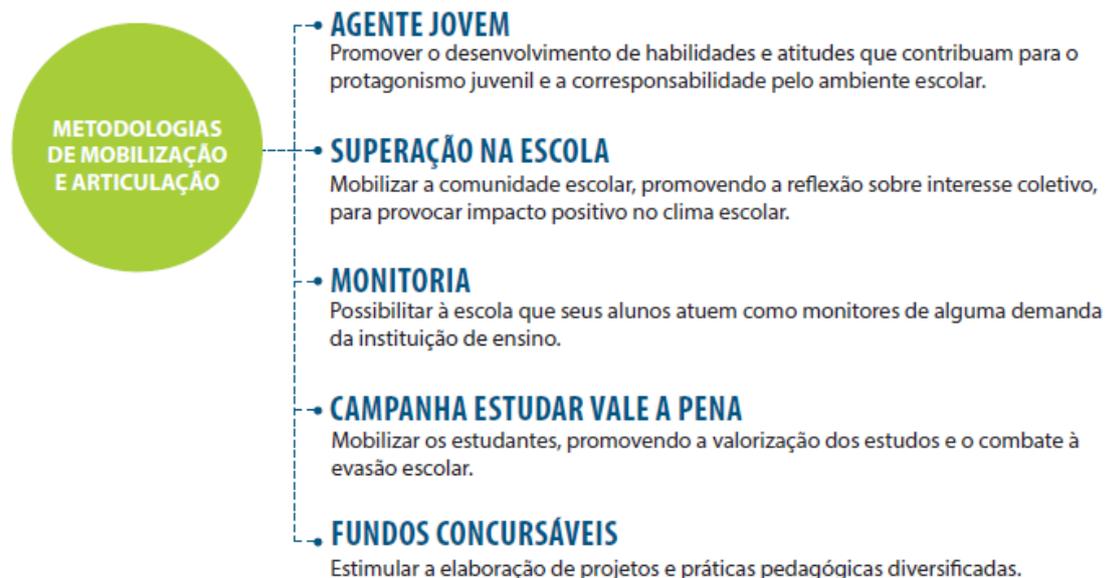


FIGURA 2 – RESUMO DAS METODOLOGIAS DE MOBILIZAÇÃO E ARTICULAÇÃO  
 FONTE: INSTITUTO UNIBANCO, Metodologias Jovem de Futuro – Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (2013a, p. 16).

As metodologias, expostas nas Figuras 1 e 2, representam formas de viabilizar o conteúdo proposto para a formação humana e para a gestão escolar. Nessa subseção destacaremos as metodologias diretamente vinculadas à formação dos jovens estudantes do Ensino Médio.

A metodologia “Entre jovens” procura desenvolver e/ou reforçar competências habilidades em Língua Portuguesa e Matemática e dessa maneira é uma metodologia contrária aos fundamentos de formação integral, pois prioriza duas áreas de conhecimento. No caso do ensino dessas áreas, quando pautado em competências e habilidades, fragmenta ainda mais a formação, pois enfatiza a aprendizagem de conhecimentos práticos em detrimento de metodologias que integrem teoria e prática, conforme observamos nas discussões traçadas no segundo capítulo.

A metodologia “Introdução ao mundo do trabalho” é outro encaminhamento que mostra a nítida articulação entre a formação humana e mercado de trabalho, reafirmando a necessidade de se desenvolver competências e habilidades voltadas para a atuação profissional. Isso não significa, formação técnica, mas sim a aprendizagem de um conjunto de comportamentos gerais, considerados pelo IU como fundamentais para “[...] a permanência do jovem no mercado profissional, como postura no local de trabalho, atuação em grupo, respeito às diferenças, conhecimento de suas próprias habilidades, necessidades e desejos, comportamento financeiro (INSTITUTO UNIBANCO, 2013a, p. 9).

A metodologia “Agente Jovem” procura desenvolver habilidades atreladas à ideia de protagonismo juvenil. Na subseção anterior e nessa, observamos que a definição de protagonista para o PJJ, está atrelada à ideologia da meritocracia e à teoria do capital humano, portanto, o “Agente Jovem” é uma metodologia que visa ensinar ao estudante do Ensino Médio que a condição para ser “um jovem do futuro”, isto é, empregável, dependerá exclusivamente da sua capacidade de protagonizar o seu “sucesso” escolar e profissional.

De modo geral, as metodologias pedagógicas e de mobilização e articulação, representam as principais formas de operacionalização, nas escolas públicas de Ensino Médio, das estratégias teórico-práticas para a formação humana voltada aos interesses do empresariado, atribuindo assim para a formação dos jovens um conjunto de comportamentos e conhecimentos práticos que contribuem para sua adaptação nos postos de trabalho, especialmente, nas dimensões periféricas do

mercado de trabalho, assim como se refere Harvey (2002). Nesse sentido, é uma proposta que se aproxima de perspectivas e interesse privados, com isso, minimiza as dimensões públicas no sentido de uma educação igualitária e integral.

### 3.2.3 Gestão Escolar para Resultados desenvolvida sob a forma de Projeto Jovem de Futuro

No que se refere ao conceito de gestão escolar proposto pelo PJF e pela sua forma atual, o ProEMI/JF, o site do Instituto indica a concepção e os principais objetivos a serem atingidos pelas escolas:

O Instituto Unibanco trabalha com o conceito de Gestão Escolar para Resultados (GEpR), que parte do pressuposto que não existe organização sem gestão. O conceito de GEpR se concretiza no desenvolvimento dos Planos de Ação: um importante instrumento para a materialização do planejamento participativo na escola, que é validado e acompanhado por uma equipe de supervisores. É por meio dele que a comunidade escolar traça o que é preciso fazer, de acordo com o seu diagnóstico, para alcançar os resultados esperados.

O ProEMI/JF oferece apoio técnico para que as escolas públicas desenvolvam Planos de Ação que sejam eficientes no uso dos recursos recebidos e impactem não apenas a infraestrutura, mas, principalmente, na qualidade do ensino (<http://www.institutounibanco.org.br/>).

Consideramos que o trabalho pedagógico, independente da perspectiva que o fundamenta, pressupõe o planejamento. Desta forma, planejar não é uma exclusividade da concepção de Gestão Escolar para Resultados (GEpR), assim como a necessidade e as demandas que envolvem a qualidade do ensino da educação, também são questões amplamente discutidas na área da educação e não se restringem a uma preocupação da GEpR. Porém, na medida em que nos aproximamos dos fundamentos da GEpR, compreendemos os fundamentos dessa proposta de gestão no tocante à concepção e forma que sugere ao planejamento e a sua interpretação sobre qualidade de ensino. Na sequência, indicaremos alguns dos seus fundamentos.

Antes de adentrarmos nas discussões próprias do PJF, destacamos a atuação de outra instituição, a Fundação Itaú Social, vinculada ao Conglomerado Itaú Unibanco e as suas aproximações de conteúdo e forma do PJF.

A Fundação Itaú Social, em 2009, em parceria com o Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, criou o “Programa Excelência em Gestão

Educacional”. Um programa coordenado tecnicamente pelo Instituto Fernand Braudel e em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, com projeto piloto em dez escolas de Ensino Fundamental e Médio. Uma das ações desse programa foi a publicação de dois materiais, considerados de referência para gestores, professores, empresários e políticos que se interessam pela melhoria da qualidade das escolas públicas brasileiras, são eles: “A Reforma Educacional de Nova York: Possibilidades para o Brasil<sup>64</sup>” e “Escolas *Charter* no Brasil: A Experiência de Pernambuco” (GALL e GUEDES, 2009)<sup>65</sup>.

Os estudos mencionados acima têm como referência a Reforma Educacional de Nova Iorque, *Children First*, iniciada em 2002 e, que passou a ser estudada por pesquisadores brasileiros e intelectuais tanto no sentido de criticá-la como no sentido de assumi-la como alternativa para a escola pública brasileira.

A publicação “A Reforma Educacional de Nova York: Possibilidades para o Brasil” mostra alguns conceitos e encaminhamentos próximos da proposta de GEpR apresentada pelo PJJ. Consideramos que são aproximações que nos permitem identificar que tanto o PJJ, do Instituto Unibanco, quanto do “Programa Excelência em Gestão Educacional”, da Fundação Itaú Social, partem dos mesmos fundamentos.

Nesse sentido, identificamos alguns conceitos e encaminhamentos que fazem parte da Reforma Educacional de Nova Iorque e que inspiram as propostas de gestão escolar de cunho gerencial, tal qual veremos na GEpR proposta pelo Projeto Jovem de Futuro. São eles: a) *Accountability* – monitoramento e responsabilização por resultados; b) Participação dos pais de forma voluntária; c) *Charters* – participação do setor privado na escola pública.

A GEpR tem suas origens e se sustenta na chamada “Nova gestão pública”, que por sua vez faz parte da lógica da racionalidade econômica que objetiva a eficácia e a eficiência dos processos de trabalho. Isto significa, entre outras questões, que a administração pública deve seguir a perspectiva gerencial adotada pelas empresas. Nesse sentido, eficácia e eficiência nos remetem a efetividade de ações do Estado com o menor custo.

---

<sup>64</sup> Essa publicação é disponibilizada no site da Fundação Itaú Social, no site do Instituto Braudel e no site do Movimento Todos pela Educação.

<sup>65</sup> Vale a pena mencionar que o Instituto Braudel, segundo informações do seu site, tem como um de seus parceiros a Secretaria de Estado da Educação do Ceará, onde também se desenvolve o ProEMI/JF.

Sob esta ótica que se chega à formulação da Gestão para Resultados que ao ser aplicada na escola, passou a ser denominada de Gestão Escolar para Resultados. Sendo assim, ao identificarmos os fundamentos da "Nova gestão pública" e da sua teoria, a Gestão para Resultados, identificamos também os fundamentos da Gestão Escolar para Resultados.

A "Nova gestão pública" tem como referencial o modelo gerencial adotado pelas empresas privadas, desta forma se sustenta por três pilares:

Assegurar a constante *otimização do uso dos recursos* públicos na produção e distribuição de bens públicos como resposta às exigências de mais serviços e menos impostos, mais eficácia e mais eficiência, mais equidade e mais qualidade.

Assegurar que o processo de produção de bens e serviços públicos (incluindo a concessão, a distribuição e a melhoria da produtividade) seja *transparente, equitativo e controlável*.

Promover e desenvolver mecanismos internos que *melhorem o desempenho* dos dirigentes e servidores públicos, e, com isso, fomentar a efetividade dos organismos governamentais, visando a concretização dos objetivos anteriores (SERRA, 2008, p. 18-19). [Grifos do autor].

Essa perspectiva de administração pública se desenvolveu a partir da crise do capital, intensificada nos anos de 1970, nos países do capitalismo central e se estendeu para os demais países. Trata-se de uma crise originada na estrutura econômica desse modo de produção que, sem rompê-la, buscou amenizá-la por meio da reforma do Estado (HARVEY, 2002).

Desta forma, a teoria da "Nova gestão pública" se desenvolve e é apresentada como alternativa de administração do Estado e conseqüentemente dos seus órgãos, entre eles, a escola pública.

No Brasil, as produções com base na perspectiva da GEpR, contam com trabalhos como o livro de Heloísa Lück, intitulado de "Dimensões da Gestão Escolar e suas competências"<sup>66</sup>. Nesse livro, a autora parte de um dos elementos importantes para a GEpR que é a competência profissional do diretor em liderar os processos realizados pela escola.

A segunda edição desse livro teve o objetivo de orientar a formação do processo e do conteúdo de uma avaliação para averiguar as competências de possíveis diretores, em especial, o processo realizado pela SEDUC do estado do

---

<sup>66</sup> Heloísa Lück atua como professora na Educação Superior no setor privado e presta consultoria e assessoria para empresas que desenvolvem projetos na área da educação e para as SEDUCs que implantam esse modelo de GEpR.

Tocantins, chamado de prova de "Credenciamento de Gestores Escolares (LÜCK, 2009).

Nesse sentido, a autora trabalha com a ideia de que para ser diretor de escola há a necessidade de se enquadrar num "padrão de competências" a ser estipulado para a função diretor (competências padrões). No caso do diretor, o principal elemento é a capacidade de liderar a comunidade e os processos educacionais da escola.

Essa autora também desenvolveu uma pesquisa encomendada pelo Instituto Unibanco, sobre as práticas de seleção e de formação de diretores escolares. Essa pesquisa foi realizada pelo Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado (CEDHAP), por sua vez, sob encomenda da Fundação Victor Civita<sup>67</sup>. Esse estudo foi sistematizado no Relatório Final "Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares", de autoria de Heloísa Lück.

No relatório escrito pela referida autora, são apresentadas as principais práticas e formas de seleções de diretores adotadas no Brasil e a seguinte sugestão para o trabalho do diretor:

Dada a grande responsabilidade embutida na seleção de diretores e a coordenação de seu trabalho, a definição de políticas de sua seleção deve ser abrangente e **levar em consideração as possibilidades de verificar, o mais amplamente possível, as competências do candidato, em cotejamento com um entendimento claro e bem definido de concepção de gestão escolar e de padrões de desempenho**. Essa concepção de gestão e respectivos padrões de desempenho devem nortear também **o delineamento de uma política de capacitação de diretores que leve em consideração as necessidades de capacitação inicial, continuada e em serviço, com foco na relação teoria e prática, e com metodologia que associe o aprender/pensar e o fazer/transformar** (Id., 2011, p. 194) [Grifos nossos].

A perspectiva de padrão de competência a ser atingido para a ocupação da função de diretor e a definição de um padrão de desempenho a ser atingido por ele durante a atuação, tem como base a abordagem por "competências" e a meritocracia que também estão na base da formação dos jovens participantes do PJF.

---

<sup>67</sup>A Fundação Victor Civita realiza estudos, pesquisas, publicações, sites e materiais pedagógicos que têm a finalidade de subsidiar a formação de professores, gestores e demais pessoas e instituições envolvidas com a educação. A Fundação Victor Civita é parceira do Instituto Unibanco e tem coordenado os estudos encomendados pelo Instituto.

Chaves e Murici (2013) endossam essa perspectiva defendida por Luck e, sugerem que o diretor seja uma liderança na área da educação com

[...] a função de obter resultados por meio das pessoas e com base em valores. São líderes os secretários da educação, os gestores regionais, diretores de escolas, os coordenadores, os professores e todos aqueles que têm a responsabilidade de mobilizar pessoas para produzir os resultados de uma educação de qualidade.

Com cada líder cumprindo seu papel, a escola terá um sistema de liderança que mobilize todos os agentes a compartilhar visão e metas, criando e mantendo um ambiente adequado (Id., Ibid., 2013, p. 3-5).

Com base na teoria da Nova Gestão Pública e com as reformas do Estado decorrentes dela, se desenvolve para a gestão educacional modelos estruturados pelas ideias de otimizar recursos financeiros, de assegurar a produtividade escolar por meio do apelo a participação da comunidade e de autonomia escolar. Com isso, ocorrem mudanças na cultura organizacional da escola e na função do diretor escolar. Para este, cria-se um conjunto de atributos e responsabilidades como a de ser criativo ao ponto de encontrar novas soluções para ampliar a eficiência da escola, sendo que um caminho para isso são as avaliações de desempenho dos alunos. O gestor escolar também é chamado a buscar recursos, fazer parcerias e assumir o compromisso pelo sucesso ou fracasso escolar (CABRAL NETO; CASTRO, 2011).

Sob a ótica da GEpR, uma das formas de o diretor exercer a liderança é por meio da capacidade de angaria fundos financeiros para as escolas e saber geri-los a partir da lógica do custo-benefício. É nessa direção que as consultoras do grupo Falconi compreendem a atuação do “diretor líder”, isto é, problema “[...] não é dinheiro que falta para melhorar a educação. Falta um objetivo comum, uma diretriz, um esforço sistêmico, um método que possibilite estabelecer metas, planejar as estratégias, acompanhar e intervir para se ter certeza do resultado. Em síntese, falta gestão (CHAVES; MURICI 2013, p. 5-6).

Pois, a gestão para resultados, longe de ser uma possibilidade de gestão democrática, utiliza instrumentos oriundos das práticas mercantis, para propor formas de avaliações, estipular indicadores e resultados que não levam em conta elementos educacionais democráticos, desta maneira, não apresenta práticas pedagógicas que consideram a formação do sujeito a partir das suas dimensões históricas e sociais (CAETANO, 2013, 2015), mas, o reduz a um “capital” humano.

A concepção de GEPR está sistematizada, na forma do Projeto Jovem de Futuro, cuja principal marca é a relação imediata entre planejamento e resultados. Por isso, os resultados que realmente importam ao IU, são os expressos nos números dos índices das avaliações em larga escala.

A proposta da GEPR trabalha com a ideia de que a elaboração de um Plano de Ação eficaz levaria a escola a obter os resultados esperados, tais como: a diminuição da evasão/abandono e melhoramento do desempenho acadêmico dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática.

O PJF, portanto, resume a gestão da escola aos mecanismos voltados desempenho acadêmicos dos seus alunos nas avaliações em grande escala e, considera que escola eficiente, é aquela capaz de ampliar os índices de desempenho fazendo valer o “investimento” nela “depositado”, para usarmos os termos do mundo financeiro. Notamos que essa visão se aproxima do conceito de *accountability*, presente em diversas propostas de educação que tem o mercado como referência.

Para Rosa (2015), esse conceito é explicado no seguinte sentido:

*Accountability* é um conceito bastante amplo na literatura de economia da educação. De maneira geral, **refere-se aos resultados dos alunos como responsabilidade da escola, particularmente dos diretores e professores.** Figlio e Loeb (2011) dividem o sistema de *accountability* em dois tipos: **explícito e implícito.** Um exemplo de **sanção explícita é o caso em que diretores podem ser removidos se a escola não atingir um desempenho tido como satisfatório.** Por outro lado, medidas de *accountability* **implícitas ocorrem, por exemplo, quando resultados da escola são apresentados à comunidade escolar (pais e alunos) e nenhuma outra medida é tomada. Nesse caso, a ideia é que essa medida geraria pressão externa e incentivaria a escola na busca por melhorias.**

A literatura aponta que as ações de *accountability* explícito e implícito têm impactos positivos sobre o desempenho dos alunos (Id., Ibid., p. 25-26). [Grifos nosso].

Em síntese, o *accountability* voltado à educação pode se manifestar de diversas formas, o autor apresentou dois de seus movimentos, o que chamou de explícito e implícito. Ambos pressupõem a pressão por resultados e algum tipo de sanção de punição aos responsáveis, especialmente, ao diretor e aos alunos que venham a mostrar baixo desempenho nas avaliações. A lógica de *accountability* faz parte dos conteúdos e das formas que o PJF propõe para a gestão da escola pública.

Diante da variedade de manifestações do *accountability*, Afonso (2009, p. 18) assevera que

No cotidiano das instituições e organizações, como as escolas, há sempre modos informais de *accountability*, mas são os sistemas formais que têm vindo a ganhar importância. Um sistema formal de *accountability* consiste em mensurar e codificar padrões de resultados e prever determinadas consequência quando se atingem ou não esses resultados.

O IU, por meio do PJJ, além de contar com as avaliações em grande escala também desenvolve avaliações próprias, pois é um dos seus métodos para acompanhar o impacto do PJJ o processo de avaliação dos alunos do primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio durante o ciclo de três anos de implantação do projeto. Sendo que, no decorrer desse tempo, a escola que não atingir as metas tende a ser punida por meio do seu desligamento do PJJ e, conseqüentemente, por meio do corte de recursos financeiros equivalentes a 100 reais/ano por aluno matriculado, recursos que são repassados somente durante os três de implementação do PJJ.

Para garantir e/ou estimular certa movimentação dos diretores no tocante ao desempenho dos alunos das avaliações em grande escala, o IU emite editais que estimulam a competição e oferece premiações para os gestores que se destacam no uso das metodologias do PJJ.

Em 2014, vigorou o Edital "Práticas de Gestão Escolar" voltado para as escolas do PJJ com o intuito de

[...] intensificar sua parceria com as escolas que participaram do Jovem de Futuro para que suas ações gerem insumos práticos e teóricos que contribuam para a melhoria da qualidade do Ensino Médio público no Brasil. A escola que desejar participar do Edital poderá inscrever projetos de professores, gestores, coordenadores pedagógicos, pais, alunos e demais representantes da comunidade escolar. (INSTITUTO UNIBANCO, 2014a, p. 3).

Após a avaliação de uma comissão do IU, os projetos vencedores receberam apoio técnico e financeiro, segundo informações do Relatório de Atividades (2014), o IU acompanhou o desenvolvimento de 20 projetos durante o ano de 2015, com base nos seguintes elementos:

monitoramento da execução do projeto via visita técnica/reuniões periódicas com principais atores do projeto, entrega de relatórios parciais e acompanhamento de indicadores de processo e de resultado; acompanhamento da execução orçamentária, caso haja disponibilização de recursos financeiros; avaliação final dos resultados do projeto (INSTITUTO UNIBANCO, 2014, p. 3).

Além de premiações por práticas consideradas “eficientes”, a implantação do PJJ nas escolas exige a elaboração do “Plano de Ação” (ANEXO 6), por meio de uma “Matriz Lógica”, conforme expusemos na subseção anterior.

O Manual de Implementação orienta sobre a primeira etapa, a elaboração do Plano de Ação, e atribui ao diretor da escola a responsabilidade de mobilização da escola, sendo que o diretor percorreria as seguintes etapas e orientações:

- Discussão do ProEMI/PJJ com a comunidade escolar;
- Constituição do Grupo Gestor;
- Formação do Grupo Gestor;
- Mobilização da comunidade escolar.

[...]

**Aproveite [diretor] para sensibilizar todos os que serão envolvidos no ProEMI/PJJ. Seja firme e efetivo, mas lembre-se também de proporcionar um ambiente agradável para os ouvintes. Oferecer um lanche durante sua abordagem, por exemplo, pode significar cuidado e atenção com o público** (Id., Ibid., 2010b, p. 10-13). [Grifos nossos].

Ao diretor é atribuído, além de um perfil de liderança, uma função de “vendedor” do Projeto, pois ele é responsável por todo um processo de conquista da comunidade, inclusive é responsável por uma possível “logística agradável” e convincente como sugere o trecho negrito acima.

Ainda cabe ao diretor, organizar um grupo de representantes da comunidade a fim de compor o Grupo Gestor para atuar no desenvolvimento do Projeto e mobilizar constantemente a comunidade nas ações propostas pelo PJJ.

Nesse sentido, o Manual de Implementação (2010b, p. 5) recomenda que esse Grupo seja composto pelos integrantes abaixo mencionados e com as referidas características:

Integrantes	Características
1 Coordenador do ProEMI/PJF na escola; Diretor da escola; 1 representante dos alunos; 1 representante de pais ou responsáveis; 1 representante dos funcionários; 1 representante dos professores. 1 representante do Conselho Escolar.	Disponibilidade de tempo Ser participativo Gostar de trabalhar em projeto Ter orgulho de participar de atividades na escola Ser bem-aceito pelos demais integrantes da comunidade escolar

QUADRO 2 – INTEGRANTES DO GRUPO GESTOR

FONTE: INSTITUTO UNIBANCO, Manual de Implementação (2010b, p.5).

A constituição de um Grupo Gestor, uma instância colegiada, que pressupõe que o Conselho Escolar, teoricamente a instância coletiva superior da escola, seja incorporado como seu integrante. Diante da criação do Grupo Gestor, Peroni (2015, p. 12) considera que

[...] o conselho escolar, um dos importantes pilares da democratização escolar, perde importância, já que é formado outro conselho gestor na escola vinculado ao projeto. Conforme documento do Unibanco a “função do Grupo Gestor é, em conjunto com o diretor da escola, planejar e coordenar a elaboração do Plano de Ação, implementar e executar o ProEMI/JF, tomando as decisões necessárias para garantir o seu sucesso.

No primeiro capítulo, anunciamos algumas formas-conteúdos sobre a relação público-privado na educação, no caso sugerido pelo IU, por meio da criação do Grupo Gestor, localizamos mais uma forma e conteúdo referente à relação público privado na educação. Nesse caso, trata-se de uma forma de gestão compartilhada ou cogestão entre público e privado, em que a estrutura é pública, mas o conteúdo da gestão escolar é de referência privada e o trabalho pedagógico monitorado pelo setor privado.

A participação do setor privado no contexto da escola pública é evidenciado, por exemplo, nas chamadas Escolas *Charts*, características da Reforma educacional de Nova Iorque, pois

Tais escolas, segundo informações do próprio *National School Choice Week*, são escolas públicas, pois gratuitas, mas gozam de independência frente às normativas curriculares e às exigências trabalhistas ditadas pelos distritos às escolas públicas “tradicionais”. Os graus de independência são variáveis e as equipes gestoras ou proprietária dessas escolas põem ser fortemente responsabilizadas (em alguns casos tendo suas licenças para funcionamento caçadas) quando o desempenho previsto e/ou as metas

determinadas pelo distrito deixam de ser cumpridas. Estas escolas estão abertas a todas as crianças e a seleção de seus alunos dá-se geralmente por sorteio. (ADRIÃO 2014, p. 271)

O modelo proposto pelo Instituto Unibanco não envolve a administração particular da escola, ou seja, não se trata de o Instituto assumir o gerenciamento da escola como uma instituição prestadora de serviços, o domínio da gestão da escola pública pela via do PJJ se dá pela efetivação da sua forma-conteúdo de gestão escolar no contexto da escola.

Forma-conteúdo que são expressas na criação do Grupo Gestor, no controle que exerce sobre os recursos que envia para a escola, na definição de metas que estipulam para a escola e para os alunos, na formação de gestores, professores, demais profissionais da educação e na formação e envolvimento dos alunos e pais em torno do desenvolvimento do seu Projeto.

Trata-se de uma forma de gerenciar a escola pública dentro de parâmetros de formação humana e de gestão escolar, que não dependem de um trabalho direto, como prestador de serviços, mas trata-se de uma forma de gerenciar a escola no sentido de ditar o seu conteúdo, de trabalhar para que ele seja internalizado pela comunidade escolar por meio do monitoramento e controle durante a implementação e após o controle ocorre por intermédio da Rede Jovem de Futuro.

Ou ainda, o IU procura instituir na escola pública a “pedagogia da hegemonia”, termo usado por Neves (2005), isto é, uma cultura escolar que esteja presente em todas as dimensões da escola pública e que naturalize a concepção de formação humana de gestão escolar a partir do padrão gerencial, a partir dos interesses do empresariado.

Essa lógica também se estende para a equipe de execução externa à escola e que acompanha o PJJ. Ela é composta pela SEDUC, pelo Supervisor do ProEMI/JF e pelo técnico de Apoio à Gestão que fazem quatro visitas por ano à escola a fim de analisarem as atividades, se trajetória está no caminho correto e se é necessário alterar alguma atividade. Esse encontro da equipe com a escola é denominado de Monitoramento Físico-Financeiro (MFF)<sup>68</sup> (INSTITUTO UNIBANCO. 2012c).

---

<sup>68</sup> "A metodologia desse Monitoramento é a seguinte: Momento 1 - Apresentação do Painel de Atividades Exemplares de três escolas previamente selecionadas. O objetivo, aqui, é promover a compreensão do Grupo Gestor quanto ao uso de dados e informações para identificar acertos e problemas, realizar análise e propor mudanças para o alcance dos resultados pretendidos.

No caso de os resultados nas avaliações dos alunos não atingirem as metas do PJJ, o IU recomenda a elaboração de "[...] um Plano de Melhorias e Oportunidades para corrigi-los, ou seja, fazer que seus resultados fiquem dentro do que é considerado satisfatório para que seja possível atingir as metas do ProEMI/PJJ." Sob essa lógica, a atenção voltada para os indicadores permite alterações a fim de garantir os seis Resultados Esperados pelo projeto (os resultados estão descritos na Matriz Lógica) (INSTITUTO UNIBANCO, 2012a, p. 15).

Contudo, ao estabelecermos relações entre a GEPR, a ideologia da meritocracia e a Teoria do Capital Humano no âmbito do PJJ, consideramos que se tratam de formulações teórico-práticas criadas em tempos diferentes, porém o que permite que o IU congregue-as no mesmo projeto é a referência comum que elas possuem, isto é, a perspectiva privada e mercadológica que impera no modo de produção capitalista.

São formulações, portanto, que tem ratificado a cultura do empresariado por meio dos seus projetos para a educação pública, sendo que determinados projetos recebem a condição de política pública, como é o caso do PJJ.

No próximo capítulo, com base na análise do imbricamento entre PJJ e ProEMI, veremos alguns elementos da relação público-privado que corroboram a transformação das propostas do empresariado em políticas educacionais.

## **Síntese do capítulo**

Nesse capítulo, analisamos alguns dos motivos da origem do Instituto Unibanco, assim como o desenvolvimento da sua função desde os anos de 1980, quando foi fundado, até o atual momento.

---

Momento 2 - Apresentação dos dados de execução dos planos das dez escolas participantes do MFF pelo Técnico de Apoio a Gestão. Discussão do Grupo Gestor sobre a pertinência das atividades desenvolvidas e sua coerência com o resultado; quais as maiores dificuldades para a execução da atividade e como foram contornados; qual a avaliação utilizada e como os resultados podem ser verificados e o custo da atividade.

Momento 3 - Análise comparativa dos dados das escolas, levantamento de sugestões e orientação dos encaminhamentos pertinentes. Neste momento, o Grupo Gestor recebe orientação geral em relação à atualização do cronograma e ajustes nas atividades para adequação aos resultados esperados. O Grupo Gestor também pode sugerir alteração nas atividades planejadas a partir desta análise. Esse é o momento em que o Técnico de Gestão, com o Coordenador do ProEMI/PJJ e Supervisor, avaliarão a pertinência da mudança" (INSTITUTO UNIBANCO, 2012c, p. 21).

Notamos que atualmente, o IU definiu um perfil institucional voltado para a proposição de políticas públicas, principalmente para o Ensino Médio, sua especialidade. Ao ponto que o seu principal projeto, o PJJ, após um período de três anos, passou a ser reconhecido como uma tecnologia educacional. E, entre 2011-2012, diante de um acordo do IU com o MEC, passou a fazer parte do ProEMI.

Identificamos também que as formas e conteúdos que definem a formação humana e gestão escolar no PJJ, partem de uma concepção de educação fundamentada em preceitos da ideologia da meritocracia, da teoria do capital humano e da gestão gerencial.

#### **4 A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NO IMBRICAMENTO ENTRE O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR E O PROJETO JOVEM DE FUTURO: EM QUESTÃO A FORMA E O CONTEÚDO DO ProEMI/JF**

Nesse capítulo, analisamos a forma-conteúdo do imbricamento entre o ProEMI e o PJJ. Iniciaremos o capítulo a partir da contextualização e da apresentação dos elementos da relação público-privado que culminaram nas Parcerias Público-Privado MEC-IU e SEDUC-IU.

Identificamos as aproximações entre os fundamentos da proposta do IU com as políticas e/ou ações educacionais dos cinco entes federados que desenvolvem o ProEMI/JF: Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí.

Para analisarmos essas aproximações, tomamos como parâmetros os principais fundamentos da proposta do IU, ou seja, a ideologia da meritocracia, teoria do capital humano e gestão escolar para resultados.

##### **4.1 PARCERIAS ENTRE GOVERNOS FEDERAL E ESTADUAIS COM O INSTITUTO UNIBANCO: BASES POLÍTICAS PARA O IMBRICAMENTO ENTRE O ProEMI E O PJJ**

A partir da concepção gramsciana de que o Estado é constituído por uma relação indissociável entre sociedade política e sociedade civil, desenvolvemos a nossa compreensão sobre a relação que se estabelece entre “público” e “privado”.

Nesse sentido, a sociedade política, ainda que juridicamente reconhecida como representante do interesse “público”, contraditoriamente, é representante também do interesse privado. Sendo assim, entendemos que as políticas públicas, apesar de terem a referência ao “público”, nem sempre representam ou percorrem o sentido público de ser para todos. Mas, podem representar uma perspectiva privada que visa se instituir como “pública”, no sentido de ser consensual, de ser hegemônica.

No primeiro capítulo, apresentamos os princípios gerenciais do setor privado no contexto do Estado *stricto sensu*, princípios estes que atribuem à sociedade política o sentido de quase-mercado. Nos referimos também, por intermédio da análise de Robertson e Dale (2001), sobre a articulação entre a legitimação do

Estado *stricto sensu* e a acumulação de riquezas que, no atual momento histórico, tem os seus desdobramentos na área da educação da seguinte direção

Sugerimos que, na esfera da educação, o efeito prático desta combinação política da legitimação com a acumulação pode ser visto na elaboração de novas formas de fazer política e de oferta educativa que sublinharam um conjunto de estratégias de “competitividade”: por exemplo, definir como prioridade a economia do conhecimento, os mercados escolares, o espírito de iniciativa, avaliação internacional, a linguagem e a literatura dirigidas para o comércio, os padrões, a exportação de educação, etc (ROBERTSON; DALE, 2001, p. 118).

A vinculação da lógica do mercado ao contexto e à gestão do Estado *stricto sensu*, também é compreendida como uma forma de privatização. Essa forma, muitas vezes, é materializada por meio da Parceria Público-Privado.

De acordo com Bobbio (1987), a relação público-privado existe a condição de coexistência e proporcionalidade entre as duas dimensões. Logo, se a dimensão do privado se expande, a dimensão do público tende a se retrair. Essa é a principal tendência que se manifesta nas PPPs, por isso, afirmações como as de Robertson e Verger, de que essas parcerias são expressões da privatização.

No atual momento, as variações das formas de privatização são inúmeras e muitas vezes dificultam a identificação do que é de interesse público e do que é de interesse privado, passando a impressão que não existem mais contradições entre ambos.

Sobre as manifestações da privatização, Lima (2013, p. 178-179) nos apresenta uma diversificada listagem, pois

Privatização pode, portanto significar muitas e diferentes coisas, desde a erosão das responsabilidades estatais em benefício de privados, desregulação, concessão a privados, **parcerias**, construção de redes nacionais de ensino, já não públicas, mas híbridas ou baseadas em parcerias público-privadas, escolas públicas com estatutos de fundação e regidas pelo direito privado, **escolas públicas cuja gestão foi concessionada a privados**, financiamento através da captação de alunos e respetivos “cheques-ensino” pagos pelo Estado, **interferência crescente no currículo, na prática pedagógica, na avaliação, etc., por parte de instituições privadas**, empresas, fundações, organizações não-governamentais diversas, ou do chamado “terceiro setor”. **Privatização pode, ainda, significar a crescente introdução de modos de gestão considerados típicos das organizações privadas**, ideologicamente consideradas mais bem geridas, em busca da “zero-burocracia”, mais ágeis e manejáveis em ambientes incertos e turbulentos, centradas nas necessidades do cliente ou consumidor, induzindo a competitividade no seu interior através da adoção de mercados internos, ou seja, **segundo os princípios normativos e as prescrições técnico-instrumentais da**

**chamada “Nova Gestão Pública”, que tenho associado ao que designo por “cânone gerencialista”.** (LIMA, 2013, p.178-179). [Grifos *nossos*].

No que tange ao IU, ele tem se autodenominado uma *think tank*, pois se considera uma organização privada com o objetivo de desenvolver “bens públicos” (INSTITUTO UNIBANCO, 2014), dados, conteúdos, propostas e conhecimento sob a ótica empresarial, para políticas públicas.

No primeiro capítulo, indicamos algumas formas de serviços de viés privados que têm sido ofertados pela “indústria especializada em PPPs”, no Brasil. Sendo que, além da forma *think tanks*, predominante na atuação do IU, as PPPEs têm transitado do desenvolvimento de serviços de interesse público, em substituição a atuação da sociedade política até a interferência direta em políticas públicas para a Educação Básica, a Educação Superior e as modalidades de ensino. Na análise de Krawczyk (2014b, p. 66)

Esse setor do empresariado vem influenciando fortemente os diferentes níveis de governo e estabelecendo laços privilegiados com os órgãos públicos. Estes o protegem, compartilham propostas e até demandam seus projetos, validando a chamada “tecnologia empresarial aplicada à educação” e estimulando a emergência e expansão dessa ação coletiva do empresariado.

A tendência internacional de empoderamento da ação empresarial na ‘cozinha’ da política educacional e no controle de sua gestão, e o fato de instâncias governamentais estarem impregnadas da mesma ideologia, cria condições favoráveis para uma aliança estado empresariado. Naturalmente, isso não encerra o conflito, substituindo-o por algum tipo de determinismo, mas deixa os movimentos sociais com pouca capacidade de ação.

Notamos elementos da análise da autora acima mencionada, no terceiro capítulo, ao citarmos um trecho do Relatório de Atividades do IU (2009), em que o Instituto reafirma sua posição de estar “longe da filantropia” e também de não ter interesse em assumir as funções do Estado. Isto é, o que realmente importa ao IU é ditar o conteúdo, a forma de operacionalizar a política e controlar a sua implementação e desenvolvimento.

Portanto, o modelo de parceria MEC-IU se direciona no sentido de o Estado *stricto sensu* ser o responsável pelo financiamento, ou como nos lembra Peroni (2014), ser responsável pelo acesso à educação pública, mas o conteúdo pedagógico e de gestão escolar e o controle da política é oriundo do setor privado.

Sobre o interesse do empresariado pela educação brasileira, Krawczyk (2014c, p. 36) analisa que

existe uma presença constante de movimentos empresariais, em diferentes instâncias de decisão político-educativa, que coletivamente e/ou individualmente se entrelaçam com os quadros políticos, no Executivo nacional, estadual e municipal e no legislativo, estabelecendo formas explícitas e implícitas de cogestão.

Com base na citação acima, consideramos que a forma explícita de cogestão do PJF é a de tecnologia de gestão escolar para o Ensino Médio e, implicitamente, o ProEMI/JF, ao adentrar a escola pública pelo Ensino Médio, guarda em si a potencialidade de expandir a sua forma-conteúdo para o trabalho pedagógico que envolve outras etapas da Educação Básica oferecidas pela escola.

Na próxima subseção, faremos a análise da forma-conteúdo do ProEMI/JF, que é implementado como política educacional para o Ensino Médio em cinco estados brasileiros.

#### 4.2 O DESENVOLVIMENTO DA FORMA-CONTEÚDO DO PROEMI/JF: OS CASOS DAS SEDUCs DO CEARÁ, GOIÁS, MATO GROSSO DO SUL, PARÁ E PIAUÍ

O objetivo dessa subseção é o de abordar a forma-conteúdo do ProEMI/JF e relacioná-la com as políticas e/ou demais ações das SEDUCs do Ceará, Goiás, Piauí, Pará e Mato Grosso do Sul. Pressupomos que um dos motivos para a adesão das SEDUCs ao PJF, além de interesses pelo repasse financeiro do IU, tem a ver com a similaridade de conteúdo e forma entre as suas ações e o Projeto.

Para avaliarmos as aproximações das propostas e das ações das referidas SEDUCs com o ProEMI/JF, com relação às concepções de formação humana e de gestão escolar, utilizaremos como referência os principais fundamentos identificados e analisados no capítulo anterior no tocante ao projeto. São eles: a ideologia da meritocracia, teoria do capital humano; gestão escolar de gerencial e voltada para resultados, denominada pelo IU de GEpR.

Nessa subseção, utilizamos como base empírica, os conteúdos disponíveis nos sites das SEDUCs dos cinco estados em questão e que fazem referências ao PJF, ao ProEMI/JF, ao Ensino Médio e à Gestão Escolar. Para a análise do material, não nos deteremos nas especificidades educacionais de cada estado, apesar de considerarmos um exercício relevante, pois a nossa intenção é a de identificar os elementos de interesse e de conteúdo que são comuns entre SEDUCs e IU,

interesses estes que de certa forma ajudam a justificar os motivos das PPPs estabelecidas entre as Secretarias e o Instituto.

Entre os materiais que levantamos, estão projetos, programas, documentos curriculares, materiais de cursos de formação de gestores, professores e equipes pedagógicas, vídeos e notícias<sup>69</sup>, referentes ao período de 2011 a 2014.

Optamos pelo recorte temporal correspondente ao período de uma gestão dos governos estaduais. O primeiro ano de gestão, 2011, coincide com o início do PJF nesses estados, o denominado "ano zero", exceto o Piauí que começou a implementação em 2012.

A seguir, retomaremos alguns elementos discutidos no segundo e no terceiro capítulos para analisarmos as formas-conteúdos que o ProEMI assume em decorrência do seu imbricamento com o PJF.

#### 4.2.1 As contradições inerentes ao desenvolvimento da forma-conteúdo PROEMI/JF

As propostas que antecederam a primeira versão do Documento Orientador do ProEMI, de acordo com as discussões do segundo capítulo, apresentaram as concepções de formação humana integral politécnica e de escola unitária que contemplam o sentido público de ser para todos e que concebem o homem a partir das múltiplas dimensões que fazem parte do seu desenvolvimento, como o trabalho, a cultura, a ciência a política, a arte, entre outras.

Na primeira versão do Documento Orientador, identificamos referências à formação humana integral, mas também menção à formação por competências e habilidades, a qual tem o mercado de trabalho como parâmetro, por isso restringe a formação humana ao desenvolvimento de um conjunto de mudanças comportamentais voltadas para a adaptação do sujeito ao mercado de trabalho.

---

<sup>69</sup> Os sites das SEDUCs veiculam notícias sobre o ProEMI/JF, principalmente no que diz respeito à formação dos profissionais da educação, a implantação da política, ao desenvolvimento de atividades pedagógicas relacionadas ao ProEMI/JF e situações que ocorrem premiações, resultados das avaliações dos alunos das escolas que desenvolvem essa política. Diante das informações apresentadas pelas SEDUCs dos cinco estados, fizemos o levantamento de todas as notícias referentes o ProEMI/JF no período de 2011 a 2014. Elegemos algumas delas para apresentar nessa subseção como forma de ilustrar o desenvolvimento do ProEMI/JF nos estados em questão. O principal critério para selecionar as notícias destacadas aqui foi o de que a notícia apresentasse informações que são comuns nos cinco estados. Por isso, tomaremos o conteúdo das notícias apresentadas nesse subtítulo, como um conteúdo representativo das informações que são veiculadas nos sites das cinco SEDUCs.

Entendemos que a apresentação das duas concepções antagônicas sobre formação humana na mesma política, nesse caso, expressou o movimento de uma política em construção e as contradições inerentes a esse processo.

No entanto, a última versão do Documento Orientador do ProEMI (2014), em vigor para todos os estados brasileiros, sugere redesenhos curriculares a partir dos fundamentos das novas DCNEM, ou seja, a formação humana integral de vertente politécnica.

A retomada da perspectiva politécnica, por meio das novas DCNEM, potencializou a formação humana integral como opção para o Ensino Médio, desta maneira

[...] parece-nos que as diretrizes curriculares atuais fornecem subsídios relevantes para se pensar o currículo não somente como artefato pedagógico, mas nos desafiam, pelas questões que suscitam, a colocá-lo no plano epistemológico. Nesses termos, as orientações presentes no atual documento sobre o Ensino Médio Inovador, se apropriadas com a base teórica que orienta as DCNEM e com as problematizações que ela suscita, podem trazer perspectivas fecundas para o currículo do ensino médio. (RAMOS, 2011, p. 781)

De acordo com a reflexão da autora, o ProEMI, ao considerar a formação integral estipuladas pelas novas DCNEM, tende a potencializar a sua proposta de redesenhos curriculares para além da formalização de um currículo escolar.

Por outro lado, como já mencionamos nos capítulos 2 e 3, entre 2011 e 2012, enquanto novas DCNEM eram formuladas e aprovadas, o MEC realizou um acordo de cooperação técnica com o Instituto Unibanco, a fim de vincular ao ProEMI, o PJJ.

No mesmo momento que as DCNEM caminham para a formação humana integral politécnica, o MEC celebra um acordo para incorporar ao seu programa de mudanças curriculares para o Ensino Médio, uma proposta que defende a formação por competências, restrita à Língua Portuguesa e Matemática, para estudantes do Ensino Médio.

A partir de 2011, portanto, com o aval do governo federal e com *status* de política pública, o ProEMI/JF passou a ser implementado nos estados do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí.

Outra contradição entre ProEMI (política pública nacional) e ProEMI/JF (política pública desenvolvida em cinco estados), se desenvolveu a partir da formação de professores sugerida pelo Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio,

ou seja, se os cursos de formação de professores seguirem como referência a atual proposta do ProEMI e as DCNEM, a formação de professores tende a se voltar para as discussões sobre concepção de formação integral politécnica.

Por outro lado, no caso dos cinco estados que desenvolvem o ProEMI/FJ, teremos uma formação de professores voltada para técnicas relacionadas ao ensino de competências e uma formação pautada nos fundamentos da proposta do IU.

O ProEMI e o ProEMI/JF, portanto, são duas propostas distintas para o Ensino Médio das escolas públicas. As contradições entre propostas educacionais também estão relacionadas com os movimentos do mundo do trabalho, pois, “[...] quaisquer que sejam as causas primeiras e ou aparentes, sempre há um processo ao longo do qual tende a se produzir um ajuste entre o que a escola dá e o que a produção pede” (ENGUITA, 1993, p. 231).

No caso que analisamos, isto significa que existem constantes tentativas do empresariado em “ajustar” as demandas da produção com a escola. Com isso, as contradições entre público e privado tende a se agudizar, pois é

[...] impossível de concretizar um ajuste perfeito, traduz-se num campo de mediação representado por processos educacionais formais e não formais, nos quais a tensão e as disputas sociais prevalecem frente às tentativas de homogeneização e controle do quê, como e para quê desses processos. De toda forma, as práticas reformistas que envolvem a educação, especialmente em momentos de reordenamento do sistema do capital, visam tornar predominantes determinadas interpretações e propostas de articulação entre produção e escola (CÊA; SANDRI, 2008, p. 79).

Entendemos que o esforço que o IU, como representante do empresariado para as questões de Ensino Médio, exerce para tornar a sua proposta de “ajuste” entre escola e mercado de trabalho, revela também o seu esforço em intensificar a cultura do setor privado, como predominante no contexto da escola pública. Para isso, conta com a legitimação da sociedade política, na medida em que esta considera a proposta do Instituto como política pública. Nessa direção, “[...] o Estado assume cada vez mais um papel educador, na medida em que passa a propor a condução de amplos setores da população a uma reforma intelectual e moral adequada ao projeto de sociabilidade dominante e dirigente” (NEVES, 2005, p. 16). Além dessa questão, os cinco estados justificam as suas participações no ProEMI/JF, por motivos como: recebimento de financiamento e assessoria técnica ofertada pelo IU; a ideia de que a proposta do Projeto é a mais eficiente para

aumentar o desempenho acadêmico dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática; para diminuir a evasão escolar e incluir, no âmbito do Ensino Médio, os jovens que ainda estão fora da escola.

#### 4.2.2 O desenvolvimento do ProEMI/JF pelas SEDUCs dos estados Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí: aproximações das políticas e/ou ações estaduais para a educação com os fundamentos do PJJ

Na apresentação feita pela SEDUC do Ceará sobre esse PJJ, são demonstrados alguns dos motivos para a adesão ao projeto. São motivos identificados nas justificativas das demais SEDUCs, ou seja,

O Jovem de Futuro é, portanto, uma proposta que visa mobilizar alunos, professores e famílias em torno de metas pactuadas para um mesmo objetivo: garantir que os jovens entrem, permaneçam, tenham um bom desempenho e terminem o Ensino Médio.

Os excelentes resultados que vêm sendo obtidos pelo projeto comprovam sua premissa inicial: se uma escola pública for desafiada a melhorar seus resultados e tiver as condições técnicas e financeiras para definir suas próprias estratégias de superação, ela responde positivamente a esse desafio. Ou seja, com integração de esforços, instrumentos técnicos e financeiros e autonomia com responsabilidade, qualquer escola pública é capaz de dar uma grande virada e superar seus principais pontos críticos ([http://portal.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3176:projeto-jovem-de-futuro&catid=87:desenvolvimento-da-escola&Itemid=220](http://portal.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3176:projeto-jovem-de-futuro&catid=87:desenvolvimento-da-escola&Itemid=220)).

Nessa direção, a SEDUC do Ceará noticiou também, em 09 de maio de 2012, a "integração" do PJJ com o as ações do Estado, conforme citação abaixo:

[...]

O projeto é **integrado** ao Governo Federal e Instituto Unibanco e busca qualificar a gestão e conclusão do Ensino Médio. "**Jovem de Futuro não é um modelo que vem substituir, mas sim integrar as diversas ações do Estado** em prol de melhores condições para os estudantes do Ensino Médio", disse a então Secretária da Educação, Izolda Cela (Id., 2012b) [Grifos nossos].

Notamos que o PJJ, foi considerado pelo governo estadual como uma proposta que se agregou as demais ações do Estado, o que demonstra que o projeto do IU passou a ter maior potencial de disseminação e efetivação nas escolas públicas do Ceará.

Outro estado, que noticiou claramente a similaridade entre a perspectiva do PJJ e das suas ações para a educação, foi o estado do Pará, que na fala do então governador, Simão Jatene, expressou os motivos que levaram o Pará a aderir ao Projeto, conforme matéria abaixo:

O governador Simão Jatene afirmou que o projeto faz parte de um conjunto de ações do Estado que só terão sucesso com o envolvimento de diretores, professores e alunos. "Terminar com a desigualdade é um desafio coletivo da sociedade e a educação constrói os elementos para combater esta desigualdade. Aposto muito no PJJ, pois sei que coisas boas contagiam, e que começaremos com 141 escolas, mas alcançaremos todas. O projeto é focado em resultados. O primeiro desafio é melhorar o desempenho dos alunos nas disciplinas de Português e Matemática, o próximo é aumentar os índices do Pará no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). A meta é que o crescimento seja de 25 e 5 pontos, respectivamente. As experiências do Instituto Unibanco em Minas e Rio Grande do Sul garantem que é possível. "O Jovem de Futuro é um instrumento poderoso, no entanto os protagonistas deste processo são os gestores da Secretaria de Educação, da escola e os alunos" (PARÁ. SEDUC, s/d).

As aproximações das SEDUCs com o PJJ ocorrem, principalmente, por conta da identificação das ações com a concepção de GEpR. A SEDUC do Ceará, por exemplo, apresentou, em 12 de setembro de 2013, um panorama da sua proposta de gestão escolar e a trajetória de constituição dessa proposta no estado. Essa notícia se reporta ao ano de 2007, quando a equipe que ingressou na Secretaria naquele ano, assumiu o compromisso com ações que aumentassem o desempenho acadêmico de alunos.

A informação da SEDUC/CE, sobre gestão escolar, ainda esclarece que a origem da Superintendência Escolar está relacionada ao "Programa Escola Campeã", efetivado entre 2000 a 2004, por meio do Instituto Ayrton Senna e Fundação Banco do Brasil. Tal programa, segundo a notícia, proporcionou a elevação da eficiência da gestão escolar e reestruturou o trabalho pedagógico, pois passou a centralizar o aluno com vistas à sua aprendizagem e ao seu sucesso, com isso, obteve melhores resultados nos desempenhos acadêmicos dos alunos.

A referida Superintendência Escolar da SEDUC/CE se sustenta na "[...] concepção de gestão escolar que prevê diretores engajados, mobilizadores de equipes colaborativas nas quais cada um se responsabiliza pela qualidade do ensino oferecido, pelo desempenho satisfatório dos estudantes e pelos resultados globais da escola" (CEARÁ. SEDUC, 2012c). Essas informações, demonstram que os

princípios da GEPR estavam instituídos na administração da SEDUC/CE antes da chegada do PJJF.

A realização de projetos e programas de Gestão Escolar pela SEDUC/CE são outros exemplos de aproximações entre esse órgão e a proposta do PJJF, pois ocorrem por iniciativa da Secretaria e/ou de parcerias com outras instituições, premiações para as escolas com melhores resultados em gestão escolar. São premiações como: “Prêmio Escola Nota 10”, que desde 2009, oferece prêmios às escolas que apresentam os melhores resultados em alfabetização; “Prêmio Gestão Escolar”, organizado pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), desde 1998.

A SEDUC/PI também desenvolve um programa de gestão por premiação, o “Gestão Nota 10”, em parceria com o Instituto Ayrton Senna. É um programa destinado para premiar as escolas de ensino fundamental que obtiverem os melhores resultados nas avaliações. Trata-se de

[...] um programa de gerenciamento das rotinas nas escolas e Secretarias para melhoria da qualidade do ensino. Voltado ao sucesso do aluno, o Programa aponta como solução escolas autônomas dentro da rede de ensino, geridas por diretores tecnicamente competentes e com apoio gerencial e pedagógico da Secretaria de Educação. O Programa trabalha com indicadores e metas gerenciais, capacitação dos profissionais em serviço e informações em tempo real, que funcionam como termômetro do processo educacional.

[...]

A inserção mensal de informações no **Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações (SIASI)** constitui-se em potente instrumento de avaliação do processo à disposição do gestor da rede de ensino, que lhe permite identificar os tipos e a localização dos problemas e atuar rapidamente para que sejam sanados (PIAUI. SEDUC. Projeto Gestão Nota 10, <http://www.seduc.pi.gov.br/projetos.php?id=9>).

Para desenvolverem a gestão esperada pelas SEDUCs e pelo ProEMI/JF, gestores, professores, profissionais das Secretarias<sup>70</sup> passam por formação a fim de se apropriarem dos fundamentos da gestão para resultados. Abaixo, destacamos, por meio de duas notícias da SEDUC/PI, um dos sentidos dessas formações e que representam a tendência seguida pelas demais Secretarias:

<sup>70</sup> É importante dizermos que o IU requer das SEDUCs, um coordenador para acompanhar todo o desenvolvimento do ProEMI/JF e “supervisores” para inspecionarem o trabalho das escolas a fim de garantir que a política seja desenvolvida dentro dos seus propósitos e padrões estipulados pelo IU.

A Secretaria de Estado da Educação e Cultura (Seduc) e o Instituto Unibanco estão formando mais uma turma de supervisores do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEmi/JF) para atuarem junto a 178 novas escolas que serão inseridas em 2014, no Ciclo III do programa. De acordo com Regina Monteiro, coordenadora do Programa na Seduc, essa formação é a introdução ao programa para que novos supervisores conheçam o documento orientador do programa, de forma que possam elaborar os planos de reestruturação curricular junto às escolas de forma correta (PIAUÍ. SEDUC, 2014).

A outra notícia que nos referimos é sobre a formação de gestores escolares:

Na primeira formação, foram enfatizados a reflexão e o diagnóstico dos desafios da escola, o planejamento e as ações estratégicas para enfrentá-los. **Com o auxílio do supervisor do programa, os profissionais trabalharam na elaboração do Plano de Redesenho Curricular e do Plano de Ação da escola.** Neste novo módulo, o objetivo é abordar o processo de implementação dos planos. O conteúdo desta formação pretende indicar elementos para o aprimoramento da rotina de gestão da escola a partir da discussão das etapas do circuito de gestão, que irão subsidiar o acompanhamento e o monitoramento das atividades propostas nos planos.

"O objetivo do encontro é **fortalecer e aprimorar as práticas do grupo gestor** para realizar o acompanhamento da execução dos planos de ação do ProEMI/JF, tendo em vista a melhoria de aprendizagem dos alunos", diz Ricardo Henriques, superintendente executivo do Instituto Unibanco.

**A formação, entre várias etapas, contempla a orientação sobre ferramentas e práticas de gestão com o intuito de corrigir rotas, se necessário, e de monitorar resultados,** visando à melhoria da aprendizagem dos alunos.

A criação do ProEMI/JF reflete o desenho estruturado de uma parceria público privada na educação, que permitirá atingir, até 2016, mais de 2.500 mil escolas brasileiras e cerca de 2 milhões de jovens. (Id., ibid., 2014) [Grifos nossos].

A primeira notícia, se reporta à formação dos supervisores do ProEMI/JF e dela destacamos que a SEDUC e o IU, ao trabalharem em conjunto na formação desses profissionais, discutem o Documento Orientador do ProEMI e, a consequente elaboração de redesenho curricular, pressupomos, que os redesenhos curriculares são elaborados com base no conteúdo do PJJ, pois é o IU quem conduz essa formação e dá as orientações necessárias para as mudanças curriculares adequadas aos seus objetivos.

A segunda notícia, também nos leva a deduzir que as SEDUCs e as escolas seguem a estrutura do ProEMI e a preenchem com o conteúdo do ProEMI/JF. O primeiro destaque dessa notícia mostra que os supervisores do ProEMI/FJ são formados para auxiliarem as escolas na elaboração do Plano de Redesenho Curricular e no Plano de Ação da escola. O primeiro se refere ao PRC proposto pelo ProEMI e o segundo faz parte dos encaminhamentos do PJJ.

A segunda notícia, mencionada acima, trata da formação de gestores escolares, sendo que o curso noticiado tinha o objetivo de fortalecer o Grupo Gestor que faz parte das exigências do PJJF.

Analisamos no capítulo anterior, alguns dos motivos que levam o PJJF a exigir a constituição de um Grupo Gestor no interior da escola pública, mas problematizamos novamente a exigência do IU na criação de mais uma instância no âmbito da escola pública.

O Grupo Gestor é colocado em uma condição acima do Conselho Escolar, uma vez que reúne representantes de vários segmentos da escola, inclusive um representante do Conselho Escolar. Nesse sentido, invertem-se as posições de importância das instâncias colegiadas, se é que podemos considerar o Grupo Gestor como uma delas. Uma vez que os Conselhos Escolares são considerados

[...] órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, que têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola. Cabe aos Conselhos, também, analisar as ações a empreender e os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola. Eles **representam as comunidades escolar e local**, atuando em conjunto e definindo caminhos para tomar as deliberações que são de sua responsabilidade.

[...].

Conselhos Escolares são, primordialmente, o sustentáculo de projetos político-pedagógicos que permitem a definição dos rumos e das prioridades das escolas numa perspectiva emancipadora, que realmente considera os interesses e as necessidades da maioria da sociedade (MEC. SEB, 2004, p.34-35).

Os Conselhos Escolares, conforme citação acima, são órgãos deliberativos e representam a comunidade escolar e local; estão ligados à elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico da escola. Nesse sentido, é um segmento da escola com possibilidade de exercitar a cogestão e, portanto, “[...] exercitar a gestão democrática como espaço de decisões coletivas e de responsabilidades compartilhadas” (AGUIAR, 2009, p. 178).

A cogestão tem o princípio da participação no processo de administração, isto é, a “co-gestão é uma forma avançada de participação administrativa que implica co-decisão em determinadas matérias e direito de consulta em outras” (MOTTA, 2003, p. 372).

O Conselho Escolar e a ideia de cogestão são considerados fundamentos da gestão escolar democrática direcionada para a escola pública. Porém, sob a ótica da

Gestão Escolar para Resultados, segundo a proposta do Instituto Unibanco, a cogestão pode ter outro sentido, especialmente a partir da criação do Grupo Gestor. Este instala, no contexto da escola pública, uma forma de cogestão entre público e privado, sendo que o último dita o conteúdo da gestão escolar e a monitora, enquanto que o setor público financia e executa a proposta propalada pelo segmento privado, pelo menos, esse é um dos objetivos do ProEMI/JF.

Desta forma, a cogestão, sob a perspectiva da GEpR, tem o seu sentido ressignificado, pois passa também a se referir à gestão compartilhada entre público e privado.

Ao considerarmos a peculiaridade da maioria das escolas públicas brasileiras, notaremos outra intencionalidade que está implícita no ProEMI/JF. Referimo-nos ao fato da maioria das escolas públicas brasileiras ofertarem no mesmo espaço e, muitas vezes, sob a mesma gestão, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e modalidades de educação. Isso significa, entre outras questões, que os princípios da GEpR que adentram ou que são intensificados na escola pública, por meio do ProEMI/JF, têm a potencialidade de fundamentar o trabalho pedagógico das demais etapas da Educação Básica.

A cogestão entre público e privado, do ponto de vista da gestão do ProEMI/JF no contexto das PPPs entre MEC-IU e SEDUCs-IU, ocorreu a partir do processo de convalidação do PJJF como tecnologia educacional que contou com as experiências pilotos, conforme observamos no capítulo anterior. Consideramos que essa foi a primeira fase das PPPs entre o IU e as SEDUCs de MG, RS, SP e RJ; o segundo momento das PPPs ocorreu entre o MEC e IU, culminando no imbricamento entre o PJJF e ProEMI, sendo que a distribuição de atribuições nessa segunda fase das parcerias, foram as seguintes:

<b>Instituto Unibanco</b>	<b>Governo Federal</b>	<b>SEDUC</b>	<b>Escola Pública</b>
O PJJF foi validado como política pública e articulada ao ProEMI. A partir desse momento, o IU passa a denominar o seu projeto de ProEMI/JF.	Acordo de cooperação técnica com o Instituto Unibanco, por meio do MEC e da SAE.	SEDUCs de alguns estados que desenvolviam o ProEMI, aderiram também ao PJJF - ProEMI/JF.	Executoras do ProEMI/JF.

QUADRO 3 – SEGUNDA FASE DA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADO ENTRE MEC e SEDUCs COM O INSTITUTO UNIBANCO.

FONTE: Autora

O acordo entre o MEC e o IU, consolidou o PJF como política pública, com isso, o Instituto garantiu a legitimidade da sua proposta a partir da sociedade política e passou a contar com as condições fundamentais atreladas às políticas oriundas da esfera federal, isto é, disseminação nacional, financiamento público e a possibilidade de intensificação da cultura do empresariado no contexto educacional com a contribuição do Estado *stricto sensu*. As atribuições de cada segmento, que compõem a PPP MEC-IU e SEDUCs-IU, foram organizadas da seguinte maneira:

Instituto Unibanco	Governo Federal	SEDUC	Escola Pública
<p>Monitora a implementação do ProEMI/FJ durante três anos.; Oferece apoio técnico e financeiro de 100 reais/ano por aluno matriculado no Ensino Médio; Realiza formação da equipe da SEDUC, gestores escolares, professores e alunos; Avalia a implementação por meio de estudos, pesquisas e pelos resultados dos alunos nas avaliações em grande escala; Participa do Conselho Nacional do ProEMI/FJ e dos Comitês Estaduais do ProEMI/JF.</p>	<p>Possibilita ao PJF a abrangência nacional por meio do ProEMI e é o responsável pelo fomento do ProEMI/JF por tempo indeterminado.</p>	<p>Executa e/ou acompanha todas as etapas de implementação do ProEMI/JF, desde a formação de profissionais da área da educação até o monitoramento e cobrança de resultados da gestão escolar e do desempenho acadêmico dos alunos nas avaliações em grande escala.</p>	<p>Unidades executoras do ProEMI/JF e responsáveis finais pelos resultados esperados pela política.</p>

QUADRO 4 – TERCEIRA FASE DA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADO ENTRE O MEC E AS SEDUCs COM O INSTITUTO UNIBANCO.

FONTE: Autora

As atribuições dos segmentos que compõem a PPPs são administradas a partir de uma estrutura composta pelo Comitê Nacional, Comitês Estaduais e o Encontro Nacional de Coordenadores. Os dois Comitês e o Encontro são chamados pelo IU de “governança” do ProEMI/JF e essa estrutura configura um formato de cogestão público-privado para a referida política.

Segundo o Relatório de Atividades de 2014, as composições e finalidades de cada parte integrante da “governança” do ProEMI/JF, são as seguintes:

Comitês Nacionais	Comitês Estaduais	Encontro Nacional de Coordenadores
com a presença do Secretário de Educação Básica do MEC, dos Secretários de Educação dos estados participantes do projeto e do superintendente do Instituto Unibanco, com o objetivo de acompanhar e alinhar as ações previstas e realizadas, além de deliberar pautas gerais do ProEMI/ JF. Um desses comitês contou com a presença de Henrique Paim, Ministro da Educação.	no Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul e Pará com a presença do(a) Secretário(a) de Educação, do coordenador do ProEMI/JF no estado, de representantes estratégicos da Secretaria de Educação e representantes do Instituto Unibanco. No Piauí aconteceu um Comitê Estadual.	que reuniu técnicos das cinco secretarias estaduais de educação participantes do ProEMI/JF em São Paulo (SP), com o objetivo de acompanhar o andamento da implementação do projeto nos estados e promover a troca de experiências.

QUADRO 5 – COMITÊ NACIONAL E COMITÊS ESTADUAIS DO ProEMI/JF  
 FONTE: retirado do Relatório de Atividades do Instituto Unibanco (2014b, p. 23),

A organização exposta, no quadro acima, revela as facetas da cogestão público-privado no processo de implementação e monitoramento dessa política. Pois, o IU, representante do setor privado, passou a definir o conteúdo e controlar a sua efetivação, enquanto que o MEC é o financiador dela. As SEDUCs oferecem contrapartidas, como a equipe responsável pela implementação da política, e acompanham a implementação ao lado o IU. As escolas são as executoras da proposta e devem apresentar os resultados esperados pelo IU.

Na fase de disseminação do ProEMI/JF, as SEDUCs

[...] se encarregam da gestão direta do projeto nos estados, sendo os recursos financeiros oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o repasse dos recursos de responsabilidade do MEC, que o faz através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O Ministério da Educação e o Instituto Unibanco assumem papéis diferenciados em relação à coordenação do ProEMI/JF. O MEC coordena o ProEMI e o Instituto o JF, de maneira que as ações propostas pelo JF estejam em acordo com as regulamentações que orientam o ProEMI. O papel do Instituto Unibanco na disseminação é realizar a orientação técnica e a formação das equipes responsáveis pela organização, orientação e execução do projeto no estado (Coordenador do ProEMI/JF no estado, Supervisores do ProEMI/JF do estado, Técnicos de apoio à gestão e Gestores escolares). Dessa forma, o Instituto oferece consultoria técnica diretamente à Coordenação do ProEMI/JF no estado, através de seus gestores locais e realiza um Curso de Formação “Gestão Escolar para Resultados” para a equipe executora da Secretaria de Educação (supervisores e técnicos de apoio à gestão) e para os gestores escolares (MOFACTO, 2015, p. 37).

A cogestão público-privado, no Brasil, tem assumido diferentes formas, Adrião (2014), ao pesquisar a política educacional “Programa Ensino Integral, que integra o

Programa Educação - Compromisso de São Paulo”, identificou a presença do Instituto de Co-Responsabilização pela Educação (ICE) na gestão da escola pública. Trata-se de um padrão de gestão inspirado no modelo das escolas *charters*, uma vez que os recursos financeiros destinados pelo poder público para escolas passam a ser administrados pelo setor privado (ADRIÃO, 2014).

A cogestão público-privado, tanto no caso do modelo proposto pelo IU quanto no modelo inspirado nas escolas americanas, pressupõe a primazia do setor privado na direção da escola pública.

A forma de cogestão para o interior da escola, por meio do Grupo Gestor, e/ou no contexto da gestão da política, por meio dos Comitês, demanda um processo de formação da equipe de profissionais das SEDUCs, gestores escolares e professores.

Mofacto (2014) analisa a formação de supervisores do ProEMI/JF, nos estados do Ceará e de Mato Grosso do Sul, entre 2011 e 2012. Nesse período, o ProEMI já estava em andamento fazia 3 anos. Para a autora,

Não houve modificações em nenhuma das duas propostas para o desenvolvimento em conjunto: o foco do ProEMI permaneceu na inovação do currículo do Ensino Médio e o do JF no desenvolvimento de uma gestão escolar voltada para resultados. O que observamos é a tentativa de complementaridade entre as duas propostas (MOFACTO, 2014, p. 39).

Observamos que o Documento Orientador do ProEMI não foi alterado para incorporar o PJF, pois esse documento é destinado para o cenário nacional, portanto, para os estados que não desenvolvem o PJF. Porém, do ponto de vista do desenvolvimento do ProEMI/JF, essa política é desenvolvida de acordo com os fundamentos do PJF.

Mofacto (2014) menciona que a SEDUC do Mato Grosso incorporou o ProEMI/JF como parte das suas responsabilidades e ações na área da educação, a saber:

É importante destacar que o Mato Grosso do Sul é o único dentre os seis [aqui a autora também faz referência a São Paulo] estados que apresenta supervisores exclusivos para o acompanhamento do ProEMI/JF. Na maior parte do tempo esses supervisores trabalham na mesma sala na SED, em Campo Grande. Uma vez por semana a Coordenação do ProEMI/JF no Mato Grosso do Sul realiza reunião com todos os supervisores para tratar dos assuntos do programa e alinhar o trabalho do grupo. Além disso, os supervisores realizam vistas periódicas às escolas, geralmente duas vezes ao mês. (id., *ibid.*, p. 45).

No caso do Mato Grosso do Sul, segundo Mofacto (2014), a SEDUC disponibiliza um supervisor com exclusividade para monitorar a implementação do ProEMI/JF.

Em 2012, no estado do Ceará, a SEDUC/CE criou normativas como a Lei n.15.190, de julho 2012 e a Portaria n. 0721, de 27 de agosto de 2012, para ofertar bolsas de monitoria para alunos das escolas do ProEMI/JF e bolsas de tutoria para graduandos trabalharem as metodologias oriundas do projeto do IU (id., ibid).

No caso dos dois estados, notamos os executivos estaduais criando mecanismos de implementação da política, a partir das demandas do PJJ. A PPP entre SEDUCs-IU revela, portanto, que além da adequação do ProEMI ao conteúdo do PJJ, ocorreu a adequação da organização da SEDUC para implementação do projeto do setor privado.

Esse processo de adequação do Estado para atender as demandas do setor privado no processo de PPPE, é interpretado por Robertson e Verger (2012, p. 1143) como “[...] o guarda-chuva perfeito, pois enquanto o propósito subjacente e as lógicas de gestão da educação são garantidos de acordo com a lógica de mercado, dada a presença do setor privado como responsável pela oferta [projeto], o Estado assegura o ambiente político favorável e, o mais importante, o seu financiamento”.

Sobre a formação de supervisores do ProEMI/JF, Camargo (2015, p. 9) analisou o impacto da rotatividade de supervisores nos cursos ofertados pelo IU e identificou o seguinte problema: “[...] há uma descontinuidade nesta formação, pois uma vez ofertado um módulo, o mesmo não se repete. Portanto, quando ocorre a troca de um destes profissionais, o substituto não terá a oportunidade de cursar os módulos que já foram ofertados”.

Nesse sentido, o estudo do autor nos demonstra, entre outros aspectos, que na medida em que o ProEMI/JF fortalece a sua estrutura para se fazer valer como política nacional para o Ensino Médio, necessariamente também se depara com os limites característicos da implementação de qualquer política pública, ou seja, as contradições entre o planejado e o executado.

A forma e o conteúdo da formação ofertada pelo IU aos supervisores, também é identificado por Camargo (2015) como problema a ser enfrentado pelo IU. Nesse sentido, o autor destaca que os supervisores

[...] não utilizam os conteúdos das formações, estando muito presos à prática diária, realizando pouca reflexão sobre a mesma. Assim, temos outra hipótese, a de que as formações podem não estar oportunizando isso a eles, o que pode ser um indício de que os conteúdos das formações precisem ser revisados [...].

[...].

Os módulos foram pensados e elaborados pelo Instituto Unibanco de modo a serem dependentes entre si, ou seja, a princípio para entender o conteúdo de um é necessário ter cursado o anterior, seguindo um roteiro formativo pré-determinado; assim, quando um supervisor não participa de um dos módulos tem dificuldade em acompanhar o módulo subsequente. Desta maneira, a primeira proposta trata-se de uma reformulação dos módulos de formação em GEpR, de modo que sejam menos interdependentes (Id., *ibid.*, p. 54-57)

Entre outras questões, o estudo do autor nos reporta à seguinte problematização: seria o padrão de formação dos profissionais de educação, instituído pelo ProEMI/JF e, divulgado pelo IU como um modelo testado e aprovado, a demonstração de que essa política que “preza pela eficiência e eficácia” da escola pública, por sua vez, tem a sua própria “eficiência e eficácia” colocadas em prova ao se deparar com as contradições da escola pública e com os processos de formação dos profissionais da educação.

Do ponto de vista do conteúdo da GEpR, o estado de Goiás<sup>71</sup> apresentou o “Pacto pela Educação” (2013) de Goiás. Essa proposta nos serve de fonte para

---

<sup>71</sup> De acordo com o que mencionamos no início do texto, o recorte da pesquisa do ProEMI/FJ é referente ao mandato governamental de 2011-2014. Pois, corresponde às ações específicas de um governo estadual e coincide com o primeiro ano, “ano zero” de implantação do PJE nos estados, com exceção do Piauí que teve o “ano zero” do PJE em 2012.

Isto posto, apenas indicaremos nessa nota algumas menções ao caso de Goiás, menções que servem de tema para futuras pesquisas e que atualmente estão disponíveis no site da SEDUC/Goiás, são elas: Em Goiás, no primeiro ano do segundo mandato consecutivo do governador Marconi Perillo (PSDB), a professora Raquel Teixeira foi escolhida para ocupar a pasta da educação. Sendo assim, na nova gestão de Perillo (2015-2018), a atual Secretária da Educação recebeu a incumbência de formatar e implementar, inicialmente em 23 de escolas da rede pública de Goiás, uma proposta de gestão escolar compartilhada. Para tanto, a SEDUC elegeu como instituição “parceira” para administrar as finanças e a estrutura dessas escolas, as Organizações Sociais (OSs). A escolha pela gestão compartilhada e pela presença de uma OS na administração da escola pública, tem sido alvo de protestos no estado. Tanto é que, em 2015, 25 escolas de Goiás foram ocupadas por estudantes ( <http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/home.aspx> 2015).

O estado de Goiás, a exemplo da experiência de Pernambuco, é mais um estado a implantar a gestão escolar compartilhada com instituições privadas, sendo que esta passa a ser responsável pelos rumos administrativos da escola pública. Tal modelo de gestão se coaduna com a lógica da eficiência, da otimização de recursos e da busca por melhores resultados no desempenho acadêmico dos alunos nas avaliações em grande escala, especialmente, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Sendo assim, é uma lógica que se identifica com a perspectiva defendida pelo PJE e que representa veemente a intervenção privada no contexto da escola pública.

Nesse sentido, consideramos que a concepção que norteou o Pacto pela Educação, em Goiás, toma a forma de gestão escolar compartilhada entre escola pública e Organização Social.

O modelo de gestão escolar adotado por Goiás, por sua vez, assemelha-se ao modelo americano das escolas *charters*.

demonstrar as aproximações do conteúdo da gestão escolar desse estado com os fundamentos da GEpR, do IU.

No documento sobre o “Pacto pela Educação”, são apresentadas as questões referentes ao perfil dos profissionais da educação com base na ideia de líder, especialmente, o perfil do diretor de escola. O documento do referido Pacto apresenta também a sugestão de otimização de “gastos” com as escolas; a perspectiva de desenvolver a excelência em gestão por meio de critérios de eficiência que resultem no melhor desempenho dos alunos em avaliações em grande escala; um perfil de gestor escolar com base no conceito gerencial de “líder”.

A liderança, lógica seguida por vários gerentes e/ou demais encarregados de comandar setores e atividades de empresas privadas, como já vimos, está na proposta do PJJ. Sob esta ótica, o IU propõe e realiza cursos de formação de “diretores líderes”, assim como algumas SEDUCs, por iniciativas próprias, também ofertam tais cursos, como observamos na proposta da SEDUC/GO e noticiado pela SEDUC/CE:

Os diretores das 100 escolas de ensino médio regular, do Programa Ensino Médio Inovador/ Jovem de Futuro, participaram, nos dias 21 e 22/08, da 4ª etapa de Formação em Gestão e Desenvolvimento de Liderança, realizada no Condomínio Espiritual Uirapuru - CEU, em Fortaleza, sob a orientação do Coaching, Pádua Campos, psicólogo de formação.

Promovida pela Secretaria de Educação, esta formação consolida uma das iniciativas da SEDUC na perspectiva de trabalhar nestes gestores o desenvolvimento de competências inerente a um líder eficaz.

“As formações de Coaching contribuem muito com o meu lado pessoal, isso vai resultar na melhoria para a escola”, declarou Maria do Socorro Nogueira de Paula, diretora do Liceu do Conjunto Ceará. Para ela os encontros com os diretores de outras escolas são muito positivos, uma vez que são também uma forma de um ajudar o outro na gestão e de dividir as conquistas (CEARÁ. SEDUC, 2012a).

No estado do Pará, a Lei nº 7.855, de 12 de maio de 2014, disciplina o processo de eleição direta para Diretor e Vice-Diretor de unidade escolar da rede estadual de ensino. Sobre as questões regulamentadas pela referida Lei, o então Secretário de Educação do Pará, Seixas Lourenço, teceu os seguintes comentários em matéria publicada no “Amazônia Jornal”, em 7 de outubro de 2014 (s/p):

Para o secretário de Educação do Pará, Seixas Lourenço, “a eleição de dirigentes das escolas estaduais inauguram um novo ciclo.” Qualificação e gestão por resultados estão entre os pré-requisitos para os candidatos. “Os diretores eleitos terão de fazer cursos de gestão e cumprir metas de gestão,

com avaliação pela Seduc, como condição para qualquer outra futura candidatura”, ressalta o secretário (PARÁ. SEDUC, 2014a).

Nesse sentido, o então Secretário Lourenço, ao fazer referência à gestão de resultados, mostrou que os princípios subjacentes à lei acima mencionada se atrelam à GEpR, portanto, a mesma perspectiva disseminada pelo PJJ. Assim como a “gestão por resultados” define um dos critérios para uma possível reeleição do gestor, isto é, o diretor que for considerado incapaz de produzir os resultados esperados pela SEDUC, ficaria impossibilitado de concorrer novamente à direção da escola.

A ideia de diretor líder, portanto, tenta transparecer que a gestão gerencial é democrática, pois o “gestor líder” é aquele capaz de envolver o coletivo em prol de objetivos comuns. No entanto, as práticas, que se relacionam com essa concepção de gestão, têm demonstrado que a dimensão política da gestão é minimizada em detrimento de um conjunto de técnicas voltadas para resultados imediatos, representados pelos desempenhos dos estudantes nas avaliações em grande escala.

Isso nos indica que a aplicação da “gestão de cunho gerencial” cerceia os elementos que compõem a gestão escolar democrática, portanto, ambas não podem ser igualadas conforme anunciam os discursos sobre a chamada Gestão Escolar para Resultados.

A ideia de que com a gestão gerencial se tem a gestão democrática, tem sido desmistificada por pesquisas como a realizada por Oliveira (2010), com gestores escolares de Belo Horizonte, no período em que Minas Gerais adotou a concepção de gestão pautada na “Qualidade Total”. A autora constatou que as tarefas atribuídas aos diretores

[...] aumentaram as exigências de que o diretor conseguisse fazer render os recursos recebidos pela escola, ou mesmo os multiplicasse buscando contribuições junto à comunidade e às empresas ou, ainda, procurando soluções criativas para burlar os orçamentos e melhor redistribuí-los segundo as necessidades específicas.

Essas tarefas foram intensificando o caráter administrativo da função de diretor escolar e retirando-lhe tempo para dedicar-se à outras dimensões da sua função, contraditoriamente aquelas que mais são valorizadas por ele, por seus pares, pelos discursos oficiais e pela literatura específica. É curioso observar que à medida em que as dimensões políticas do perfil do diretor passaram a ser valorizadas, em detrimento de um comportamento mais técnico e burocrático, ampliaram-se suas obrigações administrativas, o que na prática resultou em um cerceamento de muitas das suas atividades políticas (Id., Ibid., p. 142-143).

Nas constatações da autora, notamos que o perfil do gestor escolar se aproxima do perfil de um gerente empresarial, especialmente a partir da função que lhe é atribuída no sentido de gerir a escola com menos recursos e com mais resultados, sob a ótica do “custo-benefício” que tem se intensificado nos discursos do setor privado, a fim de justificar a ineficiência da gestão da escola pública e a eficiência da gestão gerencial, semelhante às justificativas utilizadas pelos defensores da escola privada como contraponto à escola pública, conforme observamos no primeiro capítulo.

Como já abordamos no terceiro capítulo, a GEpR pressupõe uma classificação por “mérito” para diretores, professores, alunos e escolas, de acordo com o cumprimento ou não das metas estipuladas. Se as metas forem atingidas, a escola passa a ser modelo para as demais instituições e os profissionais ou alunos que vierem a se “destacar”, tornam-se referências para os demais profissionais e estudantes. Se a escola, profissionais da educação e alunos, não atingirem as metas, tendem a sofrerem sanções que no caso das escolas pode chegar a diminuição ou corte de recursos financeiros. No caso dos alunos, a constatação do seu “sucesso” ou “fracasso escolar”.

Nos cinco estados em questão, notamos o fortalecimento dos princípios meritocráticos, perspectiva privada, em detrimento da diminuição dos princípios democráticos, perspectiva pública, nos processos de gestão escolar sugeridos por eles. No caso do estado de Goiás, a meritocracia está nas diretrizes do “Pacto pela Educação”, isto é, na “valorização da carreira do profissional da educação” é citada a necessidade de rever os mecanismos de promoção dos profissionais para deixá-los mais “objetivos e meritocráticos” (<http://portal.seduc.go.gov.br>).

No Pacto pela Educação de Goiás, especificamente, no “Programa de Suporte às Escolas Vulneráveis”, oferece-se bônus aos “bons professores” para que trabalhem nas escolas consideradas vulneráveis, sendo assim, o Pacto pela Educação de Goiás sugere a seguinte estrutura de “reconhecimento e remuneração por mérito”:

O Governo de Goiás tem iniciado uma grande frente de meritocracia nas suas diversas instâncias. A Secretaria de Educação também acredita na importância do reconhecimento dos bons profissionais, que se esforçam e conseguem obter resultados que melhoram a aprendizagem dos alunos. A meritocracia deve ocorrer em forma de reconhecimento financeiro, por meio

das bonificações, e de reconhecimento social, evidenciado os servidores que mais merecem. Este fenômeno irá gerar uma disseminação dos bons exemplos e das boas práticas, construindo um ambiente de busca pela excelência e cultivo de bons valores para a educação (<http://portal.seduc.go.gov.br>).

A proposta do Pacto pela Educação de Goiás, especifica as formas de premiações e reconhecimentos para os envolvidos na educação estadual: "bônus para servidores"; "Prêmio Escola"; "Poupança aluno" e "Educadores do ano".

No documento de atualização do Referencial curricular para a Educação Básica", do Mato Grosso do Sul, as aproximações com alguns fundamentos do PJF, são notadas logo na apresentação do documento, na fala da então Secretária de Estado da Educação, Maria Nilene Badeca da Costa:

Consideramos que todos que nela trabalham, dentro de suas funções e responsabilidades, devem estar plenamente envolvidos com o processo de construção desse compromisso, única forma de criar uma **escola eficaz, com foco nos resultados efetivos do trabalho institucional** e sintonizada com a política educacional atual que, visivelmente, volta-se para a inclusão social e a contínua melhoria do ensino e da aprendizagem.  
(MATO GROSSO DO SUL. SEDUC, 2012, p. 5) [Grifos nossos].

A ótica de que a "escola é eficaz", se melhorar os seus resultados nas avaliações externas, conforme anuncia o Referencial Curricular da Educação Básica do Mato Grosso do Sul, coaduna-se com a proposta teórico-metodológica do IU, sustentada pela ideologia da meritocracia e pela teoria do capital humano.

Consideramos no terceiro capítulo, que um dos conceitos atuais que se agregaram à teoria do capital humano, é a ideia de protagonismo juvenil.

No documento do Mato Grosso do Sul, a concepção de protagonismo aparece como um pressuposto curricular, como demonstra o excerto abaixo:

A participação dos jovens nas decisões foi ignorada durante muito tempo. Porém, essa situação vem se transformando no contexto da atual sociedade, que estimula cada vez mais sua participação nas decisões, por meio do protagonismo juvenil, que é a participação consciente e a capacidade de interferir nos acontecimentos, exercendo um papel decisivo e transformador no contexto de vida individual e social.  
Na intenção de fortalecer o protagonismo juvenil na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, este Referencial foi pensado de modo que a escola e os professores possam planejar suas ações pedagógicas em conjunto com os estudantes, atendendo a interesses comuns.  
Os assuntos, conteúdos e temas trabalhados com os estudantes devem prioritariamente possibilitar o desenvolvimento de temáticas que podem ser abordadas por vários componentes curriculares de forma interdisciplinar, e também proporcionar ações fora do ambiente escolar por meio de

parcerias com outras instituições (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 22-23).

De fato, consideramos como um avanço a oferta de condições para a participação do jovem nos mais diversos espaços sociais, mas a nossa problematização se volta para responsabilização do jovem como dono do próprio destino e único responsável pelo seu desempenho na escola e na própria vida.

Sob esta ótica, portanto, mudar a sua condição social, econômica e educacional se resume a uma questão de força de vontade e de capacidade de ter "iniciativa inovadora", ou ainda, se resume a sua capacidade de ser um "jovem de futuro" ou não, sendo assim, é um conceito que aprofunda no contexto da formação humana uma perspectiva excludente e de interesse privado.

De modo geral, consideramos que as SEDUCs dos cinco estados que atualmente desenvolvem o ProEMI/JF possuem políticas e/ou ações que demonstram aproximações com o ProEMI/JF, o que significa que as Secretarias, além de angariarem recursos financeiros via o projeto do Instituto Unibanco, também encontram no ProEMI/JF similaridade com as suas propostas, o que tendem a fortalecer a forma-conteúdo do projeto do IU.

Da mesma maneira com relação às PPPs, notamos que são práticas comuns às SEDUCs analisadas, o que facilitou um acordo das Secretarias com o IU. O vídeo sobre o "Pacto pela educação do Pará. Levante essa bandeira"<sup>72</sup>, disponibilizado no canal *youtube*, explicita o interesse do estado em realizar parcerias com o setor privado, assim como conclama-o a participar da educação pública, conforme o trecho do vídeo que descrevemos abaixo:

Pacto pela educação do Pará. É com ele que nós vamos vencer o desafio de transformar a educação do nosso Estado. Pra isso, toda a sociedade está convocada. A partir de agora, o desafio passa a ser de todos nós. O Pacto não é um projeto de governo. É uma ação de Estado, pois avança além dos governos, envolvendo esforço integrado e a colaboração de muita gente: escolas, pais, professores, alunos, igrejas, entidades, artistas, empresas e organismos internacionais, eu e você somando esforços e levantando a mesma bandeira. Hoje, a nossa educação básica precisa melhorar e todas as escolas, nos quatro cantos do Pará tem que acompanhar esse movimento [...].

---

<sup>72</sup> Para o desenvolvimento do "Pacto pela Educação do Pará", o estado também estabelece parcerias com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Nesse Pacto, contam como parcerias da SEDUC/PA, Instituto Synergos, Instituto Natura, Fundação Itaú Social, Instituto Unibanco, Fundação Telefônica, Itaú BBA, Tora Brasil e Fundação Vale (FUNDAÇÃO VALE, 2014).

As empresas também terão papel importante, apoiando, ajudando a manter e sendo madrinhas das escolas e poderão abrir a porta para o menor aprendiz. Toda a empresa quer crescer e se desenvolver, para isso, precisa de capital humano qualificado.

Investir na educação é um bom negócio, mas tem de começar desde os primeiros dias de escola. É no ensino fundamental que se lança a base a construção do bom profissional.

Um ensino de qualidade é que segura a criança na escola e evita a evasão. (<http://www.youtube.com/watch?v=1yWd0nDm1w0>)

Diante da disponibilidade do Estado em fazer parcerias com o setor privado e das investidas do empresariado brasileiro no contexto da escola pública, corroboramos a reflexão de Krawczyk (2014d) ao fazer referência as questões atuais sobre a gestão escolar, a função social da escola e a formação humana a ser ofertada por ela:

Hoje, retomar o debate em torno das possibilidades de decisão da comunidade escolar e da autonomia pedagógica da escola é tarefa cada vez mais complexa porque outros aspectos devem ser incorporados na análise da situação. É o caso da influência dos sistemas de avaliação institucional nos processos de ensino, como também da influência de diferentes setores da sociedade que colaboram com as escolas, ampliando sua oferta educativa, incentivando mudanças na gestão institucional e/ ou melhorando sua infraestrutura. [...].

Sem dúvida, a escola precisa mudar e reencontrar seu lugar como instituição cultural, frente a mudanças macroculturais, sociais, políticas e não apenas transformações econômicas. Uma mudança que não seja uma simples adaptação passiva, mas que busque encontrar um lugar próprio de construção de algo novo, que permita a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo: construir a capacidade de reflexão. Assim, seguramente, a escola estará no caminho de recuperar seu caráter cultural, e o docente, o reconhecimento da sociedade, particularmente, o reconhecimento dos jovens (Id., *Ibid.*, p. 93-97).

Consideramos também que na medida em que a proposta de perspectiva privada se depara com a realidade da escola pública, as contradições entre público e privado, apesar da ideia harmoniosa transparecida pela parceria do público com o privado, tendem a ser explícitas nesse contexto, especialmente, por meio de dificuldades e/ou limites na implementação da política pública com conteúdo oriundo do setor privado.

Devido às contradições entre público e privado, entendemos ser possível o fortalecimento do sentido público de ser para todos tanto na forma, como no conteúdo da política pública para o Ensino Médio. Nessa direção, identificamos a possibilidade de o ProEMI retomar a concepção de formação humana integral e de gestão escolar democrática como formas e conteúdos predominantes.

## **Síntese do capítulo**

No presente capítulo, retomamos a discussão sobre Estado, público e privado, a fim de localizarmos as PPPs estabelecidas entre MEC-IU e SEDUCs-IU.

Posteriormente, analisamos as aproximações entre os fundamentos do ProEMI/JF com as políticas e demais ações das SEDUCs dos estados do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Para e Piauí.

Com isso, evidenciamos que tais aproximações são dadas a partir da ideologia meritocrática, da teoria do capital humano e de princípios gerenciais presentes na concepção de gestão escolar. São concepções que não são introduzidas pelo IU, mas que fazem parte das ações das SEDUCs, sendo que o projeto do IU as fortalece.

## CONCLUSÃO

A temática, que norteou o nosso estudo, foi a relação público-privado no contexto do imbricamento entre Programa Ensino Médio Inovador e o Projeto Jovem de Futuro, a partir dos recortes analíticos das concepções de formação humana e de gestão escolar.

Diante dela, levantamos duas questões principais para nossa pesquisa. Foram elas: Quais as formas/conteúdos que assume o ProEMI em decorrência de seu imbricamento com o PJF? Que concepções e práticas formativas e de gestão resultam da relação público-privado que caracteriza esse imbricamento?

Para respondê-las, partimos de três premissas: a primeira considerou os sentidos elementares de público e privado como antagônicos e como elementos coexistentes de uma mesma relação. Público foi entendido a partir do significado de “ser para todos” e também pelo vínculo desse conceito com as ações do Estado. Privado foi definido como restrito, particular, individual; a segunda premissa partiu do conceito de Estado ampliado e localizou a compreensão sobre a relação público-privado no contexto da sociedade política e sociedade civil; a terceira premissa levou em conta o conceito gramsciano de hegemonia para analisar os motivos que levam o empresariado brasileiro a legitimar e intensificar a sua cultura por meio das políticas públicas.

Nossas análises também partiram do pressuposto de que as PPPs são expressões da relação público-privado, sendo que elas tendem a aprofundar as contradições entre as duas dimensões, pois, em geral, nos acordos entre o setor público e o setor privado, os interesses privados são predominantes aos públicos, conforme a análise do ProEMI/JF evidenciou e, de acordo com as formas e conteúdos desenvolvidos pelo empresariado brasileiro para a intervenção na educação pública, apresentados no primeiro capítulo.

No decorrer dos quatro capítulos, apresentamos dados e argumentos a fim de responder as nossas indagações de pesquisa e que estão sintetizados abaixo:

No primeiro capítulo, apresentamos os principais conceitos que nortearam a nossa análise e a nossa compreensão sobre a relação público-privado. Para tanto, nos valem dos conceitos gramscianos de Estado, hegemonia e intelectuais orgânicos.

Para localizarmos a relação público-privado no contexto da educação

brasileira, realizamos uma incursão pelos seus principais marcos históricos, especialmente, a partir das discussões sobre direito à educação e liberdade de ensino; a disputa de recursos financeiros públicos entre escola pública e escola privada.

A partir da Reforma do Aparelho do Estado brasileiro, iniciada nos anos de 1990, a relação público-privado, no contexto educacional, tem apresentado um conjunto de (re)arranjos de formas e conteúdos entre o setor público e o setor privado e o setor “público não-estatal”. A partir desse período se intensificou a intervenção do empresariado na educação pública por meio de ONGs, OS, OSCIPs, Fundações, Institutos entre outras instituições.

Atualmente, o Todos pela Educação é a principal organização do empresariado brasileiro que representa as suas intenções diante da educação pública. A junção dos projetos das instituições mantenedoras do TPE demonstra que o empresariado trabalha em diferentes etapas da educação básica, educação superior e modalidades da educação. Cria uma espécie de “sistema de educação” paralelo ao oficial que ora se articula às políticas públicas já existentes e/ou sugere a elaboração de outras. Ora desenvolve ações independentes às políticas educacionais, inclusive, desconsiderando normativas legais como as resoluções curriculares.

No segundo capítulo, identificamos elementos da relação público-privado nos contextos dos governos federais de governos Lula da Silva e governo Dilma Rousseff, pois foi no decorrer desses governos que surgiram as propostas que antecederam e criaram o ProEMI.

Consideramos que a vinculação entre MEC-IU, conseqüentemente, entre ProEMI e PJJ, em 2011, não foi um caso isolado de parceria entre público e privado no tocante à política educacional, contraditoriamente, nesses governos ocorreram políticas que percorreram sentidos contrários aos propalados pela perspectiva privada. Por isso, antes de adentrarmos nas questões do ProEMI, optamos por contextualizá-lo a partir das tensões estabelecidas entre perspectivas privadas e perspectivas públicas no âmbito das definições de outras políticas educacionais. Isso como forma de demonstrar que o ProEMI/JF não é um caso isolado de interferência do empresariado brasileiro na educação pública no contexto desses governos.

Para tanto, tomamos com exemplos, as seguintes políticas: Compromisso

Todos pela Educação – PDE e o Documento preliminar do Pátria Educadora como manifestações de propostas predominantemente de interesses do setor privado; o Ensino Médio Integrado como proposta que se coaduna com princípios públicos no sentido de ser para todos.

Após essa contextualização e a apresentação das discussões que antecederam o ProEMI, analisamos as quatro versões do Documento Orientador do ProEMI, à luz da relação público-privado, no que se refere às concepções de formação humana e de gestão escolar. A partir dessa análise, indicamos também, os elementos presentes nos Documentos Orientadores que se aproximam de perspectivas da educação pública e, contraditoriamente, os elementos que os documentos apresentam que permite a sua aproximação de perspectivas privadas d educação como é o caso do PJF.

Com relação ao ProEMI, consideramos a análise das suas concepções de formação humana e gestão escolar no contexto dos Documentos Orientadores do Programa, versões de 2009, 2011, 2013-2014.

Identificamos que a concepção de formação humana integral é a principal orientação teórica para as mudanças curriculares sugeridas pelo Programa. Essa orientação ganhou concretude no contexto do ProEMI a partir da aprovação das novas DCNEM. Tais Diretrizes consideram a formação humana integral politécnica como base para o Ensino Médio.

No que tange à gestão escolar, os Documentos Orientadores do ProEMI sugerem a gestão democrática, porém não a aprofundam como norte teórico-metodológico do programa e dos redesenhos curriculares. Compreendemos que a superficialidade na definição da concepção de gestão escolar também foi um elemento que contribui para a inserção da concepção gerencial no contexto dessa política.

No terceiro capítulo, analisamos os principais motivos que fundaram o Instituto Unibanco e os elementos que estimularam o seu desenvolvimento até o atual momento histórico.

Identificamos a trajetória do PJF até o momento em que ele passa a ser reconhecido como política pública. Como parte do estudo sobre o projeto, analisamos os fundamentos teóricos e as principais formas que ele desenvolve para se efetivar como política na escola pública. Para tanto, nos detemos nas suas concepções de formação humana e gestão escolar.

Notamos que os principais fundamentos do PJJ estão estruturados na ideologia da meritocracia, teoria do capital humano e gestão gerencial. São perspectivas ideológicas que servem de estratégia teórico-metodológica para a implementação do projeto e para a intensificação da cultura empresarial como consenso no processo de formação de jovens.

No quarto capítulo, retomamos o nosso entendimento de que as PPPs são manifestações da relação público-privado, e, em geral, aprofundam as contradições entre público e privado, especialmente, porque nessas parcerias ocorre um predomínio da dimensão privada em detrimento da minimização da dimensão pública.

Com base nessa compreensão, analisamos a relação entre MEC-IU e SEDUCs-IU, no tocante ao imbricamento entre ProEMI e PJJ.

Com base na análise de algumas políticas e ações das SEDUCs dos cinco estados que desenvolvem o ProEMI/JF, identificamos os seus principais motivos para a adesão ao PJJ, sendo que além do interesse pelos recursos financeiros, notamos que existe uma aproximação de conteúdo e forma das ações das cinco SEDUCs com a proposta do IU.

Analisamos também as tensões que existem em decorrência do imbricamento entre ProEMI e PJJ, as concepções e práticas dessa política no que se refere à formação dos jovens e à gestão da escola pública resultantes da relação público-privado estabelecida entre os executivos federal e estaduais com o IU.

As análises desenvolvidas no decorrer desses quatro capítulos nos conduziram para a elaboração da seguinte tese:

O setor empresarial se apropria da condição de financiamento e de abrangência da política pública nacional para disseminar a sua proposta de educação que, com isso, recebe legitimidade e intensifica o processo de direção cultural e política do empresariado no contexto social; a ideia de que o ProEMI/JF é uma ação para todos, passa a ser desmistificada com base na sua principal orientação teórico-metodológica, a ideologia da meritocracia. Essa ideologia, ao servir de fundamento para a formação dos jovens e para a gestão escolar, estimula a classificação e premiação das escolas e dos estudantes considerados melhores. Por outro lado, essa lógica exclui jovens e escolas identificadas como incapazes de atingirem as metas estipuladas por essa política. Desta forma, o ProEMI/JF minimiza a dimensão pública em detrimento do predomínio da perspectiva privada. Esta

perspectiva conta também com estratégias teórico-práticas, como a teoria do capital humano e a concepção de gestão escolar traduzida na “Gestão Escolar para Resultados”, que intensificam a hegemonia do empresariado no contexto do Ensino Médio. A perspectiva privada sofre tensões por parte de intelectuais e movimentos ligados à defesa da escola pública, com a intenção de evidenciar, no contexto das políticas públicas, concepções de educação que percorrem o efetivo sentido do público de “ser para todos”, como são os casos das concepções de formação humana integral e de gestão escolar democrática. No caso do ProEMI/JF, ainda que o Estado *stricto sensu* tenha contribuído com a intensificação da hegemonia do empresariado no contexto social, é um espaço de disputas entre os diferentes grupos e classe sociais.

Entendemos que os dados e análises desenvolvidas no decorrer dos quatro capítulos, constroem as evidências necessárias para comprovarmos a nossa hipótese de que o ProEMI/JF ganha formalidade por meio das PPPs entre MEC-IU e SEDUCs-IU, com isso, aprofunda as contradições entre público e privado. Comprovamos também que o principal motivo que leva o empresariado a desenvolver ações na educação pública, tem a ver com a sua necessidade de legitimar e de tornar a sua cultura como algo consensual no contexto social, com isso, fortalecer como classe dirigente.

Apresentamos abaixo nossos principais argumentos conclusivos que nos levaram à formulação do enunciado da tese acima mencionada. São eles:

Entendemos que a relação público-privado na educação foi evidenciada durante muito tempo, por meio das disputas entre a escola pública e a escola privada, conforme o quadro histórico que desenvolvemos no primeiro capítulo. A dualidade entre ambas não desapareceu, mas, agregam-se à relação público-privado na educação brasileira, outras formas e outros conteúdos, sendo que a presença do empresariado brasileiro na elaboração de projetos para a educação pública passou a ser um dos arranjos dessa relação.

O empresariado brasileiro, de diversos setores da economia, visualiza na escola pública um profícuo campo para aprofundar a sua cultura como hegemônica no processo de formação humana. Utiliza, também, as instituições escolares para a formação dos sujeitos, conforme os padrões de produtividade e competitividade esperados pelo mercado.

Com relação ao Ensino Médio, a relação público-privado tem se manifestado

também a partir da forma-conteúdo oriunda do imbricamento entre ProEMI e PJF, originando assim uma junção da perspectiva privada de educação com uma política pública de abrangência nacional.

Essa forma-conteúdo é proporcionada devido ao poder econômico advindo do empresariado e as aproximações do Estado *stricto sensu* do mercado, criando para a sociedade política uma perspectiva de “quase-mercado”.

No caso do IU, uma das instituições representantes do maior Conglomerado financeiro da América Latina, se vale do seu poder econômico para exercer influências no âmbito da sociedade política e da educação pública. Atualmente, trata-se de uma instituição que, no contexto empresarial e de alguns governos, é considerada referência nas questões sobre Ensino Médio.

Percebemos e analisamos o potencial de intervenção do IU na educação, em várias situações no decorrer dos capítulos dessa tese, tais como:

- A vinculação do Instituto Unibanco no movimento nacional do empresariado brasileiro, o Todos Pela Educação. Este fato oferece aos projetos do IU uma dimensão nacional e internacional, na medida em que o TPE faz parte da Rede Latino-Americana pela Educação. Rede esta que conta com o apoio da União Europeia e demais organismos de proporção internacional;
- A configuração dos intelectuais orgânicos do IU é outro elemento que potencializa a sua finalidade de ser uma instituição propositora de políticas públicas. São intelectuais que compõem a Governança do IU, com vasta experiência no mundo empresarial nacional e internacional; com formação acadêmica em instituições nacionais reconhecidas como de excelência e em universidades de outros países, principalmente, dos Estados Unidos da América. Alguns intelectuais já ocuparam pastas importantes nos governos federais. Por meio dos seus intelectuais, o IU tem acesso ao MEC e à SAE, ao ponto de participar da elaboração da principal proposta para educação pública, advinda da atual Presidência da República, a versão preliminar do “Pátria Educadora”;
- A estratégia teórico-prática do IU para adentrar a escola pública e abarcar a totalidade da organização do trabalho pedagógico, é identificada por meio do reconhecimento do PJF como uma tecnologia de gestão escolar, reconhecimento este que atesta que esse projeto tem condições de ser desenvolvido por qualquer escola pública brasileira como um instrumento de

gestão escolar.

Ao ser desenvolvido pela escola pública, como uma ferramenta de gestão escolar, o PJJ deixa de se restringir ao Ensino Médio, pois tem o potencial de se instituir como uma perspectiva de gestão escolar para toda a escola, abarcando outras etapas de Educação Básica e modalidades ofertadas pela escola. Com isso, tem o potencial de disseminar seus encaminhamentos teórico-práticos para o currículo escolar, para as formas de avaliação, para as metodologias de ensino e processos de aprendizagem, para a participação da comunidade escolar e, ainda, durante o seu processo de implementação altera a importância do Conselho Escolar, uma vez que cria uma instância acima dele, o Grupo Gestor responsável pelo monitoramento e implementação do projeto.

Entendemos, portanto, que além do poder econômico oriundo do Conglomerado Itaú Unibanco, os elementos listados acima são os principais mecanismos que atribuem ao IU certo grau de intervenção na política pública para o Ensino Médio, assim como são elementos que anunciam a potencialidade de o PJJ ser disseminado como uma política pública de abrangência nacional.

No segundo capítulo, notamos nas versões dos Documentos Orientadores ProEMI (2009, 2011b, 2013 e 2014), algumas manifestações das contradições entre perspectivas educacionais de cunho público e privado, por exemplo, nos textos que foram materializados nessas versões com os seguintes sentidos:

- **Documento Orientador ProEMI 2009:** o texto dessa versão do Documento Orientador demonstra as tensões entre duas propostas distintas de formação, uma oriunda das DCNEM dos anos de 1998 e que direcionou a reforma curricular para o Ensino Médio, a partir de competências e habilidades que consideram o mercado como principal parâmetro, portanto, competências correspondes aos interesses do setor privado. Outra proposta, oriunda das discussões de intelectuais que passaram a compor o MEC e que trouxeram para o centro do debate sobre Ensino Médio, a concepção de formação humana integral e politécnica, concepção esta que tem o trabalho como principal referência.
- **Documento Orientador ProEMI 2011b:** A concepção de formação humana integral politécnica não é mencionada nessa versão do Documento Orientador. Porém, no mesmo ano que esse documento entrou em vigor, ocorreu um movimento de reformulação das DCNEM, em que pese, essa

concepção era retomada como central para o Ensino Médio. Por outro lado, no ano de 2011, foi estabelecido o acordo de cooperação técnica entre o MEC e o IU, a fim de vincular o PJF ao ProEMI.

São esses movimentos que nos mostram perspectivas educacionais em disputa, uma vez que tivemos um grupo de intelectuais, representantes de movimentos e instituições vinculados à defesa da escola pública, reivindicando a inserção da formação humana integral e politécnica nas novas DCNEM e, contraditoriamente, tivemos o IU estabelecendo a parceria com o MEC para transformar o seu projeto em política pública de abrangência nacional. Em 2012, com a aprovação das novas DCNEM, passaram a existir duas possibilidades e dois direcionamentos distintos para o ProEMI, isto é, o de atender a formação humana integral orientada pelas DCNEM, ou, o de oferecer uma formação humana pautada em competências e habilidades sob as orientações teórico-práticas do PJF.

Os estados do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí optaram pela última direção que mencionamos, por isso ofertam o ProEMI/JF. Enquanto que os demais estados desenvolvem o ProEMI.

No entanto, entendemos que a opção por uma ou outra perspectiva não é garantia absoluta de que ela seja desenvolvida, pois nos processos de implementações de políticas educacionais, as escolas estabelecem mediações entre o proposto e o implementado. Portanto, aderir formalmente ao ProEMI ou ao ProEMI/JF não representa garantias de que essas propostas sejam efetivadas plenamente pelas escolas.

Ao que nos parece, o IU também tem apresentado dúvidas sobre a eficiência do seu projeto, pois tem aumentado a sua encomenda por estudos que investigam se o “investimento” feito nas escolas tem apresentado o retorno esperado. Além dos estudos encomendados, a presença de uma rede de monitoramento, a Rede Jovem de Futuro, após o período de implementação do ProEMI/JF, demonstra que o IU percebeu que sem a sua supervisão direta vinculada ao repasse de recursos financeiros, o ProEMI/JF tende a desaparecer das escolas públicas.

Consideramos também que o grande obstáculo que o IU encontra para viabilizar a sua proposta, está na própria natureza do seu projeto que tem como origem a empresa privada. O fato de não considerar a escola pública como referência, nos indica que o ProEMI/JF encontra dificuldades para se efetivar, pois, por mais próximos que possam estar os setores públicos e privados por meio das

PPPs, essa proximidade não elimina as contradições que fazem parte da relação social que constitui a condição pública e a condição privada, ao contrário, essas PPPs aprofundam as contradições entre essas dimensões, uma vez que uma tende a prevalecer, enquanto que a outra dimensão é minimizada.

- **Documentos Orientadores ProEMI 2013-2014:** Nas versões datadas após a aprovação das novas DCNEM, o Programa tende a ser um instrumento indutor de mudanças curriculares que contemplem como norte, a formação humana integral pautada no eixo trabalho-ciência-tecnologia-cultura. No entanto, como já dissemos anteriormente, a versão do Documento Orientador 2014, não é a principal referência para os cinco estados brasileiros que atualmente desenvolvem o ProEMI/JF. Fato que nos motivou a investigar as formas e os conteúdos que passaram a compor o ProEMI a partir do seu imbricamento com o PJF, no que se refere às concepções e práticas formativas e de gestão escolar resultantes da relação público-privado que caracterizou esse imbricamento.

Identificamos que a ideologia da meritocracia, a teoria do capital humano e a gestão gerencial são as principais estratégias teórico-práticas do ProEMI/JF e fazem parte do processo de intensificação da hegemonia do empresariado no contexto social, sendo que a escola pública é considerada pelo empresariado, um dos caminhos para o processo de ampliação da sua direção política.

Tais estratégias teórico-práticas do ProEMI/JF definem a concepção de formação para os jovens do Ensino Médio e de gestão para escola pública, conforme constatações apresentadas abaixo:

a) **Ideologia da meritocracia como diretriz da formação dos “jovens de futuro”:**

A ideologia da meritocracia é orientação teórica essencial da proposta do IU, tanto que o próprio título do seu projeto estimula a configuração de uma hierarquia meritocrática entre “jovem de futuro” e “jovem sem futuro”. Logo, essa proposta incentiva a naturalização da ideia de que alguns jovens terão futuro enquanto que outros não. Nesse sentido, indagamos: qual é o parâmetro que o ProEMI/JF utiliza para identificar o “jovem de futuro”? Com base na análise do projeto, concluímos que o parâmetro utilizado pelo IU, parte da compreensão de que o “jovem de futuro” é aquele com capacidade de melhorar as suas competências em Língua Portuguesa e Matemática e obter bons desempenho nas avaliações em grande escala; com a

capacidade de aprender comportamentos gerais demandados pelo mercado de trabalho

b) **Teoria do capital humano como estratégia para “transformar” os jovens em merecedores de um futuro:** os Relatórios de Atividades do IU, evidenciaram, desde a origem do PJJ e, a partir de 2012, o ProEMI/JF, que a educação do jovem é considerada importante elemento de competitividade entre os países e empresas, assim como é considerada pelo IU o principal mecanismo para a ascensão econômica e a social dos indivíduos. Com base nesses argumentos que o ProEMI/JF tem incentivado os estudantes a não abandonarem a escola, para tanto, busca convencê-los que basta a educação para atingirem a ascensão social e econômica. Uma estratégia para fortalecer esses argumentos, é a de deslocar funcionários do Conglomerado Itaú Unibanco para desenvolverem trabalho voluntário a fim de servirem de exemplos de pessoas bem sucedidas.

Consideramos que a escolaridade é um dos critérios para a inserção e manutenção dos sujeitos nos posto de trabalho, mas a utilização dela como o único critério de uma possível ascensão social e econômica, é uma falácia, pois, existem outros elementos de cunho social e econômico que determinam as questões do emprego nessa sociedade. No terceiro capítulo, mencionamos alguns, tais como: o fato de a força de trabalho, na sociedade capitalista, ser considerada uma mercadoria, logo a capacidade de trabalho dos sujeitos passa a participar de leis econômicas como a da oferta e da procura. Com isso, quanto maior a oferta de mão de obra, menor será o preço pago para ela; não há oferta de vagas de emprego para todos, assim como não existem garantias de que todas as vagas de emprego existentes demandem por trabalhadores altamente qualificados ou com escolaridade, pois, na atual configuração da acumulação de riquezas no capitalismo, os postos de trabalho que exigem maior qualificação tendem a diminuir, enquanto que a maior parte das vagas de trabalho está na periferia desse mercado, conforme demonstra a análise de Harvey (2002).

Na periferia do mercado de trabalho é comum encontrarmos formas precárias e simples de trabalho que, necessariamente, não demandam escolaridade e/ou demandam um curto tempo de formação se comparado ao tempo de formação da mão de obra mais escolarizada.

No sentido de esconder essa realidade determinada pelas relações econômicas capitalistas, que a ideologia da meritocracia e a teoria do capital humano servem de

estratégias teórico-práticas para educar os jovens no sentido de responsabilizá-los exclusivamente pelo seu sucesso ou fracasso escolar e econômico, sendo assim, dissemina-se a falsa ideia de que os jovens que terão sucesso são aqueles que acumularem a maior quantidade de “capital humano”, este será um “jovem de futuro”, por outro lado, o jovem “sem capital” ou com “capital insuficiente” para ser empregado, tende a ser um jovem “sem importância para o futuro”, inclusive, em alguns trechos dos Relatórios do IU, o jovem é responsabilizado pela competitividade econômica do país.

Como já mencionamos, a escolaridade é critério para seleção de mão de obra, mas isso não significa que todos que têm escolaridade conseguirão um posto de trabalho, uma vez que a organização capitalista não permite o acesso de todos ao trabalho remunerado, gerando um constante contingente de mão de obra desempregada.

Com base nessas estratégias teórico-práticas que a proposta do ProEMI/JF sugere que se atinjam as metas de diminuir em 40% os índices de evasão/abandono no Ensino Médio; aumentar o desempenho da escola em 25 pontos na escala do SAEB e minimizar o percentual de estudantes com proficiência abaixo do estipulado para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

No entanto, a teoria do capital humano, desde o seu surgimento, anos de 1950/1960, até o presente momento, serve como fundamento para propostas educacionais oriundas dos setores empresariais. Consideramos que atualmente essa teoria tem sido sustentada por conceitos como os de protagonismo, empregabilidade e empreendedorismo. As duas últimas não são mencionadas no relatórios do IU, com esses termos, mas suas definições estão presentes nos materiais estudados e demonstram uma “atualização” da teoria do capital humano às demandas e noções oriundas do atual modelo de acumulação de riquezas do capitalismo, a acumulação flexível.

São noções que associam à condição econômica do indivíduo à sua capacidade de ser protagonista do seu próprio destino (**protagonismo**), o que envolve a capacidade de encontrar soluções para a sua situação financeira (**empreendedorismo**) e de agregar ao seu “capital humano” um rol de competências capazes de torná-lo empregável nos mais diversos postos de trabalho que venham a ser ofertados pelo mercado de trabalho (**empregabilidade**). Portanto, as

capacidades de ser protagonista, empreendedor e empregável também são condições para se definirem quem será o “jovem de futuro” e o “jovem sem futuro”. Tais noções demonstram que a teoria do capital humano ainda serve de estratégia ideológica para o empresariado, no sentido de intensificar a sua hegemonia no contexto social, especificamente, por intermédio da escola pública.

Portanto, a forma-conteúdo que o ProEMI assume a partir do imbricamento com o PJF, minimiza as possibilidades de uma formação humana integral e igual para todos, sendo assim, o ProEMI/JF como política educacional, não exerce uma finalidade pública, portanto, é uma política com fins privados e que estimula a exclusão e seleção de jovens no contexto educacional e social.

Para efetivar as suas estratégias teóricas, o IU sugere um conjunto de metodologias, que são assim organizadas:

A partir de uma “matriz lógica” a ser desenvolvida pela escola, definem-se metas, estratégias e resultados esperados para a formação dos jovens de Ensino Médio. Para cada meta um resultado, e para isso, uma metodologia específica. Essa forma atribui um grau de racionalização para o trabalho da escola, semelhante aos processos de fabricação de mercadorias e de organização da gerência empresarial.

No entanto, ao se tratar de formação humana, essa lógica racional que está para o ensino e para a aprendizagem pressupõe respostas e/ou resultados imediatos que não levam em conta o tempo, os conhecimentos e espaços esperados para um processo de formação integral. Por isso que, com a vinculação do PJF ao ProEMI, ocorre uma tensão entre a concepção de formação humana integral, predominante no ProEMI, e a concepção por competências apresentada pelo PJF.

Nesse processo, entre concepções antagônicas de formação humana, estão as disputas traçadas por intelectuais a fim de fazer valer como predominante, no contexto da política pública, uma ou outra concepção. Intelectuais estes que ora exercem influências diretas no contexto da sociedade política, ora se fortalecem pelas organizações presentes na sociedade civil. Nos dois sentidos, são intelectuais representantes de instituições vinculadas aos interesses privados ou aos interesses públicos, intelectuais estes que disputam a legitimação das suas propostas no contexto dessas duas esferas do Estado, por isso, o Estado é um espaço de correlação de forças, de disputas entre grupos e classes sociais antagônicas.

No que se refere à gestão da política por meio da parceria público-privado, a partir da constituição do ProEMI/JF, a sua organização passou a ser a seguinte:

**Governo Federal** – oferece a estrutura, financiamento e abrangência nacional para ProEMI/JF;

**Instituto Unibanco** – testa a sua proposta em escolas públicas, recebe a validação do MEC de que o PJJ pode ser política pública; oferece apoio técnico e financeiro durante três anos, período de implementação do projeto, para as SEDUCs e escolas públicas; monitora o desenvolvimento da política durante e após implementação. Sendo que após a implementação, o IU retira das escolas públicas o apoio financeiro; responsável por ditar o conteúdo e a forma da política.

**SEDUCs** – São as executoras do ProEMI/JF e o vinculam com suas políticas estaduais e demais ações; acompanham e supervisionam a sua implementação, para tanto, disponibilizam seus funcionários para esses trabalhos; complementa recursos financeiros; participa e dirige os cursos de formação dos profissionais da educação das escolas do ProEMI/JF; em conjunto com o IU constitui o Comitê Estadual do ProEMI/JF.

**Escola Pública** – principal executora do ProEMI/JF e responsável pelo resultado final da política.

Estas, segundo a proposta do IU, devem trabalhar a partir da lógica da gestão gerencial traduzida na Gestão Escolar para Resultados. Essa perspectiva gerencial é considerada pelo IU como eficiente e em condições de gerar os resultados esperados, por isso, a GEpR seria a responsável pela eficiência da escola pública a ser visualizada nos resultados dos desempenhos acadêmicos dos estudantes nas avaliações em grande escala.

Trata-se de uma concepção de gestão escolar que se resume a um conjunto de técnicas e metas a serem fomentadas pelo diretor escolar, compreendido como um líder da comunidade escolar. Por priorizar as técnicas, é uma concepção de gestão que afasta do contexto do trabalho pedagógico a dimensão política e enaltece a racionalização do trabalho.

No caso da implementação do ProEMI/JF, constitui-se na escola um Grupo Gestor liderado pelo diretor e composto por segmentos da comunidade escolar, sendo que um deles é um representante do Conselho Escolar.

Nesse caso, o Grupo Gestor se posiciona acima do Conselho Escolar. Esse Grupo é responsável pela implementação e acompanhamento do ProEMI/JF no

interior da escola, presta contas à SEDUC e ao IU. Entendemos que o Grupo Gestor caracteriza uma forma de cogestão entre público e privado no contexto da escola, pois o IU dita as diretrizes para a gestão escolar e monitora o desenvolvimento do ProEMI/JF, enquanto que a escola executa a proposta e presta esclarecimentos ao IU sobre o andamento da política.

Contudo, essa forma e conteúdo de gestão escolar que transforma o diretor em um líder que deve motivar a comunidade escolar para obtenção de metas e para a participação nas demandas estruturais da escola, por meio de ações voluntárias, como já dissemos, trata-se de uma concepção de gestão escolar que minimiza a dimensão política e pública da escola, com isso, minimizando a sua função a uma instituição prestadora de serviços educacionais, sob padrões de qualidade empresarial. Portanto, é uma concepção que se diferencia do arcabouço teórico que tem sustentado a gestão escolar democrática.

Percorrer o caminho construído pelo empresariado, um verdadeiro emaranhado de relações, até se chegar à forma-conteúdo da política a ser desenvolvida na escola, talvez tenha sido o maior desafio do nosso trabalho. Pois, a relação público-privado manifestada na forma de parceria entre o MEC-IU e SEDUCs-IU, se diferencia daquelas formas em que o Estado destina recursos para o terceiro setor ou para o público-não estatal executar a sua proposta ou serviços de interesse públicos. Assim como não se trata de uma instituição privada que cria uma oferta educacional paralela à oferta pública, como são os casos das escolas particulares.

Mas, o IU contribui para o desenvolvimento de novas formas da relação público-privado no contexto educacional brasileiro, uma vez que assume o papel de uma instituição produtora de conhecimento para políticas educacionais. Exerce, dessa forma, no conjunto das organizações empresariais voltadas para a intervenção na escola pública, o papel de intelectual orgânico do empresariado para as questões de Ensino Médio.

Para isso, tem como principal objetivo atender aos interesses do empresariado no processo de intensificação da sua hegemonia no contexto social pela via da educação pública. Como mecanismos secundários de operacionalização da sua proposta, para efetivar o seu *modus operandi*, portanto, o IU, representante da sociedade civil, disputa no contexto da sociedade política as seguintes questões:

- Fazer parte dos governos federal e estaduais, como maneira de fortalecer a sua

proposta na direção cultural da sociedade. Por isso, disputam espaços dentro da sociedade política, Executivo e Congresso;

- O IU disputa o fundo público como maneira de financiar o seu projeto de educação, sem que para isso, retire do fundo privado vinculado ao IU, o financiamento da proposta de educação para os jovens que estudam no Ensino Médio;
- Disputa a concepção de educação, para isso, defende uma proposta de formação por competências e habilidades demandadas pelo mercado de trabalho;
- Disputa a identidade e a função do Ensino Médio, como uma etapa de preparação exclusivamente voltada para as avaliações em grande escala e para as demais demandas do mercado de trabalho.

São disputas traçadas no contexto da sociedade civil por meio de instituições representantes de interesses privados, como o próprio IU e demais entidades oriundas do setor privado e organizadas no movimento do empresariado brasileiro, o Todos Pela Educação.

São disputas, muitas vezes traçadas por intelectuais orgânicos representantes de grupos e/ou classes sociais que se aproximam de interesses privados ou interesses públicos.

Se tratando de Ensino Médio, no Brasil, notamos que ao menos duas perspectivas da formação humana têm se evidenciado no tocante às disputas traçadas na formulação e implementação de políticas para essa etapa educacional. Isto é, uma pautada no modelo de competências fortemente difundido nas reformas curriculares dos anos de 1990 e, atualmente reeditada pelos projetos educacionais propostos por instituições representantes do empresariado brasileiro.

Outra perspectiva pautada na formação humana integral e politécnica, proposta por meio da ideia de escola unitária. Em geral, uma proposta defendida por intelectuais e/ou entidades científicas e acadêmicas, ou ainda, movimentos sociais defensores da escola pública.

Ao identificar essas perspectivas no contexto do ProEMI, revelamos também um processo de disputa que envolve, principalmente, a formação dos jovens estudantes do Ensino Médio e a gestão da escola pública.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. BORGHI, Raquel. Parcerias entre prefeituras e esfera privada: estratégia privatizantes para a oferta da educação pública em São Paulo?. In: ADRIÃO, Theresa, PERONI, Vera (orgs.). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 99-110.

\_\_\_\_\_. PERONI, Vera. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília-DF, v.3, n. 4, p. 107-116. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/105/294> f>. Acesso em: 05 de maio de 2014.

\_\_\_\_\_. Escolas *charters* nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 263-282. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24613/15303>>. Acesso em: 12 de junho de 2015.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes padronizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa-Portugal, v.13, p.13-29. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n13/13a02.pdf> Acesso em: 10 de maio de 2015.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Conselhos escolares Espaço de cogestão da escola. **Revista Retratos da Escola**, Brasília-DF, v. 3, n. 4, p. 173-183, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 5 de maio de 2012.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. SILVA, Sidney Reinaldo. La perspectiva epistemológica marxista de Gramsci Y la investigación de políticas educacionales. Su vinculación com el rol de la universidad. In: TELLO, Cesar (Coord. Y compilador). **Epistemologias de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2013. p. 269-297.

ALVES, Gilberto Luiz. A inovação nas práticas educativas das escolas estatais e particulares: subsídios para a discussão da relação entre o público e o privado na educação brasileira. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, Tânia Mara T. da (orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005. p. 99-123.

ANPAE, Associação Nacional de Política e Administração de Educação. **Análise preliminar do documento Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional**, 2015. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/website/noticias/270-analise-preliminar-do-documento-patria-educadora>>. Acesso em: 10 de Dezembro de 2015.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 10 ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2005.

ARAÚJO, José Carlos Souza, O privado e público na história da educação brasileira: da ambivalência ao intercâmbio. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, Tânia Mara T. da (orgs). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005. p. 125-143.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Federalismo cooperativo e arranjos de desenvolvimento da educação: o atalho silencioso do empresariado para a definição e regulamentação do regime de cooperação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, Goiânia-GO, v. 28, n.2, p. 515-531, maio/ago, 2012. Disponível em: <[http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view File/37419/24160](http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/File/37419/24160)>. Acesso em: 20 de maio de 2015.

ARELARO, Lisete Gomes. A não-transparência na relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. In: ADRIÃO, Theresa, PERONI, Vera (orgs.). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008. p.51-66.

ARONSON, Paulina Perla. **El retorno de la teoria del capital humano. Fundamentos en humanidades**. Univesidad National de San Luis, Argentina, ,Año VIII, n. II, (16/2007), p. 9-26, 2007. Disponível em: <<http://fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/articulo-16-9.pdf>>. Acesso em: 12 de abril de 2015.

BARBOSA, Livia. **Igualdade e meritocracia: ética do desempenho nas sociedades modernas**. Reimpressão. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 13-103.

BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo, Sociedade: para uma teoria geral da política**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 9-31

BOITO JUNIOR, Armando. Governos Lula: a nova burguesia nacional no poder. In: GALVÃO, Andréia. BOITO Jr. (orgs.). **Política e classes sociais no Brasil dos anos 2000**. São Paulo: Alameda, 2012. p. 69-104

BONAMINO, Alicia Maria Catalano de. O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos de 1980. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá-PR, n5, p. 253-276, jan/jun. 2003. Disponível em: <[http://www.vdl.ufc.br/solar/aula\\_link/lquim/A\\_a\\_H/estrutura\\_pol\\_gest\\_educacional/aula\\_01/imagens/06/Publico\\_Privado\\_Na\\_Educacao\\_Brasileira\\_2.pdf](http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/06/Publico_Privado_Na_Educacao_Brasileira_2.pdf)>. Acesso em: 24 de agosto de 2014.

BRASIL. LDBEN 4.024/41. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 1961. Disponível em: <<http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 15 de

dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_. LDB 5.692/71. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acesso em: 15 de dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao compilado.htm)>. Acesso em: 15 de dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_. MARE. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: DF: MARE, CRE, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 20 outubro de 2012.

\_\_\_\_\_. LDBEN 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 15 de dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 2.208/97, de 17 de dezembro de 1997**. Regula o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional. Brasília: DF, 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 15 de dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. **Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9608.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm)>. Acesso em: 15 de dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5154/04, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 4 de abril de 2012.

BRASIL. **Lei n. 11.754 de 23 de julho de 2008**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11754.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11754.htm)>. Acesso em: 6 de maio de 2013.

\_\_\_\_\_. CNE.CEB. **Parecer n. 15, de 1º de junho de 1998**. Brasília, DF: CNE, CEB, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf)>. Acesso em: 4 de maio de 2012.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução n.3, de 26 de junho, 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE, CEB, 1998.

Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf)>. Acesso em: 4 de maio de 2012.

\_\_\_\_\_. MEC. SEB **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 12 de maio de 2012.

\_\_\_\_\_. MEC. SEB. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania**, 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_cad1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf)>. Acesso em: 8 de abril de 2013.

\_\_\_\_\_. MEC.SAE. **Documento Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil**. Brasília, DF: MEC, SAE, 2008. (mimeo).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parecer n. 11, de 30 de junho de 2009**. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Brasília, DF: CNE, CEB, 2009a. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/parecer\\_11\\_30062\\_009.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/parecer_11_30062_009.pdf)>. Acesso em: 17 de dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_. MEC. **Portaria n. 971 de, 09 de outubro de 2009**. Brasília, DF: MEC, 2009b. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=)>. Acesso em: 10 de abril de 2012.

\_\_\_\_\_. MEC.SEB. **Programa ensino médio inovador: documento orientador (2009)**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf)>. Acesso em: 17 de junho de 2012.

\_\_\_\_\_. SAE. IPEA. **Nota técnica nº 6. Como elaborar Modelo Lógico: roteiro para formular programas e organizar avaliação**. Brasília: IPEA, set., 2010. Disponível em: <[http://www.ipardes.gov.br/pdf/multissetorial/nota\\_tecnica\\_IPEA.pdf](http://www.ipardes.gov.br/pdf/multissetorial/nota_tecnica_IPEA.pdf)>. Acesso em: 10 de dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_. CNE. CEB. **Parecer n. 11, de 4 de abril de 2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE, CEB, 2011a. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005\\_11.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf)>. Acesso em: 7 de maio de 2012.

\_\_\_\_\_. MEC.SEB. **Programa ensino médio inovador: documento orientador (2011)**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2011b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 09 de maio de 2012.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Guia de tecnologias educacionais (2011-2012)**. Brasília, DF: MEC.SEB, 2011c. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016303.pdf>>. Acesso

em: 17 de dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_.CNE. CEB. **Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE, CEB, 2012.

Disponível

em:

<[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_ceb\\_002\\_30012012.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf)>. Acesso em: 17 de dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_.SAE.IPEA. **Comunicados do IPEA – um retrato de duas décadas do mercado de trabalho brasileiro utilizando a Pnad**, n. 160, Brasília: SAE : IPEA, 2013. Disponível em:

[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/131007\\_comunicadoi-pea160.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/131007_comunicadoi-pea160.pdf). Acesso em 04 de março de 2015.

\_\_\_\_\_.MEC.SEB. **Programa ensino médio inovador: documento orientador (2013)**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 de novembro de 2013.

\_\_\_\_\_.\_\_\_\_\_.\_\_\_\_\_.**Programa ensino médio inovador: documento orientador (2014)**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 05 de outubro de 2014.

\_\_\_\_\_.\_\_\_\_\_. **Notícia - SAE e Instituto Unibanco assinam acordo para ações conjuntas na área de educação para jovens**, 2011. Publicado em 24/08/2011. Disponível em: <<http://www.sae.gov.br/imprensa/noticia/materias/sae-e-instituto-unibanco-assinam-acordo-para-realizarem-acoes-conjuntas-na-area-de-educacao-para-jovens/>>. Acesso em: 05 de maio de 2014.

\_\_\_\_\_.\_\_\_\_\_. **Notícia - Movimento Todos Pela Educação mostra proposta para ensino médio em audiência** (Portal Jornal do Povo, em 30.09.2013), 2013. Publicação em: 30.09.2013. Disponível em: <<http://www.sae.gov.br/imprensa/sae-na-midia/movimento-todos-pela-educacao-mostra-proposta-para-ensino-medio-em-audiencia-portal-jornal-do-povo-em-30-09-2013/>>. Acesso em 11 de novembro de 2015.

\_\_\_\_\_.\_\_\_\_\_. **Notícia - Construção do projeto e a SAE**, 2015a. Disponível em: <<http://www.sae.gov.br/construcao-do-projeto-e-a-sae/>>. Publicada em 17/07/2015. Acesso em 11 de novembro de 2015.

\_\_\_\_\_.\_\_\_\_\_. **Notícia - Documento preliminar Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional**. Brasília: SAE, 2015b. Disponível em: <[http://cedes.preface.com.br/dl/1IAKTzzA0\\_MDA\\_7e05e\\_](http://cedes.preface.com.br/dl/1IAKTzzA0_MDA_7e05e_)>. Acesso em: 5 de agosto de 2015.

\_\_\_\_\_.MEC. PAR – apresentação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=159:plano-de-acoes-articuladas>>. Acesso em: 10 de agosto de 2015.

BRUNO, Lúcia. Gestão da Educação: onde procurar o democrático? In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix (orgs.). **Política e Gestão da**

**educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 19-40.

CABRAL NETO, Antônio. CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gestão gerencial. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul.-set. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a08v32n116.pdf>>. Acesso em: 07 de agosto de 2015.

CAETANO, Maria Raquel. Ensino Médio no Brasil e a privatização do público: o caso do Instituto Unibanco. **Revista Universidade e Sociedade**. Brasília-DF: ANDES-SN, agosto de 2015. Disponível em: < <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1392300137.pdf>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2016.

CAMARGO, Ewerton Franco de. **As formações no âmbito da parceria Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro – ProEMI/JF**. Dissertação (Mestrado em Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/03/EWERTON-FRANCO-DE-CAMARGO.pdf>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2016.

CAMINI, Lucia. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, Goiânia-GO, v. 26, n.3, set./dez, 2010, p. 535-550. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19797/11535>>. Acesso em: 03 de agosto de 2015.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à obra, Brasil: proposta de governo**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2008. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/b27wf>>. Acesso em: 5 de maio de 2014.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. **A qualificação profissional entre os fios invisíveis: uma análise crítica do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR**. Tese (Doutorado em educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo/SP, 2003.

\_\_\_\_\_. Fundamentos da idéia do empreendedorismo e a formação dos trabalhadores. In: CÊA, Georgia Sobreira dos Santos (org.). **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos de 1990**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007. p. 308-325.

\_\_\_\_\_. SANDRI, Simone. Formação geral e mundo do trabalho: horizontes em disputa. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.1, p.76-93, Jan/Jun 2008. Disponível em: <[http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1/articles/cea\\_sandri.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1/articles/cea_sandri.pdf)>. Acesso em: 02 de março de 2013.

CEARÁ. SEDUC. **Notícia 4ª formação de diretores e supervisores das 100 escolas do EM do Jovem de Futuro**, 2012a. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/indexcomunicação/noticias/129-noticias-2012/4875-4o-formacao-de-diretores-e-supervisores-das-100-escolas-de-em-do-jovem-de-futuro>>.

Acesso em: 15 de dezembro de 2013.

CEARÁ. SEDUC. Notícia de 09 de maio de 2012b. **Projeto integra ações para qualificação do Ensino Médio**. Disponível em:

<<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/14-lista-de-noticias/426>>. Acesso em: 05 de maio de 2014.

CEARÁ. SEDUC. **Notícia Gestão** de 12 de setembro de 2012c. Disponível em:

<<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/desenvolvimento-da-escola/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/1703-resultado-do-premiro-spaece-2009>>.

Acesso em: 05 de maio de 2014.

CEARÁ. SEDUC/CE. **Projeto Jovem de Futuro (2014)**. Disponível em:

<<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/3176-projeto-jovem-de-futuro>>. Acesso em: 05 de maio de 2014.

CHAVES, Neuza. MURICI, Izabela Lanna. **Gestão para Resultados na Educação, ebook**, Minas Gerais: Falconi – Consultores de Resultados, 2013.

ClAVATTA, Maria. A construção da democracia pós-ditadura militar: políticas e planos educacionais no Brasil. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO (orgs.).

**Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 87-103.

\_\_\_\_\_. Maria. A formação integrada, a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: **Revista Trabalho Necessário**, ano 3, n.3, 2005.

Disponível em:

<[http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN\\_03/TN3\\_CIAVATTA.pdf](http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf)>. Acesso em: 12 de agosto de 2012.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In:

LIMA, Júlio César França. NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. p. 173-200.

\_\_\_\_\_. Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre o seu pensamento político**.

5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

COSTA, Maria Alice Nunes. Fazer o bem compensa? Uma reflexão sobre a responsabilidade social empresarial, **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online],

73 |2005, colocado online no dia 01 Outubro 2012, criado a 15 Julho 2015.

<http://rccs.revues.org/956>. Disponível em: <file:///C:/Users/RRigo/Downloads/rccs-956-73-fazer-o-bem-compensa-uma-reflexao-sobre-a-responsabilidade-social-empresarial1.pdf>. Acesso em: 09 de março de 2013.

COSTA, Marcus Jaccoud da. **As contribuições da Rede Jovem de Futuro para a sustentabilidade do Projeto Jovem de Futuro**. Dissertação (Mestrado em

Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública),

Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 81, p. 33-34, maio, de 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. In: LOMBARDI, Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Maria T. da. (orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas**. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005. p. 3-28.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Um novo movimento da educação privada. In: ADRIÃO, Theresa e PERONI, Vera (orgs.). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 17-25

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 8 ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Quase-mercado, quase-educação, quase-qualidade: tendências e tensões na educação superior. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 07, n.01, mar.2002. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772002000100002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772002000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 08 setembro de 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas de gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 28, Campinas, SP, n. 100, p. 921-946, out., 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Prefácio. Direito à educação e a complexificação do papel das esferas público e privada no Brasil. In: ADRIÃO, Theresa, PERONI, Vera (orgs.). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008. p

ENQUITA, Mariano. F. **Trabalho, Escola e Ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

EVANGELISTA, Olinda. LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o episódio Constin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Revista Trabalho Necessário**; ano 10, n. 15, 2012. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN1519%20Artigo%20Roberto%20Leher%20e%20Olinda%20Evangelista.pdf>>. Acesso em: 05 de maio de 2013.

FERRETI, Celso João; ZIBAS, Dagmar; TARTUCE, Gisela Lobo. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago., 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22511.pdf> >. Acesso em: maio de 2012.

FIOD, Edna Garcia Maciel. A década de 90 e os rumos do ensino público. In: OURIQUES, Nildo Domingos. RAMPINELLI, Waldir Jose. (orgs.). **No fio da navalha: crítica das reformas neoliberais de FHC**. São Paulo: Xama, 1997. p.201-

225.

FLEURY, Maria Tereza Leme. A cultura da qualidade ou a quantidade da mudança. In: FERRETTI, Celso João et al (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.21-35.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4 ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. In: Revista Educação e Sociedade, v. 33, Campinas, SP, n. 119, p. 379-404, abr. – jun., 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>>. Acesso em: 04 de maio de 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola produtiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil – da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 53-67.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

FONTANA, Benedetto. Hegemonia e nova ordem mundial. In: COUTINHO, Carlos Nelson. TEIXEIRA, Andrea de Paula (Orgs.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 113-125.

FUNDAÇÃO VALE. **Relatório de Atividades (2014)**. Disponível em: <[http://www.fundacaovale.org/pt-br/a-fundacao-vale/governanca-e-transparencia/transparencia/Documents/vale\\_FV\\_relatorio-atividades-2014\\_saida-02.pdf](http://www.fundacaovale.org/pt-br/a-fundacao-vale/governanca-e-transparencia/transparencia/Documents/vale_FV_relatorio-atividades-2014_saida-02.pdf)>. Acesso em: 15 de maio de 2015.

GALL, Norman. GUEDES, Patrícia Mota. **A Reforma Educacional de Nova York: Possibilidades para o Brasil**. São Paulo: Fundação Itaú Social; Instituto Fernand Braudel, 2009. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/a318e874-b899-4a98-8882-defe80714ee9.pdf>>. Acesso em: 23 de novembro de 2013.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GOIÁS. SEDUC. **Pacto pela educação**. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/pilares.asp>>. Acesso em: 25 de novembro de 2013.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

GRAMSCI, Antônio. Caderno do Cárcere 22 (1934): Americanismo fordismo. In: **Cadernos do Cárcere**, vol. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 241-282.

GRAMSCI, Antônio. Caderno 12 (1932): Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: **Cadernos do Cárcere**, vol. 2. 3a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2004. p. 15-53.

GRAMSCI, Antônio. Caderno 13 (1932-1934): Breves notas sobre a política de Maquiavel. In: **Cadernos do Cárcere**, vol. 3. 3a ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 12-109.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. 11a ed. São Paulo: Loyola, 2002.

HORTA, José Silverio Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Caderno de Pesquisa**, n. 104, jul.1998, p. 5-34.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades (2003)**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2003. Disponível em: <[http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/09/rel\\_atividades\\_IU\\_2003.pdf](http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/09/rel_atividades_IU_2003.pdf)>. Acesso em: 10 de dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Atividades (2004)**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2004. Disponível em: <[http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/09/rel\\_atividades\\_IU\\_2004.pdf](http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/09/rel_atividades_IU_2004.pdf)>. Acesso em: 10 de dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Atividades (2006)**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2006. Disponível em: <[http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/09/rel\\_atividades\\_IU\\_2006.pdf](http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/09/rel_atividades_IU_2006.pdf)>. Acesso em: 10 de dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Atividades (2007)**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2007. Disponível em: <[http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/09/rel\\_atividades\\_IU\\_2007.pdf](http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/09/rel_atividades_IU_2007.pdf)>. Acesso em: 10 de dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Atividades (2008)**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2008. Disponível em: [http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/09/rel\\_atividades\\_IU\\_2008.pdf](http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/09/rel_atividades_IU_2008.pdf). Acesso em: 10 de dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Atividades (2009)**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2009. Disponível em: <[http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/09/rel\\_atividades\\_IU\\_2009.pdf](http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/09/rel_atividades_IU_2009.pdf)>. Acesso em: 10 de dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_. **1º Fórum Agentes Jovens**, 2010a. Disponível em: <[http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/forum\\_de\\_agente\\_jovem.pdf](http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/forum_de_agente_jovem.pdf)>. Acesso em: 4 de março de 2013.

\_\_\_\_\_. **Manual de implementação**, São Paulo: Instituto Unibanco, 2010b  
 INSTITUTO UNIBANCO. **Edital Prática de Gestão Escolar**, 2014a. Disponível em: <[http://www.portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=294&catid=1&Itemid=294](http://www.portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=294&catid=1&Itemid=294)>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2014.

\_\_\_\_\_. **Manual de Gestão**, São Paulo: Instituto Unibanco, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Manual de implantação**, São Paulo: Instituto Unibanco, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Manual de Operações**, São Paulo: Instituto Unibanco, 2012c.

\_\_\_\_\_. **Metodologia Jovem de Futuro**, São Paulo: Instituto Unibanco, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Atividades (2013)**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2013b. Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/relatorio-2013/>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Atividades (2014)**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2014b. Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/relatorio-2014/>>. Acesso em: 15 de agosto de 2015.

ISLEB, Vivian. **O Programa Ensino Médio Inovador e sua relação com os dados de fluxo escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação: políticas educacionais). Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

ITAÚ UNIBANCO. **Relatório Anual de sustentabilidade do Itaú Unibanco, 2008**. Disponível em: <<http://www.itaunibanco.com.br/relatoriodesustentabilidade/pt-br/anexos/>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2013.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. **Políticas de reestruturação curricular no ensino médio: uma análise do Programa Ensino Médio Inovador**. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

KRAWCZYK, Nora. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix (orgs.). **Política e Gestão da educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 61-74.

\_\_\_\_\_. Nora. Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. In: KRAWCZYK, Nora (org). **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014a, p. 13-32.

\_\_\_\_\_. Nora. **Relatório de pesquisa - Ensino Medio um campo em disputa**, 2014b. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B3rY31x0kgNIVjd1d04yeExMd1U/view?pref=2&pli=1>>. Acesso em: 05 de maio de 2014.

\_\_\_\_\_. Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014c. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n126/02.pdf>>. Acesso em: 04 de abril de 2015.

\_\_\_\_\_. Nora. Revisitando ideias e desalentos que os professores expressam. Será que as coisas são mesmo assim? Ou é possível vê-las por outro ângulo? In: DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**, Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2014d. p. 75-98. Disponível em: <[http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo\\_juventude-e-ensino-medio\\_2014.pdf](http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf)>. Acesso em: 23 de setembro de 2015.

LEHER, Roberto. 25 anos de educação pública: notas para um balanço do período. In: GUIMARÃES, Cátia; BRASIL, Isabel; MOROSINI, Marcia Valéria (Orgs.). **Trabalho, Educação e Saúde: 25 anos de formação policténica no SUS**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/Material/L146.pdf>>. Acesso em: 14 de maio de 2013.

LIMA, Licínio C. Privatização da educação no contexto da(s) “Terceira(s) Via(s)”: uma caracterização em análise. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 177-181, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/apresentacao.pdf>>. Acesso em: 16 de junho de 2014

LOMBARDI, José Claudinei. Público e privado como categorias de análise da educação? Uma reflexão desde o marxismo. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, Tânia Mara T. da (Orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005. p. 59-96

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba, PR: Editora Positivo, 2009.

\_\_\_\_\_. Heloísa. Fundação Victor Civita. **Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares**. São Paulo: Fundação Victor Civita. Abril, 2011.

MACHADO, Lucília. **Educação básica, empregabilidade e competência**. In: Revista Trabalho e Educação, n. 3, jan./jun., Belo Horizonte, 1998. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/1490/1133>>.. Acesso em: 01 de abril de 2014.

MAIA, Graziela Zambão Abdian. As publicações da ANPAE e a trajetória do

conhecimento em administração da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.24, n.1, p. 31-50, jan./abr. 2008.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Erika Moreira. **Movimento Todos Pela Educação: um projeto de nação para a educação brasileira**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000915751&fd=y>>. Acesso em: 05 de abril de 2015.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I, 22ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, p. 15-105.

MELO, Alessandro de. **O projeto pedagógico da Confederação Nacional da Indústria para a Educação Básica nos anos 2000**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2010.

MATO GROSSO DO SUL. SEDUC. **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul**. SEDUC: Cuiabá-MS, 2012. Disponível em: <<http://www.escolapresidentevargas.com.br/base/www/escolaresi>>. Acesso em: 08 de maio de 2015.

MERITOCRACIA. In: JOHNSON, A. G. **Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

MOFACTO, Elizabete Santos. **Curso de formação 'Gestão Escolar para Resultados': uma análise a luz da experiência da implantação do Programa Ensino Médio Inovador em conjunto com o Projeto Jovem de Futuro**. Dissertação (Mestrado em Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015... Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/11/ELIZABETE-SANTOS-MOFACTO.pdf>>. Acesso em: 7 de julho de 2015.

MONTAÑO, Carlos. Nova configurações do público e do privado no contexto capitalista atual: o papel político-ideológico do 'terceiro setor'. In: ADRIÃO, Theresa e PERONI, Vera (orgs). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008. p.27-49.

MONTEIRO, Marcelisa. Relação público-privada na Educação Básica no Brasil: uma análise da proposta do Instituto Unibanco para o Ensino Médio público. In: PERONI, Vera (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 276-289.

\_\_\_\_\_. Marcelisa. **A formação discursiva neoliberal em escolas públicas estaduais: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco**. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul,

2014.

MOTTA, Fernando C. Prestes. Administração e participação: reflexões para a educação. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 369-373, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a14v29n2.pdf>>. Acesso em: 20 de abril de 2013.

\_\_\_\_\_. Fernando C. Prestes; VASCONCELOS, Isabella F. Gouveia de. **Teoria Geral da administração**. 3ª ed. São Paulo: CENGAGE LEARNING, 2006.

MOURA, Dante Henrique; LIMA, Domingos Leite Filho, SILVA, Monica Ribeiro. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira**. Trabalho encomendado pelo GT 09 - Trabalho e Educação para a apresentação na 35ª Reunião Anual da ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Porto de Galinhas-PE, 2012.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT´ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 19-39.

NOSELLA. Paolo. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. Texto apresentado no **VI Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares**, promovido pelo LIPHIS do PPGE da UNINOVE-SP (27/08/2009) e no encerramento do **V Simpósio sobre Trabalho e Educação**, promovido pela FAE/NETE da UFMG/BH (28/08/2009). O mesmo texto foi apresentado no **Seminário Nacional de Políticas para o Ensino Médio**, a convite do Ministério da Educação, Brasília, 23 de set.2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&Gid=1732&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&Gid=1732&Itemid=)>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e planejamento: A escola como núcleo da gestão. In: OLIVEIRA, Dalila (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 64-104.

\_\_\_\_\_. Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalhador na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix (Orgs.). **Política e Gestão da educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 127-145.

PARÁ. SEDUC. **Pará revoluciona escolas: eleições diretas é lei no Estado**. In: Amazônia Jornal, 7 de outubro de 2014a. Disponível em: <<http://pactopelaeducacao.pa.gov.br/para-revoluciona-escolas-2>>. Acesso em: 13 de novembro de 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Notícia - Projeto Jovem de Futuro vai investir R\$ 11 milhões na qualidade da educação no Estado do Pará.** Disponível em: <<http://www3.seduc.pa.gov.br/jovemdefuturo/principal/index/abrir-noticia?ptg=14&acao=noticia>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2014

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Vídeo. **Pacto pela educação do Pará. Levante essa bandeira**, s/d Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=1yWd0nDm1w0>>. Acesso em: 18 de novembro de 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Pará revoluciona escolas: eleições diretas é lei no Estado**, 2014a. In: Amozônia Jornal, 7 de outubro de 2014. Disponível em: <<http://pactopelaeducacao.pa.gov.br/para-revoluciona-escolas-2>>. Acesso em: 13 de novembro de 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Notícia - Seduc adota novas metodologias para manter na escola alunos do Ensino Médio**, 2014b. Publicada em 02/11/2014. Disponível em: <[http://www.agenciapara.com.br/noticia.asp?id\\_ver=106350](http://www.agenciapara.com.br/noticia.asp?id_ver=106350)>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, Theresa e PERONI, Vera (Orgs.). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 13-15 e p. 111-127.

\_\_\_\_\_. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. In: **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a03v23n2.pdf>>. Acesso em: 3 de fevereiro de 2013.

\_\_\_\_\_. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília, DF: Liber Livro, 2013. p. 9-32 e p. 276-289.

\_\_\_\_\_. As nebulosas fronteiras entre o público e o privado na educação básica brasileira. In: **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC, Florianópolis. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT05-3903.pdf>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2016.

PIAUI.SEDUC. **Notícia – Instituto Unibanco realiza formação de gestores escolares da rede pública de ensino do Piauí**, 2014. Publicada em 25.08 de 2014. Disponível em: <<http://www.seduc.pi.gov.br/Instituto-Unibanco-realiza-formacao-de-gestores-escolares-da-rede-publica-de-ensino-do-Piaui/2245>>. Acesso em: 10 de outubro de 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Projeto Gestão Nota 10**. Disponível em: <<http://www.seduc.pi.gov.br/projetos.php?id=9>>. Acesso em: 05 de maio de 2014.

PIRES, Sergio Fernandes Senna. BRANCO, Angela Uchoa. Protagonismo infantil:

co-construindo significados em meio às práticas sociais. In: **Paidéia**, 17 (38), 2007, p. 311-320. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n38/v17n38a02.pdf>>. Acesso em: 05 de maio de 2014.

PRIVADO. DE PLÁCIDO, SILVA. **Vocabulário Jurídico**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2004, p. 1097.

PRIVADO. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da língua portuguesa**. 7. ed. Curitiba, PR: Editor Positivo, 2008, p. 654-655.

PROTAGONISMO. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da língua portuguesa**. 7. ed. Curitiba, PR: Editor Positivo, 2008, p. 661.

PÚBLICO. In: DE PLÁCIDO, SILVA. **Vocabulário Jurídico**. Rio de Janeiro: Editora Forense, p. 2004. p. 1134.

PÚBLICO. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da língua portuguesa**. 7. ed. Curitiba, PR: Editor Positivo, 2008, p. 664.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>>. Acesso em: 4 de abril de 2013.

RIBEIRO, Jorge (Coord.), et. al.. **Relatório de pesquisa - Avaliação da implementação de projeto para o Ensino Médio: o caso do Instituto Unibanco em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul e o caso do Ensino Médio Inovador – Politécnico no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre/RS: UFRGS, 2013.

ROBERTSON, Susan. DALE, Roger. Regulação e risco na governação da educação. Gestão dos problemas de legitimação e coesão social em educação nos estados competitivos. In: **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 15, Universidade do Porto, Portugal, 2001, p. 117-147. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC15/15-7-roberston.pdf>>. Acesso em: 5 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_. Susan. VERGER, Antoni. A Origem das parcerias público-privada na governança global da educação. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out.-dez. 2012 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n121/a12v33n121.pdf>>. Acesso em: 5 de maio de 2015.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes. Tradição e modernidade na educação: o processo Constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. p. 119-151.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História de Educação no Brasil**. 26ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ROSA, Leonardo Santana Nunes. **Avaliação de impacto do Programa Jovem de Futuro**. Dissertação (Teoria Econômica). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo – USP, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12138/tde-21082015-112704/pt-br.php>>. Acesso em: janeiro de 2016.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978. p. 35-84.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. Dermeval. O público e o privado na história da educação brasileira. In: In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, Tânia Mara T. da (Orgs). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005, p.167-176.

\_\_\_\_\_. Dermeval. Plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. In: **Educação e Sociedade**, vol. 28, n.100, especial, out. 2007, p. 1231-1255). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: 10 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_. Dermeval. Cumplicidade entre público e privado na história da política educacional brasileira. In: **VIII Luso-Brasileiro de História da Educação**. São Luís, Maranhão, 2010.

SEN, Amartya. **O lado humano da economia**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2012. Disponível em: < [http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/o\\_lado\\_humano\\_da\\_economia.pdf](http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/o_lado_humano_da_economia.pdf)>. Acesso em: 10 de dezembro de 2013.

SERRA, Alberto. **Modelo aberto de gestão para resultados no setor público** / Alberto Serra;. - Natal, RN: SEARH/RN, 2008. Disponível em: <[http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/Estados\\_Brasileiros%20/Rio\\_Grande\\_do\\_Norte%20/Livros/modelo\\_aberto\\_de\\_gestao\\_para\\_resultados\\_no\\_setor\\_publico.pdf](http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/Estados_Brasileiros%20/Rio_Grande_do_Norte%20/Livros/modelo_aberto_de_gestao_para_resultados_no_setor_publico.pdf)>. Acesso em: 09 de maio de 2013.

SHIROMA, Eneida Oto. MORAES, Maria Célia M., EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Luiz Inácio Lula. **Carta ao povo brasileiro**, 2002. Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u33908.shtml>>. Acesso em: 4 de maio de 2014.

SILVA, Monica Ribeiro. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Monica Ribeiro. Reformas educacionais e cultura escolar: a apropriação dos dispositivos normativos pelas escolas. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [32]: 123 - 139, janeiro/abril 2009

Disponível em:

<<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1683/1564>>.

Acesso em: 13 de maio de 2013.

\_\_\_\_\_. Monica Riberio. BERNARDIM, Márcio Luiz. Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da Conae, 2014. In: **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 16, p. 23-35, Jul-Dez de 2014. Disponível em: <[http://www.jpe.ufpr.br/n16\\_3.pdf](http://www.jpe.ufpr.br/n16_3.pdf)>. Acesso em: julho de 2015.

\_\_\_\_\_. Monica Ribeiro (Coord.). Relatório ProEMI: bases para a reformulação do Ensino Médio no Brasil – avaliação da implementação do Programa Ensino Médio Inovador (2011-2014). Curitiba/PR: UFPR, 2015.

SILVA, Samara Paladino Roriz e. **A análise dos efeitos de programas educacionais: o caso Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco**. Dissertação (Mestrado em Economia), Escola de Economia da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2010.

SIMÕES, Carlos Artexes. Políticas públicas do ensino médio Iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 111-125, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 15 de abril de 2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. Ângelo Ricardo. Explorando e construindo o conceito de gestão escolar democrática. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, Minas Gerais, v. 25, n. 03, p. 123-140, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/07.pdf>>.. Acesso em: 05 de maio de 2013.

SOUZA, Silvana Aparecida de. Trabalho voluntário e responsabilidade social da empresa na educação: uma questão de boa vontade? In: ADRIÃO, Theresa e PERONI, Vera (orgs). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008.p.79-97.

TAKEUTI, Carina. **Os efeitos da Gestão Escolar com autonomia financeira**. Dissertação (Mestrado em Economia), Escola de Economia, Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 2014. Disponível em:

<<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/11517/CARINA%20TAKI%20-%20vs%20final.pdf?sequence=3&isAllowed=y>>. Acesso em: 15 de setembro de 2015.

VIEIRA, Sophia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 88, n. 219, maio-agos, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/498/508>>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2015.

VIEIRA, Evaldo. **A República Brasileira: 1951-2010: de Getúlio a Lula**. São Paulo: Cortez, 2015.

XAVIER, Maria Elizabete. RIBEIRO, Maria Luisa. NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: a escola do Brasil**. FTD: São Paulo, 1994.

## SITES CONSULTADOS

AEF-Brasil - Associação de Educação Financeira do Brasil. Disponível em: AEF-Brasil, <http://www.aefbrasil.org.br/>. Acesso em: 10 de junho de 2015.

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: <http://forum.anped.org.br/index.php?p=/categories/documento-p%C3%A1tria-educadora>

FENABRAN - Federação Brasileira de Bancos. Disponível em: [https://www.febraban.org.br/Noticias1.asp?id\\_texto=2612&id\\_pagina=86&palavra=](https://www.febraban.org.br/Noticias1.asp?id_texto=2612&id_pagina=86&palavra=). Acesso em 15 de novembro de 2015.

FUNDAÇÃO BRADESCO - Relatório Anual, 2014. Disponível em <http://www.fb.org.br/Content/Download/44b0dca3-2bc7-4647-b918-c07efdf489e1.pdf>

FUNDAÇÃO EDUCAR DPASCHOAL - <http://www.educardpaschoal.org.br>.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL - <http://www.fundacaoitausocial.org.br/>

FUNDAÇÃO LEMANN - <http://www.fundacaolemann.org.br/>

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO - <http://fundacaotelefonica.org.br/>

FUNDAÇÃO VALE - <http://www.fundacaovale.org/pt-BR/Paginas/default.aspx>

GERDAU - <https://www.gerdau.com/pt/media-center/noticias/instituto-gerdau-internacionaliza-praticas-de-responsabilidade-social#>

INEP - <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>

SEDUC/PA - <http://www.seduc.pa.gov.br/site/seduc>

Instituto Brasil Solidário - <http://www.brasilsolidario.com.br/o-que-fazemos/programas/programa-de-desenvolvimento-da-educacao-pde/>

INSTITUTO BRAUDEL - <http://pt.braudel.org.br/projetos/excelencia-em-gestao-educacional/#sthash.1v4cikrn.dpuf>

INSTITUTO MILLENIUM - <http://www.institutomillennium.org.br/author/jorge-gerdau/>

INSTITUTO NATURA - <http://www.institutonatura.org.br/projetos/>

INSTITUTO PENÍNSULA (família Diniz) - <http://www.institutopeninsula.org.br/projeto>

INSTITUTO SAMUEL KLEIN (Casas Bahia) -

<http://institutosamuelklein.org.br/area/educacao/2015>

INSTITUTO UNIBANCO - <http://www.institutounibanco.org.br/>

ITAÚ BBA - <https://www.itaubba-pt/sobre-o-itaubba/quem-somos>

OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO UFPR -

<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/about/>

PORTAL BRASIL NOTÍCIA - Disponível em:

<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/05/educacao-financeira-chegara-a-escolas-publicas-ate-> Acesse em: 05 de setembro de 2015.

REDUCA - Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação Disponível no site: <http://www.reduca-al.net/pt/nosotros>. Acesso em 18 de novembro de 2015.

SANTANDER - <https://www.santander.com.br/br/institucional/patrocinios/projetos-institucionais>

SECRETARIA DE ASSUNTOS ESTRATÉGICOS DA PRESIDÊNCIA (SAE) - <http://www.sae.gov.br/>

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ - <http://www.seduc.ce.gov.br/>

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARÁ

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PIAUÍ - <http://www.seduc.pi.gov.br/>

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS <http://portal.seduc.go.gov.br>. Acesso em novembro de 2013.

Site do Projeto Arrastão: <http://arrastao.org.br/programas/temas/>

SUZANO PAPEL E CELULOSE - <http://www.suzano.com.br/portal/grupo-suzano/instituto-ecofuturo/educacao-e-cultura.htm>

TPE - Todos pela Educação. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 10 de novembro de 2015.

## ANEXOS

## ANEXO 1

TABELA DA ATUAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES MANTENEDORAS DO TPE

INSTITUIÇÃO	SÍNTESE DA ATUAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES MANTENEDORAS DO TPE
Fundação Vale	<p>A Fundação Vale atua em áreas como educação; saúde; geração de trabalho e renda; proteção social; cultura; esporte; desenvolvimento urbano; estação conhecimento.</p> <p>Sobre os projetos voltados à educação desenvolvidos pela Fundação Vale, localizamos os seguintes: "Casa do aprender"; "Formação de professores"; "Rodas de conversa"; "Educação de Jovens e Adultos"; "Arranjos do Desenvolvimento"; "Formação de Secretarias de Educação"; "Formação de gestores escolares"; "Um dia no Memorial".</p> <p>Projetos que a Fundação Vale apoia: "Festival curta histórias"; "Prêmio Educar"; "Todos pela Educação"; "Pacto pela Educação do Pará".</p> <p>Estações Conhecimento (ECs), são espaços que congregam vários projetos desenvolvidos pela Fundação Vale. Possui nove unidades distribuídas nos estados <b>Pará</b>, Maranhão, Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro. [Grifos nossos].</p> <p>Disponível em: <a href="http://www.fundacaovale.org/pt-BR/Paginas/default.aspx">http://www.fundacaovale.org/pt-BR/Paginas/default.aspx</a></p>
Dpaschoal	<p>Fundação EDUCAR DPASCHOAL – é do Grupo DPASCHOAL, foi fundada em 1989 e desenvolve dois programas na área da educação, são eles: Educar para o Protagonismo e Educar para ler. Tais programas são desmembrados em oito projetos que são desenvolvidos, por exemplo, nas formações de alunos e professores de escolas públicas.</p> <p><a href="http://www.educardpaschoal.org.br">http://www.educardpaschoal.org.br</a>. Acesso em 12.11.15</p> <p>Perspectiva predominante: protagonismo</p>
Instituto Península	<p>O Instituto Península – atua nas áreas de educação e de esportes. Na educação, o foco do Instituto é a formação de professores, por isso, o Grupo da família Diniz, adquiriu Instituto Singularidades, especialista na formação de professores. A opção do Instituto Península pela formação de professores ocorreu a partir de "[...] simples conta que levou o grupo a ratificar sua escolha: a estimativa de que cada professor brasileiro forma, ao longo da sua vida profissional, cerca de 1000 alunos", segundo informações do site do Instituto Península. Acreditam que a qualidade da educação é equivalente à qualidade da formação de professores.</p> <p>Projetos: Instituto Singularidades – é uma instituição de ensino superior, parceira do Instituto Península, e forma professores; Instituto Toca – atua na educação forma e informal e tem como principal foco a "educação para sustentabilidade"; "Núcleo de alto rendimento esportivo – NAR"; "Ensino Híbrido" – experimento de novas técnicas de ensinar e aprender a partir da utilização de tecnologias e de práticas integradas, tanto presenciais quanto online; "Ciranda de filmes"; "Khan Academy em português" – tradução para a Língua Portuguesa do "Sistema Khan Academy", a ser desenvolvido em escolas públicas. Esse sistema é de origem norte-americana voltado para crianças e adolescentes, é tem o objetivo de oferecer videoaulas online nas áreas de matemática, biologia, química e física. Esse projeto é desenvolvido em parceria com a Fundação Lemann e o Instituto Natura.</p> <p>O Instituto Rodrigo Mendes, por meio do Projeto Diversa, tem parceria com o Instituto Península e com o MEC. Esse projeto visa registrar práticas, divulgar experiências e estudos voltados para alunos com deficiência; "Esporte &amp; Educação" é voltado para a "Qualificação da Educação Física Curricular"; "Instituto Chapada" – desenvolve o "Projeto de Educação Infantil" com o apoio do Instituto Península. O projeto é voltado para formação continuada de educadores; "Parceiros de Itirapina" – o Instituto Península junto com a Associação Parceiros da Educação desenvolvem esse projeto de formação de professores no município de Itirapina/SP; "Educação compromisso de São Paulo", é um programa que tem a intenção de contribuir para que a educação pública no Estado de São Paulo se transforme em uma das melhores do mundo. Esse programa do governo de São Paulo conta com apoio de várias instituições entre elas o Instituto Península; "Programa de Bolsas de Estudos do Instituto Península", são bolsas para a formação de professores com baixo poder aquisitivo.</p> <p>O Instituto desenvolve outros projetos em parceria ou apoia projetos propostos por outras instituições.</p> <p>O Instituto Península disponibiliza, por meio da sua biblioteca virtual, materiais, como: "Aprender a aprender"; "Qualificação da Educação Física Curricular"; "Aula nota 10 – guia prático" entre outros.</p> <p><a href="http://www.institutopeninsula.org.br/projeto">http://www.institutopeninsula.org.br/projeto</a></p>
Fundação Itaú Social	<p>A Fundação Itaú Social, foi fundada em 2000, com a intenção de organizar a atuação do Banco Itaú na área social. O principal objetivo da Fundação é propor melhorias para as políticas públicas de educação e de avaliação de projetos sociais.</p> <p>A Fundação atua em todo o território nacional e estabelece parcerias com governos federais, estaduais e municipais, assim como, com o setor privado e organizações da sociedade civil.</p> <p>Desenvolve propostas e projetos em temas como gestão educacional; educação integral e avaliação de projetos sociais.</p> <p><a href="http://www.fundacaिताusocial.org.br/">http://www.fundacaिताusocial.org.br/</a></p> <p>Perspectiva predominante: promover aquilo que considera de "resultados educacionais transformadores".</p>
Instituto Samuel Klein	<p>O Instituto Samuel Klein, vinculado ao grupo "Casas Bahia", atua em três frentes, são elas: educação, cultura judaica e empreendedorismo. No que se refere à educação, a organização e projetos apoiados em 2015, foram os seguintes: O Instituto Klein é parceiro do Instituto Brasil Solidário e juntos com outras instituições parceiras desenvolvem em escolas públicas e privadas o denominado Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse programa atua na formação, apoio didático por meio de projetos e de materiais, com o objetivo de tornar o ensino mais dinâmico, estimular políticas públicas e recursos humanos, materiais, financeiros e pedagógicos. Basicamente, são três frentes de atuação do</p>

	<p>programa que conta com o apoio do Instituto Samuel Klein, a saber: Educação Complementar; Rede de Educadores e Políticas Públicas.  <a href="http://www.brasilsolidario.com.br/o-que-fazemos/programas/programa-de-desenvolvimento-da-educacao-pde/">http://www.brasilsolidario.com.br/o-que-fazemos/programas/programa-de-desenvolvimento-da-educacao-pde/</a>  O Instituto Klein também apoia a Associação de Educação Financeira – AEF, vinculada às entidades do setor financeiro;  Apoia o “Observatório do Plano Nacional de Educação”, proposto pelo Todos pela Educação.  O Instituto Klein apoia o Projeto Arrastão desenvolvido em Campo Limpo Paulista/SP. O Projeto atua na Educação Infantil; Programa de formação de jovens; empreendedorismo e desenvolvimento comunitário.  Site do Projeto Arrastão:  <a href="http://arrastao.org.br/programas/temas/">http://arrastao.org.br/programas/temas/</a>  Site do Instituto Klein:  <a href="http://institutosamuelklein.org.br/area/educacao/2015/">http://institutosamuelklein.org.br/area/educacao/2015/</a></p>
Telefônica Vivo – Fundação Telefônica	<p>“[...]estudamos a sociedade e seus comportamentos para estar em sintonia com as tendências, a fim de promover o desenvolvimento social. E, com esse conhecimento, agimos de maneira proativa nas transformações que queremos inspirar”.  Possui material didático elaborado pela Fundação Victor Civita para classes multisseriadas sobre os seguintes temas: “Gestão da sala de aula”; Entendendo suas origens”; “Projeto de Pesquisa”; “Matemática”; “Leitura e escrita”; “Jogos e brincadeiras”.  O “Educa XXI” congrega três projetos, são eles: “GENTE – Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais”, que é desenvolvido em parceria com a Prefeitura do Rio de Janeiro, numa escola da comunidade da Rocinha e em parceria com o Instituto Natura. O projeto trabalha com uma organização escolar sem turmas, séries ou salas de aulas comuns;  Outro projeto é o “Global Education Leader’s Program” (GELP) que representa “... uma parceria de líderes e consultores de organizações ao redor do mundo, comprometidos em transformar o aprendizado e proporcionar conhecimento aos jovens por meio da Educação 3.0.”  No Brasil, “Fundação Telefônica tem liderado a criação do GELP Brasil, uma rede de gestores e líderes educacionais de governos, institutos e fundações, com o intuito de trocar experiência, discutir sobre melhores práticas da educação, promover reflexões e planejar ações colaborativas em prol da disseminação de conhecimento. O projeto realiza consultoria para as Secretarias Municipais de Educação de Salvador (BA), São Bernardo do Campo (SP) e Jacareí (SP). Além das Secretarias Estaduais de Educação de São Paulo e do Ceará”; [Grifos nossos].  “Escola Digital” é uma plataforma digital voltada para alunos, professores e redes de ensino para apoiar os estudos das disciplinas e/ou conhecimentos da Educação Básica.  A plataforma é uma parceria da Fundação Telefônica com o Instituto Natura e o Instituto Inspirare.  A Fundação também desenvolve o “Jovempreender” que visa estimular “empreendedorismo social como estilo de vida para os jovens”.  Para tanto, o “Jovempreender” desenvolve o projeto da “Plataforma de Desenvolvimento de Empreendedores, por meio de três pilares: Formação para empreendedores; Apoio a empreendimentos; Fortalecimento do Ecossistema de negócios sociais.  Outra ação da Fundação é a “Cidadania Digital” que conta com os seguintes projetos: “Atendimento Direto no Semiárido” – com participação de ONGs o projeto tem o objetivo de conscientizar a sociedade sobre o trabalho infantil; “Selo UNICEF”, é o “reconhecimento internacional para os municípios com qualidade de vida para os jovens”; “Programa de Voluntariado”, são iniciativas para incentivar colaboradores em atividades de voluntariado; “Promenino”, mobiliza a sociedade a favor dos direitos de crianças e adolescentes; “Voluntário Digital”, ambiente digital a fim de promover a “conexão” de pessoas interessadas no voluntariado; “Social Good Brasil: um encontro para quem acredita no poder da tecnologia e da inovação”, é um evento para compartilhar experiências.  Outra ação diz respeito aos investimentos da Fundação na “Juventude Conectada” que desenvolve estudo e pesquisas sobre cultura digital e jovens, em quatro eixos: comportamento, educação, empreendedorismo e ativismo.  <a href="http://fundacaotelefonica.org.br/">http://fundacaotelefonica.org.br/</a></p>
Instituto Natura	<p>O Instituto Natura atua em parceria com outras instituições no sentido de apoiar e executar projetos na área da Educação Básica da rede pública, tanto no Brasil como na América Latina. O Instituto Natura atua na formação de técnicos das secretarias de Estado da Educação e nas Secretarias Municipais de Educação, na forma presencial e a distância; Atua na formação de professores e nas Escolas de Educação Básica e junto à família e comunidade.  Projetos desenvolvidos: Comunidade de Aprendizagem – Consultoras (es) Natura pela Educação e Educação Consultores (as) Natura; Inovações em Tecnologias Educacionais – Escola Digital; Khan Academy; GENTE; Plinks; Escolas que inovam; Alfabetização – Trilhas; Apoio na Gestão Pública Estadual da Educação – Iniciativas inspiradoras; Pacto pela educação do Pará; Escolas de alternância; Apoio na Gestão Pública Municipal da Educação – Conviva Educação; Rede de apoio à educação; Apoios Institucionais – são ações apoiadas pelo Instituto Natura – Base nacional comum da educação; Escola de tempo integral; Custo aluno-qualidade (CAQ) e custo aluno-qualidade inicial (CAQi); Projeto Chapada; Observatório do PNE.  <a href="http://www.institutonatura.org.br/projetos/">http://www.institutonatura.org.br/projetos/</a></p>
Suzano Papel e Celulose	<p>O Instituto Ecofuturo é considerado uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), sendo a Suzano Papel e Celulosa a principal mantenedora.  O Instituto Ecofuturo desenvolve os seguintes projetos: na área ambiental, “Parque das Neblinas”; “Reservas Ecofuturo”. Na área da educação, desenvolve os projetos “Bibliotecas Comunitárias” – visa implantar e fortalecer bibliotecas em escolas públicas; “Campanha Eu Quero Minha Biblioteca – tem o objetivo de universalizar bibliotecas em escolas públicas”.  <a href="http://www.suzano.com.br/portal/grupo-suzano/instituto-ecofuturo/educacao-e-cultura.htm">http://www.suzano.com.br/portal/grupo-suzano/instituto-ecofuturo/educacao-e-cultura.htm</a></p>
Fundação	<p>A Fundação Bradesco, foi criada em 1956, e atualmente comporta 40 escolas distribuídas por todos os</p>

Bradesco	<p>estados brasileiros e que atendem desde a Educação Básica até modalidades de educação como: Educação Profissional técnica, Educação de Jovens e Adultos, Formação inicial e continuada, internato e rural.</p> <p>Para os estudantes da Educação Básica, a Fundação oferece material escolar, uniforme, alimentação e assistência médico-odontológica.</p> <p>As escolas atendem funcionários e filhos de funcionários da Organização Bradesco e pessoas da comunidade, grande parte de seus alunos.</p> <p>A Fundação também possui um espaço virtual de formação, chamado de “Escola Virtual” que oferece cursos de formação a distância.</p> <p>A Fundação Bradesco também oferece às escolas públicas material e formação de professores no que tange à alfabetização.</p> <p>FUNDAÇÃO BRADESCO, Relatório Anual, 2014. Disponível em <a href="http://www.fb.org.br/Content/Download/44b0dca3-2bc7-4647-b918-c07efdf489e1.pdf">http://www.fb.org.br/Content/Download/44b0dca3-2bc7-4647-b918-c07efdf489e1.pdf</a></p>
Fundação Lemann	<p>A Fundação Lemann desenvolve os seguintes projetos: são ferramentas “para aprender” disponíveis na internet: “aprenda.online” que comporta as seguintes plataformas e aplicativos: “Khan academy”; “Pragramaê”; “Youtube edu”; “Geekie”; “Coursera Brasil”; “Gatópolis”; “Start-Ed”; “Curso de Ensino Híbrido”; “Curso para jornalistas: investigando a qualidade da educação com dados públicos”; “Eduqmais” e “Edu APP”. Essas ferramentas abarcam desde a alfabetização até cursos ofertados por universidades. Para professores, gestores ou pessoas dispostas a aprenderem a “ensinar”, a fundação oferece o “para ensinar”, composto pelas seguintes ferramentas online: “aprenda.online”; “Formação de professores no coursera”; “Khan academy para professores”; “Pragramaê Para professores”; “Curso de ensino híbrido”; “Curso Gestão para a aprendizagem”; “Curso Gestão de sala de aula”; “Curso para certificação de formadores”; “Seminário transformar”; “Remind”; “Gatópolis”; “Geekie”; “Start-Ed”; “Programaê! Makers educa”.</p> <p>Políticas educacionais – são pesquisas e dados para fundamentar as ações de gestores públicos. Os projetos são os seguintes: “Conselho de Classe: a visão dos professores sobre a educação no Brasil”; “Movimento pela Base Nacional Comum”; “Internet na Escola”; “Excelência com equidade”; “Projeto de vida: o papel da escola na vida dos jovens”; “Como garantir que todos os alunos brasileiros tenham um bom professor todos os dias nas salas de aula?”; “Centro Lemann em Stanford”; “QEDU: maior portal de dados educacionais do país”; “Conviva educação”; “Curso para jornalistas: investigando a qualidade da educação com dados públicos”; “Seminário líderes em gestão escolar”; “Seminário transformar”. A Fundação Lemann, também, desenvolve formação de “líderes” sob a sua perspectiva de atuação. Os projetos são os seguintes: “Lemann Fellowship”; “Talentos em Educação”; “Start-Ed”; “Ciência sem fronteiras”; “Outras bolsas de estudos” e “Lemann Dialogue”. Em geral, esses projetos de formações de “líderes” conta com estudos realizados em universidades do exterior.</p> <p><a href="http://www.fundacaolemann.org.br/">http://www.fundacaolemann.org.br/</a></p>
Gerdau	<p>O Instituto Gerdau, no Brasil, conta com mais de 9 voluntários e o desenvolvimento de mais de 800 projetos sociais melhoria da educação, a formação de empreendedores e a disseminação da gestão pela qualidade total, meio ambiente.</p> <p>Após a experiência brasileira, a Gerdau começou a internacionalização de suas experiências para outros países que têm a empresa, como Peru, Uruguai e Argentina e Chile.</p> <p>A Gerdau, junto com a editora Abril e com a “Pottencial seguradora, são as principais mantenedoras do Instituto Millenium. Este Instituto é composto por empresários e intelectuais. São mais de “200 especialistas, como economistas, advogados, sociólogos, cientistas políticos, jornalistas e educadores, entre outros”.</p> <p>Gerdau:  <a href="https://www.gerdau.com/pt/media-center/noticias/instituto-gerdau-internacionaliza-praticas-de-responsabilidade-social#">https://www.gerdau.com/pt/media-center/noticias/instituto-gerdau-internacionaliza-praticas-de-responsabilidade-social#</a>  Instituto Millenium: <a href="http://www.institutomillennium.org.br/author/jorge-gerdau/">http://www.institutomillennium.org.br/author/jorge-gerdau/</a></p>
Instituto UNIBANCO	<p>Além do Projeto Jovem de Futuro que será abordado no terceiro capítulo, o Instituto UNIBANCO desenvolve em parceria com outras instituições pesquisas e estudos de temas como: Juventude; Evasão e abandono escolar; Gestão escolar; Formação docente; Avaliação; Prática Pedagógica; Educação e desenvolvimento; Tecnologias da informática e comunicação; voluntariado.</p> <p>Outra ação é a divulgação quinzenal do “Boletim Aprendizagem em Foco” que trata do contexto educacional, especialmente, a Gestão Escolar e o Ensino Médio.</p> <p><a href="http://www.institutounibanco.org.br/espaco-do-conhecimento">http://www.institutounibanco.org.br/espaco-do-conhecimento</a></p>
Santander	<p>O Santander desenvolve ou patrocina projetos nas áreas de esporte, educação e cultura. Projetos institucionais: “Projeto Escola Brasil” – desenvolvido por voluntários vinculados ao Santander (funcionários e seus familiares) junto às escolas públicas de Educação Básica; “Educação Infantil”, desenvolvido em parceria com o MEC, por meio dos recursos do PROINFÂNCIA. O banco atua na formação de professores e diretores da rede pública, com temas pedagógicos, de gestão de saúde; “Amigo de Valor” – o banco faz a intermediação entre clientes que desejam destinar parte do seu Imposto de Renda para os Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselhos Tutelares e outros órgãos vinculados aos direitos da criança e do adolescente; “Parceiro Idoso” – O banco envia recursos financeiros (1% do IR devido) para o Fundos do Idoso e oferta formação aos Conselhos Municipais do Idoso; “Universidade Solidária” – investe em projetos desenvolvidos por universidades na área do desenvolvimento sustentável; “Programa Saber” – Projeto de formação das equipes das Secretarias Municipais de Educação de 11 municípios da região de São José do Rio Preto. Parceria com a Comunidade Educativa (CEDAC) e o “Parcerias em Ação” – projeto que estabelece parceria com instituições sociais voltadas para o “microempreendedorismo” de atividades desenvolvidas por mulheres.</p> <p><a href="https://www.santander.com.br/br/institucional/patrocinos/projetos-institucionais">https://www.santander.com.br/br/institucional/patrocinos/projetos-institucionais</a></p>
Itaú BBA	<p>“Somos parte de um dos maiores grupos financeiros do mundo. Dessa forma, estamos comprometidos, há mais de uma década, com as questões que envolvem a sustentabilidade no mercado financeiro.</p>

	<p>Exercemos um papel central nos Princípios do Equador desde 2004. Em 2008 e 2009, o Itaú Unibanco foi eleito pelas maiores instituições financeiras do mundo para ocupar a posição de presidente do Comitê Diretivo dos Princípios do Equador, atestando nossa influência global na promoção de boas práticas socioambientais e de sustentabilidade. Atualmente, o Itaú Unibanco é membro desse comitê diretivo e vem liderando diversas iniciativas, como o processo de revisão estratégica dos Princípios. Os Princípios do Equador, de adesão voluntária, constituem um conjunto de critérios usados para identificação, avaliação e gerenciamento de risco socioambiental em operações de Project Finance, conforme definidas em Basileia II e disponíveis no site <a href="http://www.equator-principles.com">www.equator-principles.com</a>. Assim, as instituições signatárias reconhecem que a aplicação desses Princípios oferece a oportunidade para que projetos sejam desenvolvidos de forma social e ambientalmente responsável. Além disso, o Itaú Unibanco é o único banco de países emergentes que figura, desde 1999, no Índice Dow Jones de Sustentabilidade. Em 2010, e pelo segundo ano consecutivo, obtivemos a maior nota em análise socioambiental de projetos, atingindo 93 pontos - enquanto a média do setor é de 50 pontos. <a href="https://www.italu.com.br/itaubba-pt/sobre-o-italu-bba/quem-somos">https://www.italu.com.br/itaubba-pt/sobre-o-italu-bba/quem-somos</a></p>
--	--

FONTE <sup>Nota:</sup> sites das instituições mencionadas no quadro.  
Elaborado pela autora.

Nota: Esse quadro foi construído com base nas informações disponíveis nos sites abaixo mencionadas, sendo que consultamos os conteúdos desses sites entre os dias 25 de outubro a 10 de novembro de 2015.

Outro quadro com mais informações sobre as ações das instituições mantenedoras se encontra no ANEXO 2.

Sites consultados: FUNDAÇÃO VALE: <http://www.fundacaovale.org/pt-BR/Paginas/default.aspx>

FUNDAÇÃO EDUCAR DPASCHOAL: <http://www.educardpaschoal.org.br>.

INSTITUTO PENÍNSULA (família Diniz): <http://www.institutopeninsula.org.br/projeto>

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL - <http://www.fundacaoitausocial.org.br/>

INSTITUTO SAMUEL KLEIN (Casas Bahia): <http://institutosamuelklein.org.br/area/educacao/2015>

Site do Instituto Brasil Solidário: <http://www.brasilolidario.com.br/o-que-fazemos/programas/programa-de-desenvolvimento-da-educacao-pde/>

Site do Projeto Arrastão: <http://arrastao.org.br/programas/temas/>

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO: <http://fundacaotelefonica.org.br/>

INSTITUTO NATURA: <http://www.institutonatura.org.br/projetos/>

SUZANO PAPEL E CELULOSE: <http://www.suzano.com.br/portal/grupo-suzano/instituto-ecofuturo/educacao-e-cultura.htm>

FUNDAÇÃO BRADESCO - Relatório Anual, 2014. Disponível em <http://www.fb.org.br/Content/Download/44b0dca3-2bc7-4647-b918-c07efdf489e1.pdf>

FUNDAÇÃO LEMANN: <http://www.fundacaolemann.org.br/>

GERDAU: <https://www.gerdau.com/pt/media-center/noticias/instituto-gerdau-internacionaliza-praticas-de-responsabilidade-social#>

INSTITUTO MILLENIUM: <http://www.institutomillennium.org.br/author/jorge-gerdau/>

INSTITUTO UNIBANCO: <http://www.institutounibanco.org.br/>

SANTANDER: <https://www.santander.com.br/br/institucional/patrocinios/projetos-institucionais>

ITAÚ BBA: <https://www.italu.com.br/itaubba-pt/sobre-o-italu-bba/quem-somos>

## ANEXO 2

## INSTITUIÇÕES MANTENEDORAS DO TODOS PELA EDUCAÇÃO E SUAS PRINCIPAIS AÇÕES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

PRINCIPAL ATUAÇÃO	INSTITUIÇÕES e PRINCIPAIS PROJETOS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO
Rede própria de escolas na Educação Básica	<b>Fundação Bradesco</b> – são 40 escolas de Educação Básica distribuídas pelo Brasil.
Educação Básica na Escola Pública	<p><b>Fundação Vale</b> – “Rodas de Conversa” (leitura);</p> <p><b>Fundação Educar Dpaschoal</b> – “Academia Educar” (jovens de 13 a 16 anos); “Iniciação Científica” e “Matemágica”; “Ser voluntário”; “Educar para ler” e “Prêmio Leitura em Campo”;</p> <p><b>Fundação Bradesco</b> – Educa + Ação (compartilhar experiência de alfabetização da sua rede de escolas);</p> <p><b>Fundação Itaú Social</b> – “Jovens Urbanos” (matriculados no Ensino Médio);</p> <p><b>Fundação Telefônica Vivo</b> – Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais (GENTE) – projeto modelo de escola desenvolvido em uma escola municipal do RJ;</p> <p><b>Instituto Unibanco</b> – Projeto Jovem de Futuro (Ensino Médio)</p> <p><b>Santander</b> – apoio projetos, como: Projeto Escola Brasil (PEB) – funcionários do Santander que são voluntários de escolas públicas; “Programa de Educação Infantil do Santander”</p> <p><b>Instituto Ecofuturo (Suzano papel e Celulose)</b> – “Bibliotecas Comunitárias” e “Campanha Eu Quero minha Biblioteca”.</p> <p><b>Instituto Península</b> – em parceria com o Instituto Chapada desenvolve o “Projeto de Educação Infantil”.</p> <p><b>Instituto Samuel Klein</b> – é do grupo “Casas Bahia” e em parceria com o Instituto Brasil Solidário e outras instituições, desenvolve o Programa de Desenvolvimento da Educação, sendo que uma das frentes desse programa é a formação continuada;</p>
Educação Superior	<p><b>Fundação Educar Dpaschoal</b> – “Trote da cidadania”;</p> <p><b>Santander</b> – “Prêmio Santander Universidade Solidária”, são investimentos em projetos sociais voltados para a temática “Desenvolvimento Sustentável, com ênfase em geração de renda” que são propostos e desenvolvidos por universidades, por meio da participação de professores, de estudantes e da comunidade local.</p> <p><b>Fundação Lemann</b> – Visa formar “líderes” por meio das seguintes ações: “Lemann Fellowship” – formar “líderes” nas áreas importantes para o desenvolvimento do Brasil – profissionais formados em universidades de excelência; “Start-Ed”; “Ciência sem fronteiras” – Programa desenvolvido pelo governo federal e a Fundação Lemann é parceira oferecendo bolsas complementares para universitários estudarem em universidades como Harvard, Stanford, Columbia entre outras; “Lemann Dialogue” – Conferência anual desenvolvida em parceria com as universidades de Columbia, Harvard, Illinois e Stanford.</p>
Formação de Professores inicial e continuada	<p><b>Fundação Vale</b> - “Escola que Vale” e o “Vale Juventude”; “EJA – professores especializados em educação de jovens e adultos”</p> <p><b>Fundação Educar Dpaschoal</b> – “11º Encontro Educação e Participação”</p> <p><b>Fundação Telefônica Vivo</b> - “Escolas Rurais Conectadas” – plataforma para formação de professores</p> <p><b>Instituto Unibanco</b> – Projeto Jovem de Futuro;</p> <p><b>Santander</b> - “Programa de Educação Infantil do Santander”</p> <p><b>Fundação Lemann</b> – “Gestão de sala de aula”; “Certificação de formadores” – curso que habilita educadores para disseminarem conhecimento sobre “Gestão de sala de aula” e “Gestão para a aprendizagem”.</p> <p><b>Instituto Península</b> – da família Diniz que também adquiriu o <b>Instituto Singularidades</b>. Este é uma instituição de ensino superior voltada para a formação de professores.</p> <p>Instituto Península – juntamente com a Associação Parceiros da Educação desenvolve projeto de formação de professores em Itirapina/SP; “Programa de bolsas de estudos do Instituto Península” – são bolsas de estudos para formação de professores com baixo poder aquisitivo.</p> <p><b>Instituto Natura</b> - Atua na formação de professores e nas Escolas de Educação Básica e junto à família e comunidade.</p> <p><b>Instituto Samuel Klein</b> (Casas Bahia) – em parceria com o Instituto</p>

	Brasil Solidário e outras instituições, desenvolve o “Programa de Desenvolvimento da Educação”, sendo que uma das frentes desse Programa é a Rede de Educadores.
Gestão Educacional e Gestão Escolar	<p><b>Fundação Vale</b> – “EJA – professores especializados em educação de jovens e adultos” (gestores e professores) e “Formação de Gestores Escolares”.</p> <p><b>Fundação Itaú Social</b> – alguns temas: “Coordenadores de pais”; “Avaliação e aprendizagem”; “Ciclo de Debates de Gestão Escolar”; “Melhorias da Educação no Município” entre outros</p> <p><b>Fundação Telefônica Vivo</b> – GELP (Global Education Leader’s Program) é uma rede de gestores e líderes educacionais de governos e instituições para intercâmbio de experiências. No Brasil essa rede ocorre a partir de parceria com “líderes e consultores” internacionais.</p> <p><b>Instituto Unibanco – Projeto Jovem de Futuro – considerado uma tecnologia de gestão escolar.</b></p> <p><b>Santander</b> - “Programa de Educação Infantil do Santander”</p> <p><b>Fundação Lemann</b> – “Gestão para a aprendizagem”;</p>
Formação de integrantes de Secretarias de Estado e Municipais de Educação	<p><b>Fundação Vale</b> – “Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE)”</p> <p><b>Instituto Unibanco</b> – Projeto Jovem de Futuro</p> <p><b>Santander</b> – Programa Saber</p> <p>“Em parceria com a Comunidade Educativa CEDAC, participamos da formação das equipes das Secretarias Municipais de Educação, dos formadores de diretores, dos coordenadores pedagógicos e de professores do Ensino Fundamental II da rede pública de 11 municípios da região de São José do Rio Preto” (SITE DO SANTANDER).</p> <p><b>Instituto Natura</b> - atua na formação de técnicos das secretarias de Estado da Educação e nas Secretarias Municipais de Educação, na forma presencial e a distância;</p>
Políticas Públicas e Parcerias com MEC, Secretarias de Estado e Municipais de Educação	<p><b>Fundação Vale e Instituto Natura</b>– apoio ao Pacto pela Educação do Pará</p> <p><b>Fundação Itaú Social</b> – procura induzir políticas públicas nas áreas de Gestão Escolar e Educação Integral; “Prêmio Itaú-Unicef” para ONGs e demais instituições que contribuem com políticas públicas; “Avaliação Econômica de projetos sociais”.</p> <p><b>Gerdau</b> – uma das mantenedoras, junto com a Editora Abril e Pottencial seguradora, do Instituto Millenium que congrega mais de 200 especialistas de várias áreas, sendo que uma delas é a educação. Segundo definição do site do Instituto Millenium, é um “centro de pensamento” sobre vários temas. Sugere ações para o Estado.</p> <p><b>Instituto Unibanco – Projeto Jovem de Futuro que considerado pelo MEC como “tecnologia de gestão escolar” e que agregado ao ProEMI passa a compor a dimensão de política pública.</b></p> <p><b>Fundação Lemann</b> – “Políticas Educacionais” é um banco de dados e pesquisas voltados para gestores públicos. São tratados os seguintes temas: “Conselho de Classe: a visão dos professores sobre a educação no Brasil”; “Movimento pela Base Nacional Comum”; “Internet na Escola”; “Excelência com equidade”; “Projeto de vida: o papel da escola na vida dos jovens”; “Como garantir que todos os alunos brasileiros tenham um bom professor todos os dias nas salas de aula?”; “Centro Lemann em Stanford”; “QEDU: maior portal de dados educacionais do país”; “Conviva educação”; “Curso para jornalistas: investigando a qualidade da educação com dados públicos”;</p> <p>“Talentos em Educação” – voltado para a formação “líderes” em rede, a fim de debater e levantar possibilidades para reformas educacionais.</p> <p><b>Instituto Natura</b> - ações apoiadas pelo Instituto são “Escola de tempo integral”; “Custo Aluno-Qualidade” (CAQ) e “Custo Aluno-Qualidade inicial” (CAQi); “Observatório do PNE”.</p> <p><b>Santander</b> - “Programa de Educação Infantil do Santander” (PROINFÂNCIA). Parceria com o MEC.</p> <p><b>Instituto Samuel Klein</b> (Casas Bahia) – atua em parceria com outras instituições no “Programa de Desenvolvimento da Educação” (PDE) e uma das dimensões desse Programa volta-se para as políticas públicas. O Instituto apoia o “Observatório do Plano Nacional de Educação”, sugerido pelo TPE</p> <p><b>Instituto Natura, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Unibanco</b> e de modo geral o <b>Todos Pela Educação</b> apoiam o “Movimento pela Base Nacional Comum da Educação”.</p>
Produção de materiais, portais, plataformas, estudos, pesquisas	<p><b>Fundação EDUCAR Dpaschoal</b> – “Leia Comigo” (publicação de livros de literatura);</p> <p><b>Fundação Bradesco</b> – “Portal Escola Virtual” (para estudantes);</p> <p><b>Fundação Telefônica Vivo</b> – Escola Digital – plataforma de “Objetos</p>

	<p>Digitais de Aprendizagem” (ODAs), em parceria com Instituto Natura e Instituto Inspirare; “Jovempreender” – Plataforma de Desenvolvimento de Empreendedores;</p> <p>“Juventude Conectada” – estudo sobre possibilidades de uma “vida conectada para jovens” por meio de quatro eixos: comportamento, educação, empreendedorismo e ativismo do jovem; “Escolas Rurais Conectadas” – plataforma para formação de professores; Publicação de material “Coleção Classes multisseriadas”</p> <p><b>Instituto Unibanco</b> – Plataformas do Projeto Jvoem de Futuro para acesso das escolas participantes: “<b>Sistema de Gestão de Projetos</b>”; “<b>Ambiente virtual de aprendizagem</b>”. <b>Publicação de materiais, pesquisas e dados sobre educação, disponíveis na biblioteca do site do Instituto.</b></p> <p><b>Fundação Lemann</b> – “Aprenda.online” é um espaço virtual que dá acesso à plataformas e aplicativos educacionais que englobam várias áreas e níveis de escolaridade, são eles: “Khan academy” – considerado o maior site de matemática do mundo; “Pragramaê” – ferramentas online para aprender programação; “Youtube edu” – videoaulas do Ensino Fundamental e Ensino Médio; “Geekie” – Geekie Games são desafios que preparam para o ENEM; “Coursera Brasil” – cursos e videoaulas de universidades renomadas, inclusive, USP e Unicamp; “Gatópolis” – aplicativo de auxílio a alfabetização; “Start-Ed” – estímulo para profissionais que têm ideias, produtos ou soluções tecnológicas para educação ; “Curso de Ensino Híbrido” – para emprego de tecnologias em sala – versão online e impressa; “Curso para jornalistas: investigando a qualidade da educação com dados públicos” – curso para jornalistas; “Eduqmais” e “Edu APP” – conteúdos do “YouTube Edu” para celular; “Codecademy” – plataforma para aprender programação; “Code.org” – referência em ensino de programação; “Scratch” – plataforma para aprender lógica e programação; “Remind” – aplicativo de celular para proporcionar comunicação entre pais e professores;</p> <p>“Para ensinar” que engloba todas as plataformas e aplicativos do “aprenda.online”, com algumas especificações para professores. Desenvolvem, também, estudos e pesquisas sobre educação.</p> <p><b>Instituto Península</b> – parceria com a Fundação Lemann e Instituto Natura traduziram para a Língua Portuguesa “Sistema Khan Academy” a ser desenvolvido em escolas públicas.</p> <p>O Instituto Península disponibiliza na sua biblioteca virtual, materiais como “Aprender a aprender”; “Qualificação da Educação Física Curricular”; “Aula nota 10 – guia prático” entre outros.</p>
--	--

FONTE <sup>Nota:</sup> sites das instituições mencionadas no quadro.  
Elaborado pela autora.

Nota: Esse quadro foi construído com base nas informações disponíveis nos sites abaixo mencionadas, sendo que consultamos os conteúdos desses sites entre os dias 25 de outubro a 10 de novembro de 2015.

Outro quadro com mais informações sobre as ações das instituições mantenedoras se encontra no ANEXO 2.

Sites consultados: FUNDAÇÃO VALE: <http://www.fundacaovale.org/pt-BR/Paginas/default.aspx>

FUNDAÇÃO EDUCAR DPASCHOAL: <http://www.educardpaschoal.org.br>.

INSTITUTO PENÍNSULA (família Diniz): <http://www.institutopeninsula.org.br/projeto>

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL - <http://www.fundacaoitausocial.org.br/>

INSTITUTO SAMUEL KLEIN (Casas Bahia): <http://institutosamuelklein.org.br/area/educacao/2015>

Site do Instituto Brasil Solidário: <http://www.brasilsolidario.com.br/o-que-fazemos/programas/programa-de-desenvolvimento-da-educacao-pde/>

Site do Projeto Arrastão: <http://arrastao.org.br/programas/temas/>

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO: <http://fundacaotelefonica.org.br/>

INSTITUTO NATURA: <http://www.institutonatura.org.br/projetos/>

SUZANO PAPEL E CELULOSE: <http://www.suzano.com.br/portal/grupo-suzano/instituto-ecofuturo/educacao-e-cultura.htm>

FUNDAÇÃO BRADESCO - Relatório Anual, 2014. Disponível em <http://www.fb.org.br/Content/Download/44b0dca3-2bc7-4647-b918-c07efdf489e1.pdf>

FUNDAÇÃO LEMANN: <http://www.fundacaolemann.org.br/>

GERDAU: <https://www.gerdau.com/pt/media-center/noticias/instituto-gerdau-internacionaliza-praticas-de-responsabilidade-social#>

INSTITUTO MILLENIUM: <http://www.institutomillennium.org.br/author/jorge-gerdau/>

INSTITUTO UNIBANCO: <http://www.institutounibanco.org.br/>

SANTANDER: <https://www.santander.com.br/br/institucional/patrocinos/projetos-institucionais>

ITAÚ BBA: <https://www.itau.com.br/itaubba-pt/sobre-o-itaubba/quem-somos>

## ANEXO 3

## PROJETOS DO BANCO ITAÚ E DO BANCO UNIBANCO

Tema	Objetivo
1 Acabar com a fome e a miséria	Itaú: Fundação Itaú Social, investimentos sociais do Banco Itaú e do Banco Itaú BBA, Programa Itaú Criança. Unibanco: Instituto Unibanco;
2 Educação básica de qualidade para todos	Itaú: Fundação Itaú Social, investimentos sociais do Banco Itaú e do Banco Itaú BBA, Programa Itaú Criança. Unibanco: Instituto Unibanco (projetos próprios: Jovem de Futuro; Entre Jovens; Jovens Aprendizizes; e Centro de Estudos Tomaz Zinner);
3 Igualdade entre sexos e valorização da mulher	Itaú: Política de Gestão de Pessoas, Programa de Diversidade Corporativa. Unibanco: Política de Diversidade;
4 Reduzir a mortalidade infantil	Itaú: Programa Itaú Criança;
5 Melhorar a saúde das gestantes	Itaú: Programa Saúde da Mulher. Unibanco: Programa Gestantes;
6 Combater a Aids, a malária e outras doenças	Itaú: Programa de Prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis/ Aids, Programa Momento Saúde. Unibanco: campanhas de saúde dos colaboradores;
7 Qualidade de vida e respeito ao meio ambiente	Itaú: Programa Momento Saúde, Campanha Plante a Primavera, campanhas voltadas para o uso racional de recursos naturais, critérios socioambientais para a concessão de crédito;

FONTE: Extraído do Relatório Anual de Sustentabilidade do Itaú Unibanco (2008, p. 87)

## ANEXO 4

## DESCRIÇÃO DAS METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS

Metodologia	Descrição
Entre Jovens	É uma metodologia voltada para os estudantes do 1º e 3º ano do Ensino Médio com a intenção de retomar e criar as competências e habilidades necessárias e que não foram completamente desenvolvidas no Ensino Fundamental nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Essa metodologia é desenvolvida por meio de oficinas de Língua Portuguesa e Matemática que estão são incluídas nas aulas ou oferecidas como atividade complementar.
Valor do Amanhã	É um metodologia que aborda vários temas (considerada interdisciplinar), a fim estimular uma perspectiva de futuro e de projeto de vida para os jovens. Dessa metodologia, são considerados os seguintes benefícios: " "Aulas lúdicas e dinâmicas, que ajudam o aluno a refletir sobre questões como futuro, escolhas individuais e suas consequências; Escola mais acolhedora e alunos mais ativos e participantes; Clima escolar mais agradável e convidativo (INSTITUTO UNIBANCO, 2013a, p. 7)
Jovem Cientista	"Projetos interdisciplinares entre as disciplinas de Física, Química, Biologia, Matemática e Língua Portuguesa, estimulando o aluno a fazer pesquisas e experimentos que despertem a reflexão sobre acontecimentos do cotidiano e sua ligação com temas tratados em sala de aula. Melhora da prática pedagógica, com integração dos conteúdos exigidos pelo Enem; <ul style="list-style-type: none"> <li>• Troca de conhecimento entre professores e alunos;</li> <li>• Aumento do envolvimento do estudante com a escola;</li> <li>• Relação entre conteúdos das aulas e situações do dia a dia"</li> </ul> (INSTITUTO UNIBANCO, 2013a, p. 8).
Introdução ao mundo do trabalho	Por meio de aulas programadas para desenvolver habilidades e competências que serão essenciais para a permanência do jovem no mercado profissional, como postura no local de trabalho, atuação em grupo, respeito às diferenças, conhecimento de suas próprias habilidades, necessidades e desejos, comportamento financeiro. Possibilita o autoconhecimento; Amplia conhecimentos sobre cidadania; Exercita a preparação para a entrada no mercado de trabalho dentro do ambiente escolar; Permite a reflexão sobre desejos e viabilização de projetos de vida a partir de atitudes responsáveis; Promove maior envolvimento com as atividades escolares; Permite troca de experiências entre alunos e professores; Trabalha com tema de grande interesse para os alunos do Ensino Médio (INSTITUTO UNIBANCO, 2013a, p. 9).
Entendendo o meio ambiente urbano	Os professores desafiam os alunos a criar propostas de intervenção para reduzir problemas ambientais, de acordo com seu contexto. São realizadas pesquisas de campo para mapear problemas nas proximidades da escola e do lugar onde os alunos vivem, relacionados aos seguintes temas: água, resíduos sólidos, energia e áreas verdes. Estímulo à reflexão, por meio de pesquisa e interpretação de dados; melhora da capacidade de concentração e análise de textos; Estimula o sentimento de pertencimento à escola e à comunidade em que vive o aluno; Permite um rico trabalho interdisciplinar com temas transversais relacionados a meio ambiente, ética, cidadania e sustentabilidade (INSTITUTO UNIBANCO, 2013a, p. 10).

FONTE: INSTITUTO UNIBANCO, Metodologia Jovem de Futuro, 2013a.  
Elaborado pela autora.

## ANEXO 5

## DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA DE MOBILIZAÇÃO E ARTICULAÇÃO

Agente Jovem	<p>Metodologia que promove o desenvolvimento de habilidades e atitudes que contribuem para o protagonismo juvenil e a corresponsabilidade pelo ambiente escolar.</p> <p>[...]</p> <p>Realização de encontros dinâmicos e estimulantes para a formação de líderes entre os alunos. Eles aprendem a mobilizar, pesquisar, planejar e comunicar ações, promovendo corresponsabilidade entre os alunos pela aprendizagem e pela melhoria da educação.</p> <p>-Desenvolvimento de habilidades pessoais e profissionais associadas à liderança, diálogo, convivência, protagonismo juvenil e responsabilidade pelo ambiente escolar;</p> <p>-Alunos representantes de turma como parceiros do Grupo Gestor;</p> <p>-Grupo Gestor estabelece um canal de comunicação e mobilização eficaz com os alunos da escola por meio dos Agentes Jovens;</p> <p>Escola mais acolhedora, com alunos mais ativos e participantes (INSTITUTO UNIBANCO, 2013a, p. 11).</p>
Superação na escola	<p>Estimular o sentimento de pertencer, cuidar e cultivar o espaço escolar. Envolver e integrar a comunidade escolar com seu entorno.</p> <p>Realização de um evento que envolva a comunidade, a partir da identificação prévia de necessidades da escola e planejamento das ações necessárias, envolvendo alunos, professores, diretores, pais, responsáveis e comunidade do entorno.</p> <p>Em um sábado (previamente definido) ocorrem mutirões para limpeza das salas, pintura da quadra, plantio de árvores, coleta de lixo, consertos elétricos e hidráulicos, ações para coleta de alimentos e roupas, a serem posteriormente repassadas a entidades assistenciais. Também são realizadas atividades culturais (dança, teatro, música), atividades cívicas (tirar documentos, corte de cabelo, doação de sangue, assistência jurídica e odontológica etc.). A ação é anual e aborda os seguintes temas: Melhoramentos, Meio Ambiente, Esporte e Cultura. -Melhorias na infraestrutura da escola, tornando o espaço mais atraente para o jovem;</p> <p>-Estimula o senso de trabalho em equipe;</p> <p>-Amplia a conscientização sobre a importância do meio ambiente, do esporte e da cultura;</p>
Monitora	<p>Metodologia que possibilita à escola, a partir de um diagnóstico, que seus alunos atuem como monitores de alguma demanda da unidade de ensino. Desse modo, propõe identificar alunos com habilidades e condição para auxiliar outros com dificuldade de aprendizagem ou para oferecer apoio em diferentes áreas da escola, como, por exemplo, biblioteca, laboratório de informática, atividades culturais no intervalo etc.</p> <p>[...]</p> <p>Estimula o protagonismo juvenil;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolve senso de organização e responsabilidade no jovem;</li> </ul> <p>Promove integração com o ambiente escolar (INSTITUTO UNIBANCO, 2013a, p. 14).</p>
Campanha estudar vale a pena	<p>As escolas são estimuladas a desenvolver um conjunto de atividades como, eventos, jogos, programas lúdicos, com o intuito de promover um amplo debate sobre o tema. As ações podem ser desenvolvidas em sala de aula, integradas ao currículo, em turno complementar ou envolvendo toda a comunidade escolar.</p> <p>Mais envolvimento dos alunos com a escola e aumento do sentimento de pertencimento;</p> <p>Melhora o clima escolar;</p> <p>Resgata, em toda a comunidade escolar, a importância da educação e o valor da escola;</p> <p>Aumento dos índices de frequência de alunos e professores (INSTITUTO UNIBANCO, 2013a, p. 14).</p>
Fundos Concursáveis	<p>Por meio de concursos, abertos em duas modalidades: propostas de alunos e propostas de docentes. São publicados editais que definem o regulamento do concurso, indicando tema, critérios de avaliação etc. Professores e alunos são orientados sobre como elaborar projetos. Uma comissão julgadora avalia e seleciona as melhores propostas.</p> <p>Valorização de docentes e estudantes e promoção de sua capacidade de participação e transformação no ambiente escolar;</p> <p>Estímulo à criatividade e ao conhecimento sobre elaboração de projetos;</p> <p>Reforço ao sentimento de pertencimento e de corresponsabilidade pela escola;</p> <p>Desenvolvimento de ações para a melhoria do desempenho escolar e permanência dos alunos na escola; Fomento a trabalhos que estimulem a multidisciplinaridade nas atividades pedagógicas, determinando o ganho de novas perspectivas de aprendizado (INSTITUTO UNIBANCO, 2013a, p. 15).</p>

FONTE: INSTITUTO UNIBANCO, Metodologia Jovem de Futuro, 2013a.

Elaborado pela autora.

## ANEXO 6

## PLANO DE AÇÃO DO PROJETO JOVEM DE FUTURO

JOVEM DE FUTURO			
ESTRATÉGIAS			
Fomentar ações, projetos e trabalhos de forma interdisciplinar	Corrigir dificuldades e fragilidades específicas encontradas nas escolas	Articular a comunidade escolar, visando a sustentabilidade e obtenção de resultados	Potencializar ações já existentes na escola
METODOLOGIAS			
PEDAGÓGICA	Entre Jovens		
	O valor do Amanhã na Educação		
	Jovem Cientista		
	Introdução ao Mundo do Trabalho		
MOBILIZAÇÃO E ARTICULAÇÃO	Entendendo o Meio Ambiente		
	Agente Jovem		
	Superação na Escola		
Fundos Concursáveis e Monitoria			
RESULTADOS			
R1	Alunos com competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática desenvolvidas	R4	Práticas pedagógicas melhoradas
R2	Alunos com alto índice de frequência	R5	Gestão escolar para resultados
R3	Professores com alto índice de frequência	R6	Infraestrutura da escola melhorada

FONTE: INSTITUTO UNIBANCO, Metodologia Jovem de Futuro, 2013a e INSTITUTO UNIBANCO, Manual de gestão, 2012. Elaborado pela autora.